

LUIZ CARLOS LÜCKMANN

POLÍTICAS
PÚBLICAS NA
FORMAÇÃO E
CARREIRA DOCENTE
AVANÇOS E CONTRADIÇÕES



COLETÂNEA DE ARTIGOS 3

editora
unoesc

© 2023 Editora Unoesc
Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc
É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.
Fone: (49) 3551-2000 - Fax: (49) 3551-2004 - www.unoesc.edu.br - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação
Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro
Revisão metodológica: Ana Maria de Azevedo
Projeto gráfico e capa: Saimon Vasconcellos Guedes
Diagramação: Saimon Vasconcellos Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Políticas públicas na formação e carreira docente: avanços e contradições: coletânea de artigos 3 / Luiz Carlos Lückmann... [org.]. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2023.

180 p. : il. ; 23 cm

ISBN: 978-85-98084-55-8
Inclui bibliografias

1. Professores – Formação. 2. Educação e estado. 3. Qualificações profissionais. I. Lückmann, Luiz Carlos... [org.].

CDD 371.12

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor
Ricardo Antonio De Marco

Vice-reitores de Campi
Campus de Chapecó
Carlos Eduardo Carvalho
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Videira
Carla Fabiana Cazella
Campus de Xanxerê
Genesio Téo

Pró-reitora de Ensino
Lindamir Secchi Gadler

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-
Graduação, Extensão e Inovação
Kurt Schneider

Diretor Executivo
Jarlei Sartori

Conselho Editorial

Tiago de Matia	Silvio Santos Junior
Sandra Fachineto	Carlos Luiz Strapazon
Aline Pertile Remor	Wilson Antônio Steinmetz
Lisandra Antunes de Oliveira	César Milton Baratto
Marilda Pasqual Schneider	Marconi Januário
Claudio Luiz Orço	Marceli Maccari
Ieda Margarete Oro	Daniele Cristine Beuron

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
PARADOXOS E INCONGRUÊNCIAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	9
A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REPRESENTAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	27
CONTRAPONTO ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	47
AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS DE MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE	71
POLÍTICAS DE ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE: QUEM AINDA QUER SER PROFESSOR?	79
O PERFIL DO ESTUDANTE INGRESSANTE DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DO INTERIOR DO PAÍS: UM ESTUDO DE CASO	99
PÓS-GRADUAÇÃO E ASSIMETRIAS INTRARREGIONAIS: PROPOSIÇÃO DE NOVAS POLÍTICAS	121
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: INTEGRAÇÃO SOCIAL DE IDOSOS	141
A EXTENSÃO E A AÇÃO COMUNITÁRIA EM UMA UNIVERSIDADE REGIONAL MULTICAMPI O CASO DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	171



APRESENTAÇÃO

O presente e-book é o terceiro de uma coletânea de artigos publicados em periódicos e em eventos científicos entre os anos 2014 e 2017, época em que estive vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

O primeiro artigo foi apresentado no Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), ocorrido em maio de 2016, com o título "Paradoxos e incongruências das políticas públicas de formação de professores", dentro da temática do evento que tratou do "Plano Nacional de educação e as interfaces estadual e municipal: política e gestão educacional em perspectiva". O texto ateu-se ao desafio de analisar alguns paradoxos presentes nos processos de materialização das políticas públicas de formação de professores, trazendo para o debate, em específico, a questão da educação a distância, modalidade de ensino que vem crescendo exponencialmente, sobretudo junto aos cursos de licenciatura.

O segundo texto, apresentado no V Colóquio Internacional de Educação, promovido pela Unoesc, em outubro de 2016, teve como título "A materialização das políticas públicas de formação de professores na representação de profissionais do magistério da educação básica". As políticas de formação de professores comumente têm sido objeto de estudos teórico-documentais sem a preocupação com os impactos que possam produzir no contexto escolar. O texto, teve a pretensão de inverter essa lógica, trazendo para a discussão o que pensam professores da educação básica sobre essa questão. Os achados permitiram inferir que a diversidade de formatos institucionais e modalidades de oferta de cursos de licenciatura são reveladores de uma política de formação de professores que deixa de ser responsabilidade exclusiva do Estado e passa a ser negócio de interesse de instituições privadas de ensino superior.

O texto seguinte teve o propósito de apresentar alguns contrapontos às políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica vigentes no país desde os anos 90, em específico, as contradições produzidas pelo modo como tais políticas vêm sendo operacionalizadas. O estudo permitiu inferir que, por conta da relutância do Estado em assumir por inteiro sua responsabilidade, a formação de professores tem ficado, em grande parte, à mercê de iniciativas de instituições privadas, não universitárias, de qualidade duvidosa. Foi publicado no XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente na PUC-PR, em outubro de 2015.

O quarto artigo intitulado “Avanços e contradições nos processos de materialização das políticas de valorização da carreira docente” foi publicado no Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, ocorrido em João Pessoa, PB, em 2017, com o tema “Estado, Políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção”. O estudo aborda as políticas públicas de valorização da profissão docente, analisando avanços e identificando contradições em seu processo de materialização a partir da percepção de professores da educação básica. Teve a coautoria da professora **Éden Luciana** Böing Imhof, minha orientanda, à época, no Mestrado em Educação da Unoesc.

O quinto artigo teve como título as “Políticas de atratividade da profissão docente: quem ainda quer ser professor”? Foi apresentado no XII Congresso Nacional de Educação e V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, acontecido na PUC-PR, em 2015. O estudo trouxe para o debate as políticas de atratividade da profissão de professor, que não têm sido capazes de tornar a docência uma carreira minimamente atraente. Inferiu-se que a ausência de um Sistema Nacional de Educação pode ser uma das razões da inexistência de organicidade de tais políticas. Evidenciou-se, ainda, que a carreira docente vem se tornando uma opção para as classes C e D, cujos estudantes são oriundos, em sua maioria, de

escolas públicas, conciliam estudo e trabalho, estudam em faculdades ou universidades particulares, são filhos de pais com escolaridade precária, mas que demonstram grande vontade de superação. O texto teve a coautoria da professora Raquel Marmentini, à época, mestranda em Educação pela Unoesc e minha orientanda.

Por sua vez, o sexto artigo trouxe como título "O perfil do estudante ingressante de uma universidade comunitária do interior do país: um estudo de caso". Foi publicado no Colóquio Internacional de Educação realizado pelo Programa de pós-graduação em Educação da Unoesc, em 2014. Teve a parceria do acadêmico e bolsista de Engenharia da Computação, Eliezer Emanuel Bernart. O texto trouxe para a análise a questão do perfil do estudante ingressante de uma universidade comunitária localizada no interior do Estado de Santa Catarina, analisando-se variáveis, tais como, escolaridade, condições socioeconômicas, meio de transporte, cor/raça, grupo familiar, gênero, entre outras. O estudo permitiu inferir que o ingressante de uma Instituição Comunitária de Educação Superior diferencia-se de ingressantes de outros modelos de universidade, especialmente, pelas suas condições socioeconômicas.

O sétimo texto teve como título "Pós-graduação e assimetrias intrarregionais: proposição de novas políticas". Foi apresentado no IV Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação, no Porto, Portugal, em 2014. O estudo levanta a problemática das assimetrias intrarregionais na distribuição dos programas de pós-graduação, tendo como cenário as mesorregiões do estado de Santa Catarina. Buscou-se contrapor as atuais políticas de PG praticadas pela CAPES com a posição de professores e dirigentes universitários. Do debate, resultou um conjunto de proposições de novas políticas como alternativas ao problema.

O oitavo artigo da coletânea tem como título "Políticas de educação musical e práticas pedagógicas: integração social de idosos". É de autoria

do professor doutor Erikson Rodrigues do Espírito Santo e coautoria de Luiz Carlos Lückmann e o acadêmico Jessé Pivetta B. Thibes, do curso de Licenciatura em Música oferecido na Unoesc, campus de Capinzal. Foi publicado no Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE), ocorrido na Unoesc, em 2017. Teve-se como objeto de investigação as políticas de educação musical e sua materialização pelas práticas pedagógicas, como estratégia de integração social de idosos matriculados no Programa Universidade da Terceira Idade dos Municípios de Capinzal e Ouro, SC.

A coletânea fecha com a apresentação de um texto publicado nos anais do I Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina, em 2003, com o título "A extensão e a ação comunitária em uma universidade regional multicampi: o caso da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc". O texto teve por objetivo repensar o referencial conceitual da extensão universitária no contexto da Instituição, num momento em que se formulava nova política junto ao Conselho Universitário.

Esta coletânea está sendo publicada no ano em que completo 40 anos de atuação na educação superior, dos quais 35 anos na Unoesc, a quem sou grato por acreditar em seus profissionais, em especial, naqueles que se dedicam à produção científica. Dedico-a à minha família que, nesses anos todos, foi compreensiva com as minhas ausências, além do apoio incondicional recebido, em especial, minha esposa Margarete de Mattos Lückmann.

Luiz Carlos Lückmann

PARADOXOS E INCONGRUÊNCIAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Luiz Carlos Lückamnn

Resumo: O presente estudo ateu-se ao desafio de analisar alguns paradoxos presentes nos processos de materialização das políticas públicas de formação de professores, trazendo para o debate, em específico, a questão da educação a distância, modalidade de ensino que vem crescendo exponencialmente, sobretudo junto aos cursos de licenciatura. A natureza do objeto requereu estudo qualitativo, com base em revisão bibliográfica e documental. A análise empreendida permitiu inferir que as políticas de formação de professores têm sido marcadas pela descontinuidade e assentadas em programas emergenciais, sem o respaldo de um sistema nacional de formação de professores minimamente unificado, configurando-se em políticas conjunturais de governos, em detrimento de políticas de Estado.

Palavras-chave: Políticas de formação; educação a distância; privatização.

1 INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade de formação superior aos profissionais do magistério da educação básica estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), provocou uma corrida desenfreada pela oferta de cursos de licenciatura país a fora, realizados em instituições de ensino superior as mais diversas e em modalidades de oferta aligeiradas e de duvidosa qualidade (FREITAS, 2002).

¹ Artigo apresentado no Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação em 2016, de 22 a 24 maio, Chapecó, SC. Anais do IV Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, (Série Cadernos ANPAE, v. 25) 656 p. Plano Nacional de Educação e as Interfaces Estadual e Municipal: política e gestão educacional em perspectiva.

Entre as modalidades de ensino superior, a que mais tem crescido nos últimos anos é a da educação distância, especialmente em cursos de licenciatura. O Censo da Educação Superior de 2014 (INEP, 2016) revelou que, de um total de 1.466.635 matrículas realizadas em cursos de licenciatura, 538.952 (36,74%) foram feitas pela modalidade de ensino a distância. O Censo revelou, igualmente, que 81,6% dessas matrículas foram feitas em instituições privadas de educação superior.

No estado de Santa Catarina, contexto a partir do qual se centrará a análise desse estudo, os cursos de licenciatura detinham, em 2012, um total de 47.864 matrículas. Dessas, 21.127 (44,14%) eram ofertadas em cursos presenciais e 26.737 (55,86%) em cursos à distância (INEP, 2014). Os cursos de licenciatura ofertados na modalidade a distância têm a preferência das instituições privadas (91,41%). Tais dados são reveladores de política de formação de professores diversificada e fragmentada, assentada em programas emergenciais, sem continuidade e sem o respaldo de um sistema nacional de formação de professores minimamente unificado e orgânico.

A Lei n. 11.502/2007 (BRASIL, 2007), ao responsabilizar a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelos programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, em seu artigo 1º, parágrafo 2º, estabelece: "na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância".

Na mesma direção, o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), ao definir os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, expressa, no artigo 3º, inciso VII: "ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial".

Se o atendimento às necessidades de formação inicial de professores para a educação básica, em sintonia com a legislação, deverá ser atendido, preferencialmente, por instituições públicas e, prioritariamente, pela modalidade de ensino presencial, como explicar, nos últimos anos, a forte expansão das matrículas em cursos de licenciatura ofertados por instituições privadas e pela modalidade de ensino a distância?

