

EDUCAÇÃO SUPERIOR

Desafios em perspectivas transdisciplinares



ESTEVAM BARBOSA DE LAS CASAS
DAISY MOREIRA CUNHA
Organizadores

EDUCAÇÃO SUPERIOR

Desafios em perspectivas transdisciplinares

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

REITORA Sandra Regina Goulart Almeida

VICE-REITOR Alessandro Fernandes Moreira

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO Benigna Maria de Oliveira

PRÓ-REITOR ADJUNTO DE GRADUAÇÃO Bruno Otávio Soares Teixeira

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO Claudia Andrea Mayorga Borges

PRÓ-REITOR ADJUNTA DE EXTENSÃO Paulo Sergio Nascimento Lopes

EDITORA UFMG

DIRETOR Flavio de Lemos Carsalade

VICE-DIRETORA Camila Figueiredo

CONSELHO EDITORIAL

Flavio de Lemos Carsalade (PRESIDENTE)

Ana Carina Utsch Terra

Antônio de Pinho Marques Júnior

Antônio Luiz Pinho Ribeiro

Camila Figueiredo

Carla Viana Coscarelli

Cássio Eduardo Viana Hissa

César Geraldo Guimarães

Eduardo da Motta e Albuquerque

Élder Antônio Sousa Paiva

Helena Lopes da Silva

João André Alves Lança

João Antônio de Paula

José Luiz Borges Horta

Lira Córdova

Maria Alice de Lima Gomes Nogueira

Maria Cristina Soares de Gouvêa

Renato Alves Ribeiro Neto

Ricardo Hiroshi Caldeira Takahashi

Rodrigo Patto Sá Motta

Sônia Micussi Simões

Tereza Virginia Ribeiro Barbosa

CAED-UFMG

DIRETORA *PRÓ-TEMPORE*
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFMG

Maria das Graças Moreira

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS TRANSDISCIPLINARES

DIRETOR Estevam Barbosa de Las Casas

COMITÊ DIRETOR

Daisy Moreira Cunha

Fernando Antonio Mencarelli

Márcio Flávio Dutra Moraes

Marisa Cotta Mancini

DAISY MOREIRA CUNHA
ESTEVAM BARBOSA DE LAS CASAS

Organizadores

EDUCAÇÃO SUPERIOR

Desafios em perspectivas transdisciplinares

Belo Horizonte
Editora UFMG
2018

© 2018, Os autores

© 2018, Editora UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

ASSISTÊNCIA EDITORIAL	Eliane Sousa
DIREITOS AUTORAIS	Anne Caroline Silva
COORDENAÇÃO DE TEXTOS	Lira Córdova
PRODUÇÃO EDITORIAL	Michel Gannam
PREPARAÇÃO DE TEXTOS	Ana Clara Teixeira Ferreira Ana Carolina França Isami
REVISÃO DE PROVAS	Felipe Magalhães
PRODUÇÃO DIGITAL	Eduardo Ferreira
FORMATAÇÃO DIGITAL	Ábner de Marcos Neves
REVISÃO DIGITAL	Thaís Duarte Silva

E24

Educação superior [recurso eletrônico] : desafios em perspectivas transdisciplinares. / Daisy Moreira Cunha, Estevam Barbosa de Las Casas organizadores. -- Belo Horizonte : Editora UFMG, 2018.

1 recurso online: ePub.- (EaD para o mundo)
Textos do Colóquio Educação Superior: Cursos e Percursos Transdisciplinares, Belo Horizonte, IEAT/UFMG, 24 de novembro de 2015; Colóquio Educação Superior: Dimensões e Perspectivas Transdisciplinares – Desafios do Ensino Superior e EaD, Belo Horizonte, UFMG, 18 e 19 de abril de 2018.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-423-0283-7

1. Educação (Superior). 2. Ensino superior. 3. Universidade Federal de Minas Gerais, I. Cunha, Daisy Moreira. II. Las Casas, Estevam Barbosa de. III. Série.

CDD: 370.1
CDU: 378.4

Elaborada pela Biblioteca Professor Antônio Luiz Paixão – FAFICH-UFMG.

EDITORA UFMG

Av. Antônio Carlos, 6.627 | CAD 2 | Bloco 3 | Campus Pampulha | 31270-901 | Belo Horizonte-MG | Brasil | Tel. +55 31 3409-4650 | Fax +55 31 3409-4768 | www.editoraufmg.com.br | editora@ufmg.br

Centro de Apoio à Educação a Distância da UFMG (CAED-UFMG)

Av. Antônio Carlos, 6.627 | Unidade Administrativa III | Térreo | Sala 115 | Campus Pampulha | 31270-901 | Belo Horizonte-MG | Brasil | Telefax +55 31 3409-5526 | <https://www.ufmg.br/ead> | ead@ufmg.br

IEAT-UFMG

Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 | Unidade Administrativa III | Térreo | Sala 151 | Campus Pampulha | 31270-901 | Belo Horizonte-MG | Brasil | Tel. +55 31 3409-4123 | www.ufmg.br/ieat | info@ieat.ufmg.br

Sumário

Introdução	11
Qual acesso ao ensino superior	21
Introdução	21
A escolha dos cursos superiores em perspectiva sociológica	25
As escolhas de curso via Sisu e via vestibular tradicional	30
Avaliação do efeito de programas de ação afirmativa na UFMG	41
Introdução	41
Perfil do estudante aprovado na UFMG	43
Análise da evasão	49
Avaliação do desempenho acadêmico	53
Comentários finais	61
Jovens, políticas de acesso ao ensino superior e universidades federais	66
Introdução	66
Jovens, juventude, juventudes	68
Políticas de acesso e as potencialidades de democratização da universidade	72
Juventudes, novas políticas e velhas instituições	77
Para concluir	83
Formações transversais no ensino de graduação da UFMG	95
Transformações da educação nos últimos 50 anos: alguns elementos referenciais	95
O caso brasileiro: da reforma de 1968 ao utilitarismo da universidade	98

O que deve ser ensinado?	103
Formações transversais: caracterização e possibilidades	107
Currículo inovador no ensino superior	113
Introdução	113
Inovação educacional	114
Concepção de currículo no Ensino Superior.	117
Concepção de currículo inovador	120
Considerações finais	133
Transversalidade no ensino superior não presencial na UFMG.	139
História da EaD na UFMG	139
Transversalidade no ensino superior não presencial da UFMG	144
Considerações finais	151
Estratégias de comunicação para aumento da visibilidade da EaD.	157
Introdução	157
Você sabe o que é EaD?	158
Como ampliar a inserção da EaD nas instituições?	167
A Associação Universidade em Rede e suas ações	170
Considerações finais	174
Tecnologia, acessibilidade e Educação a Distância	181
Introdução	181
As pessoas com deficiência chegam ao ensino superior a distância	184
Considerações finais	211
Convergência na educação	221

Introdução	221
Procedimentos metodológicos	222
Convergência na educação	225
Conclusões.	238
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).	247
Trajetória da instituição do Sinaes	248
Mudanças, dinâmica e evolução nos processos de avaliação.	254
Panorama da educação superior brasileira	259
O alcance do Sinaes: uma análise a partir da participação dos cursos na avaliação <i>in loco</i> e no Enade.	263
Percepção dos estudantes sobre o curso: perspectivas sobre o perfil e a qualidade da formação.	267
Considerações finais	268
A avaliação como indutora de políticas públicas na pós-graduação	275
Avaliação da pós-graduação e políticas públicas	275
A temática da indução da pós-graduação	279
Algumas recomendações do PNPG 2011-2020	282
Políticas públicas induzindo a avaliação	285
Sinaes.	291
Breve histórico do curso de Medicina da UFMG	291
O Sinaes e o Enade	293
Indicadores de qualidade da educação superior.	295
Avaliação do curso de Medicina da UFMG no Enade	296
Considerações finais	307
Sobre os autores	311

Introdução

A universidade brasileira nasceu sob resistência das elites, que enviavam seus filhos para estudar no exterior, fruto de iniciativa governamental em um contexto político, econômico e social que funda seu *éthos* como um legado, atravessando alguns dos dilemas e dos desafios vivenciados no presente. Nasceu temporã,^[1] mas, ainda assim, como bem cultural destinado às elites brasileiras e sem um projeto claro de produção do conhecimento. É o marco normativo da Reforma Universitária brasileira de 1968, por meio da Lei nº 5.540 e dos Decretos-Leis nº 53 e nº 252/1967, que enquadra as instituições universitárias no Brasil, introduzindo algumas das características que elas apresentam na atualidade e às quais devemos fazer face em nosso cotidiano: o sistema departamental (unidade de ensino e pesquisa), o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, a carreira do magistério superior e a pós-graduação.^[2] Essa organização e estrutura do trabalho na universidade visava aumentar sua eficiência e produtividade em um país governado por uma junta militar. As medidas dessa reforma não alteraram o vínculo estrutural entre origem social, renda familiar e educação superior de um circuito reprodutivo em que

obter educação pode ser um canal efetivo de mobilidade social; mas que, em temos coletivos, a chance de que alguém consiga educação

em nível adequado depende, essencialmente, das condições de renda de sua família. Em outras palavras, a educação reproduz um sistema anterior de desigualdade e estratificação social.^[3]

A Constituição Federal de 1988 e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (NLDBEN), Lei nº 9394/1996, criaram um marco normativo cujos efeitos aprofundam muitas das vertentes que vinham se configurando historicamente entre as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas: expansão prioritariamente privada, desequilíbrio regional na oferta, acesso elitizado no setor público e problemas relacionados ao padrão de qualidade da oferta em vários cursos e áreas do conhecimento. Esse marco normativo, que se faz sentir em seus silêncios e em suas determinações, favorecendo a expansão do setor privado,^[4] traz novidades para a estrutura universitária: a avaliação institucional e de cursos, tendo em vista o credenciamento e outros aspectos relacionados à criação de um sistema de avaliação da educação superior que culmina com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)^[5] e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – que vai introduzir um elemento novo no processo de ingresso –, com a ampliação do poder docente na gestão universitária e com um padrão de classificação no qual as universidades articulam ensino, pesquisa e extensão. Essa articulação, exigência legal para as IES públicas, responde ao antigo debate sobre a função básica da universidade: o desenvolvimento da pesquisa científica como núcleo central ou a formação profissional em nível superior vinculando-se, assim, a um projeto de desenvolvimento econômico emergente.

Passados 50 anos da Reforma de 1968 e quase 30 anos da instauração do atual marco legal após a Constituição de 1988, temos, ainda, que encontrar caminhos para problemas relativos à democratização da

educação superior no Brasil. Essa democratização se faz no cruzamento exato da expansão (ampliação do acesso e garantia da permanência) com o desafio da qualidade, problema histórico e estrutural da universidade e da educação básica brasileira.^[6] Atualmente, os problemas do circuito reprodutivista entre renda, origem familiar e educação – expressos como desigualdade e estratificação social (Hustana Maria Vargas e Cláudio Marques Martins Nogueira abordam tais questões neste livro) – tornam-se mais críticos quando considerados negros, índios e populações vivendo no campo brasileiro, cuja reorganização social e política trazem novos matizes para o debate sobre equidade e justiça social na área do acesso à educação básica e à educação superior que lhes importa. Isso, em um contexto de século XXI, no qual o Plano Nacional de Educação (PNE) aponta como meta 30% de acesso para os jovens entre 18 e 24 anos, com 40% de atendimento no setor público. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)^[7] buscavam responder às demandas e às urgências de ampliação e permanência na educação superior, ambos criados no governo Lula. Outra linha importante de expansão e acesso está associada à educação a distância, que emerge com força como um vetor de expansão desde a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005^[8] (vários textos deste livro problematizam aspectos relacionados à EaD). Diante dessas novas emergências, as cotas trazem outros horizontes e problemas.^[9] No contexto dessa problemática, também devemos considerar os efeitos sobre o ensino, pois sabemos que os percursos escolares revelam o necessário debate sobre o problema dos conteúdos e da pedagogia^[10] nos processos educativos universitários.^[11] Atualmente, vemos de modo mais evidente como aos problemas acumulados nos processos de expansão e acesso se articulam àqueles relativos à permanência do aluno (pois

são incipientes políticas afirmativas e de assistência estudantil, que deveriam fortalecer a permanência do estudante) e ao problema da democratização do conhecimento e seus processos pedagógicos (Maurício Campomori, Marcos Masseto e Cecília Gaeta problematizam esses aspectos em suas contribuições publicadas neste livro). Ou seja, aos fatores externos que atuam no processo de ingresso somam-se os fatores internos da organização do trabalho pedagógico, promovendo ou não condições mais igualitárias entre os alunos.

A crise por que passa a universidade não é, portanto, conjuntural; é crise estrutural de metas e objetivos, de financiamento e de função social, pois está enraizada na própria crise sociocultural, econômica e política contemporânea. Ela se expressa na concretude diária dos problemas a gerir, na qual questões de orçamento (financiamento que está vinculado aos problemas fiscais e à dívida pública brasileira) se traduzem em falta de recursos para financiar ações de internacionalização, na gestão de periódicos e outras produções acadêmicas e nas dificuldades de integrar a graduação e a pós-graduação; expressa-se, ainda, na urgência das reformas pedagógicas e curriculares, na necessidade de reinventar as práticas pedagógicas dos professores-pesquisadores e no desafio da aprendizagem ativa. A essa dimensão orçamentária, estão associados os problemas de democratização e de sua função social que nos impelem a tomar decisões na urgência das demandas sociais crescentes, em meio a amarras normativas que se cristalizaram, estabelecendo direitos e, por que não, muitos privilégios que dificultam avanços em sentidos mais democráticos e inclusivos.

Essa crise não é passível de solução rápida; a ideia de um fórum sobre educação superior, tal como foram pensados nossos colóquios, visa manter um espaço de debate permanente, colocando em perspectiva temas e problemas e vislumbrando alternativas na esteira

dos processos de expansão, regulação e avaliação que experimentam, nos últimos anos, as universidades brasileiras. Essa iniciativa retoma e continua de modo ampliado iniciativas anteriores no Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT).^[12] Os colóquios foram pensados em termos multimodais, isto é, cada atividade vai se configurando em uma forma específica no diálogo com setores da UFMG (onde os problemas estão instalados, enquanto questões de gestão universitária exigem respostas cotidianas) ou de outras universidades e instituições (onde há inteligência instalada para confrontar pontos de vista): alunos e usuários dos serviços universitários, gestores e técnicos-administrativos lidando com problemáticas de um serviço que importa conhecer, discutir e transformar. Para esse diálogo, são convidados pesquisadores que individualmente e/ou em grupos de pesquisa tenham contribuições acadêmicas ao debate. E o que pode ser um problema “avançado” nas urgências das práticas, pode ainda não ter sido delimitado como problemática de estudos e pesquisas; o que pode já ter solução nas alternativas encontradas no cotidiano, pode ainda não ter sido refletido em termos teóricos e políticos; tanto quanto muitos dos problemas refletidos em campos diversos do conhecimento podem não ter alguma reverberação em nossa prática de gestores, professores-pesquisadores e usuários dos serviços universitários. Afinal, são muitos saberes para construir a universidade, e é aplicando-os que podemos ter uma reflexão aprofundada sobre os aspectos diversos da realidade político-institucional e histórica que tanto nos afeta – professores-pesquisadores, alunos e funcionários, no dia a dia de nosso trabalho no interior das universidades brasileiras e no diálogo dessas instituições com a sociedade. Nada em nosso trabalho permite desfocar o horizonte maior que é a função social da universidade que temos, fazemos, queremos e precisamos. Como pudemos ver ao longo de nossas atividades, muitos

temas foram objeto de debate com convidados internos e externos à UFMG, de órgãos e agências de fomento e regulação, do MEC e de outros parceiros institucionais. Nas diversas contribuições, sempre fica evidente que os problemas que nos afetam também afetam outras IES públicas e privadas, pois, se vários dos problemas decorrem da história da construção dessa instituição no Brasil, eles se apresentam no aqui e no agora de nossas situações de trabalho e de gestão das instâncias que regulam nossa atividade, impondo-nos a tomar decisões que precisam ser instruídas na urgência dos acontecimentos diários.

Esta coletânea brinda a memória desses momentos, feitos pela e para a UFMG, mas abertos ao público em geral interessado, com os artigos que estão agrupados em tópicos em relação com os seminários realizados. Podemos vislumbrar como os temas se configuram no interior da UFMG, como têm relação com temáticas e problemas de outras universidades e como se configuram ou não nos meandros das normatizações no MEC e em outras instâncias acadêmicas e como vão delineando nosso espaço institucional. Apesar de estarem agrupados por temáticas, os textos foram reunidos ao longo dos eventos, e não há um sentido de leitura para eles. Os artigos se implicam mutuamente, na medida em que os problemas de acesso explicam alguns percalços no percurso e eles recolocam o debate sobre as formas de seleção e evasão e desafiam a construção de novas metodologias e estratégias de ensino, bem como convidam-nos a pensar as relações com a educação básica e/ou colocam em perspectiva os egressos. Essa complexidade dos temas abordados aqui, mesmo quando recortados em termos disciplinares, sempre nos convida a vislumbrar, no limite do nosso saber, campos vizinhos, e é como se os problemas nos convocassem a mirá-los em uma perspectiva transdisciplinar.

E, assim, a UFMG comemorou seus 90 anos, como uma universidade que deseja formar gerações que, mais que especialistas de um campo do saber, sejam capazes de exercer profissões diversas, refletindo criticamente sobre os meandros da vida contemporânea. Universidade que se pensa conectada à realidade – necessária –^[13] transparente em sua gestão e democrática em sua vocação pública de fomento à cultura, à ciência e à tecnologia. E o IEAT contribuiu nesse processo, abrindo sua agenda aos temas e às questões latentes e aos desafios analíticos do passado, do presente e do futuro da universidade brasileira.

Daisy Moreira Cunha

Estevam Barbosa de Las Casas

Referências

- CUNHA, Luís Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Revista Educação e Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.
- CUNHA, Luís Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Revista Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.
- RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- SCHWARTZMAN, Simon. A crise da universidade. *Revista Ensino Superior*, n. 10, jul./set. 2013.

Notas

- 1 CUNHA, 2007.
- 2 Cf. contribuição de Campomori nesta obra.
- 3 SCHWARTZMAN, 2013.
- 4 CUNHA, 2004.
- 5 Trombert, Cláudia Griboski, Alamanda Kfoury e Cristina Alvin discutem essa temática neste livro. Tema amplamente debatido em nosso Colóquio de Educação Superior: Dimensões e Perspectivas Transdisciplinares – Políticas de Educação Superior: Expansão, Regulação, Avaliação, Belo Horizonte, IEAT/UFMG, 28 e 29 de março de 2015.
- 6 Questões debatidas no Colóquio Educação Superior: Dimensões e Perspectivas Transdisciplinares – O Acesso à Universidade, Belo Horizonte, IEAT/UFMG, 15 e 16 de outubro de 2015.
- 7 Discutido no Colóquio Educação Superior: Cursos e Percursos Transdisciplinares, Belo Horizonte, IEAT/UFMG, 24 de novembro de 2015.
- 8 Esse tema foi abordado recentemente no Colóquio Educação Superior: Dimensões e Perspectivas Transdisciplinares – Desafios do Ensino Superior e EaD, Belo Horizonte, UFMG, 18 e 19 de abril de 2017.
- 9 Discutido no Colóquio Educação Superior: Cursos e Percursos Transdisciplinares, Belo Horizonte, IEAT/UFMG, 24 de novembro de 2015.
- 10 Discutimos essa temática no II Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino (CIM): o Estudante como Agente de Mudanças em Comunidade – GIZ/UFMG, realizado em parceria com o Colóquios da Educação Superior/IEAT, Belo Horizonte, IEAT/UFMG, 13, 14 e 15 de outubro de 2016.
- 11 Cf. estudos realizados sobre meandros do percurso escolar de alunos de vários cursos da UFMG neste livro.
- 12 Dentre elas, os Seminários Universidade do Futuro, entre 2011 e 2013, IEAT/UFMG.
- 13 RIBEIRO, 1975.

PARTE I

ACESSO: DEMOCRATIZAÇÃO E INCLUSÃO

Qual acesso ao ensino superior

Colocando a “escolha” dos cursos superiores por parte dos candidatos no centro do debate^[1]

Introdução

Uma das conclusões mais bem estabelecidas pela sociologia da educação desde a década de 1960 é a de que a ampliação do acesso a determinada etapa ou nível de ensino não significa, necessariamente, eliminação e, em certos casos, nem mesmo redução das desigualdades educacionais.^[2] O crescimento das oportunidades de escolarização pode ocorrer paralelamente à manutenção ou mesmo ao reforço de desigualdades menos evidentes, mas nem por isso menos reais, tais como: variações no nível de desempenho acadêmico dos alunos, diferenças na qualidade e no nível de prestígio das instituições, modalidades e ramos de ensino a que cada grupo de estudantes tem acesso e rendimentos materiais e simbólicos diferenciados com um mesmo título escolar, conforme o perfil social dos diplomados. Há ainda o risco do deslocamento das desigualdades para etapas ou níveis mais elevados do sistema. É o que Bourdieu^[3] chamava de translação global das diferenças. Quando o acesso a determinado nível de ensino é massificado e o diploma correspondente é desvalorizado, os grupos privilegiados passam a se distinguir por meio da frequência a níveis ainda mais elevados de escolarização, fazendo com que as distâncias entre os diferentes grupos sociais no interior do sistema sejam mantidas.

Em termos conceituais, a distinção central que precisaria ser feita de forma mais clara é entre difusão ou massificação do ensino e democratização.^[4] Os dois primeiros termos dizem respeito especificamente à ampliação do acesso aos diferentes níveis de ensino e conseqüentemente ao prolongamento geral da escolarização, que vem ocorrendo de forma inegável em todo o mundo. Já o termo democratização refere-se à equalização das oportunidades de acesso aos diferentes títulos escolares, mas também aos conhecimentos e aos rendimentos materiais e simbólicos oferecidos pelo sistema de ensino, ou seja, à redução do peso da origem social na determinação dos destinos escolares e, indiretamente, sociais dos indivíduos.

Os dois termos se confundem porque, para alguns autores, a massificação também pode ser entendida como uma forma de democratização, no sentido de que propicia que estudantes antes barrados pela falta de oportunidades possam obter níveis mais elevados de escolarização. Alguns autores, como Dubet,^[5] chegam a afirmar que “a massificação tem um efeito democrático automático”, na medida em que favorece estudos mais longos e amplia a circulação de conhecimentos e valores antes inacessíveis à grande maioria da população. O próprio Dubet^[6] reconhece, no entanto, que “a massificação não é necessariamente uma democratização”, no sentido de equalização das oportunidades oferecidas aos indivíduos pertencentes a todos os grupos sociais. Pelo contrário, como o autor observa em relação ao ensino superior, “a massificação dos sistemas universitários reduz as desigualdades de acesso, mas acentua as desigualdades internas desses sistemas”.^[7] As hierarquias entre cursos e instituições e as desigualdades no perfil social e escolar dos estudantes que frequentam cada um dos segmentos da Educação Superior tendem a aumentar simultaneamente ao processo de massificação do acesso a esse nível de ensino.

O processo, de fato, é paradoxal. A massificação do acesso, muitas vezes tomada como sinônimo de democratização, pode se fazer com a manutenção ou mesmo com a ampliação das desigualdades. É esse paradoxo que leva alguns autores a cunharem termos que são em si mesmos contraditórios, como democratização segregativa.^[8] Esse termo é usado para reconhecer que há uma democratização, no sentido de ampliação do acesso, ou seja, uma massificação, mas que ela tende a ser acompanhada pela manutenção, ou mesmo pelo reforço, da segregação de diferentes perfis de alunos em segmentos hierarquicamente diferenciados do sistema de ensino.

Independentemente do termo que se prefira usar, o importante, sociologicamente, é não associar diretamente o fenômeno da ampliação do acesso ao da redução das desigualdades. Essa associação pode levar à ilusão de que as desigualdades estão sendo superadas quando, em muitas situações, elas estão sendo, na verdade, apenas reconfiguradas.

Não se trata de negar o valor intrínseco da ampliação do acesso às oportunidades educacionais. Numa sociedade que concede à escola a responsabilidade quase exclusiva pela transmissão dos conhecimentos socialmente valorizados e que toma os títulos escolares como uma credencial básica de inserção no mercado de trabalho, não ter acesso a uma escolarização longa significa ser excluído socialmente de uma forma muito abrangente. A ampliação do acesso se justifica, portanto, por si só, como instrumento de inclusão social.

Parece importante, no entanto, não se iludir com os efeitos inclusivos das políticas educacionais, tomando-os como suficientes para neutralizar as desigualdades diante do sistema de ensino. Ao contrário, é fundamental investigar as várias faces por meio das quais as desigualdades se perpetuam, mesmo num cenário de forte ampliação

do acesso, inclusive dos grupos historicamente mais marginalizados, ao sistema educacional.

No Brasil, atualmente, esse desafio analítico faz-se necessário especialmente em relação ao ensino superior. Vivemos nas últimas décadas uma série de políticas visando à ampliação do acesso e à inclusão de novos públicos nesse nível de ensino. Cabe investigar como essa expansão e essa inclusão estão sendo feitas. Em que medida as desigualdades em relação ao ensino superior estão sendo superadas ou, ao contrário, estão permanecendo sob nova roupagem? O crescimento das matrículas estaria acompanhado da manutenção ou mesmo do reforço de hierarquias entre instituições, ramos de ensino e cursos, e da perpetuação de desigualdades nos desempenhos e nas trajetórias no interior dos cursos de graduação, bem como nas perspectivas de futuro acadêmico e profissional dos alunos?

Neste texto, discutiremos apenas uma parte dessa ampla questão: a que se refere à permanência de desigualdades marcantes no acesso aos diferentes cursos superiores? Parece-nos ingênuo e enganador discutir a expansão do acesso ao ensino superior sem considerar seriamente o fato de que os cursos ocupam posições muito diferentes em termos de prestígio e perspectivas profissionais que oferecem aos seus alunos. Mais do que isso, parece-nos necessário ter claro que a escolha entre os cursos não é livre ou orientada exclusivamente por preferências de caráter idiossincrático. Ao contrário, essa escolha tende a ser fortemente condicionada pela origem social dos estudantes, abrindo, assim, os caminhos para a transmutação das desigualdades sociais em desigualdades escolares no interior da educação superior.

A escolha dos cursos superiores em perspectiva sociológica

Segundo o senso comum, a escolha entre os diferentes cursos superiores parece estar relacionada, basicamente, às preferências ou vocações individuais. Os indivíduos escolheriam ou, em termos normativos, deveriam escolher seus cursos e suas futuras profissões em função de seus gostos, habilidades e projetos de vida. Tratar-se-ia, num certo sentido, de uma questão privada. Cada indivíduo, normalmente um jovem ou mesmo um adolescente, teria que lidar com o desafio pessoal de descobrir a área de estudo e o campo profissional de que mais gosta. Aos familiares e aos profissionais da orientação vocacional caberia auxiliar esse indivíduo no processo, muitas vezes angustiante, de autoanálise e de busca de seu verdadeiro desejo.

A sociologia complexifica essa representação do processo de escolha ao enfatizar dois aspectos fundamentais, um primeiro relacionado aos cursos e um segundo concernente aos indivíduos que realizam suas escolhas.^[9]

Em relação aos cursos, a sociologia nos mostra que eles não se distinguem apenas por suas características intrínsecas, ou seja, por área de conhecimento a que se vinculam, temáticas que abordam, gostos e habilidades que exigem de seus alunos etc., mas, também, por suas características extrínsecas, mais precisamente pelo rendimento material e simbólico médio que oferecem.^[10] Os jovens estão diante de cursos que se distinguem, para além de suas qualidades internas, pelo valor social de que estão investidos, valor esse que está, dentre outras coisas, relacionado ao nível de prestígio (*status* social) e retorno material (remuneração média) das carreiras para as quais habilitam. A escolha de cada jovem tende, portanto, a não ser, simplesmente, pelo que ele mais gosta, mas simultaneamente pelo que lhe dará um retorno

maior ou menor ou, dito de forma ainda mais direta, lhe possibilitará ocupar uma posição social mais ou menos elevada. É possível dizer que parte considerável da angústia vivida por aqueles que escolhem advém justamente da necessidade que sentem de conciliar seu gosto ou suas preferências pessoais com uma avaliação objetiva do retorno material e simbólico dos cursos e profissões.

Em relação aos indivíduos que escolhem seus cursos, a sociologia ressalta que eles tomam sua decisão em condições muito desiguais, dadas por seu perfil social e econômico e pelo seu passado escolar.^[1] No que se refere ao perfil social, cabe observar o nível desigual de aspiração, de expectativa e de cobrança das famílias em relação à entrada no ensino superior, em geral, e nos cursos mais seletivos, em particular. Enquanto em certas famílias a não inserção no ensino superior é vista como natural ou mesmo como positiva, no sentido que permite uma entrada mais precoce no mercado de trabalho, em outras se exige o acesso não apenas ao ensino superior, mas aos seus cursos mais prestigiosos e seletivos. Essas influências também variam em função do bairro, cidade, grupo de amigos, estabelecimento de ensino frequentado no ensino médio, entre outros aspectos. Os indivíduos recebem, portanto, pressões muito diferenciadas em seu processo de escolha conforme seu meio social. Acrescenta-se a isso o fato de que as informações sobre as instituições, os cursos e as carreiras de nível superior são distribuídas de forma muito desigual. O indivíduo que é menos pressionado pelo seu meio social no sentido de fazer escolhas ambiciosas em relação ao ensino superior tende a ser, também, aquele menos informado sobre os mecanismos de seleção e as possibilidades de escolha presentes num dado contexto.

Além das influências sociais nesse sentido mais amplo, é preciso reconhecer o peso dos recursos econômicos no processo de escolha.

As famílias possuem capacidade variada para arcar com os custos diretos e indiretos necessários para a realização dos diferentes cursos superiores. Para algumas, a dedicação plena dos filhos a atividades remuneradas ou pelo menos a conciliação entre estudo e trabalho é incontornável, enquanto outras podem lhes proporcionar dedicação exclusiva aos estudos até uma idade bem avançada. De acordo com a situação econômica da família, abrem-se ou fecham-se, portanto, portas no ensino superior. Se, para alguns, é possível escolher um curso mais longo, que exija dedicação integral, que seja fora da cidade de origem ou mesmo que seja oferecido por instituição privada, para outros, todas essas opções são inviáveis.

Resta, finalmente, lembrar que as escolhas dos indivíduos são condicionadas por suas trajetórias escolares anteriores, definidas em grande medida pelo tipo de estabelecimento frequentado e pela formação recebida. Se, para alguns, é possível escolher, ser aprovado e ter um desempenho acadêmico positivo em qualquer curso, para outros, uma série de limitações são impostas.

Esses dois aspectos evidenciados pelas pesquisas sociológicas, o fato de que os cursos são hierarquizados do ponto de vista do retorno que oferecem e que os indivíduos se encontram em condições objetivamente muito diferentes ao decidirem por um curso superior, estão profundamente articulados. Fundamentalmente, a sociologia nos mostra que há uma relação clara entre o retorno material e simbólico oferecido pelos cursos e as características sociais e escolares de candidatos que os procuram e de seus alunos. Os candidatos e os alunos dos diferentes cursos se distinguem por seu perfil socioeconômico (renda, nível de formação e tipo de ocupação dos pais, necessidade ou não de trabalhar durante o curso), por seu perfil acadêmico (tipo de escola anteriormente frequentada, nível de desempenho escolar) e

por variáveis ditas pessoais (sexo, idade, às vezes, etnia). Candidatos mais novos e com perfil social e escolar mais elevado tendem a escolher os cursos com maior retorno econômico e simbólico. O inverso seria feito pelos candidatos com perfil social e escolar mais baixo.

Essa relação entre o perfil dos alunos e dos cursos não resulta apenas do nível diferente de seletividade dos vários cursos, ou seja, do fato de que apenas aqueles candidatos com perfil social e escolar mais elevado conseguiriam ser aprovados nos cursos mais rentáveis. É possível falar de um processo de adequação das preferências individuais às condições objetivas de escolha dos candidatos, ou mesmo de um processo de autosseleção. Os indivíduos tenderiam a se antecipar aos processos seletivos e a já escolherem cursos tidos como compatíveis com seu perfil social, econômico, escolar e, em certos casos, com seu gênero e pertencimento étnico-racial. De modo geral, pode-se dizer que os candidatos tendem a optar pelos cursos com maior retorno material e simbólico a que eles podem ter acesso, tendo em vista as expectativas de seu meio social, suas condições econômicas para arcar com os custos diretos e indiretos dos cursos e seu passado escolar.

Não há consenso na literatura sociológica sobre como ocorre a adequação das preferências às condições objetivas de escolha dos candidatos.^[12] No entanto, os autores influenciados pela sociologia de Pierre Bourdieu chamam atenção para o fato de que os indivíduos aprendem ao longo de suas trajetórias sociais que certos caminhos são possíveis, tidos como naturais e prováveis para alguém com sua origem social, enquanto outros são muito difíceis ou mesmo impossíveis de serem trilhados. Assim, em relação à escolha dos cursos, a decisão seria tomada aos poucos, a partir da socialização do indivíduo num meio social no qual ele aprende, inclusive pelos exemplos concretos de outros com seu mesmo perfil, que o acesso ao ensino superior e a cada

um dos seus cursos é ou não factível. Sem perceberem, os indivíduos iriam aos poucos adequando suas preferências ao que é objetivamente possível ou mais provável para alguém com seus recursos. Aqueles com perfis sociais, econômicos e escolares mais elevados sentiriam a pressão social, implícita ou explícita, e, aos poucos, internalizariam o imperativo que os constrangem a não escolher cursos que não sejam os mais seletivos e rentáveis simbolicamente e economicamente. Inversamente, aqueles com perfis sociais, econômicos e escolares mais baixos aprenderiam ao longo da vida a acreditarem que certos cursos e profissões não seriam para eles.

Os autores que se inspiram nas teorias da escolha racional sustentam que a adequação das preferências às condições objetivas é um processo mais consciente e racional. Os indivíduos teriam uma percepção relativamente clara do quanto é necessário ascender ao ensino superior e aos cursos de maior prestígio para alcançarem uma posição social pelo menos equivalente à já ocupada por suas famílias. Essa necessidade seria evidentemente maior entre aqueles de uma origem social mais elevada e menor entre os demais. Os indivíduos teriam, além disso, capacidade para avaliar os custos e os riscos envolvidos em cada opção de escolha (candidatar-se a instituições de maior ou menor prestígio, optar por cursos mais ou menos seletivos, com carga horária maior ou menor etc.), tendo em vista os recursos materiais, sociais e familiares e a qualidade da formação escolar previamente adquirida. Com base nesses elementos, os candidatos fariam um cálculo racional dos custos e benefícios e tenderiam a escolher cursos compatíveis com suas condições objetivas, ou seja, aqueles nos quais eles teriam maiores possibilidades de ingresso e reais oportunidades de frequentarem e serem bem-sucedidos.

Qualquer que seja o referencial teórico por meio do qual se tente interpretar o processo de adequação das preferências às condições objetivas dos candidatos, o importante é a constatação de que as escolhas não são livres, não refletem simplesmente gostos, preferências e interesses de natureza idiossincrática. Ao contrário, a escolha dos cursos superiores é, em grande medida, condicionada pela pressão social e pelos recursos econômicos e culturais distribuídos de maneira desigual entre os candidatos. Essa escolha socialmente condicionada é um elemento central para a perpetuação de desigualdades e hierarquias entre cursos e áreas do conhecimento no interior do ensino superior. Cada curso tende a atrair candidatos e a selecionar alunos com um perfil social, econômico e escolar muito diferenciado.

Resta analisar em que medida mudanças nos mecanismos de seleção podem alterar essa situação e tornar o acesso ao ensino superior efetivamente mais democrático. Essa questão se impõe atualmente a partir da adoção do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) pela maioria das instituições públicas de ensino superior no Brasil.

As escolhas de curso via Sisu e via vestibular tradicional

O processo de adequação das preferências e de autoseleção anteriormente discutido ocorre de forma diferente no vestibular e no Sisu, criado pelo governo federal em 2010 e que passou a ser paulatinamente adotado pela grande maioria das instituições públicas de educação superior.

Em relação ao vestibular tradicional, uma de suas características principais é seu caráter descentralizado. Cada instituição isoladamente ou no máximo um grupo de instituições articuladas estabelece seus

critérios e faz seu próprio exame de seleção. Essa característica do vestibular faz com que o candidato tenha que escolher com antecedência o curso e a instituição para a qual vai se candidatar, necessitando, assim, se preparar para um processo específico de avaliação. Com a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ocorrida em 2009, muitas instituições passaram a adotar os resultados dos candidatos nesse exame como parte principal ou complementar dos seus vestibulares. Isso tornou os diferentes processos seletivos um pouco mais próximos entre si. De qualquer modo, a forma como são utilizadas as notas do ENEM, bem como os critérios complementares adotados, varia muito conforme as instituições e mesmo em função dos cursos.

Uma segunda característica dos vestibulares é a insegurança em relação às possibilidades de aprovação. O indivíduo se candidata a uma vaga em determinado curso e instituição e posteriormente se submete ao processo seletivo, ou seja, ele tem que escolher uma opção antes de saber se terá desempenho suficiente para ser aprovado. Essa segunda característica dos vestibulares também foi em parte modificada com a adoção das notas do ENEM como critério principal ou complementar de seleção. Essa modificação faz com que o resultado final no vestibular seja um pouco mais previsível. Já conhecendo sua pontuação no ENEM e como ela será utilizada no processo seletivo específico em que está participando, o candidato tem melhores condições para prever o resultado final. A escolha por participar de determinado vestibular continua sendo, de qualquer modo, uma aposta arriscada.

No que pese as mudanças ocasionadas pela introdução das notas do ENEM como parte dos critérios utilizados, o que é importante salientar é que os vestibulares tradicionais exigem do indivíduo que ele escolha com antecedência e com muita insegurança um curso e uma

instituição a que irá se candidatar. As pesquisas sempre mostraram que essa escolha é marcada pelos processos de adequação das preferências às condições objetivas de escolha e de autosseleção discutidos na seção anterior. Os candidatos tendem a se antecipar ao processo seletivo e a já escolher cursos em que acreditam que têm alguma possibilidade de serem aprovados. Esse ajustamento das preferências também levaria em conta outras variáveis de caráter mais prático: distância entre o local de moradia e a instituição de ensino desejada, mensalidades e outros custos indiretos, turno e duração média do curso, grau de dificuldade, nível de dedicação exigido pelo curso, entre outros. Cabe ressaltar que todos esses elementos são considerados em função do perfil social, econômico e escolar de cada candidato. Aqueles com perfis mais elevados estão em condições e são pressionados no sentido de escolherem cursos mais seletivos e rentáveis simbólica e economicamente, mesmo que isso signifique, em certos casos, deslocamentos para instituições mais distantes, mensalidades mais caras e dedicação exclusiva aos estudos por longos anos. Aqueles com perfil socioeconômico e escolar mais baixo seriam, por sua vez, levados a escolher cursos menos seletivos e onerosos, que tendem, também, a ser os menos rentáveis simbólica e economicamente.

O caráter descentralizado, que faz com que o indivíduo tenha que escolher com antecedência e se preparar para um exame específico, e a insegurança quanto à aprovação, que exige que se seja cauteloso nas escolhas para reduzir o risco do fracasso, fazem, portanto, com que, no vestibular tradicional, o processo de adequação das preferências ou de autosseleção opere de forma particularmente clara. O indivíduo não pode apostar tudo na preparação para o exame específico de uma dada instituição se acredita que suas possibilidades de aprovação são pequenas.

O Sisu muda essa lógica ao afetar as duas características do vestibular anteriormente destacadas, a descentralização e a insegurança. Diferentemente do vestibular tradicional, o Sisu é um sistema unificado em nível nacional. Os candidatos têm acesso simultâneo, por meio de uma plataforma na internet, a todas as opções de curso e instituições disponíveis em território nacional. Não é, portanto, necessário optar previamente por um curso e se preparar para um exame específico. O exame, no caso, o ENEM, já terá sido feito e é o mesmo para todos os cursos. Isso, em tese, acabaria com o fenômeno da autosseleção discutido anteriormente. Os candidatos não precisariam abrir mão de suas preferências e se inscreverem apenas nos processos seletivos em que acham que terão probabilidade de serem aprovados. Eles iriam se inscrever no Sisu e teriam abertas diante de si todas as opções existentes.

Uma análise mais cuidadosa desse novo mecanismo de seleção^[13] sugere, no entanto, que talvez ele não apenas mantenha, mas até mesmo aprofunde o processo de adequação das preferências e de autosseleção. Para entender como isso ocorre, parece necessário analisar com mais detalhes o funcionamento do Sisu e o modo como os indivíduos reagem a ele.

Iniciado o período de inscrição, as instituições de ensino superior divulgam numa plataforma *on-line* as vagas que estão disponíveis para os diferentes cursos, dentro de cada uma das cinco modalidades estabelecidas pela lei de reserva de vagas: livre concorrência; egressos de escola pública, independentemente da renda; egressos de escola pública autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda; egressos de escola pública com renda familiar mais baixa; egressos de escola pública com renda familiar mais baixa e autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Já no primeiro dia de

inscrição, os indivíduos que fizeram o ENEM no ano imediatamente anterior têm a oportunidade de manifestarem, na mesma plataforma, sua opção por uma das modalidades de concorrência e seu interesse por dois cursos de uma mesma ou de duas instituições, um em primeira e outro em segunda opção. A partir do número de indivíduos interessados nas vagas disponíveis para os cursos de cada instituição em cada modalidade de concorrência e de suas notas no ENEM,^[14] o sistema calcula a nota mínima que seria necessária para ser aprovado naquele curso e a classificação provisória dos candidatos.^[15] No segundo dia de inscrições, o sistema divulga então a nota de corte prevista e cada candidato tem, também, acesso a sua classificação provisória nos cursos por ele indicados. As notas mínimas e a classificação, divulgadas nesse momento, funcionam apenas como uma sinalização, não havendo qualquer garantia de que se manterão ao final das inscrições. De qualquer forma, com base nessas informações, os indivíduos podem redefinir suas opções em função da probabilidade maior ou menor que vislumbrem de serem selecionados para os cursos e instituições que inicialmente indicaram. A partir dessas redefinições, o sistema calcula mais uma vez a nota de corte prevista para cada curso e indica a classificação do indivíduo nos cursos indicados por ele. Esse processo se repete ao longo dos dias de inscrição, dando, assim, aos candidatos novas oportunidades de ajustarem suas escolhas às suas reais possibilidades de aprovação. Ao final desse período, os interessados são obrigados a indicar, de maneira definitiva, uma primeira e uma segunda opção de curso. É com base nessas últimas indicações que o sistema calcula a nota de corte efetiva para os cursos de cada instituição dentro de cada modalidade de concorrência e define a lista de aprovados.

Fica claro, portanto, que no Sisu o candidato escolhe seu curso com muito mais informação em relação às suas possibilidades reais

de ser aprovado em cada uma das opções disponíveis. Esse aumento no nível de informação tende, logicamente, a estimular uma escolha estratégica pelo curso possível. O candidato não tem como se iludir que será aprovado num determinado curso quando as simulações da primeira etapa do Sisu sugerem sistematicamente o contrário. Além disso, ao mesmo tempo que sonhos impossíveis são desfeitos, opções mais viáveis são apresentadas. O candidato não precisa, assim, sair do processo com o peso de ter sido simplesmente reprovado. Ao contrário, o sistema indiretamente o estimula, por meio das simulações, a ajustar suas preferências originais ao que é objetivamente possível, de modo a ser aprovado, mesmo que não no curso ou instituição mais desejados.

Vale notar que o Sisu abre, também, a possibilidade de ajustamentos em direção contrária. Um indivíduo que, pela nota de corte dos anos anteriores e por suas expectativas de desempenho no vestibular, poderia abrir mão da opção por um curso mais seletivo, pode se surpreender, descobrindo na primeira fase do Sisu que têm condições de ser aprovado. Nesse aspecto, o sistema pode favorecer especialmente candidatos com uma origem social mais baixa e que, nos termos de Bourdieu,^[16] aprenderam, em função de seu *habitus* de classe, a terem aspirações escolares mais modestas.

Se a escolha pelo possível pode ter esse lado positivo, não se pode esquecer que majoritariamente ela significa o afastamento do candidato em relação às suas preferências reais. Esse afastamento se deve fundamentalmente à formação escolar anterior do candidato, que se traduz em condições mais ou menos favoráveis de ingressar nos cursos mais seletivos. A lei de reservas de vagas amplia as oportunidades de acesso aos cursos tradicionalmente mais elitizados, mas nem ela é capaz de eliminar o peso dessas desigualdades escolares existentes

entre os candidatos. A concorrência e as notas de corte continuam a variar muito entre os cursos mesmo dentro das cotas. Para um aluno que teve uma formação precária na educação básica, o acesso a determinados cursos continua interdito, mesmo quando tem direito às cotas, e o ajustamento de suas preferências às possibilidades reais de aprovação – estimulado pelas simulações do Sisu – acaba sendo o caminho mais viável.^[17]

Para além da adequação da escolha do curso ao perfil escolar do candidato, as condições socioeconômicas também exercem grande influência no sentido de limitar ou ampliar as possibilidades dos candidatos. Embora exista na plataforma a possibilidade de que todos tenham acesso a cursos de todas as regiões do Brasil, na realidade, nem todos têm os recursos necessários para se deslocar pelo país. Do mesmo modo, as condições de manutenção em cursos que exigem dedicação integral ou que envolvem custos maiores também são fatores que pesam de maneira desigual no momento da escolha.

Pode se dizer, portanto, que as desigualdades sociais e escolares continuam orientando as escolhas dos cursos superiores mesmo após a adoção do Sisu. No caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os dados do questionário de matrícula que estão sendo atualmente analisados pelo nosso grupo de pesquisa e também os resultados do nosso próprio questionário^[18] aplicado em 2016 nas turmas de primeiro período de quatro cursos da universidade têm nos mostrado que o acesso às diferentes formações permanece muito desigual. Mesmo que a lei de reserva de vagas tenha garantido 50% de cotas para alunos de escolas públicas, e tenha sido ainda reservado um percentual delas para pretos e pardos e para candidatos com renda mais baixa, os dados indicam que as desigualdades persistem. Os alunos que fizeram o ensino médio em instituições federais, que

normalmente são mais seletivas e oferecem uma formação escolar mais sólida, ocupam a maior parte das vagas destinadas aos egressos de escolas públicas nos cursos de maior prestígio, enquanto os oriundos de escolas estaduais e municipais concentram-se nos cursos menos seletivos. Do mesmo modo, constatam-se diferenças significativas entre os cursos em todas as variáveis que demarcam o perfil social e escolar dos alunos, como o nível de renda e a escolaridade dos pais. Mesmo a origem geográfica do alunado dos diferentes cursos não é a mesma. Aqueles mais seletivos e de maior prestígio concentram os estudantes que tiveram condições sociais e econômicas para se deslocar de regiões mais distantes para estudar em Belo Horizonte.

Todos esses dados precisam ser analisados com muita atenção e pretendemos discuti-los de forma mais detalhada, em breve, em novas publicações. Fundamentalmente, eles nos alertam para o risco de que a ampliação do acesso ao ensino superior que temos vivido nos últimos anos esteja sendo acompanhada da manutenção de desigualdades importantes. Como discutimos no início deste texto, massificação não significa necessariamente democratização. As desigualdades e hierarquias entre cursos e instituições e o acesso diferenciado a eles conforme o perfil social, econômico e escolar dos candidatos pode permanecer mesmo no interior de um sistema de ensino superior ampliado. Cabe a nós permanecermos atentos.

Referências

ABREU, Luís; CARVALHO, José Raimundo. Análise do jogo induzido pelo mecanismo Sisu de alocação de estudantes em universidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 42., 2014, Rio de Janeiro. *Trabalhos...* Rio de Janeiro: ANPEC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: _____. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a.

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: _____. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: _____. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998c.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, ago. 2015.

DURU-BELLAT, Marie. *L'inflation scolaire – les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil, 2006.

MERLE, Pierre. La démocratisation de l'enseignement entre égalisation et illusions. In: DURU-BELLAT, Marie; VAN ZANTEN, Agnès (Org.). *Sociologie du système éducatif – les inégalités scolaires*. Paris: Puf, 2009a.

MERLE, Pierre. *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La découverte, 2009b.

VARGAS, Hustana Maria. Aqui é assim: tem curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2010a.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. *Estudos de Sociologia*, v. 15, p. 107-124, 2010b.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. *Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. *Estudos de Sociologia*, v. 18, p. 10-40, 2012.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. O processo de escolha dos estudos superiores: desafios para a investigação sociológica. In: VIEIRA, Maria *et al.* (Org.). *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação, 2013. p. 73-84.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins *et al.* Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, e161036, 2017. Disponível em <<https://googl/XcBjny>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

PEROSA, Graziela; COSTA, Taline. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da UNIFESP. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 117-137, jan./mar. 2015.

REAY, Diane; DAVID, Miriam; BALL, Stephen. *Degrees of Choice: Social Class, Race and Gender in Higher Education*. London: Institute of Education Press, 2005.

Notas

- 1 Texto apresentado no Colóquio Educação Superior: Dimensões e Perspectivas Transdisciplinares – O Acesso à Universidade, Belo Horizonte, IEAT/UFMG, 15 e 16 de outubro de 2015.
- 2 BOURDIEU, 1998a; DURU-BELLAT, 2006; MERLE, 2009a; PEROSA; COSTA, 2015.
- 3 BOURDIEU, 1998b.
- 4 MERLE, 2009b.
- 5 DUBET, 2015, p. 256.
- 6 DUBET, 2015, p. 257.
- 7 DUBET, 2015, p. 258.
- 8 MERLE, 2009a, 2009b.
- 9 Uma discussão mais detalhada sobre a análise sociológica do processo de escolha dos cursos superiores foi feita pelo autor deste texto em outras publicações, entre as quais: NOGUEIRA, 2004, 2012, 2013.
- 10 VARGAS, 2010a, 2010b.
- 11 REAY; DAVID; BALL, 2005.
- 12 NOGUEIRA, 2012.
- 13 ABREU; CARVALHO, 2014; NOGUEIRA *et al.*, 2017.
- 14 A nota de um mesmo aluno pode variar conforme o curso e a instituição desejada. Isso ocorre porque as instituições podem atribuir pesos diferentes para cada uma das provas do ENEM e essa atribuição pode ainda variar em função do curso específico em questão.
- 15 A classificação do indivíduo para a sua segunda opção de curso só é calculada e divulgada caso sua classificação para a sua primeira opção de curso indique que ele não seria aprovado.
- 16 BOURDIEU, 1998c.
- 17 A opção por um curso possível em detrimento do curso efetivamente desejado pode se traduzir na não matrícula após a aprovação ou mesmo na evasão logo após o ingresso na universidade, dois fenômenos que se acentuaram após a adoção do SiSU.
- 18 Esse questionário faz parte da pesquisa “A implantação do Sisu e o acesso às universidades federais: análise sociológica dos impactos sobre o processo de escolha dos cursos e instituições de ensino superior em Minas Gerais”, que conta com financiamento da Fapemig.

CAROLINA SILVA PENA
RAQUEL YURI DA SILVEIRA AOKI
BRUNA FÁTIMA FARIA
ALINE MOREIRA MARTINS

Avaliação do efeito de programas de ação afirmativa na UFMG

Introdução

Este artigo traz informações sobre o perfil dos candidatos inscritos e aprovados nos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no período de 2000 a 2014.^[1] Além de acompanhar as mudanças ocorridas no perfil do aluno, neste texto comparamos o rendimento acadêmico e a taxa de evasão de estudantes beneficiados e não beneficiados por programas de ação afirmativa para ingressar na UFMG. Para uma melhor contextualização dos dados, destaca-se que no período de 2009 a 2012 a UFMG adotou uma política de ação afirmativa conhecida como Programa de Bônus, que concedia 10% de bônus na pontuação do vestibular aos candidatos que comprovassem ter cursado os sete últimos anos da educação básica na rede pública, e 15% para aqueles que, nessa mesma condição, se autodeclarassem pretos, pardos ou indígenas. A partir de 2013, com a aprovação da Lei Federal nº 12.711, a UFMG descontinuou seu Programa de Bônus e passou a adotar cotas nas vagas do vestibular. De acordo com o que foi previsto na lei, em 2013, o percentual de vagas reservadas pela UFMG foi igual a 12,5% e, em 2014, foi igual a 25%. As modalidades previstas na lei nas quais os candidatos poderiam concorrer são:

1. Modalidade 1 (Mod1): candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
2. Modalidade 2 (Mod2): candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
3. Modalidade 3 (Mod3): candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
4. Modalidade 4 (Mod4): candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
5. Ampla Concorrência (AC): todos os demais candidatos que não se enquadram ou que não desejam concorrer em nenhuma das modalidades anteriores.

Dentre outros trabalhos que também avaliaram o Programa de Bônus da UFMG, podemos citar Aranha *et al.*,^[2] Amaral *et al.*^[3] e Golgher *et al.*^[4] Entretanto, dentro da melhor perspectiva sobre essa área, este é o primeiro artigo a incluir os dados dos estudantes que ingressaram na UFMG após a implantação da Lei de Cotas e que permite comparar os dois programas. Além disso, neste texto, a comparação do rendimento acadêmico foi feita utilizando modelos multiníveis, metodologia que possibilita modelar o rendimento acadêmico dos estudantes em cada semestre sem a necessidade de agregar o rendimento semestral em um índice de desempenho global. A não agregação da informação é desejável, pois permite modelar a

variabilidade do rendimento do estudante ao longo de sua trajetória acadêmica.

