



ENSAIOS **PEDAGÓGICOS**

Volume 3 Número 2 mai./ago. 2019 ISSN: 2527-158X

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E
INTERNACIONALIZAÇÃO: DESAFIOS E SOLICITAÇÕES**

Organizado por:
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo


Universidade Federal de São Carlos
UFSCar


Pró-Reitoria de Pós-Graduação
CMAPPG

V. 3, N. 2 (2019)

MAI./AGO. - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO:
DESAFIOS E SOLICITAÇÕES

EDITORIAL

EDUCAÇÃO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO

Paulo Gomes Lima

[PDF](#)

p.1

APRESENTAÇÃO

O ENSINO SUPERIOR NA AMERICA LATINA: INTERNACIONALIZAÇÃO,
MERCADORIZAÇÃO E INCLUSÃO

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

[PDF](#)

p.2-3

DOSSIÊ TEMÁTICO

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E
CARIBE: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E DISCUSSÕES

Katlin Cristina de Castilho

[PDF](#)

p.4-15

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A TRAJETÓRIA DO TUNING EUROPEU NO
BRASIL

Cristiane Aparecida Machado de Paula

[PDF](#)

p.16-23

O PROCESSO DE BOLONHA E AMÉRICA LATINA: A IMPORTAÇÃO VIA SEDEX DE
UM CURRÍCULO CARO DEMAIS

Marcos Antonio Martinez Junior

[PDF](#)

p.24-30

O CONTROLE DO PROCESSO DE BOLONHA NO ENSINO POR COMPETÊNCIAS,
ATRAVÉS DO PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA

Daniela Fernanda de Almeidaa Camargo

[PDF](#)

p.31-36

EVOLUÇÃO DA MERCADORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL:
CAMINHO SEM VOLTA?

Thiago de Melo Martins

[PDF](#)

p.37-44

COMERCIALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: EDUCAÇÃO COMO BEM
PÚBLICO A SER TUTELADO PELO ESTADO

Viviane Patrícia Marques Carvalho

[PDF](#)

p.45-54

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: EXPANSÃO E POLÍTICAS DE ACESSO

Ivana de Barros

[PDF](#)

p.55-61

AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA REALIDADE?

Ione Barbosa Fonseca

[PDF](#)

p.62-68

O PROCESSO DE BOLONHA E OS CORTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO
GOVERNO BOLSONARISTA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE TEXTOS
JORNALÍSTICOS

Julie Fernanda Ferrari

[PDF](#)

p.69-77

EDITORIAL

EDUCAÇÃO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO

Paulo Gomes Lima – UFSCar-Sorocaba*

As agendas mundiais aquiescentes ao processo de globalização econômica, ressignificações de blocos e territórios tem escalonado inúmeros eixos para a composição de um discurso e base ideológica anuentes ao processo de internacionalização, em tese, com forte ênfase à solidarização entre países economicamente avançados e àqueles abertos ao diálogo sob a mesma perspectiva. Ocorre que as proposições observados ao longo do tempo histórico, orientadas sob a lógica do mercado, não acontecem sem contrapartidas e/ou ganhos reais, ainda que em médio e longo prazos, logo, a “sintonia” possível deve necessariamente se materializar pela adesão ao sociometabolismo do arranjo social desejado. Isso não deve ser confundido com a negação de diálogo entre as nações ou ainda ingênua resistência em cumprir uma agenda nacional, ignorando os tempos e desenvolvimentos científicos e tecnológicos que ocorrem como fenômenos da produção e autoprodução humana, ao contrário; como indício de formatação do sujeitos e sociedade à luz das expectativas dos meios de produção internacionalizados.

Em todo o caso, não se ignora o fato de que a formação de exército de consumo dos produtos gerados importa por demasia aos grande grupos corporativos, bem como os Estados-nação que advogam modelos específicos de produção e reprodução. Nesse caso, traz-se à tona a educação superior mundial que, encabeçada pela normativa de formação científica e tecnológica altamente qualificada, deve buscar, ainda que além-fronteiras, afinação entre currículos e estabelecimento de espaços comuns de negociação sobre créditos, duração, carga horária e perfil de profissionais a serem formados. Nesse contexto é feita a defesa de que a educação superior internacionalizada pode favorecer a construção de uma tipologia de sociedade, a começar pela tipologia de sujeito desejado, o que deve passar pela reforma da academia, pelas métricas dos produtos e serviços inspirados em experiências “ditas” exitosas e adesão a um “discurso comum”, ainda que preservadas agendas nacionais e/ou subnacionais de forma comedida. Os tempos e movimentos marcados pelos modelos de universidade, não se dão somente em nível institucional, é fruto da reestruturação dos modos-de produção e perfilamento da força de trabalho, conformando a expectativa de estrutura social hegemônica. A construção de uma agenda internacionalizada, comum, não quer dizer necessariamente que as oportunidades geradas serão comuns, a exemplo do ocorre atualmente na Europa por meio do Processo de Bolonha via Projeto Tuning Europeu. Tal modelo, por meio da metodologia “Tuning”, ainda que facilite a oportunização de ingresso à educação superior e intercâmbios entre os países participantes, não é o suficiente para consolidar efetivamente a “solidarização” econômica e social que, em contexto ideal, deveria ser a mola propulsora do novo cidadão europeu.

Certamente a formação de uma espaço comum e estabelecimento de novos arranjos de intercâmbios entre países distintos contribui para a totalização de uma educação superior bem consolidada, desde que e em termos especificados seja fruto de debates e encaminhamentos da realidade de cada país, entretanto, por conta de defesa de um discursos intensivos sobre as experiências exitosas do modelo europeu, muito países representados por instituições de ensino superior na América Latina, tem feito adesão ao financiamento patrocinado pela União Europeia mediante a incorporação de projeto derivado do Tuning Europeu denominado “Projeto Alfa Tuning América Latina” (PATAL). Embora tais adesões tenham começado no início dos anos 2000, ainda é objeto de reflexões na academia, considerando a sua viabilidade, necessidade ou não de perfilamento similar, dentre outros. Tais elementos discutidos a partir de distintos ângulos são reunidos no presente dossiê organizado pela Profa. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo da Universidade Federal de São João Del Rei. Tais discussões não se encerram com as proposições elaborados pelos autores mas, as entendemos como pronto de partida para ampliação do olhar sobre a mobilidade estudantil, a exigibilidade de construção de um currículo comum na América Latina e Caribe, a validação de diplomas e reciprocidade de estudos entre países do bloco.

*Editor responsável. Docente do PPGED (Mestrado e Doutorado em Educação) e do Departamento de Ciências Humanas e Educação. E-mail: paulolima@ufscar.br

APRESENTAÇÃO

O ENSINO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA: INTERNACIONALIZAÇÃO, MERCADORIZAÇÃO E INCLUSÃO

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo – UFSJ*

A internacionalização do ensino superior na América Latina ocorre a passos lentos se comparada ao processo de Bolonha na Europa. Muitos são os documentos resultantes de acordos formais nas três últimas décadas entre os representantes dos diferentes países, com a participação de agências supranacionais como a UNESCO, o Banco Mundial, a CEPAL, O MERCOSUL, a UNASUL evidenciando uma tentativa de articulação para a criação de um espaço de educação superior para a região. Os desafios complexificam-se se levarmos em conta a necessária discussão das políticas de inclusão para o ensino superior implementadas a partir dos anos 2000, especialmente no Brasil, país que detém a mais robusta rede de instituições do ensino superior da região. Tal processo de inclusão não ocorreu sem a ampliação do processo de mercadorização do ensino superior, a partir do momento em que instituições privadas com fins lucrativos passaram a ter sua atuação regulamentada no Brasil.

Os nove textos aqui apresentados discutem as dimensões da internacionalização, da mercadorização e da inclusão, tomando-se como referência o processo de Bolonha, política que tem afetado diretamente, e de diferentes formas, a educação superior dos países latino-americanos.

Katlin Cristina de Castilho abre no primeiro artigo a discussão sobre os processos que antecedem o adensamento da integração acadêmica em âmbito global. Com análise documental e revisão bibliográfica, a autora busca compreender o continente latino-americano e caribenho como um todo, em suas dimensões sociais e econômicas, com o olhar atento à educação superior. Seu artigo indica que mais do que identificarmos as assimetrias, as divergências e negligenciarmos a importância das heterogeneidades diante de realidades tão diversas, há de se colocar em pauta os fundamentos epistemológicos que embasam as diretrizes de execução de um espaço comum para a América Latina e Caribe partindo do pressuposto de que este é um processo político e econômico, não neutro.

Na sequência, tem-se o texto de Cristiane Aparecida Machado de Paula, cujo foco principal são as relações entre o Processo de Bolonha na Europa e a implantação do Programa Alfa Tuning na América Latina – PATAL. A autora embasa suas reflexões sobre a influência de Bolonha na América Latina, analisando o Plano pedagógico de um curso de graduação na área da Educação de uma Universidade Federal Brasileira, que de acordo com os documentos estudados, aderiu ao PATAL. A autora conclui que é possível inferir que os princípios norteadores do Programa Alfa Tuning na América Latina, embora tendo sido aprovados por algumas Universidades Brasileiras, não foram introduzidos em seus Projetos Pedagógicos de Curso e, conseqüentemente, não se realizam efetivamente em nosso país.

O foco no modo como o Brasil se apropria do processo de Bolonha continua a ser discutido no texto de Marcos Antonio Martinez Junior, problematizando a noção de currículo por competências. O autor observa que os impactos dessa política não foi tão grande, visto que as universidades participantes das discussões do PATAL não chegaram de fato a implementar seu sistema de ensino e nem tiveram seus currículos afetados em sua grande maioria.

Na mesma perspectiva, o texto de Daniela Fernanda de Almeida Camargo discute que a harmonização da educação superior na América Latina ainda está em curso, mas poucas universidades aderiram ao Processo. E as universidades que aderiram, não o fizeram em todos os cursos de graduação. A autora indica que Nesse processo, a educação tem sido tratada como um produto de troca na circulação do capital evidenciada pela formação aligeirada (três anos de graduação) proposta pelo Processo de Bolonha com base no ensino por competências genéricas e específicas.

O texto de Thiago de Melo Martins introduz a discussão sobre a mercadorização do ensino superior, analisando especificamente o caso do Brasil, a partir das políticas públicas implementadas nas últimas décadas, como o PROUNI e a expansão desenfreada de instituições privadas no país a partir da sua regulamentação. O artigo discute as políticas de Educação Superior para a segunda década do século XXI, analisa o processo financeiro para além das fronteiras nacionais e infere sobre os impactos da

* Doutora em Educação. Professora Associado da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Bolsista Produtividade CNPq. E-mail: socorronunesmacedoufsj@gmail.com.

mercadorização do Ensino Superior. Por fim faz reflexão sobre os desdobramentos possíveis do mercado sem fronteiras do Ensino Superior.

O foco sobre a comercialização do ensino superior no Brasil continua no texto de Viviane Patrícia Marques Carvalho. O texto possibilita a compreensão do fenômeno da mercantilização do ensino superior no Brasil que, segundo a autora, tem alterado a democratização da educação, enquanto bem público, merecedor da tutela do Estado. O texto conclui que o ensino superior no Brasil está envolvido em um processo crescente e contínuo de mercantilização e privatização e que algumas empresas de educação estão se enriquecendo às custas do Governo Federal e se beneficiando de programas que foram criados para a inserção e facilitação de acesso do aluno à educação superior.

O texto de Ivana de Barros introduz a discussão das políticas de acesso ao ensino superior no final do século XX, e as primeiras décadas do século XXI. A expansão e as políticas de acesso através dos programas REUNI, PROUNI, FIES e IFET, afirma a autora, impactaram no problema de falta de vagas e no aumento da privatização. Conclui que tem que se desenvolver sim políticas que atendam a demanda reprimida em busca de vagas na educação para a educação profissional e tecnológica, mas também uma política pública voltada na trajetória da vida escolar do estudante, ou seja, estruturais, possibilitando condições igualitárias das oportunidades sociais disponíveis para todos os estudantes, garantindo-se a educação como prioridade, portanto, não excludente em sua finalidade, confirma Lima (2013).

O texto de Ione Barbosa Fonseca dá continuidade à discussão da inclusão no ensino superior discutindo as ações afirmativas realizadas pelo governo federal no sentido de melhorar os índices de acesso pelas classes sociais desfavorecidas, a partir da década de 1990. A autora parte do pressuposto de que essas políticas de inclusão já modificaram, não pouco, a condição de muitos nas classes trabalhadoras. No entanto, afirma que já possuímos instrumentos suficientes para compreendermos que, mesmo alterando o *status quo* de algumas pessoas, tais políticas foram planejadas de forma que não se alterasse a estrutura pela qual o capital se vale em sua reprodução.

E finalmente, o nono artigo provoca uma discussão sobre a precarização do ensino superior do governo atual tomando como referência as críticas ao processo de Bolonha. A partir da análise de textos publicados em vários veículos da grande mídia, Julie Fernanda Ferrari conclui que apesar de serem contextos diferentes, décadas diferentes, vemos em ambos os casos um forte desejo de adequação do estudante às necessidades do capital, traçando um perfil ideal de profissional.

Esperamos que o conjunto dos artigos contribua para uma compreensão mais aprofundada das várias facetas que constituem o ensino superior na América Latina, mais particularmente no Brasil, e as possíveis influências de Bolonha na criação de uma política de ensino superior para a região.

A organizadora.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: ANTECEDENTES HISTÓRICOS E DISCUSSÕES

Internationalization of higher education in Latin America and the Caribbean: historical background and discussions

Katlin Cristina de Castilho – UFSCar/Campus Sorocaba*

Resumo: Este artigo problematiza o espaço da educação superior da América Latina e Caribe, objetivando construir um quadro mais amplo de análise da integração acadêmica na região e seus processos de internacionalização. Partimos da análise do Processo de Bolonha e do Espaço Europeu de Educação Superior, compreendendo-os como processos que antecedem o adensamento da integração acadêmica em âmbito global. Com a análise documental e revisão bibliográfica, pretendemos compreender o continente latino-americano e caribenho como um todo, em suas dimensões sociais e econômicas, com o olhar atento à educação superior. À guisa de considerações, mais do que identificarmos as assimetrias, as divergências e negligenciarmos a importância das heterogeneidades diante de realidades tão diversas, há de se colocar em pauta os fundamentos epistemológicos que embasam as diretrizes de execução de um espaço comum para ALC. Isso significa pensar a construção do espaço de ES como um processo político e econômico, não neutro.

Palavras-chave: Educação Superior. Internacionalização. América Latina e Caribe. Espaço Latino Americano e Caribenho de Educação Superior.

Abstract: This article problematizes the area of higher education in Latin America and the Caribbean, aiming to build a broader framework of analysis of academic integration in the region and its internationalization processes. We start from the analysis of the Bologna Process and the European Higher Education Area, understanding them as processes that precede the consolidation of academic integration at a global level. Based on documentary analysis and bibliographical review, we intend to understand the Latin American and Caribbean continent as a whole, in its social and economic dimensions, with a close eye on higher education. By way of considerations, rather than identifying asymmetries, divergences, and neglecting the importance of heterogeneities in the face of such diverse realities, the epistemological foundations underlying the guidelines for the implementation of a common space for LAC must be put in perspective. This means thinking about building ES space as a political, economic, not neutral process.

Keywords: Higher Education. Internationalization. Latin America and the Caribbean. Latin American and Caribbean Area of Higher Education.

INTRODUÇÃO

A internacionalização da Educação Superior, como destaca Knight (2012), é um processo de integração da dimensão internacional, intercultural e global nos objetivos, funções e oferta de ensino superior. Como tal, é um processo capaz de atender às necessidades e interesses individuais de cada contexto de ensino superior (KNIGHT, 2012)¹. Desta forma, a internacionalização da ES é um meio para um fim, e não um fim em si mesmo. Neste mesmo sentido, Azevedo (2008, p. 876) compreende que a internacionalização “[...] não é um fenômeno metafísico de transposição de fronteiras, mas, sim, um complexo processo de integração a um campo acadêmico mundializado” (AZEVEDO, 2008, p. 876), permeado por contradições que impactam nas relações de intercâmbio, cooperação acadêmico-

*Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba (UFSCar-So), membro do GEPLAGE – Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação da UFSCar-Sorocaba/SP. E-mail katlin_cristina@yahoo.com.br.

¹ Internationalization is a process of integrating an international, intercultural, and global dimension into the goals, functions, and delivery of higher education. As such it is a process of change—tailored to meet the individual needs and interests of each higher education entity. (KNIGHT, 2012, p. 2)

científica e tecnológica, cultural e compartilhamento de saberes, ou, seu oposto, na competição entre os diferentes atores sociais.

Neste contexto de análise, este artigo busca problematizar o espaço da educação superior da América Latina e Caribe, objetivando construir um quadro mais amplo de análise da integração acadêmica na região, como forma de melhor compreender a internacionalização da ES no continente. Desta forma, partimos da análise do Processo de Bolonha e do Espaço Europeu de Educação Superior, compreendendo-os como processos que antecedem o adensamento da integração acadêmica em âmbito global e que visam produzir recorrências de internacionalização da educação superior para além das fronteiras do continente europeu, o que inclui a América Latina e Caribe.

Considera-se, de antemão, os processos de integração acadêmica imbricados na arquitetura das políticas educacionais para ES em âmbito internacional, o que justifica a retomada de tais antecedentes na discussão do movimento de internacionalização na região. Desta forma, buscamos, na primeira seção, recuperar brevemente os processos que antecedem o aprofundamento da internacionalização da educação superior assistido nas duas últimas décadas, a partir de estudo bibliográfico e documental do Processo de Bolonha, do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) e outros encaminhamentos decorrentes, para, em seguida, adentrarmos nas relações que os mesmos estabelecem com a ES no continente latino americano e caribenho.

Na continuidade, a segunda seção pretende compreender, em um panorama mais geral, o continente latino americano e caribenho como um todo, em suas dimensões sociais e econômicas, com o olhar atento à educação e, em específico, à educação superior. Buscamos, em específico, analisar os processos de internacionalização da ES na América Latina e Caribe (ALC), de modo que tal compreensão possa fundamentar análise da construção de um espaço comum de educação superior, em especial, ponderar a criação do Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) neste contexto. Trataremos ainda, em específico, dos processos de integração da educação superior na ALC para melhor compreendermos como se dá o espaço da ES na região e visualizarmos os movimentos de integração acadêmica que operam no continente. Tais estudos subsidiarão as discussões deste trabalho sobre a criação de um espaço comum de políticas para ES no continente.

À guisa de considerações, entende-se que o espaço da ALC de educação superior desenvolve-se desarticuladamente em termos políticos e geográficos, não havendo iniciativas próprias que comportem a totalidade dos Estados que o compõem. Visualiza-se, deste modo, processos pontuais de integração sub-regional, conforme pontuam Azevedo (2008, 2009), Barreyro et. al (2015), Krawczyk (2008). Contudo, mais do que identificarmos as assimetrias, as divergências e negligenciarmos a importância das heterogeneidades diante de realidades tão diversas, há de se colocar em pauta os fundamentos epistemológicos que embasam as diretrizes de execução de um espaço comum para ALC. Isso significa pensar a construção deste espaço de ES como um processo político e econômico, não neutro, e que tem seus antecedentes históricos no Processo de Bolonha, como um movimento de adensamento das políticas europeias de educação superior.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS: O PROCESSO DE BOLONHA PARA PENSAR A UNIVERSIDADE EUROPEIA E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A paisagem de Bolonha dos dias de hoje nos revela que a arquitetura da medievá *Universitá di Bologna* coexiste com tempos bem diferentes da época em que foram iniciados seus estudos. As ruas, os carros, as pessoas, as novas funções dos prédios do entorno expressam uma organização econômica, política e social distinta do primeiro milênio, mas que mantém, em contrapartida, o conhecimento como fator primordial da organização da sociedade. Assim, passados séculos, a educação superior no continente perpassa por transformações e é chamada a assumir novos papéis que transcendem o campo educacional e encontram-se engendrados em conjunturas políticas, econômicas e sociais

Compreendendo a Educação Superior como um espaço social e, como tudo o que é social, vive e produz grandes contradições, este trabalho assume, como Dias Sobrinho (2005), que, respondendo às muitas demandas da sociedade, a cada tempo e a cada lugar a ES vive as tensões postas de cada contexto histórico. Contudo, não cabendo aqui um denso resgate da educação superior desde os seus primórdios, a retomada dos antecedentes históricos do adensamento dos processos de internacionalização no campo acadêmico é colocada apenas como uma breve localização espaço-

temporal dos movimentos econômicos, políticos e sociais que transcorreram nas duas últimas décadas e mediaram as relações dialéticas no campo da educação superior, em particular no continente europeu e, para além fronteira, na América Latina e Caribe.

Neste contexto, o Processo de Bolonha, compreendido por Lima, Azevedo e Catani (2008) como um movimento político, mas também econômico, de integração da ES, conduz o estabelecimento de um novo sistema europeu de educação superior na conformação do Espaço Europeu de Educação Superior (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 10). Por esta via, ao passo que estes novos encaminhamentos visam melhor controlar a educação superior demandando uma melhor e mais sistêmica estrutura de organização, funcionamento e gestão para ser comparável, atrativa e mundialmente competitiva, buscava-se consolidar as bases para fortalecer a Europa e sua hegemonia no contexto global, principalmente, a partir de processos de internacionalização, estendendo-se para além fronteiras, já que estão em voga movimentos políticos e econômicos no campo educacional. Assim, a maior aproximação da educação superior em relação à uma agenda determinada econômica e politicamente coloca a *Europa do conhecimento* em uma dimensão internacional, não só da ES, mas da política econômica para ES em âmbito global.

Não por acaso, Knighth (2015) destaca que estamos assistindo uma dinâmica de evolução da internacionalização nos últimos dez anos². Mais do que isto, ainda de acordo com a autora, no século XXI a dimensão internacional é fator chave para a educação superior em todo o mundo, de modo que se percebe o aumento de sua importância, impacto e complexidade. Projetar a ES para além fronteira é, sobretudo, um fator econômico. Mais uma vez retomando os estudos de Knight (2015) o crescimento previsto para educação internacional passa de 1,8 milhões no ano 2000 para cerca de 7 milhões em 2025³. As implicações desta perspectiva atingem as instituições de educação superior, empresas, organizações e redes transfronteiriças de educação superior⁴.

O papel do ensino superior como ator político internacional ou regional ganhou claramente espaço na última década (KNIGHT, 2015, p. 6). O Processo de Bolonha marca fortemente a intensão política e econômica imbricada a uma nova agenda da ES, para além das terras da Europa e, pensar dialeticamente este acordo é compreendê-lo como um processo articulado em movimentos que precedem a data de assinatura da Declaração pelos 29 ministros reunidos em 19 de junho de 1999 em Bolonha e, por esta via, são dele decorrentes. Projetando-se em âmbito global, para além daquele espaço e daquele tempo específico que o organizou, Bolonha não se caracteriza como um acordo em si, uma declaração descolada de um movimento histórico de exigida transformação da educação superior. Ao contrário, norteadora de ações epistemologicamente embasadas em uma perspectiva econômica de superação dos desafios postos à União Europeia, é decorrente de movimentos políticos e econômicos que legitimam a necessidade de rompimento com o até então modelo de educação superior.

De acordo com Borges (2015), alguns dos temas presentes na Declaração de Bolonha (1999) já apareciam nos referidos documentos, o que significa dizer que a *Magna Charta* antecede em quase onze anos algumas das discussões postas na Itália, já apontando a necessidade de transformação da ES no continente. Assinado por reitores das universidades europeias, o documento da *Magna Charta Universitatum* (1988) discute o papel da educação superior inserida em uma sociedade em mudança e internacional, marcada por processos de globalização que tem no conhecimento a ideia de uma mercadoria de grande valor.

Em 1998, ano que antecede a Declaração de Bolonha, a Declaração de Sorbonne discute o papel da universidade em suas dimensões intelectuais, culturais, sociais e técnicas do continente europeu. Na ocasião, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido discutiram a ampliação do papel da universidade para além da produção de conhecimento, pontuando que, diante de um contexto cada vez mais internacional, a universidade precisa desempenhar papéis referentes a outras dimensões, principalmente quanto ao desenvolvimento social e econômico e à construção da Europa do conhecimento. (BORGES, 2015)

²We have seen a very dynamic evolution of internationalization in the past 10 years. (KNIGHT, 2015 p. 7)

³ The forecasted growth for international education moves from 1.8 million in 2000 to about 7 million in 2025. (KNIGHT, 2015 p. 7)

⁴[...] type of institutions, companies, organizations, and networks involved in the cross-border provision of higher education. (KNIGHT, 2015 p. 7)

Para Dias Sobrinho (2008) os encaminhamentos para a europeização da educação superior foram ampliados a partir da reunião na Sorbonne (1998), nos termos da “Declaração conjunta sobre harmonização da arquitetura do sistema de educação europeu” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 111). Em Bolonha as discussões são aprofundadas apontando para a concretização da reforma dos sistemas de ensino do continente, fazendo avançar a articulação de ideias e compromissos de reforma da ES na Europa. As recorrências do Processo de Bolonha tem continuidade na agenda das políticas educacionais na Europa, já que, além de marcarem significativamente as discussões em torno da reforma da ES no continente Europeu, assentam as bases para a construção do Espaço Europeu de Educação Superior, tendo como referência ordenamentos sobre a qualidade, mobilidade, diversidade e competitividade, orientando-se para os seguintes objetivos estratégicos: “[...] el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.” (EEES, 2019)

Compreendemos, assim, que Bolonha em 1999 e a internacionalização da ES não são decorrentes, pura e simplesmente, da globalização, como um processo genérico de aproximação dos diferentes espaços do globo e da expansão da educação superior. Partindo de necessárias políticas de reestruturação para organizar a ES no continente europeu, dela também decorrem demandas de reorientação dos papéis dos Estados e da União Europeia nos encaminhamentos da educação superior. São, portanto, ações de caráter político e econômico e não neutros. Perpassam, desta forma, pelo aprofundamento do controle da ES, reconhecendo a importância econômica e política deste espaço de educação, conhecimento e formação, principalmente pela via da maximização da sua atratividade, competitividade e fortalecimento da capacidade de pesquisa e desenvolvimento. Nestes encaminhamentos supranacionais, há como fundamento as novas demandas engendradas economicamente, direcionando a estrutura formativa para as atuais competências necessárias ao mercado. A extensão destas recorrências extrapolam as fronteiras geográficas do continente europeu, já que, como destaca Aboites (2010, p. 123), “[...] el llamado Proceso de Bolonia ya no puede considerarse sólo como un fenómeno europeo en la medida en que desde la Comisión Europea se ha decidido su ampliación también a América Latina.”

Compreendemos que relações entre o continente europeu e a América Latina e Caribe, no campo da educação superior, antecedem o Processo de Bolonha, até por que, tratam-se de antecedentes históricos envolvendo metrópoles e colônias, além disso, o estreitamento entre os dois continentes já existe na ES a partir de processos de transnacionalização da educação superior, com a inserção de grupos de ensino que se multiplicam na região, instalando e controlando IES privadas e prestando serviços educativos⁵. Contudo, em menos de dez anos, o estreitamento entre os dois continentes se aprofundou, abrangendo a integração e a coordenação das instituições, chegando a Europa atuar em processos formativos dos profissionais, propondo objetivos, valores, orientações e até competências, como no caso do *Alfa-tuning*. (ABOITES, 2010). Neste contexto apresentado, pensar a ALC e a construção de um espaço comum de ES é compreender como as relações entre os diferentes espaços geográficos e organismos internacionais estão articulados, já que, como um processo político e econômico, a internacionalização da ES já não é só pensada no campo educacional, mas, como destaca Knight (2015), Ministérios da Imigração, Comércio, Emprego, Indústria e da Ciência e Tecnologia tem se aproximado de tais discussões e mediando processos de integração. Além disso, os organismos multilaterais como a UNESCO, OCDE, Banco Mundial e outras agências internacionais são partícipes desses atuais movimentos da educação superior. (KNIGHT, 2015)

EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: UMA APROXIMAÇÃO EM RELAÇÃO AOS SEUS ASPECTOS GERAIS E PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO PARA PENSAR O ESPAÇO LATINO AMERICANO E CARIBENHO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao discutir sobre a educação superior na América Latina e Caribe estamos, mais especificamente, discutindo sobre a formação acadêmica de uma região composta por 33 países – excluindo territórios

⁵[...] a fines de los años noventa, América Latina entró en lo que sería una primera etapa de la relación con Europa. Llegó a los países de esta región en la forma de una oleada de ofertas de servicios educativos desde universidades europeas y, comprensiblemente, sobre todo españolas. Grados de *magíster*, y también maestrías y doctorados comenzaron a ser ofrecidos de manera abundante y en forma presencial y a distancia desde Europa. (ABOITES, 2010, p. 126)

que são dependências de outros Estados⁶ – correspondendo a uma população de aproximadamente 646 milhões de habitantes (CEPAL, 2019). Buscando melhor compreender este espaço, esta seção partirá de análise dos dados quantitativos em relação à região, em especial da educação superior, objetivando construir um quadro mais amplo de análise da integração acadêmica no continente.

Em sua dimensão geográfica, a região latino-americana e caribenha se vê tributária de engendramentos históricos de cunho majoritariamente econômico e político, que a submeteram em um sistema relacional metrópole-colônia ao qual, subjugada à exploração de bens culturais, recursos naturais de valor econômico e expropriação de força de trabalho, pouco se vê sinais de superação desses desdobramentos ainda nos dias atuais. Ao contrário, para além da grande diversidade cultural e linguística, o continente concentra uma grande disparidade social e política, com consideráveis assimetrias econômicas e distintos níveis de desenvolvimento. Em outras palavras, se de um lado há “[...] la más exuberante, rica y diversificada biodiversidad del planeta, con inmensos recursos biogeográficos para la vida humana, animal y vegetal”, há, de outro lado, “una desigualdad social y económica de las más perversas y profundas.” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.110)

A ALC é uma das regiões do globo com maior desigualdade social e disparidade entre os níveis mais ricos da sociedade e os mais pobres. O percentual de pessoas em situação de pobreza em 2017 foi de 30.2, 14% a menos que em 2002, quando atingia 44% da população. A pobreza extrema atinge 10% da população da região, percentual que voltou a crescer desde 2014, quando a taxa era de 7.8%. Ambas situações de pobreza são em níveis maiores na área rural, chegando, em 2017, a atingir 46.4% da população e, em condições extremas, 20.4 por cento. (CEPAL, 2019). A defasagem tecnológica e produtiva, na qual a região se encontra, interfere significativamente na relação que estabelece com outras áreas do globo no contexto de articulação entre os blocos econômicos, na divisão internacional do trabalho. A baixa inserção, no contexto mundial, dos conhecimentos produzidos na região diz muito sobre o papel que o continente assume na economia.

A análise da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL, 2017), realizada em 2016, aponta que a participação latino-americana e caribenha nas exportações mundiais, no setor de bens e serviços, permanece estagnada, principalmente no que se refere aos intercâmbios de alta tecnologia e serviços modernos, já que a participação do continente se dá, substancialmente, na exportação de matérias-primas e em conteúdo de baixo fator tecnológico. Para o período de 2017 à 2020, a CEPAL prevê uma recuperação modesta do comércio regional, tendo em vista o contexto de baixo dinamismo da economia mundial e regional. (CEPAL, 2017)

De acordo com a Comissão, os processos de integração intercontinental em vigor tem sido insuficientes para promover um maior movimento de superação das lacunas de desenvolvimento regional, de forma que tal quadro remete à real necessidade de fortalecimento de uma agenda de integração regional, aprofundando as iniciativas em andamento e superação dos bloqueios políticos dificultantes, com objetivo de melhor corresponder às demandas em âmbito mundial. (CEPAL, 2017)

Em relação à educação superior, onde, na ALC, concentram-se os trabalhos de pesquisa e produção de conhecimento, a crescente demanda por ensino diversificou as instituições de ES e diferenciou os níveis de qualidade e pertinência institucional. O adensamento de processos de transnacionalização da ES vem, nesta esteira, aprofundando assimetrias em termos qualitativos. Nas palavras de Lamarra e Coppola (2013) a ampliação quantitativa de IES na região, gerou, “una fuerte fragmentación de la educación superior – tanto a nivel regional como en cada uno de la mayoría de los países”, assim como implicou em um “[...] simultáneo proceso de privatización en materia institucional y con una gran heterogeneidad de los niveles de calidad.” (LAMARRA; COPPOLA, 2013, p.68)

Neste contexto de assimetrias, instituições internacionais como Unesco, Banco Mundial tem promovido estudos que objetivam construir um panorama mais preciso da ES na região. Dentre eles, Aguirre (2018), Gacel-Ávila e Rodrigues (2018), Theiler e Rodrigues (2018) apontam para a compreensão da educação superior da ALC como um contexto fragmentado, de propostas descontínuas de integração que pouco colaboram para o desenvolvimento econômico da região.