O estudo teve-se ao desafio de analisar alguns paradoxos presentes nos processos de materialização das políticas públicas de formação de professores, desde os anos 90 e adentrando aos anos 2000. A natureza do objeto requereu estudo qualitativo, com base em revisão teórica e documental. Os dados analisados foram extraídos do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Tomou-se o estado de Santa Catarina como *locus* do estudo. Tais dados possibilitaram, juntamente com as fontes documentais e teóricas, delinear e compreender melhor o problema, na intenção de contribuir com o debate.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTADO OU POLÍTICAS EMERGENCIAIS DE GOVERNOS?

Deseja-se argumentar na análise a seguir que as políticas públicas de formação de professores foram pensadas e implantadas, desde os anos 90, com o objetivo de atender a demandas emergenciais, por conta da forte expansão da educação básica dos últimos anos. Como resultado, tem-se, ainda hoje, uma política de formação de professores protagonizada por instituições, em sua maioria, privadas e, em grande parte, levada a cabo pela modalidade de ensino a distância (MAUÉS, 2003. p. 94).

As políticas de formação de professores formuladas nos anos 90 tiveram o aval das conferências mundiais de Jomtien (1990) e de Dakar (2000), promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação,

a Ciência e a Cultura (Unesco), bem como de uma série de documentos publicados por organismos internacionais. Todos, indistintamente, colocam a universalização da educação básica como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico dos países periféricos. Assentados nos pressupostos da Teoria do Capital Humano, recomendam investimentos massivos na educação, particularmente, na formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica.

Como argumento de que o Estado, sozinho, não reúne as condições para prover "a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a essa tarefa" (UNESCO, 1998, art. 7º), recomenda-se que seja partilhado com outros segmentos da sociedade, tais como a família, as comunidades locais, igrejas, organizações não governamentais e setor privado. O movimento Todos pela Educação foi um dos programas adotados para a materialização dessa política. Vê-se nessa estratégia, objetivo político explícito de compartilhar com a sociedade civil e o mercado os custos da 'educação para todos', abrindo caminho para a privatização e flexibilização da oferta de cursos de formação de professores, incluindo-se a modalidade de ensino a distância.

A LDB, por mais que tenha avançado em algumas questões, seguiu a mesma lógica dos documentos emanados de organismos multilaterais, ao consagrar os princípios da flexibilidade, da descentralização de responsabilidades e da diversificação. Se, de um lado, em seu artigo 62, determina que o curso de licenciatura constitua formação mínima para o exercício do magistério na educação básica, por outro, permite que essa formação se dê em instituições de ensino superior de tipologias as mais diversas.

Hoje, convivem num mesmo sistema nacional de educação superior instituições de natureza pública, comunitária e privada. As instituições de natureza pública são tipificadas como sendo públicas federais, públicas

estaduais e públicas municipais. Já as instituições comunitárias são nomeadas como sendo confessionais e comunitárias, estas criadas pela iniciativa de entidades da sociedade civil e/ou pelo poder público local. As instituições de natureza privada, por sua vez, são segmentadas em privadas com 'fins lucrativos' e privadas 'sem fins lucrativos'. Não é à toa que esse processo de diversificação e diferenciação institucional, naturalizado ainda na década de 1990, coincide com a consolidação do ensino superior privado (DOURADO, 2008).

Dentro desse universo de possibilidades institucionais, a formação de profissionais para o magistério da educação básica acontece em, pelo menos, cinco formatos: em escolas normais de nível médio; em universidades; em centros universitários; em faculdades, institutos e escolas superiores; e em centros ou institutos federais de educação tecnológica. Assiste-se, igualmente, multiplicar os formatos e modalidades de oferta de cursos de formação de professores, convivendo-se, concomitantemente, com o ensino presencial e a distância, com cursos diurnos e noturnos, em regime regular, de finais de semana e de férias, e assim por diante.

Tamanha flexibilidade tem contribuído para a fragmentação e desarticulação das políticas de formação dos profissionais do magistério, abrindo o caminho às instituições privadas, que passaram a incluir as licenciaturas em seus planejamentos como estratégia de captação de recursos, sem maior comprometimento com a qualidade dessa formação, num claro afrouxamento por parte do Estado em relação à sua responsabilidade de financiar e prover a formação de professores, deixando-a à mercê da lógica do mercado ou do 'quase mercado' (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Nos anos 2000, essa realidade pouco mudou. A Capes passou a subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de programas de suporte à formação de professores. A Lei 11.502/2007, ao conferir a nova atribuição, orienta para que a formação inicial

dos profissionais do magistério da educação básica se dê, preferencialmente, pela modalidade do ensino presencial, “conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 2007, art. 2º).

A nova atribuição assumida pela Capes concretizou-se dois anos depois, com a publicação do Decreto n. 6.755 (BRASIL, 2009), cujo teor institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, além de disciplinar a sua atuação no fomento a programas de formação inicial e continuada. O texto, após assumir a formação docente como compromisso público de Estado, prescreve: “o atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério dar-se-á [...] pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas *instituições públicas* de educação superior [...]” (Art. 7º). E, no parágrafo único do mesmo artigo, determina: “A formação inicial de profissionais do magistério dará *preferência à modalidade presencial*” (grifos do autor).

A Lei evidencia, pelo menos, dois paradoxos. De um lado, a política oficial recomenda que o atendimento às necessidades de formação se dê pela ampliação de matrículas em cursos de licenciatura ofertados por instituições públicas de educação superior; de outro, permite que as instituições privadas atuem livremente no setor, desde que atendam à regulação e se submetam à avaliação do MEC. Somando-se a esse paradoxo, ao mesmo tempo em que o texto determina que a formação inicial de profissionais do magistério dê preferência à modalidade presencial, também recomenda que essa formação se dê de forma conjugada com o uso de recursos e tecnologias da educação a distância.

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução n. 2 (MEC/CNE, 2015), cujo conteúdo define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. O texto traz para o debate, mais uma vez, a questão da necessidade de se

institucionalizar um Sistema Nacional de Educação, com o propósito de dar maior organicidade às políticas de formação e valorização dos profissionais da educação. Contudo, pouco avançou na questão das políticas de formação de professores. Ao entender, no artigo 6º, que os cursos de formação inicial e continuada possam ser ofertados pelas *modalidades presencial e a distância*, mais adiante, no artigo 9º, recomenda que essa oferta se dê, "*preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural*" (grifos do autor).

Fica evidenciado, mais uma vez que, apesar de a preferência na formação de professores recair sobre o ensino presencial, paradoxalmente assiste-se ao crescimento acentuado das matrículas em cursos de licenciatura ofertados na modalidade a distância. Enquanto a legislação, de um lado, determina que a formação dos profissionais do magistério da educação básica se dê, preferencialmente, em instituições universitárias públicas, de outro, por conta da excepcionalidade e com base nos princípios da flexibilização e da diversificação, permite-se que essa mesma formação se dê em instituições e modalidades as mais diversas, sejam universidades ou não, sejam públicas ou privadas, seja em regime especial ou regular, seja na modalidade presencial, ou a distância. Para Freitas (2014, p. 439-440):

Mantém-se, ainda, na atual estrutura do ensino superior as marcas dos processos combinados de **diferenciação de cursos e diversificação das instituições**, instituídos pelas políticas dos anos de 1990 e não superados nos últimos governos, permitindo que a educação superior privada se sobreponha ao esforço das redes públicas (federal e estaduais) em colocar as licenciaturas e a formação de professores **nas universidades** como política pública de Estado e, portanto, prioridade que não pode ser postergada. (Grifos da autora).

Na ausência de uma ação mais efetiva por parte do Estado, a formação de profissionais do magistério da educação básica vem se dando fora do ambiente universitário, à mercê da iniciativa de faculdades privadas, em modalidades a distância, com qualidade pouco confiável, mais para atender

às demandas de um mercado em expansão do que para formar professores com qualidade.

3 CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR IES PRIVADAS E PELA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O Brasil possui um dos sistemas de educação superior mais 'mercantilizados' do mundo (GOERGEN, 2010). Dados do Censo da Educação Superior de 2014 (INEP, 2016) revelaram haver no país 2.368 Instituições de Ensino Superior (IES). Destas, 2.070 (87,41%) eram instituições privadas e 298 (12,58%) instituições públicas. No mesmo ano, o Brasil contava com 195 universidades, 147 centros universitários, 1.986 faculdades e 40 institutos federais. Entre as universidades, 111 eram públicas e 84 privadas. Entre os centros universitários, 11 eram de natureza pública e 136 de natureza privada. Já as faculdades eram, em sua maioria, privadas (93,15%). As IES privadas detinham, em 2014, 74,5% de um total de 7,8 milhões de matrículas, restando 25,5% às IES públicas.

A centralidade do ensino superior privado também é encontrada nas licenciaturas. Hoje, o setor privado forma mais professores para a educação básica do que o setor público. Dados do INEP registraram, em 2014, 1.466.635 matrículas em cursos de licenciatura. As IES privadas detinham 58,9% dessas matrículas, restando 41,1% às IES públicas.

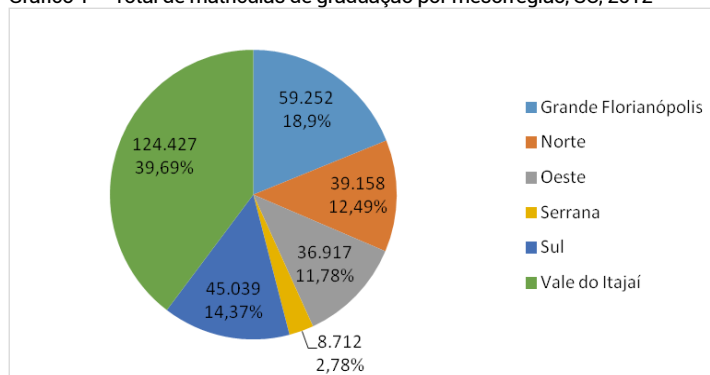
Esse cenário está presente em todos os estados da Federação, mas apresenta algumas peculiaridades no estado de Santa Catarina (SC). Uma das peculiaridades se manifesta pela atuação marcante das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) nesse estado. Embora as ICES sejam consideradas pelo MEC como sendo instituições privadas de ensino superior, possuem natureza pública, uma vez que foram criadas por lei

municipal. Constituem, portanto, um modelo público não estatal de educação superior diferenciado dos demais modelos (FRANTZ; SILVA, 2002).

As IES de SC registraram, em 2012, um total de 313.505 matrículas (INEP, 2014). Desse total, 126.541 (40,36%) eram oriundas de ICES, 48.459 (15,46%) de instituições públicas e 138.505 (44,18%) de instituições privadas. Como se observa, as ICES de SC detém número de matrículas maior que as instituições públicas de ensino superior, mas perde para as matrículas das instituições privadas.

Analisando os dados das IES de SC numa perspectiva mesorregional, observa-se a presença de assimetrias intrarregionais decorrentes do processo conhecido como 'litoralização' (SEABRA; BEZ; BORNSCHEIN, 2011). Enquanto as mesorregiões litorâneas do Vale do Itajaí e da Grande Florianópolis detinham, em 2012, 58,50% do total das matrículas, as mesorregiões Serrana e Oeste Catarinense, distantes da faixa litorânea, contavam com 2,78% e 11,78%, respectivamente, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 – Total de matrículas de graduação por mesorregião, SC, 2012

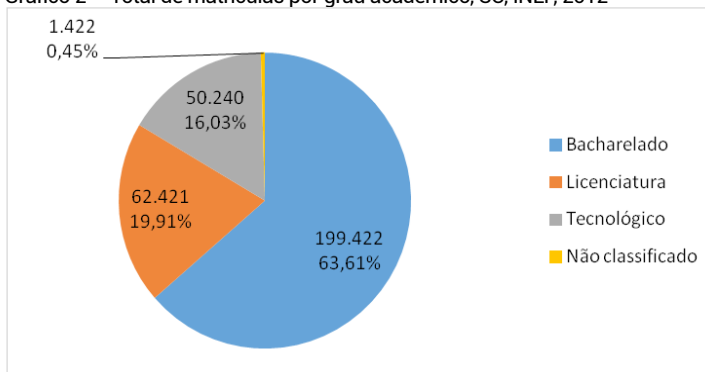


Fonte: Elaborado com base nos dados do Censo da Educação Superior, INEP 2012.