Perfil do estudante aprovado na UFMG

No período de 2000 a 2010, a UFMG elaborava todo o concurso para ingresso em seus cursos de graduação, sendo que o certame era formado por duas etapas: a primeira era composta por questões objetivas e a segunda por questões abertas específicas para cada área do conhecimento. No ano de 2011, a UFMG adotou a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como primeira etapa de seu vestibular e manteve a segunda etapa do concurso com provas elaboradas pelo seu corpo docente. Em 2014, a UFMG aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), passando a adotar a nota do ENEM como único critério de seleção para a maior^[5] parte de seus cursos de graduação. Além disso, no ano de 2014 a UFMG realizou dois processos seletivos separados, um destinado ao preenchimento das vagas para ingresso no primeiro semestre e outro ao preenchimento das vagas do segundo semestre, ambos via Sisu.

A Figura 1^[6] mostra o número de candidatos inscritos nos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da UFMG para o período de 2000 a 2014 e o número de candidatos aprovados de acordo com a educação pregressa, a cor ou raça declarada e a renda mensal familiar. Observa-se, a partir do primeiro gráfico da Figura 1, que com a adesão ao Sisu houve um aumento expressivo do número de candidatos inscritos para concorrer a uma das vagas de graduação da UFMG. Outra mudança importante, que pode ser observada a partir da linha contínua de cor azul presente no segundo, terceiro e quarto gráficos da Figura 1, é o aumento das vagas oferecidas pela UFMG a partir do ano de 2009. Essa expansão foi possibilitada pelo governo

federal por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Como consequência, no período de 2009 a 2014 há quatro importantes fatores que precisam ser considerados para compreender as mudanças sofridas pelo perfil do estudante ingressante na UFMG: o Programa de Bônus, o Reuni, a Lei de Cotas e a adesão ao SisU.

Em um primeiro momento, houve a atuação conjunta do Reuni e do Programa de Bônus (2009 a 2012), e nesse período observou-se um aumento expressivo do número de aprovados na UFMG que cursaram a maior parte do ensino médio na rede pública, que se autodeclararam negros (pretos ou pardos) e que possuíam renda familiar mensal de até cinco salários mínimos. No primeiro ano de implementação de Lei de Cotas, com a reserva de 12,5% das vagas, houve uma pequena queda do número de aprovados que cursaram todo o ensino médio na rede pública, mas o número de autodeclarados negros e o número de candidatos com renda familiar mensal de até cinco salários mínimos mantiveram-se no mesmo patamar dos últimos anos de adoção do Programa de Bônus. No ano de 2014, o percentual de vagas reservadas subiu para 25%, conforme previsto na lei. Por outro lado, houve um aumento expressivo na disputa das vagas da UFMG com a adesão ao SisU. O resultado observado foi uma diminuição no número de candidatos egressos da rede pública, autodeclarados negros e candidatos com renda familiar mensal de até cinco salários mínimos se comparado aos três últimos anos de vigência do Programa de Bônus. Nesse ponto, é importante destacar que nos anos seguintes houve a progressão do percentual de vagas reservadas na UFMG: 37,5% em 2015 e 50% a partir de 2016.

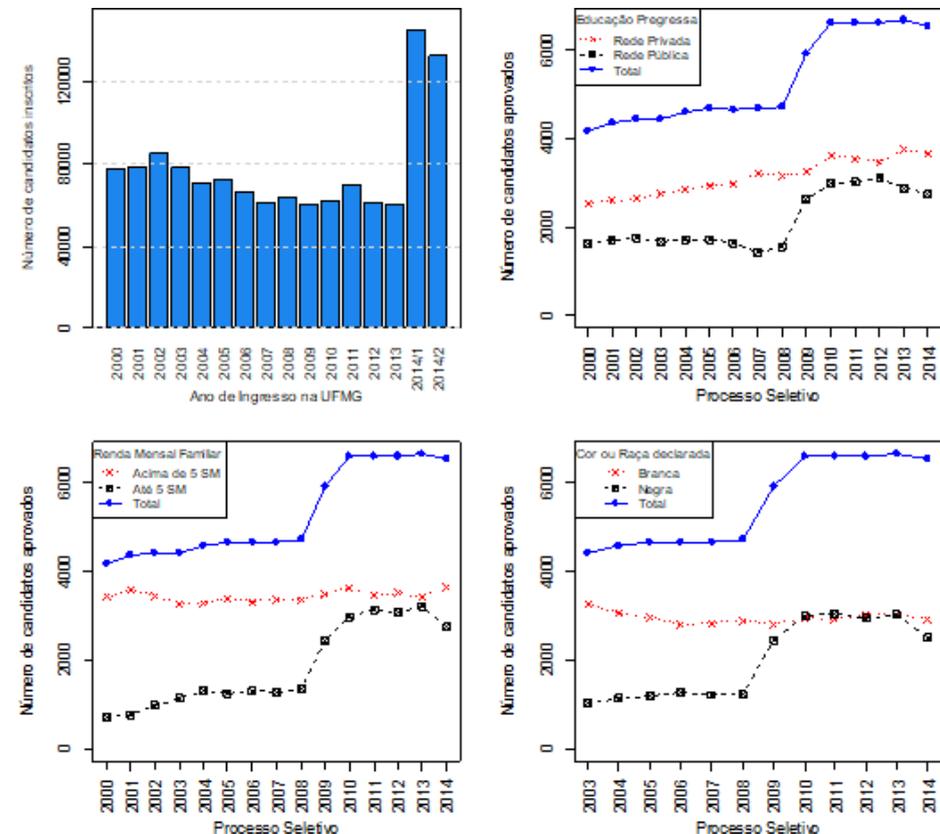


Figura 1 – Número de candidatas ao processo seletivo da UFMG e perfil do estudante aprovado

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da UFMG.

Uma diferença importante entre o Programa de Bônus e a Lei de Cotas é o tempo exigido de educação progressa na rede pública para obter o benefício. No primeiro caso, a exigência é que o candidato tenha cursado os sete últimos anos na rede pública, e, no segundo caso, somente o ensino médio (os três últimos anos). A Lei de Cotas incluiu, portanto, estudantes que haviam cursado o ensino fundamental na rede privada e que cursaram o ensino médio na rede pública federal. Esse é um fator importante, pois sabe-se que as maiores escolas

públicas federais localizadas em Belo Horizonte possuem processo seletivo para o ingresso e um histórico de elevada taxa de aprovação na UFMG. A partir da Tabela 1^[7] podemos observar que no ano de 2014 houve um aumento do percentual de candidatos matriculados na UFMG oriundos da rede pública federal em relação aos anos anteriores, passando de cerca de 10% nos anos de vigência do Programa de Bônus para mais de 13% com a implementação de 25% de cotas. A representatividade da escola pública estadual entre os estudantes matriculados na UFMG, por outro lado, caiu de mais de 30% nos anos de vigência do Programa de Bônus para cerca de 25% em 2014.

Tabela 1 – Tipo de escola em que o candidato matriculado na UFMG cursou a maior parte do ensino médio

Tipo de escola	2009		2010		2011		2012		2013		2014	
	Freq.	%										
Pública federal	637	10,84%	628	9,53%	607	9,23%	623	9,53%	593	8,96%	889	13,61%
Pública estadual	1767	30,06%	2053	31,16%	2179	33,15%	2218	33,94%	2063	31,18%	1659	25,39%
Pública municipal	306	5,20%	372	5,65%	361	5,49%	352	5,39%	265	4,00%	193	2,95%
Rede particular	3160	53,75%	3522	53,45%	3407	51,83%	3331	50,97%	3675	55,54%	3658	55,98%
Curso livre	9	0,15%	14	0,21%	19	0,29%	11	0,17%	21	0,32%	24	0,37%
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	111	1,70%
Total	5879	100%	6589	100%	6573	100%	6535	100%	6617	100%	6534	100%

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da UFMG.

A Figura 2 mostra o percentual de estudantes beneficiados pelos programas de ação afirmativa em cada curso da UFMG de acordo com

o ano de ingresso, no período de 2009 até o Sisu do primeiro semestre de 2014 (Sisu 2014/1). A legenda da figura indica que quanto mais próximo da cor vermelha estiver a célula, maior terá sido o percentual de estudantes beneficiados presentes na turma que ingressou naquele curso e ano e quanto mais próximo de azul-escuro, menor será esse percentual. As células em branco indicam que não houve oferta de vagas no curso para o período.

Em linhas gerais, pode-se concluir que, na maior parte dos cursos, no período de vigência do Programa de Bônus (2009-2012), o percentual de estudantes matriculados beneficiados pelo programa foi maior do que o percentual de vagas ocupadas por cotistas nos anos de 2013 a 2014. Por outro lado, a Lei de Cotas permitiu a homogeneização do percentual de beneficiados nos diversos cursos da UFMG. Cursos de alto prestígio social, como Medicina, apresentavam percentuais mais baixos de aprovação de bonistas, e, com o advento da Lei de Cotas, o percentual de vagas ocupadas por cotistas nesse curso foi o mesmo dos demais. Dentre os cursos com os maiores percentuais de ingresso de bonistas, podemos citar: Biblioteconomia Noturno, Geografia Noturno, Matemática Noturno e Química Noturno. Já dentre os cursos com os menores percentuais de ingresso de bonistas, destacamos: Arquitetura e Urbanismo Diurno, Direito Diurno, Ciências Econômicas e Engenharia de Produção.



Figura 2 – Percentual de estudantes beneficiados dentro de cada curso da UFMG pelo Programa de Bônus (2009-2012) ou pela Lei de Cotas (2013-2014)

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da UFMG.

Análise da evasão

Esta seção avalia a taxa de evasão dos estudantes da UFMG que foram beneficiados pelo Programa Bônus ou pela Lei de Cotas no período de 2009 a 2014/1. Considera-se como evasão qualquer desvinculação da UFMG que não seja por motivo de conclusão do curso, ou seja, a evasão contabilizada neste artigo não configura necessariamente o abandono do ensino superior, uma vez que estão incluídas situações como a mudança de curso a partir da realização de um novo processo seletivo e a mudança de instituição de ensino superior. De acordo com o Ministério da Educação (MEC),^[8] os motivos mais frequentes que configuram a evasão são: abandono, desistência, transferência ou reopção e exclusão por norma institucional. Mais informações sobre a definição de evasão e a discussão dos motivos que levam a esse fenômeno encontram-se também em Prim e Fávero,^[9] Lobo,^[10] Biazus^[11] e Schargel e Smink.^[12]

A Tabela 2 detalha a situação dos estudantes beneficiados pelos programas de ações afirmativas de acordo com o ano de ingresso na UFMG até novembro de 2014. Observa-se que o percentual de bonistas matriculados na UFMG variou na faixa de 32% a 35% do total de matriculados. Considerando todo o período analisado, verifica-se que 10.614 (29,51%) dos estudantes que ingressaram na UFMG foram beneficiados pelo Programa de Bônus ou pela Lei de Cotas. Para o ano de 2009, tem-se que do total de 2.060 (35,01%) bonistas que ingressaram na UFMG, 931 (45,19%) concluíram o curso, 374 (18,16%) evadiram e 755 (36,65%) ainda se encontravam matriculados em novembro de 2014.

Tabela 2 – Situação dos estudantes beneficiados pelos programas de ação afirmativa de acordo com o ano de ingresso

Ano de ingresso	Conclusão		Cursando		Evasão		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
2009	931	45,19%	755	36,65%	374	18,16%	2.060	35,01%
2010	287	12,58%	1594	69,85%	401	17,57%	2.282	34,50%
2011	21	0,97%	1789	82,71%	353	16,32%	2.163	32,84%
2012	3	0,13%	1898	84,13%	355	15,74%	2.256	34,44%
2013	1	0,11%	818	91,60%	74	8,29%	893	13,49%*
2014/1	-	-	791	82,40%	169	17,60%	960	25,83%
Total	1.243	11,71%	7.645	72,03%	1.726	16,26%	10.614	29,51%

* O percentual de estudantes que ingressaram na UFMG em 2013 e em 2014 foi maior que o valor nominal de 12,5% e 25% devido a critérios de arredondamento definidos na Lei nº 12.711.

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da UFMG.

A partir da Figura 3 é possível comparar a evasão dos estudantes beneficiados com a taxa de evasão dos estudantes não beneficiados. Em linhas gerais, a taxa de evasão dos beneficiados foi menor que dos estudantes não beneficiados em todo o período avaliado. Ressalta-se, entretanto, que a análise deve ser feita com cautela, pois a distribuição dos estudantes beneficiados e dos não beneficiados nos cursos é diferente, e o percentual de evasão varia de curso para curso. A Figura 4 complementa esse comparativo apresentando o percentual de evasão dentro dos cursos de graduação da UFMG, tendo sido criados quatro^[13] grupos: bônus, sem bônus, cotas, sem cotas. Comparando a taxa de evasão dos quatro grupos curso a curso, de modo geral, nota-se que a evasão dos estudantes não bonistas foi maior que a evasão dos bonistas, assim como a evasão dos não cotistas foi maior

que a evasão dos cotistas, embora haja um número maior de cursos em que ocorre o oposto para o caso das cotas.

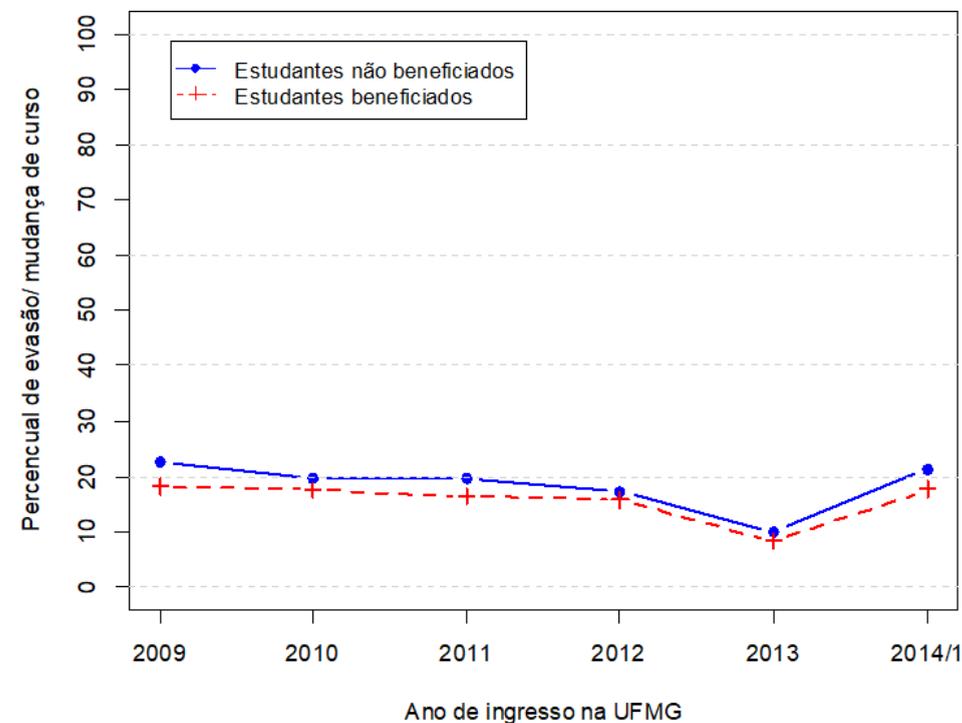


Figura 3 – Percentual de evasão por ano dos estudantes beneficiados e não beneficiados

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da UFMG.

o desempenho dos estudantes beneficiados por programas de ação afirmativa é diferente do desempenho dos estudantes não beneficiados? Independentemente das variáveis socioeconômicas que garantiram o acesso do estudante ao benefício, o objetivo é comparar dois grupos já constituídos: beneficiados e não beneficiados. Por isso, nos modelos ajustados, não iremos incluir variáveis socioeconômicas de controle, pois elas certamente correlacionaram-se com o acesso aos programas de ação afirmativa e, por causa disso, teriam reduzido o efeito da comparação dos grupos. As variáveis de controle incluídas no modelo foram: o curso, a área e o semestre de obtenção do rendimento. Sabe-se que o desempenho acadêmico varia entre os cursos, uma vez que cada curso possui uma dinâmica própria de avaliação e que cursos de uma mesma área são mais similares entre si no que se refere à avaliação dos estudantes. Além disso, é interessante avaliar se existe uma defasagem inicial dos estudantes beneficiados e se ocorre um nivelamento entre os grupos ao longo do curso.

O desempenho acadêmico do estudante na UFMG é medido através do Rendimento Semestral Global (RSG), que corresponde à média ponderada das notas obtidas nas disciplinas cursadas pelos estudantes durante o semestre. A Tabela 3 mostra o conceito atribuído a cada nota em disciplina e o respectivo peso utilizado no cálculo do RSG. O cálculo do RSG é feito da seguinte forma: multiplica-se o peso do conceito obtido em cada disciplina cursada pelo número de créditos correspondentes, somam-se os produtos resultantes e divide-se o resultado pela soma total de créditos das disciplinas cursadas ao longo do semestre; o RSG assume, portanto, valores em uma escala contínua de 0 a 5.

Tabela 3 – Valores correspondentes à pontuação obtida na disciplina

Pontuação	Conceito	Peso
90 a 100	A	5
80 a 89	B	4
70 a 79	C	3
60 a 69	D	2
40 a 59	E	1
0 a 39 ou infrequência	F	0

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da UFMG.

Para realizar a comparação do desempenho acadêmico dos estudantes, foram ajustados modelos de regressão linear multiníveis, utilizando o RSG^[16] de cada semestre como variável resposta. As variáveis explicativas do modelo foram: o percentual de bônus recebido ou a modalidade da vaga, se o RSG foi obtido ou não no primeiro semestre^[17] e a interação entre essas duas variáveis. As variáveis latentes selecionadas para o ajuste do modelo foram: a área, o curso e o estudante, uma vez que temos vários RSGs para cada estudante; considera-se que os RSGs estão agrupados por estudantes, os estudantes estão agrupados em cursos, e os cursos estão agrupados em áreas. Mais informações sobre modelos lineares multiníveis podem ser encontrados em Verbeke e Molenbergs.^[18]

Ajustou-se um modelo de regressão para cada ano de ingresso na UFMG, abrangendo o período de 2009 a 2013. As tabelas 4, 5 e 6 mostram os modelos ajustados para os anos de vigência do Programa de Bônus, respectivamente 2009, 2010, 2011 e 2012. Considerando o nível de 5% de significância, pode-se concluir que, para todo o período de vigência do Programa de Bônus, o RSG médio dos estudantes beneficiados pelo bônus de 10% foi maior que dos estudantes não

beneficiados, com exceção do ano de 2010, no qual o aumento não foi estatisticamente significativo. Para os estudantes com bônus de 15%, não há um aumento ou uma redução significativa no valor do RSG em relação aos estudantes não beneficiados. O modelo indica ainda que os estudantes da UFMG possuem, em geral, um RSG maior no primeiro semestre em relação ao restante do curso. No entanto, para os estudantes beneficiados pelo Programa de Bônus, a interação entre bônus e primeiro semestre possui coeficiente negativo em todos os modelos ajustados. Esse resultado pode ser interpretado como um indicativo de defasagem do grupo de estudantes bonistas percebida no primeiro semestre, mas que é superada ao longo do curso.

A Tabela 8 mostra o modelo ajustado para o ano de 2013, quando foi implantado o sistema de cotas na UFMG, com a reserva de 12,5% das vagas. O valor médio do RSG de um estudante que ingressou é dado pelo intercepto do modelo, tendo sido igual a 2,85. De forma geral, observa-se um aumento significativo nesse valor para os estudantes que ingressaram por meio de algumas das modalidades de vagas em relação aos estudantes que ingressaram na ampla concorrência. Nesse modelo o desempenho dos estudantes também foi considerado maior no primeiro semestre em relação aos demais períodos. Por outro lado, a interação entre as modalidades de vagas e o semestre de obtenção do RSG não foi considerada estatisticamente significativa. Desse modo, diferentemente do Programa de Bônus, o modelo indica que não houve desvantagem no primeiro semestre para os estudantes beneficiados pela Lei de Cotas que ingressaram em 2013. No entanto, é importante ter ciência de que em 2013 o número de estudantes que ingressaram na UFMG beneficiados pela Lei de Cotas foi inferior ao número de estudantes que ingressaram beneficiados pelo Programa de Bônus nos anos de sua vigência.

As tabelas mostram, ainda, a correlação entre os três níveis de variáveis latentes incluídas ao modelo: estudante, curso e área. A correlação entre os RSGs de uma mesma área variou de 0,1573 a 0,2615 nos cinco modelos ajustados, a correlação para o nível curso variou de 0,3389 a 0,4259 e para o nível estudante variou de 0,6332 a 0,7567.

Tabela 4 – Modelo ajustado para os estudantes que ingressaram em 2009

Variáveis	Estimativa	Erro padrão	P-valor
Intercepto	3,2322	0,1672	0,0000
Bônus 10%	0,0768	0,0318	0,0156
Bônus 15%	-0,0283	0,0248	0,2531
Primeiro semestre	0,0722	0,0123	0,0000
Bônus 10%:primeiro semestre	-0,0738	0,0311	0,0179
Bônus 15%:primeiro semestre	-0,1033	0,0238	0,0000
Correlação nível/área	0,1573	-	-
Correlação nível/curso	0,2591	-	-
Correlação nível/estudante	0,6332	-	-

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da UFMG.

Tabela 5 – Modelo ajustado para os estudantes que ingressaram em 2010

Variáveis	Estimativa	Erro padrão	P-valor
Intercepto	3,1877	0,1926	0,0000
Bônus 10%	0,028	0,0326	0,3904
Bônus 15%	-0,0393	0,0227	0,0826
Primeiro semestre	0,1034	0,0108	0,0000
Bônus 10%: primeiro semestre	-0,0594	0,0303	0,0496
Bônus 15%: primeiro semestre	-0,0848	0,0206	0,0000

Variáveis	Estimativa	Erro padrão	P-valor
Correlação nível/área	0,2032	-	-
Correlação nível/curso	0,3389	-	-
Correlação nível/estudante	0,6941	-	-

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da UFMG.

Tabela 6 – Modelo ajustado para os estudantes que ingressaram em 2011

Variáveis	Estimativa	Erro padrão	P-valor
Intercepto	2,992	0,2074	0,0000
Bônus 10%	0,139	0,0352	0,0001
Bônus 15%	-0,0092	0,0232	0,6906
Primeiro Semestre	0,1283	0,0108	0,0000
Bônus 10%: primeiro semestre	-0,1161	0,0323	0,0003
Bônus 15%: primeiro semestre	-0,101	0,0208	0,0000
Correlação nível/área	0,2314	-	-
Correlação nível/curso	0,3651	-	-
Correlação nível/estudante	0,7155	-	-

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da UFMG.

Tabela 7 – Modelo ajustado para os estudantes que ingressaram em 2012

Variáveis	Estimativa	Erro padrão	P-valor
Intercepto	2,8934	0,2139	0,0000
Bônus 10%	0,1642	0,0357	0,0000
Bônus 15%	-0,002	0,0255	0,9371
Primeiro semestre	0,2082	0,0111	0,0000
Bônus 10%: primeiro semestre	-0,1075	0,0308	0,0005
Bônus 15%: primeiro semestre	-0,0897	0,0215	0,0000

Variáveis	Estimativa	Erro padrão	P-valor
Correlação nível/área	0,2405	-	-
Correlação nível/curso	0,3630	-	-
Correlação nível/estudante	0,7400	-	-

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da UFMG.

Tabela 8 – Modelo ajustado para os estudantes que ingressaram em 2013

Variáveis	Estimativa	Erro padrão	P-valor
Intercepto	2,8456	0,2238	0,0000
Modalidade 1	0,1048	0,0503	0,0375
Modalidade 2	0,3135	0,0671	0,0000
Modalidade 3	0,2097	0,0538	0,0001
Modalidade 4	0,3615	0,0718	0,0000
Primeiro semestre	0,1718	0,0107	0,0000
Mod1: primeiro semestre	-0,043	0,0459	0,3496
Mod2: primeiro semestre	-0,0538	0,0614	0,3803
Mod3: primeiro semestre	-0,026	0,0495	0,5992
Mod4: primeiro semestre	0,055	0,0652	0,3987
Correlação nível/área	0,2615	-	-
Correlação nível/curso	0,4259	-	-
Correlação nível/estudante	0,7567	-	-

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da UFMG.

Além do ajuste dos modelos, contabilizamos o número de estudantes beneficiados que apresentaram Rendimento Semestral Global Médio (RSGM)^[19] superior à média dos RSGMs dos estudantes não beneficiados que ingressaram no mesmo curso e ano. Mediante essa análise, observou-se que o curso de Biblioteconomia Diurno é o que mais contém estudantes beneficiados acima da média dos não

beneficiados que ingressaram no mesmo ano (83,89%). Por outro lado, o curso de Engenharia Aeroespacial apresentou o menor percentual de estudantes acima da média dos não beneficiados (39,66%). Do total de 94 cursos analisados, em 76 deles (80,85%), 50% ou mais de seus estudantes beneficiados apresentavam RSGM acima da média dos RSGMs dos estudantes não beneficiados que ingressaram no mesmo ano. A Figura 6 mostra os gráficos comparativos para os cursos de Biblioteconomia Diurno e Engenharia Aeroespacial. Os pontos de cor preta e azul representam o RSGM^[20] de estudantes beneficiados pelo Programa de Bônus de 10% e 15%, respectivamente; os pontos de cor amarela, verde, marrom e cinza representam o RSGM de estudantes que ingressaram por meio das modalidades de cotas 1, 2, 3 e 4, respectivamente, e o ponto vermelho representa a média dos RSGMs dos estudantes não beneficiados que ingressaram no mesmo ano e curso.

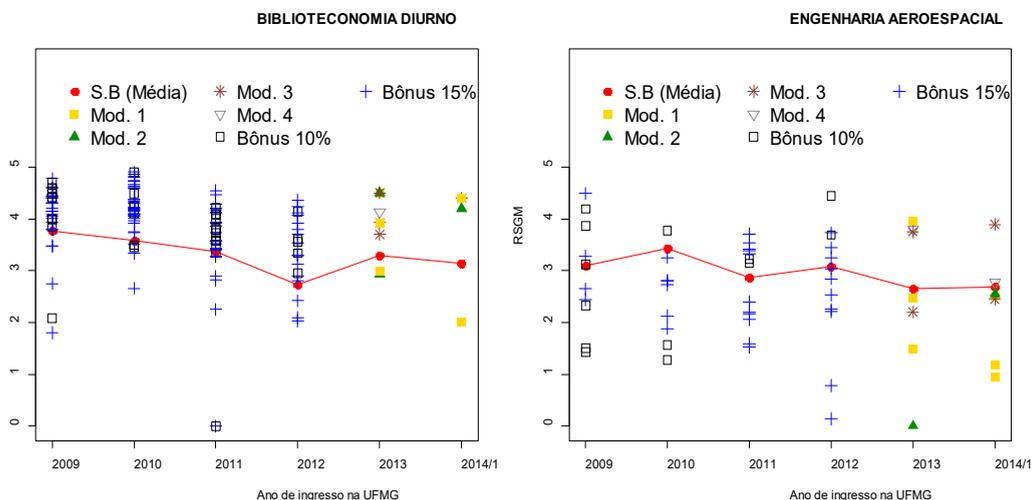


Figura 6 – Rendimento Semestral Global Médio dos estudantes beneficiados e não beneficiados de acordo com o curso e o ano de ingresso

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação da UFMG.

Comentários finais

Neste artigo analisamos as mudanças ocorridas no perfil do estudante que ingressou na UFMG a partir da implementação das seguintes medidas: o Programa de Bônus, o Reuni, a Lei de Cotas e a adesão ao Sisu. Em linhas gerais, pode-se dizer que houve um aumento relevante de ingresso na UFMG de estudantes que cursaram a maior parte do ensino médio na rede pública, que se autodeclararam negros e que possuíam renda mensal familiar de até cinco salários mínimos. Essa inclusão foi observada especialmente no momento em que houve adoção concomitante do Reuni e do Programa de Bônus. A adesão ao Sisu, por outro lado, conferiu maior disputa pelas vagas da universidade, e a progressão da reserva de vagas determinada pela Lei nº 12.711 parece atuar como um ponto necessário para manter a inclusão alcançada nos anos anteriores.

O artigo traz também dados sobre a evasão de estudantes beneficiados e não beneficiados pelo Programa de Bônus e pela Lei de Cotas. Em linhas gerais, a evasão dos estudantes beneficiados tende a ser menor que a dos estudantes não beneficiados, e, além disso, o tempo que os estudantes não beneficiados permanecem na universidade até a evasão tende a ser menor em comparação aos estudantes beneficiados.

O artigo avalia, ainda, o desempenho acadêmico dos estudantes que ingressaram na UFMG no período de 2009 a 2013 por meio do ajuste de um modelo de regressão linear multinível para cada ano de ingresso. Para os anos de vigência do Programa de Bônus (2009-2012), a conclusão dos quatro modelos ajustados indica que no primeiro semestre há uma defasagem dos estudantes beneficiados pelo bônus de 10% e 15% em relação aos estudantes não beneficiados. Essa defasagem, no entanto, é superada ao longo da trajetória acadêmica,

uma vez que o desempenho médio dos estudantes que receberam bônus de 10% ultrapassou a média dos estudantes não beneficiados nas turmas que ingressaram em 2009, 2011 e 2012. Na turma que ingressou em 2010, o desempenho desses estudantes passou a ser estaticamente equivalente ao dos não beneficiados. O desempenho médio dos estudantes que receberam bônus de 15% foi considerado estatisticamente equivalente aos dos estudantes não beneficiados em todos os anos de vigência do programa, superando, também, o resultado observado no primeiro semestre.

O modelo ajustado para o ano de 2013, período em que houve a reserva de 12,5% das vagas da UFMG, indicou que o desempenho médio dos estudantes que ingressaram nas modalidades de reserva de vagas superou o desempenho dos estudantes não beneficiados. Diferentemente do observado nos modelos ajustados para o período de vigência do Programa de Bônus, o modelo ajustado para 2013 não apontou nenhuma defasagem no primeiro semestre dos estudantes beneficiados pela reserva de vagas.

Na avaliação do desempenho acadêmico, contabilizamos, ainda, o número de estudantes beneficiados que apresentaram RSGM superior à média dos RSGMs dos estudantes não beneficiados que ingressaram no mesmo curso e ano. Verificou-se que em 80,85% dos cursos, 50% ou mais de seus estudantes beneficiados apresentavam RSGM acima da média dos RSGMs dos estudantes não beneficiados que ingressaram no mesmo ano.

Referências

AMARAL, E. F. L. *et al.* Análise do perfil dos alunos ingressantes na UFMG pela iniciativa do bônus sociorracial. *Teoria & Sociedade*, v. 1, n. 20, p. 85-116, jan./jul. 2012.

ARANHA, A. V. S. *et al.* Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência – um estudo sobre acesso e permanência. *Educação em Revista*, v. 28, p. 317-345, 2012.

BARROS, R. P. *et al.* Determinantes do desempenho educacional do Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 1-42, 2001.

BIAZUS, C. A. *Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSC e na UFSC: um estudo no curso de ciências contábeis*. 2004. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GOLGHER, A. B. *et al.* Avaliação de impacto do bônus sociorracial da UFMG no desempenho acadêmico dos estudantes. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, v. 19, p. 241-275, 2014.

GOLGHER, A. B.; AMARAL, E. F. L.; NEVES, A. V. C. Desempenho acadêmico dos estudantes da UFMG: uma análise da política de bônus sociorracial. *Ciências Sociais em Perspectiva*, v. 14, n. 26, p. 120-145, 2015.

LOBO, M. B. de C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *ABMES Cadernos*, Brasília, v. 25, p. 9-58, set./dez. 2012.

MEC – Ministério da Educação. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. *Avaliação: Revista de Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 55-65, dez. 1996.

PRIM, A. L.; FÁVERO, J. D. Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau. *Tecnologias para Competitividade Industrial*, Florianópolis, n. Especial Educação, p. 53-72, 2013.

SCHARGEL, F. P.; SMINK, J. *Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar*. Rio de Janeiro: Dunya, 2002.

VERBEKE, G. E.; MOLENBERGHS, G. *Linear mixed models for longitudinal data*. New York: Springer, 2000.

Notas

- 1 Agradecemos aos professores Ricardo Hiroschi Caldeira Takahashi e Walmir Matos Caminhas pelas valiosas sugestões no desenvolvimento deste estudo.
- 2 ARANHA *et al.*, 2012.
- 3 AMARAL *et al.*, 2012.
- 4 GOLGHER *et al.*, 2014.
- 5 A exceção é feita aos cursos de Artes Visuais, Cinema de Animação e Artes, Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis, Dança, Design, Design de Moda, Música e Teatro, uma vez que esses cursos mantiveram a segunda etapa em sua seleção com a prova de Habilidades Específicas.
- 6 É importante destacar que na Figura 1 o perfil do candidato aprovado no período de 2000 a 2013 é relativo à primeira lista de aprovados no vestibular e no de 2014 é referente aos candidatos que efetivaram a matrícula na UFMG. Essa diferença ocorre, pois, após a adesão ao SiSU, somente os candidatos que se matricularam responderam ao questionário socioeconômico aplicado pela UFMG.
- 7 Destaca-se que a Tabela 1 contém a escola de origem dos estudantes matriculados na UFMG no período de 2009 a 2014, diferentemente da Figura 1, que mostra o perfil do estudante aprovado na primeira lista do vestibular para o período de 2009 a 2013.
- 8 MEC, 1996.
- 9 PRIM; FÁVERO, 2013.
- 10 LOBO, 2012.
- 11 BIAZUS, 2004.
- 12 SCHARGEL; SMINK, 2002.
- 13 Destaca-se que o período de agrupamento para os estudantes bonistas e não bonistas foi de 2009 a 2012 e para os estudantes cotistas e não cotistas foi de 2013 a 2014/1.
- 14 GOLGHER; AMARAL; NEVES, 2015.
- 15 BARROS *et al.*, 2001.
- 16 Nos modelos ajustados, os RSGs iguais a zero foram filtrados por se considerar que essa é uma situação especial que configura, na maior parte das vezes, infrequência.
- 17 No modelo, a variável indicadora de semestre recebeu valor 1 para o primeiro semestre e 0 para os demais semestres.
- 18 VERBEKE; MOLENBERGHS, 2000.
- 19 O RSGM é calculado como a média dos RSGs do estudante.
- 20 Ressalta-se que para a criação desses gráficos e tabelas foram considerados apenas os estudantes que possuem algum valor para o RSGM.

Jovens, políticas de acesso ao ensino superior e universidades federais

Entre mudanças e conservação^[1]

Introdução

Contribuir para a reflexão sobre “A juventude e a escolha de cursos e profissões antes da entrada no ensino superior”, tal qual o Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares da Universidade Federal de Minas Gerais (IEAT/UFMG) propôs no Colóquio sobre “O acesso à universidade”, é o objetivo deste artigo. A proposição do tema pelo Instituto já prenuncia inquietação quanto ao processo de escolha de cursos e profissões pelos jovens.

É preciso advertir que a variedade dos cursos e das profissões, a diversidade do ensino superior e as múltiplas vivências de juventude dificultam a análise. Não se trata de uma zona de imprecisão conceitual, mas do espelhamento de fenômenos complexos.

De qualquer forma, é possível enquadrar os agentes estudados – jovens, Instituições de Ensino Superior (IES), cursos e carreiras profissionais – num cenário marcado pela emergência de políticas públicas para a Educação Superior e por práticas socioculturais bem específicas no século XXI.

Impregnados por esse ambiente, os jovens/estudantes interpe- lam diretamente o *establishment* acadêmico, profissional e familiar. Em paralelo, movimentos pela democratização da universidade têm modificado o panorama para o ingresso e a permanência nessas instituições. As novas formas de ingresso^[2] introduzem mudanças que convulsionam o modelo de entrada e impactam o perfil socio- econômico do *campus*, apontando para alterações na estrutura e no funcionamento das IES. Assim, a “juventude de hoje” e as recentes políticas públicas, na vanguarda dessas transformações e novidades, pressionam as instituições por mudanças. Porém, as universidades, principalmente as mais tradicionais, materializam historicamente o primado da conservação. Certamente, essa característica das univer- sidades reflete uma estrutura social mais ampla e arraigada, dentro da qual essas instituições possuem uma autonomia apenas relativa.

Nesse sentido, a ideia que norteia este artigo é a de que estamos diante de uma disputa clássica entre inclinação para a mudança e inclinação para a conservação. Tal disputa tem suscitado interrogações e perplexidade às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), sobre as quais nos deteremos especialmente neste trabalho.

A Figura 1 busca ilustrar essa configuração:



Figura 1 – Políticas públicas e sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XXI

Fonte: Elaborada pela autora.

Entendemos que as instituições e os cursos sofrem pressões diretas e interagem face a face com os jovens/estudantes e com as políticas públicas para o ensino superior. Enquanto isso, as profissões, espe- cialmente por suas complexas relações com o mercado, a economia e as corporações profissionais, mantêm-se numa zona contígua aos jovens/estudantes, às instituições e aos cursos, com os quais intera- gem de forma mais indireta.

A partir dessa compreensão, propomo-nos a estabelecer uma leitura de base sociológica sobre juventudes e escolha de cursos/carreiras antes da entrada no ensino superior, associada a uma reflexão sobre a Educação Superior e as atuais políticas para esse nível de ensino, com o objetivo de anunciar e discutir alguns aspectos da questão.

Inicialmente, trataremos considerações sobre a temática da juventude, num recorte específico sobre sua interação com cursos e profissões, para em seguida situar as políticas públicas para o ensino superior. Finalmente, abordaremos alguns achados de pesquisa que retratam a nova realidade do *campus*, apontando alguns desafios já identifi- cados, especialmente relacionados ao ingresso e à permanência dos estudantes. Orienta este trabalho a defesa do aprofundamento da democratização da universidade pública. Nessa perspectiva, indaga- mos: quais desafios esses jovens, em interação com políticas públicas de acesso à universidade, trazem às IFES? Quais são os primeiros efeitos percebidos pelas recentes transformações aqui tratadas no interior das IFES?

Jovens, juventude, juventudes

Preliminarmente, assumimos a advertência de Dayrell e Carrano^[3] quanto ao cuidado com relação ao emprego do termo “juventude”.

Isso porque não se pode falar de “uma” juventude, e, sim, de jovens como sujeitos que experimentam a juventude e a sentem segundo seu contexto socioeconômico, cultural e territorial, elaborando, assim, “modos de ser jovem”. “É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente”.^[4]

Esse cuidado não invalida a possibilidade de se apresentar elementos que caracterizem as juventudes de hoje. Tecnicamente, os jovens são indivíduos que têm idade entre 15 e 29 anos. Há algum tempo, essa etapa da vida foi considerada transitória, na medida em que representava um caminho seguro e previsível para se alcançar, mais à frente, objetivos factíveis e tangíveis. Porém, a partir do final do século XX, essa característica foi sendo transformada em função de severas mudanças sociais, entre elas várias crises econômicas que dificultaram a inserção no mercado de trabalho, com a consequente extensão da duração dos estudos.

No “Panorama Social de América Latina 2004”, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe^[5] aponta algumas tensões e paradoxos relativos à situação social da juventude. Destacamos dois. Primeiro: há mais acesso à educação e menos acesso a empregos para os jovens de hoje, comparando-se com a situação de seus pais. Segundo: se por um lado a expectativa de autonomia moral é maior e mais precoce entre os jovens hoje que em gerações precedentes, por outro lado se postergam as opções de autonomia material.

Assim, não se pode falar numa transição linear para a vida adulta. Há vários eventos que ocorrem em momentos diferentes da vida, sem uma correspondente marcação social ou institucional. Por exemplo, o estabelecimento de relações conjugais estáveis, mas não formais, ou

ter um emprego, mas não sair da casa dos pais. As etapas tradicionais, sucessivas, previsíveis e normativas, como a conclusão dos estudos, a inserção no trabalho, a independência de moradia, o casamento e os filhos, não refletem mais o padrão geracional do jovem de outrora.

Nesse sentido, a juventude contemporânea é considerada por alguns autores com uma “geração ioiô”, pois suas escolhas são reversíveis.

Portanto, o próprio conceito de transição tende a se dissolver. O que significa “transição para a vida adulta” quando há múltiplas transições, dessincronizadas e reversíveis? E, ainda, o que ela significa quando aquela vida adulta já não é garantia de estabilidade numa sociedade em que a flexibilização e precarização do trabalho e a pluralização das formas de vida familiar marcam profundamente as trajetórias de vida? Hoje em dia passou a ser difícil caracterizar a “juventude”, pelo conceito de transição ter perdido a sua consistência, mas também definir a “idade adulta”, pelo fato de a precariedade, considerada o marco da juventude, estar se propagando para a vida toda.^[6]

Emerge um componente de incerteza, abrindo espaço para imediatismos e para vivências contingentes. Perde sentido o investimento em projetos de longo prazo e o adiamento de satisfações, com a emergência de uma nova “temporalização”: não linear e sem *continuum* temporal. Esse tempo “fragmentado em episódios” tende mesmo a apagar a ideia de projeto, e surgem novas formas de construções biográficas. A figura do *nômade*^[7] aparece como metáfora das biografias contemporâneas, caracterizadas como tendentes à experimentação e à provisoriabilidade, e não à construção de metas. Devemos lembrar que, para os jovens mais empobrecidos, é mais que isso: trata-se de um futuro “fora de controle”,^[8] o que explica a urgência do tempo presente.

Nesse sentido, Pais^[9] identifica que os jovens passam “dos ritos de passagem aos ritos de impasse”:

(...) ritos de impasse que acabam por preencher vazios de trocas simbólicas e ritualísticas que, em sociedades tradicionais, constituíam modelos consistentes de construção da identidade juvenil, inscrita em processos concertados de transição para a vida adulta. Tais ritos de impasse envolvem jovens para os quais o futuro é ameaçador, daí que apostem em diferentes estratégias: ora vivendo o presente menosprezando o futuro; ora tateando oportunidades, numa lógica de “para o que der e vier”. De facto, umas vezes os riscos criam oportunidades, outras vezes geram situações de impasse, sujeitas a novas ritualizações. O impasse é tanto mais desconcertante quanto é certo que, como vimos, a nível das representações sociais continuam a persistir normatividades etárias, isto é, idades consideradas ideais para se darem determinados “passos” ao longo do curso de vida.^[10]

Se, em momentos anteriores, os jovens se colocavam na posição de reproduzir, no devido tempo, os papéis sociais, a “engrenagem” social funcionava de forma mais ordenada. Hoje, no bojo dessas mudanças, emerge algum tempo para refletir, analisar, pensar na vida e tomar decisões diferentes de seus antepassados. Certamente, essas novas percepções afetam a escolha de cursos e o encaminhamento profissional. É nesse sentido que se percebe o movimento de carreiras e empregos em mutação, acompanhando as “gerações Y e Z”.^[11] Novas rotinas e temporalidades no trabalho, trabalho em casa, novos esquemas de gestão e autoridade, reconhecimento da primazia da qualidade de vida como atributo muito valorizado pelo trabalhador Y ou Z – já são conhecidos, absorvidos e ofertados pelas organizações mais modernas.^[12] Nelas, o tempo de trabalho e de lazer é mais indistinto, com a oferta de espaços e objetos para entretenimento, com regras de vestuário e de interação mais fluidas e flexíveis.

Tal tendência é expressa mesmo quando os jovens buscam carreiras tradicionais, como a medicina: inflacionam a procura por especializações que permitam controle da jornada de trabalho, como oftalmologia, dermatologia e anestesia, e produzem a quase extinção de especialidades marcadas por uma entrega do tempo de trabalho aos pacientes, como a pediatria e a obstetrícia. Da mesma forma, especialidades médicas na interface com novas tecnologias gozam de alto prestígio entre eles, como no caso da utilização de aparelhos e técnicas avançadas. Por outro lado, a dificuldade de preenchimento de vagas bem remuneradas, mas fora dos grandes centros, também fala de uma aposta na realização profissional no tempo presente, e não como resultado de investimento de médio e longo prazo. A ascensão dos que arduamente disputam as vagas dos cursos mais seletivos parece ir até o limite do ingresso na instituição e da aprovação nas matérias. Certamente, a esse aspecto se associa a perspectiva de maior retorno financeiro possível, que consiste em forte atrativo para parte dos jovens.

Esse quadro de transformações mais ou menos intensas nas formas de ser jovem se completa com a emergência das novas políticas públicas para o ensino superior.

Políticas de acesso e as potencialidades de democratização da universidade

A Constituição Federal de 1988, apelidada de “Constituição Cidadã”, determina que o dever do Estado para com a educação será efetivado pela garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística (art. 208, V). Já o Plano Nacional de Educação^[13] (PNE), aprovado em junho de 2014 para vigorar na próxima década, preconiza na meta 12: “Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação

Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta”.^[14] Tais registros constituem a resultante de embates^[15] travados em meio ao processo de redemocratização que vivenciamos desde metade dos anos 1980. Não há dúvida que esses documentos orientam um novo processo social em nosso país, firmando o compromisso de ruptura com desigualdades socioeducacionais cristalizadas historicamente.

As novas políticas de acesso – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Lei de Cotas – materializam regras de expansão quantitativa^[16] e induzem mudanças qualitativas no ensino superior público federal. A dimensão quantitativa é observada pelo acréscimo de 49% no número de alunos matriculados em cursos de graduação presenciais, entre 2008 e 2013, após o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).^[17] A dimensão qualitativa é observada pelo perfil de alunos que se quer atrair com as novas vagas do Reuni e com a Lei de Cotas: estudantes do turno da noite, tendencialmente trabalhadores e egressos do ensino médio público, subdivididos por limite de renda e com representação por cor/raça.

Ironicamente, essas políticas assumem o tom de mudança e de presentificação temporal que caracterizam as juventudes aqui tratadas. A sistemática do Sisu, com seus exercícios de simulação e efetiva escolha de cursos, instituições e localidades favorece e aprofunda uma certa volatilidade do candidato em frente à tela do computador, sugerindo ou mesmo incitando um tipo de “experimentação” por parte do concorrente. Muitos cenários são simulados, quase como num jogo de RPG.^[18] Os jovens mais favorecidos exercem sua liberdade de escolha diretamente no modelo do Sisu, podendo simular e eventualmente, assumir, muitas vidas. Dessa forma, o Sisu, diferentemente do modelo

mais rígido do antigo vestibular, operaria com elementos cuja natureza e fundamento são dinâmicos e afins com a perspectiva da mudança: volatilidade, experimentação, simulação, escolha e reescolha.

Quanto às Ações Afirmativas (AA), a Lei de Cotas intervém na composição do alunado das IFES, normatizando a redução da desigualdade social presente no *campus* também no momento presente,^[19] sem projetar para um futuro quimérico esse movimento de mudança. Muitos críticos das AA, inclusive, apontam seu “imediatismo”^[20] como um vício insanável. Ou seja: sugere-se que a definição do tempo presente como o tempo de agir seja produto de um tipo de pensamento afoito, irrefletido ou inconsequente, e que não faça a devida reverência ao passado, ao *establishment* ou aos processos em curso há séculos. Para uma certa crítica das cotas, a desigualdade no acesso ao ensino superior deve ser debelada com mudanças no ensino básico, para se colher resultados no futuro. Intervir no processo hoje representaria algum tipo de heresia contra a “ordem natural das coisas”.

Os estudantes mais pobres, egressos do ensino básico público, pretos, pardos e indígenas passam a ser encorajados a se aventurar no jogo do Sisu pelas novas oportunidades advindas com as AA, guardadas suas limitações materiais concretas. Somados, o Sisu e a política de cotas induzem uma modificação do padrão de ingresso e de permanência nas IFES.

Não podemos deixar de abordar, invocando os tópicos sobre juventudes tratados anteriormente, a incongruência entre o traço mais volátil dos jovens de hoje e a rigidez da escolha que devem fazer nesse momento. Não são raros os casos de estudantes que estão passando pela terceira ou quarta graduação inacabada, ou que dizem, até mesmo em períodos avançados de seus cursos: “não sei bem ainda o que quero”.

A necessidade de optar por um curso/carreira tão precocemente é tão mais cruel quanto nosso sistema não enseja nem um ensino médio aberto e transdisciplinar, que eventualmente permitisse aos jovens conhecer várias opções de cursos/carreiras, nem lhes permite um momento de busca mais focada sobre seu futuro profissional num intervalo entre o ensino médio e a universidade,^[21] e, finalmente, nem os cursos nem as carreiras possuem um perfil multidisciplinar ou transdisciplinar. Quanto a esse último ponto, a convergência de cursos ainda bastante autocentrados, com carreiras fechadas^[22] e um mercado de trabalho pouco flexível quanto à contratação de perfis profissionais variados nas organizações – ao contrário do que ocorre em outros países – agrava o problema.

Por tudo isso, o momento inicial de monitoramento dessa nova sistemática, não sem surpresas, tem apontado para um cenário de muita flutuação em relação a taxas de matrícula e de conclusão, gerando desconforto e incerteza para a gestão das universidades. O processo de acesso unificado explica em parte o declínio na conclusão, uma vez que muitos se inscrevem em cursos de segunda ou terceira opção, e na primeira oportunidade se transferem de curso ou desistem da universidade. Os candidatos tendem a se vincular à instituição desejada caso a opção primeira pelo curso ou pela localidade desejada não se viabilizem, sempre visando sucessivas transferências até se aproximar do curso almejado. Szerman^[23] estimou o impacto do SiSU na dinâmica da evasão e encontrou o seguinte resultado: a adoção do Sisu está associada a um aumento da mobilidade entre municípios e entre estados dos alunos ingressantes em 3,8% e 1,6%, respectivamente. Também encontraram um aumento da evasão em 4,5%. Os resultados indicam que custos associados à migração e comportamento estratégico são importantes determinantes da evasão dos alunos.

Consideramos que o acesso pelo Sisu apresenta avanços no sentido de abarcar uma parcela maior da população no processo seletivo, mas, pelo menos num primeiro momento, a mobilidade prevista pelo sistema indica o favorecimento dos já favorecidos. A percepção popular sobre um certo efeito elitizante do Sisu se faz notar: Moraes^[24] demonstra que pré-vestibulares comunitários do Rio de Janeiro têm orientado seus alunos a concorrerem para a Universidade Estadual do Rio de Janeiro em detrimento das universidades federais, dado que nelas a concorrência é entre os “melhores do país” e não do estado ou da cidade. Nesse caso, poderíamos verificar uma ocupação de vagas por calouros oriundos de outras cidades ou estados e que muito provavelmente não se fixarão nos locais do curso. Na mesma linha, Abreu e Carvalho^[25] mostram que “fatores externos ao mecanismo do Sisu parecem ser os únicos responsáveis pelo alto índice de não matrícula em primeira chamada”. Por “fatores externos” entendemos fatores de ordem material e logística que os alunos e suas famílias deverão considerar, passado o êxtase com a vitória no “game”.

Um dado concreto sobre essa turbulência na ocupação de vagas no pós-Sisu: a Universidade Federal Fluminense (UFF), uma das mais de 60 IFES no país, ficou com o encargo de oferecer, em 2015, 1.742 vagas de reingresso, sendo 972 no primeiro semestre letivo e 770 no segundo semestre letivo. Tal quantitativo equivale ao tamanho de uma IES de pequeno porte.

Os descompassos são tão maiores quanto tais novidades se aplicam sobre instituições. Por natureza, elas cumprem outros estatutos.

Juventudes, novas políticas e velhas instituições

Em contraposição à juventude em mutação, as IFES, com seus cursos, oscilam entre mudança e conservação, mesmo em contexto de políticas públicas de indução à democratização da Educação Superior.

Não ignoremos o valor simbólico que o título de “doutor” ainda representa no Brasil, uma sociedade nitidamente bacharelesca.^[26] Não ignoremos também que, numa sociedade profissionalizada, o credencialismo e a meritocracia garantem rentabilidade salarial destacada ao portador do título de ensino superior. Quando esse título advém de uma universidade federal, seu rendimento atinge os mais altos graus.

Entretanto, a rentabilidade salarial variará segundo a distinção das carreiras num mercado instrumental e simbólico. Algumas gozam de elevado prestígio e atraem um perfil socioeconômico de estudantes mais favorecido. São as chamadas “profissões imperiais”:^[27] medicina, engenharia e direito, ao lado de suas congêneres. No polo oposto, encontramos as licenciaturas e algumas carreiras em humanas. A impermeabilidade dessa conformação, promovendo um *apartheid* absolutamente naturalizado dentro do *campus*, atesta o caráter conservador das instituições. Ora, se as universidades não podem intervir em questões de reconhecimento material e simbólico das profissões, tampouco deveriam manter distinções internas que se igualam às distinções do mundo externo, vide a diferença na alocação de recursos, na infraestrutura e nos equipamentos destinados às diferentes áreas de conhecimento, como se percebe em muitas IFES. Se a universidade reproduz modelos assimétricos de alocação e gestão de recursos segundo áreas do conhecimento, alimenta o círculo vicioso – e conservador – segundo o qual “aqui é assim: tem curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre”.^[28]

Nesse sentido, a inspirada conclusão de Lins e Pinto,^[29] em trabalho sobre o acesso à UFMG, apontava as afinidades eletivas entre perfis socioeconômicos e culturais e as vagas dessa universidade:

O que assistimos foi à cega alegria de uma afinidade eletiva entre uma forma de vida e uma instituição, entre um discurso e uma práxis, entre uma *illusio* e um privilégio. Espetáculo esse onde todos pensam ser o ator principal e o final é sempre feliz; ao protagonista privilegiado por ser quem ele é, a glória e a alegria de ser quem foi designado para ser. Não estamos dizendo que a Universidade é um todo homogêneo, mas sua seleção tende a favorecer os homogêneos de um todo.^[30]

Para o mesmo período estudado por esses autores, coincidente com o início de uma expansão quantitativa, mas não qualitativa do ensino superior, Ristoff^[31] analisa dois ciclos completos (2004-2009) do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), identificando a manutenção da forte correlação entre a origem social do estudante e a escolha, o ingresso e a permanência no ensino superior. Em média, o *campus* continua a ser 17% mais branco que a sociedade brasileira e não havia, no período, um único curso em que os pardos fossem maioria. Além disso, somente em sete cursos, seis de licenciatura mais o curso de Serviço Social, os percentuais de renda familiar, na faixa de até três salários mínimos, são superiores a 50%.