Para além deste quadro, há de se pensar o contexto da produção de conhecimento na ALC. Neste

⁶ Antígua (Reino Unido), Antilhas Holandesas (Holanda), Aruba (Holanda), Bermudas (Reino Unido), Guadalupe (França), Ilhas Cayman (Reino Unido), Ilhas Virgens Americanas (Estados Unidos), Ilhas Virgens Britânicas (Reino Unido), Ilhas Turcas e Caicos (Reino Unido), Martinica (França), Montserrat (Reino Unido), Porto Rico (Estados Unidos), Guiana Francesa (França). (ATLAS NATIONAL GEOGRAPHIC, 2008)

cenário, Dias Sobrinho (2008) considera que o mesmo carrega assimetrias notáveis. As IES da região, em sua grande maioria, encontram-se na periferia da produção de conhecimento e da tecnologia de alto nível, ocupando um local subalterno na economia. Ou seja, “[...] una muy pequeña minoría presenta capacidad de interactuar creativamente con las redes mundiales y generar conocimientos relevantes para la ciencia y sus contextos.” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.110)

Em seu conjunto, os sistemas educacionais da região apresentam heterogeneidade de características, possibilidades e limites, dificultando, ao continente, responder às demandas globais de aproximação e afinamento dos sistemas (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 113). É neste sentido que, sob a ótica das necessidades postas globalmente pelo sistema econômico, principalmente pela via das principais agências e instituições internacionais, os processos de internacionalização no continente são considerados assimétricos, fragmentados, prescindindo dos níveis de inserção de cada país na esfera da mundialização do capital, da produção de conhecimento e na relação que estabelecem com os demais blocos econômicos.

Nesta análise, a mobilidade acadêmica, um dos pontos fundamentais da internacionalização da educação superior, pode favorecer uma melhor compreensão destas relações. A tabela abaixo tem como objetivo auxiliar tal discussão.

Tabela 1: Mobilidade internacional de estudantes

Região	Mobilidade de saída			Mobilidade de entrada		
	#	%	% Matrícula	#	%	% Matrícula
Ásia Oriental e Pacífico	1.208.061	27.8	1.8	771.162	17.8	1.4
América do Norte e Europa Ocidental	639.764	14.7	1.5	2.417.856	55.8	5.6
Europa Central e Oriental	427.342	9.7	1.8	513.153	11.8	1.5
Ásia do Sul e Oriental	408.162	9.4	1.2	53.257	1.2	0.1
Estados Árabes	391.977	9.0	3.1	307.373	7.0	2.7
África Subsaariana	299.991	7.0	4.9	134.137	3.0	1.7
América Latina e Caribe	227.819	5.2	0.9	96.682	2.2	0.3
Ásia Central	219.683	5.0	5.8	39.080	0.9	2.1
Sem especificar	509.901	11.7	0	0	0	0
Mundo (total)	4.332.700	100	2.0	4.332.700	100	2.0

Fonte: Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez (2018).

De acordo com o quadro, a mobilidade de estudantes da ALC para o exterior é de 5,2%, segundo menor percentual se comparada às outras regiões. As duas regiões com as maiores taxas de mobilidade externa são a Ásia Central e o Pacífico (27,8%) tendo a China como forte promotora desta mobilidade.

Em relação á entrada de estudantes, a América do Norte e a Europa Ocidental concentram mais da metade dos alunos de mobilidade acadêmica (55,8%), a Ásia Central e o Pacífico abrangem 17,8% dos estudantes, sendo a Austrália o país da região que mais concentra alunos internacionais. A ALC tem um percentual de 2,2% de mobilidade interna, representando 0,3% de sua matrícula.

Para Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodríguez, mesmo com avanços reconhecidos nas duas últimas décadas, a educação superior na América Latina e Caribe precisa ampliar seus esforços com objetivo de desenvolver políticas públicas para “[...] diversificar la matrícula, incrementar significativamente la investigación y la innovación, fomentar la adquisición de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes, profesionalizar al personal académico e impulsar la internacionalización (GACEL-ÁVILA; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, 2018, p. 42).

No contexto de internacionalização, a mobilidade acadêmica é um dos aspectos a serem fomentados, sem contar que dela derivam condições de articulação entre países e regiões que fundamentam a operacionalização do movimento de estudantes, como a estrutura de validação de créditos e diplomas, o aproveitamento de atividades acadêmicas e culturais, além das questões do financiamento. Para tanto, há ser intensificada a discussão na ALC da construção de um espaço de educação superior comum, a fim de que tais questões sejam colocadas em pauta e coadunam em acordos alinhados em

conjunto.

Há de se destacar, contudo, que na América Latina e Caribe há processos de integração acadêmica e cooperação institucional desde 1948, com o Confederação Universitária Centroamericana (CSUCA), do Sistema de Integração Centroamericana (SICA). Pontuais e localizados, os programas de internacionalização da ES na região não integram a totalidade dos países, sendo encaminhados em comum acordo entre Estados, sem que se congregue no fortalecimento da integração da região como um todo. Com base em Theiler e Rodrigues (2018), o quadro a seguir apresenta cinco sistemas de integração regional que se destacam na ALC, de forma que é possível visualizar a quantidade de países que os integram, se há proposta de moeda própria, acreditação e homologação de títulos, cooperação científica e mobilidade acadêmica.

Tabela 2: Processos de integração regional na América Latina e Caribe

	Quantidade de países	Moeda própria	Acreditação e homologação de títulos	Cooperação científica	Mobilidade acadêmica
MERCOSUL	4*		Sim	Sim	Sim
UNASUR	12		Sim	Sim	
Alianza del Pacífico	4	Propõe		Sim	Sim
SICA	8		Sim	Sim	Sim
ALBA	14			Sim	

*MERCOSUL: Quatro países parte (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguay).

Fonte: Versão elaborada a partir de Theiler e Rodriguez (2018, p. 192).

Na continuidade, cada um dos sistemas de integração – Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), União das Nações Sul-Americanas (UNASUR), Alianza del Pacífico, Sistema de Integração Centroamericana (SICA) e Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América-Tratado de Comercio de los Pueblos (ALBA-TCP) – serão mais bem explanados.

O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)

O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é um processo de integração regional constituído a partir do Tratado de Assunção (1991). De caráter intergovernamental, foi instituído entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, abrangendo uma população próxima de 300 milhões de habitantes. A Bolívia (1997), Chile (1996), Colômbia (2004), Equador (2004), Peru (2003) são países associados. A Venezuela aderiu ao Bloco em 2012, mas está suspensa, desde dezembro de 2016, por descumprimento de seu Protocolo de Adesão e, desde agosto de 2017, por violação da Cláusula Democrática do Bloco. (MERCOSUL, 2019)

O Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) corresponde a um espaço de coordenação de políticas educacionais, existente desde 1991, com a Decisão no 07/91, que criou a Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL (RME). Este setor trabalha a partir de negociação de políticas públicas e execução de programas conjuntos entre os países associados. Assim, busca estimular a mobilidade, intercâmbio, formação de uma identidade e cidadania regional. (MERCOSUL, 2019)

Criado em 13 de dezembro de 1991, o MERCOSUL Educativo tem a finalidade de ser uma instância estratégica de integração. Para Azevedo, “falta muito para que um espaço integrado de educação superior se torne uma realidade no Mercosul”, afinal, como destaca o autor, “como fortalecer o conjunto se as partes apresentam fragilidades até na integração nacional?.” (AZEVEDO, 2009, p. 314-315)

Um dos Acordos elaborados pelo Setor Educacional do Mercosul foi o Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários MERCOSUL (ARCU-SUL), buscando a criação e a implementação de um sistema de reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos países que integram o bloco. Primeiramente, foi elaborado o Mecanismo Experimental de Acreditação (MEXA), vigorando entre 2004 e 2006. Este Mecanismo, aplicado experimentalmente e gradualmente, está inserido como política pública

regional de certificação da qualidade de cursos superiores e, a partir dele, foi proposto o ARCU-SUL, integrando Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile, como um sistema permanente de acreditação, aprovado em 2008. As discussões, para tanto, iniciaram-se em 1996, com objetivo de promover a circulação de profissionais graduados no bloco. (BARREYRO et. al., 2015)

Em 2019, sob a Presidência Pro Tempore da Argentina, foi realizado o Seminário sobre Reconhecimento de Títulos Universitários e Exercício Profissional no MERCOSUL, na sede do Ministério de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia Nacional, com objetivo divulgar os avanços dos acordos do MERCOSUL Educativo sobre exercício profissional a partir do reconhecimento de títulos universitários de graduação que, uma vez que entre em vigor, permitirá aos títulos universitários de cursos acreditados pelo Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do MERCOSUR e Estados Associados (ARCUSUR) a mesma validade de um título nacional dos países do MERCOSUL.

O acordo para o reconhecimento de títulos universitários de graduação foi assinado pelos chanceleres do Bloco em dezembro de 2018, no Uruguai, necessitando ser ratificado em cada país, permitindo, inclusive, aos graduados em cursos acreditados pelo ARCUSUR a continuidade de seus estudos de pós-graduação, além do exercício da profissão em outro país, sem necessitar cumprir com obrigações acadêmicas adicionais, e sim por meio de trâmite simplificado de reconhecimento. (MERCOSUL, 2019) Na análise de Azevedo (2009), pouco se tem avançado no sentido de uma integração regional efetiva, na medida em que tais sistemas pouco avançaram em densidade ao longo dos anos.

União das Nações Sul-Americanas (UNASUR)

A União das Nações Sul-Americanas foi organizada a partir da Comunidade das Nações Sul-americanas que integra processos regionais desenvolvidos no MERCOSUL e na Comunidade Andina. De acordo com informações do site da UNASUR, em setembro de 2005, no Brasil, e em dezembro de 2006, na Bolívia, os chefes de Estado dos países membros, a partir de um plano estratégico, estabeleceram uma agenda comum para a região. Em abril de 2007 o nome de UNASUR foi dado para o grupo que busca o fortalecimento de diálogo político entre os membros (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai, Venezuela), assegurando a integração sul-americana no cenário internacional. (UNASUR, 2019)

Dentre os 21 objetivos que integram a União, estão as temáticas do desenvolvimento social e humano, educação, integração energética, industrial e produtiva, proteção da biodiversidade, consolidação de uma identidade sul-americana, cooperação econômica e comercial, desenvolvimento científico e tecnológico. Em 2012, os Estados membros da UNASUR na cidade de Rosário, na Argentina, em Seminário sobre qualidade, equidade e financiamento da educação superior, declararam, o caráter público e social da ES, a responsabilidade dos Estados em promover o acesso e permanência na educação superior, garantindo a formação integral das pessoas, isso, pois, a considera como “[...] herramienta fundamental para el desarrollo estrategico sostenible de nuestra region, cuya consolidacion contemporanea nos permite participar en la construccion de un mundo multipolar.” (UNASUR, 2019)

Neste sentido, a Declaração de Rosário pontua a importância de fortalecer e coordenar processos de acreditação e avaliação, facilitando, por esta via, o reconhecimento de estudos e títulos universitários e a mobilidade de estudantes e profissionais na região. Esta mobilidade ganha mais relevância ao destacarem a perspectiva de intensificação de movimentos de internacionalização para contribuir com a identidade regional e melhorar as condições de formação das pessoas e o desenvolvimento científico e tecnológico. (UNASUR, 2019).

Em estudo sobre a UNASUR, Theiler e Rodriguez (2018, p. 198) consideram que, assim como na área educacional, a União desenvolve, até então, ações pouco significativas que não avançam de modo relevante para o processo de integração da região, faltando, assim, um movimento mais intenso e ações mais efetivas de promoção de uma articulação que fortaleça o bloco. A dinâmica de integração necessita ampliar sua dimensão na constituição de agenda e ações em comum que, de modo efetivo, criem um espaço de discussão que se traduzam em articulações, pertinente e pertencente aos países sulinos que integram a UNASUR.

Alianza del Pacífico

Integrando os países latino-americanos Chile, Perú, Colômbia e México, a Alianza del Pacífico “[...] es un mecanismo de articulación política, económica, de cooperación e integración que busca encontrar un espacio para impulsar un mayor crecimiento y mayor competitividad de las cuatro economías que la integran” (ALIANZA DEL PACÍFICO, 2019).

Especificamente em relação à ES, há a Plataforma de Mobilidade Estudantil e Acadêmica da Alianza del pacífico que funciona como um programa de bolsas recíprocas. Com objetivo de contribuir para a formação de capital humano de alto nível entre os países membros, o programa apoia estudantes e docentes na realização de atividades acadêmicas durante um semestre (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018)

Neste movimento, “[...] este programa exhibe resultados relevantes, ya que involucra a doscientas cincuenta y nueve universidades de los países asociados, y en el 2015 logró distribuir cuatrocientas becas para movilidad de estudiantes de grado” (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 200). Para Theiler e Rodríguez esta proposta de articulação entre os países membros compromete organismos nacionais para coordenação e funcionamento, o que significa dizer que há um esforço político de articulação e integração, “[...] que favorezcan la educación superior de la región, y constituye una acción relevante por la contundencia del número de actores involucrados y por el número de estudiantes que se han beneficiado.” (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 200).

Os documentos disponibilizados no site da Alianza del Pacífico mostram um direcionamento, desde 2015, para uma maior articulação entre os países, por meio de ações que incluem: estudo comparado dos sistemas de educação técnica superior; desenvolvimento de mecanismos que contribuam com o reconhecimento de títulos na ES; mobilidade acadêmica e estudantes e profissionais; construção de Marcos Nacionais de Qualificação na sub-região; além do forte impulso à educação técnica profissional.

O Sistema de Integração Centroamericana (SICA)

O Sistema de Integração Centroamericana (SICA) integra Estados de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá e, com adesão posterior como membros plenos, Belize no ano de 2000 e República Dominicana em 2013. O SICA tem vínculo de cooperação com instituições internacionais estabelecendo diálogo com a Organização dos Estados Americanos (OEA), Comunidade Andina (CAN), Associação de Estados do Caribe (AEC), além do MERCOSUL e Comunidade do Caribe (CARICOM). (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018)

Com movimento de integração universitária iniciado em 1948, Theiler e Rodriguez (2018) destacam que no I Congresso universitário Centroamericano em (1948 em San Salvador, foram criadas a Confederação Universitária Centroamericana e o Conselho Superior Universitário Centroamericano (CSUCA), sendo aprovada a *Declaración de principios sobre los fines y funciones de la universidad contemporánea y en especial de las universidades de Centroamérica*.

Em estudo sobre o CSUCA, Theiler e Rodriguez (2018, p. 201) apontam que “[...] esta confederación y tiene como objetivo promover la integración centroamericana, y particularmente la integración y el fortalecimiento de la educación superior en esa región”, tendo desenvolvido desde então os seguintes programas e projetos: harmonização, integração e mobilidade acadêmica, investigação e docência regional; relação entre universidade, sociedade e Estado; qualidade, comunicação e divulgação universitária e, vida estudantil. (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018)

Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América-Tratado de Comercio de los Pueblos (ALBA-TCP)

A Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América-Tratado de Comercio de los Pueblos (ALBA-TCP) é uma aliança política, econômica e social. Integrando Venezuela, Cuba, Bolívia, Nicarágua, Dominica, Antigua e Barbuda, Equador, São Vicente e Granadinas, Santa Lúcia e São Cristóvão e Neves e Granada, tem ênfase na solidariedade, complementaridade, justiça cooperação, buscando unir capacidades e forças dos países integrantes, acima de critérios mercantilistas. (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018)

Na área da educação superior a Alianza articula o Projeto da Universidad de los Pueblos del ALBA-TCP

(UNIALBA), que tem como objetivo “[...] generar alternativas y soluciones humanísticas, científicas y tecnológicas y diversidad de saberes que contribuyan a la realización de la *gran nación latinoamericana y caribeña*” (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 202), além de promover a união dos povos a partir de formação e produção de conhecimento que possibilitem “[...] la transformación y dignificación de sus condiciones de vida, y desarrollar una educación humanística, crítica y solidaria, a través de procesos de formación, creación intelectual y vinculación social.” (THEILER; RODRÍGUEZ, 2018, p. 202)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem silenciar as temáticas correntes do contexto latino-americano e caribenho, ou seja, sua dimensão histórica e cultural inseridas em múltiplas determinações de âmbito internacional, “as temáticas correntes nas universidades latino-americanas e caribenhas não podem sofrer qualquer tipo de marginalização”, isso, pois, “a valorização do saber local em combinação com a ciência internacionalizada é o que pode permitir que a humanidade conheça melhor sua casa”. (AZEVEDO, 2009, p. 307)

Por esta via, é necessário problematizar este complexo contexto de integração da ALC. Destaca-se, primeiramente, que não há a ausência de um espaço de educação superior. O que ocorrem são processos localizados e que, na sua abrangência específica, assumem, em cada medida, a integração regional ou sub-regional. Há, desta forma, a articulação em função das necessidades que se colocam em cada contexto no interior da ALC. Contudo, estas articulações pouco assumem como objetivo o novo papel da integração acadêmica requerido pelos encaminhamentos do sistema capitalista que abarcam sobremaneira o espaço da ES em sua arquitetura funcional, mobilizando agendas em comum e direcionando ações que homogeneizam a ES em toda sua estrutura, desde os sistemas de crédito, avaliação, acreditação, até currículo e formação profissional, a exemplo do EEES.

Neste cenário em que não se tem a consolidação de um espaço sistematizado de ES na ALC, destaca-se que a região carece de esforços para a integração regional e encaminhamentos concretos para criação de um Espaço de Educação Superior comum. Não por acaso há, desde 2008, expressa na Declaração de Cartagena, a necessidade de criação do Espaço Latino Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), sendo dado, a partir de então, os primeiros passos para a concretização da articulação da região em um espaço em que sejam organizados acordos em comum na direção de uma internacionalização da ES mais sistematizada, sob direcionamentos da UNESCO, em especial.

Para Lamarra, a construção do Espaço Comum Latino-americano e Caribenho pressupõem a convergência dos sistemas de ES, que se dará a partir da identificação das assimetrias, criação de consensos e estratégias, a exemplo do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). (LAMARRA, 2010)

Cabe, contudo, refletirmos para além do exposto por Lamarra. Mais do que identificarmos as assimetrias, as divergências e negligenciarmos a importância das heterogeneidades diante de realidades tão diversas, há de se colocar em pauta os fundamentos epistemológicos que embasam as diretrizes de execução de um espaço comum para ALC. Isso significa pensar a construção deste espaço de ES como um processo político e econômico, não neutro, e que tem seus antecedentes históricos no Processo de Bolonha, como um movimento de adensamento das políticas europeias de educação superior.

Nos processos de criação deste espaço em curso – no ENLACES, em específico – gestados à luz de discursos e ações fortemente vinculadas às agências internacionais e sob pressão de diretrizes homogeneizantes como fatores preponderantes de integração, muito dificilmente a região será protagonista da construção do seu Espaço de Educação Superior. Atendendo a pressupostos externos, temos os movimentos de internacionalização sendo gestados e encaminhados sob o embasamento alheio à região, mesmo tendo a participação de atores sociais e instituições do continente latino-americano e caribenho.

Em outras palavras, a não neutralidade da construção deste espaço acadêmico comum precisa ser colocada em pauta, cabendo análise dos fundamentos epistemológicos desta construção, já que negligenciar as concepções de integração que embasam os processos de internacionalização acadêmica pode incorrer em aprofundamentos de assimetrias em relação aos diferentes contextos da ALC e de desigualdades em relação aos diferentes sistemas e inserção dos Estados no campo da educação superior. Pode-se ainda produzir neocolonialismos e silenciamentos das necessidades

locais, na medida em que operam neste espaço condutores políticos e econômicos que partem de referenciais de agências e instituições internacionais.

Para pensar a integração da ES na América Latina e Caribe é fundamental pensarmos, como destaca Knight (2012) que não há um modelo único de internacionalização. Nesta perspectiva, a construção de um Espaço de Educação Superior da América Latina e Caribe, por uma outra via, caberia a evidência de uma educação superior universal, humana, democrática e não excludente, conforme delineado por Lima (2012). Para o autor o maior desafio da educação superior está na atitude, “como instituição social, de despertar e fazer despertar uma consciência, não num plano utópico, mas na leitura das recorrências sociais não excludentes, da vida para a vida” (LIMA, 2012, p.161). Neste sentido, ressalta-se a importância de se colocar em pauta a superação das desigualdades econômicas e sociais, estas tão presentes na América Latina e Caribe.

REFERÊNCIAS

ABOITES, H. La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias. *Educación Superior y Sociedad*, IESALC, ano 15, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v5n9/v5n9a3.pdf>. Acesso em: 23 abr.2019.

AZEVEDO, M. L. N. A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional para o Mercosul. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 875-879, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/19.pdf>. Acesso em: 23 abr.2019.

AZEVEDO, M. L. N. O MERCOSUL e a Educação Superior: qual integração? *Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB*, v. 4, no 3, p. 303-320, set./dez. 2009. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1719/1165>. Acesso em: 23 abr.2019.

BARREYRO, G. B.; LAGORIA, S. L.; HIZUME, G. C. As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 49-72, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000100049&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 05 mai.2019.

BOLOGNA UNIVERSITY. *Our History*. Disponível em: <https://www.unibo.it/en/university/who-we-are/our-history/the-numbers-of-history> . Acesso em:12 mai.2019.

CEPAL. *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe*, 2017. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42651/117/S1701283_es.pdf. Acesso em: 10 jul.2018.

CEPAL. *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2018*. Santiago: CEPAL, 2019. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44445-anuario-estadistico-america-latina-caribe-2018-statistical-yearbook-latin>. Acesso em: 07 mai.2019.

DIAS SOBRINHO, J. Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad Latinoamericana y Caribeña. In: GAZZOLA; DIDRIKSSON (editores). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO, p. 87-112, 2008. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/08/753.pdf>. Acesso em: 23 abr.2019.

DIAS SOBRINHO, J. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. O Processo de Bolonha In: PEREIRA, Elisabete M. A.; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 129-152.

EEES. Espaço Europeu de Educação Superior. Disponível em: <http://www.eees.es>. Acesso em: 10 jun.2019.

- GACEL-ÁVILA, J.; RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, S. *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Un balance. México: Unesco-IESALC, Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2018. Disponível em: <http://erasmusplusriesal.org/es/contenido/internacionalizacion-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-un-balance>. Acesso em: 26 mar.2019.
- KNIGHT, J. Five Truths about Internationalization. *International Higher Education*, nº. 69, 2012. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8644>. Acesso em: 23 abr.2019.
- KNIGHT, J. Internationalization: A Decade of Changes and Challenges. *International Higher Education*, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2008.50.8001>. Acesso em: 12 mai.2019.
- KRAWCZYK, N. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no MERCOSUL. *Journal de Políticas Educacionais*, nº 4 julho–dezembro de 2008. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n4_5.pdf. Acesso em: 23 abr.2019.
- LAMARRA, N. F. La convergencia de la Educación Superior en América Latina y su articulación con los Espacios Europeo e Iberoamericano. Posibilidades y limites. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 9-44, jul. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a02v15n2.pdf>. Acesso em: 23 abr.2019.
- LAMARRA, N. F.; COPPOLA, N. Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales. In: *Journal of Supranational Policies of Education*, nº 1, 2012. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/5620/6034>. Acesso em:23 mar.2018.
- LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 13, núm. 1, marzo, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>. Acesso em:23 mai.2018.
- LIMA, P. G. *Universidade Brasileira: por uma perspectiva universal, humana e democrática*. São Paulo : Annablume, 2012.
- MERCOSUL EDUCACIONAL. *ARCU-SUL*. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/pt-br/>. Acesso em: 12 mai.2019.
- MERCOSUL. *Mercado Comum do Sul: Quem somos*. Disponível em: <https://www.mercosur.int/quienes-somos/en-pocas-palabras/>. Acesso em: 12 mai.2019.
- THEILER, J. C.; RODRÍGUEZ, M. S. Educación superior, internacionalización e integración en américa latina y el caribe. Balance regional y prospectiva. In: GACEL-ÁVILA, J. *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe*. Balance regional y prospectiva. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Colección CRES, 2018. Disponível em: <http://erasmusplusriesal.org/es/contenido/la-educacion-superior-internacionalizacion-e-integracion-regional-de-america-latina-y-el>. Acesso em: 28 mai.2019.
- UNASUR. *História*. Disponível em: <https://www.unasursg.org/es/historia>. Acesso em: 20 abr.2019.

Recebido em: 03.07.2019

Aprovado em 30.07.2019

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A TRAJETÓRIA DO TUNING EUROPEU NO BRASIL

Higher education policies and the trajectory of European tuning in Brazil

Cristiane Aparecida Machado de Paula – IFSP/Campus Itapetininga/SP*

Resumo: Este artigo, em um primeiro momento, estabelece relações e cria uma linha do tempo entre o Processo de Bolonha na Europa e a implantação do Programa Alfa Tuning na América Latina – PATAL - apresentando as principais características do mesmo. Em um segundo momento, busca analisar o Plano Pedagógico de Curso - PPC - de um curso de graduação na área da Educação de uma Universidade Federal Brasileira, que de acordo com os documentos estudados, aderiu ao PATAL. A metodologia utilizada foi a leitura de textos bibliográficos e documentos que tratam da temática e a pesquisa do PPC do referido curso, no site oficial da Instituição. Em uma primeira análise, é possível inferir que os princípios norteadores do Programa Alfa Tuning na América Latina, embora tendo sido aprovados por algumas Universidades Brasileiras, não foram introduzidos em seus Projetos Pedagógicos de Curso e, conseqüentemente, não se realizam efetivamente em nosso país.

Palavras-chave: União Europeia. PATAL. Competências. PPC.

Abstract: This article, at first, establishes relationships and creates a timeline between the Bologna process in Europe and the implementation of the Alfa Tuning program in Latin America-PATAL-presenting the main characteristics of it. In a second moment, it seeks to analyze the pedagogical plan of course-PPC-of an undergraduate course in the area of education of a Brazilian Federal university, which according to the documents studied, adhered to the PATAL. The methodology used was the reading of bibliographical texts and documents that deal with the theme and the research of the PPC of the aforementioned course, on the official website of the institution. In a first analysis, it is possible to infer that the guiding principles of the Alfa Tuning program in Latin America, although having been approved by some Brazilian universities, were not introduced in their pedagogical projects of course and, Therefore, are not effectively carried out in our country.

Keywords: European Union. PATAL. Competences. PPC.

INTRODUÇÃO

O Tratado de Bolonha foi uma estratégia utilizada pela União Europeia, ao final da década de 1990, para fortalecer a cultura europeia expandindo suas influências a um número maior de países e com isso, aumentar a competitividade de seu sistema educacional de ensino superior com o de outros países. Inicialmente, de uma maneira mais voltada para si, a estratégia foi a de fortalecer a política educacional para esse nível de ensino dentro das fronteiras da Europa, para posteriormente aumentar seu espaço de atuação e fazer-se presente em países de outros continentes (EIRÓ; CATANI, 2011). Para tanto, como aponta Oliveira (2017) foi criada, no final dos anos 2000 por um grupo de universidades signatárias do Processo de Bolonha, uma estratégia que consistia na elaboração de uma linha pedagógica baseada em competências a fim de redefinir o currículo dos cursos do ensino superior no continente europeu, estabelecendo um ponto comum e unificando-os.

Essa estratégia ficou conhecida como Estrutura Educacional Tuning na Europa – Tuning ESE e possibilitou a harmonização dos programas educacionais nesse continente. De acordo com esta autora, o Tuning foi desenvolvido em 3 etapas, sendo a 1ª fase de 2000 a 2002, a 2ª fase entre 2003 e 2004 e a 3ª fase entre 2005 e 2007. Nas duas primeiras fases do Projeto, foram definidos o perfil, resultado de aprendizagem e as competências que o estudante deveria desenvolver no processo formativo, facilitando assim, a compreensão dos planos de ensino e sua posterior comparação. Foram escolhidas, inicialmente, nove áreas de conhecimento sendo: Administração, Química, Ciências da Terra, Educação, Estudos Europeus, História, Matemática, Enfermagem e Física.

*Pedagoga. Servidora no Instituto Federal de São Paulo – Campus Itapetininga. E-mail: cris_aadai@msn.com.



Nesta metodologia, o resultado das aprendizagens se traduz em competências. As competências, por sua vez foram organizadas em genéricas e específicas. As genéricas se traduzem em capacidades instrumentais, interpessoais e sistêmicas. referem-se àquelas fundamentais para a preparação do estudante, de modo que o mesmo consiga alcançar conhecimentos necessários para seu desempenho profissional. Por sua vez, as competências Específicas vinculam-se ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à titulação específica ao qual o estudante está cursando. Traduz-se na capacidade de saber, saber fazer, saber estar e saber ser nos aspectos disciplinares, profissionais e acadêmicos.

Na finalização da segunda etapa do Projeto, à qual deu origem ao Relatório denominado Estrutura Educacional Tuning na Europa II é citada a adesão da América Latina ao Projeto Tuning Europeu como sendo uma das grandes conquistas dessa fase. Essa citação é considerada o início da dimensão global do Tuning, conforme aponta Oliveira (2017). Conforme a autora, na terceira fase, realizada entre os anos de 2005 e 2006, universidades do Japão, Canadá, Índia e Austrália manifestaram interesse em participar do Projeto. O Tuning, que desde 2000 até o final de 2004 contava com a participação restrita de universidades europeias, começava nesta fase, a estender sua área de atuação a países fora de seu continente.

O PROCESSO DE ADESÃO DO TUNING EUROPEU AO PROGRAMA ALFA-TUNING AMÉRICA LATINA - PATAL

Anterior ao Processo de Bolonha, é certo enfatizar que desde a década de 1980, sob a influência do acirramento das orientações e ajustes neoliberais, tornou-se evidente na América Latina e Caribe a necessidade de modernizar a região e superar possíveis entraves que causavam lentidão nas instituições econômicas, sociais e administrativas. (OLIVEIRA, 2017). Este contexto, favoreceu a aproximação entre a América Latina e a União Europeia, que desde o ano de 1994, através de um Programa denominado Alfa, já contribuía para a capacitação das IES na América Latina e incentivava a cooperação acadêmica entre essas duas regiões. Para Oliveira (2017), o ALFA é uma ação de amplo espectro que objetiva a consolidação do Espaço Comum de Educação Superior da União Europeia, América Latina e Caribe, por meio do financiamento e assessoria técnica da União Europeia.

O Projeto ALFA foi desenvolvido em três fases e na sua terceira fase, foram desenvolvidos 51 projetos que envolveram 494 instituições de Ensino Superior sendo 153 na União Europeia e 341 na América Latina, distribuídos em 46 países: 27 da União Europeia e 18 da América Latina. Dentre os 51 projetos desenvolvidos no âmbito do Programa Alfa, está o PATAL – Programa Alfa Tuning na América Latina.

De acordo com Oliveira (2017), paralelamente ao Programa Tuning diversas ações como Encontros e Conferências aconteceram. Todos em um movimento de convergência aos propósitos do processo de mundialização do Bolonha e fortalecimento do Espaço Europeu de Educação Superior na América Latina e Caribe. Dentre essas ações de convergência está a que culminou na Declaração de Madri, em 2002. Na ocasião, os representantes das 3 regiões: União Europeia, América Latina e Caribe, comprometeram-se a promover a cooperação nos domínios da cultura, educação, ciência, tecnologia e destacaram o incentivo ao Programa Alfa Tuning para a Educação Superior. Ainda em 2002 foi realizada na cidade de Córdoba – Espanha a IV Reunião de Seguimento de um Espaço Comum de Educação Superior – ECES – UEALC no qual 7 universidades europeias e 8 universidades da América Latina decidiram, definitivamente, sobre a elaboração de uma proposta de trabalho no âmbito do Projeto Alfa Tuning América Latina, PATAL.

No Brasil, a instituição de ensino superior que estava presente neste movimento de decisão era a Universidade Estadual de Campinas. Tal proposta foi aprovada e passou a ser implementada a partir de 2004, configurando-se o início da primeira fase do Tuning América Latina (OLIVEIRA, 2017).

Ainda de acordo com essa autora, essa reunião marcou o início do processo de mundialização do Bolonha, no qual os países mais ricos influenciam a condução da política educacional em nível superior dos países mais pobres. Sendo assim, nesse processo de expansão de relações a partir de 2004, as Universidades Latino-Americanas aderiram ao Tuning ESE espontaneamente e, orientadas pela União Europeia desenvolveram um projeto parecido com o do Tuning europeu e o nomeiam de Projeto Alfa Tuning América Latina – PATAL - com o mesmo propósito de atendimento às demandas de mercado no contexto de blocos econômicos, no intuito de alinhar as propostas e ideias de trabalho latinos com o Europeu. (EIRO; CATANI, 2011).

PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA – PATAL

Para Beneitone et al (2007) a implantação do Tuning em nossa região se justificou devido à necessidade das universidades europeias e latino-americanas estarem preparadas ao novo contexto globalizado que se desenhava à frente, no qual era necessário a definição de mecanismos de comparabilidade, compatibilidade e competitividade da educação de nível superior. O objetivo geral do projeto era contribuir para a construção de uma Área de Educação Superior na América Latina por meio da convergência curricular. Os objetivos específicos deste projeto foram elaborados com base nos acordos alcançados por 182 universidades latino-americanas e 18 governos nacionais participantes. De acordo com o site oficial, são eles:

- 1- Avançar nos processos de reforma curricular com foco em competências na América Latina, completando a metodologia Tuning;
- 2- Aprofundar-se no eixo da empregabilidade do projeto Tuning, desenvolvendo perfis de saída ligados às novas demandas e necessidades sociais, lançando as bases de um sistema harmônico que projeta essa abordagem para aproximar graus;
- 3- Explorar novos desenvolvimentos e experiências em torno da inovação social universitária e muito particularmente em relação ao eixo de cidadania do projeto Tuning;
- 4- Incorporar processos e iniciativas comprovados em outros contextos para a construção de estruturas disciplinares e setoriais para a América Latina;
- 5- Promover a construção conjunta de estratégias metodológicas para desenvolver e avaliar a formação de competências na implementação dos currículos que contribuam para a melhoria contínua da qualidade, incorporando níveis e indicadores;
- 6- Projetar um sistema de créditos acadêmicos, transferência e acumulação, que facilite o reconhecimento de estudos na América Latina como uma região e que possa articular-se com sistemas de outras regiões;
- 7- Fortalecer os processos de cooperação regional que apoiam iniciativas de reforma curricular, aproveitando as capacidades e experiências dos diferentes países da América Latina.

De acordo com Beneitone, et al (2007) para que o projeto pudesse ser realizado na América Latina foram selecionadas Universidades que se adequassem a critérios pré-estabelecidos:

- Deveriam ser um referencial de excelência nacional na área que representavam;
- Ter capacidade dialógica com outras instituições que atuassem com as mesmas disciplinas e
- Ter dimensão, referente à infraestrutura, trajetória e autoridade acadêmica.

Ainda de acordo com este autor, foram selecionadas 62 universidades para iniciarem o PATAL e realizadas com seus representantes, reuniões de trabalho às quais foram financiadas pela União Europeia, que também custeou a elaboração e publicação de documentos. Na primeira fase do programa (2004 - 2007) houve o esforço pela identificação dos pontos de referência e fortalecimento da colaboração entre as instituições educacionais. Houve ainda a preocupação em estabelecer a comparação e o entendimento facilitados das titulações. Nesse processo, de acordo com Leite e Genro (2012), estudou-se como sintonizar os currículos latino-americanos ao Europeu, a partir da adoção do modelo de competências curriculares homogeneizadoras para a formação profissional universitária.

O resultado final da primeira fase revelou quais eram as competências mais necessárias à prática profissional, através do apontamento pelos empregadores, das competências de análise e síntese mais importantes (OLIVEIRA, 2017). Com os objetivos de acompanhar as atividades das universidades partícipes do Projeto e de difundir os resultados que estavam sendo alcançados foram criados os Centros Nacionais Tuning (CNT). Esses CNTs representavam um elo de ligação entre o Projeto Tuning e o respectivo país. No Brasil, as Instituições que compunham o CNT eram o Ministério da Educação e a Universidade Federal da Bahia (OLIVEIRA, 2017).

A segunda fase (2011-2013), foi denominada como Inovação Educativa e Social e significou o fortalecimento do processo de sintonia iniciado. Teve o objetivo de identificar e trocar informações sobre a cooperação entre as instituições universitárias, além de dar continuidade ao processo anterior. Nesta fase, houve um grande aumento no quantitativo de instituições que aderiram ao Projeto. O número saltou de 62, da primeira fase para 193 instituições na segunda. As áreas temáticas de trabalho também aumentaram: passaram de quatro para quinze (OLIVEIRA, 2017).

No Brasil, foram doze universidades participantes, divididas nas quinze áreas temáticas. Para Eiró e Catani (2011) o Projeto Tuning propõe-se a elaborar currículos baseados em competências e a determinar pontos de referência para as competências genéricas e específicas de cada disciplina, de cada curso universitário. Neste processo é preciso utilizar o conceito de competência que serve como um referencial para os resultados de aprendizagem. De acordo com Beneitone et al (2007), ocorre uma diferenciação entre os resultados de aprendizagem e as competências, isso devido à necessidade de diferenciar os papéis dos dois atores mais importantes nesse processo o professor e o aluno. Os resultados de aprendizagem são definidos pelo docente com a participação de representantes de estudantes, e as competências são apreendidas e desenvolvidas pelo estudante ao longo do processo de estudos.

Outra característica do Tuning é a formação baseada em ciclos, sendo que o primeiro corresponde à graduação, com duração de 3 anos, o segundo corresponde ao mestrado, com duração de 2 anos e o terceiro ciclo, com 3 anos de duração, configurando o doutorado; conhecido como sistema 3,2,3 (OLIVEIRA, 2017). De acordo com Beneitone et al (2007) para a implementação do sistema de ciclos é necessária uma revisão de todos os programas de estudo que não foram baseados no sistema de ciclos.

Um dos principais entraves para a implementação do PATAL na América Latina, apontado por Eiró e Catani (2011) era a ausência de um Sistema de Acumulação e Transferência de Créditos para nossa região o que dificultava a validação de Disciplinas e Títulos entre os países do bloco. No entanto, de acordo com Oliveira, (2017) dois anos após esse apontamento, documentos construídos no âmbito do PATAL, como CLAR – Crédito Latino Americano de Referência (2013) e o ISUR – Modelo de Avaliação de Inovação Social Universitária Responsável (2014) e Meta Perfis e Perfis (2014) sinalizaram que tal entrave estava sendo transposto.

COMPETÊNCIAS ELEITAS PARA A AMÉRICA LATINA

Segundo Beneitone et al (2007) a fim de amenizar as diferenças encontradas entre os Sistemas Educacionais Latino-Americanos e o Europeu foram realizadas reuniões entre os Centros Nacionais Tuning (CNT) e consultas com os diferentes sujeitos envolvidos nas Instituições de Ensino Superior: Acadêmicos, Estudantes, Graduados e / ou empregadores de cada área temática. O objetivo dessas ações era definir as competências genéricas e específicas para os cursos de graduação na América Latina. Após discussões, foram selecionadas 27 competências genéricas, sendo:

1. Capacidade de abstração, análise e síntese;
2. Capacidade de aplicar o conhecimento na prática;
3. Capacidade de organizar e planejar o tempo;
4. Conhecimento sobre a área de estudo e profissão;
5. Responsabilidade social e compromisso cidadão;
6. Capacidade de comunicar oralmente e por escrito;
7. Capacidade de comunicar em uma segunda língua;
8. Competências na utilização das tecnologias da informação e comunicação;
9. Capacidade de pesquisa;
10. Capacidade de aprender e atualizar permanentemente;
11. Habilidades para pesquisar, processar e analisar informações de várias fontes;
12. Capacidade crítica e autocrítica;
13. Capacidade de agir em novas situações;

14. Habilidade criativa;
15. Capacidade de identificar, propor e resolver problemas;
16. Capacidade de tomar decisões;
17. Capacidade de trabalhar em equipe;
18. Habilidades interpessoais;
19. Capacidade de motivar e conduzir para objetivos comuns;
20. Compromisso com a preservação do meio ambiente;
21. Compromisso com o seu ambiente sociocultural;
22. Avaliação e respeito pela diversidade e multiculturalismo;
23. Capacidade de trabalhar em contextos internacionais;
24. Capacidade de trabalhar autonomamente;
25. Capacidade de formular e gerenciar projetos;
26. Compromisso ético;
27. Compromisso com a qualidade;

O autor aponta ainda para o fato de que tais competências estão intimamente relacionadas às definidas na Europa, sendo que 22 delas, são totalmente convergentes com o sistema europeu e facilmente comparáveis e identificáveis. Somente 3 delas foram totalmente definidas para o contexto latino americano. Sobre as competências específicas, foram eleitas por área do conhecimento, através do mesmo exercício de levantamento e seleção com a contribuição dos diferentes sujeitos envolvidos. Para esse artigo, a área selecionada para análise foi a de Educação. De acordo com a página oficial do Tuning América Latina¹, as contribuições vieram, de acadêmicos e graduados, que após debates e discussões chegaram a um consenso, centrando:

- a. Teoria curricular mestre e metodologia para orientar ações educativas (desenho, execução e avaliação);
- b. Dominar o conhecimento das disciplinas da área de conhecimento de sua especialidade;
- c. Desenhar e operacionalizar estratégias de ensino e aprendizagem de acordo com os contextos;
- d. Projetar e desenvolver ações educativas de natureza interdisciplinar;
- e. Conhecer e aplicar, na ação educativa, as teorias que fundamentam a didática geral e específica;
- f. Identificar e gerenciar os suportes para atender necessidades educacionais específicas em diferentes contextos;
- g. Projetar e implementar várias estratégias e processos de avaliação de aprendizado com base em determinados critérios;
- h. Projetar, gerenciar, implementar e avaliar programas e projetos educacionais;
- i. Selecionar, desenvolver e utilizar materiais didáticos relevantes ao contexto;
- j. Criar e avaliar ambientes favoráveis e desafiadores para o aprendizado;
- k. Desenvolver o pensamento lógico, crítico e criativo dos alunos;
- l. Alcançar resultados de aprendizagem em diferentes conhecimentos e níveis;
- m. Desenhar e implementar ações educativas que integrem pessoas com necessidades especiais;

¹ Disponível em: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>.

- n. Selecionar, usar e avaliar as tecnologias de comunicação e informação como um recurso de ensino e aprendizagem;
- o. Educar em valores, educação cidadã e democracia;
- p. Investigar na educação e aplicar os resultados na transformação sistemática de práticas educacionais;
- q. Gerar inovações em diferentes áreas do sistema educacional;
- r. Conhecer a teoria educacional e fazer uso crítico dela em diferentes contextos;
- s. Refletir sobre sua prática para melhorar seu trabalho educacional;
- t. Orientar e facilitar com ações educativas os processos de mudança na comunidade;
- u. Analisar criticamente políticas educacionais;
- v. Gerar e implementar estratégias educacionais que respondem à diversidade sociocultural;
- w. Assumir e gerenciar seu desenvolvimento pessoal e profissional com responsabilidade em caráter permanente;
- x. Aprender sobre os processos históricos da educação em seu país e na América Latina;
- y. Conhecer e usar as diferentes teorias de outras ciências que fundamentam a educação: linguística, filosofia, sociologia, psicologia, antropologia, política e história;
- z. Interagir social e educacionalmente com diferentes atores da comunidade para favorecer os processos de desenvolvimento;
- aa. Produzir materiais educacionais de acordo com diferentes contextos para favorecer os processos de ensino e aprendizagem.

O curso escolhido para ser analisado neste artigo foi o de Pedagogia de uma Universidade Federal Brasileira que consta na lista de instituições que aderiram ao PATAL. Sendo assim o Plano Pedagógico do Curso – PPC - foi analisado em busca de características que pudessem remeter à presença efetiva da metodologia Tuning no desenvolvimento do referido curso. No entanto, mesmo tendo sido reformulado no ano de 2014, o documento não fez nenhuma menção relativa ao PATAL.

Nas formas de ingresso, foi citada a possibilidade de Admissão por Convênio afirmando que recebe estudantes estrangeiros provenientes da América Latina e África através de um Programa de Intercâmbio Cultural, visando à formação de recursos humanos em cooperação com outros países em desenvolvimento. Porém não fez nenhuma descrição sobre de qual programa se trata e nem como é viabilizado. Na organização curricular, o curso é apresentado como tendo duração de 08 semestres com carga horária de 3216 horas aula, integralizando 201 créditos. Não faz nenhuma outra consideração em relação à possibilidade de transferência e acumulação de créditos.

O que foi possível identificar que mais se aproxima ao proposto pelo PATAL é o item Perfil do Egresso que apresenta uma formação baseada em uma lista de competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o curso. No entanto, não é possível inferir que estão descritas intencionalmente dessa maneira com o objetivo de estabelecer alguma relação com a lista de competências definidas pelo PATAL, visto que por todo o documento do PPC é feita menção ao cumprimento do que é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e à Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia e que prevê todas essas habilidades na descrição dos conhecimentos pedagógicos necessários à atuação profissional dos egressos. No site institucional também não foram encontradas informações que fizessem referência ao Projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi o de procurar em um PPC de um curso de Pedagogia de uma universidade que, de acordo com os documentos oficiais, aderiu ao PATAL. Sendo assim, em uma análise pouco aprofundada, é possível afirmar que embora esta Instituição seja uma das que aparecem como tendo participado efetivamente da aderência e desenvolvimento do Projeto Alfa Tuning na América Latina, ela não introduziu os princípios norteadores, pelo menos não de maneira clara e especificada no documento que rege seu curso de Pedagogia, tão pouco no seu site institucional. Em contra partida a essa análise, em um estudo realizado por Beneitone e Yarosh (2015) para analisar o impacto do PATAL na Educação Superior Latino-Americana, os dados obtidos na 1ª etapa revelaram que o Projeto vem impactando a educação de nível superior na América Latina e que mais de 2/3 das IES, que aderiram ao PATAL, estão implementando os pressupostos do Processo de Bolonha no cotidiano das salas de aula, efetivando a formação baseada em competências que podem ser quantificadas por meio de créditos acadêmicos. A maioria das IES possibilitou aos docentes uma formação que facilitou o processo de adesão e de implementação da metodologia Tuning.

É importante ressaltar que das 160 universidades signatárias do PATAL, de 18 países, 133 instituições participaram dessa pesquisa. No entanto, os resultados dos dados apontados nesta pesquisa não fazem discriminação por país, impossibilitando assim, a percepção da real situação do Brasil. O resultado da análise feita no PPC do curso de Pedagogia vem de encontro com o que afirma Puziol (2017, p 147):

A inserção do Patal no Brasil, não implica, necessariamente, na implementação de suas diretrizes no contexto da prática nas universidades. No contexto da prática, seja a política obrigatória ou por adesão, ela é reinterpretada e nem sempre surte os efeitos que seus idealizadores vislumbraram.

Embora no PATAL existam instituições que representem o Brasil, o que se percebe nesta pesquisa de PPC é que, não necessariamente essa adesão foi colocada em prática no desenvolvimento dos cursos e que seria interessante que outros PPCs fossem analisados para reforçar a conclusão deste artigo.

REFERÊNCIAS

- BENEITONE, P.; YAROSH, M. Tuning impact in Latin America: Is there implementation beyond design? *Tuning Journal for Higher Education*. University of Deusto, vol. 3, n. 1, nov. 2015, p. 187-216. Disponível em: <http://www.tuningjournal.org/article/download/112/1083>. Acesso em: 09 jul. 2019.
- BENEITONE, P. et al. *Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina. Relatório final Projeto Tuning América Latina (2004-2007)*. Universidade de Deusto, 2007. Disponível em: http://Tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_PT.pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.
- EIRÓ, M. I.; CATANI, A. Projetos tuning e tuning américa latina: afinando os currículos às competências. *Cadernos PROLAM/USP*, v. 1, p. 105-125, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/82453/108452>. Acesso em: 09 jul. 2019.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 09 jul. 2019.
- OLIVEIRA, L. T. C. de. *Políticas de Educação Superior: do Processo de Bolonha ao Projeto Alfa-Tuning América Latina*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.
- LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina? *Revista Avaliação (Campinas)*, v. 17, n. 3, pp. 763-785, nov. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a09v17n3.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

PUZIOL, J. K. P. *Educação superior e políticas inter-regionais: um estudo sobre o projeto Alfa Tuning América Latina nas universidades brasileiras*. Tese. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em:

[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062017-](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062017-113812/publico/JEINII_KELLY_PEREIRA_PUZIOL_rev.pdf)

[113812/publico/JEINII_KELLY_PEREIRA_PUZIOL_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062017-113812/publico/JEINII_KELLY_PEREIRA_PUZIOL_rev.pdf). Acesso em: 09 jul. 2019.

TUNING AMÉRICA LATINA. 2015. *Site oficial*. Disponível em: <http://www.Tuning.unideusto.org/>.

Acesso em: 27 jun.2019.

Recebido em: 03.07.2019

Aprovado em 30.07.2019

O PROCESSO DE BOLONHA E AMÉRICA LATINA: A IMPORTAÇÃO VIA SEDEX DE UM CURRÍCULO CARO DEMAIS

The Bologna process and Latin America: importing via sedex an expensive curriculum

Marcos Antonio Martinez Junior – UFSCar/Campus Sorocaba*

Resumo: Quais os efeitos da homogeneização dos currículos para os alunos? Está foi a pergunta que nos moveu durante a escrita do presente artigo. Através de revisão de diversas leituras acerca do Processo de Bolonha pela visão de Oliveira (2017) podemos observar inúmeros motivos para duvidar da eficácia de sua intenção inicial quando seus idealizadores decidem expandir para a América Latina seu sistema. Com isso nos valem de autores como Moreira e Silva (2011) para uma compreensão sobre a importância de o currículo voltado a cultura para os alunos terem com o que se identificar no processo de aprendizagem como Freire (1996) também comenta. Por fim fizemos um paralelo entre Bolonha e o currículo proposto para assim analisar se de fato houve uma mobilização a favor e como foram os efeitos para os alunos expostos a este currículo.

Palavras-chave: Currículo. Bolonha. Cultura. América Latina.

Abstract: What are the effects of homogenizing curricula for students? This is the question that moved us during the writing of this article. Through a review of several readings about the Bologna Process by the vision of Oliveira (2017) we can see innumerable reasons to doubt the effectiveness of its initial intention when its creators decide to expand their system to Latin America. We use authors such as Moreira e Silva (2011) for an understanding of the importance of the culture-oriented curriculum for students to identify with the learning process as Freire (1996) also comments. Finally, we made a parallel between Bologna and the proposed curriculum in order to analyze if there was indeed a mobilization in favor and how the effects were for the students exposed to this curriculum.

Keywords: Curriculum. Bologna. Culture. Latin America.

INTRODUÇÃO

Tentar esboçar qualquer comentário sobre um assunto tão complexo e cheio de ramificações epistemológicas quanto o currículo é no mínimo um desafio, porém vamos tentar ir um pouco mais fundo nessas raízes procurando quais implicações o currículo causa na formação dos futuros professores de modo geral, sua identidade cultural, social e qual influência exerce sobre aqueles que irão formar opiniões dentro de escolas públicas e privadas. Estudiosos do assunto vem elaborando diversas teorias e mostrando o quão importante é o campo curricular tanto para quem ensina ou aprende quanto para terceiros cujo interesse pode estar em diversas vertentes como no capital, manipulação político/ideológica entre outros que vamos apresentar ao longo de nossa conversa.

Contudo, é importante ressaltar que passaremos rapidamente por questões filosóficas que são inerentes ao assunto em questão, tendo em vista levar a discussão para um campo mais abrangente onde usaremos autores críticos e pós-críticos para confrontar e argumentar os pontos de vista que iremos encontrar pelo caminho, para assim obter ou não uma nova ideia do que vem a ser o currículo e para que realmente ele está sendo utilizado. Continuando assim para as políticas educacionais do ensino superior para deste modo entendermos as reais influências que o currículo tem sobre aqueles que irão acessá-lo, seja por meio direto, aqui professores e alunos, quanto de maneira indireta, futuros alunos dos professores que por este currículo foram formados, suas identidades, diferenças, conceitos e preconceitos inclinações políticas impostas ou não, de maneira direta ou indireta entre outros.

*Licenciado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Sorocaba (FEFISO), especialização em Educação Física escolar também pela FEFISO e aluno especial de Mestrado do programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Campus Sorocaba/SP. Email: marcos.ef.fefiso@gmail.com.



Por fim vamos confrontar todas estas influencias culturais e sociais que o currículo pode exercer, apontando os interesses por trás de quem o constrói, suas possíveis intenções e ainda fazer um paralelo com o atual cenário político do país, onde muito se ouve falar em imposição de ideologias deste ou daquele lado. Para tanto vamos começar citando um dos maiores educadores brasileiros cuja ideia de educação e política estavam tão interconectadas que se faziam homogêneas, indissociáveis. Paulo Freire já entendia a educação como sendo um ato político não neutro antes mesmo de toda a discussão sobre o assunto estar em pauta, dando assim o primeiro passo para uma educação mais humana e menos tecnicista.

CURRÍCULO

“Educar é um ato político” (FREIRE, 1996). Começar uma fala sobre currículo utilizando esta citação é de extrema valia, ao passo que o currículo, mesmo do ensino básico, traz consigo um repertório cultural e uma intenção, um objetivo a ser alcançado, não apenas pedagógico, mas também político e ideológico, tornando o currículo um artefato de grande valor para aqueles que almejam formar desde o cidadão no caso do ensino básico, até o profissional e futuros líderes formadores de opinião como é o caso do ensino superior. Desta forma, o currículo alcança uma notoriedade maior, passa a ser entendido como campo de luta por determinado poder, seja ele abstrato e ideológico ou financeiro por meio de grandes conglomerados que cuidam do ensino superior nas instituições privadas.

Não obstante, é importante salientar e destacar alguns pontos que estão enraizados nas teorias curriculares. Moreira e Silva (2011) apresentam o currículo atual com sendo mais crítico, mais voltado ao “por quê” ao invés de “como” fazer, desta forma o currículo pode ser entendido muito mais como um artefato social e cultural que é guiado por relações políticas, epistemológicas e sociológicas a fim de formar identidades. Então, esta visão de currículo apresentada se encaixa muito bem com as discussões atuais sobre o real papel das universidades na formação dos estudantes, e para isso se faz necessária uma investigação para conhecer de fato quem está por trás do currículo das universidades para assim entender os reais motivos para o currículo ser da forma que é atualmente.

Contudo, para Gesser e Ranghetti (2011) o período histórico atual anseia por um currículo que desenvolva a capacidade de pensamento crítico, fazendo assim com que o profissional desenvolva a habilidade de pesquisar a própria prática e desenvolver meios de aperfeiçoá-la não apenas no âmbito da universidade, mas para além, ao longo de suas vidas profissionais. Por esse motivo se faz necessária a investigação dos autores desse currículo, para quem é feito esse tal currículo? O que esperam alcançar com os conteúdos nele expressos? O que está explícito e implícito em suas linhas? Todas estas perguntas e muitas outras surgem ao longo de nossa leitura crítica sobre o tema destacado, mas vamos devagar pois o caminho é longo e promete ter uma complexidade no mínimo interessante e por esse motivo vamos tentar, nas linhas subsequentes, navegar de maneira segura por águas tão inquietas para manter o norte.

Masseto (2011) traz consigo uma fala que nos remete a como deve ser construído o currículo do ensino superior, colocando a importância dos professores e especialistas que elaboram este documento norteador de saírem para observar a sociedade, suas necessidades e expectativas formadas sobre o profissional que será formado por esse modelo de currículo, ou seja, o currículo em sua concepção deve ser pensado para além das paredes das salas de aula atendendo os anseios na sociedade em seu tempo histórico. Tal afirmativa vem ao encontro da nossa fala que explora qual a relevância do currículo na formação dos alunos do ensino superior e quais as consequências que ele pode trazer para a sociedade que irá se valer destes profissionais e formadores de opinião, por esse motivo destacamos ainda o quão importante é o cidadão que sai da universidade para a sociedade que vai colocar à prova todo o conhecimento adquirido ao longo dos anos nestas instituições.

Aqui uma pequena pausa para dar ênfase ao descrito acima com relação às expectativas da sociedade para com os egressos das universidades, onde muitos deles chegam por pressão da família ou mesmo sendo os primeiros a conquistar tamanha façanha em uma família onde, muitas vezes, o maior nível acadêmico é o antigo colegial tornando este jovem que consegue chegar a tão sonhada formatura um grande intelectual dentro de sua realidade onde sua opinião será levada muito mais a sério do que qualquer outra já que ele é formado. Quais egressos as universidades estão formando com os atuais currículos? Em que estes formadores de opinião ajudaram a sua comunidade? Será apenas mais um profissional caro para as empresas ou fará a diferença com propostas e pensamentos que vão além de sua formação técnica? Tantas perguntas que ficam e talvez as respostas estejam todas afixadas

nas políticas que envolvem a formulação do currículo, afinal este será o norteador de todas as práticas, podendo ser fechado em si mesmo em apenas conceitos técnicos para formar o profissional que apenas obedece às ordens, ou formar um profissional preocupado com a sociedade em que está inserido, com questões políticas, sociais e filosóficas atuando para fazer valer as expectativas daquelas famílias que apostaram todas as suas fichas nestes filhos, sobrinhos, netos de pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades.

A cultura tem um papel de extrema importância na criação de um currículo mais humano e que se preocupa com a formação integral do aluno/profissional e não somente em formar um empregado ou empregador. Se for o caso o mesmo terá uma enorme dificuldade em entender a cultura do próximo, já que deixou a sua própria de lado sendo esmagado por um colonialismo implacável advindo de acordos e tratados como Bolonha que vamos adentrar para entender melhor os impactos que esse tipo de "invasão" pode trazer para os estudantes por meio do currículo. A importância de valorizar a cultura dos alunos é colocada de maneira bastante evidenciada por Freire (1996) quando diz que a cultura torna o aprendizado mais significativo, sendo assim, os alunos expostos a um currículo que leva em conta sua cultura tendem a ver um sentido para aquele conteúdo.

Entendendo assim que a cultura é toda e qualquer produção humana, seja ela na forma física ou de ideias e pensamentos, o currículo é um artefato cultural, encharcado pela cultura daqueles que o produziram, desta forma o currículo pode valorizar experiências de vida, construções de ideias advindas de todo um povo, de sua história, para assim formar profissionais que terão uma base de conhecimentos que possibilitará o diálogo com as demais culturas e não apenas com uma parcela mínima dita erudita em detrimento de tantas outras, o que contribuirá para a sociedade usufruir de profissionais preocupados muito mais com o ser humano do que simplesmente com a parte técnica de seu trabalho, formando assim não apenas um profissional mas um ser humano melhor em tese.

Neste próximo tópico de nossa fala vamos apresentas políticas de homogeneização das universidades no Brasil e na América Latina com o foco no processo de Bolonha que buscou, em resumo, unificar o modelo de universidade na Europa, com foco no ensino de competências e habilidades e no sistema de créditos que facilitava o intercâmbio entre as universidades participantes, visto que o currículo seria unificado nestas instituições tornando mais fácil o trânsito dos alunos entre elas. O processo foi ampliado buscando outros continentes como América Latina, Ásia e Oceania visando a adesão das universidades e faculdades com a propaganda de fácil intercâmbio, mandando estudantes europeus para outros continentes e recebendo estudantes destas localidades, tudo isso com intuito de competir com outro grande polo do ensino superior mundial, os Estados Unidos, com tudo, será que tal prática realmente foi implantada com êxito na América Latina? Qual a viabilidade de fato de tal projeto? Quem se beneficia e qual o impacto traria aos currículos e aos alunos expostos a ele?

POLÍTICAS E HOMOGENEIZAÇÃO

Começamos a expor o processo de Bolonha, suas intenções e levantamos vários questionamentos acerca deste que foi um processo bastante importante para economia europeia como um todo que a partir deste ponto iria se basear no conhecimento como vamos ver ao decorrer deste capítulo onde aprofundaremos um pouco mais em questões políticas e econômicas da Europa para entender as razões que os levaram a tentar expandir para outros continentes, onde nosso foco será a América Latina em especial o Brasil e as dificuldades de se adotar tal programa. No início dos anos 2000, a Europa, por meio da assim chamada "Estratégia de Lisboa", deu um impulso as suas atividades educacionais, parte da cúpula econômica da União Europeia concordava que a economia deveria ter como base o conhecimento, para assim tornar-se a mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de proporcionar um crescimento mais sustentável com melhores empregos e material humano e assim alcançar uma coesão social maior (ROBERTSON, 2009).

Porém, este não foi o início desta estratégia, ela se deu um ano antes pelo processo de Bolonha, ainda assim é interessante aqui comentar como a autora coloca a importância da educação e o conhecimento como uma espécie de moeda de troca para uma economia mais sustentável, não apenas por questões de capital de giro, mas também para melhorar o material humano e os empregos oferecidos para que houvesse uma procura maior, para que fosse mais atrativo para estudantes de fora e de dentro da Europa também como vamos ver mais adiante. Assim, em 1999 a Declaração de Bolonha traz consigo seis linhas de ação comprometendo 29 países para a implantação de um Espaço Europeu de Educação Superior cujo plano é que seja devidamente colocado em prática até o ano de 2010. Esse

esforço para a criação desse espaço seria uma iniciativa para que docentes e alunos pudessem caminhar livremente em seu interior, facilitando o acesso, alinhando os currículos e melhorando a qualidade do ensino superior desenvolvendo assim o sistema de 3+2+3 (licenciatura, mestrado e doutorado) e de créditos cujo objetivo era de padronizar a qualificação dos alunos (ROBERTSON, 2009).

Deste modo podemos observar as intenções de padronização do ensino superior por meio do processo de Bolonha, com intenções aparentemente boas e cheias de promessas de uma melhor educação e facilitação da mobilidade de alunos e professores entre as universidades europeias, dando uma ideia de proximidade e afinação. O processo de Bolonha teve uma expansão para estabelecer um Espaço Europeu de Educação Superior que extrapolasse as fronteiras do continente europeu, essa era uma das principais metas, diz Oliveira (2017). Por isso o enorme interesse de padronizar os sistemas de ensino e os currículos de outras regiões aos padrões europeus de ensino, foi neste ponto que a América Latina e Caribe tiveram interesse.

Assim começa de fato as investidas da Europa para tentar implantar seu padrão de ensino em outros territórios para assim facilitar o intercâmbio de alunos e fazer frente a outros polos de ensino superior que já estavam estabelecidos, como os Estados Unidos, fazendo sua economia girar em torno da procura de estudantes por uma oportunidade de estudar na Europa. Tal iniciativa poderia muito bem ser enxergada com olhos mais otimistas e tolerantes como realmente uma ajuda, uma maneira de facilitar o intercâmbio de conhecimento, porém, ao olharmos de modo crítico tal situação, vamos perceber que o maior interesse não é o conhecimento, mas sim o potencial capital de giro que um estudante traz para o país no qual se aloja. Estadia, refeições, o trabalho qualificado e barato e ainda o valor pago para a universidade que não é gratuita. Tudo isso faz com que a economia do país seja impulsionada, sem falar das pesquisas que viram patentes muitas vezes milionárias e que ficam para o próprio governo em questão.

Lima et al. (2008) chama de meta-política pública o processo de Bolonha, e ressalta, dando ainda mais força ao que vimos anteriormente, que esse processo visava o fortalecimento da economia e do sistema de ensino superior europeu para fazer frente a outros blocos e aumentar sua competitividade frente a eles. Colocam ainda que a finalidade desse projeto era alinhar os currículos e as formas de ensino, bem como os títulos e diplomas para assim facilitar aceitação dos mesmos em programas de formação da União Europeia. Esse modelo de educação superior apresentada até aqui só reforça ainda mais as evidências que, ao tentar homogeneizar o currículo, acabamos por deixar de lado nossa cultura que é tão rica e nos dá possibilidades não apenas de conhecer a parte técnica dos cursos, mas também a parte humana, sendo assim todo cuidado é pouco para não negligenciar todo o percurso trilhado até aqui em nossa história, valorizar nossa cultura em nossos currículos é um meio de deixar viva a história, enraizada em nossa formação, na formação daqueles que serão referência, que serão chamados de pessoas cultas, mas de que cultura estamos falando?

Por fim vamos apresentar os possíveis efeitos que o processo de Bolonha e sua expansão para além das fronteiras europeias trariam para o currículo brasileiro e conseqüentemente para os futuros profissionais e para a sociedade em geral que se vale destes que estarão à frente da mesma, seja como líder de produção ou mesmo formador de ideias como político ou professor, sendo assim, tal estudo torna-se de grande importância para a avaliação da adesão ou não deste ou daquele currículo.

CURRÍCULO E CULTURA: CONSEQUÊNCIAS DA INCONSEQUÊNCIA

É inegável que o processo de Bolonha foi um grande marco para a Europa em termos de educação superior, justamente por esse motivo houve a pretensão de expandir para além das fronteiras europeias seus métodos de ensino, a América latina foi um dos alvos dessa expansão, um dos motivos diz Benetone e Yarosh (2015) é que os governos que tinham a pretensão de reformar sua educação superior viram uma oportunidade de integração e por esse motivo acabavam por encontrar em Bolonha uma alternativa viável, porém, a que preço? A viabilidade de adesão a um programa de ensino como o formulado em Bolonha pode ser bastante questionável se a intenção real for a melhoria do ensino de fato, principalmente, da padronização do currículo e dos métodos de ensino que, se por um lado servem como facilitadores de trânsito de alunos e docentes entre as universidades participantes, por outro tem apenas servido para aumentar o capital de giro nas universidades europeias, assim como deixam complementemente de lado a cultura dos países latinos, culturas ricas e que tem muito a oferecer para a formação dos alunos.

Assim, entendemos que o processo de Bolonha tem várias faces distintas. Teodoro e Guilherme (2017) apontam algumas delas como a política que, para os autores, foi um sucesso ao passo que harmonizou mais de 46 países e seus respectivos sistemas de ensino, tornando assim o bloco europeu muito mais homogêneo, em outras palavras, facilitou o trabalho das políticas educacionais. Outra dessas faces é a institucional e local em menor escala, pois, as expectativas de tornar a Europa atrativa e aumentar sua competitividade de fato frente a outros blocos está sendo colocada à prova, ainda nada comprovada.