Há grande concentração de matrículas junto aos cursos de bacharelado e baixa procura por cursos de licenciatura. Enquanto aqueles

detinham 63,61% do total das matrículas, as licenciaturas contavam com 19,91% e as tecnologias 16,03%. Gráfico 2.

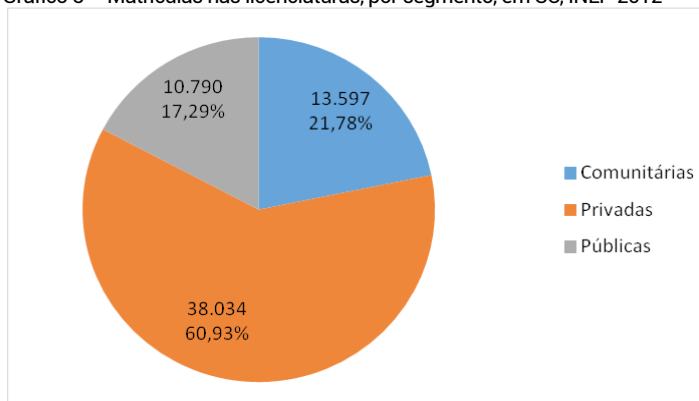
Gráfico 2 – Total de matrículas por grau acadêmico, SC, INEP, 2012



Fonte: Elaborado com base nos dados do Censo da Educação Superior, INEP 2012.

Requer reflexão cuidadosa a distribuição das matrículas nas licenciaturas por categoria administrativa, no Estado de SC. De um total de 62.421 matrículas realizadas no ano de 2012, 17,29% foram feitas em IES públicas, 21,78% em ICES e 60,93% em IES privadas, conforme ilustra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Matrículas nas licenciaturas, por segmento, em SC, INEP 2012

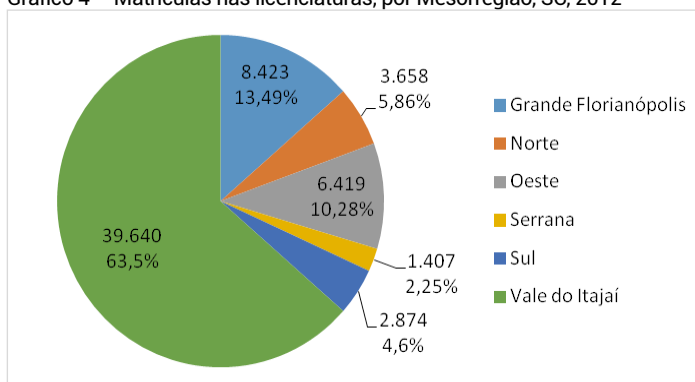


Fonte: Elaborado com base nos dados do Censo da Educação Superior, INEP 2012.

A concentração de matrículas em cursos de licenciatura ofertados por IES privadas, não somente em SC, como em todo o país, revela o descompasso existente entre o que asseguram as políticas de formação de professores e a materialidade dos dados apresentados pelo INEP. A persistência desse descompasso, certamente, impedirá que sejam atingidas as metas de qualificação de professores de nível superior previstas no atual Plano Nacional de Educação.

As IES das mesorregiões do Vale do Itajaí e da Grande Florianópolis também concentram as matrículas dos cursos de licenciatura, como revela o Gráfico 4. Juntas, essas mesorregiões detêm 77% das matrículas, evidenciando-se, mais uma vez, as assimetrias intrarregionais.

Gráfico 4 – Matrículas nas licenciaturas, por Mesorregião, SC, 2012



Fonte: Elaborado com base nos dados do Censo da Educação Superior, INEP 2012.

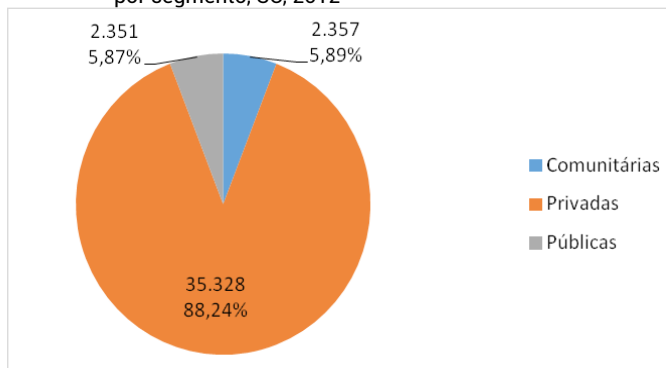
É ainda preocupante constatar que o uso da modalidade de educação a distância como estratégia de qualificação de professores para a educação básica em nível superior tem avançado exponencialmente nos últimos anos, sobretudo junto ao setor privado. Em 2015, o Brasil contava com 269 IES credenciadas para atuar na educação a distância (IPAE, 2015). As IES privadas vêm aderindo à educação a distância como negócio, uma vez que possui apelo mercadológico. Em 2014 (INEP, 2016), o segmento privado

detinha 89,61% das matrículas realizadas nessa modalidade. Segundo Scheibe (2010, p. 992):

O crescimento de cursos na modalidade EaD ocorrido na última década causa preocupação não só entre os estudiosos da educação, particularmente aqueles da formação de professores, mas também em toda a comunidade vinculada à escolarização. A tardia regulação da oferta da EaD facilitou a abertura desmesurada desses cursos, a ponto de ter-se estabelecido, em muitas situações, uma clara e danosa concorrência em relação aos cursos presenciais.

No estado de SC, as IES privadas têm utilizado das ferramentas da educação a distância, inclusive, para formar professores de nível superior. Em 2012 (INEP, 2014), 64,13% das matrículas em cursos de licenciaturas eram oferecidas por essa modalidade. As IES privadas detinham 94,13% dessas matrículas, conforme ilustra o Gráfico 5.

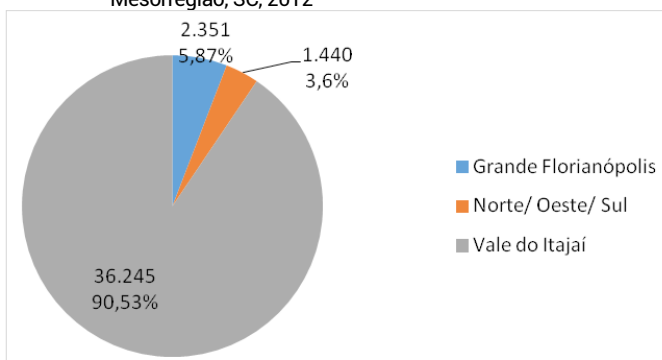
Gráfico 5 – Matrículas nas licenciaturas na modalidade a distância, por segmento, SC, 2012



Fonte: Elaborado com base nos dados do Censo da Educação Superior, INEP 2012.

Olhando para as mesorregiões do Estado, observa-se que a faixa litorânea constitui espaço estratégico para a oferta de cursos à distância na área das licenciaturas. As mesorregiões do Vale do Itajaí e da Grande Florianópolis concentram 96,4% dessas matrículas, restando 3,6% para as demais mesorregiões, conforme ilustra o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Matrículas em cursos de licenciatura a distância por Mesorregião, SC, 2012



Fonte: Elaborado com base nos dados do Censo da Educação Superior, INEP 2012.

As políticas públicas de formação de professores para a educação básica classificam os cursos de licenciatura a distância como sendo uma situação emergencial. Contudo, o setor vem crescendo incessantemente nos últimos anos, sem que se tome uma posição. Os dados das sinopses de 2010 e 2011 revelaram que a oferta de cursos de licenciatura pela modalidade a distância, no país, cresceu mais que os cursos ofertados presencialmente. A sinopse de 2011 constatou, igualmente, que mais da metade dos alunos que buscavam sua formação superior em Pedagogia estavam matriculados em cursos ofertados pela modalidade a distância (SEGENREICH, 2014).

Parece não haver dúvida de que a formação de professores pela modalidade a distância está se tornando, no país, uma estratégia para suprir a crônica falta de profissionais para atuar no magistério da educação básica, em função de sua maior abrangência e menor custo. O uso indiscriminado e em grande escala dessa modalidade de ensino é revelador de uma política de formação de professores desassistida de um sistema nacional minimamente articulado, por isso, de difícil operacionalização.

A política foi adequada ao atribuir à Capes o papel de “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em

exercício na rede pública de educação básica [...]”, preferencialmente, em instituições públicas de ensino superior e na modalidade presencial (BRASIL, 2009). Contudo, foi dúbia ao permitir que essa oferta fosse compartilhada com instituições do ‘mercado’ e na modalidade a distância, abrindo brechas para cursos de formação de professores de duvidosa qualidade.

Para além das preocupações acima manifestadas, a concentração da formação de profissionais do magistério pela educação a distância gera desconforto a todos que trabalham com educação, afinal, está se falando de um modelo de formação respaldado, de algum modo, pelas políticas educacionais vigentes e as regulações delas decorrentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao cabo do presente estudo, ficam duas considerações para reflexão. A primeira delas traz uma questão de fundo. A análise até aqui empreendida permite inferir que as políticas educacionais implementadas no Brasil desde os anos 90, em especial as de formação de professores, têm sido marcadas pela desarticulação e descontinuidade, sem planejamento de longo prazo, configurando-se em políticas conjunturais de governos, em detrimento de políticas de Estado. Essa questão tem a ver com a ausência de um sistema nacional de formação de professores minimamente orgânico, a tal ponto de liderar políticas capazes de imprimir qualidade à qualificação dos profissionais da educação básica.

A segunda consideração possui relação com a flexibilização da oferta e das modalidades de ensino adotadas na formação de professores e, conseqüentemente, com a qualidade dessa formação. Os dados levantados nesse estudo são reveladores de um o processo de ‘mercadoização’ da formação de professores. Contraditoriamente ao que estabelece a legislação, é o mercado que está dando as cartas nessa questão. E o faz com base nos

princípios neoliberais da eficácia, da produtividade e da competitividade, em formatos e modalidade diversos e aligeirados, quase sempre sem compromisso com a qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 6 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 16 mar. 2016.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jun. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 5 abr. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2016.

FRANTZ, Walter; SILVA, Enio Waldir da. **As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 abr. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

GOERGEN, Pedro. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul./set. 2010.

IPAE. Instituto de Pesquisas e Administração da Educação. Instituições de ensino superior credenciadas para programas de educação a distância.

IPAE, Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em:

<http://www.ipae.com.br/ead/credenciadas.html>. Acesso em: 6 abr. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior de 2012. **Resumo Técnico**. Brasília: MEC/INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 25 maio 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior de 2014. **Resumo Técnico**. Brasília: MEC/INEP, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 25 mar. 2016.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer do CNE, n. 2, de 9 de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 abr. 2016.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SEABRA, Fernando; BEZ, Raquel; BORNSCHEIN Francine Corrêa. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 197-216, jun. 2011. Disponível em: <http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/view/2285/2930>. Acesso em: 5 abr. 2016.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. A formação de professores a distância nas agendas governamentais (PNEs) e nos “espaços vazios”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, 2014, p. 56-76. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/15/showToc>. Acesso em: 18 mar. 2016.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Acesso em: 12 abr. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2016.

A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REPRESENTAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA²

Luiz Carlos Lückmann

Resumo: As políticas de formação de professores comumente têm sido objeto de estudos teórico-documentais sem preocupação com os impactos que possam produzir no contexto escolar. O texto, mediante estudo qualitativo-exploratório, tem a pretensão de inverter essa lógica, trazendo para a discussão o que pensam professores da educação básica sobre essa questão. Partimos da premissa de que as atuais políticas de formação de professores são ineficazes, uma vez que conflitam com a realidade. Os achados permitiram inferir que a diversidade de formatos institucionais e modalidades de oferta de cursos de licenciatura são reveladores de uma política de formação de professores que deixa de se responsabilizar exclusivamente do Estado e passa a ser negócio de interesse de instituições privadas de ensino superior.