Esses dados deixam claramente demonstrada a enorme importância da Lei nº 12.711/2012 para possibilitar o acesso dos mais pobres, de pretos, pardos e indígenas à Educação Superior. Porém, mudanças institucionais costumam ser custosas e demoradas. Os aparatos institucionais de uma sociedade encontram-se a serviço dos grupos hegemônicos que os criam e atuam reproduzindo o sistema que lhes confere significado e existência. Adaptando do conceito de “racismo institucional”,^[32] podemos dizer que os que operam esse sistema podem produzir resultados injustamente diferenciados, ainda que não tenham intenção de fazê-lo.

Robert P. Wolff,^[33] na obra *O ideal da universidade*, nos alerta:

Os professores não se consideram engajados em um processo de seleção social. Eles verdadeiramente amam e acreditam no valor do que ensinam e estudam. Trabalham de forma incansável, e a maior parte despojadamente, para fazer surgir alguma centelha desse amor em seus alunos. Alguns, como é o meu caso, inovando, concebem as suas tarefas intelectuais como um ataque à injustiça, à desigualdade, à crueldade e à pura irracionalidade de sua sociedade. Mas, todos nós, apenas por participar institucionalmente da atribuição de créditos, notas e diplomas, servimos sem intenção de porteiros-guardiães dos níveis superiores da pirâmide social.^[34]

Opondo-se a essas instituições e esses agentes assim estabelecidos, as indeterminações sugeridas pelo comportamento das novas juventudes, ao lado das mudanças paulatinas introduzidas pelo processo de democratização das universidades, desinstalam as IFES de sua (com)posição e de suas rotinas historicamente constituídas. Num primeiro momento, o que chama atenção são pontos sensíveis quanto ao ingresso e à permanência de estudantes nessas novas condições. Acreditamos que esses impasses traduzem o embate entre mudança e conservação no cenário presente das IFES. A partir de trabalhos empírico recentes,^[35] passamos a destacar alguns pontos de atenção quanto ao ingresso e à permanência nas IFES hoje.

A. Sobre o acesso

O que as pesquisas têm verificado é que as políticas de ações afirmativas ainda não causaram maiores impactos do ponto de vista da inclusão de novos perfis socioeconômicos. Algumas hipóteses:

- a) políticas implantadas preveem um contingente de candidatos aptos, interessados e disponíveis, sem correspondência com a realidade social presente;

- b) abismo simbólico e acadêmico entre o ensino superior público e o ensino básico público, especialmente o estadual;
- c) ausência ou insuficiência de divulgação sobre as políticas de acesso;
- d) incapacidade de os indivíduos assumirem vagas de tempo integral por necessidade de trabalho, dificuldade de deslocamento etc.;
- e) autoexclusão do processo por desinformação ou falta de empoderamento;

B. Novos entrantes possuem o perfil próximo dos antigos entrantes. No tocante aos que entram por cota de ensino público sem limite de renda, a presença dos egressos do ensino médio estadual é inferior à de egressos do ensino médio federal, especialmente nos cursos mais competitivos.^[36]

C. Sobre permanência

As políticas de acesso não esgotam as metas de ampliação quantitativa e qualitativa das IFES. Implantados o programa de ampliação de vagas e a política de cotas, a permanência com conclusão nas federais passa a ser o grande desafio. Também, aqui, pode-se verificar a imagem da inércia da conservação perante a chegada do novo.

Relatos de calouros acerca de seus primeiros meses numa IFES revelam pontos de atenção que devem ser (re)conhecidos e enfrentados pelo conjunto das federais:

- “Como caloura, me senti desovada na UFF. Após o trote, não sabia onde era direito a Reitoria, como se almoçava no bandeirão, o que se estudava nos outros blocos, perdida” (M. S., Economia, 1º mês de curso).

- “Demorei quase um mês para me adaptar e orientar. Não sabia o significado de pelo menos 60% das siglas e termos utilizados. E as informações contidas no site são confusas para os alunos ingressantes” (K. R., Pedagogia, 2º mês de curso).
- “Não sei se é a burocracia, o governo, o orçamento, a política, o interesse, o funcionário, ou a preguiça que não coloca os trincos nas portas dos banheiros” (C. M., Estatística, 3º mês de curso).
- “As pessoas veem tudo na minha mão: um pano, uma panela, uma vassoura, tudo invisível. Isso me incomoda não pelo fato de poder trabalhar aqui, mas eu me sinto mal de eles acharem que eu não posso estar aqui estudando. Velho e negro na faculdade tem que estar lá para trabalhar” (Pedagogia, Niterói).^[37]

Acreditamos que as instituições e a comunidade acadêmica não podem ser cegas a essa problemática, principalmente num momento de ingresso de novos perfis estudantis. Pelo contrário, devem efetivamente se sensibilizar e sistematicamente investir no acolhimento dos novos, que trazem dúvidas de várias ordens, bem como dificuldades de ambientação num terreno desconhecido por si e, muitas vezes, também, por seus familiares.

Nesse sentido, o tema da informação aparece como ponto nevrálgico. Destacamos aqui o caso do suporte que as IFES concedem por meio dos órgãos de assistência estudantil: percebemos que os alunos precisam ser claramente informados sobre ele desde o início da graduação. Mas como buscar informações do que sequer se sabe que existe?

Além disso, estamos convencidos que o problema da permanência passa não só por assistência, mas por uma revisão e uma atualização estrutural da universidade em diversos aspectos: 1) em termos de sua temporalidade (cursos integrais: como manter alunos pobres?); 2) horário de aulas (turnos noturnos incompatíveis com a rotina de estudantes-trabalhadores); 3) logística de alternância entre *campus*/ prédios, dificultando a rotina dos estudantes; 4) currículos desatualizados acerca de inovações do mundo do trabalho e perante o perfil dos jovens; 5) oferta restrita de estágios e de equipamentos de uso comum, como bibliotecas e laboratórios; 6) baixo apoio acadêmico e psicológico aos ingressantes, entre outros.

Em todo caso, há enormes chances dessa universidade se apresentar como um obstáculo para os estudantes, descaracterizando por completo suas potencialidades. Verifica-se, atualmente, uma redução da expectativa que a posse de um título superior autoriza ao seu portador. A esse fenômeno, ocorrido desde os anos 1970 na França, Pierre Bourdieu nomeou “geração enganada”.^[38] Nesse sentido, os estudantes desenvolvem uma relação mais fria ou *blasé* com as instituições, que não podem mais ser fiadoras de um futuro profissional bem estabelecido.

É o que a pesquisa^[39] sobre a conexão entre projetos familiares e formação universitária aponta, considerando a relação entre jovens e o ensino superior:

O panorama socioeconômico no início do novo milênio, quando estes jovens estavam concluindo sua graduação universitária, era bem mais sombrio e competitivo que o da geração de seus pais, colocando em questão o conteúdo e o valor de mercado da formação universitária e as expectativas que ela pode autorizar.^[40]

Todos os pontos aqui destacados parecem refletir o embate entre mudança e conservação apontado. O novo quer se fazer presente, mas encontra dificuldades de penetração em instituições pouco plásticas, inseridas numa estrutura social bastante impermeável à mudança.

Para concluir

VEM CÁ

Vamos conversar sobre a nossa geração.

Vamos conversar sobre a geração que NÃO QUER se formar na graduação aos 21 anos. Que NÃO QUER ser gerente de uma grande empresa aos 24. Que NÃO QUER casar aos 26 e ter filhos aos 28.

Vamos conversar sobre a geração que se forma na graduação e NÃO SABE o que fazer PARA O RESTO DA VIDA. E vamos aceitar que isso é normal. Vamos aceitar que ninguém precisa fazer a mesma coisa até se aposentar?

Então tá.

Passo 2.

Vamos conversar sobre a pressão que essa geração sofre devido à cultura imposta pela geração anterior. Vamos conversar sobre a geração que NÃO QUER ser funcionária. A geração que vai ter profissões que ainda “não existem”. E a geração que vai mudar o rumo da vida duas, três, quatro ou quantas vezes for necessário.

Vamos conversar sobre a geração que quer qualidade de vida. A geração que NÃO AGUENTA mais escutar “é normal, aproveita que tu é jovem e não reclama” quando fala que não se aguenta em pé depois de trabalhar 10 horas + final de semana + hora extra durante a faculdade.

Vamos conversar sobre essa geração.

Tá bem? Então tá bem.

Vem cá, vamos conversar (Isabella Mércio).^[41]

Sim, é preciso conversar. O cenário é perturbador: os vários modos de ser jovem sugerem uma certa erosão nos padrões pré-estabelecidos de relação com a vida e com as instituições. Mas esse cenário traz consigo um desafio positivo, do ponto de vista da democratização do ensino superior. Acreditamos ser preferível enfrentar esse desafio – que nos retira de um padrão quase secular de inserção social e de funcionamento do ensino superior público – do que manter sua confortável história, em que desempenha(va) um papel tão destacado quanto elitista.

Sem dúvida, as IFES têm sido pressionadas: os jovens estão mudando, as políticas também. Entre conservação e mudança, o caminho do meio enseja diálogo e ajustes. Às IFES estão reservados tempos de grandes ações, e a menor delas não será a de compatibilizar mudanças com a manutenção da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão que têm produzido.

Percebe-se, também, que as ações afirmativas enfrentam obstáculos sociais muito mais rígidos, para além do estabelecimento de vagas para os cotistas. Num quadro estrutural marcado por profundas desigualdades, qual seria a capacidade das famílias^[42] de enviarem e manterem seus filhos no ensino superior? Considerando-se a problemática cor/raça, quanto mais ela pesaria sobre a permanência de jovens não brancos, num *campus* ainda majoritariamente branco? A rígida estratificação social brasileira, ao lado de limitações de ordem econômica, encarrega-se de opor outros entraves ao processo de democratização do ensino superior público. E para suprir tais carências, qual seria o volume e a sistemática de assistência e permanência idealmente alocáveis pelas instituições?

O momento é propício para o aprofundamento de reflexões. Alguns autores percebem-no como uma ocasião em que a sociedade perdeu

sua inocência e se vê como “sociedade de risco”: seja no campo da ciência, seja no da política, as soluções fáceis que se apresentam em última análise como “mais do mesmo”, são renegadas. É o momento em que a ciência e o que ela produz se coloca como seu próprio objeto de questionamento. Também é o momento em que a política se politiza, ampliando seu espectro de ação e relacionando de forma interdependente atores que antes se colocavam em polos opostos e autônomos, como emissores ou receptores de política.^[43]

Neste trabalho, buscamos contribuir com o aporte de algumas reflexões e resultados de pesquisas sobre o novo momento experimentado pelas IFES, usando como chave de compreensão o embate entre mudança e conservação que tem mediado a consolidação da democratização do *campus* e da sociedade brasileira.

A referida função de porteiros-guardiães dos níveis superiores da pirâmide social se apresenta tão mais incômoda porquanto, entre nós, a porta aberta da Educação Superior corre o risco de se apresentar como uma “porta giratória”, ao promover um ingresso e uma saída relâmpago dos estudantes, ou de configurar um processo de inclusão excludente.^[44] Esperamos, brevemente, presenciar a substituição da imagem de professores e instituições-porteiros de portas giratórias pela de agentes a serviço da equidade social. Para isso, o aprofundamento da democratização do nosso país é condição *sine qua non*.

Referências

ABREU, L.; CARVALHO, J. R. Análise do jogo induzido pelo mecanismo Sisu de alocação de estudantes em universidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 42., 2014, Natal. *Anais...* Niterói: Faculdade de Economia da UFF, 2014. p. 1-20. Disponível em: <<https://goo.gl/YLjVbP>>. Acesso em: 5 set. 2017.

BARBOSA, M. L. de O. O ensino superior no Brasil: credencial, mérito e os coronéis. In: BARBOSA, M. L. de O. (Org.). *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/C1mGTG>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação e reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARDOSO, A. C. G.; VARGAS, H. M. Invisíveis no campus: sobre a permanência de estudantes de pedagogia e de engenharia mecânica na universidade federal fluminense. In: HONORATO, G.; HERINGER, R. (Org.). *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. v. 1. p. 182-201.

CARVALHO, C. P. de. Projetos familiares e formação universitária: diplomas e trajetórias sociais em tempos de crise e globalização. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 17, n. 41, p. 79-90, maio/ago. 2004.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. *Panorama social de America Latina*. Publicación de las Naciones Unidas 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/QsqopN>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

CHARLOT, B. Valores e normas da juventude contemporânea. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. *Sociologia da educação: Pesquisa e realidade brasileira*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

COELHO, E. C. *As Profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro. 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COMAZZETTO, L. R. *et al.* A Geração Y no Mercado de Trabalho: um Estudo Comparativo entre Gerações. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 36, n. 1, p. 145-157, jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/bvRcmp>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

COSTA, S. Quase crítica: insuficiências da sociologia da modernização reflexiva. *Tempo Social*, São Paulo, v. 16, n. 2, nov. 2004.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

EZCURRA, A. M. Massificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. In: LAMARRA, N. F.; PAULA, M. de F. C. de (Comp.). *La democratización de la educación superior en América Latina: límites e posibilidades*. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2011.

LINS, L. M.; PINTO, L. de M. S. O percurso, o concurso e o curso: as condições de possibilidade do próprio privilégio. *Revista Três Pontos*, v. 6, n. 1, jan./jun. 2009.

SZERMAN, C. *The effects of a centralized college admission mechanism on migration and college enrollment: evidence from Brazil*. Dissertação (Mestrado em Economia) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015.

MEC/INEP – Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2013*. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/kuxYdK>>. Acesso em: 14 set. 2014.

MELUCCI, A. *O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2004.

MORAES, A. R. *Curso pré-vestibular popular do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM: desafios múltiplos na confluência de práticas curriculares*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

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. No prelo.

NOVAES, D. do R. *Os cotistas da Engenharia da UFRJ: novos perfis ou mais do mesmo?* 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.

PAIS, J. M. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde Sociedade*, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, n. 4, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/PWxhCD>>. Acesso em: 6 set. 2017.

SOUZA, A. S. Racismo institucional: para compreender o conceito. *Revista da ABPN*, v. 1, n. 3, p. 77-87, nov. 2010/fev. 2011.

VIANA, M. J. B.; XAVIER, F. P. Expectativas e projetos de continuidade dos estudos de alunos do ensino médio de uma escola pública estadual. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Santa Catarina (Florianópolis): UFSC, out. 2015.

VARGAS, H. M. Aqui é assim: tem curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais...*, Minas Gerais (Caxambu), 2010.

VARGAS, H. M. *Relatórios de pesquisa com bolsa de Iniciação Científica pela FAPERJ e CNPq*. Divulgação interna. 2013, 2014, 2015.

VARGAS, H. M. Expansão da Universidade Federal Fluminense: interiorização, cor e curso. In: OLIVEIRA, I. de (Org.). *Negritude e universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares*. Niterói: Alternativa, 2015. v. 1. p. 73-96.

WEBER, M. *Economia e sociedade*. Brasília: Editora UnB, 1991.

WOLFF, R. P. *O ideal da universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

Notas

- 1 Texto apresentado no Colóquio Educação Superior: dimensões e perspectivas transdisciplinares – *O acesso à Universidade Belo Horizonte*, UFMG, 15 e 16 de outubro de 2015.
- 2 Destacando-se o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que utiliza a nota do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) para ingresso no Ensino Superior público, e a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), que reserva metade das vagas de instituições federais para estudantes segundo sua origem no Ensino Médio, renda e cor/raça.
- 3 DAYRELL; CARRANO, 2014.
- 4 DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 113.
- 5 CEPAL, 2005.
- 6 CHARLOT, 2011, p. 205.
- 7 MELUCCI, 2004.
- 8 VIANA; XAVIER, 2015, p. 6.
- 9 PAIS, 2009, p. 371-381.
- 10 PAIS, 2009, p. 380-381.
- 11 Aproximadamente, a geração Y (*Millenials*) compreende os nascidos entre meados dos anos 1970 até meados da década de 1990. É sucedida pela geração Z (*IGeneration*), nascida entre meados dos anos 1990 e o ano de 2010.
- 12 COMAZZETTO *et al.*, 2016.
- 13 Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014.
- 14 BRASIL, 2014.
- 15 No caso específico aqui tratado, movimentos sociais de diversos matizes, destacando-se os raciais e estudantis.
- 16 Acrescentemos aqui a emergência do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo Decreto nº 6.096/2007, que previu a ampliação de vagas e cursos na rede federal, com a interiorização dos *campi* e o aumento de vagas no turno da noite.
- 17 MEC/INEP, 2014.
- 18 *Role Playing Game*: estilo de jogo em que as pessoas interpretam seus personagens, criando narrativas, histórias e um enredo guiado por uma delas. Para iniciar uma partida de RPG, os jogadores criam personagens, definindo dados pessoais, raça, classe e alguns atributos-padrão para suas “virtudes”, como força, destreza e vitalidade. Disponível em: <<https://goo.gl/xCC5k5>>. Acesso em: 23 jul. 2016.
- 19 Lei promulgada em 2012 para ser gradualmente implantada até 2016.
- 20 Palavra utilizada, por exemplo, em editorial de um jornal de grande circulação, *O Globo*, após a adoção das cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: <<https://goo.gl/zJLp97>>. Acesso em 24 set. 2018.
- 21 Um tempo em que os estudantes, por meio de trabalho, aprendizado de idiomas, cursos livres ou viagens, pudessem amadurecer uma escolha de curso e profissão, numa abertura para novas experiências de vida.
- 22 WEBER, 1991.
- 23 SZERMAN, 2015.
- 24 MORAES, 2015.
- 25 ABREU; CARVALHO, 2014, p. 3.
- 26 BARBOSA, 2014.
- 27 COELHO, 1999, p. 5.
- 28 VARGAS, 2010, p. 1.
- 29 LINS; PINTO, 2009.
- 30 LINS; PINTO, 2009, p. 58.
- 31 RISTOFF, 2013.
- 32 SOUZA, 2011, p. 77.
- 33 WOLFF, 1993.
- 34 WOLFF, 1993, p. 2.
- 35 VARGAS, 2013, 2014, 2015.
- 36 NOGUEIRA *et al.*, no prelo; NOVAES, 2014.
- 37 CARDOSO; VARGAS, 2015.
- 38 BOURDIEU, 2010.
- 39 CARVALHO, 2004.
- 40 CARVALHO, 2004, p. 90.
- 41 Disponível em: <<https://goo.gl/NWgddY>>. Acesso em: 5 jun. 2016.
- 42 VARGAS, 2015.
- 43 COSTA, 2004.
- 44 EZCURRA, 2011.

PARTE 2

FORMAÇÃO, CURRÍCULO E METODOLOGIA DE
ENSINO

Formações transversais no ensino de graduação da UFMG

Considerações sobre sua caracterização e pertinência^[1]

Transformações da educação nos últimos 50 anos: alguns elementos referenciais

Há pouco menos de 50 anos, os movimentos de contestação e de reivindicações estudantis eclodiam nos grandes centros. O maior símbolo dessa fase é maio de 1968, na França, período de um mês no qual vemos concentrados quase todos os processos de transformação política e social que vinham sendo desenvolvidos há quase uma década em várias outras partes do mundo. Essa formidável concentração de eventos e sua intensidade fazem com que o “Maio de 68” francês possa marcar esse momento de transformação de maneira definitiva, com o movimento estudantil ganhando as ruas e a adesão de trabalhadores e de várias outras camadas da sociedade, num tipo de insurreição popular que superou barreiras étnicas, culturais, etárias e de classe.

Cito esse momento para contextualizar quão rapidamente a ideia de educação vem se transformando. Em maio de 1968, sob *slogans* então revolucionários, como “Sejam realistas, exijam o impossível” ou “É proibido proibir”, o movimento precipita a maior greve geral que um país capitalista avançado já presenciou, com mais de nove milhões de trabalhadores parados. Se nesse momento já podemos encontrar o germe da transformação de alguns elementos estruturais da educação,

como o fim das cátedras, por exemplo, interessa verificar que, ainda nessa mesma época, não era incomum imaginar genericamente a ideia de educação como algo que se tem uma vez na vida, enquanto jovem, antes de se passar para outras etapas da experiência humana. Hoje, essa ideia de educação já se mostra pouco eficaz, considerados os tipos de economia e de sociedade em que vivemos, ambos marcados por novos padrões de complexidade, competitividade e mudanças constantes em todos os setores de atividade. A impressão que se tem é que as antigas capacidades exigidas de um líder (hoje, mais comumente chamado de gestor), que seriam as capacidades de comando e controle, são cada vez mais substituídas por outras duas características: aprendizagem e resposta. Nesses termos, a hierarquia tradicional também parece estar sendo substituída pela constituição de grupos de identificação e solução de problemas que atuam, preferencialmente, em torno de projetos específicos. Em suma, o que se percebe é que uma das maneiras de não estar soterrado por esse universo marcado pelas ideias de complexidade e velocidade das transformações é por meio da aprendizagem constante e do desenvolvimento da habilidade de oferecer respostas cada vez mais imediatas.

Tudo isso nos leva a um novo contexto, dentro do qual se pode antever que nos próximos anos, se imaginamos que cada indivíduo economicamente ativo pode exercer o papel de aluno pelo menos uma vez a cada dois ou três anos, seria bastante razoável supor que a parte representada pela educação e seus serviços derivados, dentro do conjunto da economia mundial, crescerá de forma espetacular, podendo chegar a representar um dos principais setores de atividade. Essa situação será tanto mais plausível quanto mais se alargar o escopo das possibilidades do setor, não mais resumido ao tradicional papel do professor, posto em sala de aula frente a frente com seus alunos, mas, principalmente, se considerarmos a possibilidade de produção e

comercialização, por meio das mais variadas mídias, seja localmente ou a distância, de todos os tipos de material educacional voltados à autoinstrução.

A internet, computadores, *tablets*, celulares e toda a sorte de *gadgets*, cada vez mais versáteis e potentes, todos veiculando conteúdos cada vez mais interativos, parecem ser os indiscutíveis arautos dessa nova realidade, na qual o *e-book* e os acervos digitais somam-se ao livro e a outros materiais impressos. Se quisermos ser otimistas, podemos até mesmo antever uma série de outras possibilidades para o professor, desejavelmente mais nobres que o mero repasse de informação e conhecimento, transformando-o em um facilitador, um conselheiro do aluno.

Se tudo isso parece factível e, principalmente, transformador, uma questão essencial, entretanto, resiste à margem de todas as mudanças relativas ao como fazer e se impõe como terreno fundamental da educação: ensinar e aprender o quê?

Vale considerar que, sobre os propósitos da educação, Postman^[2] nos lembra que grandes pensadores do passado sempre insistiram em acreditar que havia uma ideia social, política ou espiritual transcendente que podia (e devia) ser alcançada por meio da educação. De fato, Confúcio acreditava que na tradição se encontra uma melhor esperança para a ordem social; Platão pregava que a educação era capaz de produzir filósofos-reis; Cícero sugeriu que a educação deve livrar o aluno da tirania do presente; Thomas Jefferson dizia que a função da educação era de ensinar aos jovens como proteger as suas liberdades; Rousseau desejava que a educação ajudasse a libertar os jovens dos constrangimentos não naturais de uma ordem social que genericamente pode ser entendida como malévola e arbitrária;

Dewey, por sua vez, afirmava que a educação existia, basicamente, para ajudar o aluno a operar sem certezas num mundo de ambiguidades e mudanças constantes.

O caso brasileiro: da reforma de 1968 ao utilitarismo da universidade

Olhando para a realidade atual do modelo de ensino universitário que temos no Brasil, devemos, com certeza, nos remeter à Reforma Universitária de 1968. Passados quase 50 anos daquele momento, e em meio a todas as interpretações possíveis, sejam elas mais ou menos favoráveis, uma constatação quase pacificada é que a Lei nº 5.540, sancionada em novembro de 1968, em seu conteúdo incorporou boa parte das reivindicações de estudantes e professores da época, relativas à melhoria da organização e do funcionamento da universidade. Outra característica geralmente reconhecida nessa reforma é que ela revelava uma nítida pretensão de ser modernizante. Para tanto, propunha dentre várias medidas, a abolição das cátedras vitalícias, a unificação do processo de entrada na universidade – o vestibular –, que passava a ser classificatório, além da aglutinação das faculdades em universidades, visando aumentos de produtividade com a concentração de recursos. A reforma de 1968 criou, também, o sistema de créditos, permitindo a matrícula por disciplina; fragmentou as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e criou os Ciclos Básicos – o que representou, então, um significativo aumento de vagas nos primeiros períodos dos cursos. Paralelamente, introduziu o regime departamental e institucionalizou a carreira acadêmica, que passou a ter o ingresso e a progressão docente vinculados à titulação acadêmica.

Com o distanciamento que o tempo permite, hoje, podemos dizer que a Reforma Universitária de 1968 gerou efeitos contraditórios e

paradoxais sobre nosso sistema de Ensino Superior. Se, por um lado, a reforma proporcionou a articulação, nas instituições públicas, das atividades de ensino e de pesquisa, até então habitualmente desconectadas, ela também favoreceu a criação de planos e políticas nacionais de pós-graduação, bem como o surgimento ou o fortalecimento das agências de fomento à pesquisa. Por outro lado, a reforma criou, também, condições para o desenvolvimento de um ensino privado que reproduz o que Florestan Fernandes costumava caracterizar como o antigo padrão brasileiro de escola superior.^[3]

Analogamente, podemos verificar outros efeitos contraditórios e paradoxais da Reforma Universitária de 1968, a partir da constatação de que o mesmo ato que resulta na autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades, na proposta de um modelo organizacional único para universidades públicas e privadas, que gera inegáveis avanços e conquistas nos processos de especialização do saber e um significativo aumento dos patamares quantitativos e qualitativos de produção científica e tecnológica. Por outro lado, também abriu as portas e não só permitiu, mas, também, incentivou o estabelecimento de uma lógica da fragmentação do saber e de certo tipo de utilitarismo científico, que hoje são dominantes na academia.

Em minha opinião, uma das melhores exemplificações desse modelo de indução à fragmentação e ao utilitarismo é dada pela curiosa ideia do *salami science*,^[4] apresentada pelo professor Fernando Reinach, que, em última análise, consiste em fatiar uma única descoberta, como um salame, para publicá-la no maior número possível de artigos científicos. Assim, de um lado da questão, o cientista aumenta seu currículo e cria a impressão de que é muito produtivo. Na outra ponta, o leitor é forçado a se empenhar na tentativa de juntar as fatias para

entender o todo. Como consequência, as revistas ficam abarrotadas, e avaliar um cientista fica, naturalmente, mais difícil.

Outras consequências poderiam facilmente ser verificadas dentro desse mesmo quadro, representado pela soma das ideias de fragmentação do saber, utilitarismo científico e pressão pela produtividade, tão presentes na academia contemporânea: a primeira delas seria a quase compulsória tendência de nivelamento entre as ideias de intelectual e de especialista. Indo um pouco além, é fácil verificar que se o especialista conseguir ser mais especialista que seus pares, ou seja, se converter em superespecialista, isso provavelmente concederá a ele mais chances de obter financiamentos nas agências de fomento.

No caso brasileiro, em que a imensa maioria da atividade de pesquisa é sediada nas universidades, outra consequência visível desse quadro é a transformação da universidade em um ambiente que ainda preserva a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas que rapidamente se converte de lugar onde há professores que pesquisam para espaço de acolhimento dos pesquisadores que (eventualmente) dão aulas. Se essa supervalorização da atividade de pesquisa (obviamente muito mais capaz de captar recursos e financiamentos que a atividade de ensino) se consolida, o que simultaneamente ganha maior incentivo é um tipo de perfil acadêmico marcado por professores confinados e restritos apenas e cada vez mais aos limites de suas áreas de pesquisa. Daí a imaginar que teremos (se é que já não temos) pesquisadores/docentes lecionando nos cursos de graduação apenas o que lhes interessa naquele momento como objeto de pesquisa não é muito improvável. Dada uma combinação desfavorável de eventos, esse quadro poderia nos levar ao extremo hipotético de um estudante de Filosofia que poderia passar por seu curso de graduação sem ter estudado de maneira mais profunda a obra de Aristóteles,

simplesmente porque nenhum de seus professores tinha Aristóteles como objeto de pesquisa no período de seu curso.

Outra questão ganha relevo se somarmos a isso o fato de que também há uma cada vez mais forte tendência a incentivar a aproximação das universidades com o mercado e suas demandas profissionais, técnicas e funcionais. Se à primeira vista essa associação parece apontar apenas para uma maior possibilidade de articulação da universidade com a sociedade, rompendo a tradicional e antipática imagem da academia como torre de marfim, insensível às demandas do homem comum e cotidiano, há, também, por outro lado, a outra face do utilitarismo que mencionamos anteriormente: aquela que associa a formação universitária à habilitação profissional. Nesse contexto, a universidade passa a ser cobrada como formadora de mão de obra especializada para as demandas cada vez mais específicas de um mercado cada vez menos estável. Mais que isso: em troca de atender apenas aos seus estatutos internos, nos quais deveria preponderar o apreço pelo conhecimento, passa-se a autorizar que a autonomia didática das universidades seja estrangida pelos interesses, nem sempre muito claros, dos conselhos profissionais. Há nisso algo que nos faz suspeitar que, mais que a articulação ou a interação da universidade com o mercado, o que aparece é a sua subordinação a esse mercado, que quase se assemelha a um tipo de revanche das corporações de ofício, séculos depois.

O currículo das escolas nesse modelo corresponde, genericamente, ao ideal do tecnocrata, planejado para preparar a pessoa que pode apenas ter habilidades; uma pessoa que não precisa, necessariamente, demonstrar compromisso, ponto de vista, postura moral, social ou intelectual, mas muitas habilidades vendáveis no mercado. Embora dificilmente reconhecida como tal, a ideia orientadora é moldar os

alunos para o mundo fabril que os espera, usando técnicas produtivas similares à linha de montagem. Memorização de informação ainda é uma das pedras fundamentais nesse paradigma; oferecer respostas corretas às perguntas dos exames ou, em outras palavras, demonstrar conformidade a um determinado modelo do mundo parece ser o esperado de cada aluno. Há cada vez menos estímulos e oportunidades significativas para fomentar a imaginação. Em suma, esse currículo educacional tradicional é visto e proposto por meio de uma filosofia de separação: o conhecimento humano, em busca de amplitude, é entendido dentro da ideia de multidisciplinaridade e divide-se em caixas ou classificações estanques sem maiores incentivos à possibilidade (e à necessidade) de se ver inter-relacionamentos entre elas – o que representaria a ideia da interdisciplinaridade. E, finalmente, o aluno que consegue terminar esse tipo de estudo é considerado formado, uma vez que está pronto para o mercado de trabalho.

Em um último esforço para revelar o absurdo dessa subordinação em termos conceituais, seria possível recorrer a uma questão conceitual da maior importância: fosse essa tarefa de preparar para o mercado a única ou mesmo a maior missão da universidade, caberia ainda perguntar: mesmo que dentro de um sistema capitalista que privilegia a exploração do trabalho e tem na acumulação a maior meta, poderíamos nós, dentro da universidade, considerar que na tarefa de formar um cidadão bastaria conceder a ele o saber que será exigido para o exercício de uma profissão?

Nunca é demais recorrer ao que disse Otto Maria Carpeaux,^[5] em 1942, quando dizia que

(...) a Universidade dedica-se ao ensino profissional superior, enquanto a “cultura geral” fica reservada ao ensino secundário, aos

ginásios e aos liceus. (...) Resultado: um espírito artificialmente preservado no estado pueril com uma formação profissional superposta.^[6]

Não é difícil perceber o quanto a ideia de especialização, tão necessária hoje para o desenvolvimento das ciências aplicadas, colide com a ideia de que a universidade pode formar não apenas massas cada vez mais qualificadas para o trabalho, mas cidadãos capazes de enfrentar e confrontar tudo aquilo que adia a emancipação humana. Eles, provavelmente, não serão os modelos (jocosamente contemporâneos) do engenheiro que estudou humanidades, história, filosofia, artes somente até o momento em que completou o Ensino Médio ou do médico que progrediu no conhecimento de matemática apenas até os 18 anos. Nem ao menos o modelo do historiador que sabe praticamente nada da física. Como já denunciava Carpeaux, é inadmissível que a sociedade contemporânea se contente com a ideia de que o acesso aos conhecimentos de disciplinas não profissionais, de cunho mais humanístico, por exemplo, possa ser limitado à extensão e à profundidade que lhes permitem as fronteiras da puerilidade.

O que deve ser ensinado?

A disciplina é o preço que a sociedade paga à cultura para passá-la de uma geração à outra.^[7]

É bem verdade que não se pode negar a notável importância social da organização do currículo por matérias ou disciplinas que aparecem com frequência como comunidades sociais, entre as quais existem relações de competição e cooperação, estando presente a noção de defesa de fronteiras, que frequentemente exige fidelidade da parte de seus membros e, ao fim e ao cabo, confere um sentimento de

identidade a eles. Mas, antes, vale discutir um pouco as ideias de seleção cultural e de seleção cultural escolar, ou seja, como selecionamos quais disciplinas devemos lecionar e quais devem ser seus conteúdos.

Se considerarmos que a conservação e a transmissão da herança cultural do passado constituem funções essenciais da educação em todas as sociedades, devemos, também, considerar e admitir que essa reprodução não ocorre sem perdas e sem uma reinterpretação e reavaliação do que está sendo conservado. Essa seria uma forma simplificada de encarar a questão, se não quisermos levar em conta que quase inevitavelmente ocorre também o choque entre os desejos de preservar e o de atualizar, o que tornaria a análise um pouco mais complexa. No que diz respeito à preservação, um dos seus instrumentos pode ser o esquecimento – por mais paradoxal que possa parecer –, já que o que é considerado trivial e medíocre cai no esquecimento, e perdura aquilo que as gerações produzem de mais forte, de mais original e que possa ser considerado mais incontestável. Supostamente, esses serão os elementos que a escola e a cultura terão por papel identificar, consagrar e transmitir. O trabalho de decantação e cristalização de uma cultura não obedece, entretanto, apenas a valores intrinsecamente relacionados à excelência e à universalidade. Essa seleção comporta algo de arbitrário. Isso faz também pressupor o questionamento da escola dos antepassados e traz à tona a ideia de que a memória cultural é um tipo de reinvenção.

Outro aspecto da seleção cultural escolar é que ela não incide unicamente sobre o passado, mas, também, sobre o presente. Qualquer um de nós poderia perguntar: como se efetua a seleção constitutiva de um currículo ou, em outras palavras, como um conjunto pode ser selecionado a partir de um número quase ilimitado de combinações possíveis? A resposta provavelmente trilhará o caminho de que certos

tipos de valores são considerados como tendo suficiente importância para que sua transmissão à geração seguinte não seja deixada ao acaso, mas confiada a profissionais especialmente formados para isso: os docentes. Mas nem tudo que constitui uma cultura é considerado de igual importância, e em frente da limitação de tempo e possibilidades, uma seleção se torna imperiosa. Não é difícil perceber que diferentes escolas farão diferentes seleções no interior da cultura. E é ao resultado desses vários processos de seleção que chamamos currículo.

Philippe Perrenoud^[8] defende que é necessário ainda distinguir, de um lado, o currículo formal, que poderia ser descrito como os conteúdos prescritos pelas autoridades, produto de uma seleção no interior da cultura acumulada, organização, mudança de delimitações e abalo da hierarquia entre as disciplinas, e, de outro, o currículo real. Nele, ante prescrições que não podem ser mais que indicativas e, portanto, interpretáveis, os docentes selecionam temas, enfatizam aspectos, apresentam os saberes de diversos modos. Se quisermos levar essa questão aos extremos, concluiríamos que não apenas a escola ou a instituição mas cada sala de aula têm seu currículo real.

Assim, a análise sociológica dos programas escolares deve ser prolongada ao interior dos próprios estabelecimentos e das salas de aula, porque há diferença entre o que é pretendido e o que é ensinado realmente. Pode-se, além disso, ampliar a discussão para o que é aprendido, retido e compreendido pelos alunos não ser o que os docentes pretendem ou creem ensinar. Essa inadequação se transformaria, assim, em objeto de outra investigação sociológica, uma vez que as condições de recepção de uma mensagem pedagógica dependem de contextos sociais e culturais. Paralelamente a isso, poderíamos lembrar que Bernstein^[9] argumenta que toda espécie de delimitação dos saberes escolares, seja material ou simbólica, supõe e induz relações de poder, quando diz que

(...) o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais.^[10]

Mais além, Geoff Esland^[11] questiona a pressuposição de que o conhecimento é mero reflexo da realidade objetiva e, portanto, a separação entre áreas de saberes existentes no currículo corresponderia às separações existentes ao nível das próprias coisas. Esland afirma que, ao contrário, tal divisão não se sustenta em nenhuma razão objetiva, mas que a separação apenas reflete hábitos corporativos, preconceitos e interesses de determinados grupos profissionais e sociais.

Poderíamos assumir o pressuposto de que analisando a história das disciplinas escolares pode-se analisar como os “saberes da sociedade” foram se transformando em “saberes escolares”, visando atender a quais necessidades, classes ou frações de classe. Nesse sentido, é preciso incorporar a discussão sobre a cultura que as produziu e é produto delas. Assim, seria possível, por exemplo, analisar o processo que levou à introdução e à posterior eliminação da disciplina Latim dos currículos escolares depois de ter sido considerada uma disciplina-chave na formação das mentes; ou o recente processo de substituição do estudo de “Língua e Civilização Francesa” pelos manuais de Inglês Instrumental. Nesse sentido, não seria descabido imaginar – mesmo porque as dinâmicas da economia já sinalizam nessa direção – a cada vez mais possível futura substituição do Inglês Instrumental pelos cursos de Mandarim.

Formações transversais: caracterização e possibilidades^[12]

Ensinar e aprender supõem esforços, custos e sacrifícios de toda natureza, por isso é preciso que, no sentido próprio da palavra, aquilo que se ensina valha a pena. O que é que merece por excelência ser ensinado nas escolas, que é fundamental na cultura? Não existem coisas mais gerais, mais constantes, mais humanamente essenciais que as outras?^[13]

Em complementação ao modelo de excessiva especialização que temos hoje, entendemos que a universidade contemporânea pode se esforçar para dar ao aluno um sentido de maior interconexão naquilo que aprende. A ideia é criar condições para que se proponha a estruturação da oferta do que poderíamos conceituar como uma “formação generalista” para os alunos dos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo básico dessa formação seria o de constituir algo que poderia ser denominado ou caracterizado como uma bagagem da “cidadania cultural” dos indivíduos, em um nível que deve ser comum a todos os graduados pela UFMG, fornecendo elementos para a interpretação geral do mundo em que as pessoas vivem, incluindo os aspectos culturais e os diversos níveis em que a realidade foi apreendida pela cultura humana.

Vários exemplos poderiam ser dados para representar o sentido prático e formal dessa proposta. Talvez o mais eloquente deles seria fornecido pela pergunta: há algo que seria desejável que todos os alunos da universidade, qualquer que fosse sua área de interesse, deveria estudar? Há algo – seja isso um conhecimento ou um conjunto de conhecimentos – a que todos os alunos, independentemente do curso em que estejam matriculados, deveriam ter acesso?

Entre os pressupostos básicos dessa proposta, o primeiro diz respeito à ideia de que os alunos de todos os cursos de graduação, de todas as áreas do conhecimento, poderiam ter à disposição o mesmo elenco de opções de atividades de “formação generalista”, ou o que passaremos a chamar de Currículo de Cidadania Cultural. Além disso, propomos que essas atividades sejam estruturadas e ofertadas na forma de “atividades geradoras de créditos”, que seriam certificadas pela instituição em consonância com as Normas Acadêmicas em vigor. Desse modo, estaria cumprido um primeiro requisito fundamental, que diz respeito à possibilidade de sua implantação sem que haja necessidade de alterações nas normas acadêmicas em vigor na universidade.

Outra questão que pode ser importante na proposta é a ideia de que ela possa, também, ser constituída por atividades que normalmente já sejam oferecidas pelos diversos setores da universidade, acrescidas de alguma modalidade de registro de atividade e de avaliação de desempenho do aluno. Isso minimizaria a necessidade de criar novas estruturas e atividades para contemplar a proposta. Uma outra característica que julgamos significativa é a ideia de que seria opcional para cada curso a inclusão de estruturas constituintes das atividades do Currículo de Cidadania Cultural no currículo do próprio curso. Dessa forma, as atividades estariam disponíveis, de maneira modular, para serem incluídas em qualquer currículo de graduação.

No que concerne à formatação da proposta, poderíamos afirmar que as atividades geradoras de créditos poderiam ter formatos diversificados, tanto em sua natureza (disciplinas, oficinas, ciclo de palestras, EaD etc.) quanto em sua temporalidade (no período letivo normal, concentradas em alguns dias, nas férias etc.). Poderíamos, também, dividir os tipos de atividades a serem ofertadas em quatro grupos básicos: o primeiro diz respeito às atividades em que o conteúdo e

a oferta seriam estáveis: nesse tipo, a atividade seria delimitada de maneira precisa e ofertada de maneira regular. Um segundo tipo corresponde às atividades em que o conteúdo seria variável e a oferta seria estável: aqui as atividades estariam abrangendo determinado escopo, porém com especificação variando a cada oferta. A oferta nesse caso deveria ser regular. Um terceiro tipo diria respeito a atividades cuja oferta seria singular, ou seja, a atividade seria proposta para ser oferecida uma única vez, sem prejuízo de eventuais propostas que fossem novamente oferecidas no futuro. Por último, poderíamos citar as atividades singulares integrantes de eventos que têm regularidade, tais como seminários regularmente promovidos por cursos, unidades ou programas de pós-graduação ou mesmo atividades integrantes de eventos, como o Festival de Inverno da UFMG, por exemplo. Nesse último tipo, poderiam, ainda, ser incluídas atividades de caráter experimental, o que contribuiria em muito com a diversificação da oferta.

Imagina-se que para coordenar o funcionamento do Currículo de Cidadania Cultural, deveria ser constituído um Colegiado Especial, encarregado de lançar editais de chamada para propostas de oferta de atividades geradoras de créditos a serem incluídas no Currículo de Cidadania Cultural. Além disso, esse colegiado iria: julgar as propostas recebidas em resposta aos editais, escolhendo um elenco de atividades adequado para compô-lo; divulgar as atividades do Currículo de Cidadania Cultural em uma página na internet, de forma a facilitar a escolha das atividades pelos alunos; coletar as inscrições dos alunos nas atividades, nessa mesma página; atribuir um número de créditos à atividade que tenha correspondência com a carga de trabalho requerida do aluno; providenciar o registro das atividades que tiverem previsão de oferta regular no sistema acadêmico, além de providenciar a certificação da atividade, incluindo o registro da avaliação do aluno, gerando as informações necessárias para constarem

no histórico escolar.

Finalmente, uma outra série de providências deverá acompanhar a proposição, dentre elas a caracterização das contrapartidas ou estímulos às estruturas proponentes de atividades, como os departamentos acadêmicos, que não devem ver na proposta um tipo de sobrecarga adicional às tarefas e encargos já assumidos habitualmente. Assim, imagina-se que os departamentos que ofertarem atividades poderiam solicitar apoio financeiro ou o equivalente em bolsas de pós-graduação, por exemplo, como contrapartida para determinado quantitativo de atividades ofertadas por semestre.

Em termos gerais, como já foi dito anteriormente, essa proposta busca viabilizar uma alternativa ao quadro de superespecialização hoje dominante nas universidades brasileiras e ao qual a UFMG não foge. A sua aplicação, esperamos, ensejará o surgimento de um conjunto de outras possibilidades, tais como a discussão de outros modelos de entrada nos cursos e, eventualmente, a própria reestruturação da graduação na universidade, preservando suas evidentes virtudes e caminhando na direção de formações mais abertas e capazes de enfrentar os desafios impostos pela complexidade do mundo contemporâneo. Nesse particular, mais uma vez vale citar Carpeaux:

Porque não cabe à Universidade formar crentes nem sequer sugerir convicções, mas dar ao estudante capacidade para escolher a sua convicção. Já abundam os homens cegamente convictos, muito “práticos”, “úteis” para os serviços do Estado, da Igreja, dos partidos e das empresas comerciais. Pode ser que todas essas instituições lamentem, em breve, a abundância de homens convictos e a falta de homens livres. Então, acusar-se-á amargamente o utilitarismo das universidades modernas. O utilitarismo é o inimigo mortal da Universidade.^[14]

Referências

- BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. (Org.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, 1972.
- CARPEAUX, O. M. A ideia da universidade e as ideias das classes médias. In: CARPEAUX, O. M. *A cinza do purgatório*. Rio de Janeiro: CEB, 1942. p. 259-273.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- ESLAND, G. Teaching and learning as the organization of knowledge, In: YOUNG, M. (Org.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, 1972.
- FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 5, p. 28-45, 1992.
- PERRENOUD, P. Currículo real e trabalho escolar. In: PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- POSTMAN, N. *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. New York: Vintage Books, 1993.
- REINACH, F. Darwin e a prática da “Salami Science”. *Revista de Ciências Médicas e Biológicas*, Salvador, v. 12, p. 402-403, dez. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/7pkBEv>>. Acesso em: 6 set. 2017.

Notas

- 1 Texto apresentado no Seminário do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) em 2015.
- 2 POSTMAN, 1993.
- 3 Segundo Florestan Fernandes, esse antigo padrão brasileiro de escola superior seria basicamente representado por instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, preferencialmente voltados para a mera transmissão de conhecimentos, de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa (FERNANDES, 1975, p. 51-55).
- 4 REINACH, 2013.
- 5 CARPEAUX, 1942.
- 6 CARPEAUX, 1942, p. 271.
- 7 CHERVEL, 1990.
- 8 PERRENOUD, 1995.
- 9 BERNSTEIN, 1972.
- 10 BERNSTEIN, 1972, p. 47.
- 11 ESLAND, 1972.
- 12 Este item foi elaborado a partir de um projeto construído conjuntamente por este autor e pelo Prof. Ricardo Hiroshi Caldeira Takahashi e originalmente apresentado à comunidade da UFMG em maio de 2013, com o título de “Currículo de Cidadania Cultural”. Em um segundo momento, construímos, conjuntamente, uma nova proposta intitulada “Transversalidade no Ensino da UFMG”, apresentada no Seminário do IEAT, em março de 2015, e que deu origem a este texto.
- 13 FORQUIN, 1992.
- 14 CARPEAUX, 1942, p. 261.

MARCOS MASETTO
CECÍLIA GAETA

Currículo inovador no ensino superior

Um debate em busca do refinamento
do conceito vigente^[1]

Introdução

A inovação é um tema que tem chamado atenção e provocado diferentes níveis de reflexão, principalmente pelos novos desafios da formação do profissional do século XXI e da necessidade de promover mudanças na prática educativa, para adequar o Ensino Superior às demandas da sociedade atual.

A polissemia do termo “inovação” e a diversidade de novos modelos curriculares, que se apresentam como inovadores, instigaram nossa curiosidade em revisitar o conceito de “currículo inovador”. Depois de uma década de estudos, renovamos nossas pesquisas, direcionando-as à reflexão sobre as seguintes questões: o que é compreendido como inovação curricular em um curso universitário? Em que ela se diferencia de mudanças e adaptações que são realizadas apenas em práticas metodológicas ou em introduções de recursos tecnológicos? Do ponto de vista do conceito de currículo, que tipo de inovação pode apontar para um paradigma inovador?

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é apresentar para debate uma concepção de “currículo inovador” que construímos a partir de

duas bases: os estudos teóricos realizados no contexto mundial e as investigações em projetos inovadores concretos na realidade brasileira.

Nossa trajetória reflexiva realiza um percurso de três etapas: uma primeira sobre a questão da inovação educacional, uma segunda sobre concepção de currículo no ensino superior e uma terceira sobre uma concepção de currículo inovador.

Inovação educacional

A importância de iniciarmos nosso estudo pela reflexão desse tema se prende a seu significado bastante conhecido de todos nós: inovação traduz-se por uma série de processos por meio dos quais se pretende introduzir e proporcionar mudanças nas práticas vigentes. Nesse contexto bastante abrangente, a expressão “inovação educacional” se presta a nomear diferentes situações: desde mudanças pontuais, específicas e diretamente ligadas à prática educacional, até mudanças estruturais que afetam o currículo completo. Nesse sentido, é possível entender inovação, por exemplo, como a introdução da informática e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e o investimento em determinadas metodologias qualificadas como “ativas”, como o Peer Instruction, o Problem Based Learning (PBL) ou o Team Based Learning (TBL) e outras mais.

Carbonell^[2] considera que, na maioria dos países, algo mudou nas escolas. No entanto, têm sido mudanças mais epidérmicas que reais, sintomas de modernidade, mas que nada têm a ver com a inovação. Inclusive, o uso da tecnologia que pode abrir caminho no campo da inovação, em geral, apresenta-se apenas como um enganoso valor agregado: com o domínio de algumas habilidades instrumentais e o acesso ao crescente arsenal informativo.

Esse mesmo autor nos oferece uma concepção de inovação educacional que assumimos como uma definição bastante esclarecedora. Carbonell entende por inovação educacional:

Um conjunto de intervenções, decisões e processos, com *intencionalidade* e *sistematização* que tratam de *modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e introduzir novos materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.*^[3]

Concordamos com o autor: inovação educacional deve ser entendida como um conjunto de intervenções, decisões e processos:

- que se realizam com *intencionalidade* claramente definida em direção a um projeto educacional, superando a novidade por ela mesma, o modismo, o oportunismo e o *merchandising*;
- que se realizam com *sistematização*: planejamento a curto, médio e longo prazo, visando o alcance de objetivos educacionais, pois trata-se de um processo que se realizará ao longo do tempo;
- que são vinculados a um contexto social que indica uma necessidade educacional emergente, uma resposta nova e diferente daquela já existente, a partir de uma determinada concepção educacional;
- que sempre emerge em um processo histórico de uma Instituição Educativa, buscando novas respostas para os novos tempos educacionais.

Cunha^[4] assim se expressa:

Não é possível pensar os processos inovativos sem levar em conta seu caráter histórico-social. Eles se constroem num tempo e espaço e não podem ser percebidos como uma mera produção externa, nem ingenuamente como algo espontâneo e independente. Percebe-se que inovação é resultado de tensões e não meramente a inserção de novidades técnicas e tecnológicas, como dispositivos modernizantes.

Hernandez^[5] assume posição semelhante quando comenta que “o campo da inovação não é homogêneo, e suas diferentes acepções andam paralelas à ideologia dominante na educação escolar, nas formas de ensino e na atuação de professores”.

Trata-se de um conceito de inovação amplo e multidimensional que não se volta para o acessório e as aparências, mas para os aspectos importantes e fundamentais de uma nova proposta educacional, de uma nova formação que afeta toda a instituição educativa e não apenas algumas partes isoladas.

Fernando Hernandez, em seu livro *Aprendendo com as inovações nas escolas*, apresenta considerações sobre inovações educacionais e as considera como mudanças realizadas de forma consciente e diretamente vinculadas a objetivos de melhoria do sistema educativo; mudanças que afetam a multidimensionalidade do sistema (atendimento a novas áreas de aprendizagem, organização curricular, conteúdos, práticas alternativas de aprendizagem, trabalhos dos docentes, planejamento para atender a todos os objetivos propostos na inovação) e mudanças que afetam concepções e organizações curriculares.^[6]

Concepção de currículo no Ensino Superior

A segunda etapa de nossa trajetória reflexiva nos leva a considerar a concepção do termo “currículo”. Com efeito, ainda encontramos com muita frequência o entendimento de currículo no ensino superior como uma grade curricular ou mesmo como matriz curricular, desvinculadas de um projeto pedagógico e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que o orientam. Razão pela qual faz sentido retomarmos uma concepção de currículo que nos faça perceber seu relevante papel, seja para a formação dos profissionais nos cursos de graduação, seja para a nossa consideração posterior sobre inovações curriculares.

Compreendemos currículo^[7] como uma prática social pedagógica que procura garantir para todos os alunos de todos os níveis escolares o direito à educação, à sua formação integral para enfrentar os desafios de sua vida pessoal, familiar, social, profissional e cidadã. Visa a construção de uma sólida base científica de formação, o desenvolvimento da solidariedade social e da cidadania consciente, crítica e ativa.

No Ensino Superior, o currículo está voltado para a formação competente e cidadã de um profissional na área dos conhecimentos interdisciplinares necessários para o exercício de sua atividade profissional, integrados a uma prática interprofissional que aproxima áreas afins na solução das situações profissionais; desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e valores, como ética, responsabilidade social e cidadania. Ele não pode ser construído apenas com disciplinas teóricas e práticas justapostas e desintegradas.

Como prática social pedagógica, o currículo se manifesta como um ordenamento sistêmico formal, no tempo e no espaço, de ações coletivas e individuais de aprendizagem. Essas ações são relacionadas

a vivências significativas da vida humana em seus diferentes momentos e necessidades, de forma individual e coletiva, trabalhando com conteúdos (informações e conhecimentos), métodos e técnicas, numa interação entre professores, gestores, alunos, programas e ambientes dessas vivências.

O currículo, em todos os níveis, inclusive no Ensino Superior, é um projeto integrado, em que se articulam dimensões de aprendizagem, epistemológicas, políticas, culturais, éticas, estéticas, psicológicas e pedagógicas para se realizar o processo de ensino-aprendizagem e formação. É também um projeto inacabado e assim permanecerá por não poder se cristalizar e ficar alheio aos contextos que o cercam, repletos de integração, interdisciplinaridade, informação e comunicação, disponíveis pelas tecnologias.