Neste ponto começamos a colocar em xeque a real validade deste processo de homogeneização que começou em Bolonha, de maneira clara, como podemos ver anteriormente, sua eficácia em escalas menores, ou seja, sem levar em consideração as políticas de economia para aumentar e facilitar o transito de estudantes e docentes, aumentar a procura e conseqüentemente o fluxo de capital dentro dos países participantes, quanto maior o número de estudantes vindo ao encontro de universidades privadas, consumindo serviços, moradia e tendo que se sustentar em um país novo, maior o salto econômico sustentável do bloco, mas de fato o que realmente estamos querendo ressaltar aqui é a verdadeira eficácia de tal sistema no que se diz respeito ao ensino: será que um currículo homogeneizado para um bloco formado por países de cultura tão diversificada, como é o caso da Europa e mais ainda da América Latina, é suficiente para cumprir as demandas? A cultura e a educação andam de mãos dadas afirmam Moreira e Candau (2003), assim, o currículo sendo parte norteadora e integrante da educação é por si só cultural, deve ter o rosto de quem o construiu e principalmente de quem irá acessá-lo, não há forma de tomar para si um conhecimento que está distante demais de sua realidade, ainda que os meios de comunicação e a internet tenham tornado os caminhos mais curtos ainda assim precisam ter algo com o que o aluno possa se identificar para aquela aprendizagem tenha sentido.

Todavia, o afastamento entre currículo e a cultura é agravado ainda mais quando falamos de fronteiras continentais, ao pensarmos nessas dificuldades de afinamento cultural entre países de um mesmo continente, fica evidente o aumento das mesmas quando pensamos em países ainda mais afastados geográfica e culturalmente. Deste modo, na corrida desenfreada por uma economia forte e sustentável por meio do conhecimento, a universidade acaba tendo um papel muito mais central no que se diz respeito a colocar a certificação em um lugar mais elevado do que o próprio conhecimento, ou seja, acabamos por tornar a universidade como uma fábrica de profissionais que prezam muito mais os conceitos técnicos e seus fins do que a busca pelo conhecimento de como aqueles fins tornaram-se fins. Tal contexto é salientado por Morgado (2009), que comenta a importância de um currículo que se preocupe com a globalização, porém, construído com foco em resoluções de problemas locais, em outras palavras com a cultura de cada local específico.

Por isso, ao nos aprofundarmos em Bolonha e seus interesses, fica cada vez mais claro o real motivo pelo qual o interesse pela ampliação do processo foi tão grande e expressivo, sabemos que tudo tem dois lados e nem todo sistema de ensino proposto é ruim ou tem intenções mercadológicas somente; o que queremos salientar aqui são os possíveis efeitos que poderiam acarretar nos alunos expostos a este tipo de sistema de ensino, técnico e voltado para o aprendizado de uma profissão mais do que para a criação de conhecimento além de todo interesse econômico já citado. Tello (2015) faz duras críticas aos países Latino-americanos que aderiram ao processo de Bolonha, coloca a América Latina como estando sitiada e ocupada com as decisões do velho continente, ou seja, estamos mais uma vez importando métodos e meios de fazer, olhando para fora e deixando ideias e problemas característicos da nossa cultura perecerem. O autor ainda apresenta um dualismo entre o Brasil que tem seus pesquisadores vivendo em regime de tirania tendo que produzir quantidade sem ligar para a qualidade enquanto o Paraguai vive uma escassez enorme em termos de pesquisa acadêmica .

Assim, um dos principais erros cometidos e que tem impacto direto sobre os alunos e a sociedade tanto acadêmica quanto em geral, é exatamente o foco exagerado em políticas educacionais e currículos fora do contexto cultural do povo, nossos problemas e anseios são diferentes dos países europeus e por esse motivo não haveria como olhar para nossa cultura por meio de olhos estrangeiros, seria quase como tentar ler um livro escrito em outro idioma sem conhecer a língua exigida. Após todas as referências e falas apresentadas no texto, começamos a esboçar um senso crítico quanto a tais investidas para "colonizar" nosso currículo e nossas universidades. O processo de Bolonha e o Tuning foram atrativos para várias universidades que até aderiram a ideias e mandaram representantes na época das discussões, não apenas particulares, mas também algumas universidades federais, mostra Oliveira (2017) quando apresenta a UNICAMP sendo a representante do Brasil na formulação da

proposta do PATAL (Programa Alfa Tuning América Latina), mostrando assim o interesse inicial de várias universidades, faculdade e centros universitários em fazer parte deste programa.

Contudo, não foi registrado uma adesão significativa e efetiva ao PATAL no Brasil, não houve consenso sobre a real valia do programa para nossas universidades, os impactos que teríamos seriam ainda maiores do que já apresentamos em parágrafos anteriores, sempre existiu uma preocupação exagerada em programas milagrosos vindos da Europa e que sucateiam as nossas universidades que veem sofrendo cortes e mais cortes de verba para pesquisa enquanto inúmeros jovens tentam o tão sonhado diploma ou mesmo uma titulação fora do país pagando quantias enormes para os países que os recebem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dar uma breve pausa nesta conversa quase informal pretendemos deixar algumas considerações que julgamos serem, em nossa opinião, importantes para fomentar ainda mais o debate que, visto o momento histórico que estamos passando, torna-se não apenas pertinente como também necessário para que encontremos, não soluções, mas sim uma razão, um impulso, para que o debate ganhe proporções cada vez maiores e, desta maneira, este pequeno ensaio tenha contribuído para algo maior. Sendo assim, neste ponto ao qual chegamos após inúmeras leituras a respeito do currículo, Bolonha e como este processo, junto ao PATAL, influenciaram ou poderiam influenciar para a formação dos egressos de faculdades e universidades públicas e privadas que, por aceite deste programa, acabaram por se submeter aos programas advindos do chamado velho continente. Submissão essa que já é histórica por importar métodos, currículos e sistemas de ensino, vide os modelos de escolas e seus uniformes com saias rodadas e luvas em um país tropical na década de 50.

O currículo, como acompanhamos anteriormente, tem um papel fundamental para a educação como um todo e na educação superior não é diferente ao passo que, quando falamos em uma educação colonizada, onde importamos modelos e sistemas, falamos em importar também a cultura por trás deste currículo pois o mesmo é um artefato cultural, produzido por ela e que a transmite. Portanto, ao levantarmos a hipótese de que um currículo colonizado afeta de forma negativa aqueles que o acessam, pois entendemos que a cultura é parte fundamental para a educação, para que o indivíduo enxergue a si mesmo em situações problemas, consiga ver sua representação e o meio social onde está inserido, seus problemas, sua realidade ali representada.

Contudo, observamos que os impactos dessas políticas não foram tão grandes, visto que as universidades participantes das discussões do PATAL não chegaram de fato a implementar seu sistema de ensino e nem tiveram seus currículos afetados em sua grande maioria, pois entenderam que o programa fazia valer os interesses mercadológicos da União Europeia e não trazia grandes vantagens para os estudantes que iriam aderir aos intercâmbios, pois apesar de facilitado no aspecto pedagógico, não apresentava um incentivo financeiro atrativo ou mesmo qualquer incentivo financeiro que fosse.

Por fim, entendemos que o Brasil e a América Latina ainda estão sob forte influência dos países europeus, tanto pedagogicamente quanto economicamente. As ideias de unificação de currículos e de um sistema de créditos são válidas se houver um incentivo real para a pesquisa e uma verdadeira motivação, tanto da Europa quanto dos demais continentes, de buscarem a troca de conhecimento e a transformação de vidas através dele ao invés de interesses econômicos que acabam por sucatear a educação superior, tornando o que desde sempre foi um sonho em um verdadeiro pesadelo.

REFERÊNCIAS

BENEITONE, P.; YAROSH, M. Tuning impact in Latin America: is there implementation beyond design? *Tuning Journal for Higher Education* [S.l.], v. 3, n. 1, p. 187-216, dec. 2015. Disponível em: <http://www.tuningjournal.org/article/view/112/1083>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Ed. Paz e Terra, São Paulo, SP, 1996.

GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.2, agosto 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M.L.N.; CATANI, A.M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, Mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 de jun. 2019.

MASSETO, M. T. Inovação curricular no ensino superior. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.2. Agosto 2011, disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 de jun. 2019

MOREIRA, A. F. B. E CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, Maio - Agosto de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>. Acesso em: 20 de jun. 2019.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*, 12ª edição: Ed. Cortez. São Paulo, SP. 2011.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, vol. 30, núm. 106, enero-abril, 2009, pp. 37-62 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313703003>. Acesso em: 20 jun. 2019.

OLIVEIRA, L. T. C. de. *Política de educação superior: do Processo de Bolonha ao Projeto Alfa Tuning América Latina*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

ROBERTSON, S.L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a02.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

TELLO, C. Políticas educativas, educación superior y proceso de Bolonia en Latinoamérica. In: *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), Vol.1, n.1, p.80-97, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v1i1.25>. Acesso em: 20 jun. 2019.

TEODORO, A.; GUILHERME, M. A educação superior em tempos de mudança na América Latina e na Europa: anotações para uma agenda alternativa. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.8-16. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/394/607>. Acesso em: 20 jun. 2019.

Recebido em: 03.07.2019

Aprovado em 30.07.2019

O CONTROLE DO PROCESSO DE BOLONHA NO ENSINO POR COMPETÊNCIAS ATRAVÉS DO PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA

The control of the Bologna process in teaching by competences through the Alfa Tuning Latin America Project

Daniela Fernanda de Almeida Camargo – UFSCar/Campus Sorocaba*

Resumo: Esse texto propõe-se a discutir o Processo de Bolonha na América Latina com o foco no ensino por competências. O referido processo abordou o movimento transnacional para harmonização dos Sistemas de Educação Superior nos moldes europeu através do Projeto Alfa Tuning América Latina, com vista a uma possível transnacionalização dos currículos acadêmicos e da formação padronizada empregando uma tipologia de cidadão formado no paradigma das competências, preparando-o para atender exclusivamente o mercado laboral.

Palavras-chave: Processo de Bolonha. PATAL. Competências.

Abstract: This text proposes to discuss of the process of Bolonha in Latin America focusing in competency based education. The process referred approaches the transnational movement for harmonization of higher education in the european mold through the Project known as Alfa Tuning Latin America aiming towards a possible transnationalization of academic curriculum and standardized formation applying a tipology of citizens formed in the paradigm of expertise, preparing them to answer exclusively to the labor Market.

Keywords: Process of Bolonha. PATAL. Competence.

INTRODUÇÃO

A Educação Superior é considerada em muitos países do mundo, um meio de desenvolvimento para a economia baseada no conhecimento. A gênese da universidade está atrelada ao pensar consciente e ao espaço, por excelência, de construir o conhecimento. Assim, muitas são as inter-relações entre o ensino superior, as políticas econômicas e os interesses regionais que geram ações competitivas em relação a educação superior. De acordo com Robertson (2009) os Estados Unidos e a União Europeia partilham de um interesse comum na expansão da economia de serviços globais, incluindo a educação superior como um mercado, como um motor para a inovação e um setor-chave no desenvolvimento de novas formas de propriedade intelectual.

O capitalismo americano detém a maioria das pesquisas e patentes, o que o faz mais forte em relação a Europa que por sua vez tem uma riqueza na pluralidade cultural, com diversidade de línguas. A competitividade é, dentro do capitalismo, um objetivo marcante. Na lógica do capitalismo, é fundamental atrair pessoas para o país a fim de gerar e movimentar a economia a partir da universidade e assim, o conhecimento move a economia.

Na Europa o Processo de Bolonha teve precedentes na década de 1950 e em 1999 com a Declaração de Bolonha com o objetivo de ampliar a competitividade europeia, em relação a Educação Superior. Na América Latina o Processo de Bolonha foi apresentado através da implementação do Projeto Alfa Tuning América Latina (PATAL), o qual se deu por três eixos: pela educação transfronteiriça ampliando o território hegemônico da União Europeia; pela adesão do Projeto Tuning Europeu para a construção do PATAL, por meio de financiamentos e assessoria técnica e pela tipologia do cidadão a ser formado, ou seja, uma formação específica que atende a um determinado tipo de sociedade vinculada ao mercado laboral (OLIVEIRA 2017). Desta forma, este texto discutirá as influências do Processo de Bolonha na América Latina no ensino por competências na Educação Superior.

* Pedagoga, especialista em Alfabetização e Letramento e em Direito Educacional. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Aluna especial no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar-So. E-mail: prof.danielafernanda@gmail.com.

O PROCESSO DE BOLONHA: DA UNIÃO EUROPEIA À AMÉRICA LATINA

O Processo de Bolonha tem precedentes, por isso que é um processo. Em 1998, em Paris, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram a Declaração da Sorbonne, na qual tinham a perspectiva da construção de um “espaço europeu de educação Superior”, idealizando o Processo de Bolonha. Em 19 de junho de 1999, a Declaração de Bolonha, foi assinada por ministros da educação de 29 países europeus, na cidade italiana de Bolonha, que previa a livre mobilidade dos estudantes sendo europeus ou não, entre as universidades europeias desencadeou e organizou o Processo de Bolonha (LIMA, 2008). Segundo Oliveira (2017) o processo de Bolonha foi criado pela União Europeia no final da década de 1990 com o objetivo de ampliar a competitividade Europeia em relação ao Ensino Superior e tornar-se uma referência educacional de nível mundial. Este processo não ficou limitado a Europa e se estendeu para além-fronteiras num movimento transnacional para harmonização dos sistemas de educação superior aos moldes europeus. No Processo de Bolonha os ministros de educação participam das reuniões que antes eram realizadas entre os reitores das universidades. Neste ponto, Bianchetti (2015, p. 235) relata que:

[..] a entrada dos ministros da educação retira a discussão de dentro da universidade e recoloca o ensino superior no patamar dos assuntos do Estado, no caso da União Europeia, sendo no Processo de Bolonha o ponto de partida desta nova forma de organização e funcionamento do ensino superior e das demandas que o mercado direciona à universidade.

De acordo com Lima (2008) é visível uma reforma da educação superior à escala europeia, em que se destaca uma espécie de “desnacionalização” da educação superior ou de uma “europeização” das universidades optando por políticas de liberalização e pela necessária harmonização para a competitividade além fronteiras. Assim, a União Europeia busca duas estratégias transnacionais: fazer dominante o seu modelo de educação superior e tirar melhor aproveitamento das melhores mentes do mundo para impulsionar a economia europeia. O Processo de Bolonha foi reformulado em 2005 com a Estratégia de Lisboa, um acordo para viabilizar a Europa do conhecimento em que a Educação e a formação posicionam como motores do crescimento e do desenvolvimento econômico e foi nesta mesma década que a União Europeia buscou aproximação com a América Latina. (OLIVEIRA, 2017)

Segundo Oliveira (2017) o Programa de Mobilidade Mercosul (PMM), financiado pela união Europeia é resultante da aproximação entre a União Europeia e o Mercosul. Em seguida o Setor Educacional do Mercosul (SEM) foi criado pelos ministros de Educação para coordenar as políticas Educacionais do bloco. Outra iniciativa da União Europeia para o fortalecimento do processo de regionalização da educação superior na América Latina, foi a Rede Cooperação Latino Americana de Redes Avançadas – ReCLARA, parte integrante do Projeto ALICE (América Latina Interconectada com a Europa), criado em 2002 e se constituiu num espaço virtual reservado para comunidade de educação e pesquisa, na qual cientistas, pesquisadores, acadêmicos, professores e estudantes podem colaborar compartilhando informações e ferramentas. O CLARA se propõe coordenar as redes acadêmicas na América Latina e outros blocos, planejando e implantando serviços de rede para interligação regional e global.

É possível que distintos países, ao considerarem tamanha riqueza cultural que se abre para o mundo, por meio do Processo de Bolonha, buscassem a harmonização de seus currículos universitários à sociedade do conhecimento europeia, impulsionados pelo processo competitivo dos mecanismos de avaliação da qualidade do ensino superior. (OLIVEIRA, 2017). O Processo de Bolonha se estende por meio do Tuning para estabelecer a sua hegemonia e não somente para alcançar territórios.

PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA – PATAL

O projeto Tuning-ESE foi criado e justificada a sua extensão as outras regiões do mundo, iniciado pela América Latina, no intuito de que todas as estruturas organizacionais desaguem no mesmo leito comum, o Espaço de Educação Superior. O PATAL (Projeto Alfa Tuning América Latina) é um dos projetos do Programa ALFA, que desde 1994, contribui para a regionalização da educação Superior latino-americana e a capacitação das Instituições de Ensino Superior. (OLIVEIRA, 2017). Puziol (2016) explica que o nome do Projeto, origina-se do verbo inglês “to tune”, o qual significa afinar, sintonizar, ajustar, harmonizar, adaptar e é comumente utilizado no âmbito musical a fim de manter todos os instrumentos perfeitamente afinados, como uma música em completa harmonia. Portanto, a escolha deste verbo de sintonia está relacionada a educação superior da Europa com a América Latina. O

Projeto Alfa Tuning América Latina é uma proposta da União Europeia para aproximar o ensino europeu ao latino americano baseado em redes de pesquisa.

Segundo Puziol (2016, p.1543) os países da América Latina participante participantes do PATAL entre 2011 e 2013 foram Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela, tendo ao todo quarenta e cinco Institutos de Ensino Superior. No Brasil, há doze Instituições de Ensino Superior que participam do PATAL mas, não em todas as áreas. São elas:

Universidade de Brasília (Direito);
 Universidade Anhanguera – UNIDERP (Administração de Empresas);
 Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC PR (Agronomia);
 Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo (Direito e Arquitetura);
 Universidade Federal do Ceará – UFC (Educação e Física);
 Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (Enfermagem);
 Universidade Federal de Ouro Preto (Geologia e Química);
 Universidade Federal do Pará – UFPA (Geologia);
 Universidade de Caxias do Sul – UCS (História e Matemática);
 Universidade Federal de Uberlândia UFU (Informática e Engenharia Civil);
 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Engenharia Civil);
 Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (Medicina e Psicologia).

O modelo Tuning está presente além da América Latina e Europa, na Rússia, África, Ásia, China e Estados Unidos. Por meio do Tuning a Europa tornou-se um referencial global de educação, uma estratégia para competir na arena do capital. O Tuning tornou-se um processo para conceber, desenvolver, implementar e avaliar a educação de nível superior em nível regional. Como Academia Tuning foi caracterizado como um Centro Internacional de Educação Superior e Investigação, exportável e convergente, espalhada pelos continentes (OLIVEIRA, 2017).

Oliveira (2017) ressalta que a Academia Tuning busca desenvolver novos conceitos e metodologias para o ensino e aprendizagem, centrada no estudante, em competências para a empregabilidade e para a cidadania, por meio da investigação, da experiência, da inovação educativa e apoio na tomada de decisões na política de educação e do emprego. Mas, como se dá a construção das bases para a transnacionalização da política educacional latino-americana? Oliveira (2017) explica que há uma referência de crédito acadêmico para os cursos universitários estabelecidos em competências por meio do CLAR (Crédito Latino Americano de Referência).

O Projeto Tuning, no Meta-perfis é apresentado como uma rede de comunidades de aprendizagem global, por se desenvolver a partir de formulações de padrões mundial mas, respeitando as especificidades local e regional de cada contexto. O ISUR (Inovação Social Universitária Responsável) foi desenvolvido com o compromisso social para contribuir com um Espaço de Ensino Superior na América Latina. Por fim, a definição do Crédito de referência, Perfis e Meta-perfis e do modelo de universidade são consideradas ferramentas necessárias. (OLIVEIRA, 2017). Como destaca Oliveira (2017, p. 165) o Projeto Tuning, dentro do Processo de Bolonha:

[...] possibilitou o levantamento de indicadores de educação superior internacionais, no ano de 2014, dados advindos de mais de 103 países que aplicaram os questionários Tunings à estudantes, graduados, acadêmicos e empregadores no intuito de obter pontos entre distintos membros em diferentes contextos culturais para o estabelecimento de competências genéricas e específicas.

COMPETÊNCIAS

O PATAL visa estabelecer um parâmetro de homogeneidade e uma metodologia entre as Instituições de Ensino Superior através da definição de competências e não listando conteúdos padrões, tendo como centro difusor a Universidade de Deusto na Espanha, esta dissipa os parâmetros do PATAL e também recebe os seus resultados. A formação profissional das universidades deve estar pautada nas 27 competências genéricas e 70 competências específicas. Na América Latina, a definição das competências foi realizada através de questionários via online (endereço de página web de cada universidade participante), no qual participaram graduados, empregadores e estudantes. (PUZIOL, 2016). Puziol (2016, p. 1546) não apresenta as competências específicas por ser inúmeras, dada à quantidade de áreas participantes mas, apresenta as competências genéricas estabelecidas de acordo

com os questionários respondidos por graduados, empregadores e estudantes, a fim de traçar o perfil do profissional requerido pelo século XXI, na América Latina. As competências genéricas são:

- Capacidade de abstração, análise e síntese;
- Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática;
- Capacidade para organizar e planejar o tempo;
- Conhecimento sobre a área de estudo e a profissão;
- Responsabilidade social e compromisso cidadão;
- Capacidade de comunicação oral e escrita;
- Capacidade de comunicação em um segundo idioma;
- Habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação;
- Capacidade de aprender e atualizar se permanentemente;
- Habilidades para buscar, processar e analisar informação com fontes diversas;
- Capacidade crítica e autocrítica;
- Capacidade para atuar em novas situações;
- Capacidade criativa;
- Capacidade para identificar, apresentar e resolver problemas;
- Capacidade para tomar decisões;
- Capacidade de trabalho em equipe;
- Habilidades interpessoais;
- Capacidade de motivar e liderar metas comuns;
- Compromisso com a preservação do meio ambiente;
- Compromisso com o seu meio sociocultural;
- Valorizar e respeitar a diversidade e multiculturalidade;
- Habilidade para trabalhar em contextos internacionais;
- Habilidade para trabalhar de forma autônoma;
- Capacidade para formular e gerenciar projetos;
- Compromisso ético;
- Compromisso com a qualidade.

Segundo Oliveira (2017) a carga de trabalho (docência direta, pesquisa, trabalho de campo, grupo, tutoria e resultado dos exames presenciais) realizada pelos estudantes durante o ano é equivalente a 60 créditos ou 30 créditos por semestre. A avaliação é centrada nas competências desenvolvidas pelo estudante, determinado em valor quantificável e medido em créditos. Porém, a pesquisa realizada, revelou que o nível da qualidade do diploma de graduação diminuiu após Bolonha e os estudantes sentem a necessidade de continuar os estudos para complementar qualificações e aumentar a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, uma vez que a formação aligeirada de três anos de graduação não os permite desenvolver as competências exigidas pelo mercado de trabalho. Para isto os estudantes precisam estudar três anos de graduação, dois anos de mestrado e três anos de doutorado. Isto porque na metodologia Tuning, requer uma formação centrada no conteúdo específico diretamente relacionado às demandas de mercado.

Assim, para a nova tipologia de cidadão a ser formado, nas premissas do Processo de Bolonha, na sociedade do conhecimento, deve ser derivada e dependente de sua relação com a indústria. (OLIVEIRA, 2017). No Brasil há leis que asseguram esta relação entre a educação e o mercado laboral. No Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 a educação é citada como direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E no §2º. do Art. 1º. da Lei de Diretrizes e Bases no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Para Puziol (2016) as competências representam um passo atrás no desenvolvimento da educação superior e dos profissionais na América Latina. Pois o foco nas competências poderia revelar uma proposta acadêmica e pedagógica que valoriza as informações necessárias ao conhecimento imediato e superficial para o exercício da profissão, transformando o conhecimento em cápsulas fragmentadas e negligenciando o entendimento amplo e crítico da realidade local, regional, nacional e mundial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre "A influência do Processo de Bolonha no ensino por competências através do Projeto Alfa Tuning América Latina mostrou o movimento da possível transnacionalização da Educação

Superior europeia aos outros continentes, em especial, à América Latina. O movimento de transnacionalização da educação iniciou-se com o Processo de Bolonha implementado pela União Europeia para alavancar o sistema educacional de modo a tornar-se um referencial educacional de nível mundial e assim, competir com os Estados Unidos. Para a regionalização do Processo de Bolonha, foi implementado o Projeto Alfa Tuning na América Latina com o objetivo de harmonizar o sistema educacional nos moldes europeus, tirar proveito das melhores mentes do mundo, criar um Espaço de Educação Europeu e assim, ampliar a hegemonia da União Europeia.

A harmonização da educação superior na América Latina ao processo de Bolonha ainda está em curso, poucas universidades aderiram ao Processo. E as universidades que aderiram, não o fizeram em todos os cursos de graduação. Nesse processo, a educação é um produto de troca na circulação do capital. Cujas formações aligeiradas (três anos de graduação) propostas pelo Processo de Bolonha com base no ensino por competências genéricas e específicas, forma o estudante, que para atender o mercado laboral, precisa continuar os estudos fazendo dois anos de mestrado e três anos de doutorado com recursos próprios ou com linhas de financiamento que interessam ao capital privado. No que consta o Espaço Europeu de Educação Superior o estudante será preparado para o mercado de trabalho, para posterior desenvolvimento de competências para uma cidadania ativa. Nesta óptica a formação para a cidadania é reduzida a apropriação de competências que prepara para o mundo laboral atendendo às demandas da globalização.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, M. L. N. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), Vol. 1, n. 1, p. 56-79, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/24/171>. Acesso em 20 jun.2019.
- BIANCHETTI, L.; MAGALHÃES, A. M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 225-249, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00225.pdf>. Acesso em 20 jun.2019.
- BRASIL. (Constituição, 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Planalto: Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 jun.2019.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 jun.2019.
- LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A.M. O processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>. Acesso em: 20 jun.2019.
- OLIVEIRA, L.T.C. *Política de educação superior do Processo de Bolonha ao projeto Alfa Tuning América Latina*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.
- ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de educação* v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a02.pdf>. Acesso em: 20 jun.2019.
- PUZIOL, J.K.P.; BARREYRO, G.B. Projeto Alfa Tuning América Latina: a produção de redes de conhecimento entre Instituições de Educação Superior no MERCOSUL e da União Europeia. *Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/ BR ISSN 2446-6123*. Universidade de Maringá. Maringá, 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-017.pdf. Acesso em: 20 jun.2019.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de educação*, v. 14, n.42, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a02.pdf>. Acesso em: 20 jun.2019.

Recebido em: 03.07.2019

Aprovado em 30.07.2019

EVOLUÇÃO DA MERCADORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL: CAMINHO SEM VOLTA?

Evolution of the commercialization of private higher education in Brazil: the way without return?

Thiago de Melo Martins – UFSCar/Campus Sorocaba*

Resumo: O crescimento de instituições de Ensino Superior privadas e geridas por grandes corporações de capital aberto, bem como o grande aporte feito por investidores estrangeiros em busca de alta rentabilidades e baixos riscos ao capitalizar as Universidades privadas brasileiras tem centralidade na discussão do presente artigo. Trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho reflexivo, a partir de sustentação bibliográfica. Sabe-se que o crescimento exponencial do capitalismo traz como desafios o alcance de mais mercado e expansão da padronização ideológica de suas premissas. Tal discussão necessita de se debruçar sobre o quadro atual das economias dos Estados-Nação que transcendem o tradicional significado de fronteiras e territórios.

Palavras-chave: Ensino superior privado. Mercadorização. Internacionalização.

Abstract: The growth of private higher education institutions and managed by large publicly traded corporations, as well as the large contribution made by foreign investors in search of high profitability and low risks when capitalizing on private universities Brazil has centrality in the discussion of this article. This is an exploratory research of reflexive nature, based on bibliographic support. It is known that the exponential growth of capitalism brings as challenges the reach of more market and expansion of the ideological standardization of its premises. This discussion needs to focus on the current framework of the economies of the nation-states that transcend the traditional meaning of borders and territories.

Keywords: Private higher education. Commodification. Internationalization.

INTRODUÇÃO

O avanço de grandes corporações de capital aberto no Brasil vem aglutinando instituições privadas existentes, com recém-criadas e as estrangeiras atuando fisicamente como empresas instaladas. Instituições de Ensino Superior privado (IES) atualmente estão atuando como S/A, Sociedades Anônimas e ofertando ações em Bolsas de Valores. Grupos de investimento estrangeiro compram esses papéis e passam a controlar as IES nacionais. Assim ocorrem com os cinco maiores grupos de ensino superior do Brasil. Este texto analisa por meio de revisão bibliográfica de produções de pesquisadores sobre o ensino superior privado no Brasil, seu processo de mercadorização, ou seja, vendas e compras, e o movimento do capital estrangeiro em usar o Ensino Superior como um produto disponível do mercado. Tem por objetivo discutir as políticas de Educação Superior para a segunda década do século XXI, analisar o processo financeiro para além das fronteiras nacionais e inferir sobre os impactos da mercadorização do Ensino Superior.

O que chama atenção são os movimentos de aquisições desses grupos e como os mesmos reorganizam as IES, quanto à estrutura, demissões de professores mestres e doutores para a contratação de tutores e assim baratear os custos com recursos humanos. Otimização de recursos ao oferecer cursos à distância e oferecimento de mensalidades baixas para atrair mais estudantes, oriundos das classes mais populares em sua maioria. A Legislação é muito favorável a liberdade de negócios no ensino superior. Mediante a esse panorama se estabelece a indagação: de que forma a qualidade dos cursos do ensino superior privado foi contemplada mediante essa política educacional de abertura ao capital estrangeiro?

*Mestrando em Educação pela UFSCAR Campus Sorocaba. Professor da rede municipal de ensino de Sorocaba. E-mail: thiagomelomartins32@gmail.com.

PANORAMA DAS POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL

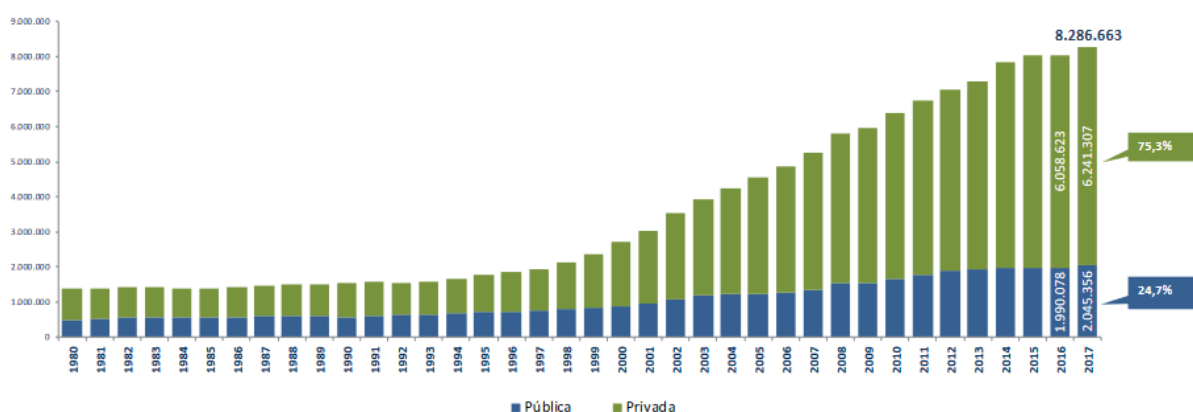
As décadas de 1980 e 1990 se caracterizaram pela expansão de cursos e vagas no setor privado em relação às Universidades Públicas. Tal fato já vinha ocorrendo desde o período da Ditadura, e abrangeu o reconhecimento da existência de instituições de ensino privado pela Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 209 a Carta Magna concede também às empresas privadas o serviço de educação. Com a condição de se cumprir com a legislação e serem avaliadas por sua qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, 1988). A partir desse texto há amparo constitucional à operação de instituições privadas, mas nada explícito a respeito da lucratividade do setor. Tal ponto começou a ser delineado com a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu artigo vinte a LDBEN normatiza a existência de organizações privadas, dentre elas de cunho empresarial com finalidade lucrativa. (NEVES, 2002).

A lei 9870/1999 em seu artigo 9º autoriza a entrada em vigor da lei 9.131, de 1995 que Art. 7º-D. "As entidades mantenedoras de instituições de ensino superior, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, deverão elaborar, em cada exercício social, demonstrações financeiras atestadas por profissionais competentes." (BRASIL, 1999, s/ p). Napolitano (2017) e Oliveira (2017) asseveram o aval dado à existência de instituições privadas e a partir do artigo 7º da LDB ocorreu o movimento de transformar as instituições em sociedades anônimas, abrir o capital nas bolsas de valores e o processo de internacionalização do investimento. Foi um marco no processo de mercadorização e expansão de grupos de capital aberto circunscritos ao mercado dos EUA e da Ásia. (CARVALHO, 2013). Após regulamentação, o início dos anos 2000 estava prestes a realizar verdadeira revolução em compras, aquisições e fusões das instituições privadas brasileiras. Até então, seus mantenedores pertenciam a grupos nacionais e famílias, muitas no ramo desde os anos de 1970.

A mesma lei 9.131/1995 regulamentou o funcionamento do Conselho Nacional de Educação. Dentre suas prerrogativas está a emitir pareceres e decidir de forma exclusiva e independente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno. (MEC, 2019). Nesse ponto cabe a autorização do colegiado a abertura de instituições de ensino superior privado no Brasil. Ao final dos anos 1990, Napolitano (2017) narra sobre grandes embates sobre se a real função do conselho era debater questões pedagógicas ou somente uma espécie de cartório para a abertura de negócios educacionais. Membros de carreira desligavam-se de suas funções por discordarem da política mercantilista crescente.