Palavras-chave: Políticas de formação de professores; Observatório da Educação; representação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Comumente, as políticas de formação de professores têm sido analisadas a partir de perspectivas teórico-documentais, sem preocupação com a sua materialização no cotidiano escolar da educação básica. Nesse

² Texto apresentado no Colóquio Internacional de Educação, 2016, entre 24 e 26 out., Joaçaba, SC. Anais do V Colóquio Internacional de Educação. E, III Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares. E, II Encontro de Egressos e Egressas do PPGEd - Joaçaba, SC: Unoesc, 2016. Tema: Educação e cidadania: desafios e estratégias possíveis.

estudo, pretendemos inverter essa lógica, trazendo para a discussão os saberes e posicionamentos dos profissionais do magistério da educação básica sobre as políticas de formação de professores.

Especificando melhor, desejamos identificar e analisar algumas contradições latentes entre as políticas públicas de formação de professores e as práticas vivenciadas pelos profissionais do magistério da educação básica. Partimos da premissa de que as atuais políticas públicas de formação de professores são ineficazes do ponto de vista de sua materialização, uma vez que conflitam com os dados da realidade prático-social do cotidiano das escolas e com o próprio debate teórico em torno do tema.

Dada a natureza do objeto em estudo, optou-se por fazer estudo qualitativo-exploratório, utilizando-se de fontes teóricas, documentais e de pessoas. O espaço educativo, a partir do qual se coletou as fontes de pessoas, foram as doze escolas de educação básica que compõem o projeto Observatório da Educação, desenvolvido pelo Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) junto à mesorregião Oeste Catarinense, em parceria com a Cooperação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Os critérios de escolha dos municípios foram os mesmos adotados pelo Projeto: 50% dos municípios com até 10 mil habitantes; 30%, entre 10 mil e trinta mil habitantes; 20%, com mais de trinta mil habitantes. A partir desse critério, elegeu-se uma escola por município, considerando-se o menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) registrado no ano de 2007.

O estudo inicia analisando as políticas de formação de professores do magistério da educação básica adotadas nas duas últimas décadas, para, num segundo momento, identificar as contradições e apresentar alguns contrapontos evidenciados a partir dos números e das práticas vivenciadas pelos profissionais do magistério da educação básica, com o intuito de contribuir com o debate.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROTAGONISMO DAS IES PRIVADAS

Hoje, convivem num mesmo sistema nacional de educação superior instituições de natureza pública e privada. As instituições de natureza pública são tipificadas em públicas federais, estaduais e municipais. As instituições de natureza privada, por sua vez, são segmentadas em privadas 'com fins lucrativos' e 'sem fins lucrativos'. Não sem razão, o processo de diversificação e diferenciação institucional, inaugurado ainda na década de 1990 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), coincide com a expansão sem precedentes do ensino superior privado (DOURADO, 2008).

Dentro desse universo de possibilidades, a formação de professores vem se dando em, pelo menos, quatro formatos institucionais: em universidades; em centros universitários; em faculdades, institutos e escolas superiores; e em centros ou institutos federais de educação tecnológica.

Vê-se multiplicar, igualmente, as formas e modalidades de oferta de cursos de formação de professores. Convive-se com o ensino presencial e a distância, com cursos noturnos e diurnos, em regime de férias, em regime de finais de semana, de duração plena e curta, e assim por diante. Assim, como pensar num sistema nacional minimamente unificado de formação de professores? Não estaria se configurando um processo de afrouxamento por parte do Estado em relação à sua responsabilidade de financiar e prover a formação de professores para a educação básica?

Nos anos 2000, já sob a responsabilidade da Capes, as políticas públicas de formação de professores continuam amparadas nos princípios da diversificação institucional e da flexibilização da oferta. Enquanto a legislação brasileira determina que a formação de professores seja protagonizada por

instituições universitárias públicas e que a sua oferta se dê, prioritariamente, pela modalidade presencial (BRASIL, 2014; 2016), paradoxalmente, assiste-se à expansão acentuada de matrículas em cursos de licenciatura ofertados por instituições privadas de ensino superior e pela modalidade de ensino a distância, numa clara demonstração de descompromisso do poder público com a formação de professores.

Números do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016) registraram, em 2014, 1.466.635 matrículas efetuadas em cursos de licenciatura. As instituições privadas de ensino superior detinham 58,88% dessas matrículas, restando 41,22% às instituições públicas. Hoje, o país forma mais professores para a educação infantil e para o ensino fundamental pela via do ensino privado do que pelo ensino público. O mesmo fenômeno ocorre com as matrículas em cursos de licenciatura ofertados a distância, uma modalidade dominada pelas instituições privadas de ensino superior. O setor detém 89,61% dessas matrículas, restando 10,39% às instituições públicas (INEP, 2016).

Analisando-se especificamente as matrículas realizadas em cursos de Pedagogia ofertados pela modalidade presencial, observa-se que essa proporção aumenta ainda mais. Em 2014, de um total de 652.762 matrículas, 516.509 (79,1%) efetivaram-se em instituições privadas e 136.253 (20,9%) em instituições públicas. Na modalidade a distância, os cursos de Pedagogia registravam, no mesmo ano, 332.068 matrículas, das quais 90,8% (301.739) eram ofertadas por instituições privadas e 9,2% (30.329) por instituições públicas de ensino superior (INEP, 2016).

Os números mostram que o processo expansionista de cursos de formação de professores, desencadeado ainda na década de 1990, vem sendo liderado por instituições privadas de ensino superior, evidenciando-se a lógica privatista das políticas de regulação desse setor. Nessa lógica, o Estado retrai sua atuação, passando a exercer papel de regulador e avaliador

da educação superior, abrindo espaço para a iniciativa privada, que atua com base em critérios mercadológicos (GOERGEN, 2010; DOURADO, 2008).

Está-se, portanto, diante de um paradoxo: na ausência de uma ação mais efetiva por parte do Estado, a formação de profissionais do magistério da educação básica vem se dando fora do ambiente universitário, à mercê da iniciativa de faculdades privadas, na modalidade a distância e com qualidade pouco confiável, mais para atender às demandas de um mercado em expansão.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA MATERIALIZAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Com o objetivo de apontar algumas contradições inerentes ao processo de materialização das políticas públicas de formação de professores, ouvimos e analisamos as percepções e os posicionamentos de profissionais do magistério da educação básica. A análise deu-se a partir de respostas a questionário dirigido por *e-mail* ao universo de professores da educação básica de doze escolas municipais de municípios da mesorregião Oeste Catarinense, participantes do Projeto "*Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica*", coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc, no âmbito do Programa *Observatório da Educação*, instituído pela Capes.

Para colher as representações, fez-se uso do *google form*. O questionário foi respondido por 65 professores, representando em torno de 20% do total. Num primeiro momento, apresentamos o perfil socioeducacional dos professores participantes da pesquisa, para, em seguida, colher e

analisar a representação que esses profissionais possuem das políticas de formação de professores.

3.1 O PERFIL SOCIOEDUCACIONAL DOS PROFESSORES/AS OUVIDOS

A profissão docente continua sendo carreira ocupada preponderantemente por mulheres (88%). É exercida por pessoas com idade relativamente alta (entre 36 e acima de 50 anos), oriunda, em sua formação, do ensino médio público (72%), na modalidade 'magistério' (55%). É formada, em sua maioria, em Pedagogia (69%), em instituições privadas de ensino superior (81%), na modalidade presencial (75%). 83% deles/as possui pós-graduação, em nível de especializada.

Número significativo de professores/as (25%) optou por cursar licenciatura na modalidade de educação a distância. Procurou-se saber as razões pelas quais os professores/as optaram por essa modalidade de ensino: para 33% deles/as, fazer a opção por um curso superior a distância possibilitou conciliar trabalho e estudo; outros 11% alegaram morar distante de uma faculdade/universidade; para 5%, a mensalidade "era mais barata que a de um curso presencial"; outros 6% optaram pelo ensino a distância pelo fato de apresentar "mais facilidades que o ensino presencial".

Para 22% dos professores/as que responderam ao questionário, a opção pela profissão docente teve a influência dos pais ou de amigos. Outros 58% afirmaram que a profissão docente sempre foi um desejo acalentado, portanto, livre de qualquer interferência externa.

A grande maioria dos professores/as (82%) atua no magistério na condição de funcionário público estatutário, admitido, portanto, mediante concurso público. Outros 18% informaram ter sido contratados temporariamente.

As informações colhidas revelaram, igualmente, que os professores/as possuem carga horária semanal apropriada à carreira do magistério, uma vez que trabalham entre 36 e 40 horas (66%). Por outro lado, os dados mostram haver percentual significativo de professores (26%) que conciliam sua jornada de trabalho principal com, pelo menos, dois outros empregos, trazendo reflexos para a qualidade de vida desses profissionais.

3.2 SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As questões dirigidas aos professores/as das escolas participantes do projeto *Observatório da Educação* seguiram abordando alguns elementos das políticas públicas de formação de professores vigentes na legislação brasileira. Iniciou-se perguntando se os professores/as possuíam algum tipo conhecimento a respeito dessas políticas. A grande maioria afirmou conhecê-las pouco (78%); outros nunca ouviram falar sobre elas (8%). Apenas 14% afirmaram possuir bom conhecimento a respeito delas.

O desconhecimento das políticas de formação de professores não é novidade, uma vez que, raramente, esta tem constituído objeto de formação continuada. Para Ibernón (2010) e Tardif (2002), é preciso substituir um tipo de formação continuada, geralmente realizada através de cursos fragmentados, aligeirados e emergenciais, pela formação reflexiva, atenta às questões da escola, sociedade, das políticas educacionais e das questões afetas ao cotidiano escolar dos professores.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores em nível superior, entende que esta responsabilidade deve ser assumida em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os

Municípios, em estreita articulação com os subsistemas, redes e instituições de educação básica e superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, art. 3º).

Com base nessa premissa, perguntou-se aos professores/as: a escola na qual você trabalha realiza ações formativas em parceria com a rede municipal/estadual de educação, ou com as universidades? A resposta de grande parte dos professores/as (71%) foi afirmativa. A presença de quatro universidades comunitárias e de uma universidade federal na mesorregião Oeste Catarinense certamente tem facilitado essa articulação, fugindo-se do assédio de instituições/ empresas privadas, que 'vendem' formação continuada a preços de mercado.

Segundo dados levantados por Freitas (2014), das 307 mil matrículas em cursos presenciais de Pedagogia oferecidos no Brasil, 42,9% delas estão concentradas em faculdades privadas, 8% em centros universitários privados e 14,4% em universidades privadas. As instituições públicas de ensino superior concentram apenas 33,9% dessas matrículas. Tais números contradizem o que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) (BRASIL, 2014), em sua estratégia 12.4, propõe: "fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica [...]".

Com base nessa estratégia, procurou-se saber o que os professores/as das escolas participantes do projeto *Observatório da Educação* pensavam a esse respeito. Para 48% deles/as, essa contradição é reveladora de que, "embora o governo se disponha apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação de professores por meio das instituições públicas de ensino superior, ao mesmo tempo permite que essa oferta e expansão se deem, majoritariamente, por instituições privadas, que cobram mensalidades dos alunos". Outros 31% entendem que "o Estado brasileiro, sozinho, não é capaz de responder às necessidades de formação de professores por meio das universidades públicas, tendo que dividir essa tarefa com as instituições

privadas de ensino superior". Há, ainda, outros 21% dos respondentes que entendem que "o governo apoia a oferta e a expansão de cursos de formação de professores por meio das instituições públicas de ensino superior, quando poderia fazer o mesmo com instituições de ensino superior com outras naturezas jurídicas, como, por exemplo, as universidades comunitárias".

Na sequência das questões dirigidas aos professores/as, fez-se a seguinte afirmação: "os diferentes formatos institucionais e as diferentes modalidades de oferta de cursos são reveladores de uma política de formação de professores fragmentada, pois permitem que a formação de professores deixe de ser responsabilidade do Estado e passe a ser "negócio" de interesse das instituições privadas de ensino superior, sem comprometimento com a qualidade dessa formação" (FREITAS, 2014). Entre os que concordaram totalmente (23%) e parcialmente (55%), chega-se a um percentual de 78% dos professores/as.