Trata-se, portanto, de um processo em contínuo movimento e evolução que lhe confere o significado semântico do termo em língua latina: *curriculum*, um percurso de formação (um processo).

Como vivência subjetiva e social, o currículo promove sujeitos concretos que ocupam posições específicas e cumprem funções concretas diferenciadas em uma instituição educacional, que realizam-no como uma experiência subjetiva processual ao longo de um certo tempo de formação. Essa experiência subjetiva é integral, isto é, implica e afeta todas as dimensões dos sujeitos (corporeidade, sensibilidade, percepção, cognição, emoção, convicções políticas e religiosas, competências técnicas, ética e estética). Em outras palavras, implica e afeta o processo de construção da identidade dos sujeitos e de sua vivência na sociedade na qual encontram-se inseridos.

Todo currículo causa, também, uma correlação entre os *sujeitos*: todos os que participam, direta ou indiretamente, da realização do

projeto de ensino-aprendizagem da instituição em questão. São alunos, docentes, gestores, funcionários, instituições parceiras, mas, também, os sujeitos organicamente ligados a ela: lideranças e serviços públicos da comunidade. Instituições que cumprem funções educativas (ONGs, prisões, hospitais, mídia etc.) incluem-se como sujeitos dos currículos profissionais dos mais diversos campos.

O currículo é sempre contextualizado e não existe fora da história de uma instituição e de uma sociedade. Esse contexto é marcado por fatos, acontecimentos, teorias, vivências históricas afetadas pelos movimentos da sociedade em que vivemos e pelas evoluções e questionamentos das histórias das instituições. Seu contexto se apresenta como o entrecruzamento entre o eixo histórico e o eixo cultural, no tempo-espço da instituição e da proposta curricular.

O currículo é resultante da tensão permanente e das reciprocidades entre o modo pelo qual ele se apresenta como projeto *formal* em andamento (com todas as suas materialidades, normas, padrões pré-estabelecidos, convenções, prescrições e organizações) e o modo pelo qual se apresenta como projeto *informal* em andamento (com todas as suas flexibilidades, imprevisibilidades, imponderabilidades, liberdades, desejos dos sujeitos implicados, reinvenções, criatividade e transformações).

Essa concepção de currículo aplicada ao ensino superior privilegia a formação de profissionais com competência e atitude ética e cidadã, com desenvolvimento de conhecimentos interdisciplinares, integrando diferentes áreas de conhecimento, com uma prática interprofissional.

Essa proposta curricular se distancia daquela comumente encontrada no ensino superior que privilegia a matriz curricular, apoiada em disciplinas teóricas e práticas, justapostas e desintegradas.

Concepção de currículo inovador

Em nossa trajetória reflexiva, chegamos à terceira etapa: uma concepção de currículo inovador, que se integre à concepção de currículo que acabamos de analisar e ao conceito de inovação educacional anteriormente trabalhado. Ou seja, como inovar um currículo em todos os seus aspectos constitutivos, apontados por Carbonell^[8] e Masetto e Zukowski-Tavares.^[9]

O conceito de currículo anteriormente exposto na multidimensionalidade de aspectos que o constituem orienta-nos a pensar e a conceber a inovação curricular como um complexo de mudanças e adaptações que afeta o currículo em seu conjunto (finalidades, estrutura e funcionamento), todas as suas dimensões, seus pontos-chaves e eixos constitutivos, de modo simultâneo e sinérgico. É uma mudança que pretende dar respostas às necessidades sociais e educativas, portanto, uma mudança planejada e articulada com os diferentes setores da Instituição Educacional.

Destacamos no conceito de inovação curricular três aspectos fundamentais: mudanças, realizadas simultaneamente e sinergicamente, nos 4 eixos constitutivos de uma proposta curricular: Contexto, Protagonistas, Estrutura Curricular e Gestão.^[10]

Vamos analisar as mudanças básicas em cada um desses quatro eixos para podermos, em seguida, perceber como acioná-las de uma forma simultânea e sinérgica.

O contexto de um currículo inovador

Como comentamos anteriormente, todo currículo, para poder alcançar seus objetivos de formação integral das pessoas que vão

cursá-lo, fundamentalmente, deve estar contextualizado, isto é, diagnosticando as necessidades emergentes da Instituição Educativa em sua história e no panorama da sociedade contemporânea, as necessidades dos alunos que a procuram com suas expectativas. Então, é possível construir com eles uma proposta curricular que responda de forma inovadora a essas necessidades e expectativas, visto que as propostas que atualmente estão postas já não respondem a elas.

Percebe-se que um primeiro momento dessa contextualização configura-se em um despertar para uma ruptura com o existente diante da possibilidade do novo. A descoberta da necessidade de mudar. Esse *start* pode ser influenciado por mudanças na sociedade em que a Instituição Educativa de ensino superior se encontra inserida e que a afetam, como o fenômeno da Sociedade do Conhecimento^[11] e suas inter-relações com as TDICs, que propõem mudanças significativas na forma de compreender, buscar, desenvolver e evoluir os conhecimentos no mundo e, por conseguinte, na universidade também.

Organizações internacionais, como a UNESCO,^[12] ou nacionais, como o Ministério da Educação (MEC), que apresenta proposições para alteração das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, descortinam uma nova missão para as universidades no século XXI, descrevendo os novos cenários internacionais e nacionais para os quais as universidades devem se abrir, reforçando seus objetivos de formação de profissionais comprometidos com um desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares que possam encaminhar os atuais problemas da humanidade e com sua responsabilidade social, ética e cidadã.

As próprias Instituições de Ensino Superior (IES), a partir de sua história, refletindo sobre seus cursos de graduação à luz das

necessidades e exigências dos tempos atuais, despertam para uma ruptura com o existente diante da possibilidade do novo em seus projetos de formação profissional.

Como diz Hernandez: “Nenhum projeto inovador começa do zero”.^[13] A nova resposta à necessidade atual de um currículo inovador não pode deixar de levar em consideração o processo histórico de realizações daquela instituição, sua missão, seus projetos, sua evolução, seu protagonismo, suas limitações e seus novos sonhos na continuidade de um projeto educacional em seu contexto e em novos tempos.

A contextualização de um currículo inovador se consolida pelo diagnóstico das necessidades e das carências concretas e reais para as quais o currículo vigente já não responde satisfatoriamente e que exigem um novo currículo para responder a elas. A ruptura com o existente e a descoberta da possibilidade de um novo tem a ver com a contextualização do currículo e, tratando-se de inovação, é de grande relevância, dinamismo e força, pois uma necessidade bem percebida e diagnosticada é capaz de desestabilizar instituições, professores e gestores para se moverem em direção às mudanças necessárias, mesmo os mais resistentes a elas.

Os protagonistas de um currículo inovador

Os protagonistas se constituem como os elementos-âncora de um currículo inovador:

- ao atuarem com corresponsabilidade e postura proativa na construção, na implementação e na avaliação do currículo e nas adaptações necessárias ao longo do processo;

- ao assumirem atitudes de comprometimento, engajamento, e “sentimento de ‘pertença’” com relação ao novo currículo;
- ao apresentarem abertura para revisão da cultura pedagógica e do desempenho de seus papéis;
- ao exercerem suas funções em consonância com o projeto pedagógico.

Identificamos como protagonistas de um currículo: gestores, professores, alunos, funcionários administrativos e instituições. Acostumados que estamos em pensar e ver apenas nos gestores e, às vezes, nos professores os responsáveis pelo projeto curricular, à luz de uma concepção mais ampla que apresentamos anteriormente neste artigo, podemos resgatar o papel de protagonista para os personagens que constroem, implantam, executam, avaliam e flexibilizam o currículo, dependendo das necessidades:

- gestores, que atuam na revisão de seu papel, com postura democrática e aberta à participação, estarão envolvidos com o projeto do currículo inovador, participando com os docentes em sua construção. O envolvimento do gestor será decisivo para o encaminhamento pedagógico e administrativo de questões emergentes de ordem estrutural, financeira, pessoal e mesmo de conflitos de culturas entre os protagonistas que podem impactar o processo. O gestor-protagonista compreende melhor as necessidades, apoia sua equipe e age no sentido de esclarecer as possibilidades e colaborar para o encaminhamento das soluções;
- professores abertos ao novo, atuando em equipe, construindo juntos o projeto curricular, permitindo uma

melhor compreensão da proposta pedagógica e de seu papel de docente como mediador pedagógico e planejador de situações de aprendizagem no novo contexto. Ao se sentirem coautores, assumem a responsabilidade de uma atuação adequada ao novo projeto, reconhecem e valorizam a troca de experiências com seus pares e a oportunidade de aprender e desenvolver-se em processos de formação continuada e em serviço. A integração do professor ao projeto reflete-se em sala de aula e contribui para o sucesso na realização do currículo inovador;

- alunos participantes e protagonistas em seu processo de aprendizagem colaborativa e formação profissional, abertos a um trabalho em equipe, com valorização da pesquisa interdisciplinar e do diálogo, integrando as TDICs na execução de suas atividades curriculares. Os alunos que compreendem o projeto pedagógico de seu curso, o que deles se espera, a relevância do que terão oportunidade de aprender visando sua formação profissional contemporânea, competente e cidadã e os procedimentos metodológicos que lhes permitirá tais aprendizagens tornam-se protagonistas de seu aprendizado e estabelecem uma relação produtiva de formação com o curso, os professores, os colegas e a instituição;
- funcionários administrativos, ou corpo técnico, como são denominados em algumas instituições educativas. Tomamos consciência de seu protagonismo no desenvolvimento de um currículo quando algumas atividades de apoio a professores e alunos não acontecem, ou o suporte necessário não foi providenciado, ou a não compreensão

do porquê da realização e do modo como algumas atividades devem ser realizadas dificultam ou mesmo impedem o atendimento administrativo-pedagógico adequado. Como primeiro passo, é fundamental que os protagonistas de um currículo inovador entendam e assumam o papel significativo e relevante dos funcionários administrativos como protagonistas na construção desse currículo. Na sequência, esses funcionários necessitam de uma sensibilização para a importância e a necessidade de um novo currículo e o convite para se comprometerem com ele em sua construção e execução, dispondo-se, inclusive, a rever suas funções e atividades no relacionamento com professores, gestores e alunos e desenvolver um trabalho em equipe de modo a dar apoio ao novo que se constrói;

- instituições parceiras na interação com a IES são protagonistas de um currículo inovador, participando da construção e da realização dos estágios e das diferentes práticas em contextos profissionais de formação, por meio de projetos de extensão universitária e/ou projetos comunitários, ambos curriculares, em integração com o projeto pedagógico do curso. Ao se tornarem protagonistas, deixam de ser meros locais onde os alunos praticam atividades de aprendizagem de sua profissão e tornam-se parceiras na aprendizagem, compreendendo e discutindo o projeto pedagógico, os objetivos de formação profissional esperados pela IES, planejando e executando, em equipe com os docentes e gestores, os processos, atividades, acompanhamentos e avaliações dos trabalhos realizados pelos alunos nas situações profissionais que estão propiciando a sua formação.

Estrutura curricular de um currículo inovador

Este terceiro eixo da constituição de uma proposta curricular focaliza o próprio coração da proposta. A explicitação e a integração de todos os elementos que constituem uma proposta permitirão sua implementação de modo simultâneo e sinérgico, isto é, com atividades convergentes para a formação dos profissionais. Integram a Estrutura Curricular:

- **contextualização e necessidade:** indicar com clareza a que necessidade ou carência essa proposta curricular deve responder, considerando o contexto histórico-social e educacional da instituição e seus objetivos de educação e formação. No Ensino Superior, essa proposta curricular deverá estabelecer o perfil do profissional que se pretende formar a partir das DCNs e das necessidades reais de formação que a sociedade está exigindo na atualidade;
- **intencionalidade do projeto inovador:** definir com clareza o perfil do profissional que se pretende formar, com ampliação dos objetivos de formação profissional, abrangendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e competências, de atitudes e valores. Como comentado anteriormente, as DCNs podem ajudar a colocar o foco nessa questão;
- **princípios de aprendizagem** explicitando o perfil do egresso, o desenvolvimento das dimensões cognitivas, afetivo-emocionais, de habilidades, competências e atitudes/valores pessoais e profissionais de maneira clara e de tal forma que os alunos possam compreendê-los e

assumi-los como protagonistas, com participação ativa e corresponsabilidade pela construção de sua formação profissional;

- **princípios epistemológicos** que orientem o aluno para aprender a construir com pesquisa seu conhecimento interdisciplinar, em parceria com o professor e com os colegas, substituindo a atitude tradicional de receber informações e apenas reproduzi-las. Integração da interdisciplinaridade como característica atual e científica da construção de conhecimentos;
- **intersecção entre teoria e prática** por meio da participação dos alunos em situações e práticas profissionais reais ou simuladas, que permitam o desenvolvimento profissional, nas quais se mobilizem, de forma sinérgica, recursos, como: conhecimentos, compressão do contexto, relação com sua experiência profissional e pessoal, realização de um diagnóstico, estabelecimento de necessidades e prioridades, pesquisas de novas informações teóricas e de práticas profissionais e elaboração de um processo de intervenção para resolver as situações profissionais diante das quais os alunos encontram;
- **reconceptualização das disciplinas e seus conteúdos**, realocando-os como componentes curriculares, orientadas pelos objetivos de formação dos profissionais definidos pelo projeto pedagógico, substituindo o papel hegemônico na definição de conteúdo assumido pela própria área de conhecimento, por vezes desvinculado da formação dos profissionais; Essa resignificação do papel das disciplinas

permitirá que os conteúdos, definidos em áreas de conhecimento essenciais para a formação dos profissionais, possam ser estudados numa perspectiva interdisciplinar, na forma de grandes temas, ou por meio de problemas a serem resolvidos com pesquisa ou de projetos a serem elaborados. Às disciplinas caberá colaborar com as informações que são específicas delas, mas numa interface com informações de outras disciplinas que tragam a perspectiva interdisciplinar na construção do conhecimento;

- **metodologias ativas (participativas) inovadoras** que promovam a participação contínua dos alunos e o protagonismo deles em direção aos objetivos de sua formação, mediante atividades em ambientes presenciais na universidade, em ambientes virtuais por meio das TDICs, em ambientes profissionais reais ou simulados. Planejar técnicas que incentivem processos interativos de aprendizagem, a variedade de métodos, técnicas e recursos, integrados às TDICs, que colaboram para superar a rotina das atividades em aula e para viver experiências interdisciplinares;
- **sistema de avaliação de aprendizagem como um processo de *feedback*** contínuo, que acompanhe o desenvolvimento do aluno em todas as atividades realizadas, permitindo-lhe um crescimento contínuo e uma correção de erros durante todo o processo de aprendizagem, segundo técnicas avaliativas coerentes com os objetivos propostos. Desenvolve-se o aspecto de orientação e diálogo com o aprendiz, que é essencial num processo de avaliação. Há de se lembrar que, quando falamos de avaliação de um processo de aprendizagem, precisamos nos preocupar

em avaliar o tripé que sustenta, motiva e incentiva a aprendizagem: o desempenho do aluno, o desempenho do professor e a adequação do programa de trabalho ou plano de aprendizagem;

- **espaços e tempos reorganizados** de modo a privilegiar aprendizagens a serem alcançadas, metodologias participativas, aprendizagem por pesquisa, processo de avaliação e acompanhamento dos alunos de forma contínua e com *feedbacks* imediatos, mais do que a fixação do espaço sala de aula e de tempos de 50 ou 100 minutos estabelecidos igualmente para todas as aulas, todas as disciplinas, em todos os dias da semana;
- **três grandes características de uma estrutura curricular inovadora se destacam:**
 - ✓ flexibilidade que favoreça adaptações necessárias e supervenientes à implantação de um currículo;
 - ✓ integração e interdependência dos elementos que a constituem para que funcione com sinergia;
 - ✓ revisão do modelo curricular disciplinar, buscando outros que permitam construir um currículo inovador, como: currículo por projetos, currículo por competências, aprendizagem por problemas, cursos cooperativos, currículos interprofissionais e currículos interdisciplinares.

A gestão do projeto pedagógico em um currículo inovador

É princípio básico a criação de uma gestão que privilegie a corresponsabilidade com os protagonistas do currículo. Espera-se a criação de uma equipe gestora em um ambiente democrático de participação para que as funções de fundamental necessidade para a construção e implantação do novo currículo possam ser realizadas.

Em vários projetos, associa-se a essa equipe gestora um assessor externo que possa colaborar, em integração e sintonia com os demais participantes do projeto, para a sua construção e implementação.

O planejamento e a implantação de um currículo inovador podem requerer a revisão e/ou a implementação de processos, estratégias, estruturas de custos, entre outras coisas, já que a presença e a participação da gestão são imprescindíveis. Observa-se, porém, que a atuação da gestão nesses momentos mais complicados só terá eficiência se ela estiver presente e participando da construção de todo o currículo, inclusive em seus aspectos educacionais e pedagógicos, junto com os docentes e os demais protagonistas. Cabe à gestão o enfrentamento e o encaminhamento de soluções que permitam ao projeto se instalar conforme previsto e planejado.

Uma visão contemporânea de gestão envolve atitudes e cuidados, como:

- promover um programa de seleção e formação contínua de professores e funcionários administrativos;
- planejar e realizar, em conjunto com os docentes, o processo de seleção de professores, que permita aos candidatos compreenderem o novo projeto em seus propósitos

e exigências e verificar se eles apresentam requisitos de abertura para um projeto novo, capacidade para trabalho em equipe e demais requisitos e qualificações para integrarem uma equipe responsável por esse currículo;

- criar condições para um programa de formação contínua e em serviço de professores e funcionários para compreensão e busca de procedimentos que permitam construção, implementação, manutenção e desenvolvimento do novo currículo;
- administrar conflitos envolvendo a cultura administrativa e pedagógica de professores e funcionários administrativos;
- apoiar os protagonistas no enfrentamento de problemas e riscos durante a execução do novo currículo;
- providenciar condições de trabalho para professores e funcionários que permitam um desempenho profissional adequado ao novo currículo;
- participar das discussões sobre mudanças curriculares, principalmente nas que envolvam mudanças de normas, procedimentos, distribuição de tempo e espaço;
- criar e gerenciar um sistema de avaliação do projeto, que permita seu acompanhamento durante todo o processo de construção e implementação, garantindo que adaptações e correções sejam feitas no decorrer da execução do novo currículo;

- desenvolver e adaptar infraestrutura, recursos e novos ambientes de aprendizagem necessários para atendimento ao novo currículo.

Na figura a seguir, entendemos que poderá ficar mais claro para o leitor a compreensão do conceito de currículo inovador que viemos estudando e nos aprofundando: os seus quatro eixos, os seus significados e as atitudes esperadas em cada um deles, bem como as relações integrativas apontando para uma ação planejada, movimentando simultânea e sinergicamente os quatro eixos para a realização desse currículo.

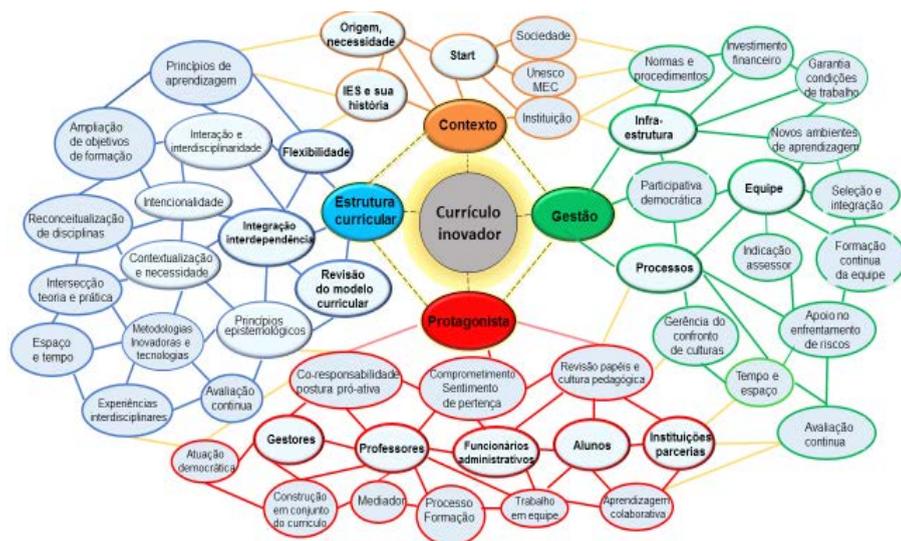


Figura 1 – Mapa conceitual de currículo inovador

Fonte: MASETTO; GAETA, 2016, p. 286.

Considerações finais

Nossa intenção ao escrever este artigo foi compartilhar com os colegas professores do Ensino Superior nossas angústias e esperanças

nas vivências de estudos, pesquisas e participações em projetos curriculares inovadores e, também, compartilhar as reflexões que fomos construindo e que nos permitiram clarear um pouco essa questão bastante imbricada de inovação no Ensino Superior e inovações curriculares.

Hoje, percebemos que temos alguma clareza sobre esse assunto tão atual e relevante em nossas universidades, e, por isso, sentimo-nos encorajados para realizar esse diálogo.

Procuramos trazer à discussão o tema do currículo inovador no ensino superior com o propósito de chamar a atenção para o fato de que mudanças realmente só são significativas e relevantes para inovar quando realizadas envolvendo todo o currículo, e não apenas aspectos pontuais de um projeto pedagógico.

Sem desmerecer as inúmeras atividades diferenciadas incluídas nos diferentes tipos de currículos, por iniciativas institucionais ou dos professores e que, provavelmente, trouxeram algo novo para sala de aula, quisemos neste artigo ressaltar a diferença entre essas atividades pontuais e um currículo inovador.

Como pudemos perceber, o currículo inovador surge e se desenvolve a partir de uma intensa reflexão que, integrada à intencionalidade de mudança, transforma-se em um processo que mobilizará todos os eixos constitutivos do currículo, afetará e envolverá vários protagonistas na instituição de ensino em busca de um novo processo de aprendizado.

Por sua complexidade, a proposta é um currículo vivo, inacabado, sujeito a constantes revisões e aprimoramentos. É ativo, provocador de melhorias, seja nos processos, nas estruturas ou na atuação dos

elementos envolvidos. É integrador de diversos elementos, engajador, mas exigente: requer o envolvimento, a participação e o comprometimento de todos os protagonistas; exige uma ação conjunta, com objetivos muito claros e apoios mútuos para levar à frente tal projeto; precisa de trabalho em equipe, de troca de experiências, de acompanhamento e avaliações constantes.

Como dissemos anteriormente, o currículo inovador é um processo, e, como tal, constrói-se num caminhar, aos poucos, por partes, com dinamismo. Ele não existe pronto, nem se desenvolve num estalar de dedos, e nunca se apresentará consolidado e acabado.

Sua construção exige tempo, trabalho em equipe, persistência, coragem e ousadia para levar adiante e reformulá-lo no caminhar.

Mas, ao mesmo tempo, é um currículo desafiador, promove uma nova maneira de aprender e ensinar, revisa papéis e atuações e colabora significativamente para a formação dos futuros profissionais no Ensino Superior. É nossa convicção que esse é o caminho para buscar inovações que realmente possam resolver nossos problemas, superar nossas carências e trazer novas respostas para os novos papéis, para os quais a universidade brasileira está sendo chamada.

Referências

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. *Revista Interface Comunicação, Saúde e Educação*, v. 5, n. 9, p. 103-1016, 2001.

HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERNANDEZ, F. *Inovações: aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior. *Revista Forges*, v. 4, n. 2, p. 273-289, 2016.

MASETTO, M. T.; ZUKOWSKI-TAVARES, C. Inovação curricular em cursos universitários. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 11.; COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES: CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE, 7., 2014, Braga, Portugal. *Anais...* Braga: Universidade do Minho, 2014.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*. Paris, 1998.

Notas

- 1 Texto apresentado no Colóquio Educação Superior: dimensões e perspectivas transdisciplinares e II Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino (CIM): *Os estudantes como agente de mudanças em comunidade*, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, outubro de 2016.
- 2 CARBONELL, 2002.
- 3 CARBONELL, 2002, p. 20, grifos nossos.
- 4 CUNHA, 2001, p. 128.
- 5 HERNANDEZ, 2000, p. 20.
- 6 HERNANDEZ, 2000, p. 19-23.
- 7 MASETTO; ZUKOWSKI-TAVARES, 2014.
- 8 CARBONELL, 2002.
- 9 MASETTO; ZUKOWSKI-TAVARES, 2014.
- 10 MASETTO; GAETA, 2016, p. 279.
- 11 HARGREAVES, 2004.
- 12 UNESCO, 1998.
- 13 HERNANDEZ, 2000, p. 299.

PARTE 3

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Transversalidade no ensino superior não presencial na UFMG

Reflexões sobre o potencial da EaD para a oferta da formação transversal nos cursos de graduação^[1]

História da EaD na UFMG

Antes de tratar propriamente dos desafios e das potencialidades da transversalidade no ensino universitário não presencial na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apresentaremos uma breve retrospectiva das ações de Educação a Distância (EaD) na Universidade, o marco regulatório que disciplina a modalidade no Brasil e o relato de algumas das experiências bem-sucedidas, desenvolvidas a partir dos conceitos de transversalidade pelo Centro de Apoio à Educação a Distância da UFMG (CAED/UFMG).

As primeiras iniciativas em EaD na UFMG remontam à década de 1970, quando o Centro de Ensino de Ciências e Matemática (Cecimig), ligado à Faculdade de Educação (FaE), desenvolveu o projeto de EaD denominado “Atividades Matemáticas que Educam”. A ação foi implantada com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e suporte logístico da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (Fundep).

Cerca de 20 anos mais tarde, em 1996, foi implantada a Cátedra UNESCO de Formação Docente na Modalidade de Educação a Distância, o que possibilitou a ampliação de projetos de pesquisa e extensão relacionados ao tema na Universidade, estimulando a criação de metodologias de produção e de avaliação de materiais didáticos e de ambientes virtuais de aprendizagem, além da formação de tutores para cursos na modalidade a distância.

No final da década de 1990, a FaE começou a ofertar o curso de especialização em Informática na Educação, que integrou o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo). A iniciativa visava a formação de professores multiplicadores responsáveis pela otimização pedagógica dos laboratórios de informática implementados pelo Governo Federal nas escolas públicas. O projeto era presencial, mas contemplava diversas atividades *on-line*, que acabaram por levar ao desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem denominado “E-Proinfo”.

Ainda na década de 1990, contam-se mais dois marcos da evolução da EaD na UFMG: em 1998, é criada a Assessoria de Educação a Distância, que conferia o *status* de atividade acadêmica curricular válida para a integralização dos cursos de graduação às atividades a distância. Um ano mais tarde, o Centro de Extensão da Faculdade de Letras (CENEX/FALE) ofertou, até 2001, o curso *on-line* “Redigir”, com o objetivo de aprimorar a produção de textos dos cursistas que, inicialmente, consistiam apenas nos funcionários da Universidade e, mais tarde, passou a incluir, também, os alunos dos cursos de graduação, reunindo, assim, um público bastante expressivo.

Os anos 2000 foram marcados por várias ações que levaram a Educação a Distância a um novo patamar, no que tange aos esforços de institucionalizar a modalidade no âmbito da Universidade. Em

2002, foi iniciado o “Projeto Veredas”, parceria entre a SEE-MG e a UFMG e outras Instituições de Ensino Superior (IES) de Minas Gerais, que visava habilitar docentes que atuassem nos primeiros anos do nível fundamental para o exercício do magistério. O curso incluiu atividades individuais a distância, bem como presenciais realizadas no início dos semestres, tarefas coletivas e encontros mensais de tutoria. No ano seguinte, em 2003, mais um importante passo foi dado: a criação do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) da UFMG, vinculado diretamente ao Gabinete do Reitor. Inicialmente, o CAED prestou assessoria para o credenciamento dos cursos de graduação a distância juntamente com o Ministério da Educação (MEC).

Com vistas a aprimorar a institucionalização da EaD na UFMG, o CAED tornou-se uma unidade administrativa vinculada diretamente à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade (PROGRAD/UFMG), assumindo funções como a administração, coordenação e assessoramento do desenvolvimento de cursos a distância, de graduação, de pós-graduação e de extensão. As incumbências do Centro incluíam, ainda, o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre EaD, a promoção da articulação da UFMG com os polos de apoio presencial, além do assessoramento, produção e edição de livros acadêmicos e didáticos impressos e digitais sobre EaD na UFMG.

Em 2005, a Universidade inicia a trajetória na oferta de cursos de graduação a distância. Nesse ano, a UFMG apresentou ao MEC um projeto para ingressar no Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura-PROLIC), destinado a docentes que atuavam nos sistemas públicos de ensino, nas séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio, mas não possuíam o grau de licenciados.

Ainda nesse ano, as licenciaturas foram aprovadas nas devidas instâncias da Universidade, acontecimento que possibilitou o início dos preparativos necessários para a oferta dos referidos cursos. Inicialmente, as licenciaturas de Ciências Biológicas e Química do PROLIC foram ofertadas em cinco cidades (Araçuaí, Teófilo Otoni, Governador Valadares, Montes Claros e Frutal). O primeiro vestibular específico para as graduações a distância aconteceu em 2007 e ofertou 500 vagas, nos cinco polos. Foram matriculados 228 alunos em Ciências Biológicas e 183 em Química.

O programa foi encerrado em 2014, e os alunos que ainda não haviam concluído os cursos foram incorporados às ofertas de suas respectivas licenciaturas, a partir de então, ministradas por meio do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Pelo PROLIC, foram formados 40 professores de Biologia e 3 professores de Química e outros 28 estão cursando as graduações e deverão se tornar docentes em breve. A grande evasão ocorreu no primeiro ano, em função da dificuldade dos professores em conciliar as atividades estudantis com os seus encargos profissionais. Desse modo, do total de matriculados, formaram-se 18% no curso de Biologia e 2% no curso de Química. Se considerarmos os desligamentos no primeiro ano, vimos que 62% dos alunos de Ciências Biológicas se formaram e 25% dos estudantes de Química, resultados similares aos desses cursos na modalidade presencial. No total, já foram formados mais de 600 professores.

No ano de 2008, a Universidade passou a ofertar quatro cursos de graduação a distância: Ciências Biológicas, Química, Pedagogia e Geografia, por meio do programa UAB. Criada em 2005, a UAB é o resultado de um esforço de instituições públicas de ensino superior e de outras entidades da sociedade civil em prol da satisfação da demanda por formação superior de qualidade, por meio da modalidade do ensino a distância.

As bases legais para a modalidade de Educação a Distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 2005, tendo neste mesmo ano sido criada a UAB, por meio do Decreto nº 5.800/2006.^[2] Entre o ano da sua implantação e o ano de 2013, o programa já contava com 103 IES cadastradas, 954 cursos ofertados e 252.196 mil alunos ativos, já tendo formado 49.495 alunos até o referido ano.^[3]

Em 2009, a UFMG passou a contribuir com a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor), iniciativa do MEC proposta com a finalidade de contribuir para o aprimoramento da formação de professores e alunos, qualificando prioritariamente aqueles que atuavam na educação básica dos sistemas públicos de educação. Por meio da Renafor, o CAED e diversas unidades acadêmicas da Universidade passaram a ofertar cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização. Em 2010, mais uma graduação a distância passou a ser ofertada pela UFMG por meio da UAB: a licenciatura em Matemática.

A ampliação do Programa UAB possibilitou à UFMG ofertar, além das cinco graduações – Ciências Biológicas, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química –, diversos outros cursos de atualização profissional, aperfeiçoamento e especialização. Além da parceria com a UAB, o CAED tem firmado, ainda, acordos de colaboração com outras instituições, como o Ministério da Justiça, a Fundação Israel Pinheiro e a Rede Nacional de Pesquisas Clínicas. Tais cooperações permitiram a criação de novos cursos e contribuíram para a qualificação profissional de milhares de profissionais e para o aprimoramento da EaD no Brasil.

Atualmente, a UFMG está presente em 43 polos de apoio presencial, sediados no estado de Minas Gerais e na cidade de São Paulo, ofertando o total de 39 cursos a distância. Desde então, cerca de 20 mil alunos foram formados pelo CAED, dos quais 996 são egressos das graduações. Os percentuais de alunos formados vão de 95% em Pedagogia a 30% em Química, passando por 50-60% em cursos de Biologia e Geografia. Novas 5.540 vagas de graduação e especialização estão planejadas para 2017.

Tabela 1 – Números globais da educação a distância na UFMG

Modalidade	N. de cursos	N. de ofertas	N. de vagas	Alunos matriculados (início da oferta)	Alunos ativos	Alunos formados
Graduação	5	16	3.828	3.076	173	996
Especialização	6	29	10.803	9.569	620	5.621
Aperfeiçoamento e atualização	28	242	29.560	29.195	2.402	13.627
Total geral	39	287	44.191	41.840	3.195	20.244

Fonte: CAED/UFMG.

Transversalidade no ensino superior não presencial da UFMG

O termo “transversalidade” tem sua origem relacionada às pesquisas sobre educação calcadas na crítica a uma abordagem fragmentada da realidade, situada num momento em que teóricos da área avaliaram como necessário redefinir o que se compreende por aprendizagem e a natureza dos conteúdos ensinados aos alunos.

Segundo Silva,^[4] a palavra transversalidade tem sido amplamente utilizada e com diferentes significados, entretanto seu uso mais comum

tem sido aquele que se refere a “ações compartilhadas, intersetorialidade, multidimensionalidade de programas ou atenção a públicos focalizados”.

A partir dessa reflexão, infere-se que a transversalidade não consiste numa característica inerente a determinados temas ou tópicos, mas, sim, numa abordagem que visa dar respostas a questões complexas, cujo tratamento implica a colaboração e a interseção entre diversos campos do saber.^[5]

Por essa razão, a transversalidade é a estratégia que se mostra mais adequada para trabalhar questões da vida prática, do mundo em sua intensa transformação e diversidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, como referência para os ensinos fundamental e médio de todo o país, incluem uma edição específica para tratar dos temas transversais. Foram consideradas questões transversais os tópicos de Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, todos eles tidos como socialmente urgentes e hábeis a promover discussões que favoreçam a compreensão da realidade e o engajamento dos estudantes, estimulando a percepção crítica do seu entorno.

O próprio documento apresenta a compreensão de transversalidade adotada pelo Ministério da Educação:

O termo diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade).^[6]

Durante o ensino médio, os alunos têm contato com diversos campos do saber, o que é interrompido quando, ainda muito jovens, ingressam nos cursos de graduação, momento a partir do qual passarão a dedicar seus estudos a uma única área. Assim, os bacharelados em Física reduzem drasticamente seu convívio com a Literatura e com a História, ao passo que os graduandos em Letras também deixam de participar, de forma sistemática, de debates sobre Ciências, por exemplo.

Em tempos como os atuais, de rápidas e profundas mudanças, em que temas como o aquecimento global, a luta pelo reconhecimento sociopolítico de minorias civis e a crise das instituições políticas estão na ordem do dia, torna-se fundamental que o estudante universitário seja estimulado a pensar criticamente sobre esses assuntos e que receba o arcabouço teórico devido para tal tarefa.

Adotando essa premissa, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG emitiu a Resolução nº 19, em outubro de 2014, que regulamentou a oferta de “Formação Transversal” aos graduandos da Universidade, com a finalidade precípua de “incentivar a formação de espírito crítico e de visão aprofundada em relação a grandes questões do País e da humanidade”.^[7]

A medida foi motivada pela necessidade de assegurar alternativas de “Formação Complementar” acessíveis a todos os alunos de graduação da UFMG e de ampliar a oferta de atividades acadêmicas enquadradas como “Formação Livre” pelos alunos de graduação da Universidade. Juntas, as atividades deverão totalizar, pelo menos, 360 horas e tratar de uma temática específica que prescindida de pré-requisitos de grande especificidade, de modo a ser acessível a estudantes de variados cursos.

Para assegurar que as disciplinas envolvam, de fato, a confluência de saberes, a Resolução determina que seja criado um comitê gestor da Formação Transversal, formado por um coordenador, um representante de cada uma das grandes áreas de conhecimento, a saber: Linguística, Letras e Artes; Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas; Ciências da Vida, da Saúde e Agrárias; Ciências Exatas e da Terra; e Engenharias. A fim de que as decisões tomadas sejam as mais democráticas possíveis, o grupo contará ainda com um representante discente.

Calcada nessa concepção, a Universidade passou a ofertar, desde janeiro de 2015, de forma regular, três disciplinas com conteúdos que abordam temas transversais. Por meio da iniciativa “Saberes Tradicionais”, as matérias “Artes e ofícios dos saberes tradicionais: curas e cuidados”; “Línguas e narrativas: Ingira de Ingoma – africanias” e “Cosmociências: cinema e pensamento maxacali” são abertas a todos os graduandos da UFMG e integram a “Formação Transversal em Saberes Tradicionais”, uma nova opção de formação complementar para os alunos.

Nesse contexto, a EaD passa a ter papel crucial para a promoção da Formação Transversal, à medida que abre a possibilidade de que a oferta dessas disciplinas e outras que venham a integrar o escopo da proposta da Universidade seja feita a distância.

A perspectiva é respaldada pelo artigo 80 da Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelo artigo 1º, § 2º, da Portaria nº 4.059, de 2004. Combinadas, as normas tratam do compromisso assumido pelo Poder Público de incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de Educação a Distância, em todos os níveis e modalidades, trazendo a permissão para que até 20% da carga horária dos cursos sejam ofertados na modalidade EaD.

Além de proporcionar maior flexibilidade e praticidade a alunos e professores, a oferta *on-line* das disciplinas sobre saberes transversais apresenta outros ganhos, como a chance de levar tais conteúdos aos estudantes dos cursos de graduação a distância da UFMG, que também são contemplados pela resolução, mas ainda não têm a possibilidade de se matricularem nas disciplinas.

O emprego da modalidade teria ainda outra vantagem: permitir reunir, nas mesmas turmas virtuais, discentes dos cursos presenciais e a distância, promovendo uma integração que ainda não existe entre os dois grupos, devido à distância física, geográfica e temporal. Com esse desenho, seria possível o encontro, ainda que virtualmente, entre alunos que vivem em Belo Horizonte, um grande centro urbano, e outros, que moram em municípios menores, como aqueles nos quais a UFMG está presente por meio de suas graduações a distância, para discutir questões como meio ambiente ou violência urbana, a partir de realidades distintas, favorecendo o debate e estimulando o senso crítico, o respeito à diversidade e o contato com diferenças.

O CAED/UFMG desponta, diante disso, como um agente apto a desempenhar o papel de indutor dessa proposta, que atende, a um só tempo, a necessidade de garantir o acesso aos conteúdos dos saberes tradicionais a toda a comunidade discente, proporciona a aproximação entre estudantes dos cursos a distância e presencial e ainda permite a professores e a alunos maior flexibilidade para ministrar e cursar as disciplinas.

É importante destacar que a preocupação com o acesso a saberes transversais não é novidade para o Centro: desde 2013, promovemos o programa de extensão “Aproxime-se”, idealizado com a finalidade de aproximar a Universidade das comunidades dos locais em que oferta

seus cursos, buscando a interlocução entre os saberes acadêmicos e aqueles próprios de cada município em que estão sediados polos de apoio associados à UFMG.

Nesses três anos, o programa passou pelas cidades de Araçuaí, Buritis, Campos Gerais, Conselheiro Lafaiete, Corinto, Formiga, Governador Valadares, Montes Claros, Teófilo Otoni, Bom Despacho, Montes Claros e Januária. A cada edição, é definido um tema para ser trabalhado e debatido com os moradores de cada uma das cidades contempladas pela iniciativa.

Na primeira edição, em 2013, a temática central foi o problema da violência; na segunda, em 2014, do meio ambiente; e, na terceira, em 2015, os bolsistas que integram a equipe de promoção do programa, moradores de cada um desses municípios, tiveram a oportunidade de definir a questão que seria tratada em sua cidade. A maioria deles optou por dedicar-se à diversidade social.

O escopo da iniciativa inclui quatro projetos ou eixos temáticos a partir dos quais atividades de cunho educativo e cultural são ministradas. Um deles recebeu, não por acaso, o nome de “Saberes Transversais”, proposto pela coordenação do programa “Aproxime-se”, com o objetivo de facilitar a comunicação dos conhecimentos tidos como essenciais para a compreensão da sociedade contemporânea.

Para trabalhar com esse projeto, procurou-se entrelaçar as noções de informação, conhecimento, comunicação e tecnologia, além de debater conceitos, como: tempo, espaço, ciberespaço e experiência contemporânea. A pesquisadora explica como a noção de Transversalidade se relaciona com o intuito do programa e desse eixo, em particular.

Usando como escopo e pressuposto os conceitos das diretrizes curriculares brasileiras, foram trabalhadas as possibilidades de transversalidade dos saberes em um programa de extensão universitária, já que a transversalidade nos fala sobre a possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma conexão entre o processo de aprender na realidade e sobre a realidade.^[8]

Com base no eixo “Saberes Transversais”, foram propostos minicursos e oficinas sobre questões atuais, cuja abordagem exige a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas, tais como “A Representação da Violência na Literatura Brasileira” e “Canto pela Paz”, na edição de 2013 do programa; “Meio Ambiente e Gestão Pessoal” e “Canto Ecologia”, na edição de 2014 e, na edição de 2015, “Reflexões sobre o Feminismo na Sociedade Brasileira”. Esses títulos podem constituir-se como inspiração para disciplinas que integrariam a Formação “Saberes Transversais” na UFMG, abrindo um leque ainda maior e mais diversificado para a reflexão dos graduandos.

Nesse sentido, o CAED está trabalhando em uma formação científica a distância com o objetivo de proporcionar aos alunos dos cursos de graduação a distância da UFMG uma oportunidade de participarem de um evento acadêmico, de forma ativa, como autores, apresentadores e debatedores de trabalhos dos demais participantes.

A experiência será assegurada pela inclusão dos graduandos dos cursos da UAB/UFMG nas próximas edições do “Universidade, EaD e Software Livre” (UEADSL), evento promovido semestralmente pelo grupo de pesquisa, ensino e extensão Texto Livre, da Faculdade de Letras da Universidade, em parceria com o CAED/UFMG. *On-line*, assíncrono e aberto a todos os interessados, o UEADSL traz em sua gênese a aplicação da ideia de Transversalidade, já que levanta discussões que se situam na interseção entre os três temas aos quais seu nome faz referência.

A proposta é que os alunos desenvolvam os trabalhos como atividade ligada a uma ou mais disciplinas dos seus cursos, sob a orientação e acompanhamento de seus professores. Após a produção dos artigos e dos relatos de experiência, participarão do processo de submissão e julgamento por pares, culminando com a apresentação em um evento *on-line* e a premiação para os melhores trabalhos. A comissão científica é composta dos professores das disciplinas. Desse modo, a formação acadêmica ofertada compreenderá os pilares da pesquisa, a exemplo do que se oferece com o programa de extensão “Aproxime-se”. Para ajudar ainda mais, o CAED criou, também, o Espaço de Produção Acadêmica, espaço virtual para fortalecer a formação acadêmica e científica do aluno de graduação presencial e a distância.

Considerações finais

O papel da EaD para a democratização do ensino superior de qualidade, público e gratuito, é inegável, assim como é a relevância da inclusão de conteúdos ligados a saberes transversais na matriz curricular dos graduandos. Por isso, é fundamental atentar-se para o potencial da EaD para ampliar o acesso às disciplinas voltadas à formação transversal, levando-as a todos os estudantes de graduação da universidade, inclusive àquelas ofertadas a distância, em parceria com a UAB.

Como mencionamos, em seus mais de dez anos, o CAED tem apoiado iniciativas ligadas à EaD na UFMG e demandas de entidades externas, período durante o qual desenvolveu o *know-how* e a visão necessários para antever as possibilidades abertas pelo emprego da EaD e de sua dinâmica, tais como a ampliação do número de estudantes atendidos e das disciplinas ofertadas.

Atualmente, no entanto, o avanço de ações como essa expansão e de outras relacionadas à EaD é dificultado pela resistência de parcela expressiva do corpo docente da Universidade à modalidade e à adoção de tecnologias nas disciplinas que ministram.

A baixa utilização da plataforma Moodle “MinhaUFMG”, ambiente de aprendizagem virtual no qual podem ser implementados atividades e conteúdos de aulas das disciplinas, é uma manifestação do pouco valor dado pelos professores às ferramentas tecnológicas. Segundo levantamento feito pela Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI), o percentual de docentes que têm usado a plataforma em suas turmas tem aumentado de forma bastante lenta: no primeiro semestre de 2014, em 59,95% das turmas, o ambiente de aprendizado foi utilizado; no primeiro semestre de 2015, esse valor passou para 62,02%.

Para tentar minimizar esse quadro, o CAED/UFMG vem empreendendo iniciativas com vistas a aproximar os professores de EaD da sua lógica, a fim de que possam esclarecer suas dúvidas e, talvez, abandonar alguns de seus preconceitos sobre a modalidade. Entre elas, podemos citar a série de webinários sobre o Moodle, voltados aos docentes da Universidade, ofertadas pelo Centro desde o primeiro semestre de 2015. Os encontros abordam temas ligados ao ambiente de aprendizagem virtual, como a elaboração de avaliações, disponibilização de materiais didáticos na plataforma e integração entre o Moodle e o Diário de Classe.

Outra dessas iniciativas é o “Laboratório de Criação de Materiais Didáticos para EaD”, que auxilia os professores e servidores da UFMG que desejam ofertar disciplinas a distância a compreender as especificidades da EaD e, inclusive, a produzir os materiais didáticos adequados à modalidade. Até 2015, o curso já contabilizou seis ofertas.

Ambas as ações são cruciais para considerar a ampliação da oferta das graduações da Universidade e da Formação Transversal a elas associadas, posto que conhecer o *modus operandi* da EaD e o impacto que ela tem sobre a vida de cada uma das centenas de alunos que podem estudar na UFMG, mesmo morando fora de Belo Horizonte, é o primeiro passo para se pensar no potencial da EaD para a universalização do ensino superior e nas transformações sociais que podem ser impulsionadas.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/3XHykH>>. Acesso em: 12 set. 2017.
- CORRADI, W. J. B. *et al.* Tessitura do trabalho de gestão da UAB nas Instituições de Ensino Superior. In: FREITAS, M. T. M. *et al.* (Org.). *Na tessitura da distância: entre políticas, docência e tecnologia na EaD*. Uberlândia: EDUFU, 2016. p. 27-50.
- CORRADI, W. J. B.; QUIRINO, R.; MACHADO, M. R. L. Resultados, Desafios e Perspectiva do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito da UFMG. In: FIDALGO, F. *et al.* (Org.). *Educação a distância: meios, atores e processos*. Belo Horizonte: Editora CAED/UFMG, 2013. p. 163-182.
- FERREIRA, M.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: FIDALGO, F. *et al.* (Org.). *Educação a distância: meios, atores e processos*. Belo Horizonte: Editora CAED/UFMG, 2013. p. 143-162.
- PASCHOALINO, J. B. de Q. *et al.* O Percurso de um programa de extensão na EaD: Aproxime-se/UFMG. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014, Santa Catarina (Florianópolis). *Anais...* Florianópolis: UNIREDE, 2014. p. 1286-1297.

Disponível em: <<https://goo.gl/QeUu5a>>. Acesso em: 12 set. 2017.

SILVA, Tatiana Dias. Gestão da transversalidade em políticas públicas. In: ENCONTRO DA ANPAD, 35., Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2011. Disponível em <<https://goo.gl/uEiarr>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Resolução nº 19, de 7 de outubro de 2014. Regulamenta a oferta de “Formação Transversal” aos alunos dos cursos de graduação da UFMG. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/8zxxaC>>. Acesso em 17 jul. 2018.

Notas

- 1 Texto apresentado no Colóquio Educação Superior: Dimensões e Perspectivas Transdisciplinares – Desafios do Ensino Superior e EaD, Belo Horizonte, UFMG, 18 e 19 de abril de 2017.
- 2 CORRADI *et al.*, 2016; CORRADI; QUIRINO; MACHADO, 2013.
- 3 FERREIRA; MILL, 2013.
- 4 SILVA, 2011, p. 3.
- 5 É graças à reunião de diferentes conhecimentos trazida pela ideia de transversalidade que se dá sua aproximação do conceito de interdisciplinaridade, que critica a fragmentação entre as várias disciplinas científicas proposta pelo Positivismo e propõe um diálogo entre as áreas de conhecimento, diluindo as fronteiras entre elas.
- 6 BRASIL, 1998.
- 7 UFMG, 2014.
- 8 PASCHOALINO *et al.*, 2013, p. 1.291, grifo nosso.

Estratégias de comunicação para aumento da visibilidade da EaD^[1]

Introdução

Uma grande questão com a qual continuamos nos deparando é o desconhecimento sobre o significado da expressão “Educação a Distância” e da sigla EaD (ou EAD). Alguns dizem que significa Ensino a Distância, outros se referem à Educação a Distância ou, ainda, à Educação Aberta e a Distância. Mas o que realmente diferencia essas expressões? E por que, ainda hoje, continuamos buscando formas de esclarecer a sociedade sobre os benefícios da expansão da educação superior por meio do oferecimento de cursos a distância?

Este texto retoma a definição de Educação a Distância (EaD), apresenta as mudanças ocorridas no conceito mediante análise das legislações específicas, desde o primeiro decreto que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB),^[2] passando pela Resolução nº 01/2016 do Conselho Nacional de Educação e apresentado o último decreto, atualizado em 2017.

Analisa-se, também, a legislação que propicia o oferecimento de disciplinas a distância em cursos presenciais e, a partir do instrumento de avaliação de cursos de graduação presenciais e a distância, aponta como as exigências de tutoria, infraestrutura adequada, polos e professores dedicados ao curso são consideradas na avaliação de um curso a distância.

Por fim, apresenta as ações que têm sido realizadas pela Associação Universidade em Rede (UniRede), com o objetivo de divulgar e promover a EaD pública e de qualidade no Brasil.

Você sabe o que é EaD?

A legislação e os conceitos de EaD

Vamos começar por lembrar que o termo “ensino” refere-se ao papel do professor, enquanto o termo “educação” refere-se ao processo que integra o ensino (professor) e a aprendizagem (alunos).

A Educação Aberta e a Distância é aquela que permite o oferecimento tanto de cursos regulares (com certificação) quanto aqueles em que os alunos buscam novos conhecimentos e atualização, sem necessitarem de uma certificação (ou diploma), normalmente denominados “cursos abertos”.

A legislação mostra que o próprio conceito de EaD foi mudando ao longo dos últimos 20 anos, desde o estabelecimento da possibilidade de seu oferecimento no artigo 80 da LDB:

Art. 80 O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de Ensino a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.^[3]

O decreto nº 2.494 regulamentou o artigo 80 da LDB (Lei nº 9.394/96) definindo a EaD em seu artigo 1º como

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.^[4]

Em seu artigo 7º, estabelece a exigência de “exames” como sistema de avaliação:

Art. 7º A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.^[5]

Observa-se, nesse decreto, a demonstração de uma visão de EaD que prioriza a “autoaprendizagem” e mediação de recursos didáticos. Mas só no final dos anos 1990 é que foi disponibilizado o acesso à internet comercial no Brasil, antes restrito às universidades e centros de pesquisa. Assim, cursos criados nesse período utilizavam-se prioritariamente de material impresso, como na experiência da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) na implantação do primeiro curso de licenciatura a distância no Brasil.^[6] A exigência de provas presenciais, até hoje, aponta a preocupação com a confirmação da identidade dos estudantes, não necessariamente associada a um modelo específico de avaliação.

O Decreto nº 2.494/98 foi substituído pelo Decreto nº 5.622,^[7] que em seu artigo 1º passou a definir 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.^[8]

O Decreto nº 9.057^[9] revogou o Decreto nº 5.622/2005 e manteve a definição de EaD, acrescida de referências às demandas para sua implantação:

(...) modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, *com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros*, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.^[10]

Destaca-se que, já em 2005, em relação ao decreto de 1998, a Educação a Distância deixa de ser caracterizada como uma “forma de ensino”, passando a ser considerada como uma “modalidade educacional”. A indicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como recursos de apoio à mediação didático-pedagógica está associada ao período no qual os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) passam a ser mais utilizados como apoio à organização dos cursos.^[11]

Existe curso “semipresencial”?

Outra questão que ainda gera discussões é a possibilidade de oferecimento de disciplinas de um curso presencial na modalidade a distância. A Portaria nº 4.059/2004^[12] havia nomeado essa ação como “modalidade semipresencial”, o que gerou a confusão e as tentativas de diferenciar essa “modalidade” da EaD.

Moran^[13] já classificava as modalidades de educação em “Educação Presencial, Semipresencial (parte presencial/parte virtual ou a distância) e EaD (ou Virtual)”, parecendo indicar que a EaD

estaria necessariamente associada a ações via internet, sem encontros presenciais.

Celso Costa, que participou da criação e da implantação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), ao referir-se à análise dos projetos submetidos ao primeiro edital público, com chamada para proponentes de polos de apoio presencial e proponentes de cursos superiores na modalidade a distância, cita a prioridade da formação inicial e continuada de professores, o equilíbrio geopolítico para definição dos polos e a atuação territorial para as Instituições de Ensino Superior (IES). O autor justifica que as diretrizes do edital induziam a participação de instituições em uma zona de proximidade geográfica, de forma a “privilegiar um modelo de EaD Semipresencial”.^[14] Ambas seguem a caracterização de curso ou disciplina semipresencial originalmente definidos pela Portaria nº 4.059/2004, que em seu artigo 1º estabelecia que

As Instituições de Ensino Superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no artigo 81 da Lei nº 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.^[15]

Essa portaria foi revogada pela Portaria nº 1.134/2016,^[16] que volta a referenciar somente a modalidade a distância, mas mantém a limitação de 20% da carga horária total do curso como referência ao número de disciplinas a serem oferecidas nessa modalidade, sem que o curso seja considerado a distância.