No primeiro mandato do governo Lula (2003-2006) houve tentativas de regulamentar e limitar a presença do capital estrangeiro. A forma de operar ações negociadas na bolsa de valores permite inclusão de investidores de fundos externos em compras de ações nacionais. Bastava a instituição de ensino ser uma sociedade anônima, abrir seu capital e oferecer suas ações para compra. (OLIVEIRA, 2017). Instituições de ensino começaram a usar meios para enfrentar a forte concorrência desencadeada na década de 1990. A oferta de cursos diferenciados, com opção para curta duração e formação tecnológica tinha intenção de atrair mais alunos. Essas soluções de gestão foram consideradas de menor qualidade acadêmica. Havia interesse em suprir, primeiramente, demandas do mercado de trabalho com formatos presenciais, à distância, de extensão e pós-graduação lato sensu. (CARVALHO, 2013).

Houve ambiente favorável, como aumento da população em idade de acesso à graduação e melhoria de renda. Aliado a tais fatores havia políticas públicas do governo federal para aumentar o acesso ao ensino superior. Elas se deram pelo incentivo de programas como PROUNI (Programa Universidade para Todos) e FIES (Financiamento Estudantil). Dentro desse campo fértil o setor privado se mobilizou para crescer e aumentar sua oferta de vagas. (GIRARDI; KLAFKE, 2017). O gráfico a seguir expõe o salto das matrículas do ensino superior entre o ano 2000 a 2015.

Gráfico 1. Número de Matrículas em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa –1980-2017

Fonte: Inep (2019).

O crescimento robusto das matrículas se deu por ambientes e situações favoráveis e por grandes destinações dos orçamentos aos programas PROUNI e principalmente o Fies. Sampaio (2011) relata que as estruturas físicas, como prédios e propriedades, e os recursos humanos foram investimentos realizados pelas mantenedoras anteriormente a mudança da razão social das instituições, de privadas para com fins lucrativos. Condições estruturais tais que atraíram investidores internacionais. Alguns mantenedores viram também a oportunidade de profissionalizar e melhorar a gestão de seus grupos educacionais. Após legalização e organização das empresas educacionais começou o processo de fusões e aquisições entre instituições nacionais e estrangeiras. As de capital aberto recebiam investimento pela compra de suas ações e compravam outros grupos educacionais, verdadeiro canibalismo mercadológico.

Oliveira (2017) exemplifica o caso emblemático da fusão da Estácio de Sá e Kroton ocorrida em 2016, as líderes em número de alunos no Brasil¹. Após a aquisição, a Kroton tornou-se a maior corporação educacional do mundo. Os fundos de investimento estrangeiros faziam parte de um terço do total do capital da empresa. Um dos grupos possuía cerca de 41 bilhões de dólares em ações. Em 2017 o Cade (Conselho Administrativo de Defesa Econômica) vetou a fusão. Ribeiro (2017) aponta pelo site Infomoney sobre a grande concentração de mercado caso os dois maiores grupos do país se unissem. A decisão do Cade levou em consideração o processo de extinção da concorrência no país caso aprovasse tal negociação.

PROCESSO FINANCEIRO DO ENSINO SUPERIOR: PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS NACIONAIS

A rejeição do casamento entre a Kroton e Estácio expôs os grupos acionários internacionais que as financiam. Oliveira (2017) apresenta o tamanho das participações de 46% da Estácio e 32% da Kroton. Eram dez grupos estrangeiros, somente um Fundo Coronation, da África do Sul, tinha 41 bilhões de dólares em ações. O grupo possuía o controle de 10,3% da Estácio e 4,5 da Kroton. Um grupo chamado Oppenheimer detinha 18% do capital da Estácio. Uma exemplificação da pulverização do mercado mundial com múltiplos participantes de várias nações. As maiores Instituições de Ensino Superior Privado de capital aberto no Brasil incorporam em seus grupos de investidores a presença de setores financeiros estrangeiros. Havendo sede no Brasil ou não, esses grupos educacionais fazem parte do processo de transnacionalização² do ensino com objetivo de obter lucro. (AZEVEDO, 2015).

¹Oliveira (2017) cita os números impressionantes da negociação. A Kroton em 2016 já era o maior grupo educacional do mundo no setor privado. Contava anteriormente com 1,1 milhão de estudantes no território nacional, após a fusão iria para 1,6 milhão de estudantes abocanhando cerca de 30% do mercado nacional de ensino superior.

²Transnacionalização e internacionalização são termos confrontados por Azevedo(2015) e Napolitano(2017) para indicar o mesmo processo de mercadorização do ensino superior por grupos de investimentos em bolsas de valores.

A transnacionalização seria a oferta transfronteiriça de ensino, presencial ou a distância, por intermédio de organizações transnacionais de serviços educacionais com finalidade de lucro. Vale notar, no entanto, que há Instituições de Ensino Superior Privadas com sede no Brasil que são cotadas em bolsa e que têm participação acionária de indivíduos, sociedades, associações e fundos de capitais de origem estrangeira, caracterizando-se, por isso, também, como uma modalidade de transnacionalização (AZEVEDO, 2015b, p.87).

Sguissardi (2015) lembra sobre a adesão do Brasil nos Acordos Gerais de Comércio e Serviços (AGCS) da Organização Mundial do Comércio (OMC). A educação superior começa a ser vista como serviço comercial no país e passa ter 75% das matrículas do ensino superior.

Esta situação, de abertura do mercado para as IES privadas em 1997 (Decretos 2.207 e 2.306) e o IPO das quatro primeiras empresas educacionais a fazê-lo (Kroton, Estácio, Anhanguera e SEB – Sistema Educacional Brasileiro ou Colégio Osvaldo Cruz, Dom Bosco e Pueri Domus), em 2007, constituiu-se muito provavelmente no principal fator de sua acelerada expansão e, ao mesmo tempo, de desaparecimento, nos últimos 10 a 15 anos, de 2/3 das IES comunitárias ou confessionais e respectivas matrículas (SGUISSARDI, 2015, p.870).

Grupos não capitalizados são alvo para futuras aquisições ou fecham as portas com a concorrência forte de oferta de mensalidades mais baratas a fim de atrair novos clientes. Oliveira (2017) aponta o fenômeno como novo no país. Há a tendência de IES, (Instituições de Ensino Superior) existentes, como as comunitárias, entrarem em decadência. Em relação as IES com fins lucrativos, grande oferta de vagas, mas com qualidade educacional questionável. Internacionalizar a educação superior no Brasil é um tema preocupante. Napolitano (2017) afirma como os financiamentos públicos patrocinaram rendimentos com retorno seguro a poucos grupos, dentre eles estrangeiros, de faculdades privadas. O atendimento educacional de qualidade não é priorizado pelos investidores.

Oliveira (2017) considera que a entrada de grupos de investidores externos no ensino superior brasileiro enfraquece instituições menores, o que as torna fáceis de serem compradas posteriormente. O que inicialmente era uma presença indireta, via compras de ações agora existem grupos como mantenedores diretos. Presença da Laureate, DeVry e Apollo de origem estadunidense são os exemplos diretos.

Como resultado das ETN (Empresas Transnacionais) e das mudanças técnicas na velocidade de transferências financeiras, a economia global escapa à capacidade de até a mais poderosa das nações a poder controlar (embora tal não signifique, é claro, que os EUA não sejam ainda o mais importante actor da economia mundial, apesar de eventualmente não ser a economia mais bem-sucedida; quer dizer, a globalização é um fenômeno político-econômico, e não puramente económico). Isto conduziu também à criação de novas formas de governação supranacional que assumiram formas de autoridade sem precedentes. De novo, contudo, tem de ser dito que estas mudanças resultam da transformação das condições da procura do lucro, que permaneça o motor de todo o sistema. (DALE, 2004, p.437).

A presença de empresas educacionais estrangeiras e seus múltiplos grupos acionários de diversos países indica a característica pulverizada do capital e como o setor educacional privado no Brasil se transforma e se assemelha a esse processo de sociedade anônima também. Organizações educacionais internacionais como Laureate, DeVry e Apollo são exemplos de empresas transnacionais com sócios acionistas espalhados pelo globo.

IMPACTOS DA MERCADORIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

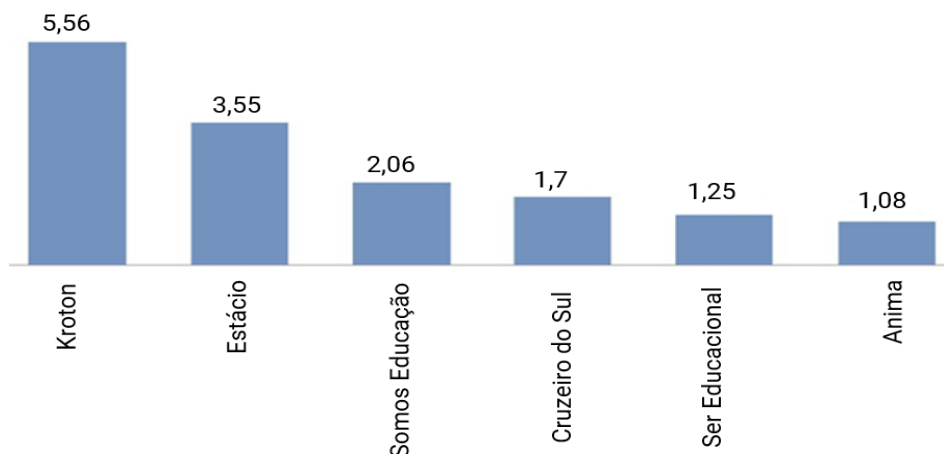
Para Dale (2004), potências transnacionais dão forma e decidem sobre as regulamentações nacionais, influenciam diretamente autoridades políticas conforme seus interesses. Pelas decisões indiretas, utilizam as políticas de Estado para os seus desejos dentro dos sistemas educacionais nacionais.

Diante das mudanças recentes no setor privado de ensino superior há muitas perguntas ainda a serem feitas. De imediato, duas me parecem fundamentais: é possível sustentar, com financiamento privado, esse crescimento pulverizado (tal

como hoje ocorre) da oferta de ensino superior no País? A padronização gerencial, didática, de conteúdos etc. (SAMPAIO, 2011, p.42).

Existe uma espécie de homogeneização do ensino, instituições procuram oferecer serviços cada vez mais padronizados e barateados. Com materiais didáticos de conteúdo raso, sem grandes reflexões e aprofundamentos oferecidos pelo tutor. Normalmente este tutor não tem os mesmos direitos e responsabilidades que a legislação exige de um professor de educação superior.

Gráfico 2. Maiores grupos educacionais



Fonte: Folhainvest, 2018.

As seis maiores empresas educacionais em faturamento demonstram o peso delas para a economia brasileira e o lobby realizado no Congresso brasileiro em manter a legislação para o ensino superior privado cada vez mais favorável aos rendimentos do mercado financeiro. Burgarelli (2017) aponta a alta lucratividade das mantenedoras privadas com o incentivo público do FIES e aumentos vertiginosos no valor de mercado. Num período de quatro anos (2011 a 2015) a Kroton teve valorização de suas ações em 827%. Em 2013 eram mais de 80 mil estudantes utilizando o financiamento público.

A validação do Cade/ Ministério da Fazenda e da Comissão de Valores Mobiliários (CVM) para operação na Bolsa de Valores de grupos de ensino e a utilização do Pronui e Fies são maneiras de o governo federal estimular os investimentos do sistema financeiro em prejuízo da ideia de educação superior como direito público. (BUGARELLI, 2017). Há entendimento que o uso do Fies foi uma aposta para democratizar o acesso à uma graduação para a nova classe média no período, mas as taxas de inadimplência decorrentes de aperto fiscal e recessão da economia a partir de 2014 impactam esse programa de financiamento estudantil. A meta do Ministério da Educação em 2010 era oferecer 10 milhões de vagas no ensino superior.

Burgarelli (2017) cita as ações feitas para aumentar a adesão ao programa, queda dos juros anuais de 6,5% a 3,4%, como subsídio para financiar um curso de graduação. Facilitação para tomada de crédito, maior prazo de quitação e a retirada de fiador. O objetivo foi democratizar o acesso, e o preço a ser pago pelas vagas, alto. Houve aumento nas matrículas de 4 milhões em 2003 a 7,8 milhões em 2014, porém os bilhões gastos a mais com o financiamento estudantil pouco ajudaram na criação de vagas. Muitas instituições estavam oferecendo o financiamento a todos os seus alunos, até quem não precisava tomar o crédito era direcionado a fazê-lo. Segundo Burgarelli (2017) as instituições ofereciam o crédito para quem já estava matriculado, assim não haveria risco de inadimplência. Houve um caso em 2013, Faculdade Tijucussu, em São Caetano, com 1.272 alunos e 99,7% deles estavam no Fies.

Há de se pensar no retorno de tamanho investimento em qualidade de educação e crescimento da economia com um exército de graduandos formados. Em 2014 ocorreu o contrário, a economia no Brasil começara a dar sinais de crise e as ações de grandes grupos educacionais perderam muito valor. Quanto à qualidade Burgarelli (2017) apontou que o aumento do crédito não teve seu valor correspondente na qualidade de ensino. Somente 16% de 448 IES beneficiárias do Fies haviam alcançado notas medianas definidas pelo MEC.

Eram 71 instituições com Índice Geral de Curso (IGC) de número 4- nenhuma tinha índice 5, o mais alto de escala. Outras 46 instituições (10%) não tinham conceito. O IGC é calculado a partir da média dos três últimos anos dos resultados do Conceito Preliminar de Curso (CPC). Esse índice, por sua vez, leva em conta a avaliação feita pelos alunos, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e a análise da infraestrutura e do corpo docente. O conceito 3 no IGC é o mínimo para que uma instituição funcione, de acordo com a regulação do setor. Em 2013, 72% de 1.568 instituições de ensino superior no País tinham IGC 3. Só 4% chegaram a um indicador 4 ou 5. (BURGARELLI,2017, p.45).

Pode-se considerar o volume gasto descontrolado com o Fies até 2014 para as IES privadas avaliadas com índice mínimo de qualidade, em sua maioria nota 3, um indicio de falta de fiscalização desses grupos para garantirem formação de qualidade. Outro programa de democratização do acesso ao ensino superior, Prouni (Programa Universidade para Todos) concede bolsas integrais e parciais a quem ingressar em graduação privada mediante nota do Enem, ter renda familiar per capita de até três salários mínimos. A contrapartida das IES está na isenção fiscal da quantidade de bolsas oferecidas (MEC, 2019b).

O alcance do programa não é igual ao Fies, já que o estudante quando recebe bolsa integral não terá o compromisso de devolver algum empréstimo. Almeida (2017) pondera seus prós e contras do PROUNI. Há a possibilidade, mesmo que pequena, de acesso de parte da população de baixa renda conquistar um diploma de nível superior. Alguns poucos estudantes de escolas públicas e negros puderam com essa política conquistar formação e melhores condições de renda. Os fatores contrários foram não haver fiscalização para preenchimento de vagas e permanência nos cursos, alguns grupos recebiam o incentivo fiscal e não chegavam a oferecer as bolsas. Outro fator impactante na expansão do ensino superior privado são os cursos oferecidos à distância (EAD).

O aumento do oferecimento do Ensino à Distância também está relacionado a diminuição de custos. Dentre eles o de contratar menos professores, otimização de prédios, materiais recursos humanos. Nos casos de aquisições, muitos mestres e doutores são demitidos para se contratar tutores com custos bem menores. A partir da abertura na legislação para a entrada do capital financeiro nas instituições privadas, Oliveira (2017) indica mudanças na forma de dirigir os grupos com redução de custos e planos de contenções para aumento de lucro, o ensino à distância é um exemplo, como dizem Piolli e Souza (2017) teleprofessor ou tutor mesmo, com poucos professores e muitos educandos utilizando a plataforma digital. O profissional atende determinados conjuntos de alunos, o número pode chegar a 300 para um. Não há responsabilidade direta em planejar aulas, separar referências, somente serve para tirar dúvidas dos graduandos. O contato entre estudante e tutor é via *on line*, o tutor teria o prazo de até 48 horas para esclarecer qualquer questionamento da disciplina.

Já os professores, empregados nessa modalidade de ensino, veem-se diante de mutantes paradigmas gerenciais e tecnológicos que estabelecem práticas de racionalização do trabalho para aumento da produtividade, numa crescente semelhança aos processos fabris. A soma desses fatores resulta também num esvaziamento do conteúdo da profissão docente e compromete a autonomia dos professores em relação a sua prática. (PIOLLI; SOUZA 2017, p.152).

Lobby para aprovação de legislação favorável ao negócios e incentivos fiscais para se capitalizarem ainda mais. Redução de custos e profissionais qualificados. É o que indicam os pesquisadores aqui citados sobre as grandes corporações educacionais. Mediante dados de índices gerais de cursos e outras análises, há campo vasto para questionamento se o interesse verdadeiro dessas empresas é a qualidade de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto o Estado brasileiro mantiver incluso o ensino superior privado no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, o fenômeno mercadológico internacional continuará e fragmentará ainda mais a Educação Superior nacional com tendências a diminuir ainda mais a participação da Educação Pública Superior. Santos (2017) define os grupos de ensino privado como criadores de serviços. Há aqueles antigos em relação a outros criados nas últimas duas décadas. Uns são cooperativos, comunitários e não lucrativos, outros, a grande maioria, quer lucro. Existem as universidades legítimas,

com pesquisa e extensão, outras tantas não são, as piores podem ser chamadas de diplomas-descartáveis.

As IES adquiriram ao longo de duas décadas demasiada liberdade e seus mantenedores fazem forte lobby no Congresso Nacional a fim de garantir maior autonomia legal dos seus negócios, inclusive financiamento público. Santos (2017) aponta para a necessidade de regular tamanho descontrolado mercadológico sem contrapartida eficaz de educação de qualidade reconhecida. Sugere a união do Brasil com países vizinhos e de língua portuguesa para fazer frente aos desejos transnacionais de comandos mercadológicos de países desenvolvidos. São questões que envolvem a soberania do país, permitir livre acesso ao ensino superior privado, com tal liberdade sem compromisso em educar e formar as pessoas, ou realizar movimento de resistência para regulamentar o setor e pressioná-lo a garantir a qualidade de seus serviços e entregar um bem público que é a educação superior.

REFERENCIAS

AZEVEDO, M.L.N. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. In: *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), vol.1, n.1, p. 56-79, jan.-jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v1i1.24>. Acesso em: 24 jun.2019.

AZEVEDO, M.L.N. Transnacionalização e Mercadorização da Educação Superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privada- mercantil. *Rev. Inter. Educ. Sup.[RIESup]*. Campinas,SP, v.1.p.86-106, jun/set.2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650522/16733>. Acesso em: 27 jun.2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília, 1988. Versão atualizada. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf. Acesso em: 25 jun.2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e atualizações – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jun.2019.

BURGARELLI, R. Explosão do Fies: Como o ensino superior privado virou o centro dos gastos com educação do governo federal. In: MARINGONI, et al. (Org.). *O Negócio da Educação: A aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco*. Federação dos Professores do Estado de São Paulo-Fepesp. São Paulo: Olho d'Água, 2017. Disponível em: http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio_da_educacao_FEPESP_HD-aprimorado-14mai19.pdf. Acesso em: 25 jun.2019.

CARVALHO, C.H.A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18 n. 54 jul.-set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/13.pdf> . Acesso em: 26 jun.2019.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?" *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, Aug. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jun.2019.

GHIRARDI, J. G; KLAFKE G.F. Crescimento dos grupos educacionais de capital aberto (2010-2014): Oportunidades e desafios para o ensino superior. In: MARINGONI, et al. (Org.). *O Negócio da Educação: A aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco*. Federação dos Professores do Estado de São Paulo-Fepesp. São Paulo: Olho d'Água, 2017. Disponível em: http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio_da_educacao_FEPESP_HD-aprimorado-14mai19.pdf. Acesso em: 25 jun.2019.

INSITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) *Censo da Educação Superior*. Brasília:INEP,2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file> . Acesso em: 26 jun.2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. Conselho Nacional de Educação. *Atribuições*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao> . Acesso em: 26 jun. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. Prouni. Programa Universidade para Todos. *Apresentação*. Disponível em: <http://pruniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em: 26 jun.2019.

NAPOLITANO, C. Os tortuosos caminhos de uma mina de dinheiro. In: MARINGONI, et al. (Org.). *O Negócio da Educação: A aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco*. Federação dos Professores do Estado de São Paulo-Fepesp. São Paulo: Olho d'Água, 2017. Disponível em: http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio_da_educacao_FEPESP_HD-aprimorado-14mai19.pdf. Acesso em: 25 jun.2019.

NEVES, C.E.B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, M.S. A (Org.) *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.304p.

OLIVEIRA, R.P. A financeirização da economia e suas consequências para a educação superior no Brasil. In: MARINGONI, et al. (Org.). *O Negócio da Educação: A aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco*. Federação dos Professores do Estado de São Paulo-Fepesp. São Paulo: Olho d'Água, 2017. Disponível em: http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio_da_educacao_FEPESP_HD-aprimorado-14mai19.pdf. Acesso em: 25 jun.2019.

RIBEIRO,R.S. *Fusão Kroton/Estácio: o "final de uma novela" que dará origem a 3 novas "minisséries" no setor de educação* - InfoMoney
Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/blogs/o-investidor-de-sucesso/post/6746809/fusao-kroton-estacio-final-uma-novela-que-dara-origem-novas>. Acesso em: 26 jun.2019.

SAMPAIO, H. O setor privado do ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior*. Unicamp, v.4, pp.28-43, out.2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes> . Acesso em: 26 jul.2018.

SANTOS, B.S. O futuro da Universidade. In: MARINGONI, et al. (Org.). *O Negócio da Educação: A aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco*. Federação dos Professores do Estado de São Paulo-Fepesp. São Paulo: Olho d'Água, 2017. Disponível em: http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio_da_educacao_FEPESP_HD-aprimorado-14mai19.pdf. Acesso em: 25 jun.2019.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou Massificação mercantil? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87343512002.pdf>> . Acesso em: 26 jun.2019.

SOUZA, A.L.H; PIOLLI, E. Expansão do ensino superior privado a partir dos anos 1990: educação mercantil e precarização do trabalho docente. In: MARINGONI, et al. (Org.). *O Negócio da Educação: A aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco*. Federação dos Professores do Estado de São Paulo-Fepesp. São Paulo: Olho d'Água, 2017. Disponível em: http://fepesp.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Negocio_da_educacao_FEPESP_HD-aprimorado-14mai19.pdf. Acesso em: 25 jun.2019.

Recebido em: 03.07.2019

Aprovado em 30.07.2019

COMERCIALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: EDUCAÇÃO COMO BEM PÚBLICO A SER TUTELADO PELO ESTADO

Commercialization of higher education in Brazil: education as a public good to be tailored by the state

Viviane Patrícia Marques Carvalho – UFSCar/Campus Sorocaba*

Resumo: O objetivo do texto é compreender o fenômeno da mercantilização do ensino superior no Brasil que tem alterado a democratização da educação, enquanto bem público, merecedor da tutela do Estado. Será analisado como o ensino superior tem se transformado num rentável instrumento de negócios pelas empresas da educação. O texto problematiza a educação como “mercadoria” e trata a questão da universidade enquanto bem público, que merece ser tutelada pelo Estado, mas que está no domínio da iniciativa privada.

Palavras-chave: Comercialização do ensino superior. Mercantilização. Educação como bem público.

Abstract: The purpose of the text is to understand the phenomenon of the commercialization of higher education in Brazil that has altered the democratization of education as a public good, deserving of the State's tutelage. It will be analyzed how higher education has become a profitable business tool by education companies. The text problematizes education as a “commodity” and addresses the issue of the university as a public good, which deserves to be protected by the State, but which is in the realm of private initiative.

Keywords: Commercialization of higher education. Mercantilization. Education as a public good.

INTRODUÇÃO

Este artigo fala da educação do ensino superior pautada como bem público e os interesses da iniciativa privada no comércio dos serviços educacionais. A análise indica que há uma mercantilização no ensino superior do Brasil. Neste sentido, o objetivo do texto é compreender o fenômeno da privatização do ensino superior que tem transformado a educação, enquanto bem público, em um processo de mercantilização do ensino e num rentável instrumento de negócios pelos empresários da educação. Para darmos conta do objetivo proposto, cabe-nos uma pergunta problema para o artigo: O estado tem tutelado a educação superior como um bem público? Deste modo, o texto está dividido em três partes: na primeira parte faremos uma análise do sistema de ensino superior no Brasil; na segunda parte nos concentraremos em problematizar a educação superior como “mercadoria”; e, por fim, trataremos a questão da universidade enquanto bem público carecedor da tutela do Estado frente às práticas de mercantilização da iniciativa privada.

SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Atualmente no Brasil tem-se verificado, no sistema de ensino superior, a dominância da iniciativa privada. Dominância esta que cresce a passos largos. A partir da promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Governo Federal lançou uma série de medidas para incentivar o investimento privado no segmento de educação superior. As principais iniciativas adotadas foram a flexibilização das regras para a abertura de cursos e instituições e a regulamentação da lei que permitiu a existência de instituições de Ensino Superior constituídas como empresas com fins lucrativos. Para ilustrar, vale conferir alguns números da educação superior no Brasil.

Segundo o que se apresenta no Censo da Educação Superior de 2017, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), de um total de 8.286.663 estudantes de graduação matriculados em 2.448 instituições de educação superior

*Advogada, professora, aluna especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR - Sorocaba-SP. E-mail: viviane.carvalhoadv@yahoo.com.br.

(IES), 6.241.307 estavam matriculados em 2.152 estabelecimentos privados, correspondendo a 75,3% do universo discente e 87,9 das IES.

Quadro 1. Estatísticas gerais da Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil - 2017

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	2.448	296	109	124	63	2.152
Educação Superior - Graduação						
Curso ¹	35.380	10.425	6.353	3.487	585	24.955
Matrícula	8.286.663	2.045.356	1.306.351	641.865	97.140	6.241.307
Ingresso Total	3.226.249	589.586	380.536	181.665	27.385	2.636.663
Concluinte	1.199.769	251.793	151.376	83.951	16.466	947.976
Educação Superior - Sequencial de Formação Específica						
Matrícula	4.248	2.730	121	2.585	24	1.518
Educação Superior - Pós-Graduação <i>Scricto Sensu</i>						
Matrícula	361.530	304.146	210.305	92.217	1.624	57.384
EDUCAÇÃO SUPERIOR - TOTAL						
Matrícula Total	8.652.441	2.352.232	1.516.777	736.667	98.788	6.300.209
Função Docente em Exercício ^{2,3}	380.673	171.231	113.907	50.703	6.621	209.442
Docente em Exercício ^{2,4}	340.027	168.974	113.289	49.208	6.477	182.096

Notas: (1) Não constam dados de cursos de Área Básica de Ingressantes; (2) Não incluem os docentes que atuam exclusivamente na Pós-Graduação Lato Sensu; (3) Corresponde ao número de vínculos de docentes a Instituições de Educação Superior; (4) Quantidade de CPFs distintos dos docentes em exercício em cada Categoria Administrativa, podendo um docente estar em duas ou mais categorias diferentes. O total não é a soma das diferentes categorias.

Fonte: INEP/MEC. Censo da Educação Superior 2017. Disponível em: http://portalods.com.br/wp-content/uploads/2018/09/apresentacao_censo_superior2017F.pdf.

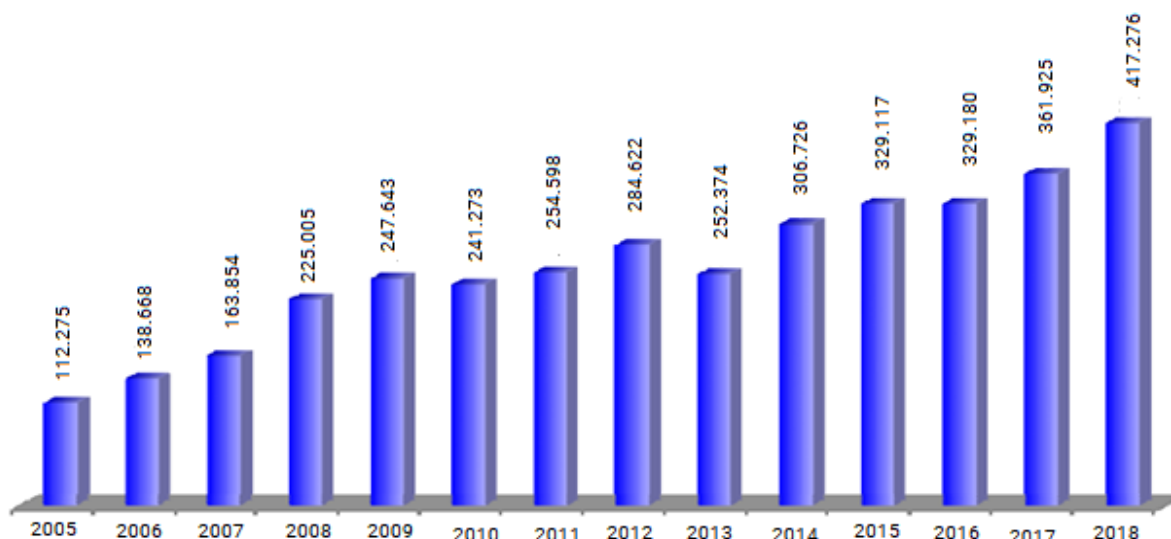
Observa-se que no Brasil, a oferta privada de ensino superior alcança $\frac{3}{4}$ (três quartos) das matrículas, comprovando a existência de um capitalismo acadêmico em crescente expansão. Pela proporção de matrículas em instituições privadas, pode-se dimensionar o mercado de educação superior no Brasil. Segundo o INEP, menos de 25% das vagas ($\frac{1}{4}$ do total) são preenchidas em instituições públicas. Esta é uma evidência da mercantilização da educação superior no País, sendo que muitos dos estudantes são financiados pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) ou pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O PROUNI é um programa do Governo Federal, institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, em que as organizações privadas de ensino superior oferecem bolsas de estudo integrais ou parciais a estudantes de baixa renda e, em contrapartida, são isentas do recolhimento de quatro impostos e contribuições federais (IRPJ - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, CSLL - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, PIS - Programa de Integração Social, Cofins - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social), significando, enorme renúncia fiscal (LIRA, 2014). Segundo dados do Portal Prouni:

O Programa Universidade para Todos - Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. O Programa possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência e ainda o Fundo de Financiamento Estudantil- Fies, que possibilita ao bolsista parcial financiar parte da

mensalidade não coberta pela bolsa do programa. O Prouni já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2018, mais de 2,47 milhões de estudantes, sendo 69% com bolsas integrais.

Gráfico 1. PROUNI: Bolsas ofertadas por ano



Fonte: Sisprouni (2018). Disponível em:

http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf.

Acesso em: 20 jun.2019.

Em uma análise do gráfico contendo o número de bolsas ofertadas por ano pelo PROUNI, podemos observar um crescente e contínuo aumento, o que demonstra um grande ingresso de estudantes em instituições privadas de ensino superior, custeados pelo Estado. Somente no ano de 2018, 417.276 bolsas foram ofertadas através do PROUNI. Já no primeiro semestre de 2019, o número de bolsas ofertadas pelo PROUNI foi de 244.186, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 2. Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI no primeiro semestre de 2019

Unidade da Federação	Número de bolsas			Unidade da Federação	Número de bolsas		
	Integral	Parcial	Total		Integral	Parcial	Total
Acre	561	622	1.183	Pará	4.019	3.000	7.019
Alagoas	883	811	1.694	Paraíba	1.366	1.205	2.571
Amazonas	2.759	1.719	4.478	Pernambuco	3.123	8.789	11.912
Amapá	1.121	253	1.374	Piauí	1.026	3.499	4.525
Bahia	6.916	9.904	16.820	Paraná	8.668	10.179	18.847
Ceará	2.538	4.751	7.289	Rio de Janeiro	7.882	1.744	9.626
Distrito Federal	2.654	9.129	11.783	Rio Grande do Norte	1.152	471	1.623
Espírito Santo	2.331	2.323	4.654	Rondônia	1.146	1.441	2.587
Goiás	3.871	6.023	9.894	Roraima	300	67	367
Maranhão	2.138	12.464	14.602	Rio Grande do Sul	6.058	5.544	11.602
Minas Gerais	11.010	12.132	23.142	Santa Catarina	5.003	2.251	7.254
Mato Grosso do Sul	1.633	1.204	2.837	Sergipe	857	790	1.647
Mato Grosso	2.123	896	3.019	São Paulo	34.752	24.488	59.240
				Tocantins	1.044	1.553	2.597
				Total	116.934	127.252	244.186

Fonte: Sisprouni (2018). Disponível em:

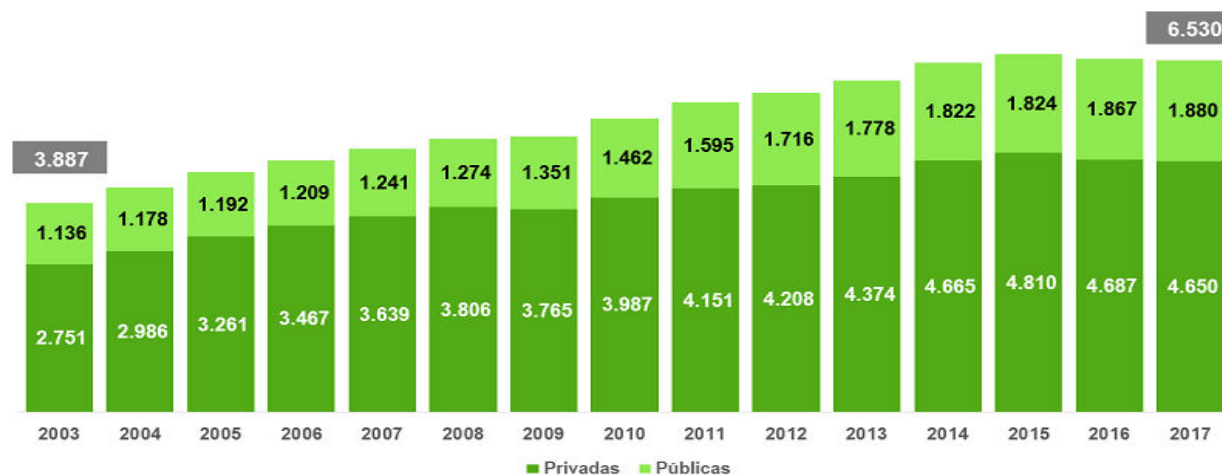
http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Quadros_informativos/numero_bolsas_ofertadas_por_uf_primeiro_semestre_2019.pdf. Acesso em: 20 jun.2019.