No entanto, verificou-se, em outra questão, que, para 15% dos professores/as, os diferentes formatos institucionais e as diferentes modalidades de oferta de cursos representam política acertada de formação de professores, "pois permitem que ela alcance as regiões interioranas do país, historicamente abandonadas pelo poder público, cuja prioridade sempre foi os grandes centros urbanos". Outros 42% concordaram parcialmente com essa política e 29% discordaram parcialmente.

Os professores/as deram respostas convergentes quando se perguntou de quem é a responsabilidade pela formação de professores. Para 49% deles, essa responsabilidade deveria ser "exclusivamente do Estado brasileiro, por meio de um sistema unificado, oferecendo cursos gratuitos, por meio das universidades públicas, mediante política de expansão que atendesse todo o território nacional, incluindo as regiões interioranas do país". Outros 34% concordaram parcialmente com essa política. Como se constatou anteriormente, os dados do Censo da Educação Superior de 2014 (INEP,

2016) revelaram que a formação de professores se dá preponderantemente nas instituições privadas e não universitárias de ensino superior, sobre as quais não recai o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Outro tema levado aos professores/as foi a questão da proliferação de cursos de licenciatura ofertados pela modalidade a distância. O CNE, em Resolução que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores, determina: "A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, art. 9º).

Para 26% dos professores/as participantes do estudo, a diretriz do CNE é inócua, pois "há uma facilitação na abertura de cursos na modalidade a distância na área das licenciaturas por parte do MEC e da legislação brasileira". Outros 25% entendem que "a formação de professores a distância se apresenta como uma modalidade de formação mais rápida e barata e, portanto, responde à forte demanda por profissionais do magistério". Para 22% dos professores/as, "o setor privado vê na educação a distância um negócio lucrativo e, por isso, investe mais nessa modalidade do que na modalidade presencial".

As políticas são unânimes a responsabilizar a universidade pública pela formação de professores (BRASIL, 2014; 2016). Contudo, esse protagonismo não é perceptível para os professores/as ouvidos nesse estudo. Para 59% deles/as, "as universidades públicas vêm exercendo apenas parcialmente um papel protagonista e importante no país, assegurando oportunidades de formação de professores nas regiões distantes dos grandes centros e menos dinâmicas do país". Outros 18% discordam totalmente (6%) ou parcialmente (12%) com esse protagonismo.

Para aliar-se ao desafio da formação de professores, criou-se a UaB (BRASIL, 2006) com a finalidade de acelerar e interiorizar a formação inicial

e continuada de professores pela modalidade da educação a distância, compartilhando essa tarefa com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e as universidades públicas federais e estaduais, em parceria com a União, Estados e Municípios. A Universidade Aberta do Brasil (UaB), contudo, forma professores pela modalidade de ensino a distância, um 'mercado' também disputado pelas instituições privadas.

A UAB, assim como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) foram 'vocacionados' para atuar na formação de professores do interior do país, sobretudo em áreas de maior necessidade, como matemática, física, química e biologia. Apresentamos aos professores/as participantes do estudo a seguinte afirmativa: "as políticas de formação de professores da educação básica que aí estão respondem às necessidades regionais de formação de professores". Apenas 3% dos professores/as concordaram totalmente com a afirmativa. Demais, concordaram parcialmente (68%), discordaram totalmente (12%), discordaram parcialmente (14%), não souberam opinar (3%).

Portanto, na visão dos professores/as, as políticas de formação de professores vigentes não estão atendendo às necessidades regionais de formação. O Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), apesar de ser um programa emergencial, constitui instrumento imprescindível no conjunto das políticas de formação de professores, pois vem desempenhando papel importante na redução de assimetrias em relação à oferta de cursos de formação de professores em regiões interioranas do país (ARAÚJO, 2012).

A formação de profissionais para o magistério da educação básica, conforme entendimento da legislação, constitui tarefa a ser compartilhada entre União, Estados e Municípios (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). Contudo, constata-se que o regime de colaboração não vem acompanhado de políticas públicas que integrem e se articulem num sistema nacional de formação de professores minimamente orgânico e unificado (SCHEIBE, 2012).

Como consequência, a formação de professores acaba caindo, em grande parte, nas mãos de instituições não universitárias e privadas, produzindo contradições impactantes na qualidade dessa formação. Uma grande maioria dos professores manifestou concordância parcial (55%) em relação à afirmativa; outros 26% manifestaram concordância total. Poucos professores/as (2%) discordaram totalmente com a afirmativa; outros 9% discordaram parcialmente. 8% dos professores/as não tinham opinião a respeito.

3.3 DESAFIOS FUTUROS

Que desafios são colocados pelas políticas de formação de professores? O que precisa avançar? Para conhecer alguns desses desafios, solicitamos aos professores/as das escolas participantes do projeto *Observatório da Educação* que atribuíssem conceitos numa escala de 1 a 5, onde 1 seria igual a “desafio de *menor* importância” e 5 a “desafio de *maior* importância”. Os desafios foram sendo colocados afirmativamente, um a um, conforme segue.

Desafio 1: “Um dos objetivos das políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica é o de suprir a falta de professores. Para isso, é preciso haver uma política de Estado que estimule a expansão pública de vagas e de cursos de formação de professores junto **às regiões interioranas do país**”. Tal desafio foi considerado pelos professores/as como sendo de “grande importância” (35%) e de “maior importância” (35%).

A universalização do acesso à pré-escola, à educação fundamental e ao ensino médio exigirá, para os próximos anos, a formação de mais de 200 mil professores. A necessidade de formação de professores é extensiva a todos os níveis da educação básica, sobretudo, para atender a pré-escola e o ensino médio. Há também necessidade crônica de professores em áreas como física, matemática, química e biologia (FREITAS, 2014).

Desafio 2: "É preciso haver uma política de Estado que estimule a expansão pública de vagas e de cursos de formação de professores junto às regiões interioranas do país". O desafio foi tido pelos professores/as como sendo de "grande importância" (34%), de "maior importância" (32%) e de "média importância" (29%).

Embora a UaB e, mais recentemente, os IFETs tenham desempenhado papel importante na tarefa de interiorizar a formação de professores, as assimetrias ainda são uma realidade na sociedade brasileira. E, na ausência de políticas públicas de formação de professores, as instituições privadas ocupam esses espaços mediante oferta de licenciaturas pela modalidade a distância.

Desafio 3: "É preciso criar uma política que incentive e apoie financeiramente a aproximação entre as universidades e as escolas de ensino médio, visando atrair estudantes com bom desempenho escolar para a profissão docente". O desafio foi considerado pelos professores/as como sendo de "maior importância" (48%) e de "grande importância" (23%). Outros 25% entenderam ser este um desafio de "média importância".

Sabe-se que a carreira docente não tem sido atrativa a jovens concluintes do ensino médio, por várias razões (GATTI, 2014). Os baixos salários constituem uma das principais causas apontadas, uma vez que, no Brasil, o salário médio de um professor em início de carreira é um dos menores praticados entre países desenvolvidos ou em desenvolvimento. Por conta do desprestígio da profissão, os jovens acabam desinteressando-se pela carreira docente (BRITO, 2007). É preciso enfrentar esse desafio com políticas estruturantes e articuladas de formação de professores.

Desafio 4: "É preciso que a CAPES priorize a criação de programas especiais de formação de professores, destinando recursos públicos às instituições formadoras para serem destinados, na forma de bolsas de estudo, àqueles que querem fazer uma Licenciatura". O desafio foi interpretado pelos

professores/as participantes da pesquisa como sendo: desafio de "maior importância" (42%); desafio de "grande importância" (32%); e desafio de "média importância" (23%).

Não resta dúvida aos professores/as de que a gratuidade da formação constitui política imprescindível para a atratividade da carreira docente. Até porque, a maioria deles/as (81%) cursou sua licenciatura em instituições privadas de ensino superior, 63% dos quais sem nenhum tipo de bolsa de estudo.

Desafio 5: "É preciso dar prioridade à UAB, que oferece ensino gratuito na modalidade a distância, como estratégia de expandir a formação de professores em regiões distantes dos grandes centros". O desafio foi percebido pelos professores/as como sendo de "grande importância" (40%), de "maior importância" (23%), de "média importância" (22%) e de pequena ou menor importância (15%).

A UAB foi criada com a finalidade de acelerar e interiorizar a formação inicial e continuada de professores pela modalidade de educação a distância. A presença dela em cidades interioranas do país representa força política, uma vez que se constitui, não raramente, oportunidade única de se fazer um curso superior gratuito. A UAB, contudo, está longe de ser, como queria o MEC, "o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 16).

Desafio 6: "É preciso que a formação de professores seja feita somente por meio de cursos presenciais". O desafio foi considerado por 38% dos professores/as como sendo de "média importância"; outros 28% o colocam como de "grande importância". Já para 22%, o desafio se colocou como sendo de "grande importância". 12% o consideraram de "menor importância".

Infere-se, pelo posicionamento dos professores/as, que restringir a formação de professores à modalidade presencial não parece ser política razoável. Isso significa entender que outros formatos de formação, como

por exemplo, a formação a distância, são necessários para suprir a falta de professores na educação básica.

Desafio 7: "É preciso intensificar/aumentar a oferta de cursos de licenciatura à distância oferecidos por instituições públicas, ou privadas". Para 37% dos professores/as que responderam ao questionário, aumentar a oferta de cursos de licenciatura a distância constitui desafio de "média importância". Já para 32%, este desafio foi considerado "de menor importância", ou de pequena importância.

O posicionamento dos professores/as revela haver certa resistência à formação de professores pela modalidade do ensino a distância, apesar de 25% deles/as terem se formado em cursos de licenciatura ofertados nessa modalidade. Para Segenreich (2014, p. 69):

A inserção da educação a distância no ensino superior brasileiro tem-se mostrado complexa e de difícil operacionalização [...]. Tem sido utilizada indiscriminadamente, pelos sistemas públicos e privados de ensino superior, sem a devida atenção às mínimas condições de a EAD oferecer ensino de qualidade [...].

O fato é que a formação de professores pela modalidade a distância está se tornando no país uma estratégia para suprir a crônica falta de profissionais para atuar no magistério da educação básica, em função de sua maior abrangência e menor custo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre as políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica vêm se intensificando nos últimos anos frente à centralidade que o tema adquire a partir dos anos 90. Tal centralidade impôs-se a partir da obrigatoriedade de formação superior aos profissionais do magistério da educação básica determinada pela LDB. A partir daí, os

curso de licenciatura proliferaram-se pelo país afora, em instituições e em modalidades as mais diversas, sem a presença de uma política de Estado capaz de assegurar a qualidade dessa formação.

Foi nesse contexto que se deu o crescimento desenfreado de cursos de formação de professores liderado por instituições privadas e não universitárias de ensino superior, colocando-nos diante do paradoxo de ter-se que conviver com um sistema nacional de formação de professores fragmentado, desarticulado e sem organicidade.

Os posicionamentos de professores/as participantes desse estudo em relação às políticas públicas de formação de professores foram elucidadores dessa problemática, pois confirmaram algumas evidências já apontadas pela literatura e pelos próprios dados oficiais, assim como revelaram outras ainda não exploradas. Foi preocupante constatar que a grande maioria desses profissionais revelou 'conhecer pouco' a respeito das políticas públicas de formação de professores (78%). Mesmo assim, posicionaram-se a respeito delas.

A legislação vigente atribui às instituições públicas de ensino superior a responsabilidade maior pela formação de professores. Tal atribuição, contudo, não tem sido perceptível pelos profissionais do magistério em seu cotidiano escolar, como vimos em seus posicionamentos. Ao mesmo tempo em que a política propõe apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação de professores por meio das instituições públicas, também permite que essa oferta e expansão se deem, majoritariamente, por instituições privadas. Há, portanto, uma política de formação de professores que, paradoxalmente, vem configurando-se como negócio de interesse de instituições privadas de ensino superior, descompromissadas com a qualidade dessa formação.