Art. 1 As Instituições de Ensino Superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação

presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.^[17]

A Portaria nº 1.134/2016, no artigo 3º, estabelece, ainda, que as IES devem providenciar a atualização dos projetos pedagógicos dos cursos presenciais para que essa possibilidade fique devidamente explicitada.

E os encontros presenciais?

Segundo a legislação vigente, os projetos pedagógicos de curso ou de desenvolvimento institucional devem prever atividades presenciais, como “tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos” que devem ser realizadas na sede da Instituição de Ensino, nos polos de EaD ou em um ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.^[18]

No entanto, inúmeras instituições divulgam seus cursos como “100% a distância”. Frases como as citadas a seguir (nas quais os nomes das instituições foram preservados) são facilmente encontradas na internet.

A XXX, uma universidade que preza pela capacidade de ser inovadora e acredita na educação para toda a vida, oferece a você a oportunidade de realizar uma graduação completamente a distância. Aqui, você encontra cursos de bacharelado, licenciaturas e tecnológicos ofertados na modalidade 100% EAD.

Venha estudar na instituição precursora de EAD no Brasil! Aproveite as vantagens: Curso em 3 anos e 100% pela internet.

Na metodologia EAD 100% On-line todas as aulas e atividades são

realizadas on-line, por meio de um conteúdo exclusivo, disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA XXX, de forma fácil e interativa, com o suporte de tutores online. E você deve comparecer ao Polo escolhido uma vez por mês para realizar a prova.

Como a legislação vigente exige que somente a avaliação seja presencial, não se pode afirmar que esses cursos são irregulares. No entanto, principalmente na área da saúde, tem ocorrido um grande movimento dos conselhos federais e regionais contra a proliferação de cursos a distância, na busca de proibir os cursos de graduação e a formação técnica a distância na área da saúde, como afirmou o presidente do Conselho Federal de Enfermagem, Manoel Neri,^[19] em plenária do Conselho Nacional de Saúde (CNS) em 2016.

No entanto, cabe salientar que, segundo o artigo 200 da Constituição Federal do Brasil,^[20] cabe ao Sistema Único de Saúde (SUS), entre outras atribuições, ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde. Por isso, o CNS já atua em parceria com o Ministério da Educação (MEC) na regulação da formação em saúde do Sistema Federal de Ensino, para autorização e reconhecimento de cursos de graduação em Enfermagem, Medicina, Odontologia e Psicologia, em observância ao Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016,^[21] mas passou a demandar a análise prévia, também, para os demais cursos profissionais de nível superior na área da saúde.^[22]

Movimentos semelhantes têm ocorrido nos Conselhos Federais de Educação Física, Serviço Social, Enfermagem, Farmácia, Nutrição, Medicina Veterinária, entre outros. Todos questionam a oferta de cursos 100% a distância, sem a realização de aulas práticas, uso de laboratórios especializados e atividades de contato com o público. Como o Grupo de Trabalho do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)^[23] destaca que

É fundamental ressaltar ainda que a precarização do processo formativo não atinge somente os/as graduandos/as em serviço social na modalidade de EaD, mas também aqueles/as que cursam a formação presencial. Contudo, face às peculiaridades do EaD, como a massificação do ensino no que diz respeito ao quantitativo de matrículas em tal modalidade de ensino, a ausência de vivência acadêmica, de contato direto e presencial com um corpo docente amplo e da inexistência da relação ensino, pesquisa e extensão, aprofunda-se a fragilização do processo formativo.^[24]

Essa mobilização gerou, inclusive, um projeto de lei visando determinar que a formação básica em cursos da área da saúde somente ocorresse por meio de cursos de graduação presenciais.

Mas será que essa limitação não impede a efetivação de boas experiências? Em sua origem, não permanece o desconhecimento de que um curso a distância não pode ocorrer sem encontros presenciais porque a legislação assim o diz, bem como reconhecer que há inúmeras disciplinas e conteúdos que exigem muito mais o estudo individualizado do que coletivo e prático e que poderiam muito bem ser ministradas a distância? Será que falta conhecimento e experiência no uso das tecnologias para que todos se sintam à vontade para superar barreiras e oferecer cursos a quem não pode frequentar as instituições que, em geral, estão localizadas nos grandes centros urbanos?

Vejamos o que diz a legislação no que se refere à avaliação de cursos de graduação a distância.

Por fim, a avaliação de cursos

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos

e do desempenho dos estudantes. Entre os instrumentos de avaliação adotados, há um destinado à avaliação dos cursos de graduação, denominado “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância”.^[25] Esse instrumento está organizado em três dimensões: organização didático-pedagógica; corpo docente e tutorial; e infraestrutura. Ele é detalhado por meio de indicadores e é utilizado durante a avaliação de um curso por uma comissão externa de especialistas. Desse modo, destacamos a seguir alguns indicadores que demonstram que a legislação aponta a necessidade de equipes devidamente preparadas para atuar nos cursos a distância, apoiados por tutores capacitados e infraestrutura adequada.

Na “Dimensão 1 – Organização Didático-Pedagógica”, destacam-se alguns indicadores obrigatórios para cursos de graduação oferecidos na modalidade a distância ou instituições que oferecem algumas disciplinas nessa modalidade, respeitando o limite de 20% da carga horária total do curso. São eles: 1.5 (Estrutura curricular) destaca que os cursos devem prever “mecanismos de familiarização” com a modalidade a distância, demonstrando a necessidade de oferecimento de cursos de formação continuada a todos os envolvidos na realização de um curso a distância (coordenação, professores, tutores e alunos); 1.18 (Atividades de tutoria) avalia se as atividades de tutoria “atendem às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular”; 1.20 (Material didático institucional) avalia se o material previsto ou implantado e disponibilizado aos estudantes “permite executar a formação definida no projeto pedagógico” e atende aos requisitos de acessibilidade, como previsto na Lei nº 10.098/2000;^[26] e 1.21 (Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes) avalia de que forma ocorre essa interação e que mecanismos (internet, ambientes virtuais de aprendizagem, encontros presenciais etc.) são utilizados.

Na “Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial”, os indicadores 2.12 (Relação entre o número de docentes com dedicação de 40 horas à EaD e o número de vagas ofertadas), 2.15 (Titulação e formação do corpo de tutores do curso), 2.16 (Experiência do corpo de tutores em EaD) e 2.17 (Proporção entre docentes e tutores em relação ao número de estudantes) apontam a preocupação com a constituição das equipes e sua disponibilidade para atender os alunos com tempo dedicado e qualidade.

Na “Dimensão 3 – Infraestrutura”, destacam-se os indicadores 3.9, 3.10 e 3.11 que se referem, especificamente, aos laboratórios didáticos especializados, à quantidade de equipamentos, à adequação dos espaços físicos e às vagas pretendidas/autorizadas, bem como a organização desses laboratórios para fornecer apoio técnico, manutenção dos equipamentos e atendimento à comunidade. Por fim, o indicador 3.12 refere-se ao processo de produção e distribuição do material didático, principalmente quando o projeto pedagógico do curso prevê o uso de materiais impressos ou em outras mídias a serem distribuídas aos polos e aos alunos, de forma a atender à demanda real.

Assim, a regulação existe e indica que cursos a distância devem promover encontros presenciais, interação entre os participantes e utilizar-se de laboratórios especializados, conforme o tipo de formação pretendida.

Permanece a pergunta: será que a formação de um profissional em um curso a distância não é a mesma que aquela oferecida por um curso presencial? Ou desconsideramos nessa discussão o fato de que há cursos presenciais que não são bem avaliados e muitas vezes descredenciados pelos órgãos competentes por não atenderem aos parâmetros da avaliação do Sinaes?

Na verdade, enquanto o Programa UAB completou 10 anos de sua implantação, muitas pesquisas têm apontado a qualidade e as vantagens dos cursos de formação de professores oferecidos nessa modalidade. As pesquisas sobre cursos de formação inicial na área da saúde oferecidos na modalidade a distância ainda não são significativas, de forma a apoiar a ampliação do uso da EaD ou confirmar a indicação que deve ter uso restrito em determinados tipos de formação.

Como ampliar a inserção da EaD nas instituições?

Em atendimento à Dimensão 1 do instrumento de avaliação de cursos presenciais e a distância do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pode-se afirmar que a formação continuada das equipes é um fator essencial. No entanto, essa formação deve ir além do “treinamento” no uso dos recursos tecnológicos e do ambiente virtual adotado. Há a necessidade de discutir novas formas de ensinar e de aprender, para evitar que outros cursos a distância sejam implementados por meio da mera transposição das metodologias e recursos adotados nos cursos presenciais.

Além disso, é fundamental prever a inclusão digital e inserção dos alunos nessa outra “sala de aula”, pois a organização do tempo e do espaço de estudo bem como o desenvolvimento de maior autonomia e disciplina são essenciais na constituição do aluno virtual. Da mesma forma, professores e tutores precisam planejar suas ações e organizar seu tempo para que possam realizar as atividades planejadas e apoiar adequadamente seus alunos.^[27]

Outra questão fundamental é a preparação das equipes responsáveis pela produção de recursos educacionais digitais. É preciso considerar os princípios da acessibilidade, principalmente naqueles cursos que

estão apoiados prioritariamente na internet,^[28] e as características esperadas de um Objeto de Aprendizagem (OA), como definem Carneiro e Silveira:

(...) um OA precisa funcionar como um elemento facilitador do processo de ensino e de aprendizado; para que isso ocorra, ele deve explicitar seus objetivos pedagógicos e ser estruturado de tal forma que seja autocontido (no que se refere ao conteúdo abordado), permitindo ser reusado em outras atividades ou cursos, para além daquela para o qual foi projetado.^[29]

Vários sistemas para apoiar a realização de webconferências, hoje, estão disponíveis, como o MConf,^[30] um sistema de webconferência de código aberto, construído a partir do sistema *BigBlueButton*. Mas, para aproveitar bem todos esses recursos e se sentir à vontade para explorá-los e integrá-los às suas aulas, professores, técnicos, tutores e alunos precisam conhecê-los.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) conta com uma Secretaria de EaD, diretamente vinculada à Reitoria e responsável pelas ações em EaD na instituição. Como estratégias de divulgação dessa modalidade e institucionalização de seus processos, são promovidos os “Fóruns EaD” desde o início dos anos 2000, nos quais se reúnem os interessados em promover a EaD na instituição e aprender mais sobre o tema. Alguns exemplos de temas abordados ao longo do ano de 2016 são:

- EaD nos cursos de graduação presenciais: derrubando (pré) conceitos;
- Monitorias a distância e seus casos de sucesso;

- As boas práticas da EaD na área da saúde;
- Regulamentação da EaD na UFRGS: reflexos, desafios e perspectivas;
- *Massive Open Online Course*: dialogando sobre experiências nas Universidades;
- Acessibilidade em cursos a distância: como garanti-la?

Outra ação sistemática é o lançamento anual dos “Editais EaD”, que disponibilizam recursos (em geral, bolsas a alunos de graduação e pós-graduação) para apoiar a organização de disciplinas para serem oferecidas na modalidade a distância, pesquisas em EaD e desenvolvimento de Recursos Educacionais Digitais.

Para compartilhar e divulgar os recursos educacionais produzidos, criou-se uma área específica denominada “Recursos Educacionais”, dentro do Repositório Digital LUME^[31] da UFRGS.

O programa de “Monitoria acadêmica a distância” foi implementado no âmbito do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) do MEC em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação. O programa disponibiliza bolsas aos alunos de graduação para que eles apoiem os professores nos processos de mediação e avaliação nas disciplinas que integram as TICs em suas aulas, principalmente com o apoio do AVA institucional, o Moodle Acadêmico.^[32]

A Associação Universidade em Rede e suas ações

A Associação Universidade em Rede (UniRede) foi criada, em dezembro de 1999, com o objetivo de iniciar a “luta por uma política

de estado visando a democratização do acesso ao Ensino Superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação”.^[33]

Hoje, congrega 57 universidades federais, estaduais e institutos federais de todas as regiões do país. O esforço das últimas gestões tem sido ocupar os espaços institucionais e estreitar o vínculo com os órgãos governamentais, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Secretaria de Educação Superior (SESu), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o INEP, entre outros.

Sua gestão tem focado na busca da cooperação e da interlocução interinstitucional, visando contribuir com políticas públicas e com a filosofia do trabalho em rede, por meio da aproximação com a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

A UniRede promove e apoia diversas ações e eventos, realizados em parceria com as instituições associadas, como o Congresso Brasileiro de Ensino Superior (ESUD) e o PromovEaD, bem como criou sua própria revista, a *EmRede*.

Eventos

A UniRede promove anualmente o ESUD e, a partir de 2015, o Congresso Internacional de Educação Superior a Distância (CIESUD). Os congressos têm por objetivo a promoção do desenvolvimento

científico e tecnológico da EaD no Brasil e têm contribuído para a discussão e consolidação da modalidade a distância no Brasil desde a criação da UniRede. As temáticas são sempre relevantes, e os trabalhos apresentados demonstram os estudos e as pesquisas na área.^[34] Os congressos são organizados pelas instituições associadas em regime de rodízio. Em 2017, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) é a instituição responsável pela organização do XIV ESUD e do III CIESUD.

EmRede – Revista de Educação a Distância

Em 2014, buscando ampliar os espaços de divulgação das produções científicas da área, a UniRede criou uma publicação denominada *EmRede – Revista de Educação a Distância*, que é uma revista digital e de conteúdo aberto. Contando com a parceria de pesquisadores e universidades do país e do exterior, a revista tem como objetivo publicar trabalhos de excelência elaborados por profissionais e pesquisadores da área de EaD, buscando fomentar a pesquisa e o desenvolvimento pedagógico e tecnológico no contexto da EaD e da educação apoiada pelas tecnologias digitais.

Ao longo dos seus três anos de existência, já foram publicados cinco números, dos quais quatro foram organizados a partir dos artigos apresentados nos ESUD de 2014, 2015 e 2016:

- v. 1, n. 1 (2014) – *Reflexões sobre teoria e prática em EaD*, contendo os artigos originários dos palestrantes e dos workshops realizados durante o ESUD 2014;
- v. 2, n. 2 (2015) – *Sujeitos, Políticas, Tecnologias e Processos EmRede*, contendo os artigos-destaque do ESUD 2014;

- v. 2, n. 2 (2015) – *Cultura Digital e Inovação EmRede: produções do ESUD 2015*;
- v. 3, n. 2 (2016) – *Humanismo, Tecnologias e Políticas em EaD*, do ESUD 2016.

O v. 3, n. 1 tratou dos processos de *Formação de Professores: tecnologias e Educação a Distância* e foi organizado pelos professores Gabriel Albuquerque, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e Gláucia Brito, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A *Revista EmRede* tem procurado a aproximação com outras áreas do conhecimento, e, em 2017, foram publicados:

- v. 4, n. 1 (2017) – *A EaD e os processos de formação na área da saúde*, com a editoria das professoras Ana Luísa Petersen Cogo e Cristianne Famer Rocha, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Cecília Dias Flores, da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), e Henriette dos Santos e Lúcia Maria Dupret, da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).
- v. 4, n. 2 (2017) – *Polo de apoio presencial: que espaço é esse?* Com a editoria das professoras Nara Pimentel, da Universidade de Brasília (UnB), e Mônica Pagel Edelwein, do Polo de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul.

Por fim, o v. 5, n. 1 (2018) foi organizado a partir do tema *Caminhos da autoria e criatividade na EaD*, com foco no ESUD 2017.

PromovEaD

O evento PromovEaD foi proposto como um espaço para troca de conhecimentos entre profissionais da área da comunicação, dirigentes,

colaboradores de secretarias e centros de Educação Aberta e a Distância de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) (licenciatura, bacharelado e tecnológicos) e de instituições públicas de ensino que ofertam cursos técnicos (nível médio profissionalizante) a distância, visando a promoção e divulgação das ações em EaD.

A primeira edição, “PromovEaD – Discutindo a visibilidade da EaD Pública no Brasil”, buscou promover o encontro dos coordenadores e dos profissionais de comunicação dos centros de apoio das IPES ofertantes de cursos na modalidade EaD e foi organizada pelo Centro de Apoio à Educação a Distância da Universidade Federal de Minas Gerais (CAED-UFMG).^[35]

Em 2016, o “II PromovEaD: Estratégias de Comunicação para a Educação a Distância em Diferentes Contextos”, organizado pela Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,^[36] convidou os assessores de comunicação e demais colaboradores de secretarias, diretorias e centros de EaD de IPES do Brasil para esse debate.

Em 2017, o “III PromovEaD: Educação Aberta e a Distância em uma perspectiva institucional e de comunicação em rede” foi organizado pela Secretaria de Tecnologia Educacional (Setec) da UFMT.^[37]

Considerações finais

A realização de eventos como o “Colóquio Desafios do Ensino Superior e EaD”, promovido pelo CAED-UFMG, constituem-se novos espaços de debate e divulgação de conhecimentos sobre a Educação Superior a Distância. Pelo que foi mostrado brevemente neste texto, ainda há um grande desconhecimento não só sobre o conceito e a legislação que rege a EaD no Brasil, mas, principalmente,

sobre as formas e as tecnologias que podem ser usadas para realizar cursos com qualidade, de forma a oportunizar a formação de jovens em todo o território nacional para atender às inúmeras demandas do nosso país.

Referências

ALONSO, K. M. Educação a Distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETTI, O. (Org.). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: EdUFMT, 1996.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<https://goo.gl/9h1bK8>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

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

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 10 fev. 1998.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 19 dez. 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/SdpVmg>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 abr. 2004a.

BRASIL. Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. *Diário Oficial da União*. Brasília, 10 dez. 2004b.

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. *Diário Oficial da União*. Brasília, 19 dez. 2005.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. *Diário Oficial da União*. Brasília, 10 out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 25 maio 2017.

CAED-UFMG – Centro de Apoio à Educação a Distância da Universidade Federal de Minas Gerais. *PromovEaD: discutindo a visibilidade da EaD Pública no Brasil*. UFMG, Belo Horizonte, MG. Maio, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/Y6ihr2>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

CARNEIRO, M. L. Web acessível: internet para todos. In: SANTAROSA, L. M. et al. *Tecnologias digitais acessíveis*. Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda., 2010. p. 163-193.

CARNEIRO, M. L. Educação a Distância: história e tecnologias. In: CARNEIRO, M. L.; TURCHIELO, L. B. *Educação a distância e tutoria: considerações pedagógicas e práticas*. Porto Alegre: Evangraf, 2013a.

CARNEIRO, M. L. Configurações espaço-temporais na Educação a Distância. In: CARNEIRO, M. L.; TURCHIELO, L. B. *Educação a distância e tutoria: considerações pedagógicas e práticas*. Porto Alegre: Evangraf, 2013b.

CARNEIRO, M. L.; SILVEIRA, M. S. Objetos de Aprendizagem como elementos facilitadores na Educação a Distância. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 4, 2014, p. 235-260. Disponível em: <<https://goo.gl/xJ9YXJ>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. Grupo de Trabalho do conjunto CFESS-CRESS Trabalho e Formação. *Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social*. Brasília, 2014. Disponível em:

<<https://goo.gl/65SFNY>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

CNS – Conselho Nacional de Saúde. *Grupo de Trabalho do CNS discutirá Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos da Área da Saúde*. Dez., 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/M4j4zm>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

COFEN – Conselho Federal de Enfermagem. *Conselho Nacional de Saúde recomenda proibição da formação EaD em Enfermagem*. Jun. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/V7kihQ>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

COSTA, C. J. Modelos de Educação Superior a Distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 15, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/oSTCcj>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

FRANCO, S. K. O Programa Pro-Licenciaturas: gênese, construção e perspectivas. MEC/SEED. *Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores*. Brasília, Secretaria de Educação a Distância, 2006.

HOLLANDS, F. M.; TIRTHALI, D. MOOCs: expectations and reality. Full report. Center for BenefitCost Studies of Education, Teachers College, Columbia University, NY. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/PLXd3y>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância*. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/brcBwz>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

LEITE, S. *Histórico da UniRede*. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/GP4vXJ>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

MORAN, J. M. O que é educação a distância. *Informe CEAD, SENAI*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, p. 1-3, out./dez., 1994. Disponível em: <<https://goo.gl/cGcqH>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PRETTI, O. *Educação a Distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PROMOVEAD. *Estratégias de comunicação para a EaD em diferentes contextos: anais do II PromovEaD [recurso eletrônico]*. Porto Alegre: UFRGS/SEAD, 2016.

SCHMOLLER, S. What Can We Learn From Stanford University's Free Online Computer Science Courses? *Association for Learning Technology*. Nov. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/ZgVXWu>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *III PromovEaD – Educação Aberta e a Distância em uma perspectiva institucional e de comunicação em rede*. Cuiabá: SETEC-UFMT, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/q2RdPM>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

UNIREDE – Associação Universidade em Rede. 2017. Disponível em: <<http://auniredede.org.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

VARGAS, F. M. *et al.* A Educação a Distância na qualificação de profissionais para o Sistema Único de Saúde: metaestudo. *Revista Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 849-870, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/fV51e8>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

Notas

- 1 Texto apresentado no Colóquio Educação Superior: dimensões e perspectivas transdisciplinares – *Desafios do Ensino Superior e EaD*, Belo Horizonte, UFMG, 18 e 19 de abril de 2017.
- 2 BRASIL, 1996.
- 3 BRASIL, 1996.
- 4 BRASIL, 1998.
- 5 BRASIL, 1998.
- 6 ALONSO, 1996; PRETTI, 2009.
- 7 BRASIL, 2005.
- 8 BRASIL, 2005.
- 9 BRASIL, 2017.
- 10 BRASIL, 2017, grifo nosso.
- 11 CARNEIRO, 2013a, p. 23.
- 12 BRASIL, 2004b.
- 13 MORAN, 1994.
- 14 COSTA, 2007, p. 15.
- 15 BRASIL, 2004b.
- 16 BRASIL, 2016.
- 17 BRASIL, 2016.
- 18 BRASIL, 2017.
- 19 COFEN, 2016.
- 20 BRASIL, 1988.
- 21 CNS, 2016.
- 22 COFEN, 2016.
- 23 CFESS, 2014.
- 24 CFESS, 2014, p. 11.
- 25 INEP, 2016.
- 26 BRASIL, 2000.
- 27 CARNEIRO, 2013b.
- 28 CARNEIRO, 2010.
- 29 CARNEIRO; SILVEIRA, 2014, p. 237.
- 30 Disponível em: <<http://mconf.org>>. Acesso em: 19 set. 2017.
- 31 Disponível em: <<http://lume.ufrgs.br>>. Acesso em: 19 set. 2017.
- 32 Disponível em: <<https://moodle.ufrgs.br>>. Acesso em: 19 set. 2017.
- 33 LEITE, 2016.
- 34 UNIREDE, 2017.
- 35 CAED-UFMG, 2015.
- 36 PROMOVEAD, 2016.
- 37 SETEC, 2017.

Tecnologia, acessibilidade e Educação a Distância

Processos de inclusão/exclusão de pessoas com deficiência no ensino superior a distância no Brasil e na Espanha^[1]

Introdução

O Ensino a Distância (EaD) *on-line* no Brasil, de 2003 a 2013, apresentou um crescimento de 4,326%, ao passo que o crescimento do número de alunos no ensino superior presencial foi de 50% nesse mesmo período. Os alunos do ensino a distância já representam 15,8% do total matriculado no ensino superior. De acordo com os dados do Censo do Ensino Superior de 2014, 1.258 cursos estão autorizados, por diferentes níveis governamentais, na modalidade EaD, e é possível notar a importância do fator “extraterritorialidade”: em 23% das instituições autorizadas, mais de 60% dos estudantes residem em estados que não são o da sede.

O Brasil entrou relativamente há pouco tempo no rol de países que oferecem Educação Superior a Distância. Instituições de grande prestígio, como a Open University, na Inglaterra, e a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), na Espanha, começaram a ofertar essa modalidade de ensino em 1969 e em 1972, respectivamente.

A potencial contribuição da EaD para o Brasil é incalculável: dos 5.570 municípios brasileiros, apenas 703 têm Instituição de

Ensino Superior (IES), o que corresponde a menos de 13% dos municípios, havendo forte concentração das IES na região Sudeste. Aproximadamente 46 milhões dos brasileiros, ou seja, em torno de 24%, têm algum tipo de deficiência permanente, sendo que, desse total, mais de 17 milhões têm deficiência severa. Além disso, de acordo com o Censo de 2010, do total de pessoas com deficiências, 16 milhões encontram-se abaixo da linha da pobreza, isto é, uma grande parcela das pessoas com deficiência está exposta a barreiras físicas, culturais e sociais que constituem obstáculos à sua vida e, até agora, tem recebido pouca atenção diferenciada pelas instituições. Tais fatores, obviamente, dificultam a participação desse público na Educação Superior.

Esses números parecem bastante significativos do ponto de vista social (atendimento a um grande número de estudantes se considerada a característica de democratização do acesso ao conhecimento – levar o saber a pessoas que, por motivos diversos, não podem frequentar o ensino presencial) e político (expansão do número de vagas no ensino superior, ponto nevrálgico e problemático das políticas públicas educacionais).

Outro aspecto que merece atenção para se pensar a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior a distância refere-se às possibilidades de inserção dessas pessoas no mercado de trabalho. Decorridos 23 anos da edição da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, conhecida como “Lei de Cotas”,^[2] é possível perceber que ainda há muitas vagas ociosas, ao mesmo tempo que há muitas pessoas com deficiência sem trabalhar. A baixa escolaridade e a falta de qualificação profissional são apontadas como as principais causas da não contratação de pessoas com deficiência, além da adaptação necessária na estrutura física das organizações, para que os espaços possam

ser adequados ao trabalho e ao deslocamento dos profissionais. A Educação a Distância poderia, assim, ser uma importante aliada nesse processo.

Considera-se, portanto, que a EaD é uma possível solução para atender à demanda reprimida de Educação Superior, chegando até aos estudantes que possuem algum tipo de deficiência (visual, auditiva, locomotora, entre outras). A função de “inclusão social” pela aprendizagem a distância fica muito clara. Se a pessoa não pode se deslocar até a universidade, então a instituição pode ir até ela.

O presente estudo explorou as características do processo de inclusão dos universitários no ensino superior a distância, com vistas a identificar e analisar os fatores que favoreceram e/ou dificultaram o acesso e a permanência no ensino superior a partir da perspectiva inclusiva. Visou, ainda, servir de alerta para que os educadores e os formuladores de políticas públicas educacionais repensem as possibilidades do uso da EaD e redirecionem seus objetivos, de modo a garantir a inclusão efetiva dessas pessoas no ensino superior, por meio do desenvolvimento de novas formas de ensinar e de aprender.

O objetivo dos estudos na Espanha foi ampliar a compreensão do fenômeno da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior realizado a distância, por meio da internet. Os estudos espanhóis sobre o processo de inclusão e escolarização das pessoas com deficiências já estão bastante consolidados.

Foi possível fazer a imersão em duas importantes universidades a distância. A Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) em Madri, com 9.160 estudantes com deficiências matriculados, e a Universitat Oberta de Catalunya (UOC), a primeira universidade *on-line* do mundo, em Barcelona, com 793 estudantes com deficiências.

Na Espanha, dos 21.942 estudantes com deficiências que cursam o ensino superior, 45% estão nas universidades a distância.

A partir dessas vivências, optamos, como procedimento metodológico, por acompanhar 24 sujeitos que possuem alguma deficiência e estão imersos na dinâmica cotidiana do ensino superior a distância, sendo 14 pessoas no Brasil e 10 na Espanha, para compreender como têm sido as suas experiências. Para isso, utilizamos os relatos biográficos como estratégia de investigação, que, do ponto de vista metodológico, funciona analiticamente sobre a narrativa de uma pessoa sobre si mesma, ou sobre aspectos ou eventos de sua vida, e deve ser parte do fenômeno a ser estudado.

As pessoas com deficiência chegam ao ensino superior a distância

Desvelar as características do processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior a distância, para identificar quais os fatores favoreceram e/ou dificultaram o acesso ao ensino superior e a permanência nele, foi o fio condutor da presente pesquisa. Nessa discussão, serão retomados os trajetos de inclusão com base em quatro dimensões: acesso, ser universitário em um curso virtual, tecnologias assistivas e possibilidades de inclusão no ensino superior a distância.

Acesso ao ensino superior: formas de ingresso

É fato que o número de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior vem crescendo e que houve avanços significativos nos últimos anos, porém esses universitários ainda enfrentam muitas barreiras em seu ingresso. Barreiras essas que perduram na permanência deles durante todo o percurso da vida acadêmica.

No Brasil, os participantes desta pesquisa conseguiram chegar a uma IES, ainda que predomine a inserção nas instituições da rede privada.

O ingresso da maioria dos depoentes se deu via vestibular. Alguns universitários utilizaram o atendimento especial para a realização do exame, mas não foi em todos os casos que isso propiciou o acesso ao ensino superior:

Tentei vestibular várias vezes e em várias instituições. Na maioria tive dificuldade porque não estava no sistema braile. Em alguns casos, disponibilizaram leitores que não sabiam fazer a leitura correta ou não tinham paciência para repetir as questões e descrever figuras, mapas, gráficos e tabelas. Assim, demorei para entrar na universidade.^[3]

Para o estudante Gabriel, que possui distrofia muscular progressiva, o atendimento da Privada A desde o exame vestibular foi adequado:

Ao ler o edital de vestibular da Privada A, vi uma cláusula que informava que candidatos com deficiência deveriam entrar em contato com um setor da universidade solicitando atendimento específico, quando fosse o caso. E assim o fiz. Enviei uma *carta* explicando a minha intenção em ingressar no Curso na modalidade EaD e a necessidade de *atendimento especial durante as provas do concurso vestibular, o que se resumia na realização da prova em sala à parte, devido ao fato de não poder permanecer em ambiente fechado com muitas pessoas; disponibilização de sofá que me permitisse ficar deitado durante as provas, visto que, sendo usuário do BPAP,^[4] durante todo o dia e noite, a minha capacidade respiratória é baixa e, por isso, a pressão cai caso eu permaneça na posição vertical durante muito tempo, o que, por sua vez, causa baixa oxigenação e conseqüente tontura, falta*

de ar e perda instantânea da memória; autorização para a presença da minha mãe para me auxiliar em alguma necessidade e alguém para me apoiar na transcrição das respostas. Assim, encaminharam-me para fazer a prova no posto médico, com todos os recursos necessários. Fiz a prova e passei. Foi uma grande alegria para mim e para a minha família.^[5]

Observa-se que o candidato, ao não solicitar as condições pertinentes às suas deficiências, deixa de usufruir o direito ao atendimento especial e concorre em condição de desigualdade com os outros participantes. Entretanto, ainda assim, alguns universitários optaram por não revelar a sua deficiência:

Em nenhum momento informei para a faculdade que era deficiente auditiva. Já sofri muito preconceito em minha vida e não queria correr o risco de não entrar para a universidade. Fiz a prova do vestibular como qualquer outro aluno, assim como cursei todo o ensino superior sem que ninguém soubesse da minha deficiência. Fiquei como segunda excedente, e logo eles me chamaram.^[6]

Nos relatos biográficos ficou evidente que ainda existem *barreiras arquitetônicas* nas edificações, além das *barreiras comunicacionais e atitudinais* nas IES brasileiras, o que demonstra a violação dos direitos das pessoas com deficiências no ensino superior. De acordo com os depoentes:

Ainda precisam fazer muitas adaptações. Chegaram a me enviar *prova impressa* para fazer no dia do vestibular – e em outras provas também. Existem muitos *espaços físicos que não são adaptados* e aí eu preciso de ajuda de terceiros. O meu desejo é que os direitos duramente conquistados pelas pessoas com deficiência sejam realmente respeitados; que eu não precise ficar lembrando os

professores e funcionários que eu tenho uma deficiência para que tudo aconteça de forma mais natural. Até as adaptações de espaço físico que fizeram na faculdade, parece *que não consultaram as pessoas com deficiência*, pois nem sempre estão adequadas. Sugiro aos professores, de forma geral, que quando não souber o que fazer para atender a necessidade de algum aluno com deficiência, que fale com a pessoa ou procure ajuda. Assim, ficaria bem mais fácil.^[7]

Na *universidade* continuei enfrentando quase as mesmas situações que passei no ensino fundamental e médio, pois ainda há *professores no ensino superior que pensam estar me fazendo um favor, quando necessitam adequar as aulas ou materiais para que eu tenha ao menos uma fatia do “bolo” que meus colegas recebem por inteiro*. Às vezes, tenho a impressão que *se presencialmente já ficamos esquecidos, a distância, então, nos tornaremos invisíveis*.^[8]

Os limites encontrados nas vivências escolares da maioria desses universitários brasileiros dificultaram a participação plena deles nas atividades acadêmicas, colocando-os numa condição de desvantagem em relação aos seus colegas, numa clara violação do direito à educação. Alguns diretores das referidas IES ficaram surpreendidos quando foram questionados sobre a falta de acessibilidade. Eles não identificaram a necessidade de adaptações pelo fato de o curso ser ofertado a distância. Ignoraram tanto o acesso diário de qualquer pessoa com deficiência nas universidades quanto os processos educativos e os encontros presenciais para realização de provas ou tutorias dos estudantes com deficiências.

No caso de Carla e Cláudia, que são surdas, a acessibilidade comunicacional existe. O curso é ministrado a distância e conta com a atuação de um professor e um intérprete que se comunicam em Libras. Dessa forma, é notório o respeito à subjetividade, à forma de

comunicação e à cultura surda. O respeito à cultura da pessoa surda, numa sociedade de ouvintes, apoia-se na ampliação do conceito de cultura trazido pelos estudos culturais, e é referido por Costa, Silveira e Sommer^[9] no momento em que esses autores tratam da noção de culturas híbridas.

Na Espanha, o acesso das pessoas com deficiência que desejam cursar o ensino superior é uma realidade. A Lei nº 6/2001, modificada pela Lei Orgânica nº 4/2007,^[10] é uma referência para todas as universidades espanholas quanto à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Uma das medidas para garantir o acesso é a isenção de taxas para todos os alunos com deficiências e a implantação de núcleos de acessibilidade para acompanhar o percurso acadêmico desses estudantes. No que se refere à acessibilidade arquitetônica, tanto as universidades quanto seus entornos têm que ser, obrigatoriamente, projetados na perspectiva da acessibilidade universal. Existe, também, a Lei de Cotas que prevê o fornecimento de 5% das vagas nas universidades para pessoas com deficiências. Para o ingresso no ensino superior, os estudantes com deficiência devem realizar a prova de acesso, informação prevista no artigo 19, capítulo 2, do Real Decreto nº 1.892/2008:

1. As comissões organizadoras da prova de acesso de cada comunidade autônoma determinarão as medidas necessárias para garantir que as pessoas com deficiência possam realizar as provas, tanto na fase geral quanto específica, em condições de igualdade. O edital das provas deverá explicitar claramente essa possibilidade.
2. Essas medidas poderão consistir na adaptação dos tempos, na elaboração de modelos especiais dos exames, além de ser colocado para o estudante meios materiais e humanos, de assistência, apoio

e tecnologias assistivas que forem necessários para a realização da prova de acesso, assim como a garantia da acessibilidade da informação e a comunicação dos processos e do espaço físico onde a prova for realizada.^[11]

Na pesquisa de campo realizada nas universidades a distância espanholas, mais especificamente na UNED e na UOC, foi possível constatar que, desde os contatos iniciais com a universidade, os estudantes com deficiência têm o atendimento necessário, com orientações e adaptações para ingresso, permanência e conclusão do ensino superior. Todos esses esforços não se resumem apenas ao cumprimento da legislação, mas também à construção de uma universidade socialmente responsável e inclusiva. Isso pode ser evidenciado na fala dos depoentes:

Fui muito bem recebida na UOC. Fui chamada pelo setor que trabalha com as pessoas com deficiência visual. Dentre eles, tinha um funcionário cego que me fez “enxergar” muita coisa. A medida que fomos conversando foram feitas algumas *adaptações de materiais que eu precisava, principalmente os impressos*. Minha experiência desde o momento da prova de acesso foi muito positiva.^[12]

Entrei em *contato com UNIDIS, um departamento que funciona fantasticamente e que tem grandes profissionais*. Tenho de agradecer por me ajudarem a realizar meu sonho de continuar estudando. *Me ajudaram muito com a adaptação. Me deram muito incentivo, me telefonavam para saber como estava, o que precisava, me orientavam para organizar os estudos. Estou na cadeira em rodas e vivo em um prédio sem elevador*. Isso me impede de sair como eu queria. Graças a UNIDIS, *fiz a prova de acesso em casa e continuo fazendo as provas presenciais*. As pessoas trazem a prova em um envelope e *aplicam exatamente no mesmo dia e horário que todos os demais colegas da*

universidade. Quando termino, eles colocam no envelope, lacram e levam embora para o professor corrigir. Às vezes, após a prova, conversamos um pouco sobre como estou, as dificuldades que estou tendo. Sempre oferecem apoio e assistência no caso de eu precisar de alguma coisa ou se eu tenho alguma dúvida sobre os conteúdos.^[13]

De acordo com o documento *Estratégia Espanhola para inclusão das pessoas com deficiência: 2012 a 2020*,^[14] as carências da formação no ensino básico para as pessoas com deficiência limitam decisivamente as oportunidades de progresso individual e integração social, especialmente o ingresso no ensino superior. Assim, torna-se, ainda, necessário uma política de cotas e de total apoio para o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, bem como a sua permanência e a conclusão desse nível de ensino.

Ser universitário em um curso a distância

Os motivos para a escolha de um curso a distância, para a maioria dos participantes da presente pesquisa, estão diretamente relacionados às possibilidades de acesso ao ensino superior, por derrubar as fronteiras de tempo e espaço:

A decisão de fazer um curso a distância foi, em primeiro lugar, por acreditar na eficácia do processo, uma vez que trabalhava com EaD, e, em segundo lugar, por absoluta falta de tempo e incompatibilidade de horários com os cursos presenciais de BH.^[15]

Por morar em uma cidade pequena e a universidade mais próxima à minha casa ser em Governador Valadares, resolvi fazer um curso a distância. A dificuldade que estava tendo para ir às aulas presenciais no ensino médio, ao lado da minha casa, imagina ter que viajar todos os dias?^[16]

Alguns estudantes demonstraram outros motivos para a escolha da modalidade virtual, como: a falta de acessibilidade ou por sofrerem preconceito nos cursos presenciais; as possibilidades das tecnologias digitais; as limitações da própria deficiência; e a questão financeira.

Estava fazendo o curso presencial, mas não tinha nenhum tipo de adaptação para mim, não estava conseguindo aprender e estava cada dia mais difícil. Optei por fazer o curso virtual, pois sabia que as tecnologias hoje estão muito avançadas e que a plataforma é acessível.^[17]

Tentei o curso a distância pela minha dificuldade de locomoção e, também, porque pagar a faculdade, mais transporte e outras despesas, ficaria muito pesado. O curso a distância é bem mais barato.^[18]

Terminei o ensino médio e fiz o vestibular para Administração de empresas. Agora, diferente do ensino básico, os professores não ficavam muito atentos a mim. Davam suas aulas normalmente. Se eu estava na faculdade, eu que deveria me adaptar. Falavam de costas, enquanto estavam escrevendo no quadro, passavam filmes sem nenhuma preocupação com legenda... Alguns colegas até tentavam me ajudar, outros achavam que eu atrapalhava, que os fazia perder tempo... ou até mesmo que não é bom para a imagem da universidade ter um aluno surdo. Sei que na faculdade o tempo de aula é curto e a matéria é muito grande. Mas, também, não dá para ignorar que tem um aluno na sala que não escuta. A falta de interação entre o professor e aluno, professor impaciente, incompreensível e que critica com grosseria pode desanimar qualquer aluno. A gente assusta ao chegar na universidade. Por um lado, é porque os professores não estão preparados mesmo. Por outro, é porque, no passado, não havia preparo para os professores darem aula aos surdos, em vez de o professor avaliar o aluno surdo na prova, dava trabalho e/ou prova para fazer em casa

com os pais ou com colega e ganhava nota passando facilmente. *Professores sempre passavam a mão na cabeça.* Assim, a gente entra na faculdade e se sente assustado e não consegue enfrentar. Tentei fazer o curso até um momento que não suportei mais e *parei*. Depois de muitos anos, resolvi voltar a estudar, mas dessa vez, a distância. Os motivos que me fizeram optar por essa modalidade foram as *vantagens de poder administrar melhor as minhas atividades profissionais, já que posso escolher os horários ideais para me dedicar aos estudos*, e por acreditar que, pelas possibilidades das tecnologias, seria *um curso mais acessível*. Optei pela Privada A por saber que, de fato, *era a única universidade que se propunha a ser inclusiva*.^[19]

Uma das estudantes pesquisadas afirmou que escolheu o curso a distância para esconder a sua condição de pessoa com deficiência:

Procurei um curso a distância primeiro *para fugir mesmo do preconceito e depois porque pensei que seria mais fácil eu ler e escrever tudo*, do que ficar tentando entender o que falavam e ter problemas de dicção. Tinha dificuldades no fórum virtual, pois você sabe como o surdo escreve, né? Assim, não participava muito ou só concordava, *para ninguém desconfiar que tenho deficiência*.^[20]

Após a compreensão dos principais motivos da busca pelo curso superior a distância, foram abordados alguns dos fatores que contribuíram para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a distância e a conclusão de seu curso, ou aqueles que foram impeditivos nesse processo. Na experiência dos universitários participantes desta pesquisa, foram explicitadas algumas situações em que eles receberam apoio de colegas, de alguns professores e coordenadores:

Na aula inaugural, a Coordenadora Pedagógica já me procurou para saber das minhas necessidades. Durante todo o processo, foi

importante a *interação com a coordenação*, que sempre me ligava, buscava um contato para saber de minhas dificuldades, ou de *professores e tutores* que me mandavam mensagens para saber o que poderiam fazer para que o processo fosse mais interativo. Eram disponibilizados para mim *arquivos em .doc ou .xls, enquanto para todos era disponibilizado em .pdf*, formato pouco acessível para os leitores de tela na época. Foram organizadas *reuniões com professores*, para discutir aspectos para me dar acessibilidade aos conteúdos.^[21]

Podemos trocar informações, notas ou preocupações com colegas e professores. Hoje em dia, com essa via de comunicação entre alunos e professores, *eu nunca me sinto isolado*. Eu posso fazer a atividade de estudo sozinho em casa, mas logo me enriqueço com as opiniões, pontos de vista dos colegas e respostas às dúvidas dos outros. Agora, o que realmente se destaca, além da organização da UNED e da parceria dos meus colegas de turma, *é a equipe de atendimento às pessoas com deficiência, a UNIDIS*. Desde que me matriculei tenho *total apoio* deles.^[22]

Essa parceria entre a comunidade acadêmica e os depoentes foi vista pelos alunos como algo que favoreceu a aprendizagem significativa. Em contrapartida, foram relatadas situações de preconceito e discriminação por parte de alguns professores e colegas:

Tive que enfrentar muitas *dificuldades, preconceitos e discriminação* por parte de alguns colegas e professores que não conheciam e não sabiam como lidar com um aluno cego. Um dos grandes *obstáculos enfrentados no processo acadêmico foi a falta de preparo dos professores*. Muitos pensavam que *por ser a distância não precisavam fazer nada, pois estava tudo no computador*. Mas não é bem assim. *Os vídeos em inglês eram legendados, nenhum teve audiodescrição*, e olha que foram muitos vídeos. *Livros impressos sem acessibilidade para leitura. Imagens*

sem descrição ou compatibilidade com os leitores de tela. Assim, sempre precisei depender de alguém para me ajudar. Mas nem todos os colegas eram prestativos ou tinham boa vontade. Minha relação com os colegas foi muito conturbada. Não sei se por ser a distância a gente não tinha tanto contato, então, quando eu pedia no fórum de discussões para alguém me ajudar, discutir algum vídeo comigo, alguém que morasse aqui em BH mesmo, ninguém aparecia. Me excluam de tudo. Até as festas de final de semestre eu não ficava sabendo. Acredito que era pelo preconceito. Duas professoras dificultaram a minha aprendizagem, pedindo para analisar charges sem descrevê-las para mim e também outras imagens. Me disseram que para ser um bom profissional eu preciso saber analisar isso, mas sem saber o que estava na imagem, como analisar? Procurei a coordenação e nada foi feito para alterar o quadro de dificuldades e esses obstáculos que eu vinha enfrentando. Tive que me esforçar sozinho para superar esses desafios. Não tinha nenhum núcleo de inclusão, nenhuma orientação para os professores e tem hora que acho que não tinha também nem boa vontade. Os professores tinham que ser mais capacitados e qualificados, para não discriminar e para não ter preconceito com as pessoas cegas.^[23]

A experiência que tive na Privada A não se repete em todas as universidades. Ao concluir a graduação a distância, tentei voltar a estudar fazendo um curso de Pós-Graduação a Distância em Controladoria em outra universidade, mas, de antemão, fui informado que o curso deles não tinha acessibilidade a leitores de tela. O sentimento é de exclusão e de indignação. Exclusão por ser retirado do processo de aprendizagem, por causa de uma limitação sensorial. Indignação pelo fato dessa ser uma das mais conceituadas IES do Brasil e, além de não estar adaptada para receber uma pessoa com deficiência, em momento nenhum colocou que tentaria se adaptar.

^[24]

Foi perceptível, ainda no relato dos depoentes, que a inclusão no Brasil muitas vezes está associada a um profissional envolvido com a perspectiva de uma universidade realmente para todos, mas isso não é algo de fato institucionalizado, como está apresentado no relato de Gabriel:

Recebi o contato da coordenadora pedagógica dizendo que iria para outro país aprimorar os seus estudos. Com a sua saída da Privada A, eu e os demais alunos com deficiência tivemos uma perda significativa. Mesmo o núcleo de inclusão na universidade não nos deu o apoio devido. Parece que por sermos alunos dos cursos a distância, não existimos, somos invisíveis. Recebi cópia do relatório que a coordenadora enviou e dos procedimentos necessários para continuarmos tendo apoio, mas muita coisa que já tínhamos conquistado, acabamos perdendo. Quando chegou a primeira prova do semestre seguinte, minha mãe ligou para solicitar a continuidade do procedimento de aplicação em casa. A minha saúde piorou bastante. Acho que não dou mais conta de uma viagem para Belo Horizonte. A instituição, no entanto, se pôs a questionar se de fato havia ali um direito do aluno e dever seu enquanto IES inclusiva. Quando a minha mãe foi questionar isso, o próprio diretor chegou a dizer que só me mantinha no curso porque aquela coordenadora cuidava de todas as minhas necessidades e que para a universidade não era importante ter pessoas como eu, que davam mais despesas do que lucro, diante de tantas demandas. Na época, eu e minha mãe pensamos em denunciar, mas lembramos do tanto que a universidade estava sendo boa para o meu desenvolvimento e que eu poderia fazer atendimentos contábeis de casa, era o meu futuro profissional que estava em risco, então, resolvi continuar. Encaminhamos para análise da Assessoria Jurídica da Privada A, para tentar resolver a situação de forma interna. O caso não teve solução imediata, ocasionando atraso no meu semestre acadêmico. A instituição, através da assessoria jurídica, considerou que o correto era a minha família arcar

com os custos da passagem e hospedagem do aplicador. Minha mãe solicitou que verificasse a possibilidade de o aplicador ficar hospedado na casa dos meus avós, que tem mais conforto, e ali daríamos também a alimentação. Parece que o caso foi reavaliado, poucos dias depois deram resposta favorável a aplicação de provas domiciliar, continuando a Privada A a encaminhar o profissional apto para aplicação da prova. Em conversa com os outros colegas, um cego e outro com deficiência física, eles também disseram que *perceberam que a inclusão não era da Privada A, mas de uma profissional dedicada a essa causa*. Agradeço muito a essa coordenadora por tudo o que fez por mim e espero que essa pesquisa ajude a ter mais pessoas como ela nas universidades a distância.^[25]

Esse depoimento revela a instável relação entre as políticas e as práticas. As pessoas com deficiência têm direito à educação. A fala do diretor expressa o preconceito e a negação de direitos anteriormente conquistados. Ou seja, a prática ainda caminha distante do que a legislação já exige para todas as IES no Brasil.

Gabriel não foi o único depoente que frequentou uma IES que, de fato, não tinha uma política inclusiva, mas que contava com a sensibilidade de algum profissional. Conceição apresenta um relato parecido:

Pude contar com a boa vontade da minha coordenadora. Mas é porque era ela. Talvez se eu tivesse em outro curso, não teria o apoio que tive. Sei que em muitas situações o aluno universitário com deficiência ainda é visto como um peso, pois o professor terá mais trabalho, irá precisar buscar e pesquisar mais. Buscar metodologias que atendam à necessidade desse aluno. E, muitas vezes, o professor não está disposto a isso. Para ter conseguido fazer o curso, tive que correr atrás, exigir para que os direitos fossem cumpridos. Não foi fácil, mas consegui.^[26]

Como pôde ser observado, as universidades brasileiras ainda não têm demonstrado um comprometimento efetivo com relação às necessidades educacionais dos alunos com deficiência e apresentam um espaço precário ao trabalhar as diferenças. Os estudantes expressam as dificuldades pelas quais passaram, com relação a visão que a universidade como um todo tem sobre sua presença nela. Assim, os sujeitos contam, que muitas vezes, as suas características são desconsideradas. Não se respeitavam as limitações impostas pela própria deficiência e ainda criavam outras. A universidade revelou se basear na homogeneidade.

Isso indica que essa maneira de alguns professores e gestores das universidades lidarem com o estudante com deficiência tem como base predominante a ênfase em suas limitações e incapacidades, e não em suas potencialidades. Os sujeitos falam de suas necessidades e requerem o acesso a apoios, a recursos materiais especializados, o que lhes permite realizar as atividades de maneira mais autônoma.

Tecnologias assistivas^[27]

No relato dos depoentes é evidenciado o uso das tecnologias digitais e assistivas que favorecem, ou não, a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior a distância. Embora atualmente existam muitos recursos, nesse estudo, nos limitaremos a explicitar os citados pelos participantes.

Conhecer as necessidades de cada estudante, ainda que aparentemente tenham a mesma deficiência, é essencial, para que de fato sejam implantados estratégias e recursos que garantam as mesmas oportunidades que são oferecidas aos demais universitários.

Para os estudantes com deficiência visual o recurso mais importante para um curso a distância é ter a plataforma virtual acessível. Isso permite que eles tenham as mesmas informações que os demais universitários e, assim, possam participar de sua vida estudantil em todos os âmbitos:

O ambiente virtual de aprendizagem era totalmente acessível e, assim, tinha autonomia em minha vida estudantil.^[28]

A plataforma é totalmente acessível. Isso é o mais importante em um curso virtual. O único problema é com os conteúdos em flash. Nesses casos eu ia a uma das tutorias e pedia para me fazerem a audiodescrição.^[29]

Um dos recursos muito utilizados é a ampliação de letras e de imagens tanto em materiais impressos, quanto nos leitores de tela. Alguns estudantes utilizam também a lupa. Além desses recursos, é preciso considerar que as pessoas com deficiência visual podem ter o campo visual reduzido e, portanto, precisarão de mais tempo para a realização das atividades.

Eu faço a prova com um computador adaptado, ou seja, com um programa que é um ampliador de tela e tenho direito a um tempo maior para realizar as provas.^[30]

Recebia ajuda dos tutores nas provas, com ampliação das letras e ledores caso eu precisasse. Os materiais que só tinham impresso, tentava ler com a lupa. O que eu prefiro mesmo é ler o material ampliado.^[31]

As pessoas cegas atualmente têm utilizado com maior frequência os softwares leitores de tela, como Jaws e NVDA. Esses programas transcrevem de forma automática os textos para a versão oral, por meio da leitura do que aparece na tela. Esse recurso também é utilizado nas provas presenciais pela maioria dos depoentes:

Para facilitar a aprendizagem, eu uso o notebook com o Jaws que é um programa que lê os textos para mim e auxilia nas pesquisas. Uso também o celular para gravar os encontros presenciais.^[32]

No dia a dia, não preciso de nenhuma adaptação. Eu tenho o Jaws em meu computador e o próprio software faz a leitura do material necessário ou também uso o recurso de ampliação que já vem em todos os computadores. Os materiais que vinham em formato não compatível, eu pedia para alguém da minha família ler e gravar, pois assim eu poderia escutar depois.^[33]

O uso do braille tem diminuído após a popularização desses recursos, embora os próprios cegos afirmem que a substituição do braille por softwares leitores de tela faz com que eles regridam no seu registro escrito, por não terem mais o hábito da leitura.

Com o avanço das tecnologias e as possibilidades dos leitores de tela, nunca solicitei nenhum material em braille, embora a universidade tenha me oferecido essa possibilidade. Gostaria, no entanto, de frisar que essa solução é para mim. Pode haver alguns cegos que insistirão em receber seu material didático em braille, o que transformará um livro de 200 páginas em um de 500 páginas. Para mim, que leio braille como um menino de 6 anos sendo alfabetizado, não seria uma solução muito viável.^[34]

Eu prefiro ler em braille. Aprendi a usar desde menino e, embora seja mais fácil usar os softwares, percebi que piorei muito na minha escrita no período que fiquei só nos leitores de tela. Na verdade, o software passa a ler para a gente. Com isso, estava comentando erros horríveis de ortografia. Minha própria chefe comentou isso comigo. Conversando com outras pessoas cegas, elas também têm percebido isso. Como diz o ditado: para escrever bem, tem que ler bem. Tem até pesquisas sobre isso.^[35]

Para os materiais impressos, especialmente os livros ainda muito usados no formato impresso nos cursos a distância, os estudantes utilizam as gravações em áudio, solicitando *e-books* ou audiolivros e também a audiodescrição, principalmente no que se refere às imagens.