Já o FIES, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), em seu sítio, deixa claro que ele é:

Um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa. O novo FIES é um modelo de financiamento estudantil moderno, que divide o programa em diferentes modalidades, possibilitando juros zero a quem mais precisa e uma escala de financiamentos que varia conforme a renda familiar do candidato. O novo FIES traz melhorias na gestão do fundo, dando sustentabilidade financeira ao programa a fim de garantir a sustentabilidade do programa e viabilizar um acesso mais amplo ao ensino superior.

Tomando somente esses dois programas como amostra (PROUNI e FIES), pode-se ter a ideia da mercantilização e da financeirização no campo da educação superior no Brasil. O tesouro público federal tem dado suporte para o desenvolvimento do capitalismo acadêmico no Brasil. Grupos privados, a exemplo da Kroton/Anhanguera Educacional Participações S.A., Estácio Participações S.A., Rede Laureate e UNIP (Universidade Paulista), têm sido, além dos estudantes bolsistas, beneficiários colaterais do FIES. Dados divulgados pelo INEP demonstram que o Ensino Superior apresentou significativo crescimento entre 2003 e 2017, sendo que o setor privado apresentou um crescimento nas matrículas superior ao setor público. Com isso, o setor privado elevou sua participação de mercado de 70% em 2003 para 75% em 2017. Estes dados provam a participação cada vez maior das instituições privadas no ensino superior. Abaixo demonstramos a evolução de matrículas no ensino superior presencial, segregando entre matrículas em instituições públicas e privadas:

Gráfico 2. Evolução de matrículas no ensino superior presencial, segregando entre matrículas em instituições públicas e privadas:

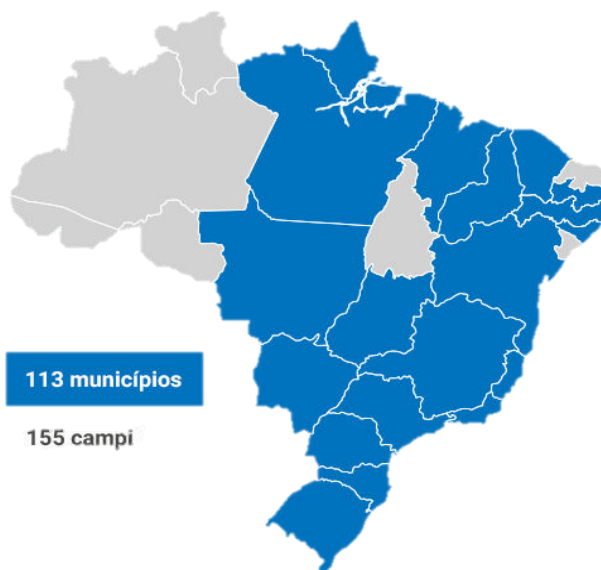


Fonte: Censo Inep/MEC (2017). Disponível em: <http://ri.kroton.com.br/a-kroton/mercados-de-atuacao/>. Acesso em: 20 jun.2019.

Segundo dados do sítio da Kroton (2019), considerando seus mercados de atuação:

[...] no Brasil, as instituições de Ensino Superior públicas são direcionadas para servir como centros de excelência e pesquisa, com padrões de admissão extremamente competitivos e capacidade de expansão limitada. Já as instituições de Ensino Superior privadas voltam suas atenções para as exigências profissionais impostas pelo mercado de trabalho e desenvolvem programas flexíveis para atender às necessidades dos jovens trabalhadores.

A Kroton é atualmente a maior instituição de Ensino Superior a Distância do Brasil e conta com 726 polos espalhados nas principais cidades do país, em 113 municípios e 155 campi.

Figura 1. Presença da Kroton no Ensino Superior a Distância do Brasil

Fonte: Kroton (2019). Disponível em: <http://www.kroton.com.br/>. Acesso em: 20 jun.2019.

No sítio da Estácio Participações SA podemos conferir os resultados em relação ao primeiro trimestre de 2019:

Encerramos o ciclo de 2019.1 com 187,1 mil alunos captados até abril de 2019, o maior patamar já registrado em nossa história, apresentando avanço de 12,8% quando comparado ao ciclo de 2018.1. Apesar do cenário macroeconômico desafiador, a Companhia apresentou sólidos resultados no segmento EAD com 98 mil alunos captados, quase dobrando a quantidade de alunos Flex em relação ao 1T18, enquanto o segmento presencial totalizou 89 mil alunos, mantendo-se praticamente estável em relação ao mesmo período do ano anterior.

Destaques do Resultado, segundo dados do sítio da Estácio Participações SA:

- A Receita Operacional Líquida totalizou R\$932,6 milhões no primeiro trimestre de 2019, praticamente em linha com o registrado no mesmo período do ano passado.
- O Lucro Líquido, por sua vez, atingiu R\$246,7 milhões no primeiro trimestre de 2019, apresentando alta de 25,0% em relação ao primeiro trimestre de 2018. ¹

Sobre a Rede Laureate no Brasil, em seu site deixa claro os números:

No Brasil a Rede Laureate está presente na educação superior desde 2005, atendendo mais de 250 mil estudantes, presencialmente e à distância, em 12 instituições. Atuante em oito estados brasileiros e 12 cidades diferentes, a Laureate Brasil é a maior operação da rede no mundo. Ao todo oferece 500 cursos de graduação, 530 cursos de especialização, 20 de mestrado e sete de doutorado. ²

Sobre a UNIP – Universidade Paulista, seu sítio mostra também os números:

- Mais de 220 mil alunos matriculados.

¹Disponível em: <https://ri.estacio.br/show.aspx?idMateria=ym5nDdyG411b1nU9K7WaCQ==>. Acesso em: 20 jun.2019.

²Disponível em: <https://www.eadlaureate.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 jun.2019.

- 27 Campi que englobam 65 unidades, pois alguns campi possuem mais de uma unidade.
- Utiliza modernas instalações com o total de 741 mil metros quadrados de área construída.³

Esses dados mostram a presença das principais instituições privadas de ensino superior no nosso país, em sua maioria patrocinadas pelo Governo Federal, através de benefícios de programas federais que facilitam o acesso de estudantes ao ensino superior. Mister se faz a presença do Governo Federal para criar políticas públicas de ingresso aos estudantes no ensino superior, de forma a privilegiar as instituições públicas e não as privadas, como os dados nos revelam. Há que se criar mecanismos que proporcionem uma efetiva presença estatal, defendendo os interesses dos alunos e afastando a mercantilização do ensino superior em nosso país. Para tanto, é necessária uma análise mais aprofundada da educação, como um bem público, que merece maior atenção e proteção dos órgãos governamentais.

EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO BEM PÚBLICO A SER TUTELADO PELO ESTADO

A Constituição de 1988 foi responsável por inserir a ideia de qualidade como elemento fundamental no estabelecimento de políticas públicas educacionais. Observa-se que o Brasil sofreu influência dos direitos fundamentais, incluindo à educação, na norma jurídica. Dallari (2004, p. 35-37) define que fundamentais são aqueles direitos do homem que são válidos de forma inviolável, intemporal e universal. Por essa razão podem ser considerados direitos supraconstitucionais, ou seja, até mesmo acima da Constituição. Atualmente é comum entender o conjunto destes direitos humanos fundamentais como normas universais, que inspiram e condicionam as leis internas e os próprios ideais de sociedade. Incluem-se nesta categoria as noções de liberdade, igualdade, cidadania, soberania, república, democracia, etc. Tais direitos e garantias são compreendidos como aqueles intrínsecos ao homem e que devem ser, obrigatoriamente, não somente respeitados, como providos pelos Estados Democráticos de Direito que optaram pelo modelo social-democrático (BOBBIO, 2002, p. 1193).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem estabelece o direito à educação como um meio de desenvolvimento humano. Ou seja, esta norma destaca a importância da qualidade educacional como direito. Tão importante quanto a afirmação dos direitos fundamentais em declarações políticas, é o fato de o cidadão brasileiro, efetivamente, já reconhecer o Estado como pessoa jurídica responsável por proporcionar meios de acesso aos direitos sociais (CF artigo 6º). Como aponta Carlos Ari Sundfeld, "a prestação de tais serviços [os sociais] é dever inafastável do Estado, tendo os indivíduos o direito subjetivo de usufruí-los. O objetivo do Constituinte ao outorgar tais competências ao Poder Público não foi o de reservá-las, mas sim obrigar a seu exercício". (2001, p. 84)

O Poder Legislativo é responsável por estabelecer as regras gerais materializadas em forma de Lei, o Poder Executivo normatiza tais leis por meio dos seus órgãos com Decretos, Portarias e Diretrizes; por fim, o Poder Judiciário cumpre a função de agente fiscalizador de todas as normas emitidas e decisão no caso concreto. Tudo em conformidade com as políticas públicas constitucionais. E todas as instituições da rede de ensino, públicas e privadas, devem obrigatoriamente seguir as diretrizes legais determinadas pelo Estado. No Brasil o número de instituições sempre foi crescente e a iniciativa privada sempre dividiu a tarefa de prestar o serviço de educação.

Para Sampaio (2011), o rápido crescimento do investimento privado no ensino superior no Brasil por meio de grandes redes educacionais, a maioria de caráter internacional, tem provocado mudanças profundas no âmbito do próprio setor privado e trazido preocupações relativas ao crescimento pulverizado das instituições e à qualidade do ensino superior no país. Desde então, o número de instituições de ensino superior privado cresce a cada ano, e o mercado educacional brasileiro entrou em estado de efervescência. O direito à educação encontra-se previsto na redação do art. 6º da Constituição Federal de 1988, que tratou dos direitos sociais, e encontra sua regulação a partir do artigo 205. O art. 6º diz que:

³ Disponível em: https://www.unip.br/presencial/universidade/dados_institucionais.aspx. Acesso em: 20 jun.2019.

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição.

Entretanto, a efetivação do direito à educação depende não só da sua previsão normativa, mas de instrumentos jurídicos que obriguem o Estado à sua concretização. O art. 205 da Constituição Federal de 1988 definiu o direito à educação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O dever do Estado contido no art. 205, somado aos mecanismos jurídicos presentes na atual Constituição, instrumentalizam o direito à educação de forma marcante a partir de 1988. O art. 206 tratou dos princípios que regem este campo:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.
- V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia de padrão de qualidade;
- VIII. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Em termos constitucionais, a respeito do ensino superior tem-se as disposições do art. 207, relativas às Universidades:

Art 207 As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

O artigo 209 da atual Constituição fala da iniciativa privada:

Artigo 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
Cumprimento das normas gerais da educação nacional;
Autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Ao analisar a previsão normativa a respeito da atuação estatal em relação à educação superior, deve-se compreender a necessidade da existência do ensino superior público e gratuito como indispensável à democracia, distinguindo-o das instituições privadas, destacando a educação como uma função pública essencial, que não pode ser tratada somente como atividade econômica, e na qual o Estado tem um papel primordial, inclusive de normatização e prestação do serviço. A educação é um dos serviços de interesse público, que visam a implementação de direitos sociais, que não são de titularidade estatal exclusiva, conforme preceitua nossa lei Magna, mas que urge por uma qualidade no ensino, por ser um bem público que merece a tutela do Estado, não a sua mercantilização.

A educação é considerada como um bem público. Os argumentos para essa afirmação englobam tanto a ideia de cidadania, gratuidade, obrigatoriedade e dever do Estado quanto do poder estatal de sua regulação. O termo é entendido como um princípio, ou seja, "um imperativo moral que sobrepõe a dignidade humana aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais" (SOBRINHO, 2013, p. 109), tomado como um serviço público aberto à iniciativa privada e cercado de proteção jurídica. Nesse olhar,

a educação é entendida como bem, logo, serviço público, mesmo quando prestado pelo particular. No ensino superior, tem se travado um intenso debate sobre duas concepções que são contrapostas: uma, da educação como bem público e outra da educação como mercadoria (OLIVEIRA, 2009). Para Araújo,

No Brasil esse debate se intensificou a partir da realização do Fórum Social de Porto Alegre, realizado no final de janeiro de 2002, que levou a discussão para a III Cumbre (Reunião Ibero-Americana de Reitores de Universidades Públicas), ocorrida em Porto Alegre em abril de 2002. Dentre as questões que englobavam os debates travados durante o evento, estava a proposta da OMC (Organização Mundial do Comércio) em transformar a educação em um dos 12 serviços do Gats (Acordo Geral sobre Comércio de Serviços), proposta essa apresentada em 2001, na IV Reunião Ministerial da OMC, ocorrida em Dohar, no Catar, que estabeleceu o prazo de até março de 2003 para que os países membros da OMC aderissem à proposta. (2013, p.11)

Depois disso, debates intensos surgiram para afastar a ideia de mercantilização e defender a educação superior como bem público. Defender a educação como bem público significa não sujeitar o ensino às práticas do mercado. No entanto, o que se conclui é que “mesmo sem a aprovação de tais acordos, a educação tem se transformado, crescentemente, em mercadoria” (OLIVEIRA, 2009, p. 740). Para Lima,

Há que se pensar em investimentos para a educação, há que se elevar sim o percentual do PIB para se começar, entretanto, existem questões de fundo que precisam ser reelaboradas pela sociedade brasileira e que passam pelo questionamento e a vontade de superação do imperativo capitalista. Então não basta dizer que no Brasil “somente não estuda quem não quer”, há que se construir uma dimensão de democracia em que o direito de educação de qualidade desde a infância seja alcançado pela totalidade, ao ponto de que haja dignificação para todos os cidadãos e com isso a própria sociedade seja dignificada. Mas este caminho não poderá ocorrer por concessão, antes é uma reivindicação política, um dos principais desafios para a maioria da população brasileira, uma vez que não será a elite que encampará qualquer mudança estrutural. (2010,p.93)

Precisamos urgentemente de políticas públicas que valorizem a educação superior em Universidades Públicas e que acabem com a prática da mercantilização no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo considerou que o ensino superior do Brasil está envolvido em um processo crescente e contínuo de mercantilização e privatização. Mostrou que algumas empresas de educação estão se enriquecendo às custas do Governo Federal e se beneficiando de programas que foram criados para a inserção e facilitação de acesso do aluno à educação superior. Destacamos que a educação no Brasil é um direito de todos e dever do Estado, seja quando oferecida por instituições públicas, seja quando prestadas por entidades privadas. Mas o que não se deve permitir é o contínuo alargamento de empresas privadas transformando um direito social, que é a educação, conforme preceitua nossa Constituição, em grandes negócios e investimentos.

A efetivação do direito à educação depende não só da sua previsão normativa, mas de instrumentos jurídicos que obriguem o Estado à sua concretização. Ressaltamos que a educação é um dos serviços de interesse público, que visam a implementação de direitos sociais, que não são de titularidade estatal exclusiva, mas que urge por uma qualidade no ensino, por ser um bem público que merece a tutela do Estado, não a sua mercantilização.

Afirmamos que a educação é um bem público que exige um conjunto de políticas públicas que promovam o ingresso de alunos à educação superior, mas que sejam em sua maioria, em universidades públicas, que possam garantir maior confiabilidade e transparência ao bem tutelado que é a educação, como um Direito de todos e Dever do Estado. Desta forma, se garantiria uma prestação de serviço de qualidade, sem enriquecimento de empresas privadas e sem a mercantilização do ensino superior.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G.C.; CASSINI, S.A. As concepções de educação como serviço, direito e bem público: contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação. *Anais... 36^a*

Reunião Nacional da ANPEd. Goiás, 2013. Disponível em:

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_3394_texto.pdf.

Acesso em 25 Junho 2019.

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

<http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v1i1.24>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BOBBIO, N. *Dicionário de política*. 12. Ed. Brasília: UNB, 2002.

BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre a teoria a ação*. Campinas: Papius, 1996.

DALLARI, D.A. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DOTTA, A.G. A educação como um bem público tutelado pelo estado mediante as políticas públicas de avaliação da qualidade. *Anais do 13 Congresso Educere*, 2008. Curitiba. Disponível em

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/539_871.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES SA. Disponível em:

<https://ri.estacio.br/show.aspx?idMateria=y5m5nDdyG411b1nU9K7WaCQ==>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FIES/MEC. Disponível em: <http://fies.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jun. 2019.

INEP/MEC. *Censo da Educação Superior 2017*. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 jun. 2019.

KROTON. *Mercado de atuação*. Disponível em: <http://ri.kroton.com.br/a-kroton/mercados-de-atuacao/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LIMA, P.G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/06.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LIRA, D. Só em 2013, faculdades ganharam R\$ 750 milhões de isenção de impostos com Prouni. *iG São Paulo*. 28 ago 2014. Disponível em:

<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-08-28/so-em-2013-faculdades-ganharam-r-750-milhoes-de-isencao-de-impostos-com-prouni.html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MACEDO, A. R. *et al.* Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, jan./jun. 2005, v. 13, n. 47, p. 1-15.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a02.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em Mercado no Brasil. *Rev. Educação e Sociedade*, Vol. 30, n. 108, p. 739 – 760, Campinas, 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

PROUNI/MEC. *Programa universidade para todos*. Disponível em <http://siteprouni.mec.gov.br/>.

Acesso em: 20 jun. 2019.

REDE LAUREATE. Disponível em: <https://www.eadlaureate.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e

SANTOS, S.M. *Desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira*. Tese (Ciência da Informação). São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/2016/Teses-Premiadas/Ciencias-Sociais-Aplicadas-Solange-Maria-dos-Santos.PDF>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SOBRINHO, J. D. Educação Superior: Bem Público, Equidade e Democratização. *Avaliação*, Campinas, mar. 2013, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772013000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 jun. 2019.

SUNDFELD, C.A. *Fundamentos de direito público*. 4. Ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

transformações. *Revista Ensino Superior Unicamp*, p.28-43, 2011. Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRIN_CIPAL.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

UNIP. *Dados institucionais*. Disponível em: https://www.unip.br/presencial/universidade/dados_institucionais.aspx. Acesso em: 20 jun. 2019.

Recebido em: 03.07.2019

Aprovado em 30.07.2019

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: EXPANSÃO E POLÍTICAS DE ACESSO

Higher education in Brazil: expansion and access policies

Ivana de Barros – UFSCar/Campus Sorocaba*

Resumo: O principal objetivo desse estudo é refletir sobre o Ensino Superior no Brasil e suas políticas de acesso no final do século XX e primeiras décadas do século XXI. Destaca-se a centralidade da educação superior e a questão da demanda reprimida observada desde sua gênese, visto ser uma etapa educacional descompassada pela luta de classes e hegemonia do capital. Trata-se de uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo. O estudo destacou que, embora a expansão das políticas de acesso através dos programas REUNI, PROUNI, FIES e IFET impactou a realidade brasileira, mas, se mostrou como insuficiente para o atendimento da demanda na rede pública, favorecendo o crescimento de ofertas e expansão da rede privada.

Palavras-chave: Ensino Superior. Políticas de Acesso. Democratização.

Abstract: The main objective of this study is to reflect on higher education in Brazil and its access policies at the end of the twentieth century and the first decades of the 21ST century. It is noteworthy the centrality of higher education and the question of the suppressed demand observed since its genesis, since it is an educational stage uncompassed by the struggle of classes and hegemony of the capital. This is an exploratory research of a qualitative nature. The study highlighted that, although the expansion of access policies through the REUNI, PROUNI, FIES and IFET programs impacted the Brazilian reality, but proved insufficient to meet demand in the public network, favoring the growth of offerings and Expansion of the private network.

Keywords: Higher education. Access policies. Democratization.

INTRODUÇÃO

A Educação Superior tem um papel de extrema relevância para a sociedade e sua amplitude e profundidade gera diferentes olhares de muitos estudiosos e não será possível expô-los na totalidade nessa introdução, porém, pode-se elencar algumas das suas funções: buscar e gerar conhecimento; contribuir para o desenvolvimento de tecnologias e inovações, ou seja, produzir ciência; desenvolvimento econômico; participação na construção de políticas públicas que impactam nas relações da vida cotidiana da sociedade e seu futuro, conforme discorre Lima (2000). A Educação Superior, influenciando as diferentes áreas da sociedade, leva-nos a refletir sobre os caminhos pelos quais tem sido conduzida e o enfrentamento dos problemas e desafios como: ampliação de vagas com qualidade, expansão e atualização da pesquisa, recursos financeiros insuficientes.

Santos (2015) afirma que “[...] o papel das universidades se traduz em efetivo compromisso com a solução de problemas e desafios de seu contexto econômico-social, implicando responsabilidades quanto a interesses e necessidades sociais.” De acordo Sucre e González (1994 *apud* LIMA, 2000 p.13) enumeram algumas funções que a universidade deve ter como diretriz para atingir: treinar estudantes, professores e pesquisadores aptos no discernimento e resolução de problemas, no que se trata da realidade que nos rodeia, e enfoque na disciplina que trabalham; informar sobre os ocorridos nas as disciplinas universitárias que trabalham; Agregar o conhecimento adquiridos da disciplina num contexto mais geral permitindo associar a outros conhecimentos; Garantir a atualização dos docentes; Observância com questões da sociedade para direcionar a produção de trabalhos técnicos e científicos que necessitem de conhecimento e aprofundamento. Segundo Castro (1997, p.472 *apud* LIMA, 2000 p.16):

[...] o acesso à educação superior e aos serviços que ela presta à sociedade é parte e elemento de qualquer programa de desenvolvimento sustentável, pois o desenvolvimento de recursos humanos e da pesquisa é condição para que a

*Assistente social em Salto-SP. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba. E-mail: ivanabarros.social@gmail.com.

humanidade possa enfrentar os desafios desse final de século e entrar no terceiro milênio com a garantia da educação e formação dos cidadãos, a nível mundial.

Devido a essa demanda pela educação, a iniciativa privada enxergou uma possibilidade de negócio rentável. Desta forma, essas instituições foram crescendo por todo o território nacional e fazendo com que toda a rede privada da educação caminhasse na mesma direção. A política pública educacional, devido à essa resposta rápida dada pela iniciativa privada com o aumento significativo do aumento do número de vagas para a educação superior, deixou de investir na rede pública e em sua expansão, logo, o resultado, foi o encolhimento do sistema, conforme afirma Ristoff; Giolo (2006, p. 20).

A mercantilização do Ensino Superior, os impactos da privatização, a política de acesso que por um lado oferece oportunidade para os estudantes de baixa renda, que precisam vender sua mão de obra para o seu sustento e de sua família. Por outro lado, ampliam e solidificam a privatização, pois o governo pagando as bolsas, deixa de investir nas universidades federais. Que oportunidade de fato é essa? Realmente terão o 'sucesso' esperado, palavra repetida várias vezes nos murais da universidade?

A HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A história do ensino superior no Brasil tem sua gênese no período do império, quando havia os Colégios Jesuítas que ministravam cursos de Filosofia e Teologia. Em 1808, com a chegada de Dom João VI, surgiram cursos como os de Engenharia, Anatomia e Economia. Nos anos subsequentes foram surgindo os cursos de Cirurgia, Medicina, Agricultura, Química bem como Desenho Técnico, ressaltando que esses eram cursos isolados e não faziam parte de uma ideia de Universidade, conforme descreve Saviani (2004).

Em 1827, surgiram as faculdades através de um Decreto criado por Dom Pedro I, fato que possibilitou a instauração dos Cursos de Direito em São Paulo e outro em Olinda. Eram de natureza pública, mantidos pelo Estado, e assim manteve-se até o final do império. Naquele contexto, havia movimentos Positivistas e Liberais que lutavam pela desoficialização do Ensino Livre e a posterior Reforma Leôncio de Carvalho em 1879, afirma Saviani (2004). Nas primeiras décadas da República, o Estado não fomentou de forma impactante o Ensino Superior, pelo contrário, nota-se um esfriamento.

Já através de iniciativas privadas foram implantadas várias faculdades e o esboço de universidades de origem particular, chamadas de universidades passageiras por Cunha (1986, *apud* SAVIANI, 2004, p.4) sendo as Universidades do Paraná, Manaus e São Paulo. De acordo com Saviani (2004) na década de 30, após a Revolução, o Estado retoma o protagonismo e cria o Ministério da Educação e Saúde Pública que tratava sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, através do Estatuto de Universidades Brasileiras. Com a junção da Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica, fundou-se a primeira Universidade do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Cronologicamente, podemos referir, como segue-se, as transformações no ensino superior pautado predominantemente para elites:

- 1931 Reforma Francisco Campos estabeleceu o Estatuto das universidades Brasileiras
- 1934 A fundação da Universidade de São Paulo
- 1935 A Universidade do Distrito Federal mantida pelo governo do Rio de Janeiro
- 1941 PUC do Rio de Janeiro
- 1946 PUC de São Paulo

Segundo Saviani (2004) "Em 1942, no ensino secundário, existia uma visão descrita no Decreto-lei 4244/ 42 que a educação era para "formar individualidades condutoras" e o acesso ao Ensino Superior era restrito às Elites." No final da década de 40 e no decorrer da próxima década, ocorre a federalização das universidades. Processo que terá continuação nas décadas de 60 e 70. Neste contexto, foram criadas cerca de 20 universidades públicas federais em todo o território brasileiro, afirma Saviani (2004), a sociedade que alterava de padrão para urbano /industrial apresentava uma demanda de alunos que não tinham vagas para ingressar no Ensino Superior, apesar de terem obtido nota para o ingresso. Questão que levou esses alunos a iniciarem movimentos em busca do aumento do número de vagas.

O movimento cresceu e fortaleceu, originando a UNE (União Nacional dos Estudantes que lutava pela reforma de base com ideologia nacionalista-desenvolvimentista). Com isso, a questão da Universidade assumia uma dimensão de ordem social e política bem mais ampla, tornando-se um dos componentes

da crise que desembocou na queda do Governo João Goulart e, posteriormente, instalação do Regime Militar. Afirmar Saviani (2004) que o Golpe Militar em 1964, cerceando as manifestações, provocou um aguçamento pela Reforma Universitária com a bandeira “mais verbas e mais vagas”, gerando pressões populares para ampliação do número de vagas.

A Reforma Universitária, Lei 5540/68, responde a duas demandas contraditórias: a primeira era a demanda dos estudantes, postulantes e professores que reivindicaram a abolição de cátedra, a autonomia universitária, mais verbas e vagas para pesquisas, além de ampliar o raio de ação; a segunda era constituída por grupos ligados ao Regime Militar que tinham como objetivo aliar o Ensino Superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em concordância com as solicitações do Capitalismo Internacional. Segundo Saviani (2004):

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária buscou atender a primeira demanda proclamando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra que foi substituída pelo departamento, elegendo a instituição universitária como forma preferencial de organização do Ensino Superior e consagrando a autonomia universitária, cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. De outro lado, procurou atender a segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento.

Portanto, na Reforma Universitária, houve resistência governamental e resultando “A cassação de vários líderes acadêmicos que atuavam na ‘reforma’ e os exacerbados antagonismos e preconceitos que caracterizaram esse período resultaram em deformações em sua implantação”, conforme afirma Silva (2001). Na Reforma Universitária foram vetados pelo Governo Federal, que estava sob a égide do Regime Militar, através do Decreto-Lei n.464/69 primordialmente do que se referia a autonomia das universidades. Relata Saviani (2004) que na ocasião houve uma abertura indiscriminada de escolas privadas isoladas e autorizadas pelo Conselho Federal de Educação, não seguindo a regra disposta na Lei 5540 que estabelecia a organização universitária, e apenas como exceção estabelecimentos isolados.

Segundo Santos (2015, p.11) “Entre 1960 e 1980 o número de matrículas no ensino superior passou de 93 mil para 1,3 milhão, crescimento de mais de 1000 %; no setor privado o crescimento foi mais de 2000%.” A Constituição Federal de 1988 consagrou a autonomia universitária, estabelecendo a indissociabilidade entre pesquisa e extensão universitária além do ingresso por concurso público e regime jurídico. As universidades passaram a ter dotação orçamentária para exercício, plena autonomia e reivindicar a expansão de vagas públicas. Tornou possível a criação e extinção de cursos e naquela expansão, a qualidade não era objetivo primordial.

A partir da década de 90, iniciou-se o processo no qual a expansão das Universidades Públicas, especialmente as Federais, mostrou-se inferior à expansão de instituições privadas. A política educacional adotada no Governo de Fernando Henrique Cardoso evidenciou a proposta formulada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação apresentada em 1997, discorre Saviani (2004). Em 1998, ocorreu a Conferência Mundial sobre Ensino Superior em Paris. Segundo Lima (2013, p.86) que relata, “O cerne da discussão foi a “inadequabilidade da estrutura e funcionamento” da universidade frente ao mundo globalizado e em processo de reestruturação econômica.”

Na década de 1990, o ensino superior houve importante expansão, porém, trouxe problemas em relação a sua eficácia e qualidade. Apresenta Silva (2001, p.274) [...] O número de instituições cresceu de 918 para 1.097 com as universidades privadas aumentando de 40 para 83, e as públicas de 55 para 72. As 72 universidades públicas estão bem distribuídas entre as cinco regiões, mas, das universidades privadas, 85% estão concentradas nas regiões Sudeste e Sul. Entre as outras 942 instituições, há 39 como “centros universitários”, 74 como “faculdades integradas”, 813 “faculdades” e 16 “centros de educação tecnológica.” Das 1.097 instituições, em média 37,3% localizam-se nas capitais dos estados e 62,7% no interior, mas com grandes variações.

Importante enfatizar que a expansão e a privatização prosseguiram e ganharam força após a implantação da LDBEN/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por um lado, as classes baixas, composta por trabalhadores, anseiam por estar no Ensino Superior. Somando-se a isso, o sistema capitalista, exercido pelas empresas, lança no mercado a exigência de conhecimentos muito específicos e títulos para a empregabilidade da referida classe. Por outro, o governo diminui os investimentos nas universidades públicas e, com o dilema da demanda por mais vagas, acaba

investindo na ampliação dessas, direcionando-as para o sistema privado, com os projetos de inclusão social, tais como: ProUni e FIES. Dessa forma, está colocada a regra de mercado, onde há um público requerendo uma vaga e, a iniciativa privada ágil e competitiva, oferecendo um produto acessível financeiramente e com a oferta dos cursos nos modelos que se encaixam para a classe trabalhadora.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL DE 2000 ATÉ A ATUALIDADE

Segundo Lima (2013), próximo ao término do segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o Congresso aprovou o PPA (Plano Plurianual 2000- 2003) a base das discussões foram em torno da reestruturação produtiva mundial, ao qual foram implantado eixos mobilizadores que seriam o foco de cada ministério e para todos os setores do governo. A partir dos eixos, chegou-se a muitos objetivos, porém aqui comentaremos três: Criar um ambiente macroeconômico favorável ao crescimento sustentável; Elevar o nível educacional da população e ampliar a capacitação profissional e Ofertar escola de qualidade para todos. Afirma Lima (2013, p.88):

A expansão e a democratização do acesso e encaminhamentos da educação superior no Brasil certamente delimitou parte da estruturação do PDE [Plano de Desenvolvimento da Educação] por meio do Decreto N° 6094 de 24/04/2007 "Todos pela Educação", as Diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos IFETS [Decreto N° 6095 de 24/04/2007] e do Decreto N° 6096 de 24/04/2007 que instituiu o programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. À luz dessas três iniciativas governamentais, discutir-se-á o alcance da expansão e democratização do acesso à educação superior para a realidade brasileira, considerando as contradições estruturais entre proposições e necessidades reais da sociedade.

Em 2001 foi instituído o FIES- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, Lei n.10.260/01, destinada à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Alterada pela última vez pela redação da Lei n.13.530/17, o financiamento tem o intuito de beneficiar estudantes matriculados em cursos da educação profissional, técnica e tecnológica, e em programas de mestrado e doutorado com avaliação positiva, desde que haja disponibilidade de recursos, nos termos do que for aprovado pelo Comitê Gestor do Fundo de Financiamento Estudantil (CG-Fies).