Os professores/as ouvidos entendem que a responsabilidade pela formação de professores deveria ser exclusiva ao Estado brasileiro, utilizando-se de um sistema unificado e público extensivo a todo território

nacional, incluindo regiões interioranas do país. Para isso, é preciso que a Capes se coloque o desafio, considerado pela maioria dos professores/as como de maior importância, de priorizar a criação de programas especiais de formação de professores, com recursos públicos a serem distribuídos diretamente aos alunos, sob a forma de bolsas de estudos.

A ampliação da oferta de cursos de formação de professores no formato Parfor, avaliado pelos professores/ as como de maior importância, pode ser instrumento valioso para tal desafio; assim como dar prioridade à UaB como estratégia de expandir a formação de professores em regiões distantes dos grandes centros, também considerado pelos professores como desafio de grande importância, pode ser uma das saídas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cláudio Romero Pereira *et al.* Análise crítica do Parfor enquanto propósito e realidade no Cariri Cearense. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais**. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: www.infoteca.inf.br/endipe/smarty. Acesso em: 26 maio 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em 22 ago. 2016.

BRITO, Márcia Regina F. de. ENADE 2007: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a03v12n3.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 mai. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

GATTI, Bernardete, A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GOERGEN, Pedro. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul./set. 2010.

IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ministério da Educação**. Censo da Educação Superior de 2014: Resumo Técnico. Brasília: MEC/INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 18 ago. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 4 set. 2016.

SCHEIBE, Leda. Políticas de formação e o sistema nacional de educação – o protagonismo do CTC/CAPES da Educação Básica. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE**. UNICAMP, Campinas: Junqueira&Martin Editores, 2012.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. A formação de professores a distância nas agendas governamentais (PNEs) e nos “espaços vazios”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, 2014, p.56-76. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/15/showToc>. Acesso em: 18 mar. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONTRAPONTO ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA³

Luiz Carlos Lückmann

Resumo: O texto tem o propósito de apresentar alguns contrapontos às políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica vigentes no país desde os anos 90. Deseja-se identificar e analisar, em específico, as contradições produzidas pelo modo como tais políticas vêm sendo operacionalizadas. Dada a natureza do objeto, optou-se por desenvolver estudo teórico-qualitativo, a partir de fontes documentais e bibliográficas. A análise recaiu sobre as políticas de formação de professores desencadeadas a partir dos anos 90 aos dias de hoje. Os resultados apontaram para algumas questões que são recorrentes, outras ainda ausentes do debate contemporâneo. Os princípios da flexibilidade e da diversidade de oferta de educação assegurados pela LDB, acrescidos da obrigatoriedade de formação superior para atuar no magistério da educação básica, desencadearam uma corrida desenfreada às licenciaturas por Instituições de Ensino Superior as mais diversas. Por conta da relutância do Estado em assumir por inteiro a responsabilidade pela formação de professores, esta tem ficado, em grande parte, à mercê de iniciativas de instituições privadas, não universitárias, de qualidade duvidosa, que fazem da formação de professores um 'negócio' lucrativo. Para isso, entram na 'carona' da legislação, que permite modelos de formação os mais diversos, passando pela educação a distância, pela formação em serviço e por cursos de curta duração, evidenciando-se a perda do protagonismo do Estado no processo de formação de professores. Os resultados dessa política acabam gerando um mal-estar junto à sociedade brasileira e aos profissionais da educação. De um lado, pressiona-se por melhoria do desempenho dos professores visando melhores resultados nos exames nacionais e internacionais de grande escala, de outro, priva-se esses

³ Artigo publicado no XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD – Cátedra UNESCO. PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2015. Tema: Formação de professores, complexidade e trabalho docente.

mesmos professores de uma formação inicial e continuada de qualidade e de melhores condições de trabalho, carreira e salário.

Palavras-chave: Políticas de formação; diversificação; licenciaturas; privatização; educação a distância.

1 INTRODUÇÃO

O texto apresenta alguns contrapontos às políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica vigentes no país desde os anos 90. Diante da amplitude do tema, deseja-se identificar e analisar, em específico, as contradições produzidas pelo modo como tais políticas vêm sendo operacionalizadas, tomando como evidência a materialidade dos dados do Censo da Educação Superior dos últimos anos.

O assunto tem conquistado a centralidade de pesquisadores (GATTI, 2014; FREITAS, 2007; 2014; SCHEIBE, 2010; 2012; DOURADO, 2008) e até mesmo de organismos multilaterais (UNESCO, 1990; 2000; 2004; 2008; OIT, 2008). Aqueles, desempenhando o papel da crítica e da proposição de alternativas às políticas de formação de profissionais do magistério que aí estão; estes, buscando interferir junto aos países periféricos para que procedam às reformas necessárias ao modelo de Estado neoliberal, entre elas, as reformas educacionais e suas implicações na formação de professores. Soma-se a isso, a pressão do governo central por resultados de maior expressão nos exames nacionais e internacionais. (MAUÉS, 2003. p. 94). Em meio a isso, encontram-se os profissionais do magistério da educação, penalizados por uma política de formação aligeirada, fragmentada e submetida, em grande parte, às iniciativas do mercado.

Os argumentos construídos nesse estudo têm o propósito de explorar e analisar algumas evidências que apontam para uma política de formação de professores pautada nos princípios da flexibilidade de oferta e da racionalidade de tempo e de recursos. Abre-se mão da formação presencial, universitária,

pública e de qualidade, para um tipo de formação não universitária, de iniciativa privada, à distância, diversificada e aligeirada, produzindo contradições que acabam impactando na qualidade dessa formação.

Em atenção aos princípios da autonomia dos sistemas de ensino, da descentralização de responsabilidades e da diversificação da oferta consagrados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a formação de profissionais para o magistério da educação básica passou a ser compartilhada com os Estados, Distrito Federal e Municípios. Contudo, observa-se que tais princípios não se materializam em políticas que integrem e se articulem num sistema nacional de formação de professores minimamente unificado.

Por conta disso, os programas e ações de iniciativa governamental acabam nas mãos de instituições as mais diversas, muitas delas trilhando os caminhos mais fáceis, fazendo da formação de professores um negócio. (FREITAS, 2007). Os resultados dessa política começam a ser colhidos. Os dados da formação de professores levantados e analisados no Estado de Santa Catarina, recorte desse estudo, evidenciam o problema.

Dada a natureza do problema a ser investigado, optou-se por fazer estudo teórico-qualitativo, iniciando-se por construir uma espécie de itinerário das políticas de formação de profissionais do magistério para a educação básica, para, num segundo momento, identificar e analisar as contradições que essas políticas vêm produzindo frente às evidências levantadas a partir da materialidade dos dados.

2 BREVE ITINERÁRIO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A seção tem o propósito de construir breve itinerário das principais políticas de formação de profissionais do magistério para a educação

básica. Deseja-se mostrar, na análise, que tais políticas, comumente, têm sido pensadas e executadas de forma fragmentada, sem a organicidade necessária que exige um sistema nacional de formação de professores. (DOURADO, 2008).

Como pressuposto e como contexto de fundo a esta questão, é preciso ressaltar que as reformas educacionais processadas nos anos 1990 e 2000 se processaram sob a influência do receituário neoliberal imposto por organismos multilaterais, cujo escopo recomenda aos países periféricos assolados por crises fiscais a procederem a uma série de ajustes estruturais, com o objetivo de adequarem-se ao novo padrão de acumulação do capital internacional. As ideias neoliberais foram acolhidas em todos os setores da sociedade brasileira, incluindo a educação, produzindo implicações nas políticas de formação de professores. (MARONEZE; LARA, 2009; BARROSO, 2005).

A Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990) deu a largada para as grandes reformas educacionais processadas no contexto da América Latina. A ela, somam-se os documentos que vêm sendo publicados por organismos multilaterais nesses últimos anos, tais como o Banco Mundial, a UNESCO, a OIT e a OCDE. Todos, indistintamente, colocam a universalização da educação básica como condição para os países em desenvolvimento, com a recomendação de que os custos dessa universalização sejam compartilhados entre Estado e sociedade civil. Todos, igualmente, reconhecem a importância da formação e valorização dos profissionais do magistério da educação nessa tarefa.

O documento produzido pela Conferência de Jomtien, intitulado *Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, reconhece, em seu artigo 7º, que as autoridades responsáveis pela educação, sozinhas, não são capazes de suprir os recursos necessários à tarefa da 'educação para todos'. Por isso, recomenda que esse desafio seja perseguido por meio de alianças:

[...] entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias [...].

Como se observa, os países signatários da Conferência incorporaram os princípios do receituário neoliberal, ao incentivar as parcerias entre Estado e sociedade civil na tarefa da 'educação para todos', um dos pressupostos para a realização do 'Estado Mínimo'. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser concebida como um direito público, acessível a todos e de responsabilidade do Estado, para ser tratada como um bem, cujos custos possam ser estendidos à sociedade civil e, conseqüentemente, ao mercado. A descentralização das responsabilidades pela educação, a proliferação de organizações não governamentais, o incentivo ao voluntariado e às parcerias entre público e privado são algumas estratégias que vêm sendo adotadas por governantes adeptos à nova realidade política e econômica imposta pelo capitalismo internacional nesses últimos anos.

O papel dos professores é decisivo no processo de implementação da 'educação para todos', por isso, "[...] as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente [...] devem ser urgentemente melhorados". Para que isso aconteça, o Documento recomenda a celebração de alianças, uma vez que elas "contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica." (UNESCO, 1990, art. 7º).

Um dos compromissos assumidos pelos países signatários da Conferência foi o de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos, tarefa cumprida pelo Brasil em 1993 (BRASIL, 1993). Ao propor metas para a "efetiva valorização e reconhecimento público do magistério", o Plano apresenta como um de seus objetivos gerais "fortalecer os espaços institucionais de

acordos, parcerias e compromissos [...]”, visando: “[...] articular a ação das universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no sentido de rever os cursos de formação do magistério, de definir mecanismos de aperfeiçoamento em serviço e de identificar formas de acesso ao ensino superior aos professores no exercício do magistério sem esse nível de formação” (p. 40).

A Conferência de Jomtien abriu caminho para a diversificação e a flexibilização da oferta de cursos de formação de professores, incluindo-se no 'pacote' a formação inicial, a formação em serviço, a formação continuada, nas modalidades presencial e a distância e por instituições de ensino superior as mais diversas. O que estava em jogo nas recomendações dos organismos multilaterais não era o propósito de se ter uma política de profissionalização e valorização do magistério da educação básica, mas a necessidade de adequar a formação docente às novas exigências do mundo do trabalho, pautadas na eficiência e na produtividade, princípios da globalização e da nova fase do capitalismo internacional.

Para Maués (2009, p. 477): “O interesse desses organismos está vinculado à concepção utilitarista da educação, como instrumento que pode promover o crescimento econômico, por meio da formação de 'capital humano' que possa servir sobretudo aos interesses do mercado”.

É nessa lógica que ocorrem as reformas nos sistemas educacionais. A primeira reforma educacional pós Conferência de Jomtien foi a que resultou na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ao referir-se à formação dos profissionais do magistério da educação básica, a LDB estabeleceu em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício

do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A obrigatoriedade de formação superior como requisito para atuar no magistério da educação básica promoveu uma corrida às licenciaturas por instituições de ensino superior as mais diversas. A partir de então, disputam o 'mercado' das licenciaturas instituições privadas com finalidades lucrativas e não lucrativas instituídas a partir de iniciativas confessionais ou comunitárias, que somadas às instituições públicas, compõem um mesmo sistema nacional de educação superior. Essa política de educação superior de viés privado vem se naturalizando entre nós desde os anos 90, década em que o ensino superior privado se consolidou (DOURADO, 2008, p. 896).

Dentro desse universo de possibilidades institucionais, a formação de profissionais do magistério da educação básica vem acontecendo em, pelo menos, cinco formatos: nas escolas normais de nível médio; nas universidades; nos centros universitários; nas faculdades, institutos e escolas superiores; e nos centros ou institutos federais de educação tecnológica.