O que causava grande trabalho extra era ter que *scanear* todos os livros impressos adotados pelas disciplinas. Esse não é um problema inerente à Privada A. A *legislação de direitos autorais assegura aos portadores de deficiência visual o acesso aos textos dos livros em formato digital, o que na época não foi absolutamente cumprido pelas editoras.* Esse fato, hoje, devido a ampliação dos *e-books*, estaria superado. *O livro digital é o ideal para os cegos que fazem uso de leitores de tela. As editoras, muitas vezes, quando confrontadas judicialmente com esse problema, oferecem o livro gravado em voz, um audiolivro. Com o livro na tela do micro, paro a leitura, volto uma linha, soleiro palavras, repito uma fórmula que não entendi, reparo na grafia de certas palavras ao soletrá-las, coisas que com o audiolivro é muito difícil de se fazer. Ao receber um livro no formato de áudio, prefiro recebê-lo no formato original.*^[36]

Para os vídeos, a forma considerada mais adequada pelas pessoas cegas é o uso da audiodescrição, que consiste na descrição minuciosa da informação apresentada e que é complementar ao texto oral.

Temos o *Centro de Inclusão*. Quando preciso de alguma coisa eu faço uma solicitação ao setor que sempre tenta atender as minhas necessidades como, por exemplo, quando eu vou ver um *filme legendado eles disponibilizam uma pessoa para fazer a áudio descrição* etc.^[37]

O não uso dessas tecnologias pode ser um impeditivo para a aprendizagem do estudante, como relatado por Saulo:

Os vídeos em inglês eram legendados, nenhum teve audiodescrição e olha que foram muitos vídeos. Livros impressos sem acessibilidade para leitura. Imagens sem descrição ou compatibilidade com os leitores de tela. Em relação às provas presenciais eu fazia no computador. Pelo menos isso eles deixaram. Eu usava o DOSVOX, programa com um sintetizador de voz que lia o que estava no computador. Uma pessoa fazia a leitura das questões da prova, eu gravava no computador e depois respondia digitando. Em muitas ocasiões, tive que fazer a prova sem o leitor de tela, pois por acharem que eu ia “colar” não deixavam eu usar o meu computador e o computador da faculdade não tinha nenhuma acessibilidade. Como eu já tenho decorado a organização do teclado, fazia as provas imaginando que eu estava escrevendo certo. Para mim, o ideal seria ter as perguntas escritas em braille. Assim, eu não dependeria de ninguém para ler os enunciados das questões e poderia voltar quantas vezes quisesse. Teria mais autonomia e independência. Sem o apoio da faculdade, sempre usei meus próprios recursos para acessibilidade. Desde a máquina Perkins, a bengala, relógio que fala as horas, sorobã, celular com sintetizador de voz e o leitor de tela NVDA. Todas as ferramentas necessárias, inclusive para utilizar nos encontros presenciais e atividades avaliativas, eram providenciadas pela minha família. Sem o apoio da instituição, não me vi atendido em minhas necessidades. Eu mesmo resolvia todas as minhas necessidades, pois a faculdade não mostrou nenhum interesse em dialogar para que fossem sanadas. Mas, e no caso dos cegos que não têm essas informações e recursos? Certamente teriam desistido da faculdade.^[38]

Os estudantes com limitações locomotoras constituem um grupo ainda mais heterogêneo. Existem pessoas em situações crônicas, que às vezes estão hospitalizadas, ou que precisam fazer as provas em suas residências, e outras que têm uma vida independente. Ou seja, o nível de comprometimento causado pela deficiência, bem como o momento em que ela surgiu, e os apoios existentes podem influenciar

no rendimento acadêmico dos estudantes. Embora todos estejam caracterizados dentro de um mesmo grupo por terem deficiências físicas, é preciso conhecer cada aluno e identificar o que, de fato, será necessário para atender às suas especificidades.

É evidente que a acessibilidade arquitetônica das IES continua sendo essencial para o atendimento aos estudantes com deficiência locomotora. Mesmo que essa seja uma exigência do Ministério da Educação (MEC), algumas instituições alegam que não é necessário se adaptar, pelo fato de o curso ser a distância, o que tem trazido constrangimentos para os depoentes:

Percebo, quando vou fazer as atividades presenciais que não há adaptações do meio físico, como banheiro adaptado, elevadores e rampas. E também poderia ter melhorias como cadeiras mais confortáveis e estacionamento para deficiente físico dentro da faculdade. Resolvi, então, procurar o Centro de Inclusão, pois vi um cartaz informando que estava completando dois anos de atividades. No dia em que fui lá não tinha ninguém. Deixei um recado e depois enviei um e-mail. Em nenhum momento ninguém desse centro me procurou ou contatou. Pode ser porque eu faço o curso a distância e não estou muito por lá. Algumas pessoas me disseram que esse setor foi criado para o cumprimento da Lei.^[39]

As provas e encontros aconteciam em prédios sem elevadores, os seguranças tinham que me carregar escada acima e fico muito constrangido por precisar ser pego no colo. Particularmente, elevadores, rampas de acesso, portas com aberturas suficientes para passar uma cadeira, banheiros adaptados, bem como vagas no estacionamento parecem ser medidas bem simples, mas durante o tempo em que estudei essa acessibilidade não fazia parte da estrutura da faculdade. Era uma unidade um tanto quanto “improvisada”.^[40]

Esses relatos evidenciam que nas IES brasileiras ainda é necessário fazer com que os espaços sejam mais acessíveis, para que os estudantes tenham as condições necessárias para participar das atividades acadêmicas, que não devem se reduzir a realização de provas presenciais, mas incluir participação nas tutorias, consultas a bibliotecas, seminários e outras atividades da universidade. Nas universidades espanholas, a acessibilidade dos prédios e do entorno atende plenamente às necessidades dos estudantes.

Podem ser utilizados também, de acordo com a necessidade, *softwares* que auxiliam o desenvolvimento do estudante, como: os sintetizadores de voz, ponteiras, acionadores e ledores de telas. Alguns estudantes fazem uso desses recursos, como relatado por Gabriel:

Como adaptação, tenho o teclado virtual e o mouse sem fio, que pela minha limitação nas mãos, era o suficiente. Fui também autorizado a usar o meu próprio notebook para fazer as provas, o que foi ótimo, pois já tinha todos os softwares que preciso instalados. Aos poucos, fui perdendo também o movimento das mãos e hoje já não tenho praticamente nenhum. Assim, passei a usar o acionador de cabeça para uso do computador. Uso em casa. A universidade não disponibilizou o uso desse recurso nas provas. Assim, começaram a encaminhar um copista para fazer o registro para mim. Outro recurso que usei foi o atendimento com os tutores das disciplinas que tinha dificuldade via Skype e foi muito bom. Assim, posso fazer deitado, dentro do meu limite, e tirar as dúvidas. Algumas provas eu fiz oralmente com o recurso de software sintetizador de voz, e as outras foram registradas pelo copista.^[41]

É interessante observar como, às vezes, a própria faculdade coloca novos obstáculos para os estudantes por desconhecer as tecnologias assistivas que podem auxiliar no processo de aprendizagem, como foi

o caso do acionador de cabeça relatado por Gabriel, no depoimento anterior.

Além dos inúmeros recursos de alta tecnologia que podem ser atualmente usados pelas pessoas com deficiência, em alguns momentos, é necessário recorrer a sistemas alternativos, como o criado pelo estudante Miguel:

Para ser um pouco mais independente nessa atividade, o meu pai e eu *desenvolvemos uma adaptação muito simples*. Por vezes, a mais simples é o que funciona melhor. Envolve a colocação de um *clipe de metal em cada página* que vou ler, atrelado a um palito de picolé, para pegar com a boca e não ferir, e um ímã entre o palito e o clipe de metal, para virar a página. *Isso me permite ler de forma independente e não ter que chamar ninguém para virar as páginas para mim.*^[42]

Esse é um exemplo simples de uma tecnologia assistiva que pode contribuir significativamente para a aprendizagem dos estudantes, garantindo a sua autonomia e respeitando o seu tempo de aprendizagem.

Em relação aos estudantes surdos, precisamos compreender que a deficiência auditiva não implica exclusivamente a incapacidade de ouvir ou uma diminuição da audição, mas envolve uma série de consequências condicionadas a fatores relacionados com a perda auditiva e por fatores psicossociais, educativos e familiares da pessoa. Essas implicações, principalmente quando a perda auditiva acontece ainda na primeira infância, têm impacto no desenvolvimento da linguagem e no acesso à comunicação. Para as pessoas que têm a perda auditiva já na fase adulta, a dificuldade pode estar na manutenção e enriquecimento da linguagem já adquirida. Tudo isso pode impactar em seu desenvolvimento e, principalmente, nas habilidades de leitura

e escrita, o que explica, em grande parte, a dificuldade de escrever na língua de origem do país, inclusive nos níveis universitários. Esse contexto justifica a necessidade das pessoas com deficiência auditiva ou surdas de terem um maior tempo para realização das atividades.

Entre as pessoas surdas, uma das reivindicações é que tenham o direito em se comunicar em sua língua materna, Libras (no caso do Brasil) e LSC (no caso da Catalunha). Essa é uma discussão ainda bastante polêmica entre as Comunidades Surdas e as universidades, embora algumas universidades brasileiras tenham caminhado nessa direção. “Finalmente, encontrei um curso que era totalmente adaptado. Todas as provas eram em Língua de Sinais e se apresentavam em um telão.”^[43]

Em relação à adaptação dos materiais, os depoentes revelam que as universidades a distância também não estão preparadas para receber os estudantes surdos. Acreditam que a comunicação escrita basta para o processo de aprendizagem dessas pessoas. Os depoentes mostram que é necessário ir além:

Escolhi estudar na universidade que era considerada a mais inclusiva do país. Para a minha surpresa, *as adaptações não estavam prontas*. Eu fui o *primeiro aluno surdo a fazer um curso a distância nessa instituição*. A Privada A realmente tinha bastante experiência, mas com o ensino presencial. *A distância, as adaptações foram sendo feitas somente no desenrolar do curso*. No início, tive as dificuldades históricas, já que o ensino, de um modo geral, é *focado aos alunos ouvintes*. No meu caso, somente *duas disciplinas, das sete que eu cursava, tiveram as adaptações imediatas visando atender às minhas necessidades*. A primeira iniciativa foi contratar *um intérprete* de Libras para atuar também no curso a distância. Assim, quando eu precisava conversar pessoalmente com professores ou coordenadores, agendávamos um horário e o

intérprete ia para possibilitar a comunicação. O mesmo também ia nas atividades presenciais, como na aula inaugural e nas aplicações das provas. O *maior susto* foi quando recebi um pacote de *vídeos*, de todas as disciplinas e *nenhum deles com legenda* e muito menos tradução em Libras. Quando questionei, a equipe de vídeo foi compreensiva, mas disseram que *não poderiam fazer as adaptações para o vídeo daquele semestre, pois demandava muito tempo*. Assim, eu marcava horário com *intérprete*, na própria Privada A, para que ele fizesse essa interpretação. *A vantagem é que ele se dispunha a me encontrar no horário que fosse melhor para mim*. O primeiro semestre foi difícil. Para o *semestre seguinte, já fizeram todos os vídeos com opção de assistir com legenda*. Isso facilitou muito. Até alguns alunos ouvintes disseram que achavam melhor, pois fixavam mais e até entendiam melhor algumas coisas. No caso da *EaD*, *boa parte da comunicação se dá pela escrita*. Mas muitos professores não consideram a escrita da maioria dos surdos e não permitem provas “orais”, nas quais poderíamos responder em Libras e o intérprete faria a tradução simultânea para o professor. Muitos surdos que conheço *evitam até de mandar pergunta para os professores no correio acadêmico ou participar dos fóruns de discussão, por ter vergonha de escrever*.^[44]

Poderia te contar muitas *histórias engraçadas* que aconteceram comigo. Vou te contar a minha favorita, que aconteceu na primeira vez que pedi para fazerem alguma adaptação nas provas. Pensei que me enviariam uma prova de múltipla escolha ou que enviariam a prova acompanhada de um intérprete. No dia da prova, o Presidente do Tribunal me deu um envelope com meu nome. Sim, havia o *teste adaptado... para quem tem baixa visão! A adaptação que tinham atribuído a mim foi uma prova que as letras tinham um tamanho gigante!* Eu não consegui segurar e dei uma crise de riso. *Gostaria que aceitassem que eu faça a prova em minha língua materna, a Língua de Sinais Catalã*.^[45]

Convém atentar para o fato de que um mesmo recurso de acessibilidade poderá ser útil a estudantes com diferentes necessidades. Portanto, a definição e a destinação dos recursos é de responsabilidade do professor que atua nos núcleos de acessibilidade, quando existem, em articulação com os demais profissionais que atendem aos estudantes na IES ou que seja demandado pelo próprio aluno.

O uso de tecnologias assistivas como as explicitadas anteriormente, entre outras, podem beneficiar o estudante com deficiência, eliminando as barreiras que impedem ou dificultam sua participação e aprendizagem no processo educacional, desde a Educação Básica até a Educação Superior.

No Brasil, ainda existem poucas IES que desenvolvem esses serviços em núcleos de acessibilidade, ainda que seja uma exigência para o cumprimento da legislação vigente – Programa Incluir da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – e das orientações pedagógicas emanadas pela política de inclusão. Esses núcleos poderiam garantir, inclusive, o acesso às tecnologias assistivas necessárias para a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Possibilidades de inclusão no ensino superior a distancia

Na Espanha, os estudantes com deficiência estão exercendo o direito a Educação Superior de forma intensa. Além das atividades de ensino, participam dos programas de intercâmbio, projetos de extensão e iniciação científica:

No final do ano, recebi a feliz notícia de que o meu projeto foi escolhido e poderia expandir o meu conhecimento, fazendo alguns *cursos nos Estados Unidos*. A *UNIDIS* não hesitou em nenhum momento para dar o seu *apoio como entidade e como equipe*. Isso é o que *eu gosto*

na UNIDIS. Para eles, não somos apenas um número, mas adaptam às necessidades e demandas específicas de cada aluno e nos dão uma atenção personalizada. Em nenhum momento colocaram empecilho para eu me candidatar ao intercâmbio e muito menos em concretizá-lo. Foi uma experiência fantástica.^[46]

A inclusão de forma subalterna, como reforça Martins,^[47] impede as pessoas com deficiência de participarem, em condição de igualdade, das oportunidades oferecidas na sociedade. No Brasil, a maioria dos estudantes aponta que ainda existem obstáculos arquitetônicos, atitudinais e pedagógicos, mas os principais referem-se aos recursos humanos:

Percebi, nessa minha experiência, uma negligência por parte da coordenação e dos professores ao não propiciar acessibilidade através da tecnologia que já está tão avançada, e, também, do atendimento individualizado, o que garantiria o meu aprendizado efetivo.^[48]

Nenhum professor foi preparado para receber alunos com deficiências. Na universidade sempre entrou os ditos “melhores alunos” e as pessoas com deficiências não eram vistas nesse grupo. Hoje, vemos algumas experiências dando certo, como as que vivi. Mas sei que outras têm uma inclusão excludente, na qual alunos e alunas com deficiência entram pela porta da frente e lá dentro há pouco a se oferecer para que eles permaneçam na faculdade e concluam o curso. A normalização da inclusão ainda é um processo em construção.^[49]

Pode-se evidenciar que, para os estudantes com deficiência física, as barreiras arquitetônicas foram as mais significativas como impedimento. Para os estudantes com baixa visão e cegos, o maior problema refere-se à falta de acessibilidade nas plataformas e, conseqüentemente, acesso aos conteúdos. Enquanto que, para os estudantes surdos, a

maior barreira é a comunicação e o direito a se expressar em sua língua materna.

Foi possível observar, dentre os estudantes brasileiros, o desconhecimento de alguns quanto aos seus direitos ou receio de perder aquilo que duramente foi conquistado: a entrada no ensino superior.

Fica evidente que existe uma movimentação na direção do reconhecimento do direito. Algumas universidades/faculdades têm desenvolvido iniciativas isoladas, visando atender o que está previsto na legislação, desencadeando ações das políticas públicas que contemplem as necessidades das pessoas com deficiência. Porém, faz-se necessário que sejam estimuladas a adoção de políticas institucionais educacionais mais incisivas que desenvolvam, no ensino superior, práticas docentes que contemplem a diversidade de estudantes que adentram no meio acadêmico.

Espero que esse relato contribua para que a universidade brasileira seja cada vez mais inclusiva. O fato é que o MEC está cobrando muito das universidades aspectos ligados à acessibilidade e, pela experiência em algumas IES que passei, há uma certa maquiagem em tentar imprimir que o processo de ensino aprendizagem tem acessibilidade. A verdade é que muitas instalações não são acessíveis e muito do conteúdo didático também não é acessível.^[50]

A inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior é mais do que assegurar o direito à educação, na verdade ela permitirá que haja a inclusão social de uma forma mais ampla, tendo em vista que possibilitará melhores condições de vida.

É preciso uma conscientização maior em todos os cursos, para que realmente aconteça a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior.

É importante ajudar o educando a desenvolver suas habilidades, disponibilizando os recursos e o acompanhamento, pois *a deficiência implica em dificuldades e limitações em algumas áreas que podem ser compensadas de outras formas. Se não tivermos uma boa formação, também não conseguiremos um bom lugar no mercado de trabalho e a história se repetirá.* Não quero conseguir um emprego porque tenho uma deficiência física, mas porque sou competente, e um ensino superior de qualidade pode me ajudar a alcançar esse sonho.^[51]

A fala de Sandra, a seguir, evidencia que o ensino superior tem possibilitado para essas pessoas oportunidades de conquistarem uma profissão e se inserirem no mercado de trabalho ou em outras atividades.

O fato de saber que o trabalho da UNIDIS e de toda a equipe da UNED garante que os alunos tenham as mesmas condições e oportunidades que qualquer aluno, nos tranquiliza e dá energia para continuar. Já estou inserida no mercado de trabalho na área para a qual me formei e o mesmo aconteceu com a maioria dos meus colegas.^[52]

Mesmo com todos os desafios apresentados, os estudantes afirmam perceber avanços em relação à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior a distância:

Percebo que fisicamente os espaços estão se preparando e se tornando acessíveis, mas *precisamos da acessibilidade atitudinal*, que é as pessoas mudando o comportamento em relação às diferenças. *A legislação tem se tornado uma aliada importante nesse processo e tem funcionado*, mas precisamos de novas posturas. *Sou otimista!* Acredito que estamos no caminho. Falar em acessibilidade é algo muito novo no Brasil e até no mundo.^[53]

Também sou realista quanto à evolução do processo de inclusão. *Em 10 anos a situação melhorou muito. Não é a ideal ainda*, mas acredito que estamos caminhando em direção a uma universidade acessível, principalmente quanto a Educação a Distância.^[54]

As pessoas que estão em uma situação semelhante à minha têm que se matricular na universidade, pois os conhecimentos de todos os tipos que adquirimos nela são fundamentais para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.^[55]

Faz-se necessário ampliar as discussões e incentivar as práticas inclusivas, ouvindo as contribuições que esses estudantes trazem com sua experiência. Eles têm consciência do papel político que precisam desempenhar na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Eles têm muito a nos dizer, pois são protagonistas nesse processo.

Considerações finais

No decorrer da pesquisa, foram analisados 24 relatos biográficos de estudantes com deficiências, no Brasil e na Espanha, que evidenciam conexões que aproximam esses sujeitos, ou seja, é possível observar alguns aspectos comuns e outros singulares.

Os aspectos comuns observados são, inicialmente, que todos os relatos são de pessoas com deficiência, que concluíram o ensino médio enfrentando os mais diversos obstáculos e conseguiram ingressar no ensino superior. São pessoas à procura de oportunidades e que veem a universidade e o mundo do trabalho como um possível canal de acesso a melhores condições de vida. Outro elemento similar entre os depoentes, do Brasil e da Espanha, refere-se ao tratamento atribuído a esses sujeitos por parte da família. Isso fica claro nos relatos ao se referirem à importância do apoio, *e não da tutela*, da família para superação das dificuldades.

De acordo com a narrativa de cada sujeito, percebeu-se que existem diferenças na forma como cada um encara sua deficiência e se relaciona com suas limitações. Todos, porém, demonstraram ter capacidade para transpor as situações de desvantagem impostas pela sociedade e superar limites.

Embora as pessoas com deficiência que cursam o ensino superior no Brasil e na Espanha tenham características e perfis muito semelhantes, as políticas de acesso ao ensino superior nesses dois países são muito distintas.

Na Espanha, desde meados dos anos 1980, a maioria das crianças com algum tipo de deficiência sensorial, motora ou cognitiva frequente as escolas de seu bairro junto com os seus amigos e vizinhos. Recebem apoio e ajuda para a superação de suas dificuldades e as atividades de ensino são adaptadas para que a aprendizagem aconteça de fato. Muito já foi feito, embora tenha ainda o que se fazer. Mas podemos afirmar a partir da constatação dessa pesquisa que a inclusão das pessoas com deficiência na Espanha, em todos os níveis de ensino, é uma realidade concreta. Para que isso acontecesse não bastou “boa vontade” de alguns, mas ações políticas e práticas. Foi preciso investir em recursos de tecnologias assistivas e em recursos humanos que se comprometessem com essa tarefa.

Na UNED, por exemplo, que já tem ampla experiência com pessoas com deficiências e que tem um corpo docente predominado por trabalhadores e pessoas que moram longe das universidades presenciais, é visível a capacidade de reverter a situação das pessoas com deficiência e propiciar a melhoria de oportunidades dessas pessoas e de quem está em seu entorno.

A presença de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior ainda é um novo desafio no Brasil. O processo de construção de um espaço inclusivo na educação, qualquer que seja o nível, não se dá por meio de uma padronização; ao contrário, é necessário que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças. No Brasil, há um distanciamento entre os valores proclamados na legislação e os valores na prática. Há um grande avanço da legislação e das políticas, mas as instituições ainda não as efetivaram de modo definitivo o modelo inclusivo.

Assim, a partir dos pontos levantados nos diversos âmbitos abordados nessa pesquisa, destaca-se, ainda, que os estudantes com deficiência sofrem limitações, também, quanto às áreas de oferta de cursos a distância. Nem sempre os cursos que realizam ofertas a distância são os desejados, predominando, assim, o número de pessoas com deficiência nos cursos de licenciatura.

Ainda dentre as elucidações advindas da pesquisa, podemos destacar que a implantação de Centros de Apoio às Pessoas com Deficiência, ou Núcleos de Acessibilidade, são fundamentais para a integração e a promoção desse aluno e, conseqüentemente, para a conclusão do ensino superior. Nas IES que possuem esses núcleos, a inclusão vem acontecendo de forma mais efetiva.

Diante da discussão sobre a temática da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior a distância, foi possível constatar que no Brasil ainda está começando essa caminhada. Por outro lado, é preciso considerar que houve avanços significativos. As políticas de inclusão no Brasil demonstram que esse é o momento de transformações para a abertura de caminhos e para propiciar a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência. Não podemos continuar

fechando as portas para quem verdadeiramente tem competência para fazer o ensino superior porque as IES não podem adaptar a sua infraestrutura, ou disponibilizar um computador com *software* específico para realização de provas. Não podemos continuar acreditando que alguém é incapaz porque precisa de mais tempo para realizar uma tarefa, porque não fala ou porque a sua letra é ilegível.

A tarefa não é fácil. Mas nós, que fazemos parte da universidade, temos que ter clareza que para que esse espaço propicie uma verdadeira igualdade de oportunidades, uma universidade realmente para todos, ainda temos muito o que mudar (prédios, móveis, materiais didáticos, métodos de ensino, formas de avaliação...), mas, sobretudo, o que precisamos mudar primeiro é a forma de ver as pessoas. Sair dessa forma antiga, limitada e injusta de perceber a diversidade humana é que nos tem levado a ver algumas pessoas como “especiais” e, conseqüentemente, como “inferior” a nós, os considerados “normais”, e não vistos como sujeitos de direitos e deveres.

Ainda há uma longa trajetória de luta a ser percorrida. É preciso que todos os envolvidos estejam atentos para a manutenção dos direitos conquistados. Um dos grandes desafios é promover o equilíbrio entre a qualidade acadêmica e o compromisso social.

Referências

ALBA, C. Educación superior sin barreras: la accesibilidad de las universidades para los estudiantes con discapacidad. *Encounters on Education*, v. 6, Fall 2005, p. 43-60.

BRASIL. *Programa Incluir*. Portal Sesu. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 ago. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Plano Viver sem Limites. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. *Censo da Educação Superior 2014*. Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASILEIRO, Sheilla A. Acceso y permanencia de las personas con necesidades especiales en la enseñanza superior: oportunidades de inclusión via educación a distancia. In: CONGRESO INTERNACIONAL UNED - ICDE 2013: movilizar la educación a distancia para la justicia social y la innovación. *Actas...* Madrid: UNED, 2014. p. 810-825.

BRASILEIRO, S. A. *O direito à educação e a igualdade de oportunidades na universidade: percursos de estudantes com deficiências no ensino superior a distância no Brasil e na Espanha*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

COSTA, M.; SILVEIRA, R.; SOMMER, L. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago. 2003.

ESPAÑA. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades *Boletín Oficial del Estado*, n. 89, p. 16241-16260, 13 abr. 2007.

ESPAÑA. Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. *Boletín Oficial del Estado*, n. 283, p. 46932-46946, 24 nov. 2008.

GALVÃO FILHO, T. A. *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GALVÃO FILHO, T. A. *et al.* Conceituação e estudo de normas. In: BRASIL. *Tecnologia assistiva*. Brasília: CORDE, 2009. p. 13-39. Disponível em: <<https://goo.gl/9DV9Jr>>. Acesso em: 5 dez. 2009.

GARCIA, V. *Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e contexto contemporâneo*. 2010. 205 f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Instituto de Economia da Unicamp, Campinas, 2010.

MARTINS, J. de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

REAL PATRONATO SOBRE DISCAPACIDAD. *Estrategia española sobre discapacidad: 2012-2020*. Madrid: CDEE, 2011.

SANCHO, J. M.; ALONSO, C. (Coomp.) *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas*. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2012.

ZUBILLAGA, A.; ALBA, C. La discapacidad en la percepción de la tecnología entre estudiantes universitarios. *Comunicar*, Madrid, n. 40, p. 165-172, 2013.

Notas

- 1 Texto apresentado no Colóquio Educação Superior: dimensões e perspectivas transdisciplinares – *Políticas de Educação Superior: expansão, regulação, avaliação*. Belo Horizonte, UFMG, 28 e 29 de março de 2015.
- 2 A Lei de Cotas define que todas as empresas privadas com 100 ou mais funcionários devem preencher entre 2% e 5% de suas vagas com trabalhadores que tenham algum tipo de deficiência. As empresas que possuem de 100 a 200 funcionários devem reservar, obrigatoriamente, 2% de suas vagas para pessoas com deficiência; entre 201 e 500 funcionários, 3%; entre 501 e 1000 funcionários, 4%; empresas com 1001 funcionários ou mais, 5% das suas vagas.
- 3 Saulo, cego.
- 4 *BI-level Positive Airway Pressure* ou BIPAP (pressão positiva em vias aéreas a dois níveis) é um compressor que infla as vias aéreas superiores de modo a minimizar a hipopneia ou apneia do sono. Tem dois níveis de pressão, sendo um para a inspiração e outro para a expiração. É indicado para lugares com pressões relativamente altas, onde um único nível de pressão será incômodo para a expiração. O controle entre um estado e outro é feito por um microprocessador interno, que regula para a rotação adequada, dentro de parâmetros pré-estabelecidos como altitude, rotação da ventoinha e pressão da água.
- 5 Gabriel, distrofia muscular progressiva.
- 6 Leila, deficiência auditiva, Privada D.
- 7 Aparecida, universitária cega, Privada B.
- 8 Lúcia, estudante cega, Privada D.
- 9 COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003.
- 10 ESPAÑA, 2007.
- 11 ESPAÑA, 2008, tradução minha.
- 12 Raquel, baixa visão degenerativa, UOC, tradução minha.
- 13 Cristina, limitação locomotora, UNED.
- 14 REAL PATRONATO SOBRE DISCAPACIDAD, 2011.
- 15 Rogério, cego, Privada A.
- 16 Gabriel, distrofia muscular progressiva, Privada A.
- 17 Raquel, baixa visão, UOC.
- 18 Geraldo, limitação locomotora, Privada C.
- 19 Roberto, surdo, Privada A.

- 20 Leila, deficiência auditiva, Privada D.
- 21 Rogério, cego, Privada A.
- 22 Miguel, tetraplégico, UNED.
- 23 Saulo, cego, Privada C.
- 24 Rogério, cego, Privada A.
- 25 Gabriel, distrofia muscular progressiva, Privada A.
- 26 Conceição, distrofia muscular progressiva, Privada D.
- 27 Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (GALVÃO FILHO *et al.*, 2009, p. 26). No sentido amplo, o objeto da tecnologia assistiva refere-se à variedade de recursos destinados a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado etc.) a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes podem ser, por exemplo, uma cadeira de rodas, uma prótese, uma órtese ou uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho, elementos arquitetônicos e outras).
- 28 Rogério, cego, Privada A.
- 29 Raquel, cega, UOC.
- 30 Paco, baixa visão, UNED.
- 31 Aline, baixa visão, Estadual.
- 32 Aparecida, deficiente visual, Privada B.
- 33 Aline, deficiente visual, Estadual.
- 34 Rogério, deficiente visual, Privada A.
- 35 Saulo, cego, Privada C.
- 36 Rogério, cego, Privada A.
- 37 Aparecida, cega, Privada B.
- 38 Saulo, cego, Privada C.
- 39 Terezinha, Privada B.
- 40 Marcelo, paralisia infantil, Privada C, polo de Juiz de Fora.
- 41 Gabriel, distrofia muscular progressiva, Privada A.
- 42 Miguel, limitação locomotora, UNED.
- 43 Carla, surda, Federal.
- 44 Roberto, surdo, Privada A.
- 45 Mireia, surda, UOC, tradução minha.
- 46 Sandra, paralisia cerebral, UNED.
- 47 MARTINS, 1997.
- 48 Saulo, cego, Privada C.
- 49 Carla, Surda, Federal.
- 50 Rogério, cego, Privada A.
- 51 Aline, cega, Estadual.
- 52 Sandra, paralisia cerebral, UNED.
- 53 Carla, surda, Federal.
- 54 Rogério, cego, Privada A.
- 55 Paco, baixa visão, UNED.

Convergência na educação

Interlocutores na Universidade Aberta de Portugal^[1]

Introdução

Este texto apresenta sinteticamente os argumentos apresentados na tese de doutoramento intitulada *Convergência na educação: políticas, tecnologias digitais e relações pedagógicas*,^[2] cujo objetivo geral foi compreender a convergência na educação, como uma possibilidade para o ensino superior. Tinha como hipótese, no contexto da sociedade da informação, que o uso cada vez mais constante da Educação a Distância (EaD), conjugada com o ensino presencial se tornaria uma alternativa para o ensino superior. O problema de investigação é: a ocorrência da convergência das modalidades presencial e a distância poderia se tornar uma alternativa para o ensino superior?

Ao longo do processo de doutoramento, fomos construindo e reconstruindo o objetivo e a hipótese. Inicialmente, tínhamos como perspectiva de que a convergência se daria pela integração da educação presencial e da EaD. Nessa direção, resgatamos o histórico das modalidades e realizamos um estudo documental das políticas para o ensino superior dirigido para a EaD, tendo como mote a Portaria n° 4059/2004^[3] que definiu a modalidade semipresencial.

No final, alargamos o nosso pensamento e compreendemos que: a convergência na educação se consolida nas relações sociais criadas

em rede e mediadas por Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) e ampliam os paradigmas educacionais, os locais de ensinar e aprender e as relações entre os sujeitos – professores e estudantes. Ademais, a convergência se verifica como uma tendência do presente com o olhar para o futuro.

Nessa perspectiva, a convergência na educação propõe reflexões sobre os paradigmas educacionais tradicionais, os modos de ensinar e de aprender, o tempo e o espaço, a ampliação dos espaços de trocas de conhecimento, as políticas educacionais, as modalidades presenciais e a distância; assim como nas formas de se relacionar e produzir novos conhecimentos que envolvem a colaboração, partilha, participação, horizontalização, comunidades de aprendizagem, interação, mediação, ambientes virtuais de aprendizagem, socialização, autonomia e redes.

Neste trabalho, apresentamos de modo sintético a definição de convergência na educação a partir dos tópicos intitulados: “Procedimentos metodológicos”, “Convergência na educação” e “Conclusões”.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração da pesquisa foram divididos em eixos e subeixos: eixo analítico – constituído a partir dos objetivos da tese –, dividido nos subeixos “Políticas públicas para o ensino superior: recortes para a convergência”, “Dimensões da convergência”, “Elementos da convergência na educação” e “Presença e distância”; eixo operacional – desenhou os caminhos e definiu os instrumentos da investigação –, dividido nos subeixos “Metodologia filosófica”, “Análise documental” e “Estágio doutoral sanduíche”.

Neste artigo, destacamos os subeixos “Dimensões da convergência” e “Elementos da convergência na educação”.

As definições das dimensões da convergência e dos elementos da convergência foram compreendidas a partir do levantamento bibliográfico e do subeixo operacional “Metodologia filosófica” – quando nos debruçamos sobre artigos, teses, dissertações e obras acadêmicas, com o intuito de refletir filosoficamente sobre as publicações e de forma a nos tornamos capazes de construir um texto com as nossas próprias ideias e argumentos – e da “Análise documental”.

A análise constituiu-se de 47 documentos entre legislações gerais sobre a educação, legislações específicas para EaD, legislações específicas sobre a Universidade Aberta do Brasil e de Portugal, referenciais de qualidade para a EaD e documentos complementares. Esse estudo teve como marco temporal o ano de 1996 até 2014, sendo o documento inicial a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional^[4] e o ano final da publicação do “Texto Orientador para a Audiência Pública sobre a Educação a Distância.”^[5]

A partir da análise documental, compreendemos que a convergência na educação não foi estabelecida por legislações ou por orientações, uma vez que se compõe como um processo que integra uma série de elementos. Por meio da análise, verificamos a falta de ajustes entre a EaD tradicional, a qual se baseia as legislações e orientações, e a nova realidade digital e *on-line*. Nesses documentos, a compreensão de convergência se restringiu à convergência de materiais didáticos, de tecnologias e de modalidades.

Um dos passos para a concretização da convergência seria a desestabilização de algumas noções tradicionalmente concebidas, tais como: a hierarquização entre o presencial e o a distância e a dicotomia entre eles. Para tanto, seria necessário superar a noção de modalidades, avançar na compressão de que a integração entre educação presencial

e a EaD se restringe a aspectos tecnológicos e reorganizar modelos institucionais, garantindo mais flexibilidade ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e ampliando os espaços e os tempos educativos por meio de atividades *on-line*, não restritos a 20%, conforme estipulado pela Portaria nº 4059/2004.^[6]

Entendemos que a convergência não pode ser compreendida somente como a integração entre educação presencial e a educação a distância. Apesar de possuímos essa ideia como hipótese inicial e de termos construído parte do nosso trabalho nessa dimensão, percebemos, ao longo da investigação, que essa análise seria restrita e incompleta. O que queremos dizer é que a convergência na educação não se reduz à convergência de modos de ensinar e aprender a distância ou presencialmente, e tão pouco pode ser definida por políticas, pois, acreditamos que a convergência acontece por meio de ações cotidianas, que levam as modificações das legislações e das orientações para a elaboração de um novo projeto educativo.

Por outro lado, verificamos que as dimensões da convergência advêm de outras áreas do conhecimento, como a das tecnologias, da comunicação e das artes,^[7] em que se evidenciam a integração da telecomunicação e da informática, o uso social dessas tecnologias, o estabelecimento de uma cultura do entretenimento e o modo de se relacionar com as tecnologias comunicacionais e a integração de diferentes áreas para a produção artística, para além da participação do público.

Como consequência do desenvolvimento da investigação, elencamos os elementos fundamentais da convergência na educação: flexibilidade curricular, interação e colaboração, comunidades de aprendizagem, *blended learning* e *mobile learning*, recursos didáticos

(incluindo os Recursos Educacionais Abertos), convergência na sala de aula e convergência das TDICs no currículo.^[8]

O estágio doutoral sanduíche realizado na Universidade Aberta de Portugal (UAb) constituía-se como um dos eixos metodológicos da investigação. Para além do amadurecimento pessoal e profissional, a experiência na UAb foi fundamental para a ampliação da hipótese inicial. Nessa instituição, tivemos a oportunidade de conhecer as ofertas em nível superior realizadas de forma exclusivamente virtual, que utilizam uma plataforma de aprendizagem com estratégias que viabilizam a constituição de comunidades em rede e de práticas colaborativas.^[9]

Convergência na educação

Para compreender a convergência na educação, foi necessário resgatar o histórico da educação presencial e da EaD. Historicamente, constatamos que se constituíram, paralelamente, em instituições específicas para cada uma delas e com fronteiras muito bem definidas. Desde sempre, portanto, foram estabelecidas uma dicotomia e uma hierarquia entre elas, conforme Mill: “(...) elas são concebidas com hierarquias – em que, geralmente, a EaD é tomada como uma subcategoria”.^[10]

As primeiras iniciativas de EaD ocorridas entre o século XIX e meados do século XX encontravam-se desvinculadas das instituições escolares e das universidades, estando direcionadas para a alfabetização, para a profissionalização ou para a preparação de concursos do público adulto. Eram ofertadas sobremaneira via correspondência, rádio e televisão.^[11] Nessa condição, a EaD era compreendida como “(...) o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar

diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”.^[12] Em outras palavras, constituía-se como uma modalidade educativa em que os sujeitos da aprendizagem – professores e estudantes – estão em locais e tempos distintos em que as tecnologias da informação são utilizadas como mediadores.

Nem mesmo a criação das universidades abertas a distância, a partir da década de 1960 – tal como a *Open University* (OU) no Reino Unido, a *Universidad Abierta* (UNED) na Espanha ou a Universidade Aberta em Portugal (UAb) – realizou a integração da Educação Presencial e a EaD, uma vez que a vocação dessas instituições era exclusivamente a EaD. Entretanto, trouxeram novidades para o EaD: abarcar o nível superior e desenvolver novas formas de combinação de trabalho e estudo, introduzir estudos regulares para adultos, manter o aprendizado aberto e permanente, ampliar cada vez mais a aplicação de tecnologias educacionais combinando áudio/vídeo e correspondência (ou seja, de multimídias) e viabilizar o apoio presencial.^[13]

Entretanto, durante a década de 1990 e a primeira década do século XXI, o desenvolvimento das TDIC consolidou ferramentas de interação que permitiram novas propostas de comunicação e de atividades nas instituições escolares. Uma dessas propostas, aliada a organização institucional, foi denominada de *blended learning*.

O *blended learning* e o semipresencial

De forma generalizada, o *blended learning* constitui-se por uma abordagem pedagógica que envolve tanto situações de aulas presenciais quanto situações de aulas *on-line*, numa combinação de várias abordagens pedagógicas, de métodos de aprendizagem e de várias

tecnologias, que abrangem a cooperação, a autonomia e a interação social em momentos síncronos e assíncronos.

Monteiro e Moreira^[14] consideram o *blended learning*

(...) como uma estratégia dinâmica que envolve diferentes recursos tecnológicos, diferentes abordagens pedagógicas e diferentes espaços. Ou seja, para além da questão da integração de momentos presenciais e não presenciais, devemos ter em conta também a conjugação de diferentes abordagens de ensino a interação de diversos recursos tecnológicos e a adoção dos diferentes espaços de vida no processo de ensino aprendizagem.^[15]

De acordo com Graham,^[16] o *blended learning* desenvolve-se em quatro níveis: atividade, disciplina, curso e instituição. De modo geral, o *blended learning* torna-se realidade nas instituições tradicionais de ensino presencial quando elas incorporam ou se constituem em todos os referidos níveis.

Ao incorporar todos esses níveis, finalmente, verifica-se a integração da educação presencial e da EaD. Porém, para a ocorrência da convergência, ainda são necessários outros elementos.

Compreendendo esse processo, a Portaria nº 4.059/2004^[17] torna-se caduca, desfazendo o que, desde o início da investigação, acreditávamos ser parte fundamental da integração da educação presencial e da EaD.

Essa portaria permitia “(...) introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial”,^[18] em que semipresencial se define

(...) como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a

mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.^[19]

Dessa maneira, deixamos à parte a análise dessa portaria. Suas definições eram restritas, limitadas à compreensão do semipresencial como atividades a distância, de modo a complementar as disciplinas. Não incorporava à EaD as práticas globais das instituições ou dos cursos, tampouco revela as possíveis relações entre os sujeitos, dando continuidade à dimensão tecnicista da autoaprendizagem. Ademais, não aparece como novidade, pois,

(...) mesmo a presença do professor ou dos alunos em tempo e espaço diferidos, como reza a definição legal da EaD não é de fato, uma inovação. Há muito a escola solicita trabalhos domiciliares e, afinal de contas, os estudos sobre aprendizagem nos mostram que não dominamos inteiramente esse processo, e que aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar e tempo, inclusive independente de termos de consciência de sua ocorrência naquele momento.^[20]

Em concordância aos argumentos desse autor, acreditamos que essa Portaria não apresenta procedimentos suficientes para consubstanciar a convergência na educação. Atentamos para o fato de que um dos processos da convergência se faz no rompimento da dicotomia entre a educação presencial e a EaD, e no repensar das relações educativas. De acordo com as palavras de Gomes:

(...) A EaD precisa deixar de ser algo tratado à parte nas instituições escolares, de ser oferecida como uma abordagem, uma modalidade, um ramo de negócio ou apenas como uma oportunidade flexível de acesso à universidade. Porém, os novos paradigmas não podem valer apenas para uma *modalidade* educacional; essa dicotomia é inadmissível e improdutiva. O meio digital já vem apontando para

uma tendência à centralidade da imagem nas comunicações para novas formas de relacionamento interpessoal de ampliação dos sentidos do tempo e do espaço, para outras relações de trabalho e para a conectividade ininterrupta. Precisamos, pois, refletir sobre como a educação deve lidar com isso, de modo a fazer parte integrante e agendativa desse mundo, antes que esse mundo seja coisa do passado.^[21]

Nesse sentido, questionamos: como a convergência poderia ir além dessas definições estabelecidas – *blended learning* e semipresencial – e fazer com que a educação seja integrante de um mundo informacional e comunicacional?

Os sentidos da convergência

Antes de mais nada, esclarecemos que a convergência se compreende em suas múltiplas dimensões, afinal, é multidisciplinar e polissêmica e, por isso mesmo, verifica-se em distintos campos do conhecimento. Partindo do princípio, sabemos que convergência significa “(...) ato de convergir; junção num ponto; tendência para o mesmo resultado” conforme o *Dicionário da Língua Portuguesa*.^[22]

Nessa direção, buscamos entender que a convergência na educação se compõe pela junção de múltiplas dimensões em que se destacam as tecnologias da informação e da comunicação (TDIC); os materiais (textos, imagens, vídeos, jogos, fóruns etc.); os espaços (físicos e virtuais); as relações pedagógicas (interação, colaboração, conectividade, compartilhamento); as modalidades (presencial e a distância); e das formas (formais e informais), com uma finalidade comum: a educação.

Essa constatação se fez a partir das dimensões complementares, escolhidos na investigação, que englobam os campos da tecnologia, das

artes e da comunicação. A partir das quais verificamos transversalidade à educação, nomeadamente o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação e as relações sociais.

Salientamos que a nossa análise não se limitou ao material ou ao *hardware*, ao contrário, focou nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos em rede. Em que se verifica a colaboração, a interação, a conectividade, a produção de conteúdos e o compartilhamento, como características imprescindíveis para a concretização da convergência. Portanto, antes de ser material, a convergência é social.

Na dimensão das tecnologias, entende-se que a convergência se caracteriza pela integração das telecomunicações e da microeletrônica, constituindo uma nova forma de comunicação.^[23] De modo sintético, a convergência tecnológica pode ser compreendida como a integração das telecomunicações e da informática, que viabilizam novas formas culturais de comunicação e de transmissão de dados, em que as barreiras entre os recursos se encontram cada vez mais indefinidas, mas concretiza-se, segundo o autor, na cultura: “(...) convergência é fundamentalmente cultural, e produz-se, em primeiro lugar nas mentes dos sujeitos comunicadores que integram vários modos e canais de comunicação nos seus costumes e na sua interação”.^[24]

No campo comunicacional, Jenkins^[25] define as mudanças culturais no modo de relacionar com o conteúdo midiático – seja programas de televisão, filmes, livros, jogos ou redes sociais – tendo em vista o fluxo de conteúdo, os múltiplos suportes, o comportamento das audiências e a cooperação de mercados midiáticos, como “Cultura da convergência”. A partir dos argumentos desse pesquisador, entendemos que assistir à televisão deixa de ser uma ação isolada e solitária. Assistimos aos programas televisivos e, simultaneamente, curtimos

ou comentamos em alguma rede social – Facebook ou Twitter, por exemplo –, criando audiências comunitárias e não mais individuais. Inclusive, tendo os próprios programas os seus perfis e *hashtags* específicas, como um canal aberto para falar com o espectador. Este, por sua vez, comenta, critica, pergunta, envia elogios e se sente “mais próximo” dos apresentadores. A produção cinematográfica é outro exemplo, pois, agora, não se realiza apenas um filme, muitos deles se expandem às narrativas transmidiáticas, e, a partir de um produto midiático (filme), estabelece-se uma rede de mídias, como jogos, histórias em quadrinhos, curtas-metragens, *blogs*, fóruns, entre outros.

Na cultura da convergência, a interatividade e a participação são imprescindíveis, pois entende-se não só apenas como as mídias se integram, mas a maneira como as pessoas se relacionam com elas. A denominada cultura da convergência pode ser observada e vivenciada por aqueles com acesso à internet e que fazem uso dela não como espectadores, mas como atores e produtores de conteúdo.

A convergência nas artes foi analisada a partir da obra de Santaella,^[26] na qual há o questionamento: “Por que as comunicações e as artes estão convergindo?” A autora compreende a convergência como um ato em que “(...) convergir não significa identificar-se. Significa isto sim, tomar rumos que, não obstante as diferenças, dirijam-se para a ocupação de territórios comuns, nos quais as diferenças se roçam sem perder seus contornos próprios.”^[27]

Essa aproximação das diferenças se evidenciou nas belas artes, a partir do século XX, quando a comunicação de massa se desenvolveu. Destaca-se que o processo de convergência entre os meios de comunicação e as artes não excluiu os antigos processos artísticos, mas provocou novas formas de criação, de modo a possibilitar diferentes

experiências estéticas e sensoriais. Assim, mesclam-se artes plásticas com nanotecnologia, biologia, ciência e tecnologia, dessa forma os contornos se estreitam e novos são traçados.

Criam-se novas relações entre artistas e espectadores, fazendo-nos refletir sobre o novo papel. Se antes era espectador, agora, tornou-se também participador. Essa concepção ecoará ao campo educativo. Diferentemente das aulas que eram preparadas de modo tradicional, ou seja, somente o professor era o responsável pelo conteúdo, na atualidade tem se requerido dos alunos uma maior participação, interação e construção do conhecimento.

Retornamos aos argumentos de Santaella^[28] para dizer que a convergência de mídia possibilita ao usuário criar, distribuir e consumir informação, pois diz respeito à impossibilidade de separação entre as culturas eruditas, populares e massivas. A convergência de mídias faz parte da cultura digital, a qual se caracteriza pela coexistência da cultura de massas e da cultura de mídias.

Dessa forma, entendemos que os sentidos da convergência constituem-se a partir das novas formas de lidar com a comunicação, com a informação e com a produção de conteúdo, sobremaneira com as relações sociais estabelecidas em rede. E, por outro lado, em perceber que esse processo traz e trará reconfigurações nos modos de se pensar e de se fazer a educação, sem a necessidade de estar presente fisicamente nos espaços formativos ou ainda nas novas maneiras de estar em salas de aula, pois, na convergência, os espaços educativos são infinitos e a presença se faz por participações e interações.

Os elementos da convergência na educação

Os elementos da convergência na educação se constituem de princípios próprios dos tempos do informacionalismo, da sociedade em

rede e global, em que o ciberespaço surge como um novo espaço, e das transformações sociais. Relaciona-se com as tecnologias digitais da informação e da comunicação, estabelece novos tempos e espaço, incentiva a promoção da reorganização disciplinar e compreende as novas relações entre o homem e a máquina e os outros homens, mas não se delimita por essas tecnologias.

Após os nossos estudos, compreendemos que a convergência na educação se caracteriza pela flexibilidade curricular, aprendizagem aberta, flexibilização do espaço temporal, conteúdos abertos, tecnologias digitais, participação, interação, colaboração, partilha, comunidades on-line, multiplicidade, horizontalidade e materiais didáticos.

A partir dessas características, definimos que os elementos da convergência se constituem por: flexibilidade curricular, interação e colaboração, comunidades de aprendizagem, *blended learning* e *mobile learning*, recursos didáticos, convergência na sala de aula e convergência das TDIC no currículo.

As principais ideias sobre os elementos da convergência na educação foram sintetizadas no Quadro 1:

1. **Flexibilidade curricular:** refere-se à maleabilidade dos processos. Garantir a flexibilidade comunicativa a qualquer hora e a qualquer lugar, possibilitar a convergência do ensino presencial e EaD, mas não só flexibilizar espaços de aprendizagem e, sobretudo, não manter uma matriz curricular rígida, possibilitando trajetórias alternativas.^[29]
2. **Interação e colaboração:** refere-se às relações sociais estabelecidas on-line e também off-line, que privilegiam a produção colaborativa e o compartilhamento de informações, por meio da intersubjetividade.^[30]
3. **Comunidades de aprendizagem:** constituem-se em situações formais, informais e não formais e se caracterizam por formas de sociabilidade e de colaboração. São meios para pensar, criar, comunicar e intervir que possibilitam oportunidades de aprendizado por interesses em comum.^[31]
4. **Blended learning e mobile learning:** referem-se a processos institucionalizados da convergência que pretendem incentivar a flexibilidade e a mobilidade das situações de aprendizagem, a partir da introdução de elementos virtuais e móveis (plataformas virtuais de aprendizagem, atividades presenciais e on-line, laboratórios virtuais, *campus* on-line e equipamentos como *smartphones* e *tablets*).^[32]

(Continua)

5. **Recursos didáticos:** novos materiais que contribuem para a educação virtual e também presencial. Dentre os exemplos mais emblemáticos, referimo-nos aos Recursos Educacionais Abertos (REA), que estão abertamente disponíveis para uso dos educadores e dos estudantes, podendo incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos e softwares.^[33]
6. **Sala de aula:** refere-se à situação de salas de aulas presenciais em que frequentemente se utilizam de recursos digitais seja para consultar informações sobre o conteúdo estudado, aceder redes sociais, verificar e-mail, realizar trabalhos etc. Ou seja, viabiliza a situação de estar em dois espaços simultaneamente, físicos e virtuais.^[34]
7. **TDIC no currículo:** a integração das TDIC no currículo oportuniza o letramento digital e viabiliza esse uso nas práticas sociais de forma consciente e crítica. Permitiria a incorporação de diferentes didáticas e abordagens pedagógicas, adaptação de materiais didáticos, linguagem multimídia e uma reflexão sobre o ensino tradicional.^[35]

Fonte: CAMPOS, 2017.

Essas ideias também podem ser visualizadas na Figura 1:



Figura 1 – Elementos da convergência na educação

Fonte: CAMPOS, 2017.

A convergência na educação não se constitui como prospecção futurológica. É uma tendência presente nas relações sociais e que, aos poucos, vai sendo incorporada aos modos de fazer a educação. Reconhecemos que a convergência se realiza nas relações sociais e nos usos sociais das TDIC que, estabelecidas em rede, podem se estender para espaços físicos, assim como o contrário.

A convergência na educação acontece numa série de dimensões que pode ser compreendida, por um lado, com a integração da educação presencial e a distância, com o uso *mobile learning*, com a integração dos materiais didáticos, com o uso de tecnologias (integradas ou não ao currículo), com os jogos on-line, com os modos de estar presente fisicamente ou virtualmente, com o modo de entender que os processos

educativos são expandidos e não limitados, e com a composição de comunidades de aprendizagem.

Entendemos que a convergência na educação acontece processualmente. Na atualidade, conseguimos visualizar os seus elementos. Ela chega às instituições por meio do modo como os sujeitos se relacionam nas redes, fora das instituições, e acontece levando em conta as relações orgânicas e fluidas estabelecidas em rede. Dessa maneira, as TDIC são um meio e não um fim. A convergência na educação se fundamenta em teorias socioconstruivistas, e as comunidades de aprendizagem alicerçam as relações e a conectividade.

A convergência na educação se compõe como um processo que não prevê substituir ou desaparecer com sistemas tradicionais. Em seu sentido formal, a convergência se caracteriza por contemplar situações de aprendizagem físicas e virtuais, em que as instituições de ensino incorporam as tecnologias digitais para fins educativos; destacando-se situações de aprendizagem em *blended learning* em que se propõe a convergência de múltiplos materiais e linguagens.

Por outro lado, entendemos que a convergência acontece de forma fluida, sem obrigatoriedades ou processos burocráticos. Ela acontece como parte da vontade dos envolvidos, de modo que o letramento digital e a conexão com a internet são requeridos para ser possível a criação e o estabelecimento de interações e colaborações em rede. Por isso, a convergência na educação se evidencia também na informalidade.

Ao longo da investigação, compreendemos que a convergência se constitui como um processo que inclui as alterações sociais, culturais e educacionais que são dinamizadas com o uso social das TDIC, sejam elas formais ou informais.

Conclusões

Neste estudo, compreendemos que a noção de convergência é um processo em que se utiliza as TDIC na educação – seja na educação presencial ou na EaD (inclusive na integração delas) – que são mediadoras. Entretanto, não se faz só por isso, mas, sobretudo, por: interação, colaboração, participação, partilha, comunidades de aprendizagem, ambientes virtuais de aprendizagem, conectividade, mobilidade, aprendizagem em rede, materiais didáticos, flexibilidade, compartilhamento, redes sociais, inteligência coletiva, integração de modalidades, comunicação, horizontalidade e multiplicidade, próprias do contexto informacional.