Como afirma Lima (2013), uma outra forma ou maneira alternativa para o "atendimento" a um percentual representativo de pessoas de baixa renda quanto ao acesso à educação superior é o FIES, cujo objetivo é a disponibilização de financiamento para estudantes de baixa renda matriculados em instituições privadas. Instituído em 1999 e orientado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), o FIES por meio da Lei n.11.5522 de 19/11/2007 alterou o limite de financiamento, bem como o período de carência e diminuição de juros para os estudantes. Assim o ProUni e o FIES tem sido instrumentos que tem contribuído para a expansão de educação superior privada, que representa hoje no Brasil o atendimento de quase 75% das vagas.

O ProUni foi criado pela Medida Provisória de 10 de setembro de 2004 e transformado na Lei n. 11.096 em 13 de janeiro de 2005, objetivo era dar acesso para estudantes de baixa renda e que não tivessem cursado o Ensino Superior através de descontos parciais ou integrais em Universidades particulares que eram ressarcidas pelo governo. De acordo com Segenreich e Castanheira (2009) "[...] o discurso de democratização do acesso ao ensino superior do governo, em relação ao ProUni, recebeu muitas críticas por representar o aprofundamento da privatização do ensino superior, tanto na época de sua criação como no decorrer do seu processo de implantação."

O que se pôde observar nos dados apresentados é que a privatização, em termos de crescimento das IES privadas/particulares, marcou o período 1996-2001. Isto se fez sentir mais fortemente no aumento exagerado da oferta de vagas para a demanda existente, o que gerou uma "bola de neve" de estoque de vagas ociosas no sistema de educação superior. Mais uma vez o governo acabou por socorrer, de certa forma, essas instituições, por intermédio do ProUni. Segundo Porto e Régner (2003), as principais críticas ao crescimento acelerado do sistema brasileiro de ensino superior dirigem-se à sua possível perda de qualidade. Assume -se a premissa de que qualidade não combina com quantidade ou, ainda que se facilitar demais a entrada, não se tem como garantir o resultado final. Essa crítica é dirigida principalmente ao crescimento do número de novas instituições (e de estudantes por elas atendidos), que, em tese, teriam menor qualidade do que as demais já estabelecidas, além de receberem como

alunos os egressos do ensino médio com menor qualificação. O debate que estes entendimentos suscitam está longe de apresentar um consenso.

O REUNI-Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, foi instituído em 2007, pelo do Decreto nº 6.096, tendo como finalidade criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior em nível de graduação, aproveitando a estrutura física e os recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007). Como afirma Lima (2013) as universidades que fizessem a adesão ao REUNI, seriam oferecidos recursos para a ampliação de estrutura físicas e tecnológicas e contratação de docentes técnicos. Como contrapartida as universidades deveriam apresentar um percentual de 90% de contrapartida de conclusões nos cursos de graduação e a relação de 18 alunos por professor. Com isso todas as universidades federais brasileiras aderiram ao REUNI. Como um dos resultados dessa iniciativa houve um crescimento de 20,4% de matrículas nos cursos de graduação presencial, entretanto, observando-se que ao custo de salas superlotadas e alocação de recursos insuficientes para a continuidade de expansão, além do que, a contenção ao acesso à educação superior, principalmente a pública, ainda permanece no Brasil, como processo que tem início muito antes do vestibular.

Fazendo uma breve observação sobre o quadro que se instalara no Brasil até 2007, momento em que o PDE estabelecera metas específicas sobre a educação profissional e tecnológica, há de se destacar que até então predominavam as instituições particulares no atendimento à qualificação profissional ou oferta de cursos técnicos ou de graduação. Havia então um percentual predominante da iniciativa privada sobre a oferta das instituições de ensino superior com a exigência mínima do ensino fundamental e em nível técnico e tecnológico e com isso tinha-se um descompasso na oferta em nível de instituições públicas, ou seja, a expansão e a democratização do acesso deveriam ser revistas, inclusive com a desconcentração das instituições em regiões tradicionalmente já desenvolvidas com vistas à redução das desigualdades inter-regionais, afirma Lima (2013).

Discorre Lima (2013), no Plano de Desenvolvimento da Educação, por meio do Decreto 6095 de 24/04/2007 foram estabelecidas diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Nesse decreto estava expresso o reconhecimento da insuficiência da oferta de educação profissional e tecnológica para a reorganização e a convocação para a atuação integrada nas distintas regiões da federação, que deveriam reunir esforços para a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado.

A planificação do PDE ganharia robustez com a Lei n. 11892 de 29/12/2008 com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Isso significava que como autarquias, os institutos poderiam expandir a sua oferta, bem como o número de unidades conforme as demandas regionais identificadas. A meta era a de formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade.

Segundo dados de 2007, apenas 46% dos jovens tinham acesso ao ensino médio. Mesmo com o aumento do número de unidades dos institutos federais pós-PDE, existe uma filtragem para o ingresso nos cursos dos IFET's, o que não existe na iniciativa privada. Também podemos dizer que ainda falta muito para a oferta de cursos, via implantação dos IFETs, se tornar uma distribuição equilibrada, principalmente nas regiões centro-oeste, nordeste e norte. Outro ponto importante é que, mesmo com uma maior concentração de institutos nas grandes regiões, como a sudeste, mais precisamente no estado de São Paulo, não se tem conseguido atingir um patamar expressivo de jovens na garantia de vagas nesses cursos.

Comenta Lima (2013, p.98) “[...] é afirmado que os pobres vão menos à escola, falta educação profissional e tecnológica para os jovens, somente metade dos alunos brasileiros conclui o ensino fundamental e 67% finalizam o ensino médio.” Cientes disso, tem-se que se desenvolver sim políticas de que atendam a demanda reprimida em busca de vagas na educação para a educação profissional e tecnológica, mas também uma política pública voltada na trajetória da vida escolar do estudante, ou seja, estruturais, possibilitando condições igualitárias das oportunidades sociais disponíveis para todos os estudantes, garantindo-se a educação como prioridade, portanto, não excludente em sua finalidade, confirma Lima (2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que a privatização do Ensino Superior ocorre desde a década de 1960, porém com mais força nos dias de hoje. Com o avanço da privatização, a educação foi sendo tratada cada vez mais como um produto e os alunos, como clientes. O financiamento estudantil possui um preço acessível a uma parte da população que precisa trabalhar e tem pouco tempo de dedicação aos estudos.

Os alunos, vindos de famílias que não dispõem de capital econômico e cultural para competirem com aqueles oriundos da elite, recebem como promessa uma carreira, sucesso, vagas de emprego, ou seja, um lugar ao sol.

O compromisso da educação superior privatizada foge da essência de formação do cidadão e do compromisso ético de formar um profissional habilitado para executar uma função na sociedade, além de ser parte da sociedade e de se reconhecer como tal. Devemos ressaltar que a produção de ciência no Brasil está totalmente ligada às universidades públicas, e que as privatizadas, não tendo a pesquisa como foco, colaboram para que o país permaneça, por exemplo no caso de patentes, muito aquém de seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 02 ago. 2012.
- CUNHA, L.A. *A universidade temporã*, 2ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.
- LIMA, P.G. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação. *Paidéia*, FFCLRP-USP, Rib. Preto, jan.-jul., 2000 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v10n18/02.pdf>. Acesso em: 02 Jan. 2019.
- LIMA, P.G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/06.pdf>. Acesso 02 Jan. 2019.
- PORTO, C.; RÉGNIER, K. O ensino superior no mundo e no Brasil – condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasil Tendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso em 20 jun.2019.
- RISTOFF, D.; GIOLO, J. O SINAES como sistema. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 3, n. 6 (2006). Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/106/100>. Acesso em : 02 jan. 2019.
- SANTOS, S.M. *Desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira*. Tese (Ciência da Informação). São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/2016/Teses-Premiadas/Ciencias-Sociais-Aplicadas-Solange-Maria-dos-Santos.PDF>. Acesso em : 02 jan. 2019.
- SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, v.8, n.2 ago-dez, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 02 jan. 2019.
- SAVIANI, D. Educação e Colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I – Séculos XVI-XVIII*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- SEGENREICH, S. C. D.; CASTANHEIRA, A. M. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós LDBEN/96 :evidências e tendências. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, v. 17 n.62, p.

55-86, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a04v1762.pdf>. Acesso em : 02 jan. 2019.

SILVA, A. C. Alguns problemas do nosso ensino superior. *Estudos Avançados* 15 (42), 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a14.pdf>. Acesso em : 02 jan. 2019.

Recebido em: 03.07.2019

Aprovado em 30.07.2019

ações afirmativas para o ensino superior no Brasil: uma realidade?

Affirmative actions for higher education in Brazil: a reality?

Ione Barbosa Fonseca – UFSCar/Campus Sorocaba*

Resumo: Esse artigo tem como objetivo discutir as políticas de ações afirmativas realizadas pelo governo federal brasileiro, destinadas a melhorar os índices de acesso ao ensino superior pelas classes sociais desfavorecidas a partir da década de 1990. Como estudo reflexivo, esse estudo tem caráter exploratório, por meio de uma revisão de bibliografia e cunho qualitativo. Para efeitos de contribuição ou descobertas do estudos percebeu-se a fragilidade de políticas públicas que pretendem incluir, entretanto, sem modificar e/ou reorientar a estrutura da educação superior no Brasil. Nesse sentido, destaca-se que se o processo de inclusão social à educação superior é o objeto possível, a necessidade da população solicita uma educação superior não-excludente.

Palavras-chave: Desigualdades sociais. Ações afirmativas. Ensino superior.

Abstract: This article aims to discuss the policies of affirmative action's undertaken by the Brazilian Federal government, aimed at improving the indexes of access to higher education by disadvantaged social classes from the decade of 1990. As a reflective study, this study is exploratory, through a review of bibliography and qualitative nature. For the purposes of contribution or discoveries of the studies, it was perceived the fragility of public policies that intend to include, however, without modifying and/or reorienting the structure of higher education in Brazil. In this sense, it is noteworthy that if the process of social inclusion to higher education is the possible object, the need for the population requires a non-excluding higher education.

Keywords: Social inequalities. Affirmative action. Higher education.

INTRODUÇÃO

A perpetuação das desigualdades sociais no Brasil atravessou os séculos, desde nossa formação como colônia. A educação, inicialmente realizada pelos jesuítas, tinha um propósito específico de aculturação dos povos indígenas. Não é o caso, nesse texto, de analisarmos as consequências das ações lusitanas na colônia, através da missão jesuítica, porém destacamos que a segregação entre os indivíduos no Brasil, em termos educacionais, iniciou-se de forma passiva e continuou nos séculos posteriores. Já no período imperial, mais precisamente na década de 1890, foram disseminando-se no Estado de São Paulo e deste para os demais estados, os grupos escolares que tornaram eficiente a divisão do trabalho escolar e intensificaram os mecanismos de seleção. Contexto histórico pautado no ideário do iluminismo republicano, no qual surgia a crença na escola como redentora dos problemas da sociedade.

Num período posterior, entre 1931 até 1961, houve a regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias com o ideal pedagógico renovador. Mas, de acordo com Saviani (2004), tais escolas eram eficientes no sentido de selecionar e formar as elites. Até 1920, a educação para a população não estava nos planos governamentais. Somente após a vitória da Revolução de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, as Reformas Francisco Sá abrangeram o Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das universidades brasileiras e a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Em 1932, "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" fez o diagnóstico da educação pública no país, salientando que não fora criado um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e do país. Dessa forma, anunciaram as diretrizes fundamentais para a formulação de um Plano de Reconstrução educacional e forjou-se uma pedagogia que oferecia um tratamento diferencial a partir da "descoberta" das diferenças individuais (SAVIANI, 1981). Tais diferenças estariam de acordo

*Professora graduada em História, pós-graduada em Docência no Ensino Superior. Aluna especial no Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba.. E-mail: ionebarbosa1976@gmail.com.
Ensaio Pedagógico (Sorocaba), vol.3, n.2, mai. - ago. 2019, p.62-68

com o domínio do conhecimento, na participação do saber e no desempenho cognitivo. E nesse sentido, o importante era aprender a aprender, deslocando simultaneamente a “qualidade do ensino” do âmbito político para o técnico-pedagógico. Saviani (1981) ressalta que a Pedagogia Nova cumpria duas funções: 1- mantinha a escola em expansão nos limites de acordo com os interesses dominantes e 2- desenvolvia um ensino adequado a esses interesses. Aqui, podemos perceber a precarização da educação, com nível de ensino rebaixado, destinada à população com a intenção de formar uma massa trabalhadora distante do aprimoramento dos formados para comporem a elite intelectual do país.

Sendo a sociedade marcada por essa divisão de classes antagônicas, a marginalidade tratada como ignorância, e a escola como a solução na Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova coloca que o problema da marginalidade estaria na incompetência, no ineficiente, no improdutivo. O marginalizado no sentido técnico da palavra. Portanto, a educação nova, com uma Pedagogia Tecnicista, formaria indivíduos mais eficientes e capazes de contribuir para aumentar a produtividade da sociedade (SAVIANI, 1981).

A categoria “produtividade” estava então intramuros da escola e esse fato irá colaborar profundamente com o avanço do setor do ensino privado no Brasil, a partir da década de 1950. Se por um lado, o projeto estava pautado na formação de indivíduos adequados ao mercado de trabalho, por outro, houve um aumento da heterogeneidade e fragmentação na educação, inviabilizando o trabalho pedagógico. No movimento da educação através dos séculos, chegamos às políticas educacionais para ampliar o acesso ao ensino superior no Brasil a partir da década de 1990. Nossa discussão orienta-se no sentido de compreender o que constituem as ações afirmativas que garantiriam o ampliação do acesso, permanência, democratização e universalização à educação superior pública e os desafios de formar profissionais para o mercado de trabalho, porém numa perspectiva libertadora e humanizadora (LIMA, 2010).

TRANSFORMAÇÕES OU MUDANÇAS PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR?

Na década de 1990, as conferências a respeito da educação, principalmente a Conferência Mundial de Educação para todos (1990), Conferência Mundial sobre Ensino Superior (1998) e Declaração de Bolonha (1999) influenciaram de alguma forma as políticas públicas no Brasil. De acordo com Lima (2013), a principal discussão na Conferência Mundial era a “inadequabilidade da estrutura e funcionamento da universidade diante de todo o processo de globalização. A partir dessa discussão, foi proposta a nova missão e função da universidade: missão de educar, formar e realizar pesquisas e uma função ética, de autonomia, responsabilidade e prospectiva. Um ensino superior com igualdade de acesso, fortalecimento da participação e promoção do acesso às mulheres, promoção do saber mediante a pesquisa nos campos da ciência, arte, das humanidades e da divulgação de seus resultados, reforçando a cooperação com o mundo do trabalho e com as necessidades da sociedade; a igualdade de oportunidades através da diversificação e pensamento crítico e criatividade.

Os países signatários das conferências se empenhariam para erradicar a pobreza, melhorar o acervo cultural e suas políticas públicas seriam orientadas com o suporte técnico de organizações multilaterais. Também era esperado que tivessem o compromisso com a universalização e democratização do acesso ao ensino superior, por meio de políticas de inclusão social. Em 2000, foi aprovado pelo Congresso o PPA (Plano Plurianual 2000-2003) no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, que adotara, desde o início de seu mandato, as diretrizes neoliberais colocadas pela nova ordem mundial a partir do Consenso de Washington. Naquele plano, havia os eixos de orientação para cada ministério. É importante ressaltarmos alguns desses eixos para a compreensão das políticas educacionais implementadas posteriormente na gestão de Luís Inácio Lula da Silva: 1- combater a pobreza e promover a cidadania e a inclusão social; 2- consolidar a democracia e a defesa dos direitos humanos; 3- reduzir as desigualdades inter-regionais e promover os direitos de minorias vítimas de preconceito e discriminação.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva, os objetivos de elevar o nível educacional da população, ampliar a capacitação profissional e ofertar escola de qualidade para todos tomaram lugar na pauta porque estavam nas diretrizes dos organismos multilaterais que delinearão a missão e função do ensino superior no século XXI. A abrangência das políticas educacionais no governo de Luís Inácio Lula da Silva orientou a estruturação do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) como ação governamental por meio do Decreto nº 6094 de 24/04/2007 “Todos pela Educação”, das diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica como os IFETS e o Decreto

nº 6096 de 24/04/2007 que instituiu o programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

Luís Inácio Lula da Silva considerava o PDE uma “Revolução na educação brasileira e que o plano resolveria as questões das lacunas históricas. Havia uma previsão de articulação da sociedade e entes federados para que a educação alcançasse a todos e com qualidade. Diante do fato de que apenas 11% de jovens entre 18 e 24 anos que tinham acesso ao ensino superior, as palavras expansão e democratização tornaram-se fundamentais na tentativa de resolver o problema histórico das poucas oportunidades oferecidas às classes desfavorecidas da população excluídas pela condição econômica. Proporcionar a esses jovens o acesso ao ensino superior também significava levar esse nível de ensino às regiões muito afastadas dos grandes centros.

Essa concepção de ensino superior estava atrelada ao desenvolvimento econômico e social pois formaria profissionais altamente qualificados no alcance de um aumento na produção científico-tecnológica do país (LIMA, 2013). Ainda de acordo com Lima (2013), as políticas educacionais em pauta mostravam-se como uma forma de romper com a educação de elite, historicamente enraizada no Brasil. Embora, tenha sido considerado por Dermeval Saviani mais como um programa de metas ao invés de um plano, o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) traz três determinantes para algumas mudanças no ensino superior, como ressalta LIMA (2013):

- 1- Reestruturação e expansão das universidades: REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil);
- 2- Democratização do acesso: PROUNI (Programa Universidade para Todos) e Reformulação do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior);
- 3- Avaliação e Regulação: SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) via ENADE (Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes)

Há de se ressaltar a questão colocada por Lima (2013) a respeito do tempo histórico de proposição do PDE: sua organização mostrava a estratégia de visibilidade política das ações do governo que encaminhava modificações a curto prazo para sanar problemas do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso. A elaboração e implementação do PDE não contou com a participação dos movimentos que representam a educação e de acordo com Saviani (2009), o investimento do PIB para a educação ficava abaixo do que o autor considerava o necessário para que a educação alcançasse a todos no país.

Naquele contexto, o REUNI aumentaria o número de vagas nas instituições federais e promoveria a inclusão social para os pobres, negros e índios. O PROUNI e o FIES democratizariam o acesso ao ensino superior e educação seria universalizada. Nesse ponto, Lima (2013) questiona a possibilidade da conquista de projeção profissional pelo mérito já que todos teriam as mesmas possibilidades e então bastaria escolher o melhor caminho. O autor ainda relembra Dias Sobrinho (2012) explicitando que uma educação democrática e universalizada requer muito mais que reconhecer o direito ao direito. Os discursos políticos teriam que se modificar para alcançarmos uma educação não excludente e que a oferta fosse um direito e conquista realmente para todos.

Nosso ensaio, nesse ponto, relembra a expressão colocada por Lima (2010) acesso “consentido” e que esta não colabora para a universalização e democratização do ensino superior no país. O objetivo não era a transformação da e para a educação superior. Antes sim, uma forma de manter, em nível aceitável, a “ascensão” social das classes populares. Se as políticas educacionais, que visavam aumentar o acesso ao ensino superior, não continham a transformação e sim algumas mudanças a respeito dos grupos de pessoas que alcançavam o nível superior de ensino, como podemos refletir sobre as condicionantes de permanência e qualidade do ensino voltado para a classe trabalhadora?

AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ENSINO SUPERIOR E A CLASSE TRABALHADORA

É necessário lembrarmos que as ações afirmativas implementadas no governo de Luís Inácio Lula da Silva estavam inseridas num contexto de reestruturação produtiva do mundo do trabalho. Não era um objetivo a transformação da sociedade a fim de combater severamente o problema da desigualdade social e econômica no país. Formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho mostrava-se uma exigência da evolução tecnológica que altera o cotidiano social, político e econômico da

população. A inclusão no ensino superior não deve ser descontextualizada da relação capital-trabalho, pois levaria a uma certa concordância com o discurso e políticas produzidas pelo próprio capital para o controle, principalmente, da classe trabalhadora.

De acordo com Lima (2010), a inclusão educacional através de ações afirmativas, como as cotas, deve desvelar as contradições e complexidades que evidenciam os conflitos e debates entre a luta de classes. Essas ações que tiveram sua origem nos EUA, visam conter as “distorções sociais”, desmobilizando as solicitações coletivas. E mesmo que, grande parte da população não receba essa “oportunidade”, considera-se que as lacunas históricas estejam sendo resolvidas. Desvia-se a discussão pela busca de uma sociedade democratizadora e democratizante para uma sociedade determinada. O cenário apresenta a constante reprodução do capital numa sociedade capitalista composta de mercados e cidadãos consumidores (LIMA, 2010).

Mesmo que as ações afirmativas tenham aumentado o número de acesso ao ensino superior no Brasil, é imprescindível a atenção para a velada intenção de não emancipação e libertação do homem dentro da estrutura capitalista. As ações pautam-se no deslocamento das causas que são de toda a sociedade para aquelas pontuais que são “resolvidas” para contenção de possíveis conflitos sociais. A questão da transformação estrutural não é o foco das políticas educacionais, pois se assim fosse, o próprio Estado precisaria rever sua inserção no mundo globalizado o qual tem apresentado as diretrizes para a educação do século XXI, desde meados da década de 1990. Diante desse cenário, observamos a classe trabalhadora que, através das políticas educacionais de acesso e permanência, tem alcançado o ensino superior.

O TRABALHO NO MUNDO CAPITALISTA E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O tempo de dedicação aos estudos dentro de uma universidade pública difere-se muito daquele no universo do ensino superior privado. Neste último, estão os que trabalham e estudam, mas precisam que o tempo de formação seja breve para atender ao mercado de trabalho ao qual pretendem ingressar ou serem promovidos. Com a intencionalidade de que se transforme a realidade, a universidade também possui a função de fazer a leitura das demandas sociais e trabalhar em conjunto para alcançarmos o acesso não excludente. Lima (2010) cita Marx & Engels (1987) que afirmam ser a produção de ideias, de representações e da consciência direta intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

O autor ressalta a necessidade de contextualização das ideias produzidas pelo aparelho de Estado e que as intencionalidades sejam questionadas. Inserido no contexto capital-trabalho, esse questionamento mostra-se como um desafio já que a realidade material das classes desfavorecidas nas dimensões cultural, política e econômica, distancia-se do pensamento crítico que leva ao questionamento das condições da produção material. Neste ponto, podemos transcrever a citação de Casanova (2001) citado por Lima (2010, p. 279):

Estamos num clima ideológico em que se enfraqueceram as propostas da “soberania nacional” em favor das propostas da “globalidade” e na qual se obscureceram os direitos “dos povos” diante dos direitos dos “indivíduos”. Também houve mudança no desprestígio da “justiça social”, conceito ao qual se opõe a “justiça”, já desprovido de adjetivo...As lutas de libertação e as lutas de classes aparecem como um fenômeno terminado, como conceitos obsoletos. Em vez da libertação propõe-se a “inserção” ou a “integração”, e, em vez da luta social, a “solidariedade” humanitária ou empresarial.

As mudanças, proporcionadas pelo mundo do capital, ocorrem de forma velada no cotidiano dos homens e funcionam de modo a operar outras “soluções” para as demandas sociais que por outro caminho levariam às pequenas revoluções as quais somando-se colocariam em xeque a plena reprodução do capital. Em 2012, no XVI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), Paulo Gomes Lima apresentou um trabalho no qual coloca o que há de novo nas Políticas de Ações Afirmativas. Escolhemos transcrever uma fala do autor por meio de citação, pois consideramos imprescindível sua colocação sobre as ações afirmativas a partir do fundamento jurídico e normativo:

Considerando o fundamento jurídico e normativo, Guimarães (1997, p.233), destaca que o objetivo das ações afirmativas ou discriminações positivas é o de promover privilégios de acesso a meios fundamentais educação e emprego, principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente e o seu caráter temporário justifica-se pela hipótese da correção efetuada. Parece que dada como certa, uma vez que a própria lei estabelece o intervalo para “deliberação da igualdade”, como se isso fosse mesmo possível, uma vez que conserva os mesmos arranjos de desigualdades sociais, modificando-se as ações do Estado no reconhecimento do direito e da igualdade. A noção de “cotas” é um demonstrativo da ratificação de uma sociedade de classes, cujo metabolismo do capital, não prima por sua superação efetivamente, apenas anuncia uma preocupação nesse sentido, forja “iniciativas” nessa direção, mas que deixa sempre explícito qual a sua ênfase quanto à formação universitária desejada (LIMA, 2012, p.21).

Em seu trabalho de 2010, Lima adverte que não existe grau de isenção sobre a intencionalidade da inclusão educacional e que a ação do capital está no controle das tensões sociais por meio de medidas paliativas com o objetivo de realizar a ideologia neoliberal. Como destaca o autor, o caminho para a emancipação da educação é o rompimento com a lógica capitalista na universalização da educação e trabalho como atividade humana auto-realizadora. E tal rompimento tem como caminho possível recuperar o sentido entre direito, democracia, universalização e humanização como objetos inalienáveis da história e manifestações humanas, não tomando a inclusão educacional como uma questão de opção ou uma consciência social. Sobre o processo de conscientização por uma lógica universalizada, libertadora e emancipadora, Lima (2010) ressalta Sanfelice (2006):

Caso queiramos pensar a inclusão educacional no Brasil... o desafio é bem maior. É preciso pensar esta sociedade como um todo e avaliar as condições históricas objetivas que nos disponibilizam, num trabalho coletivo, avançar em direção ao novo. Não um novo qualquer, mas um novo que supere qualitativamente o *status quo* de hoje. O problema não é legal e/ou formal. É um problema de fundo. Sem a superação da exploração do trabalho pelo capital, nada se transformará. Tudo se reproduzirá e as políticas inclusivas não perderão seu caráter sempre paliativo (p.283).

As ações afirmativas possibilitaram um aumento no acesso ao ensino superior e mesmo que não tenham representado uma transformação estrutural e não atendam a demanda real de jovens que necessitam de educação de qualidade, é fato que ampliaram as possibilidades de cidadãos que, de outra forma, estariam fora do ambiente acadêmico. Contudo, há dados que nos lembram da imprescindível vigilância pela busca de qualidade no ensino ofertado no ensino superior privado. Se por um lado, as políticas educacionais tentaram compensar as lacunas históricas na realidade de classes desfavorecidas, ainda temos jovens que, estando no ambiente universitário, não dominam habilidades básicas de leitura e escrita de acordo com o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) (LIMA, 2013).

Como formar profissionais críticos e reflexivos, para além de uma formação para o mercado de trabalho, sem habilidades básicas? Nesse ponto, podemos lembrar as palavras de Paulo Freire sobre a educação pois é na academia, embora não somente nela, que entramos em contato com o conhecimento científico e a partir dele, uma conscientização sobre a realidade que nos cerca. Freire lembra-nos que a conscientização é um teste de realidade:

A conscientização implica, pois que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza o homem (FREIRE, 1980, p.26 apud LIMA, 2014, p.70)

Lima (2014) ressalta que Paulo Freire propõe uma

[...] educação problematizadora, balizada pelo respeito, pelo diálogo e pela construção do conhecimento por meio de temas geradores da realidade, explorando-se a criticidade dos alunos, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania propriamente dita, pois teriam como reivindicar sua libertação da opressão, do domínio ideológico de interesses particularistas (p.71).

Sem a apreensão do rigor teórico e metodológico, a bipolaridade opressor-oprimido mantém-se velada no funcionamento do sistema capitalista. Como afirma Lima (2000), a educação deve contribuir para a constituição do homem como pessoa, como ser histórico, não como ser passivo, simples consumidor. Essa educação crítico-reflexiva pode transformar os sujeitos e as condições materiais da existência humana, cujo resultado favorecerá a produção de conhecimentos recorrentes, "lidos" numa perspectiva de mudança, rompimento e ou ratificação de seus pressupostos e, dessa forma, contribui para a formação de uma consciência coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que se coloca para toda a sociedade deveria ser a discussão sobre o que realmente fundamenta as políticas educacionais do Estado. Compreendemos que, estando vivenciando a reprodução do modo de vida capitalista, podemos tender a nos posicionar entre o "certo" e o "errado", inclusive a respeito das políticas de inclusão, seja qual for o nível de ensino pesquisado. No entanto, diante de uma proposta de educação libertadora e humanizadora, o que se torna imprescindível é nosso posicionamento crítico e reflexivo. E o ensino superior, com todo o rigor que a ciência requer pela teoria e método, deve ser um aliado da sociedade. Se por um lado, o primeiro tem como missão formar profissionais altamente qualificados para o mercado de trabalho, por outro, a sociedade também pode requerer do ambiente acadêmico um maior comprometimento deste para com os problemas sociais locais. Isso, conseqüentemente, diminuiria a ação, por exemplo, do terceiro setor (empresas privadas e Organizações Não-Governamentais) que age de forma velada, desonerando o Estado de suas atribuições para com a sociedade.

As questões locais devem ser apreendidas como parte de uma luta maior por emancipação e libertação do processo de opressão enraizado historicamente em nosso país. E quando escrevemos "nosso país", isso quer dizer que devemos nos apropriar dos nossos direitos de voz e voto. São conquistas humanas às custas de muitas lutas sociais e políticas e por isso não podemos recuar, em períodos como o atual, no qual a vigilância deve existir no sentido de proteger tais conquistas e refletir sobre políticas de inclusão no meio acadêmico. A reflexão sobre a práxis como educadores, como profissionais, como cidadãos no sentido estrito do conceito de cidadania. Pensamos as políticas de inclusão como uma proposta de realidade já que modificaram, não pouco, a condição de muitos nas classes trabalhadoras. No entanto, possuímos instrumentos suficientes para compreendermos que, mesmo alterando o *status quo* de algumas pessoas, tais políticas foram planejadas de forma que não se alterasse a estrutura pela qual o capital se vale em sua reprodução.

A luta pela emancipação humana, dentro do modo de produção de vida material no capitalismo, não se configura como utopia, justamente porque tem como aliada a universidade. Universidade que oferece a base sólida para o desenvolvimento humano e material da vida em sociedade, através do conhecimento científico e suas pesquisas.

REFERÊNCIAS

LIMA, P.G. A universidade no Brasil e políticas de ações afirmativas: o que há de novo? *Anais... XVI ENDIPE – Encontro Nacional de didática e práticas de ensino*- Unicamp- Campinas, 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/1356c.pdf>. Acesso em: 20 jun.2019.

LIMA, P.G. Ações afirmativas e Universidade no Brasil. *Revista HISTEDBR On line*, Campinas, n. 39, p. 267-285, set 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639730/7297>. Acesso em: 20 jun.2019.

LIMA, P.G. La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, v. XXX, n. 3, p. 117-127, 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27030305.pdf>. Acesso em 20 jun.2019.

LIMA, P.G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/06.pdf>. Acesso 02 Jan. 2019.

LIMA, P.G. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. *Pro-Posições*. v.25, n.3, p.63-81, set/dez 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a04.pdf>. Acesso 02 Jan. 2019.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poiesis Pedagógica*, v.8, n.2 ago-dez, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 02 jan. 2019.

Recebido em: 03.07.2019

Aprovado em 30.07.2019

O PROCESSO DE BOLONHA E OS CORTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO GOVERNO BOLSONARISTA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE TEXTOS JORNALÍSTICOS

The Bologna process and the courts in higher education of the bolsonarista government: considerations from journalistic texts

Julie Fernanda Ferrari– UFSCar/Campus Sorocaba*

Resumo: A adequação do universitário às necessidades do capital, traçando-lhe um perfil ideal de profissional, apresenta-se como tema recorrente em amplos contextos mundiais. O caso mais recente é o Processo de Bolonha e sua estrutura Tuning de funcionamento, ponto de partida para o presente texto, cujo é analisar as aproximações e distanciamentos das políticas públicas do governo do Presidente Jair Bolsonaro para a educação superior quanto ao contexto liberal e sua projeção ao combate à “ideologia do marxismo cultural” nas universidades. Para tais discussões foram utilizadas as contribuições de Santos (2009), Sobrinho (2007), Robertson (2009), Martins (2011 e 2019), dentre outros, com centralidade aos textos jornalísticos mais recentes de caráter nacional e internacional. Embora se saiba ser importante políticas públicas para a educação superior no Brasil contemporâneo, entende-se que medidas radicais não transversalizadas pelo eixo democrático contribuem para desconstrução de direitos conquistados ao longo da história.

Palavras-chave: Processo de Bolonha. Educação superior. Projeto Alfa Tuning. Governo Bolsonaro.

Abstract: The adequacy of the university to the needs of the capital, outlining an ideal profile of professional, presents itself as a recurring theme in wide contexts worldwide. The most recent case is the Bologna Process and its working Tuning structure, starting point for the present text, which is to analyze the approximations and detachments of public policies of President Jair Bolsonaro's government for higher education Regarding the liberal context and its projection to combat the "ideology of cultural Marxism" in universities. For such discussions we used the contributions of Santos (2009), Sobrinho (2007), Robertson (2009), Martins (2011 and 2019), among others, with centrality to the latest journalistic texts of national and international character. Although it is known to be important public policies for higher education in contemporary Brazil, it is understood that radical measures not transversalized by the democratic axis contribute to the deconstruction of rights conquered throughout history.