Com base nos princípios da flexibilização, diversificação e descentralização, eixos balizadores da LDB, vê-se multiplicar, igualmente, as formas e modalidades de oferta de cursos de formação de professores. Convive-se com o ensino presencial e a distância, com cursos noturnos, diurnos, em regime de férias, em regime de finais de semana, de duração curta, sem maior comprometimento com a qualidade dessa formação (SCHEIBE, 2010, p. 984).

Outra medida a influenciar nas políticas públicas de formação dos profissionais do magistério da educação básica foi a que resultou na publicação e implementação do Plano Nacional de Educação 2001-2010, sob o amparo da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. (BRASIL, 2001). A mesma

Lei instituiu a Década da Educação, estabelecendo o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em sintonia com os princípios da descentralização, da autonomia e da racionalidade, amplamente difundidos pelos organismos internacionais e incorporados pela LDB.

Entre as metas apresentadas pelo Plano uma, em específico, trata da formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação básica. Frente aos desafios da universalização do acesso à educação básica, era preciso “alcançar a expansão do atendimento escolar nos diversos níveis de ensino”. Para isso, seria necessário “melhorar a formação acadêmica do corpo docente [...], revertendo o quadro atual predominante em boa parte das unidades escolares do país” (INEP, 2004, p. 43).

Mais uma vez, em atenção às recomendações de organismos multilaterais, o Estado apela para a gestão compartilhada da educação, transferindo responsabilidades ao setor privado e ao voluntariado. Essa política fica evidenciada quando o Plano recomenda que o sistema de educação superior possa contar “[...] com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções” (INEP, 2004, p. 43).

Com tamanha flexibilização e diversificação, como pensar num sistema nacional minimamente unificado de formação de professores? É o início de um processo de afrouxamento por parte do Estado em relação à sua responsabilidade de financiar e prover a formação de professores, deixando-a à mercê da lógica de mercado ou do ‘quase mercado’ (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Uma das medidas que mais impacto produziu nas políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica foi a que colocou em andamento o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado em 15 de março de 2007 (BRASIL, 2007a). Ao reafirmar “o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica [...]”, o PDE inaugura um conjunto de

medidas traduzidas em programas e metas, algumas delas incidindo nas políticas de formação de professores: a que instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL, 2009; a que criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID (BRASIL, 2010); a que fez da Universidade Aberta do Brasil - UAB uma instituição formadora de profissionais para o magistério da educação básica pela via da educação a distância; e a que responsabilizou a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela Educação Básica.

A UAB foi apresentada à sociedade brasileira pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006) e, em 2007, passa a integrar a estrutura da Capes, com a finalidade de acelerar e interiorizar a formação inicial e continuada de professores pela modalidade a distância, compartilhando essa tarefa com instituições públicas de educação superior, em parceria com Estados e Municípios.

Outra medida a impactar nas políticas de formação de professores foi a que responsabilizou a Capes pela educação básica, por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007b). A Capes passa a acumular, para além das atribuições tradicionais, a finalidade de “[...] subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério para a educação básica [...]”. (Art. 2º).

Ao mesmo tempo, a Lei orienta para que a formação de professores se dê “[...] em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas [...]” (Art. 2º, §2º). No mesmo artigo, a Lei estabelece:

I - na formação inicial de profissionais do magistério dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância; II - na formação continuada de

profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

Segundo Scheibe (2012, p. 70), “tal medida pode ser vista como estratégica no âmbito de uma maior responsabilização da União pela formação dos professores de todo o País”. Com a Lei, passou-se a ter a perspectiva de se construir uma política nacional de formação de profissionais da educação básica, até então à mercê de iniciativas desarticuladas e descontínuas. A criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação constitui-se num primeiro passo importante para a concretização dessa política. A nova atribuição da Capes se concretiza com a publicação do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), cujo teor institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O texto, após assumir a formação docente como “compromisso público de Estado” (Art. 2º, inciso I), apresenta, como um de seus princípios, “a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância” (Art. 2º, inciso IV).

Mais adiante, no artigo 7º, o texto é enfático ao afirmar que “o atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério dar-se-á [...] pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior [...]”. E, no parágrafo único do mesmo artigo, lê-se: “A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial”.

O artigo 10 do mesmo Decreto, por sua vez, incentiva e dá suporte à formação docente “mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.” Este dispositivo deu base legal à criação do Programa Institucional de Bolsas

de Iniciação à Docência (Pibid), instituído pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), com a finalidade de “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.” (Art. 1º). O Pibid, contudo, é restritivo e pontual; poucos estudantes e professores têm acesso às bolsas. Necessita “consolidar-se como **política de Estado** (grifo da autora) extensiva a todos os estudantes e docentes de licenciaturas [...]” (FREITAS, 2014).

É ainda o mesmo Decreto, em seu artigo 11, inciso III, quem deu condições para a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), instituído como Programa emergencial pelo Decreto nº 6.755 de 2009, com o objetivo de “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica [...]”. (BRASIL, 2009).

O itinerário das medidas que ao longo das duas últimas décadas implicaram na formação dos profissionais do magistério da educação básica culmina com a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cujo teor institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024. (BRASIL, 2014). A meta 15 é dedicada à questão da formação dos profissionais do magistério. Nela, coloca-se o desafio de garantir “política nacional de formação dos profissionais da educação [...]”, no sentido de se assegurar “[...] que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” Para alcançar a meta, o Plano apresenta 13 estratégias, que vão desde a apresentação de diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação (15.1) à promoção de reforma curricular dos cursos de licenciatura (15.6).

A universalização do acesso à pré-escola, à educação fundamental e ao ensino médio, prevista na Lei nº 12.796 para 2016 (BRASIL, 2013),

exigirá a formação de mais de 200 mil professores. E para ampliar a taxa de atendimento na creche dos atuais 16% para 50%, como estabelece o PNE 2014-2024, serão necessários outros 210 mil novos professores. Há, portanto, uma demanda em torno de 500 mil novos professores para os próximos anos. (FREITAS, 2014, p. 431). É preciso lembrar que ainda há mais de 30% das crianças de 4 a 6 anos fora da pré-escola e somente pouco mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos frequentam o ensino médio.

Para tamanho desafio, se faz necessário, como entende Freitas (2014, p. 432), inverter a atual lógica da predominância de vagas em cursos de licenciaturas ofertadas em instituições de ensino superior privadas e “expandir de forma massiva as vagas nas licenciaturas das IES públicas, fortalecendo o subsistema nacional público de formação e valorização dos profissionais da educação”. Para a autora (p. 432):

Essa situação poderá ser parcialmente “amenizada” pela estratégia 12.4 do PNE que indica a necessidade de “fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas.

A meta, como se observa, sinaliza para uma política de formação de professores que seja encabeçada pelas instituições públicas de educação superior, restringindo a participação de IES privadas nessa tarefa. Já na meta 15.9, o novo PNE estabelece:

Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (BRASIL, 2014).

Caso a estratégia se concretize, a atual política emergencial de formação de professores por meio de programas especiais se perpetuará.

Conseqüentemente, o que era para ser emergencial passa a ser permanente, naturalizando-se uma lógica de expansão que aceita tudo, inclusive a formação massiva de professores pela educação a distância, como hoje se verifica. (FREITAS, 2014, p. 434).

3 PRIVATIZAÇÃO E CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com a intenção de aprofundar o debate, a análise segue contrapondo as políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica com a materialidade dos dados apresentados pelos Censos da Educação Superior dos últimos anos no país e, em específico, no Estado de Santa Catarina, recorte desse estudo. Deseja-se explorar algumas contradições, algumas delas já identificadas anteriormente nos textos regulatórios das políticas de formação de professores, como por exemplo, a tendência à privatização e a centralidade da educação a distância na formação de professores.

Nos últimos anos, o Estado, por meio de suas políticas educacionais, conclamou as universidades públicas a se engajarem na educação básica e elegeu a formação de professores como uma de suas prioridades. Contudo, observa-se que a realidade não é esta. Hoje, a fatia maior da formação de professores não está com as universidades públicas; concentra-se em instituições privadas de viés empresarial. Segundo dados levantados por Freitas (2014, p. 431), o país forma mais professores para a educação infantil e para o ensino fundamental pela via do ensino privado do que pelo ensino público:

Das 307 mil matrículas em **cursos presenciais** de pedagogia, 42,9% delas (131.850) estão concentradas em faculdades privadas, 8% (26.762) em centros universitários privados e 14,4% em universidades privadas. As

IES públicas concentram apenas 33,9% das vagas, com 104.323 matrículas (Grifo da autora).

O setor privado de ensino superior vem investindo em ritmo ainda maior nas licenciaturas a distância. Nesse setor, a modalidade vem se apresentando como estratégia de expansão e de concorrência mercadológica sem precedentes, uma vez que propicia ganhos em escala maiores do que outras modalidades de ensino (GIOLLO, 2008), evidenciando-se a lógica privatista das políticas de regulação da educação superior (DOURADO, 2008).

Requer reflexão e análise cuidadosa, por exemplo, a distribuição das matrículas nos cursos de licenciaturas, por segmento, no estado de SC. De um total de 62.421 matrículas realizadas no ano de 2012, 82,71% foram feitas junto ao setor privado e 17,29% junto ao setor público. (BRASIL, 2013). É preocupante constatar que 64,14% do total dessas matrículas (40.036) foi realizadas em cursos de licenciaturas ofertados na modalidade a distância, restando 35,86% (22.385) para a modalidade presencial. Ou seja, as instituições de ensino superior de SC estão formando mais professores pela modalidade a distância do que pela modalidade presencial. Preocupa ainda mais constatar que 91,41% dessas mesmas matrículas eram oferecidas por instituições de ensino superior privadas e 8,59% por instituições públicas.

No país, a participação das IES privadas nos cursos de formação de professores a distância está alinhada aos números de SC. Segundo Freitas (2014, p. 431), 87,4% das matrículas em cursos de pedagogia oferecidos na modalidade a distância encontravam-se, em 2014, nas IES privadas, restando apenas 12,6% às IES públicas.

Conclui-se dos dados acima apresentados que, enquanto o crescimento das matrículas em cursos de formação de professores na modalidade presencial vem apresentando tendência de queda, o crescimento das matrículas a distância vem se sustentando em índices elevados. Parece

não haver dúvida de que a formação de professores pela modalidade a distância está substituindo a formação pela modalidade presencial.

Gatti (2014, p. 20) chama a atenção para “a conversão em ritmo acelerado da oferta de cursos presenciais em cursos à distância”, afirmando estar havendo excesso de instituições a oferecerem cursos nessa modalidade. Com isso, diminuem as matrículas em cursos presenciais e aumentam nos cursos à distância, principalmente nas instituições privadas. Até os anos 2000, as instituições públicas detinham quase a totalidade das matrículas em cursos de formação de professores a distância. Hoje, há uma inversão total desse cenário: as IES privadas dominam a formação de professores por meio dessa modalidade.

A repercussão dessa realidade na qualidade dessa modalidade de formação precisa ser melhor estudada. Para Gatti (2014, p. 21):

Seja pelo encantamento com as tecnologias, seja pela ideia do barateamento nos custos dos cursos, seja pela ideia de formação rápida de grandes contingentes para o magistério (o que não se verifica), não são levadas em consideração as condições mínimas para uma boa oferta de cursos de graduação nessa modalidade (condições tecnológicas e de profissionais), tampouco as condições para aprender, lidar com textos, estudar sozinho etc., daqueles que são/serão participantes desse tipo de formação.

Os estudos até aqui realizados evidenciam haver uma utilização inadequada de recursos tecnológicos e pedagógicos na educação a distância. A formação de professores a distância exige mais que recursos tecnológicos. Equipes de professores preparados, materiais bem-produtos, monitores/tutores capacitados, são algumas das condições necessárias e nem sempre presentes nas IES que atuam nessa modalidade de ensino (GATTI, p. 45).

A concentração das matrículas em cursos de licenciatura nas IES privadas e na modalidade a distância é reveladora do descompromisso do Estado com as políticas públicas de formação de professores asseguradas

na legislação brasileira. A formação de profissionais do magistério tem sido tratada como 'negócio', portanto, atrativo às instituições privadas.