A convergência se faz nos seus usos sociais, nas interações, nas participações e nas colaborações. Nessa medida, não podemos negligenciar o papel das TDIC e, ao mesmo tempo, não podemos aclamá-las como concretizadoras do processo da convergência na educação.

Outro ponto a ser considerado se revela na ruptura da hierarquia entre a educação presencial e a EaD, com a convergência na educação. Ponderamos que o processo educativo deve acontecer independentemente do meio, do espaço ou do tempo; a finalidade deve ser sempre a educação.

A convergência na educação significa aprender na coletividade, junto com, tendo as TDIC como mediadoras em situações formais ou informais; inovação pedagógica, produção de conhecimento teórico e pedagógico; vivência em espaços híbridos, num constante físico e virtual, viabilizado pela conexão à internet; estudos flexíveis, dinâmicos, autônomos; relações sociais em rede; participar e colaborar; integrar educação presencial e EaD, múltiplos materiais, linguagens e tecnologias, de modo que a distinção entre educação presencial e EaD não faça sentido.

Assim, o que inicialmente pensávamos ser uma possibilidade, no final, entendemos ser uma tendência presente nas relações sociais e educativas, que se constitui como um processo em desenvolvimento.

Referências

- ANDRADE, L. A. *Educação a distância e ensino presencial: convergência de tecnologias e práticas educacionais*. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/enNaW1>>. Acesso em: 14 jul. 2015.
- BRASIL. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Regulamenta a oferta de carga horária a distância em disciplinas presenciais. *Diário Oficial da União*, 13 dez. 2004, Seção 1, p. 34. Disponível em: <<https://goo.gl/vQVBWz>>. Acesso em: 9 out. 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Texto orientador para a audiência pública sobre Educação a Distância*, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/qQhvgn>>. Acesso em: 17 abr. 2015.
- BRASIL. Portaria nº 1.134, de 11 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. *Diário Oficial da União*, n. 196, 11 out. 2016, Seção 1, p. 21. Disponível em: <<https://goo.gl/NFQW7q>>. Acesso em: 26 jul. 2018.
- CAMPOS, F. A. C. *Convergência na educação: processos, tecnologias digitais e relações pedagógicas*. 261 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CASTELLS, M. *O poder da comunicação*. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian, 2013.

CARMO, H. D. A. O ensino superior a distância em Portugal. In: CARMO, H. D. A. *Modelos Ibéricos de Ensino Superior a Distância* (no contexto mundial). 1994. 787f. Dissertação de Doutoramento – Universidade Aberta, Lisboa, 1994.

DIAS, P. Comunidade de aprendizagem e formação online. *Nov@ Formação*, v. 3, n. 3, p. 14-17, 2004.

DIAS, P. Processos de aprendizagem colaborativa nas comunidades online: In: DIAS, A. A. S.; GOMES, M. J. (Coord.). *E-learning para e-formadores*. Guimarães: TEC Minho/Gabinete de Formação Continua/Universidade do Minho, 2014. p. 1-12

DICIONÁRIO *da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 2011.

EUROPEAN. *Bologna Declaration*. 1999. Documento disponível em: <<https://goo.gl/SY1MSy>>. Acesso em: 20 set. 2016.

FARROW, R. Mobile learning: a meta-ethical taxonomy. In: IADIS INTERNATIONAL CONFERENCE, MOBILE LEARNING, 10-12 March 2011, Avila, Spain. Disponível em: <<http://www.mlearning-conf.org/Org/>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

GARRISON, R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, v. 15, n. 1, p.7-23, 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/FzMUY8>>. Acesso em: 28 set. 2015.

GOMES, L. F. EaD no Brasil: Perspectivas e desafios. *Avaliação*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 13-22, mar. 2013.

GRAHAM, C. R. Blended learning systems: definition, current trend and future directions. In: BONK, C. J. *et al.* (Org.). *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. São Francisco: Pfeiffer Publishing, 2005.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

MALLMANN, E. M. *et al.* Potencial dos recursos educacionais abertos para

integração das tecnologias e convergência entre as modalidades na UFSM. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 2, p. 263-284, 2013.

MILL, D. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F; FORMIGA, M. *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. v. 2. p. 280-291.

MILL, D. Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 17, n. 2, p. 97-126, 2014.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A. O *blended learning* e a integração de sujeitos, tecnologias, modelos e estratégias. In: MONTEIRO, A. *et al.* (Coord.). *Blended learning em contexto educativo: perspectivas teóricas e práticas da educação*. 2. ed. Santo Tirso: White Books, 2013. p. 33-58.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

PETERS, O. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

SANTAELLA, L. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* São Paulo: Paulus, 2005.

SANTOS, D. M. B. *A convergência tecnológica líquida no contexto da sala de aula: um recorte no ensino superior público baiano sob a ótica docente*. 2012. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SILVA, B. O contributo das TIC e da Internet para a flexibilidade curricular: a convergência da educação presencial e à distância. In: PACHECO, J. C.; VIANA, I. (Org.). *COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES*, 4., 2000, Braga. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 277-298.

TRAXLER, J. Aprendizagem móvel e recursos educativos digitais do futuro. *Learning Lab*, Universidade de Wolverhampton, Reino Unido, jun.

2011. Transcrição. Disponível em: <<https://goo.gl/wuAkuq>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

UNIVERSIDADE ABERTA. Disponível em: <<https://goo.gl/KYm2dM>>. Acesso em: 8 out. 2015.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. L. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

Notas

- 1 Texto apresentado no Colóquio Educação Superior: dimensões e perspectivas transdisciplinares – *Desafios do Ensino Superior e EaD*, Belo Horizonte, UFMG, 18 e 19 de abril de 2017.
- 2 CAMPOS, 2017.
- 3 BRASIL, 2004. Essa portaria permitiu às Instituições de Ensino Superior a introdução de atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino na modalidade semipresencial. Informamos aos nossos leitores que essa portaria foi revogada em 2016, por meio da Portaria nº 1.134/2016.
- 4 BRASIL, 1996.
- 5 BRASIL, 2014. Os documentos portugueses foram incorporados no momento do estágio sanduíche, pois, inicialmente, não estava prevista essa análise, portanto, o corte temporal corresponde ao mesmo realizado na análise documental brasileira.
- 6 BRASIL, 2004.
- 7 Para compreender cada respectiva área, apoiamos-nos em Castells (2003, 2013), Jenkins (2009) e Santaella (2005).
- 8 Os estudos essenciais para essas definições foram Silva (2000), Mill (2014), Garrison, Anderson e Archer (2001), Dias (2004), Monteiro e Moreira (2013), Santos (2012), Valente e Almeida (2011), Andrade (2011), entre outros.
- 9 Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE), realizado com financiamento da CAPES entre agosto de 2014 e setembro de 2015 (Processo PDSE 99999.004239/2014-08).
- 10 MILL, 2012, p. 287.
- 11 MOORE; KEARSLEY, 2007; PETERS, 2002.
- 12 MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 2.
- 13 PETERS, 2002.
- 14 MONTEIRO; MOREIRA, 2013.
- 15 MONTEIRO; MOREIRA, 2013, p. 33-34.
- 16 GRAHAM, 2005.
- 17 BRASIL, 2004.
- 18 BRASIL, 2004.
- 19 BRASIL, 2004.
- 20 GOMES, 2013, p. 18.
- 21 GOMES, 2013, p. 22, grifo do autor.

- 22 DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2011, p. 420.
- 23 CASTELLS, 2013.
- 24 CASTELLS, 2013, p. 188.
- 25 JENKINS, 2009.
- 26 SANTAELLA, 2005.
- 27 SANTAELLA, 2005, p. 7.
- 28 SANTAELLA, 2005.
- 29 MILL, 2014; SILVA, 2000.
- 30 GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2001.
- 31 MONTEIRO; MOREIRA, 2014; JENKINS, 2009; DIAS, 2014.
- 32 MONTEIRO; MOREIRA 2013; FARROW, 2011; TRAXLER, 2011.
- 33 MALLMAN *et al.*, 2013.
- 34 SANTOS, 2012.
- 35 ANDRADE, 2011; VALENTE; ALMEIDA, 2011.

PARTE 4

AVALIAÇÃO

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

Uma década de avanços, limites e perspectivas^[1]

Este texto apresenta o debate realizado no Colóquio Educação Superior: dimensões e perspectivas transdisciplinares, promovido pelo Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares da Universidade Federal de Minas Gerais (IEAT/UFMG). No evento, sob o tema “Políticas de Educação Superior: expansão, regulação e avaliação”, realizou-se a mesa denominada “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): trajetórias e problemas”.

Esse diálogo teve como objetivo promover a eficácia institucional, acadêmica e social das universidades brasileiras, tendo os resultados da avaliação como um dos caminhos para garantia da melhoria da qualidade de ensino, pesquisa e extensão nas Instituições de Educação Superior (IES). Para abordar tal temática é fundamental discutir inicialmente: quais foram e como se estabeleceram as relações entre os processos de expansão, avaliação e regulação da educação superior?

Analisa-se a seguir a trajetória da instituição do Sinaes, as mudanças, a dinâmica e a evolução nos processos de avaliação e o percurso político e pedagógico para sua implementação. Apresenta-se o panorama da educação superior e os desafios do Sinaes diante da diversidade da oferta, da extensão territorial do país e da complexidade de ações para

desenvolver o processo de avaliação, com destaque para as inovações na avaliação dos cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD).

De modo particular, registra-se a evolução do quantitativo de cursos e IES avaliados *in loco* e da participação dos cursos e dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), denotando a organização do processo avaliativo como política de Estado. Agrega-se a esse componente de análise o Questionário do Estudante do Enade e as perspectivas de estabelecer o perfil dos estudantes, dos cursos e a qualidade da formação.

Trajetória da instituição do Sinaes

Entre as premissas para a criação do Sinaes, destaca-se em primeira ordem, o princípio constitucional da “educação como direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205); por meio de um ensino ministrado com “a garantia de padrão de qualidade” (Art. 206; VII). Desse modo, fica evidente a necessidade de ações avaliativas de cunho estatal para promover a garantia da qualidade da educação.^[2]

Entretanto, em que pese a orientação expressa na Constituição Federal de 1988, durante muito tempo, a educação brasileira contou com uma organização elitista e sustentada em bases epistemológicas pouco democráticas, inviabilizando ações de promoção à educação de todos e garantia da qualidade. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,^[3] pode-se dizer que houve um aumento de oportunidades de acesso à educação superior, com ações de expansão de cursos e IES, demonstrando uma atitude mais proativa do Estado no sentido de se responsabilizar pelos processos de regulação e avaliação desse nível de educação. O artigo 46, registra essa orientação do Estado que teve como finalidade avançar na promoção da

qualidade da educação superior: “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.”^[4]

Essa orientação fortalece as diretrizes regulatórias e abre espaço para as presentes reflexões sobre as políticas educacionais e sua relação com o Estado Avaliador, sobretudo porque, nesse contexto, a avaliação se constituiu, nesse percurso, no mecanismo mais eficiente para o controle e a regulação da educação superior no país. Para melhor compreender o conceito de Estado Avaliador, reporta-se à definição trazida por Guy Neave, estudioso da área em diferentes países, e que, segundo ele, a expressão consiste em um modelo de gestão pública, orientado por resultados alcançados pela instituição potencialmente beneficiária dos recursos financeiros. Nessa perspectiva, o foco da regulação por parte do Estado Avaliador não se concentra nos processos pedagógicos, mas nos resultados dos processos pedagógicos, fazendo valer os valores de mercado e a lógica capitalista.^[5]

Uma segunda premissa, basilar no processo de implementação do Sinaes, foi a edição da Lei nº 9.131 de 1995, regulamentada em 1996 por meio do Decreto nº 2.026,^[6] que estabeleceu procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e das IES. Um dos procedimentos de avaliação foi o Exame Nacional de Cursos (ENC), que vigorou de 1996 a 2003. Esse exame ficou conhecido pelos estudantes como Provão.

A legislação que criou o Provão determinou que exames escritos fossem aplicados anualmente, em todo o território nacional, a estudantes concluintes de cursos de graduação. Embora precedido por outras iniciativas buscando fomentar a avaliação do ensino superior

no Brasil, foi a primeira política dessa natureza a ser aplicada de forma universal e obrigatória (condicionada à liberação do diploma). Desde o início, foi planejada uma expansão gradual do número de cursos sob avaliação, de modo a garantir cobertura de todas as áreas.^[7]

A grande crítica em relação ao Provão é que esse exame funcionava como um mecanismo de regulação e precisava ser substituído por outro modelo de avaliação com potencial diagnóstico de competências e habilidades adquiridas ao longo da formação dos estudantes. Além disso, deveria ser analisado à luz de outros elementos de avaliação da instituição. O Provão foi, portanto, substituído em 2004 pelo Enade, elemento integrante do Sinaes.

Contudo, a criação do Sinaes não foi um processo simples. Sua instituição foi foco de debates em diferentes espaços educacionais e deixou evidências nos marcos legais publicados sobre o tema. O mais incisivo dos documentos, pode-se dizer, foi o Plano Nacional de Educação,^[8] que dispôs na sua Meta 6 sobre a necessidade de criação de um “amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, que englobe os setores, público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica”.^[9] Essa meta foi alcançada após três anos de vigência do Plano e seguiu estratégias governamentais para seu alcance.

Com esse planejamento, o governo propôs, em 2003, a formação da Comissão Especial de Avaliação (CEA), designada pela Portaria da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da educação superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados.

As características fundamentais da proposta apresentada pela CEA foram: a avaliação institucional como centro do processo avaliativo; a integração de diversos instrumentos com base em uma concepção global; e o respeito à identidade e à diversidade institucionais, além de levar em conta a realidade e a missão de cada IES.

Com essa estrutura, foi instituída a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004,^[10] que estabeleceu o Sinaes e traçou os seguintes objetivos: a) melhorar a qualidade da educação superior; b) orientar a expansão da oferta; c) identificar mérito e valor de instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; d) promover a responsabilidade social das IES, respeitando sua identidade institucional e autonomia.

A Lei nº 10.861/2004 traz clara definição sobre os processos integrantes do Sinaes, quais sejam: autoavaliação e avaliação externa de IES e de cursos e avaliação de desempenho dos estudantes. Definir esse sistema nacional de avaliação e programá-lo na lógica original desde sua concepção, tem se caracterizado como um desafio que permanece até os dias atuais. O processo de avaliação com ampla análise documental e verificação das condições acadêmicas para fins de credenciamento de IES, autorização e reconhecimento de cursos, por especialistas externos, e um processo de avaliação institucional desenvolvido por membros internos e externos da comunidade acadêmica, visando promover a qualidade das instituições e cursos. Mesmo com essa descrição detalhada, parece não ser fácil compreender a relação que se estabelece entre avaliação e regulação, principalmente, a partir do lugar ocupado pelos atores institucionais, governamentais e a sociedade em geral.

Assim, tão importante quanto os resultados são os aspectos da gestão financeira, administrativa e pedagógica, bem como a visão

dos atores institucionais sobre o compromisso da IES, a formação e o perfil dos estudantes. Portanto, não se trata de uma adequação de ideias e práticas à uma norma estabelecida, mas de um conceito atual e em permanente transformação. As condições para a oferta de um curso de qualidade são fundamentais para a construção de uma boa formação de estudantes, sobretudo, se essas condições estiverem articuladas à gestão e à valorização dos envolvidos no processo educacional.^[11]

Para corroborar com a estruturação do Sinaes, o Decreto nº 5.773/2006 buscou distinguir as funções dos processos de avaliação, supervisão e regulação, situando que o primeiro é referencial para o segundo e para o terceiro. Dessa forma, definiu, no § 3º, do art. 1º, que: “a avaliação do Sinaes constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade”.^[12]

O Sinaes envolve a participação de toda a comunidade educativa, sob a gestão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), com diretrizes e instrumentos aprovados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Para promover o processo de avaliação de qualidade, o Sinaes conta, portanto, com resultados que são utilizados pela supervisão e pela regulação, oriundos dos seguintes processos: a) autoavaliação e avaliação institucional (comissões *in loco*) para fins de credenciamento e reconhecimentos, atribuindo ao relatório o Conceito Institucional (CI); b) avaliação dos cursos de graduação (comissões *in loco*) para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, determinando o Conceito do Curso (CC); c) avaliação de desempenho dos estudantes, que estipula o Conceito Enade do Curso.

São esses conceitos que auxiliam a tomada de decisão do MEC sobre os aspectos regulatórios e devem servir de orientação às IES para medidas de melhoria dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico de Cursos (PPC). A trajetória percorrida pelo Sinaes demonstra que as ações governamentais evoluíram com Portarias, Instruções Normativas e Notas Técnicas, com o objetivo de aproximar a gestão do MEC e das IES para concretização de ações de avaliação e regulação. Entretanto, o foco parece recair mais sobre os objetivos regulatórios do Estado do que sobre a concepção de avaliação definida pelo Sinaes.

Após dez anos de implementação do Sinaes, o novo PNE (2014-2024), publicado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,^[13] dá continuidade ao estabelecido no PNE anterior. Dessa forma, se o primeiro PNE almejou a criação do Sinaes, o atual apresenta metas e estratégias para seu fortalecimento.

Nesse contexto, ressalta-se a Meta 13, que define as estratégias para elevar a qualidade da educação superior, referindo-se expressamente ao Sinaes:

13.1. aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004,^[14] fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;

13.2. ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;

13.3. induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões

próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente.^[15]

Destaca-se a importância do Sinaes, bem como a relevância das suas ações, no registro dado no PNE ao processo de autoavaliação. A centralidade no processo de autoavaliação valoriza a atividade das Comissões Próprias de Avaliação (CPA), que desde a implementação do Sinaes são responsáveis pelas reflexões internas e por promover as ações de desenvolvimento institucional, a partir dos processos de avaliação.

Mudanças, dinâmica e evolução nos processos de avaliação

Nos dez anos de implementação do Sinaes, muitas foram as ações e as estratégias promovidas para o seu desenvolvimento. Era necessário constituir uma estrutura técnica e promover permanente reflexão sobre os processos. O início dos trabalhos de avaliação foi realizado pela SESu e depois, devido a questões técnicas e operacionais, a responsabilidade pelo Sinaes passou a ser do Inep, especialmente pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES).

O Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007,^[16] estabelece as competências da DAES, no artigo 11:

I – propor, planejar, programar e coordenar ações voltadas à avaliação dos cursos e instituições de Educação Superior, articulando-se com os sistemas federal e estaduais de ensino;

II – definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

– ENADE, bem como coordenar o processo de consolidação e divulgação dos resultados e produtos;

III – organizar e capacitar o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior;

IV – propor a realização de avaliações internacionais da educação superior, em articulação com organismos estrangeiros e internacionais; e

V – coordenar a elaboração dos instrumentos de avaliação da educação superior, segundo as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, da Secretaria de Educação Superior, da Secretaria de Educação Tecnológica, da Secretaria de Educação a Distância e do Conselho Nacional de Educação.^[17]

As competências da DAES, definidas no Decreto, demonstram uma adequação geral às finalidades do Sinaes, ficando uma Diretoria do Inep, praticamente exclusiva, para a coordenação, a gestão e a operacionalização do processo nacional de avaliação.

Desde então, a trajetória do Sinaes é marcada por novas atividades e/ou reformulações que vão se somando aos inúmeros processos e aos instrumentos necessários para dar consequência ao sistema. As motivações para as mudanças devem, obrigatoriamente, seguir as diretrizes e a aprovação da CONAES, e espera-se que sejam sempre dialogadas com as IES, fruto de consensos e diagnósticos de gestão. Com breve destaque, apresenta-se a seguir um quadro de ações fundamentais para a efetivação do Sinaes que ilustra a sua trajetória histórica como política de Estado:

Quadro 1 – Trajetória histórica da evolução do Sinaes (2003-2016)

2003	Constituição da Comissão Especial da Avaliação (CEA).
2004	Instituição da Lei do Sinaes.
2005	Constituição do Banco de Avaliadores do Sinaes (BASis) e elaboração dos primeiros instrumentos de avaliação <i>in loco</i> .
2007	Criação do sistema eletrônico e-MEC para tramitar o fluxo dos processos de regulação e avaliação.
2008	Criação dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC). ^[18]
2009	O Enade amostral desde 2004 passa a ser censitário. Todos os estudantes, ingressantes e concluintes, dos cursos avaliados têm que fazer a prova.
2010	Criação do Banco Nacional de Itens (BNI) da educação superior. As provas do Enade, antes produzidas por empresa terceirizada, passam a ser gestadas pelo próprio Inep, por meio de chamada pública de professores e processos de formação de elaboradores e revisores de itens. Constituição do Núcleo Docente Estruturante (NDE) ^[19] como obrigatório em todos os cursos de graduação, a partir da Resolução nº 1/2010, publicada pela CONAES.
2011	O resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passa a ser utilizado como conceito dos estudantes ingressantes do Enade. O exame passa a ser aplicado somente para concluintes dos cursos avaliados a cada três anos.
2012	Homologação do novo Instrumento de Avaliação <i>in loco</i> de Cursos. Início do processo de avaliação dos avaliadores pelas IES e autoavaliação da comissão de avaliação <i>in loco</i> . Revisão dos insumos do CPC (peso de mestres e doutores e nota do ENEM). Criação do Indicador de Comissão Assessora de Avaliação (ICA) – dados do perfil profissional e do curso de origem do docente. A convocação das Comissões Assessoras do Enade que era anual passa a ser uma convocação trienal, denominada CAA, com atribuições expandidas para todo o ciclo avaliativo do Sinaes ^[20] (Enade, análise dos indicadores de qualidade e orientação aos avaliadores do BASis).
2013	Revisão dos Questionários do Estudante e Coordenador do curso extensivo ao preenchimento pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE). Instituição pela primeira vez da obrigatoriedade de uma hora de permanência do estudante no local da prova. CAA iniciam a produção de estudos sobre os ciclos avaliativos (2005, 2008 e 2011).

2014	Implantação de novo modelo de disponibilização dos Microdados Enade. Produção do Manual do Estudante e obrigatoriedade de resposta ao Questionário do Estudante. A resposta ao Questionário do Estudante é condição para situação de regularidade perante o exame. Primeira edição do Relatório de Formação Geral do Enade, complementando o Relatório das áreas específicas. Meta-avaliação do Sinaes: Chamada de Estudos sobre os Dez Anos do Sinaes.
2015	Mudança no cálculo do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD). Substitui a média da nota dos ingressantes calculada até 2013 pela individual do estudante no ENEM. Essa metodologia incorpora a análise do desempenho individual do estudante a partir da evolução do desempenho no ENEM comparado ao desempenho no Enade. Construção de novos indicadores para o instrumento de avaliação <i>in loco</i> dos cursos da área da saúde ^[21] e novos indicadores para o instrumento de avaliação <i>in loco</i> dos cursos de licenciatura. ^[22] Criação do Indicador de Seleção de Avaliadores – ISA (critérios: formação, experiência e avaliação) do BASis. Fóruns permanentes de discussão dos indicadores de avaliação nos eixos temáticos: Acessibilidade, Internacionalização, Inovação, Políticas (educação ambiental/questões étnico-raciais/inclusão/responsabilidade social/direitos humanos/egressos).
2016	Publicação da Portaria MEC nº 168, de 1º de abril que institui a Avaliação Nacional Seriada dos Estudantes de Medicina – ANASEM, para os estudantes do 2º, 4º e 6º anos de Medicina. Criação do novo Marco regulatório para EaD. ^[23]

Fonte: Elaborado pela autora.

Na linha do tempo do Sinaes, expressa nas ações identificadas no Quadro 1, observa-se a articulação do Inep, por meio da DAES, juntamente com a CONAES, com a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) e com a SESu para realizar as análises técnicas e propor novos instrumentos e procedimentos para execução do Sinaes. Denota-se, nesse sentido, o protagonismo da DAES juntamente com a CONAES, em especial nas atividades pertinentes a sua função regimental e competências estabelecidas no Decreto do Inep, sem prejuízo às atribuições da CONAES, embora esteja na mesma seara de competências da coordenação do Sinaes.

Essa compreensão começa a ser expressa em documentos formais do MEC, a exemplo da definição do art. 30 da Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016 que determina ao Inep, em articulação com a SERES, a SESu, a CONAES, a CAPES e o CNE, com prazo determinado realizar:

I – a organização de padrões e parâmetros de qualidade destinados à modalidade de Educação a Distância, na perspectiva institucional prevista nesta Resolução;

II – a definição de instrumento de avaliação externa para fins de credenciamento e recredenciamento institucional, autorização e reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância;

III – o estabelecimento de processo avaliativo dos (as) estudantes em formação e concluintes em cursos superiores na modalidade a distância.^[24]

A referida resolução define diretrizes e normas para a educação superior a distância. Segundo o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, em entrevista no Portal do MEC, por ocasião do lançamento da resolução, o novo marco de EaD “muda a relação entre a Educação a Distância e a própria instituição, não é mais uma coisa afastada, ela é parte do projeto educacional e pedagógico.” E acrescenta: “Nós vamos avaliar as instituições pelo seu conjunto. A modalidade a distância faz parte da essência do projeto pedagógico.”^[25]

Já havia sido estabelecido o fluxo de avaliação do Sinaes para os cursos na modalidade EaD. A primeira visita na sede do curso com o preenchimento integral do instrumento de avaliação *in loco* e as visitas subsequentes aos polos, complementando a avaliação de dimensões e utilizando-se de informações já preenchidas pelos avaliados na sede.

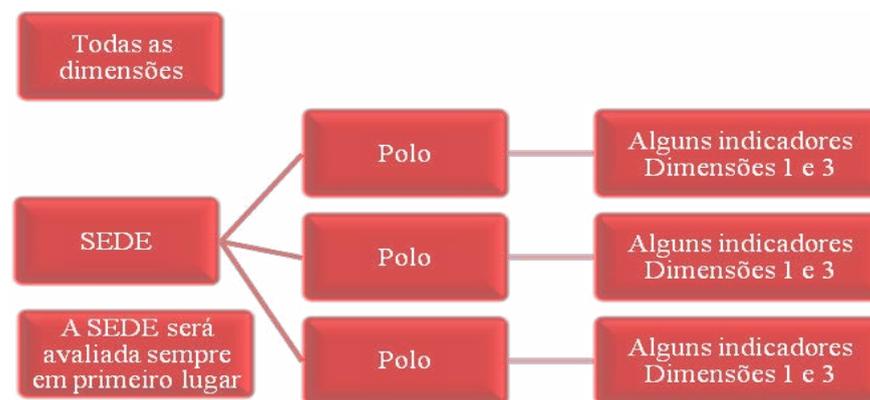


Figura 1 – Fluxo do processo de avaliação de cursos na modalidade EaD

Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

Compactuando com a política de integração das modalidades de ensino presencial e EaD, sabe-se que essa inovação nos procedimentos de avaliação do Sinaes dispara um novo desafio para a estruturação dos instrumentos de avaliação, atualmente organizados para avaliar separadamente os cursos nas diferentes modalidades.

É fato que a dinâmica do Sinaes deve, sem dúvida, acompanhar a evolução do pensamento pedagógico e as mudanças advindas da orientação da política educacional implementada no país. Esse é apenas um exemplo de como e por que as mudanças no Sinaes aconteceram na ilustração da trajetória histórica brasileira.

Panorama da educação superior brasileira

A evolução do Sinaes deve considerar o panorama da educação superior brasileira, para o qual o sistema foi concebido e o alcance do objetivo de melhoria da qualidade no universo de 2.368 IES em 2014. Desse total de IES, 12,6% são públicas. No mesmo ano, alcançou um patamar de 7.828.013 de matrículas, sendo que 25,1% em IES

públicas e 17,1% na modalidade EaD. Considerando que a avaliação dos cursos deve ocorrer a cada ciclo avaliativo do Sinaes, de três anos, importa reconhecer a existência e o desafio de avaliar, seja por meio de avaliação *in loco* ou pelo Enade, 32.878 cursos de graduação, desses, 33,6% organizados em IES públicas.

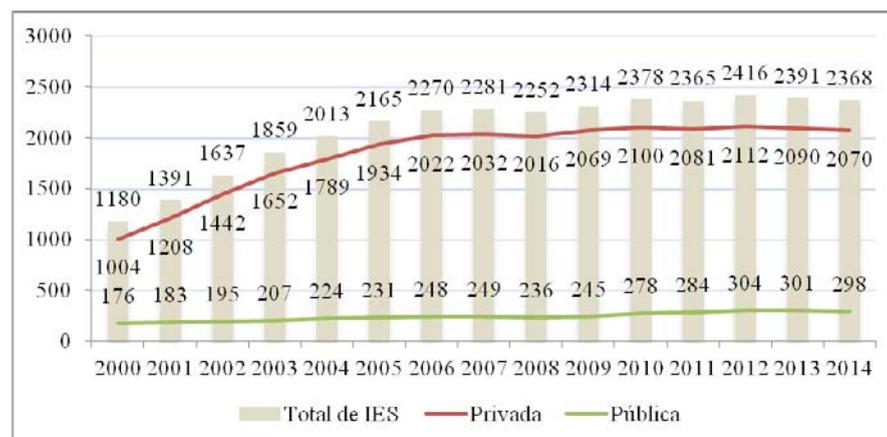


Gráfico 1 – Número de IES no Brasil – 2000 a 2014

Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP/DEED, 2016).

A evolução do número de IES por categoria administrativa de 2000 a 2014 mostra o desafio do Sinaes para atender ao grande quantitativo em relação ao período inicial em 2004. Entre 2003 (3.989.366 estudantes) e 2014 (7.839.765 estudantes), a matrícula na educação superior cresceu 96,5%. Em relação a 2013, quando havia 7.322.964 matrículas na educação superior, o aumento foi de 7,1.

Registra-se que nesse montante de matrículas, 74,9% (5.867.011) dos estudantes estão em IES privadas e 25,1% (1.961.002) em IES públicas, sugerindo que de cada quatro estudantes de graduação, três estudam em instituições privadas.

O número de alunos na modalidade a distância continua crescendo, atingindo 1,34 milhão em 2014, o que já representa uma participação

de 17,1% (1.341.842) das matrículas da educação superior. A EaD é oferecida predominantemente nas IES privadas (89,6%) e, quando se observa por organização acadêmica, 71,7% estão estudando em Universidades; 24,6% em Centro Universitário e 3,7% em faculdades e Institutos Federais. Pouco mais de 40% desses alunos frequentam cursos de licenciatura, 31% bacharelados e 28,7% tecnólogos. Importante destacar que, mais da metade das matrículas em cursos de licenciatura na rede privada é oferecida na modalidade a distância (51,1%). Na rede pública, esse índice é de apenas 16,6%.

Os desafios para o Sinaes, além da extensão geográfica do país e da diversidade da oferta, estão relacionados, também, com a diversificação de cursos oferecidos. Há uma concentração em algumas áreas e elas requerem um número maior de avaliadores para as atividades de avaliação *in loco*, e uma estrutura nacional para aplicação do Enade em muitos municípios brasileiros no mesmo dia, horário e sujeito a intempéries relacionadas ao ecossistema das regiões brasileiras.

Tabela 1 – Dez maiores cursos de graduação em número de matrículas – Brasil (2014)

Ano	Posição	Matrículas			
		Nome OCDE	Número	%	% Acumulado
2014	1	Direito	813.454	11,6	11,6
	2	Administração	801.936	11,4	23,0
	3	Pedagogia	652.762	9,3	32,3
	4	Ciências contábeis	353.597	5,0	37,4
	5	Engenharia civil	317.153	4,5	41,9
	6	Enfermagem	249.527	3,6	45,5
	7	Psicologia	207.070	3,0	48,4
	8	Gestão de pessoal/Recursos humanos	182.816	2,6	51,0
	9	Serviço social	180.379	2,6	53,6
	10	Engenharia de produção	162.075	2,3	55,9

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP/DEED, 2016).

A concentração de 55,9% das matrículas nesses cursos revela um potencial do Sinaes para comparar e identificar a qualidade da oferta, revelando o papel da avaliação na divulgação de resultados que possam orientar a sociedade na escolha das IES e cursos, e o MEC no estabelecimento de políticas de financiamento e expansão da educação superior. No aspecto regulatório, tem-se uma gama de informações para instruir os processos em consonância com a política educacional vigente.

O alcance do Sinaes: uma análise a partir da participação dos cursos na avaliação *in loco* e no Enade

Com esse panorama da educação superior, contendo um grande número de IES e de cursos para serem avaliados, segundo a concepção do Sinaes, é preciso uma organização estatal que transcenda os limites de capacidade organizacional e de pessoas para realizar a complexidade de processos que envolvem o deslocamento de uma comissão de especialistas para avaliação *in loco*, além dos processos de formação e de instrumentos operacionais e técnicos. Assim, é possível perceber que a implementação desse processo ocorreu paulatinamente, tendo ápice de número de avaliações de IES em 2010, e no período de 2013 a 2015 verifica-se, ainda, certa estabilidade no número de avaliações anuais, considerando que estas devem ser realizadas a cada três anos para faculdades, cinco anos para centros universitários e dez anos para universidades.

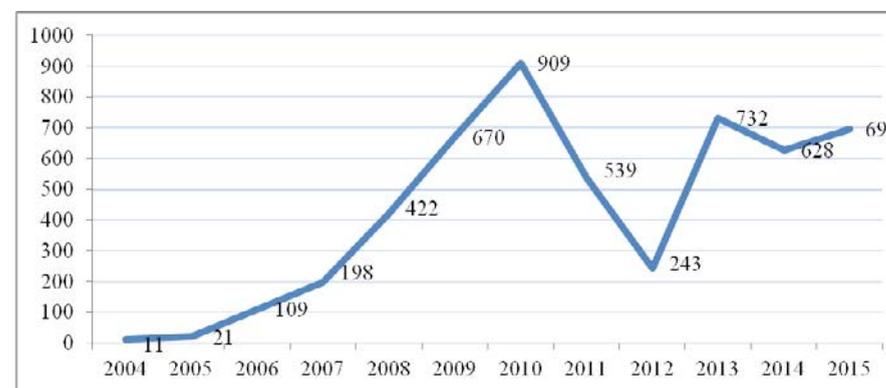


Gráfico 2 – Instituições avaliadas *in loco* – 2004 a 2015 (Brasil)

Fonte: Relatório de Gestão (DAES/INEP, 2016).

Da mesma forma, quando se analisa o número de avaliações *in loco* de cursos realizados pelo Sinaes, percebe-se o esforço em acompanhar

a expansão dos cursos evidenciando aumento progressivo do número de visitas. O ano de 2009 se destaca devido ao contexto da política educacional quando, em 2008, foi criado o CPC para reduzir o número de visitas, fato que realmente ocorreu com o registro de apenas 580 avaliações. Salvo esse episódio, mantém-se em ascensão o número de avaliação *in loco* para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

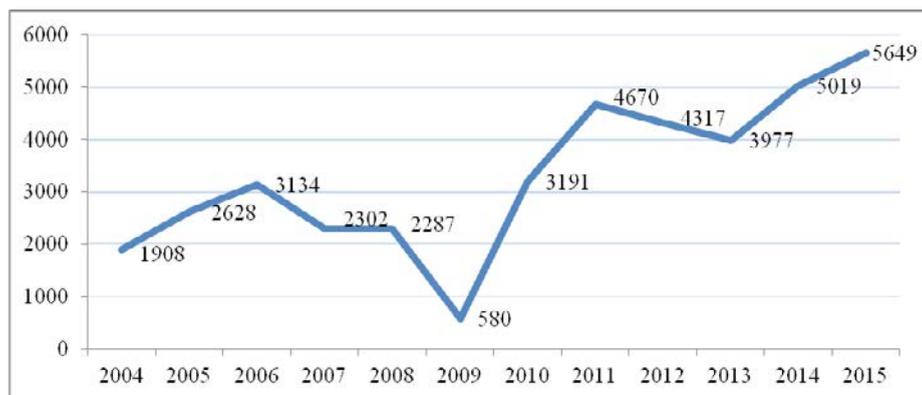


Gráfico 3 – Cursos de graduação avaliados *in loco* – 2004 a 2015

Fonte: Relatório de Gestão (DAES/INEP, 2016).

É importante registrar que a avaliação *in loco*, tanto de IES como de cursos, somente ocorre depois da decisão regulatória e ela não tem período definido de entrada e de saída da fase regulatória, podendo ter os prazos de análise documental afetados durante a instrução processual, aumentando o tempo entre um processo de avaliação e outro.

Quanto à participação dos cursos no Enade, diferentemente da avaliação *in loco*, existe definição do ciclo avaliativo do Sinaes a cada três anos e, portanto, mostra a estabilidade do período de avaliação, com um aumento do número de cursos avaliados em cada ciclo (cursos da saúde, ciências agrárias e áreas afins – 2004/2007/2010/2013; cursos

das ciências exatas, licenciaturas e áreas afins – 2005/2008/2011/2014; e cursos das ciências sociais aplicadas, ciências humanas e áreas afins – 2006/009/2012/2015), característico do processo de expansão da educação superior.

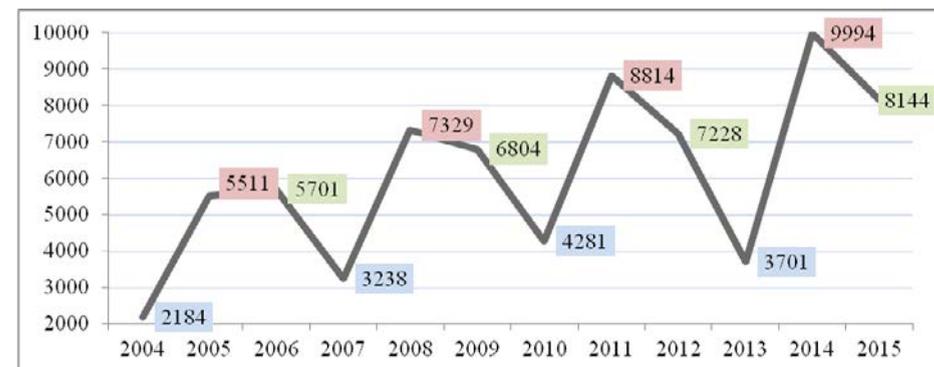


Gráfico 4 – Cursos de graduação avaliados pelo Enade – 2004 a 2015

Fonte: Relatório de Gestão (INEP/DAES, 2016).

Já em relação ao número de estudantes avaliados pelo Enade, é preciso ter conhecimento das mudanças na trajetória histórica do Sinaes para compreender o que os números representam. O pequeno número de estudantes participantes do Enade nos anos de 2004 a 2009 deve-se a característica amostral do exame. As IES inscreviam os estudantes ingressantes e concluintes, e o Inep selecionava os participantes, com base em critérios estatísticos. Em 2010, acontece um ápice de participantes ingressantes e concluintes devido à mudança do critério de amostral para censitário. Isso ocorre por solicitação das IES que se diziam prejudicadas por uma seleção de estudantes que não representavam os “melhores estudantes” do curso. De 2010 a 2015, surge uma nova orientação na participação dos estudantes do Enade: apenas os concluintes fazem a prova e os ingressantes são dispensados, fazendo valer, como Nota de Ingressante (NI), a nota do estudante obtida no ENEM.

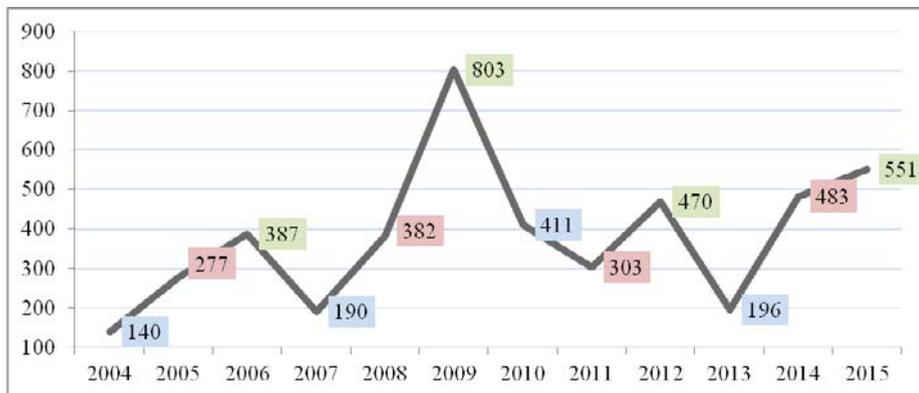


Gráfico 5 – Estudantes avaliados pelo Enade – 2004 a 2015

Fonte: Relatório de Gestão (INEP/DAES, 2016).

A partir da análise da trajetória de implementação do Sinaes é possível identificar avanços em relação à estrutura e à capacidade institucional do Inep para realizar o processo de avaliação. O aprimoramento constante dos instrumentos de avaliação e da forma de realizar o processo de avaliação tem buscado garantir a participação das IES, dos cursos e dos estudantes no Sinaes. A relação entre a avaliação e a regulação evidencia a tendência a se consolidar partir da ampliação e rotina de informações que são disponibilizadas pela avaliação e o uso desses resultados pela regulação. Com relação às IES, espera-se que a predominância da avaliação com finalidade de melhoria da qualidade possa induzir processos de revisão em planos pedagógicos e investimentos institucionais com retorno à formação dos estudantes e credibilidade da comunidade acadêmica.

Percepção dos estudantes sobre o curso: perspectivas sobre o perfil e a qualidade da formação

Um dos instrumentos do Enade, integrante do Sinaes, é o Questionário do Estudante, criado com o objetivo de compreender

o desempenho do curso a partir de informações socioeconômicas dos estudantes e a opinião deles sobre o curso. Esse Questionário passou por modificações, até mesmo de denominação: de Questionário Socioeconômico para Questionário do Estudante em 2013, agregando informações que pudessem constituir o perfil dos egressos dos cursos, para além das condições econômicas e sociais dos estudantes, incluindo dados da qualidade da oferta do curso e as expectativas em relação a sua formação acadêmica e profissional.

Para essa análise, que passou a fazer parte do Relatório do Curso do Enade, destacam-se três categorias: i) dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem; ii) infraestrutura e serviços de apoio ao estudante; e iii) oportunidades de ampliação de formação acadêmica e profissional. A estrutura contempla as seguintes dimensões: a) perfil socioeconômico do estudante e da família; b) ensino médio e hábitos de leitura e estudo; c) opinião sobre as instalações da IES; d) processo de ensino-aprendizagem; e) oportunidades e atividades oferecidas aos estudantes; e f) contribuição para a formação. Uma breve análise do perfil dos estudantes concluintes de 2014 permite inferir que:

1. os estudantes que participaram do Enade em 2014 são, em sua maioria, brasileiros, solteiros, brancos, moram com os pais e dedicam de uma a três horas por semana aos estudos;
2. 47% dos estudantes têm pelo menos um dos pais que cursou até o ensino fundamental;
3. 26% dos estudantes têm pelo menos um dos pais que cursou até o ensino médio;
4. 20% dos estudantes têm pelo menos um dos pais que cursou até o ensino superior;

5. 35% dos estudantes são os primeiros na família com acesso à educação superior;
6. 47% dos estudantes de IES privadas contaram com algum tipo de financiamento ou bolsa de estudo;
7. entre os estudantes beneficiados por financiamento do governo federal:
 - a) 56% têm renda familiar de até 3 salários mínimos;
 - b) 45% são os primeiros da família com acesso à educação superior;
 - c) 36% ingressaram por meio de políticas afirmativas.

Esses dados foram obtidos a partir da análise das respostas dos estudantes junto ao Inep e revelam dados importantes da realidade da educação superior brasileira. Potencialmente, a estratificação das informações por IES pode auxiliar no replanejamento das ações institucionais, introduzindo a cultura da avaliação na melhoria da qualidade.

Considerações finais

Quando na origem do Sinaes parecia ter se estabelecido a emergência do Estado Avaliador, foi necessário aprofundar as nuances do processo de avaliação para diferenciar a presença da avaliação de cunho exclusivamente regulatório e a avaliação na perspectiva da indução da qualidade.

Essa distinção pode se traduzir em um contexto histórico do percurso do Sinaes fundamental à compreensão da configuração atual das políticas educacionais, no que concerne tanto a sua formulação

quanto a sua implementação. O caráter de responsabilização desenvolvido pelo Estado Avaliador está diretamente associado às políticas educacionais na perspectiva de responsabilidade pública pelo direito à educação de qualidade.

A trajetória das ações desenvolvidas até aqui, pelos órgãos implementadores do Sinaes: Inep, CONAES, MEC e CNE, talvez não tenham sido suficientes para consolidar a política de educação superior com exercício pleno da garantia da qualidade e da orientação à sociedade. Contudo, os avanços demonstram o esforço institucional, acadêmico e social para criar um movimento de transformação da realidade educacional e da lógica elitista da educação. Sustentado em bases inclusivas, o Sinaes tem provocado diferentes reações: investimentos de IES que buscam cumprir exigências regulatórias com a visão de qualidade como um fim; postura institucional emancipatória com propostas de inovação que tem a qualidade como meio para desenvolvimento social; e aprendizagem significativa de ações que consideram a qualidade como um processo de melhoria permanente.

As perspectivas e as oportunidades de construção do perfil dos estudantes e dos cursos de graduação trazem um novo paradigma para o Sinaes. Uma visão que extrapola aspectos da avaliação como subsídio à supervisão e à regulação, para se constituir em subsídio para a qualidade da formação e do próprio processo de avaliação.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção I, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de educação superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 20545, 11 out. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção I, p. 1, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 72, 15 abr. 2004, Seção I, p. 3-4.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 maio. 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 9, 21 dez. 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 1, 26 jun. 2014.

CNE – Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 8-11, 23 jun. 2014.

CNE – Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 2, de 1º de julho de 2015 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. *Diário Oficial da União*, n. 124, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

CNE – Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 1, de 11 mar. 2016. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante (NDE). *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 23, 14 mar. 2016.

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção I, p. 14, jun. 2010.

GRIBOSKI, C. M. *Regular e/ou induzir qualidade?* Os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes. 2014. 481 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/ch7KK7>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, v. 23, n. 1/2, p. 7-23, 1988.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, jul./set. 2006.

Notas

- 1 Texto apresentado no Colóquio Educação Superior: Dimensões e Perspectivas Transdisciplinares – *Políticas de Educação Superior: expansão, regulação, avaliação*. Belo Horizonte, UFMG, 28 e 29 de março de 2015.
- 2 BRASIL, 1988, p. 1.
- 3 BRASIL, 1996.
- 4 BRASIL, 1996.
- 5 NEAVE, 1988, p. 7-23.
- 6 BRASIL, 1996.
- 7 VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006.
- 8 BRASIL, 2001.
- 9 BRASIL, 2001.
- 10 BRASIL, 2004.
- 11 GRIBOSKI, 2015.
- 12 BRASIL, 2006.
- 13 BRASIL, 2014.
- 14 BRASIL, 2004.
- 15 BRASIL, 2004.
- 16 BRASIL, 2007.
- 17 BRASIL, 2007.
- 18 O CPC é utilizado em processos de renovação de reconhecimento dos cursos no ciclo avaliativo do Sinaes. O IGC institui prerrogativa de autonomia às IES para autorizar novos cursos.
- 19 Por essa resolução, o NDE constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2010).
- 20 O ciclo avaliativo, de acordo com o Artigo 33 da Portaria nº 40/2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, “compreende a realização periódica de avaliação de instituições e cursos superiores, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de credenciamento e de renovação de reconhecimento” (NR) (BRASIL, 2010).
- 21 Ver Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE, 2014).
- 22 Ver Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE, 2015).
- 23 Ver Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE, 2016).
- 24 CNE, 2016.
- 25 PORTAL MEC, 2016.

A avaliação como indutora de políticas públicas na pós-graduação

O olhar da UFMG^[1]

Avaliação da pós-graduação e políticas públicas

É difícil pensar em pós-graduação sem pensar, paralelamente, em avaliação. Todos os passos de um Programa de Pós-Graduação (PPG) são minuciosamente avaliados e sua recomendação para funcionamento depende do aval periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a agência brasileira responsável por esse papel. Este texto visa discutir a avaliação, induzindo políticas públicas na pós-graduação, tema que foi proposto para a participação no Colóquio da Educação Superior denominado “Políticas de Educação Superior: Expansão, Regulação, Avaliação”.

A palavra avaliação evoca várias ênfases e, didaticamente, é interessante discutir algumas delas neste documento. No meu ponto de vista, uma importante ênfase da avaliação é a realização de diagnósticos, que conferem rótulos específicos. No caso da pós-graduação, esses rótulos são as notas dos programas, atribuídas pela CAPES numa escala de que vai de 1 (curso não recomendado) a 7 (curso recomendado e compatível com similares no mundo, internacionalizado, portanto). Esses rótulos constituem “selos de qualidade” e sua importância

transcende a simples classificação, visto que são diretamente adotados para a concessão de boa parte dos recursos financeiros que apoiam os programas em suas atividades e funcionam como uma vitrine que atrai os melhores recursos humanos em busca de formação avançada nas instituições que conseguem atingir os melhores rótulos. Assim, a avaliação realmente estimula o trabalho dos diversos atores da pós-graduação, estabelecendo clara tendência de deslocamento das ações, no sentido da busca da qualidade. Nesse aspecto, especialmente, a avaliação da pós-graduação é muito bem-vinda.

Além disso, outra característica da avaliação é que ela deve ser processual, transcendendo o momento do diagnóstico e da atribuição do rótulo. Sendo assim, a avaliação deve levar em conta todo um percurso, que vai ser aferido de tempo em tempo, quadrienalmente, no caso atual da pós-graduação brasileira, gerando a nota. Sendo um processo e levando em conta um determinado percurso, a avaliação funciona como um reforço positivo para os casos em que as metas estão sendo atingidas e bons produtos estão sendo formados, de modo que o resultado é satisfatório, mas, também, induz a correção de trajetórias nos casos que, eventualmente, não estão sendo atingidas essas condições.

Vejamos, a título de exemplo, alguns dados da última avaliação finalizada pela CAPES, a Avaliação Trienal 2013.^[2] Considerando todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), apenas 23,22% dos PPGs tiveram aumento de nota, 69,28% mantiveram-se estáveis e 7,49% tiveram redução de nota; respectivamente, esses dados referem-se a 775, 2.312 e 250 PPGs. No panorama nacional, é inegável o destaque da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), visto que tivemos 37,14% de PPGs com aumento nas notas (26 programas), 52,85% de manutenção (37 programas) e 10% de redução (7 programas); entre

os 37 programas da UFMG que mantiveram a nota, 14 já ocupavam o topo da escala e mantiveram a nota 7, já conquistada em avaliações anteriores a 2013. Lamentavelmente, o diagnóstico da Trienal 2013 evidenciou que a porcentagem de redução de nota na Universidade foi superior ao observado no SNPG, mostrando a necessidade de acompanhamento mais próximo e cuidadoso com esses 7 programas que não seguiram a tendência de aumento ou manutenção de notas típica da UFMG, ação essa que é prioritária para a Pró-Reitoria de Pós-Graduação atualmente.

O fato que transparece, quando se analisa o panorama do SNPG ao longo das últimas avaliações, é que a comunidade da pós-graduação brasileira tem, de fato, utilizado o processo de avaliação periódica como diagnóstico para promover correções de rumos que permitam aos programas a obtenção de indicadores mais desejáveis. Os resultados positivos suplantam, largamente, os inevitáveis resultados negativos mais pontuais.

Pensando em avaliação da pós-graduação, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020^[3] é referência obrigatória. O documento explicita, como um dos eixos no qual se apoia, o aperfeiçoamento da avaliação.^[4] Como parte das ações para buscar tal aperfeiçoamento, a CAPES construiu uma comissão com a finalidade de analisar o sistema e o processo de avaliação da qualidade da pós-graduação brasileira^[5] e também instituiu uma série de grupos de trabalho,^[6] responsáveis por aprofundar temas diversos relativos à pós-graduação, em especial a sua avaliação. Como membro do grupo conhecido como GT-10, designado para avaliar os impactos dos PPGs,^[7] acredito que boas contribuições serão acrescentadas para aperfeiçoar a avaliação nos próximos anos.

Por ser processual, a avaliação da pós-graduação sempre foi dinâmica. Recentemente, presenciamos uma alteração nos pesos atribuídos aos quesitos nos quais a avaliação da pós-graduação é distribuída. Nas Fichas de Avaliação, houve um deslocamento de peso do quesito “Corpo Docente” para os produtos da pós-graduação, especificamente “Corpo Discente, Teses e Dissertações” e “Produção Intelectual”. Na última Avaliação Trienal, realizada em 2013, esses dois quesitos totalizaram 70% do peso para atribuição da nota e ambos constituíram travas para o resultado final, ou seja, a nota de cada programa foi limitada pela menor nota obtida entre esses dois quesitos. Acredita-se, com base nos estudos realizados no grupo de trabalho sobre os impactos da pós-graduação e em numerosas discussões sobre o tema que tenho tido a oportunidade de acompanhar, que novos deslocamentos acontecerão nos pesos dos quesitos de avaliação, especialmente quando (e se) o quesito hoje denominado “Inserção Social” for ampliado em sua conotação, para abranger todos os impactos que a pós-graduação produz, principalmente por meio da atuação de seus egressos nos cenários acadêmico, científico e político do Brasil e do mundo.