Keywords: Bologna process. Higher education. Alfa Tuning Project. Bolsonaro government.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultante do curso de Políticas de Educação Superior ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd-So da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *campus* Sorocaba. Retirar a responsabilidade pela demarcação de terras indígenas no país da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e deixar nas mãos do Ministério da Agricultura; flexibilização das regras para a posse de armas de fogo através do Decreto Nº 9.685; alteração da Lei de Acesso à Informação; Reforma da Previdência; extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); cento e sessenta e seis agrotóxicos liberados somente no ano de 2019, cortes direcionados a educação básica e as universidades do país, estas são algumas das medidas tomadas pelo governo Bolsonaro nos primeiros cinco meses de mandato. Apesar de não ter findado ainda o primeiro semestre de seu mandato, Jair Bolsonaro demonstra através das suas deliberações, decretos e projetos de leis nos diferentes setores da sociedade brasileira quais são suas reais intenções ao comandar a presidência do país. Com uma agenda política que escancara sua aliança com a onda conservadora, com o capital estrangeiro, principalmente o americano, com o setor ruralista e

*Mestranda em Educação pelo PPGED/UFSCar-Sorocaba com Licenciatura Plena em Pedagogia pela mesma instituição. E-mail: julie_ferrari93@hotmail.com.

empresarial, com a venda da educação pública para empresas privadas em uma tentativa de sucateamento deste bem público ao torná-lo uma mercadoria. A extrema direita conservadora está mais viva que nunca, com uma nova roupagem e mostrando sua perversidade.

PROCESSO DE BOLONHA

O Processo de Bolonha leva este nome, pois denomina o processo em que foi iniciado com a Declaração de Bolonha em 1999. Porém, já no ano anterior, em 1998 “[...] os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração conjunta onde perspectivam já a construção de um ‘espaço europeu de educação superior’” (DECLARAÇÃO DA SORBONNE, 1998 *apud* LIMA, AZEVEDO E CATANI, 2008, p. 10). No ano pospositivo,

[...] os ministros de vinte e nove estados europeus, incluindo Portugal, subscreveram a chamada Declaração de Bolonha (1999), onde assumem como objetivos o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros. (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008, p. 10)

Em outras palavras, trata-se de “[...] um acordo internacional voluntário, situado fora do quadro de governança da União Europeia, apesar de ser em grande parte impulsionado por interesses dela, e promove diversas iniciativas.” (KEELING, 2006 *apud* ROBERTSON, 2009, p. 410). E como é visto este novo espaço europeu de educação superior em que se estava buscando? Ele é considerado como “[...] ‘a chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos’ e para a ‘obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade’” (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008, p. 10). Acredito que a palavra comparabilidade necessita de um pouco mais de atenção. Lima, Azevedo e Catani (2008) destacam que ainda que “[...] se recuse a ideia de simples homogeneização ou padronização” (LIMA, AZEVEDO E CATANI, 2008, p. 10) do sistema de ensino, já que estamos falando de países distintos, cada um com a sua diversidade. Ainda assim:

Insiste-se na harmonização e na necessidade da coordenação de políticas, na promoção da dimensão europeia dos currículos, na cooperação internacional, na mobilidade e no intercâmbio, bem como na cooperação no “setor da avaliação da qualidade, tendo em vista vir a desenvolver critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação”. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999 *apud* LIMA, AZEVEDO E CATANI, 2008, p. 10)

O princípio deste processo “[...] consiste em que uma Europa unida e forte depende de uma educação superior que lhe forneça as bases da inovação” (SOBRINHO, 2007, p. 110), ou seja, busca-se alcançar até o ano de 2010:

[...] uma transformação conjunta das estruturas da educação superior europeia, a partir de um marco de referência comum em termos de titulação, níveis de ensino, currículos, sistema de convalidação de créditos, mecanismos de garantia de qualidade e fé pública, facilitação da mobilidade internacional, enfim, uma reforma que seja capaz de superar as barreiras culturais, de idiomas e modelos educativos desse nível e torná-lo mais eficiente e competitivo. Em resumo, trata-se de eliminar as barreiras que impedem a livre circulação de capitais, mercadorias, conhecimentos e pessoas, mais propriamente, dos profissionais. (SOBRINHO, 2007, p. 114)

Sobrinho (2007) informa que foi devido ao processo de globalização que se deu a criação e a construção da União Europeia, como uma forma de ação para que não fosse colonizada pelos Estados Unidos e pelos países da região do Pacífico asiático. Este medo se devia ao fato de a Europa estar “atrasada” no que concerne à tecnologia em comparação com estas potências:

A essa constatação se acresce o diagnóstico de que as indústrias mais ligadas às bases da economia capitalista globalizada (a indústria da informação) e as universidades europeias há alguns anos atrás não estavam adequadamente preparadas para alavancar a via tecnológica. (SOBRINHO, 2007, p. 110)

Em resumo, a União Europeia deveria “[...] tornar-se a economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de crescimento econômico sustentável com mais e melhores empregos e uma maior coesão social.” (ROBERTSON, 2009, p. 410). Na dimensão global do Processo de Bolonha, este deveria ampliar seus horizontes, não se restringir apenas às regiões europeias, mas

alcançar outras regiões também do planeta. Lima, Azevedo e Catani (2008) afirmam que em nenhum momento da Declaração de Bolonha há uma tentativa de camuflar a competitividade como seu princípio, além da lógica mercantil que a sustenta, assume-se “[...] com clareza a ideia da centralidade da Europa no fornecimento de serviços educativos, de resto de matiz assumidamente etnocêntrico.” (LIMA, AZEVEDO E CATANI, 2008, p. 11). Sobrinho (2007) destaca que para elevar suas condições de competitividade é necessário que se tenha

[...] atitudes e habilidades socioprofissionais múltiplas e flexíveis aliadas a competências técnicas e científicas que deem conta dos aspectos mais gerais do conhecimento e da atuação profissional e também dos mais específicos e mutáveis. (SOBRINHO, 2007, p. 116)

Porém, o tempo de formação era algo que preocupava, sendo assim com Bolonha ocorre o que pode ser chamado de aligeiramento da formação para atender demandas do mercado. Para tanto, utilizou dos seguintes objetivos e instrumentos:

- 1) Adoção de um sistema comparável de titulações e graus que facilite o reconhecimento acadêmico e profissional nos distintos países membros;
- 2) Adoção de um sistema baseado em dois ciclos (com alguma flexibilidade, 3 anos para o Bacharelado, equivalente a 180 créditos, e 2 para o Mestrado, com 120 créditos);
- 3) Estabelecimento de um sistema comum de créditos (ECTS-European Credit Transfer System), que permita flexibilidade, transparência, transferência, comparabilidade internacional e acumulação;
- 4) Promoção de mobilidade de professores, pesquisadores, estudantes e pessoal administrativo;
- 5) Promoção de cooperação para assegurar a qualidade;
- 6) Promoção de desenvolvimento curricular comparável. (SOBRINHO, 2007, p. 118)

Para ser efetivado na Europa, o Processo de Bolonha, contou com a criação do Projeto Tuning. O nome do projeto *tune* relaciona-se a instrumentos musicais, a afinação que deve ocorrer em uma orquestra (OLIVEIRA, 2017). Ou seja, a ideia é a de que cada país é um instrumento que deve ser tocado individualmente, porém é necessário trabalhar em grupo para no final atingir um objetivo comum, que seja uma orquestra harmônica. Se na Europa o Processo de Bolonha foi consolidado pelo Projeto Tuning, Oliveira (2017) declara que:

Na América Latina esse espaço ainda é inexistente, entretanto, um fator de coalizão que se pode destacar é a inclinação para a influência de blocos regionais economicamente hegemônicos, que desde a segunda grande guerra se dá pelo referencial norte-americano e mais recentemente pelos investimentos e financiamentos do bloco europeu. (OLIVEIRA, 2017, p. 90)

Atualmente,

O número de sócios do Processo de Bolonha e do Espaço Europeu de Educação Superior tem crescido, passando a incluir, em 2009, 46 países com cerca de 5.600 instituições públicas e privadas com mais de 16 milhões de alunos. O Espaço Europeu de Educação Superior inclui a Rússia e o sudeste da Europa; estende-se, assim, para muito além da UE como uma entidade constitucional. (ROBERTSON, 2009, p. 410-411)

Se no Processo de Bolonha temos um movimento de aumentar a mobilidade e a competitividade, na América Latina, de forma geral, ainda temos um movimento de possibilitar a democratização do acesso, de assistência estudantil, programas de ações afirmativas e de inclusão social.

A PERSEGUIÇÃO ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Desde o princípio de seu governo, Jair Bolsonaro, esteve envolvido em polêmicas no campo da educação. A revista *Época* (2019) elencou oito principais que ele se meteu antes mesmo de chegar aos primeiros seis meses de trabalho, sendo elas: menos investimentos em ciências humanas; punição a 'balbúrdia' das universidades federais; corte orçamentário em todas as federais; cortes de bolsas da Capes; varrer a 'ideologia' no Enem; punir alunos agressores; filmar alunos cantando hino, e por fim mudar livros didáticos. Em um governo se utiliza basicamente das redes sociais como meio de comunicação, através de um vídeo publicado no Facebook no mês de abril, o ministro da Educação, Abraham Weitraub anunciou a redução dos investimentos nos cursos das universidades públicas da

área de ciências humanas, alegando sua decisão baseada na medida tomada pelo Japão. Segundo o ministro "O país, muito mais rico que o Brasil, está tirando dinheiro público das faculdades tidas como para pessoas que já são muito ricas, ou de elite, como Filosofia." (ÉPOCA, 2019, s/p) e ainda acrescentou que o dinheiro deve ser colocado em faculdades que geram retorno de fato, como: enfermagem, veterinária, engenharia e medicina.

Bolsonaro não se opôs ao Weitraub, e ainda destacou que "a função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família." (ÉPOCA, 2019, s/p). Essa desvalorização do papel das ciências humanas na sociedade demonstrou o viés autoritário do atual governo, além de trazer à tona seu interesse em perseguir todo e qualquer processo de formação que possibilite o pensamento crítico. Sua decisão acabou mobilizando 11 mil acadêmicos de universidades de diferentes lugares do planeta que publicaram no jornal francês Le Monde (2019) um manifesto se opondo aos cortes. Tratam-se:

[...] de intelectuais de Harvard, Princeton, Yale, Oxford, Cambridge, Berkeley, e de instituições brasileiras como a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Brasília (UnB), entre outras, assinam o documento. (FÓRUM, 2019, s/p)

Henry Giroux, pedagogo e crítico americano, em entrevista para o El País (2019) criticou o ataque às universidades através dos cortes em seu financiamento, segundo o acadêmico o intuito final é que estes espaços deixem de ser centros de pensamento. Durante a conversação, ele resgatou que o movimento de cortes não está acontecendo apenas no Brasil, Donald Trump também anunciou que no ano de 2020 irá reduzir sete bilhões de dólares destinados a estas instituições de ensino. Segundo Giroux (2019):

A universidade deveria ser um espaço para o diálogo. As universidades cada vez mais funcionam como empresas, não contratam intelectuais para liderá-las, e sim CEOs. Os alunos viraram clientes. Os jovens são um valor no qual vale a pena investir, um investimento longo. Mas os políticos, tanto de esquerda como de direita, só procuram resultados de curto prazo. (GIROUX, 2019, s/p)

Após o anúncio dos cortes nas ciências humanas, houve a declaração de que as universidades sofreriam mais um ataque, pois segundo o então Ministro da Educação é necessário se combater a balbúrdia nestas instituições. Em um primeiro momento, apenas três universidades tiveram seus investimentos reduzidos, sendo elas: a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Já a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais, estava sob avaliação. Para Weitraub o ambiente universitário está tomado por eventos ridículos, usando dinheiro para fazer bagunça, tomada por sem-terra e que há gente pelada dentro do campus. (ESTADÃO, 2019). Esta medida foi mais uma vez vista como negativa por toda a comunidade acadêmica, sendo assim o Ministro explicou que não se tratava de um corte, mas sim de um bloqueio que "[...] atingiu apenas 3,4% do orçamento total das federais', totalizando cerca de R\$ 1,6 bilhão." (ÉPOCA, 2019, s/p), sendo 30% de gastos considerados não obrigatórios, que inclui "[...] contas de água, energia elétrica ou de fornecedores, como os de limpeza e segurança." (ÉPOCA, 2019, s/p). E que não atingiria apenas aquelas três universidades supracitadas, mas todas as universidades federais.

Para provar como tem sido contraditória a agenda política do atual presidente, este anunciou cortes para além da educação superior, estamos falando de "[...] ao menos R\$ 2,4 bilhões para investimentos em programas do ensino infantil ao médio." (ESTADÃO, 2019, s/p). Apesar de durante toda a sua campanha eleitoral ter afirmado que era prioridade do seu governo a educação básica. Segundo Freitas (2019, s/p) o governo Bolsonaro tem um marca, joga-se "camuflado" ou dando "pistas falsas", trata-se de um governo *fake* que de um lado tenta desorientar a oposição e de outro mantém seus apoios eleitorais por ter uma "[...] tática política diversionista com o objetivo de esconder as reais posições de ataque e reinar na confusão." (FREITAS, 2019, s/p). Em outras palavras,

[...] tenta-se separar Bolsonaro das más notícias como se ele estivesse tomando medidas duras que não gostaria de tomar. Com isso, repassa para os Ministros o custo das medidas com o objetivo de preservar sua base eleitoral. Tem sido assim com a reforma da previdência e agora com os cortes na educação. (FREITAS, 2019, s/p)

O sociólogo César Callegari em entrevista para a Carta Capital (2019) destacou que já tivemos cortes substanciais na educação no governo Temer. E que foi prosseguido neste governo como um grande projeto de desmonte da educação pública, para ele a educação não deve ser priorizada visando apenas o desenvolvimento econômico, mas sim com “[...] a finalidade última da própria sociedade. Ela tem como consequência o desenvolvimento das forças produtivas, a diminuição das desigualdades, a redução da violência, a melhora das condições de saúde.” (CARTA CAPITAL, 2019, s/p). Como uma forma de resposta a todas essas medidas apresentadas anteriormente, no dia 15 de maio deste ano manifestações “[...] atingiram 222 cidades nos 26 estados e no DF.” (G1, 2019, s/p). Em síntese, neste momento

Bolsonaro diz que os bloqueios de verbas são necessários, e chama os manifestantes de 'idiotas úteis' e 'massa de manobra'. No plenário da Câmara, o ministro da Educação explica o contingenciamento, e culpa Dilma e Temer. [...] O ex-presidente Temer deixa a prisão. 'Prévia' do PIB aponta recuo da economia no 1º trimestre. (G1, 2019, s/p)

Foi em Dallas que Jair Bolsonaro comentou as manifestações, onde estava para receber uma homenagem. Apesar de inicialmente ter dito que é natural ocorrer manifestações, em seguida completou afirmando que a maioria era de militante e ainda questionou a inteligência dos alunos, afirmando que “[...] Se perguntar 7 x 8 não sabe. Se perguntar a fórmula da água, não sabe. Não sabe nada. São uns idiotas úteis, uns imbecis que estão sendo utilizados como massa de manobra de uma minoria espertalhona.” (G1, 2019, s/p). E ainda ao receber estudantes de uma escola privada, se referiu as manifestações como “[...] movimento do pessoalzinho que eu cortei verba” (FOLHA DE SP, 2019, s/p). Para Jessé de Souza “Um idiota de verdade no comando da nação é um preço muito alto até para uma elite e uma classe média sem compromisso com a população nem com a sociedade como um todo”. (SOUZA, 2019, s/p). O Prof. Dr. Marcos Francisco Martins publicou um artigo no site Pragmatismo Político em que apresenta os dois sentidos da palavra idiota, coloquial e histórica, e a partir disso traz possibilidades para que se qualifique quem é e quem não é o “idiota” no contexto atual. O presidente utilizou o termo no sentido coloquial da palavra “[...] para designar aquele ou aquela que carece de inteligência, de discernimento; o tolo, ignorante, estúpido, inculto.” (MARTINS, 2019, s/p). O professor destaca que esta palavra é lamentável quando é dita por qualquer cidadão, e ainda mais quando falada pelo presidente da república se referindo a comunidade escolar que estava manifestando, e ainda complementa afirmando que “[...] não é isso o que se espera do comportamento republicano do chefe de uma nação que se quer minimamente civilizada” (MARTINS, 2019, s/p). Agora, ao analisarmos a etimologia da palavra de origem da Grécia Antiga, vemos que:

[...] havia um grupo de políticos que, mesmo gozando de condições econômicas (ser proprietário para dispor de tempo a dedicar à vida política), sociais e culturais de poder ajudar no gerenciamento da cidade, de participar de seu governo, negava-se a isso e se recolhida na pequenez da individualidade, evitando o diálogo público [...]. A esse grupo de indivíduos os gregos chamavam de “idion”, do qual derivou, historicamente, a palavra “idiota” em português. Portanto, “idiota” é palavra que, para além do uso coloquial que dela se faz, reporta-se a alguém que se nega participar do exercício do governo, da dinâmica da vida política que define os rumos da vida de uma coletividade social. (MARTINS, 2019, s/p)

Nunca se teve tão escancarado o quanto pensar criticamente é perigoso, “Nós queremos uma garotada que comece a não se interessar por política” (MARTINS, 2019, s/p) declara Bolsonaro na posse de Weitraub. Qual é o real problema da garotada se interessar por política? O medo da criticidade e a defesa de uma escola “neutra” são defendidos por projetos como “Escola sem partido”. Segundo Freire (1984, p. 89) “Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitissem às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.”

PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS ENTRE BOLONHA E O MOMENTO ATUAL POLÍTICO DO BRASIL

Em um primeiro momento, gostaria de destacar que em nenhum momento pretende-se fazer uma comparação entre o Processo de Bolonha e o Brasil. Em contrapartida, reconhece-se que o continente europeu e o continente americano tem suas particularidades. Sendo assim, em seguida serão elencadas proximidades e distanciamentos entre eles. Entre o início do Processo de Bolonha e o atual

governo temos uma década de distância, vivemos em uma era globalizada. Podemos ver por trás tanto de Bolonha quanto nos cortes do governo um grande interesse do mercado. Mercado este que traça um perfil do trabalhador ideal e este perfil foi mudando no decorrer das décadas, e ainda é constantemente mudado dependendo da necessidade. E acaba sendo papel das instituições de ensino reproduzir os interesses do capital, segundo Milton Santos (2009):

Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado. (SANTOS, 2009, p. 19)

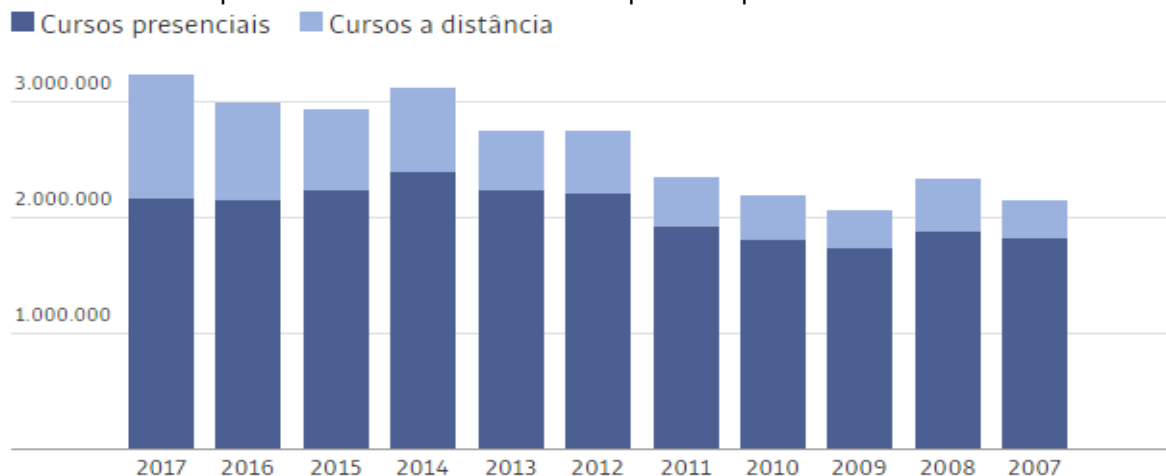
Isto é, quando o ministro da educação afirma que a universidade está tomada de sem-terra, de pessoas nuas e traça um perfil do universitário atual vemos que com os cortes ele queria “castigar” as universidades pela “balbúrdia” e demonstrar que aquele perfil de pessoas não seria tolerado. Assim como quando falamos que o desejo da união europeia era de unificar as universidades para que desta forma pudesse haver compatibilidade e comparabilidade, não podemos deixar de dizer que é outra forma de desenhar um perfil ideal de universitário, um currículo e formas de avaliar, estamos falando atualmente de quarenta e seis países integrantes no Processo de Bolonha. Com esta imensidão de instituições, como delinear um padrão quando se tem esta rica diversidade de sujeitos? Em ambas as situações, temos o que Milton Santos (2010) chama de perversidade sistêmica, reflexo da globalização, para o geógrafo:

A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização. (SANTOS, 2010, p. 20)

A competitividade está presente em ambas as situações. Acredito que a questão central é pensar que tipo de universitário se pretende formar. É uma mão de obra rápida para o mercado de trabalho? Ou um ser pensante que seja capaz de refletir não só sobre o papel que desempenhará no mercado de trabalho assim como seu papel na prática social? Quer dizer, trata-se de se adaptar às necessidades do capital ou possibilitar o questionamento e a transformação social? Quando consideramos que:

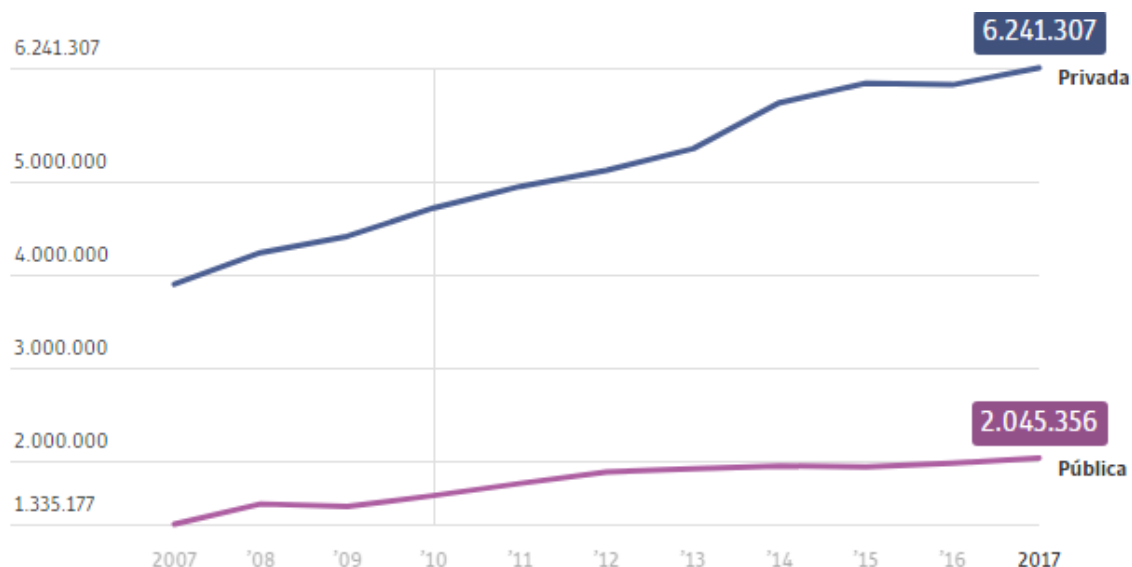
[...] a educação é determinada e determinante pela estrutura social é considerar que esta não vive isolada, mas sim que a educação é uma *práxis*, isto é, a educação é uma ação teórico-prática, que se manifesta na realidade concreta da vida social como processos de ensino-aprendizagem, por meio dos quais se procura efetivar o ideal de homem segundo as necessidades de uma determinada formação econômica e social ou, valendo-se da liberdade humana, questiona o ideal vigente e lhe propõe outros, mobilizando as vontades e as convicções de sujeitos individuais e grupos sociais até transformar suas ações. (MARTINS, 2011, p. 550)

Um distanciamento entre os dois blocos é que de um lado temos todo um processo de discussão, mobilização e interesse em mudar a realidade de dezenas de unidades de ensino superior possibilitando, por exemplo, com mais facilidade a mobilidade a seus estudantes. E de outro lado temos cortes substanciais no orçamento das universidades que são direcionados a gastos não obrigatórios, porém básicos para o funcionamento de qualquer instituição, como: água, energia, produtos de higiene etc. O que demonstra um total processo de regressão e desrespeito a educação pública. Outro distanciamento entre eles é o desejo de aligeiramento da formação de seus discentes no Processo de Bolonha, conhecido como 3+2+3, em que três anos são destinados para a graduação (licenciatura), dois anos para o mestrado e mais três anos para o doutorado. (AZEVEDO, 2010, s/p). No Brasil, isso não ocorre. O tempo de graduação e pós-graduação ainda são muito diferentes. Segundo dados do Censo da Educação Superior - Inep analisados pela Folha de São Paulo “O número de alunos matriculados no ensino superior aumentou 3% em 2017, após estagnação no ano anterior. O crescimento, no entanto, só ocorreu na modalidade a distância.” (20.9.2018, s/p). Além de que o número de matriculados em instituições privadas aumentou em detrimento das universidades públicas. Seguem dados abaixo que comprovam estes dados:

Gráfico 1. Matrículas por modalidade de ensino na rede pública e privada

Fonte: Folha de S.Paulo (2018). Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/09/ensino-superior-volta-a-crescer-no-pais-mas-so-na-modalidade-a-distancia.shtml>. Acesso em: 26 jun.2019.

Gráfico 2. Matrículas em cursos de graduação, por rede

Nas universidades públicas, crescimento foi de 53%

Fonte: Folha de S.Paulo (2018). Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/09/ensino-superior-volta-a-crescer-no-pais-mas-so-na-modalidade-a-distancia.shtml>. Acesso em: 26 jun.2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início as considerações finais destacando que a temática não se esgota com este artigo, e demanda uma pesquisa ainda mais aprofundada. Já que este é resultado do conteúdo trabalhado durante um curso e as medidas tomadas pelo então governo do Brasil estão apenas começando. Conclui-se a partir desta análise que há uma tendência muito grande de atrelar a educação superior única e exclusivamente para suprir as constantes necessidades do mercado, esta visão mercantil acaba contrariando o caráter universal desta etapa de formação. Em outras palavras, é necessário formar os jovens para ingressar no mercado de trabalho, e esta formação tem que estar inspirada nas competências de eficiência e eficácia da lógica neoliberal.

Não há uma preocupação em nenhum dos casos com uma formação integral do estudante universitário, uma formação que extrapole a mão de obra rápida e eficaz. No processo de Bolonha Ensaio Pedagógicos (Sorocaba), vol.3, n.2, mai. - ago. 2019, p.69-77

temos um aligeiramento da formação, ou seja, é necessário que se formem com mais rapidez. E nos cortes às universidades temos um desejo de conter a construção de um pensamento crítico e transformador. As universidades públicas do Brasil têm sido perseguidas seja por ser um ambiente heterogêneo, democrático ou pela autonomia dos professores em debater e possibilitar o conhecimento de temas diversos. A leitura que podemos fazer do período atual é que se por um lado estamos diante da possibilidade de um imenso retrocesso no campo da educação superior, por outro, temos a necessidade de uma organização coletiva em defesa dos direitos sociais básicos, ameaçados no cenário político atual do Brasil.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M.L.N. Processo de Bolonha. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO*. trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BRASIL. *Decreto nº 9.685, de 15 de janeiro de 2019*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9685.htm. Acesso em: 05 jun. 2019.

CARTA CAPITAL. *Callegari: "O projeto é o desmonte da educação pública"*. Rodrigo Martins. 15 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/callegari-o-projeto-e-o-desmonte-da-educacao-publica/>. Acesso em: 05 jun. 2019.

ÉPOCA. *Oito polêmicas das políticas de Bolsonaro para a educação, alvo de protestos nesta quarta*. BC NEWS BRASIL, 14/05/2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/05/oito-polemicas-das-politicas-de-bolsonaro-para-educacao-alvo-de-protestos-nesta-quarta.html>. Acesso em: 05 jun. 2019.

ESTADÃO. MEC cortará verba de universidade por 'balbúrdia' e já enquadra UnB, UFF e UFBA. Renata Agostini, *O Estado de S.Paulo*. 30 de abril de 2019. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,meccortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acesso em: 26 jun.2019.

ESTADÃO. Na contramão do discurso oficial, MEC congela R\$ 2,4 bi da educação básica. Isabela Palhares, *O Estado de S.Paulo*. 04 de maio de 2019. Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,na-contramao-do-discurso-oficial-mec-congela-r-2-4-bi-da-educacao-basica,70002815259?fbclid=IwAR3D0rLpBfFOYCKNlt1epP5N_AzWMjGj7XMT2nC-RwoXFfH9Dx1f7Z1wcYo. Acesso em: 05 jun.2019.

FOLHA DE SP. *Ensino superior volta a crescer no país, mas só na modalidade a distância*. Thaiza Pauluze e Angela Boldrini. São Paulo e Brasília. 20 set. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/05/movimento-do-pessoalzinho-que-eu-cortei-verba-diz-bolsonaro-sobre-manifestacoes-de-estudantes.shtml>. Acesso em: 26 jun.2019.

FOLHA DE SP. *'Movimento do pessoalzinho que eu cortei verba', diz Bolsonaro sobre manifestações de estudantes*. Daniel Carvalho, Brasília. 18 maio de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/05/movimento-do-pessoalzinho-que-eu-cortei-verba-diz-bolsonaro-sobre-manifestacoes-de-estudantes.shtml>. Acesso em: 26 jun.2019.

FÓRUM. *Intelectuais das principais universidades do mundo assinam manifesto contra Bolsonaro*. 6 mai de 2019. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/intelectuais-das-principais-universidades-do-mundo-assinam-manifesto-contrabolsonaro/>. Acesso em: 26 jun.2019.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREITAS, L.C. Cortes na educação: um governo "fake"? *Avaliação Educacional*. Luiz Carlos de Freitas. 15 de maio de 2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/05/15/cortes-na-educacao-um-governo-fake/>. Acesso em: 05 jun.2019.

G1. *Manifestos pela educação*. 15 de maio de 2019. Redação do G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/resumo-do-dia/noticia/2019/05/15/quarta-feira-15-de-maio.ghtml>. Acesso em: 26 jun.2019.

GIROUX, H. *A crise da escola é a crise da democracia*. O professor Henry Giroux no pátio do Centro de Cultura Contemporânea de Barcelona. In: *Él País*. Juan Barbosa, 14 mai de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/09/internacional/1557407024_184967.html?id_externo_rsoc=FB_BR_CM&fbclid=IwAR0b4zkkcNEE1gCq050SdqOeM8QLFzj7haGZTZ2JGYD-lbfxXtBv1wHleb4. Acesso em: 05 jun.2019.

LE MONDE. *La sociologie et la philosophie sont menacées au Brésil*
L'éducation est une ressource économique et une valeur démocratique. 6 mai 2019. Disponível em: <https://internationaledugenre.net/liste-des-signataires-contre-le-projet-de-jair-bolsonaro-de-supprimer-les-subsidies-publiques-destinees-aux-etudes-de-sociologie-et-de-philosophie/>. Acesso em: 26 jun.2019.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M.L.N.; CATANI, A.M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 13, p. 7-37, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>. Acesso em: 26 jun.2019.

MARTINS, M.F. "Idiota" é quem me diz! In: *Pragmatismo Político*. Redação Pragmatismo, 20 de maio de 2019. Disponível em: https://www.pragmatismopolitico.com.br/2019/05/idiota-quem-me-diz-bolsonaro-professores.html?fbclid=IwAR2afAwN0-9SSEHCV3ecVF8wAAowOWB5Bi-76hjtjplPjjZOMfzWFS7D_wc. Acesso em: 20 mai.2019.

MARTINS, M.F. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico- filosófica, educativo-cultural e política. *Pro-Posições*, v. 22, n. 3, p. 131-148, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643249>. Acesso em: 20 mai.2019.

OLIVEIRA, L. T. C. O Projeto Alfa Tuning na América Latina: sintonização do currículo de educação superior latino-americano ao europeu (Cap.3). In: OLIVEIRA, L. T. C. *Política de educação superior: do Processo de Bolonha ao Projeto Alfa Tuning América Latina*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista brasileira de educação*, v. 14, n. 42, p. 407-422, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a02.pdf>. Acesso em: 20 mai.2019.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 18ª. *Ed. Rio de Janeiro: Record*, 2009. p. 17-36.

SOBRINHO, J.D. O processo de Bolonha. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 9, n. esp., p. 107-132, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/730/745>. Acesso em: 20 mai.2019.

SOUZA, J. "Um idiota no poder é um preço alto até para a elite e a classe média", diz Jessé Souza. In: *Pragmatismo Político*. Redação Pragmatismo. 20 maio de 2019. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2019/05/idiota-poder-elite-classe-media-jesse-souza.html>. Acesso em: 27 jun.2019.

Recebido em: 03.07.2019

Aprovado em 30.07.2019