É consenso que a formação de qualidade, repercutindo em egressos atuantes nas várias esferas, amplia de modo exponencial os efeitos da pós-graduação, de modo que seus impactos vão além da indispensável formação de mestres e doutores pelos programas e da produção intelectual oriunda de cada docente credenciado no sistema. Daí o entendimento de que deve haver, num futuro próximo, um deslocamento de peso dos demais quesitos da avaliação da pós-graduação para os impactos produzidos pelos programas. Essa pode vir a ser uma medida indutiva da CAPES, visando à ampliação da esfera de atuação dos PPGs. Para esse quesito poder ser adequadamente avaliado, contudo, é indispensável apresentar indicadores bem definidos nos documentos que balizam o trabalho de cada área de avaliação, bem

como prover instrumentos que colem informações mais precisas e detalhadas sobre aonde chega a real influência do trabalho construído em cada PPG e onde estão e o que fazem seus egressos, informações hoje apresentadas de modo disperso e pouco eficiente nos relatórios anuais registrados na Plataforma Sucupira da CAPES. Grande parte da riqueza de resultados dos PPGs não é sequer relatada por seus gestores em função da carência de direcionamento no instrumento de coleta de dados que norteia as avaliações periódicas.

Da leitura crítica dos relatórios apresentados anualmente pelos PPGs da UFMG, todos transparentes a quem desejar conhecê-los por meio da Plataforma Sucupira, verifica-se, com excelentes exceções, que muitos não detalham os principais impactos oriundos de seus cursos. Talvez isso ocorra por uma lacuna na autoavaliação dos programas, mas creio que se deve, principalmente, à falta de itens apropriados para preenchimento nos relatórios. Isso acontece porque, não sendo cobrado diretamente pela CAPES, os programas deixam de refletir a respeito e de coletar dados mais detalhados. Um exemplo disso é que a UFMG, como muitas instituições brasileiras, não tem um cadastro eficiente do destino de seus egressos até o momento. Fica difícil, portanto, mapear com precisão a área geográfica sob influência de cada PPG e da própria UFMG. Pelas informações pontuais de que dispomos, temos egressos atuando de Norte a Sul do país e também em muitas e importantes instituições no exterior, de modo que um esforço no sentido de um registro mais formal dos dados de destino de egressos seria excelente para mostrar a qualidade de nossa pós-graduação.

A temática da indução da pós-graduação

A questão da indução aparece com intenso destaque no PNPG 2011-2020, que apresenta todo um capítulo devotado ao tema,^[8] em

que são comentadas algumas linhas nas quais a pós-graduação tem induzido políticas públicas. Em primeiro lugar, devem ser destacados os esforços envidados para a redução de assimetrias regionais. Esse não é um olhar novo, introduzido nesse PNPG, mas tem sido uma preocupação recorrente. Hoje, embora algumas áreas de avaliação da CAPES já reconheçam que há certo equilíbrio entre o número de PPG e a população brasileira ou entre a formação de mestres e doutores e o número de graduados em determinadas áreas do conhecimento por região, é inegável que as maiores notas ainda estão concentradas nas regiões Sudeste e Sul do país. ^[9] Quando se fala em assimetrias na pós-graduação, pode parecer, à primeira vista, que estamos nos referindo ao Norte, Nordeste ou Centro-Oeste do Brasil. No entanto, observa-se a existência de assimetrias intrarregionais, que também merecem análise atenta dos gestores da pós-graduação brasileira. Se analisarmos os dados disponíveis no GEOCAPES ^[10] para a região Sudeste, por exemplo, veremos a maior concentração de PPGs do SNPG: em 2016, contávamos com 1.875 programas em atividade. No entanto, entre os estados do Sudeste observa-se grande assimetria: enquanto o Espírito Santo tem apenas 4% dos PPGs, São Paulo concentra 47,9% e Minas Gerais e Rio de Janeiro contam com 22,6% e 25,5% respectivamente. Voltando o olhar para o estado de Minas Gerais, novamente, a assimetria é nítida. Vamos exemplificar com a distribuição dos programas reconhecidos como de excelência e nível internacional (notas 6 e 7 na avaliação da CAPES), os quais são sediados por apenas oito instituições mineiras: o Instituto René Rachou (Fiocruz Minas) (um PPG da Área de Medicina II), a Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (um PPG da Área de Teologia), a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (um PPG da área de Direito), a UFMG (trinta e um PPGs em vinte e quatro áreas de avaliação), a Universidade Federal de Lavras (quatro PPGs da Área de Ciências

Agrárias I), a Universidade Federal de Ouro Preto (um PPG da Área de Ciências Biológicas I), a Universidade Federal de Uberlândia (três PPGs em três áreas de avaliação) e a Universidade Federal de Viçosa (onze PPGs em três áreas de avaliação). Há que se notar que as quatro primeiras instituições estão sediadas em Belo Horizonte e concentram 73,6% dos PPGs mineiros de nível internacional. Apenas a UFMG concentra 58,5% desses PPGs em Minas Gerais, o que ilustra bem as assimetrias intrarregionais quando se trata da formação de Mestres e Doutores.

Durante a vigência do PNPG 2011-2020, ^[11] tem havido indução da melhoria de PPGs por áreas de conhecimento e também em áreas estratégicas. Foram publicados editais específicos que permitiram a formação de redes entre PPGs, induzindo propostas de doutorado e mestrados já existentes e também promovendo a formação de grupos de pesquisa, que têm deslocado a produção dos programas envolvidos no sentido do eixo de qualidade, ação que se mostra muito relevante. Um exemplo desse tipo de edital, indutivo da área de Botânica, pode ser conferido em CAPES. ^[12] Dentre os programas induzindo áreas estratégicas, podem ser referidos o recente Pró-Engenharias ^[13] e o Pró-Defesa, ^[14] ambos são exemplos de induções em áreas consideradas importantes para o país naquele momento.

Mais recentemente, vivenciamos um programa para estímulo de parcerias institucionais, mais especificamente o projeto de Universidade em Rede do grupo formado pelos países Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS).^[15] Nesse programa, foram aprovados 12 projetos distribuídos em seis áreas temáticas, três das quais são coordenadas por PPGs de excelência da UFMG. Na área temática de Ciência da Computação e Segurança da Informação, foi aprovada a proposta intitulada “Cyber-Physical Systems for a Massively

Connected Society”, coordenada pelo PPG em Ciências da Computação da UFMG. Na área de economia, o programa de mesma denominação aprovou a proposta “Comparative Development: Emergent Issues in BRICS Countries”. E, finalmente, na área de Recursos Hídricos e Tratamentos da Poluição, foi aprovada a proposta do PPG em Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos, denominada “Water Resources, Sanitation and Environment Management: research, education and innovation in the BRICS economies”. Embora a questão do financiamento das propostas não esteja equacionada, a aprovação das três propostas submetidas pela UFMG evidencia que temos muitos núcleos de excelência atuando em nossos PPGs, em diversas ênfases, e favorecendo o estabelecimento de interações mais próximas com os demais países do BRICS.

Também deve ser referida a indução de propostas para a melhoria da pós-graduação. Seria indesejável que a avaliação da pós-graduação se ativesse, apenas, à atribuição de notas, devendo sempre haver o estímulo a ações que gerem repercussão positiva sobre o próprio sistema. Neste tópico, cabe mostrar as ações de solidariedade, exigidas, especialmente, de programas com notas 6 e 7. Quando programas bem consolidados associam-se a programas jovens ou que apresentam dificuldades para seu efetivo crescimento, todos são beneficiados, pois a troca de experiências e a inter-relação entre realidades diversas da pós-graduação enriquecem todos os envolvidos.

Algumas recomendações do PNPG 2011-2020

Por sua influência sobre a avaliação da pós-graduação, cabe aqui discutir algumas das recomendações conclusivas, apresentadas pelo PNPG 2011-2020.^[16] Parte delas já foi implementada, por exemplo a mudança na periodicidade da avaliação que vivenciamos no período

atual, quando a avaliação passou a ser quadrienal. A ampliação de um ano no período de avaliação foi muito oportuna, principalmente porque ela trouxe, em paralelo, a previsão de realização de um seminário de meio termo, com a oportunidade de fazer o real diagnóstico das condições de cada PPG do sistema e de intervir, proativamente, ainda durante o período de avaliação, nos percursos que se mostram díspares do desempenho esperado em cada área. Esse processo estimula a autoavaliação dos programas, um salutar exercício que evidencia a maturidade do corpo envolvido na pós-graduação, em especial dos coordenadores de PPG e dos colegiados. Arraigando-se a cultura da autoavaliação, os programas não irão, nas avaliações periódicas, ser surpreendidos pelas notas obtidas, mas simplesmente colher a consequência do trabalho que, sabidamente, foi feito no sentido da manutenção ou do aumento da nota do programa. Quanto mais criteriosa é a autoavaliação que o PPG faz, menor é a chance de haver surpresas, especialmente as desagradáveis, quando se dá a divulgação das novas notas.

Outra recomendação explícita no PNPG 2011-2020^[17] é que a avaliação dos programas 6 e 7 deveria ser balizada pelo observado em programas correspondentes, em instituições estrangeiras bem consolidadas, já que essas são as notas que indicam o reconhecimento da internacionalização atingida pelo PPG. Essa medida é importante, pois não devemos pensar em indicadores de internacionalização escolhidos sob o ponto de vista exclusivamente brasileiro. Se é um real indicador de internacionalização, ele provavelmente é esperado na pós-graduação de qualquer instituição bem consolidada no mundo. Atualmente, a avaliação da pós-graduação já vem levando em conta experiências de sucesso em outros países para elencar os critérios que serão adotados para se verificar a internacionalização em certas áreas. Considerando as notas obtidas na última avaliação Trienal da

CAPES, realizada em 2013, a UFMG ocupa posição de destaque no reconhecimento da internacionalização, visto que 45,7% dos PPGs receberam notas 6 e 7. Esse dado da instituição mostra-se ainda mais relevante quando se verificam as notas médias dos programas distribuídos por áreas do conhecimento, que revelam valores próximos de 6 em Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes. É a qualidade, de nível internacional, distribuída em todas as grandes áreas.

O PNPG 2011-2020^[18] recomenda, ainda, que a avaliação incorpore outros indicadores e métricas, além daqueles que são típicos de áreas básicas e realmente acadêmicas, de modo a bem avaliar programas em todas as áreas do conhecimento.

É, e deve mesmo ser, recorrente a preocupação em manter o acompanhamento da distribuição regional de programas, evitando assimetrias, inclusive entre as áreas de avaliação, bem como em se verificar, continuamente, a adequação do perfil de egresso que os cursos formam em relação ao seu enquadramento como acadêmico ou profissional e mesmo a identificação com a área de avaliação na qual o programa é alocado.

Finalmente, destaco a importância da recomendação de que “novos critérios de avaliação, só deverão ser utilizados, se divulgados imediatamente após a conclusão da avaliação anterior”.^[19] Embora seja patente que o que baliza a avaliação da pós-graduação é a busca incontestada da excelência e da qualidade, há indicadores diversos que podem ser utilizados para expressá-las e a ciência da comunidade da pós-graduação é indispensável para que o trabalho alinhe os propósitos dos gestores da avaliação, especialmente da CAPES, com os interesses,

necessidades e demandas das diversas instituições credenciadas no SNPG. A transparência de critérios da avaliação e sua constância dentro de determinado período favorecem a apresentação adequada dos dados pelos programas em seus relatórios anuais, tornando a avaliação mais eficaz. Muitas vezes, atividades que os programas desempenham não são devidamente destacadas nos relatórios, em função do desconhecimento de que a área as considera relevantes, produzindo imprecisões num processo que é longo, intenso e que interfere na vida profissional de numerosos docentes e discentes pelo rótulo que será atribuído ao seu trabalho ao final do período.

Políticas públicas induzindo a avaliação

Uma inversão no tema é discutida neste capítulo, saindo do foco da avaliação que induz políticas públicas para um conhecido exemplo de políticas públicas que suscitam aspectos da avaliação. Uma dessas políticas transparece em um dos cinco eixos sobre os quais, segundo o PNPD 2011-2020,^[20] apoia-se a avaliação: a repercussão em outros níveis de ensino. A demanda de que os PPGs realizem atividades juntamente com educação básica parece bastante natural por dois motivos distintos: o primeiro é filosófico, visto que formadores de recursos humanos de elevada qualificação não poderiam se eximir dessa responsabilidade; o segundo, bastante prático, vem do momento político, no qual a CAPES foi convidada a assumir responsabilidades sobre a formação de professores, visando a introduzir melhorias na educação básica do país; nada mais lógico que associar a face de educação superior tradicional da CAPES com sua nova face de educação básica. São vários os possíveis caminhos para a atuação dos PPGs juntamente com a educação básica, alguns dos quais acontecem por iniciativas individuais e transformam-se, com o tempo, em projetos de maior envergadura. Outros vêm como indução oficial, como o

caso dos mestrados profissionais em rede nacional para formação de professores da rede pública de ensino, conhecidos como PROFs. A CAPES já induziu PROFs em diversas áreas e a UFMG vem atuando em três deles (Artes, Letras e, iniciando as atividades em 2017, Educação Física). Nossa participação nesses cursos ainda é recente; iniciou-se em 2012 e temos notado grande interesse pelas vagas ofertadas. Até o momento, titularam-se 38 professores e outros 47 encontram-se matriculados. Também neste ano, serão iniciadas as atividades do PROFBIO, mestrado profissional para a formação de professores de Biologia, cuja sede nacional é a UFMG. Para a primeira turma, a UFMG receberá 50 alunos, que iniciam as atividades no segundo período de 2017. Certamente, a UFMG, como outras tantas grandes instituições no país, vem encontrando bons caminhos para efetivar intervenções positivas nessa esfera de ensino. Deve-se acrescentar que, numa ação articulada e transversal, diante da preocupação em produzir bons efeitos sobre a formação dos universitários e sobre a formação básica, as pró-reitorias acadêmicas da UFMG (Extensão, Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação) vêm trabalhando conjuntamente para estabelecer convênio com a Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais e do município de Belo Horizonte, gerando a oferta de oportunidades de aplicar ensino, pesquisa e extensão de qualidade, indissociavelmente, nas escolas de Educação Básica da rede pública.

A ideia que tenho em mente é que a pós-graduação está sempre em uma encruzilhada, em que precisa construir o presente, sempre aprendendo com os erros e acertos passados, diagnosticados nos processos avaliativos realizados pela CAPES, e com um olhar sobre o futuro que, espera-se, seja de crescimento e consolidação contínuos.

Quando se analisa o número de PPGs no Brasil, na região, no estado ou mesmo na UFMG, observa-se uma dimensão crescente e que impressiona. Chega a ser assustadora a extensão que o SNPG atingiu, digna da dimensão continental que temos no país e da diversidade de recursos humanos bem formados em todas as áreas do conhecimento que aqui atuam. Creio que estamos trilhando um bom caminho ao aceitar as induções e ao induzir novas atividades em resposta às políticas públicas, fazendo isso com a competência que as grandes instituições têm, inclusive para promover o crescimento de instituições mais jovens ou menos tradicionais em suas áreas.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília, CAPES, 2010.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Aprovados 21 projetos de desenvolvimento da botânica*. Disponível em: <<https://goo.gl/3RRNqP>>. Acesso em: 21 maio 2014a.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Artigo aborda ações da Capes para induzir formação de engenheiros no país*. Disponível em: <<https://goo.gl/vSYQ6m>>. Acesso em: 27 nov. 2014b.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Divulgado resultado final do Pró-Defesa*. Disponível em: <<https://goo.gl/7xacik>>. Acesso em: 21 maio 2014c.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria CAPES nº 137, de 17 de novembro de 2015. *Diário Oficial da União*, Seção 2, n. 219, p. 15-16, 2015a.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portarias CAPES nº 137-148, de 17 de novembro de 2015. *Diário Oficial da União*, Seção 2, n. 219, p. 15-19, 2015b.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria CAPES nº 157, de 24 de novembro de 2015. *Diário Oficial da União*, Seção 2, n. 225, p. 19, 2015c.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Avaliação Trienal 2013. *Divulgação do Resultado Final Homologado pelo CTC-ES*. Disponível em: <<https://goo.gl/kRpi3Z>>. Acesso em: 21 mar. 2016a.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Universidade em Rede do BRICS contará com 12 programas brasileiros*. Disponível em: <<https://goo.gl/Xy4cE4>>. Acesso em: 21 mar. 2016b.

GEOCAPES. 2016. *Sistema de informações georreferenciadas CAPES*. Disponível em: <<https://goo.gl/H7jnNK>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

Notas

- 1 Texto apresentado no Colóquio Educação Superior: dimensões e perspectivas transdisciplinares – *Políticas de Educação Superior: expansão, regulação, avaliação*. Belo Horizonte, UFMG, 28 e 29 de março de 2015.
- 2 CAPES, 2016a.
- 3 BRASIL, 2010.
- 4 BRASIL, 2010.
- 5 CAPES, 2015c.
- 6 CAPES, 2015b.
- 7 CAPES, 2015a.
- 8 BRASIL, 2010.
- 9 CAPES, 2016a.
- 10 GEOCAPES, 2016.
- 11 BRASIL, 2010.
- 12 CAPES, 2014a.
- 13 CAPES, 2014b.
- 14 CAPES, 2014c.
- 15 CAPES, 2016b.
- 16 BRASIL, 2010.
- 17 BRASIL, 2010.
- 18 BRASIL, 2010.
- 19 BRASIL, 2010, p. 295.
- 20 BRASIL, 2010.

Sinaes

Experiência do Curso de Medicina da UFMG^[1]

Breve histórico do curso de Medicina da UFMG

Desde a sua criação, em 1911, o curso de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é pautado pelos princípios de excelência acadêmica, valores éticos e responsabilidade social. Mesmo passando por ajustes e mudanças curriculares, o curso preserva e reafirma o compromisso com as políticas públicas, com o sistema de saúde público e com a realidade da saúde do país. Vários ícones do mundo contemporâneo foram alunos do curso de Medicina da UFMG, por exemplo, João Guimarães Rosa, Pedro Nava e Juscelino Kubitschek. É o maior curso de Medicina do Brasil em número estudantes, com 320 vagas anuais. A versão curricular vigente (2014/2) apresenta carga horária total de 8.085 horas, distribuídas em 12 semestres, com em torno de 1.920 alunos matriculados e mais de 300 professores.

A primeira grande reforma curricular do curso de Medicina da UFMG, ocorrida em 1975, já reforçava o vínculo entre a formação médica e os problemas de saúde prevalentes da população, visando a formação de um médico generalista, policlínico, capaz de prestar assistência primária à saúde. A reforma de 1975 buscou transformar o modelo de formação médica tecnicista, centrado no hospital, conhecido como Flexneriano, para o modelo orientado pela atenção básica, entendida como integral, contínua, interdisciplinar e interprofissional.^[2] As

reformas seguintes consolidaram as políticas de ensino voltadas para a formação de um médico dotado de competência técnico-científica, resolutivo, com formação humanística e comprometido com a saúde da população e com as necessidades do SUS.

Em 2001, o Ministério da Educação (MEC) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Medicina, estabelecendo o perfil do egresso como

médico com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano.^[3]

O Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa de Incentivos às Mudanças Curriculares dos Cursos de Medicina (PROMED) para refletir e ajustar seus currículos em atendimento às novas diretrizes. A Faculdade de Medicina da UFMG foi uma das primeiras a aderir ao programa e iniciou seu projeto de reforma curricular, denominado Recriar. Foi um longo e complexo processo, envolvendo toda a comunidade acadêmica, com discussões, grupos operativos e seminários, sendo aprovado pela PROGRAD em julho de 2013, doze anos depois da publicação das DCNs. Em 2014, iniciou-se a implementação do novo currículo, coincidindo com Lei dos Mais Médicos (Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013) que reformulou a política de formação de médicos no Brasil, inclusive com novas DCNs.^[4] Ou seja, a reforma foi implementada já com a indicação de necessidades de ajustes curriculares.

O Sinaes e o Enade

Em 14 de abril de 2004 foi publicada a Lei nº 10.861, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com três componentes: avaliação institucional (interna e externa), avaliação dos cursos (organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente e instalações físicas) e avaliação do desempenho dos estudantes, o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade).^[5] O Sinaes contempla os eixos ensino, pesquisa e extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros quesitos, para todos os cursos de graduação, incluindo os cursos de Medicina (Figura 1). São utilizados diferentes instrumentos para a avaliação, incluindo a autoavaliação feita pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), os dados do Censo da Educação Superior, os indicadores de qualidade (Índice Geral de Cursos, Conceito Preliminar de Curso, Indicador da Diferença de Desempenho e Conceito Enade) e avaliação das condições de ensino por meio de visitas *in loco*. As informações obtidas dos diferentes instrumentos são integradas e expressas por meio de conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. Com relação ao Enade, os padrões de qualidade para avaliar o desempenho dos alunos são estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

O Sinaes proporciona uma análise sistêmica e global, composta de indicadores internos e externos. Essa análise pode ser utilizada para refletir sobre a prática pedagógica, identificar pontos fortes e pontos a melhorar e para comparar com outras instituições de ensino. Permite, também, aos órgãos governamentais regulamentar e direcionar as políticas públicas e finalmente permite a estudantes, pais de alunos,

instituições acadêmicas e público em geral, orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições.

Há críticas a esse complexo sistema de avaliação que vão desde as inconsistências de alguns dos instrumentos utilizados às fragilidades que resultam do “ranqueamento” de cursos e instituições. O protagonismo do Enade, centrado no desempenho do estudante em detrimento da avaliação *in loco*, baseada na avaliação do projeto pedagógico, corpo docente e infraestrutura, é a crítica mais comum em relação ao estado atual do Sinaes. Alguns autores criticam, também, a fusão da regulação com a avaliação, resultando em distorções importantes.^[6] Entretanto, a implementação de um sistema nacional, abrangente, múltiplo e padronizado de avaliação de cursos e Instituições de Ensino Superior (IESs) pode ser considerada um avanço, na medida em que presta contas à sociedade sobre a realidade de cada curso e instituição de ensino.



Figura 1 – Sinaes

Fonte: Elaborada pela Diretoria de Avaliação Institucional da UFMG com os resultados divulgados do Enade/Inep/MEC.

Indicadores de qualidade da educação superior

A definição de um indicador de qualidade e de seus componentes parte de referenciais teóricos, análises estatísticas e de premissas políticas. No caso do Conceito Preliminar de Curso (CPC), a avaliação dos cursos é determinada principalmente pela participação dos estudantes, por meio do desempenho nas provas do Enade e pela opinião sobre o curso expressa no Questionário do Estudante (QE), e, também, de dados do Censo da Educação Superior (corpo docente). O MEC emite relatórios técnicos anuais explicando detalhadamente a metodologia empregada no cálculo dos indicadores.

A composição do CPC sofreu mudanças na fórmula de cálculo desde seu início em 2007, o que dificulta a avaliação da série histórica. Entre 2007 e 2014, o peso da nota Enade caiu de 0,40 para 0,20, e o peso da nota do Indicador da Diferença de Desempenho (IDD) aumentou de 0,30 para 0,35. Em 2013, a aplicação de prova para os ingressantes foi substituída pela nota do ENEM, o QE foi modificado e a composição das notas referentes à percepção sobre o curso também sofreram significativas mudanças. Logo, um curso pode ter queda ou aumento do CPC sem significar mudança na sua qualidade, mas ser apenas efeito da mudança no método de cálculo do indicador.

Atualmente, o CPC é composto por três dimensões: Desempenho do Estudante (55%); Corpo Docente (30%) e Percepção Discente sobre o Processo Formativo (15%). A dimensão Desempenho dos Estudantes envolve dois indicadores: o Conceito Enade (20% do CPC) e o IDD (35% do CPC). O Conceito Enade se refere à média das notas dos concluintes na prova do Enade. O IDD, observado e esperado, teria por finalidade destacar do desempenho médio dos estudantes concluintes aquilo que diz respeito especificamente ao valor agregado pelo curso ao desenvolvimento desses estudantes. A finalidade seria reconhecer as diferenças entre os estudantes ao ingressar na Educação

Superior e considerá-las na análise do desempenho dos concluintes. Entretanto, faltam estudos sobre a validade dos resultados alcançados.

Até 2012, o IDD era calculado aplicando-se a mesma prova do Enade a ingressantes e concluintes. Em 2013, o IDD passou a ser calculado subtraindo-se da nota do Enade três variáveis: a nota média adaptada dos ingressantes no Enem, a proporção de ingressantes com pais com ensino superior e a razão entre concluintes e ingressantes. Em 2014, nova mudança: as duas últimas variáveis foram excluídas e, pela primeira vez, foi considerado a nota do Enem do mesmo aluno concluinte individualmente quando ingressou na instituição. Fica evidente, portanto, a existência de limitações para interpretar e atribuir significado às variações do CPC ao longo do tempo.

Na UFMG, a dimensão Corpo Docente obtém notas muito elevadas, próximas a 5, em todos os cursos, porque mais de 95% dos docentes possuem Mestrado/Doutorado e 100% trabalha em regime maior ou igual a 20 horas semanais.

O Conceito Enade é calculado a partir do desempenho dos estudantes concluintes na prova do Enade, cujo valor máximo é 100 pontos. A parte de Formação Geral (FG) tem peso igual a 25% e o Componente Específico (CE), 75%. A nota dos concluintes permite o cálculo da nota padronizada contínua do Enade, variando de 0 a 5, calculadas a partir do afastamento padronizado em relação à média de todas as notas de um mesmo curso, no Brasil. Finalmente, a nota padronizada contínua corresponde a um Conceito Enade, com valores entre 1 e 5.

Avaliação do curso de Medicina da UFMG no Enade

Desde o início do Enade, em 2004, o curso de Medicina passou por quatro avaliações, como mostra a série histórica apresentada na

Tabela 1 e na Figura 1.

Tabela 1 – Indicadores de qualidade do curso de Medicina UFMG

Medicina	2004	2007	2010	2013
Formação geral (0-100 pontos)	75	79,5	59,42	65,52
Componente específico (0-100 pontos)	56,8	68,4	59,55	52,27
Conceito Enade (Contínuo 0-5)	-	3,17	3,03	3,78
Conceito Enade (Faixa 1-5)	5	4	4	4
Conceito IDD (Contínuo 0-5)	-	3,13	2,84	1,50
Conceito IDD (Faixa 1-5)	5	4	3	2
Conceito Preliminar de Curso (Contínuo 0-5)	-	3,20	3,18	3,08
Conceito Preliminar de Curso (Faixa 1-5)	-	4	4	4

Fonte: Elaborada pelas autoras.

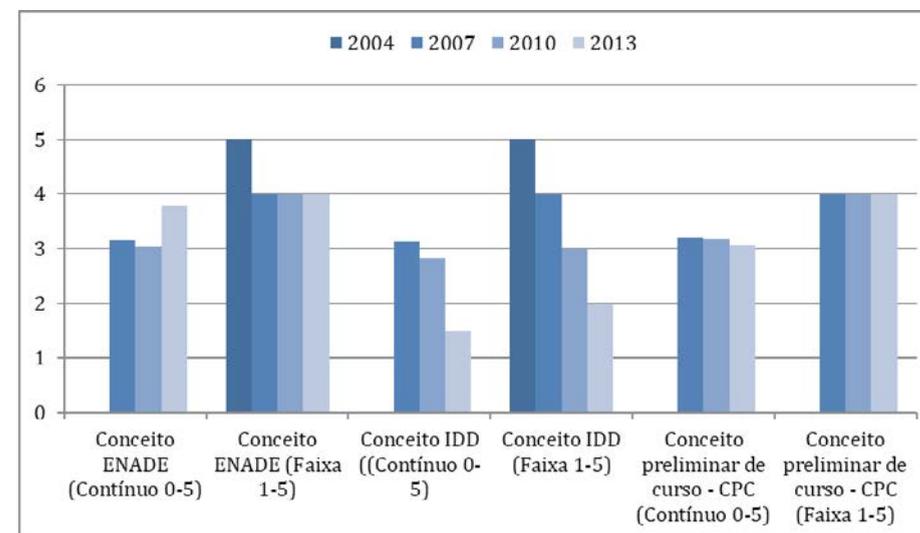


Gráfico 1 – Evolução dos indicadores calculados no Enade/Medicina UFMG

Fonte: Elaborada pela Diretoria de Avaliação Institucional da UFMG com os resultados divulgados do Enade/Inep/MEC.

Observa-se, na Tabela 1 e na Figura 1, que o CPC do curso de Medicina da UFMG manteve-se estável na faixa 4, em 2007, 2010 e 2013. Essa estabilidade reflete sobretudo o bom desempenho dos estudantes na prova do Enade, em comparação com outras IES, e a excelente avaliação do corpo docente, segundo dados do Censo da Educação Superior.

De maneira geral, observa-se uma tendência de queda do desempenho na FG entre o segundo e terceiro ano de avaliação, com recuperação no quarto ano. Essa tendência talvez reflita uma participação mais consciente dos estudantes no Enade.

Observa-se que as notas no Componente Específico, em geral, são baixas, entre 52 a 68% do valor máximo e são menores do que na Formação Geral (59-79%). Esse aspecto merece atenção especial do colegiado e do Núcleo Docente Estruturante (NDE), inclusive porque há sinalização do MEC de que os próximos exames visarão avaliar o nível de proficiência dos estudantes por curso.

O IDD tem sido um problema para todos os cursos da UFMG, que geralmente recebem ingressantes com notas mais elevadas no Enem do que os mesmos cursos de outras IES no Brasil. Entre 2012 e 2014, na UFMG, 44% dos cursos avaliados obtiveram conceito Enade 5, mas apenas 11% obtiveram CPC 5, pelo efeito do IDD: média igual a 2,5 e peso igual a 35% do CPC. Em 2013, a média da nota bruta do IDD foi 17,0, correspondendo a uma nota padronizada igual a 2,7. Em 2014, a média da nota bruta do IDD da UFMG foi -0,3 (-5,2 a 2,9), correspondendo a nota padronizada igual a 2,5.

No Brasil, nenhum curso de Medicina obteve CPC igual a 5, embora alguns obtivessem Conceito Enade 5. O que vem ocorrendo é que o método de cálculo do CPC, com um peso muito elevado do IDD, sendo calculado a partir da nota do Enem, gera uma convergência dos CPCs para a média.

O fato de o Enade e de o Enem serem avaliações com medições e formatos pedagógicos diferentes torna a nota do IDD ainda mais questionável. A falta de motivação dos estudantes de instituições como a UFMG, com amplo reconhecimento por sua história e atuação, poderia influenciar os resultados. Estudantes de IES que estão se afirmando no contexto nacional, inclusive no mercado profissional, poderiam perceber um significado maior na sua participação e nos resultados do Enade.

Avaliando os resultados nacionais divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), verifica-se que as instituições públicas apresentam os melhores resultados para os três indicadores: Conceito Enade, IDD e CPC. Porém a participação (proporção) de IES não públicas entre as melhores notas é maior no IDD e no CPC do que no Conceito Enade (Gráfico 1).

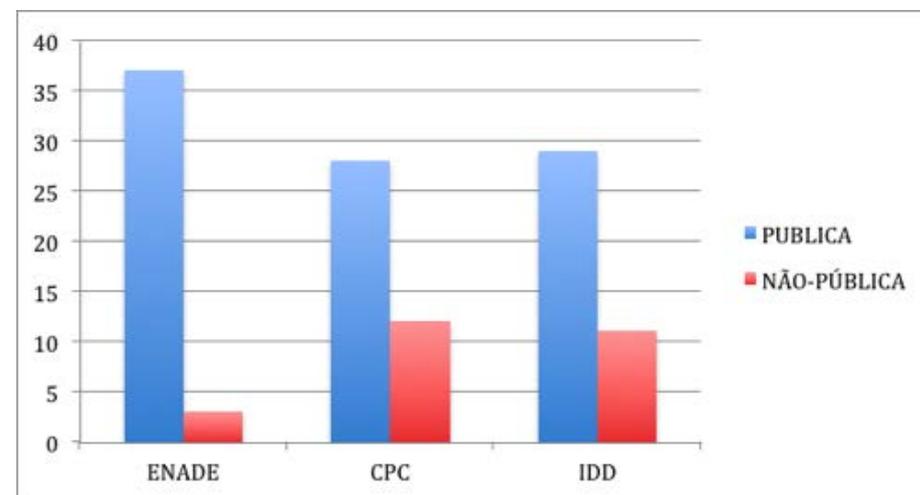


Gráfico 2 – Proporção da categoria administrativa (pública ou não pública) nos 40 cursos com as melhores notas nos indicadores Conceito Enade, CPC e IDD, no Brasil, 2014

Fonte: Elaborada pela Diretoria de Avaliação Institucional da UFMG com os resultados divulgados do Enade/Inep/MEC.

Estudos mais detalhados seriam importantes para a melhor compreensão do significado desses achados, mas é razoável assumir que, em geral, as IES públicas recebem alunos com notas mais elevadas no Enem do que as IES não públicas e, logo, terão notas de IDD provavelmente mais baixas, mesmo que com excelente desempenho dos estudantes concluintes nas provas do Enade.

A conclusão é que o IDD não tem alcançado o relevante objetivo de medir o valor agregado ao estudante pelo curso e pela IES, sendo uma medida artificial. Além disso, a tendência esperada, a partir da adesão ao Sistema de seleção Unificada (Sisu) como forma de admissão principal na UFMG em 2014, é a elevação da nota de corte do Enem com implicação ainda mais negativa sobre o IDD e, conseqüentemente, sobre o CPC dos cursos de graduação. Torna-se, portanto, urgente a discussão ampliada do método de cálculo do IDD e da composição do CPC.

O INEP/MEC elabora e divulga o Relatório do Curso que traz além das notas, o perfil socioeconômico do alunado e a dimensão Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo, avaliados no QE. O QE é disponibilizado on-line para preenchimento obrigatório pelo estudante concluinte, em torno de um mês antes da prova.

O primeiro relatório Enade realizado pelo curso de Medicina foi em 2004. Nesse período, havia um movimento no curso de Medicina para revisão curricular proposta pelo Governo Federal por meio do programa PROMED. Em 2004, participaram da prova 49 ingressantes e 48 concluintes. A impressão dos alunos em relação à prova foi: FG = 48% dificuldade média; Brasil = 62% dificuldade média e CE = 72% dificuldade média; Brasil = 63% dificuldade média. Entre os participantes, 30% relataram falta de motivação para fazer a prova,

56% relataram que deveria aumentar o nível de exigência da prova e 46% dos alunos consideraram que as disciplinas não contribuíram para uma atuação ética com responsabilidade social. O perfil do estudante que realizou a prova era caracterizado por maioria com renda familiar de 20-30 salários mínimos, que nunca trabalhou e a escolaridade dos pais era de ensino médio completo ou superior. A maioria dos estudantes se referia a 8 horas semanais de estudo, sendo que raramente usavam a biblioteca.

O relatório Enade 2007 apresentou resultados diferentes. O CPC caiu para 4, com 32 ingressantes e 35 concluintes participantes. No componente de FG, 54% dos estudantes da UFMG consideraram a prova fácil, comparados com 36,5% que a consideraram fácil no Brasil. No CE, 57% dos estudantes consideraram a prova de média dificuldade; no Brasil, 70% dos estudantes a consideraram de dificuldade média. Muitos (40,6%) estudantes relataram que os conteúdos eram abordados de forma diferente, comparados com 28% dos estudantes do Brasil. Mais de um terço dos alunos relatou falta de motivação para fazer a prova (34%). O perfil revelado pelo QE mostrava pequena variação em relação a 2004: a renda familiar maior a 30 salários mínimos, a maioria dos estudantes trabalhou eventualmente, a escolaridade dos pais: ensino médio/superior. Os alunos estudaram tanto em escolas públicas como privadas e raramente usavam a biblioteca.

O relatório Enade 2010 mostrou resultados preocupantes para a nossa instituição. Foram inscritos 317 ingressantes e 166 concluintes. As médias tanto no componente de FG como do CE se aproximaram muito da média do Brasil (FG = 59,4; Brasil = 58,3; CE = 59,5; Brasil = 58,9). Quanto ao grau de dificuldade, no componente de FG, 51,5% dos estudantes consideraram a prova de difícil, comparado a 59,4% dos estudantes do Brasil. Em relação ao CE, a maioria dos estudantes

(51,9%) a considerou difícil, média semelhante aos estudantes do Brasil, com 50,5%. A grande maioria, 88,4%, dos nossos estudantes relataram desconhecimento de alguns conteúdos da prova, sendo esse relato presente em 76,1% dos estudantes brasileiros. O tempo médio de prova foi de 2 a 3 horas para 38% dos estudantes. Esse dado pode refletir uma baixa motivação do estudante em permanecer todo o tempo realizando a prova e apenas cumprindo com o tempo mínimo de sigilo. Até 2010, não havia uma política específica para motivar os estudantes a uma participação mais comprometida, seja no preenchimento do QE, seja especificamente na realização da prova. Esses resultados motivaram os membros do colegiado a uma reflexão, incluindo: análise da prova, análise crítica das metodologias de ensino-aprendizagem e interpretação dos componentes do CPC (IDD, QE).

Em relação à análise das questões da prova, constatou-se algumas fragilidades pedagógicas na formulação da prova do Enade, além de alguns conteúdos abordados de forma inadequada. Constatamos que os estudantes foram bastante críticos ao preencher o QE, em especial no que se refere à organização didático-pedagógica das disciplinas, bem como a infraestrutura da UFMG. Esse fato impactou de forma negativa no CPC, que se manteve em 4, porém muito próximo do limite inferior. Além disso, pode-se suspeitar que um aspecto relevante para o resultado mediano em 2010, tenha sido a falta de comprometimento do estudante em participar de forma efetiva no processo. Reflexo de um momento político que a comunidade acadêmica vivenciava, com a conclusão de um processo de sistematização de uma reforma curricular cuja discussão já se arrastava há quase 10 anos.

O perfil do estudante em 2010 revela algumas modificações em relação à 2007, destacando-se a presença de estudantes com renda

familiar menor. Essa edição ainda não tinha influência direta de ações de inclusão, como o sistema de bônus ou cotas (raciais, escola pública). A maioria dos estudantes continuava sem nunca ter trabalhado, e a escolaridade dos pais permanecia distribuída entre ensino médio/superior. Os alunos provinham de escolas públicas e privadas, relatavam oito horas semanais de estudo e uso da biblioteca diariamente.

Em 2013, foi realizado um trabalho ativo do Colegiado, com apoio da Diretoria e da Assessoria de Comunicação da Faculdade de Medicina, com várias ações de sensibilização dos alunos em relação ao significado da avaliação e à responsabilidade institucional de cada estudante ao participar do Enade. Ao lembrar figuras ilustres que cursaram Medicina na UFMG, procurou-se sensibilizar os estudantes de que sua responsabilidade institucional era maior do que uma mera formalidade burocrática.

No Enade 2013, foram inscritos 294 concluintes. Os ingressantes foram dispensados da prova, e o IDD utilizou a nota média do Enem. Em relação ao grau de dificuldade da prova, no componente FG, 60,4% dos estudantes consideraram a prova de dificuldade média, comparados a 63,2% dos estudantes do Brasil; no CE, 53% dos estudantes consideraram a prova de dificuldade média e 39,9% difícil; em comparação à média dos estudantes do Brasil, 61,8% consideraram a prova de dificuldade média e 29,3% difícil. Em relação à extensão da prova, 58% dos estudantes a consideraram adequada, comparados a 61% do Brasil. Ainda se registrou falta de motivação para fazer a prova em 43,4% dos estudantes, comparados a 30% dos estudantes do Brasil. Abordagem diferente do conteúdo foi relatada por 34,4% dos estudantes, comparados a 39,4% dos estudantes do Brasil. Verifica-se, na edição 2013, a melhora em alguns quesitos, como o desempenho no componente de formação geral da prova, em comparação à média do

Brasil, e do componente específico, mesmo ele tendo média inferior à 2010, foi melhor do que a média do Brasil. O perfil do estudante começa a refletir as políticas afirmativas da UFMG, com estudantes com renda familiar distribuída em várias faixas de salários mínimos, presença de estudantes que tinham renda/recebiam ajuda/contribuía com a renda familiar. Mantendo, ainda, a maioria da escolaridade dos pais de ensino médio/superior e origem tanto de escolas públicas como privadas.

Na Tabela 2, são apresentados os resultados de indicadores do curso de Medicina comparados à média da UFMG, no Enade 2013.

Tabela 2 – Resultados do Enade no curso de Medicina, comparados à média dos resultados obtidos pelos cursos da área da saúde da UFMG, em 2013

	Prova			IDD	QE			CPC	CPC faixa
	FG	CE	Enade		Infra-estrutura	Org. didática	Ampliação da formação		
Medicina	4,09	3,67	3,77	1,50	2,85	2,62	3,05	3,08	4
UFMG média	3,17	3,72	3,58	2,69	2,39	2,19	3,18	3,42	4

Fonte: Elaborada pela Diretoria de Avaliação Institucional da UFMG com os resultados divulgados do Enade/Inep/MEC.

O desempenho dos estudantes de Medicina na prova do Enade em 2013 mostrou uma melhora em relação à 2010. Entretanto, esse melhor desempenho não refletiu no CPC, pelo efeito do IDD, cujo método de cálculo torna impossível uma nota alta da UFMG. Ainda, comparando o desempenho no CE, o curso de Medicina está abaixo da média da UFMG (3,67 x 3,72), diferentemente do componente de FG.

Quanto à dimensão “Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo”, avaliada no QE, a análise na Tabela 2 mostra que nosso aluno é bastante crítico nas respostas, em especial nas questões relativas à organização didático-pedagógica das disciplinas. Na UFMG como um todo, as notas padronizadas que refletem a distância em relação à média da opinião de todos os estudantes no Brasil são mais baixas para infraestrutura: 2,4 (2013) e 2,5 (2014); organização: 2,2 (2013) e 2,0 (2014); e melhores para oportunidades de ampliação da formação: 3,2 (2013) e 3,0 (2014).

O QE sofreu modificações significativas em 2013, possibilitando uma informação de melhor qualidade ao incluir 41 itens com construção mais adequada. Os itens tratam da percepção dos estudantes sobre diversos aspectos relativos aos cursos e às instituições. Caracterizam-se como variáveis ordinais e estão em escala Likert. As respostas possíveis a todos esses itens variam entre 1 (Discordo Totalmente) a 6 (Concordo Totalmente). A Tabela 3 mostra a percepção do estudante de Medicina da UFMG sobre as condições ofertadas pelo curso.

Tabela 3 – Comparação da percepção discente sobre as condições do processo formativo no QE – Percentual de estudantes que concorda plenamente que a formação oferecida pelo curso de Medicina está adequada na UFMG, nas IES da região Sudeste, nas IES públicas federais e no Brasil

Área	UFMG	Região	IES federais	Brasil
Formação integral	48,4	61,6	41	59,6
Atuação em estágios	46,1	59,7	42,3	58,4
Competências reflexivas e críticas	31,6	49,1	26	46,9
Consciência ética	61,1	66,4	51,2	64,9
Capacidade de reflexão e argumentação	57	61,1	45	60
Pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade	51,7	57,8	40,6	56,8
Planos de ensino apresentados pelos professores que contribuíram para seus estudos	22,1	43,9	17,6	40,7
Referências bibliográficas	35,1	54,2	29,8	51,7
Programas, projetos ou atividades de extensão universitária	50,7	48,2	42,3	48,5
Projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica	43,5	47	37,7	45,9
Articulação do conhecimento teórico com atividades práticas	44,4	57,7	38,6	56,3
Intercâmbios e/ou estágios no país	39,6	40,1	27,8	39,6
Intercâmbios e/ou estágios fora do país	49,6	39,6	30,1	38,8
Média	44,68	52,80	36,15	51,39

Fonte: Elaborada pela Diretoria de Avaliação Institucional da UFMG com os resultados divulgados do Enade/Inep/MEC.

Os resultados da avaliação do QE nos mostram que, de acordo com a opinião dos estudantes, podemos identificar algumas fortalezas e

fragilidades no processo formativo oferecido pelo curso de Medicina da UFMG. Uma parcela muito significativa (média 44,68%) dos nossos estudantes concorda plenamente que as condições ofertadas estão adequadas à sua formação. É razoável inferir que se fossem computados também os estudantes que concordam parcialmente e assinalaram 4 ou 5 na escala Likert, essa porcentagem compreenderia a maioria dos nossos estudantes. Os itens que se referem ao planejamento do ensino trazem informações preocupantes, pois a maioria dos alunos não concorda plenamente que os planos de ensino e as referências bibliográficas contribuíram para sua formação.

Considerações finais

A avaliação, no momento em que analisa e interpreta os resultados educacionais, é a expressão concreta do direito à educação. É importante focar toda a trajetória do estudante, garantindo o acesso, a permanência e a conclusão da sua formação. Avaliar significa assegurar que nessa trajetória o estudante aprenda, não apenas para atender às necessidades sociais, mas, principalmente, para criar novas expectativas e transformar o seu entorno. Essa é a definição de qualidade a que nos referimos aqui, cujas premissas são a excelência acadêmica, a pertinência e a responsabilidade social.

As pessoas estão se apropriando melhor do significado do Enade, mas ainda precisamos caminhar muito nessa compreensão, na sensibilização e na conscientização de que não basta apenas ver as notas, mas que é fundamental entender o que elas significam e as necessidades de mudanças que sinalizam.

Ao receber o Relatório de Curso do Enade, é fundamental que o colegiado e o NDE estudem os resultados, avaliem a prova do Enade,

discutam o processo de avaliação do estudante durante o curso (tipo e qualidade das provas) e escutem o que os alunos que responderam ao questionário têm a dizer sobre o processo formativo. Essa reflexão tem de ser interna, pois somente quem participa da dinâmica do curso sabe identificar onde estão os problemas e como resolvê-los. Mas, também, tem de ser externa ao curso, pois as soluções e propostas compreendem o diálogo entre os setores da universidade e o compartilhamento de experiências exitosas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 abr. 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/Gchk5J>>. Acesso em: 23 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2014.

CRISP, N.; CHEN, L. Global Supply of Health Professionals. *New England Journal of Medicine*, n. 370, p. 950-957, mar. 2014.

PINTO, R. S.; MELLO, S. P. T.; MELO, P. A. Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do Sinaes. In: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1., set. 2015, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

PORTAL Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Notas

- 1 Texto apresentado no Colóquio Educação Superior: dimensões e perspectivas transdisciplinares – *Políticas de Educação Superior: expansão, regulação, avaliação*, Belo Horizonte, UFMG, 28 e 29 de março de 2015.
- 2 CRISP; CHEN, 2014.
- 3 BRASIL, 2001.
- 4 BRASIL, 2014.
- 5 PINTO; MELLO; MELO, 2015.
- 6 BRASIL, 2004.

Sobre os autores

DAISY MOREIRA CUNHA (Org.) – Doutora em Filosofia pela Aix-Marseille Université. Professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social. Editora da revista *Trabalho e Educação*. Faz parte do Conselho Diretor do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da UFMG (2014-2018). E-mail: daisycunhaufmg@gmail.com

ESTEVAM BARBOSA DE LAS CASAS (Org.) – Professor titular no Departamento de Engenharia de Estruturas da UFMG e diretor do IEAT-UFMG (2014-2020). Atua nas áreas de Mecânica Computacional e Biomecânica. Organizador do Primeiro Encontro Nacional de Engenharia Biomecânica e do primeiro Simpósio de Mecânica Computacional. Primeiro presidente da Associação Brasileira de Métodos Computacionais e coordenador de Avaliação das Engenharias I da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2011-2014). Coordenador de área da Fapemig (1999-2000). E-mail: estevam@dees.ufmg.br

ALAMANDA KFOURY PEREIRA – Professora titular do Departamento de Ginecologia e Obstetrícia da Faculdade de Medicina da UFMG, com atuação na graduação e na pós-graduação na área de Obstetrícia e em Medicina Fetal. Interesse e participação ativa no processo de reforma do currículo médico, tendo sido coordenadora do colegiado do curso de Medicina nas gestões de 2012-2014 e 2014-2016. Foi membro da Câmara de Graduação (CEPE). Atualmente está no Conselho Universitário. E-mail: alamanda.k@gmail.com

ALINE MOREIRA MARTINS – Graduada em Estatística pela UFMG. Tem experiência na área de Programação Computacional. E-mail: ammufmg@gmail.com

BRUNA FÁTIMA FARIA – Graduada em Estatística pela UFMG. Atualmente é analista estatística na empresa ABG. Tem experiência na área de métodos estatísticos aplicados e programação computacional. E-mail: brunaffaria93@gmail.com

CAROLINA SILVA PENA – Graduada em Estatística, mestrado em Estatística e doutorado em Engenharia de Produção pela UFMG, na linha de pesquisa Modelagem Estocástica e Simulação. Atualmente coordena o Setor de Estatística da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG. Tem experiência na área de Métodos Estatísticos Aplicados, com ênfase em Estatística Computacional. E-mail: carolinasend@gmail.com

CECÍLIA GAETA – Mestre e doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora universitária, coordenadora de cursos de pós-graduação *lato sensu* da rede particular e pesquisadora independente dos temas Paradigmas Curriculares Inovadores e Formação de Professores do Ensino Superior. E-mail: ceciliagaeta@uol.com.br

CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI – Doutora em Educação, professora da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora no Projeto Integrado Políticas de Expansão da Educação Superior vinculado à Rede Universitas/BR. Membro do Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior (GEPAES-

UnB) e do Grupo de Trabalho (GT 11) Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). E-mail: cgriboski4@gmail.com

CLÁUDIO MARQUES MARTINS NOGUEIRA – Professor de Sociologia da Educação da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG e pesquisador do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE). Atua principalmente com os seguintes temas: desigualdades escolares, sociologia da educação superior e teoria sociológica. Graduado em Ciências Sociais, mestre em Sociologia e doutor em Educação pela UFMG. Pós-doutor pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO-Argentina) e pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ). E-mail: cmmn@uol.com.br

CRISTINA ALVIM – Professora associada do Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina da UFMG. Foi diretora de Avaliação Institucional (2014-2017). E-mail: cristinagalvin@gmail.com

DENISE MARIA TROMBERT DE OLIVEIRA – Professora titular do Departamento de Botânica do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG e Pró-Reitora de Pós-Graduação da UFMG. Atua na área de anatomia vegetal, com ênfase na estrutura e no desenvolvimento de órgãos de reprodução. Foi coordenadora adjunta da área de biodiversidade da CAPES. De 1991 a 2006, atuou como docente na Unesp, Campus Botucatu. E-mail: denisemtoliveira@gmail.com

DESIREÉ ANTÔNIO – Graduada em Comunicação Social/Jornalismo e em Direito pela UFMG. Atualmente é jornalista do CAED-UFMG. E-mail: comunicacao@caed.ufmg.br

FERNANDA ARAÚJO COUTINHO CAMPOS – Doutora em Educação pela UFMG. E-mail: fernandaaccampos@gmail.com

FERNANDO SELMAR ROCHA FIDALGO – Professor titular do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: fernandos@fae.ufmg.br

HUSTANA MARIA VARGAS – Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde lidera o Laboratório sobre Acesso e Permanência na Universidade (LAP-UFF). Tem experiência em sociologia da educação, sociologia das profissões e democratização do ensino superior. Graduada em Ciências Sociais (UFMG) e em Direito (PUC Minas), mestre em Ciências Jurídicas e em Educação e doutora em Ciências Humanas – Educação (PUC-Rio). E-mail: hustanavargas@gmail.com

MAURÍCIO CAMPOMORI – Mestre em Arquitetura e doutor em Educação pela UFMG. Professor do Departamento de Projetos da Escola de Arquitetura da UFMG desde 1996, coordena o grupo de pesquisa “Ensino de arquitetura e urbanismo, graduação e pós-graduação”. Foi diretor de Ação Cultural da UFMG entre 2006 e 2011 e pró-reitor adjunto de Planejamento e Desenvolvimento da UFMG entre 2011 e 2016. Atualmente é membro do Conselho Estadual do Patrimônio Cultural do Estado de Minas Gerais

e do Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural do Município de Belo Horizonte. Desde 2016 é diretor da Escola de Arquitetura da UFMG. E-mail: mcampomori@ufmg.br

MARCOS MASETTO – Mestre e doutor em Psicologia Educacional pela PUC-SP, livre docente em Didática pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), professor titular do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da PUC-SP. Professor associado aposentado da Universidade de São Paulo (USP). Especialista em questões universitárias, formação pedagógica de professores do ensino superior, paradigmas curriculares inovadores, concentra nessas áreas suas pesquisas e publicações científicas. E-mail: mmasetto@gmail.com

MARIA DAS GRAÇAS MOREIRA – Graduada em Administração pela Faculdade Novos Horizontes. Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas pela Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG. Atualmente, é servidora técnico-administrativa em educação da UFMG, atuando principalmente com educação a distância. Diretora adjunta de educação a distância da UFMG. E-mail: mgnoreira@ufmg.br

MARA LÚCIA FERNANDES CARNEIRO – Mestre em Ciência da Computação e doutora em Informática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora associada da UFRGS no Departamento de Psicologia Social e Institucional/Instituto de Psicologia. E-mail: mara.carneiro@ufrgs.br

RAQUEL YURI DA SILVEIRA AOKI – Possui graduação em Estatística e mestrado em Ciência da Computação pela UFMG na linha de pesquisa “Inteligência Artificial”. Atualmente faz doutorado em Ciência da Computação pela Simon Fraser University, no Canadá. Tem experiência na área de aprendizado de máquina e mineração de dados com ênfase em estatística bayesiana. E-mail: raquel.aoki@gmail.com

SHELLA BRASILEIRO – Doutora em Educação pela UFMG. Professora da PUC Minas. E-mail: sheillabrasileiro@pucminas.br

WAGNER CORRADI – Graduado em Física pela UFMG, tem mestrado e doutorado em Astrofísica, este com estágio no Copenhagen University Observatory do Niels Bohr Institute for Astronomy, Physics and Geophysics (Dinamarca) e no European Southern Observatory (ESO). Professor da graduação e do Programa de Pós-graduação em Física da UFMG. Membro da Sociedade Astronômica Brasileira (SAB) e da International Astronomical Union (IAU). Coordenador da Universidade Aberta do Brasil (UAB/CAPES) na UFMG. Vice-presidente de EaD do Programa Inglês sem Fronteiras da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC). E-mail: wbcorradi@gmail.com