A política foi acertada ao atribuir à Capes o papel de "induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica [...]" (BRASIL, 2009). Contudo, foi dúbia ao permitir que essa oferta seja compartilhada com instituições do 'mercado', abrindo brechas para cursos de formação de professores de duvidosa qualidade.

Maués (2003) chama a atenção para o processo de mercantilização pelo qual vem passando a educação a partir dos anos 90. Para a autora, "é o mercado que determina o que a educação deve fazer, desde os aspectos conceituais até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo a formação de professores." (p. 97). Se é o mercado que dá as cartas, não resta à educação uma alternativa senão submeter-se aos princípios neoliberais da eficácia e da competitividade, que, por sua vez, serão alcançados se houver investimento na formação de professores, mesmo que esta se dê de forma aligeirada, em instituições privadas, na modalidade a distância e fora do ambiente que uma universidade possa oferecer enquanto instituição que associa ensino, pesquisa e extensão.

A legislação (Lei 9.394, de 1996; Lei nº 11.502, de 2007; Decreto nº 6.755, de 2009; Lei nº 13.005, de 2014) recomenda que a formação inicial se dê, preferencialmente, pela modalidade presencial de ensino e a formação continuada, pela modalidade a distância. Contudo, na contramão da política, observa-se, pelos dados levantados acima, que aquilo que era para ser emergencial/excepcional, passou a ser permanente. Ou seja, continua-se a conviver com políticas aligeiradas de formação, com cursos na modalidade a distância, de duração reduzida, nas mãos de instituições privadas, que se utilizam dessa modalidade como forma de 'negócio', comprometendo-se a qualidade necessária à formação de professores.

Para Freitas (2002, p. 148):

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O “aligeiramento” da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB.

Quando a LDB, em seu artigo 80, recomendou “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, certamente não dimensionou as implicações que essa modalidade produziria na formação inicial de profissionais do magistério. Segundo Scheibe (2010, p. 992),

O crescimento de cursos na modalidade EaD ocorrido na última década causa preocupação não só entre os estudiosos da educação, particularmente aqueles da formação de professores, mas também em toda a comunidade vinculada à escolarização. A tardia regulação da oferta da EaD facilitou a abertura desmesurada desses cursos, a ponto de ter-se estabelecido, em muitas situações, uma clara e danosa concorrência em relação aos cursos presenciais.

Para além das preocupações apontadas, a concentração da formação de profissionais do magistério pela educação a distância gera desconforto a todos que trabalham com educação, afinal, está se falando de um modelo de formação respaldado, de algum modo, pelas políticas educacionais vigentes e as regulações delas decorrentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do apelo para ter-se uma política nacional de formação de professores remontar aos anos 90, pouco se avançou. O que se teve e

ainda se tem constitui-se num amontoado de medidas governamentais, quase sempre isoladas e desarticuladas, que não se traduzem em políticas públicas de Estado de longo prazo. Falta definir, com maior clareza, os papéis a serem desempenhados por cada uma das instâncias envolvidas nesse processo, a começar pelo papel do próprio Estado. Pressionado pelas 'recomendações' de organismos multilaterais, o Estado tem se limitado a exercer papel de regulador e avaliador da educação, compartilhando com Estados, Distrito Federal, Municípios e entidades privadas a responsabilidade pela formação de professores. Com isso, abre-se mão de construir-se um sistema unificado, público e de qualidade de formação de profissionais para o magistério da educação básica, deixando-o à mercê de iniciativas e medidas governamentais quase sempre isoladas e desarticuladas e que não se traduzem em políticas de Estado de longo prazo.

Por conta da relutância do Estado em assumir por inteiro a formação de profissionais do magistério da educação básica, esta tem ficado, em grande parte, à mercê de iniciativas de instituições privadas, não universitárias, de qualidade duvidosa, que fazem da formação de professores um 'negócio' lucrativo. Para isso, entram na 'carona' da legislação que permite, embora excepcionalmente, modelos de formação os mais diversos, passando pela educação a distância, pela formação em serviço, em cursos de curta duração e com projetos pedagógicos sem qualidade. Fica, assim, evidenciada a perda do protagonismo do Estado no processo de formação de professores, entregando-o aos setores privados. Se é o mercado quem dá as cartas, não resta alternativa senão submeter a formação de professores aos princípios neoliberais e à lógica privatista das políticas de regulação da educação superior.

Em consequência, a formação de professores, assim como vem acontecendo nos últimos anos, incorre em contradições, algumas delas, intransponíveis, porque incrustadas no próprio sistema nacional de

educação. Enquanto a legislação na área, de um lado, determina que a formação dos profissionais do magistério se dê, preferencialmente, em instituições universitárias públicas, de outro, por conta da excepcionalidade e com base nos princípios da flexibilização e da diversificação, permite que essa mesma formação se dê em instituições e modalidades as mais diversas, sejam universidades ou não, sejam públicas ou privadas, seja em regime especial ou regular, seja na modalidade presencial, ou a distância.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 abr. 2015.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003**. Ministério da Educação, Brasília, DF: CIBEC/INEP, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 9 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 16 jun. 2015.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 12 jul. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 16 jun. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. (DEC 7.219, DE 24/06/2010: Altera o inciso II do art. 9º revogado pelo dec 8.752, de 09/05/2016). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 30 maio 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 25 jun. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 9 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 9 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 jun. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 maio 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 jun. 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n.15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

GATTI, Bernardete, A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GIOLLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 maio 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Os Desafios do plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/INEP, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000085.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

MARONEZE, Luciane F. Z; LARA, Ângela Mara de Barros. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. **IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia**. PUC-PR, out. 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/trabalhos_13.html. Acesso em: 10 maio 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, Rio de Janeiro, v. 20, n. 44, p. 473-492, 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2040/1999>. Acesso em: 15 jul. 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesqu.** [online], n. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.


SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./ set. 2010.

SCHEIBE, Leda. Políticas de formação e o sistema nacional de educação – o protagonismo do CTC /CAPES da Educação Básica. **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE**. UNICAMP, Campinas: Junqueira & Martin Editores, 2012.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. e Soc.** Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

UNESCO. Educação para Todos: o compromisso de Dakar. **Fórum Mundial de Educação**. Dakar, Senegal, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

UNESCO. **UNESCO no Brasil**: consolidando compromissos. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137491por.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.



UNESCO. **Relatório de monitoramento de educação para todos:** Brasil 2008: Educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? Brasília, DF: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294POR.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

UNESCO/OIT. **A recomendação da OIT/UNESCO de 1966, relativa ao Estatuto dos Professores.** UNESCO/OIT, Paris, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2015.

UNICEF BRASIL. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação Para Todos.** Jomtien, 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 13 abr. 2015.

AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS DE MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE⁴

Luiz Carlos Lückmann
Éden Luciana Böing Imhof

Resumo: O estudo aborda as políticas públicas de valorização da profissão docente, analisando avanços e identificando contradições em seu processo de materialização a partir da percepção de professores da educação básica. Os resultados revelaram que a escolha pela carreira docente está associada à crença de que o professor possui papel importante na educação das gerações futuras. Contudo, o processo de materialização de suas políticas apresenta algumas contradições: a maioria dos professores possui contrato precário de trabalho; conhecem pouco a respeito das políticas de valorização da carreira; entendem que o Piso Salarial é insuficiente se comparado a outras categorias profissionais; se sentem desprestigiados pela sociedade.

Palavras-chave: Políticas de valorização; avanços/contradições; percepções.

1 INTRODUÇÃO

O texto é parte integrante de estudo de abrangência maior que teve por objeto as políticas públicas de valorização da profissão docente no Brasil. A profissão docente tem sofrido os impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho promovidas pelo fenômeno da globalização (REIS, 2014). Como consequência, assiste-se a um processo crescente de precarização do

⁴ Artigo publicado no Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, João Pessoa, PB. Anais [recurso eletrônico] / XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção. João Ferreira de Oliveira, organizador, 26 a 28 de abril de 2017 em João Pessoa, PB. Biblioteca ANPAE / Série Cadernos Vol. ANPAE ISSN 1677.3802 – Vol. 45 – 2017.

trabalho docente, traduzida no aumento das responsabilidades e exigências profissionais, nas condições precárias de trabalho e no desprestígio social da profissão (GATTI, 2012).

Para enfrentar o problema, o Estado vem adotando um conjunto de políticas públicas de valorização da carreira docente, algumas produzindo bons resultados, outras sem lograr os êxitos esperados, como a garantia de planos de carreira e do piso salarial profissional, a obrigatoriedade de formação superior para atuar no magistério da educação básica, o ingresso no magistério mediante concurso público, a equiparação

do rendimento médio dos profissionais da educação com escolaridade equivalente, entre outras (SCHEIBE, 2010).

2 METODOLOGIA

Fez-se a opção por estudo qualitativo, de caráter exploratório, fundamentado em fontes documental, bibliográfica e de pessoas. Para atender à finalidade para a qual o texto foi escrito, estaremos apenas apresentando e discutindo os resultados do estudo exploratório, feito junto a professores/as de uma escola da rede pública estadual de educação básica, localizada no município de Rio do Sul, SC, com o objetivo de apreender as suas representações e percepções a respeito dos avanços e contradições nos processos de materialização das políticas de valorização da carreira docente no cotidiano escolar.

A escolha recaiu sobre esta instituição escolar, nomeada como Escola Paulo Cordeiro, pelo fato de ser a única escola do município a contar com alunos e professores do ensino fundamental e médio. Para melhor apreender a representação dos professores, fez-se a opção de aplicar questionário elaborado a partir de algumas categorias de análise. O questionário foi encaminhado por *e-mail*, na ferramenta *google docs*, aos 58 professores/

as pertencentes ao quadro da Escola em estudo. Obteve-se o retorno de 26 deles (45%), preservando-se a sua identidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O perfil dos professores/as participantes do estudo exploratório é similar ao perfil dos professores do restante do país (GATTI; BARRETO, 2009). São professores/as majoritariamente do sexo feminino (69,2%), oriundos, em sua grande maioria, de escolas públicas de educação básica (53,8%) e formados em escolas privadas de ensino superior (73,1%), com idade jovem (50% deles/as com idade entre 25 e 35 anos) e com pouco tempo de experiência no magistério (61,5% possuem entre 1 e 8 anos de trabalho).

Apesar de o Plano Nacional de Educação 2014-2024 priorizar, em suas metas, a formação de professores para a educação básica pelo modelo público de educação superior, a maioria dos professores/as participantes do estudo (73,1%) formou-se em instituições privadas. O mesmo fenômeno é constatado em nível nacional (GATTI; BARRETO, 2009).

3.1 A OPÇÃO PELA CARREIRA DOCENTE

Há estudos mostrando que a escolha pela profissão docente quase sempre resulta de uma segunda opção, ou seja, escolhem a profissão docente aqueles que não conseguem ingressar em outras carreiras de maior prestígio social (GATTI; BARRETO, 2009).

Surpreendentemente, não foi isso que se constatou junto aos professores/as da escola em estudo. Para 38% dos professores/as, a opção pela profissão docente se deu "por entender que o professor tem um papel importante na educação das gerações futuras". Outros 23% afirmaram: "Sempre quis ser professor". E para 15% dos respondentes, a escolha deu-

se em função do valor da mensalidade: "este curso era mais em conta em termos de mensalidade". Outras razões foram, igualmente, apresentadas: "foi a opção de curso mais próxima de onde eu morava" (8%); "não me senti preparado para ingressar em outro curso de outra área" (5%); "meus pais ou amigos acabaram me influenciando" (5%).

Apesar de a escolha da profissão não ser comumente atrativa aos jovens por ocasião do vestibular (GATTI; BARRETO, 2009), para 23% dos professores/as ouvidos esta foi a sua primeira opção ("sempre quis ser professor"). Somado a outros motivos apontados, pode-se afirmar que boa parte dos professores/as escolheu a profissão docente por possuir afinidade com ela, por valorizá-la como algo importante e necessário para a sociedade.

3.2 PRECARIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE

Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), um em cada cinco professores brasileiros possui vínculo de trabalho precário (IBGE, 2014), apesar de a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 37, tratar o vínculo de trabalho no magistério público como sendo de "excepcional interesse público". Os índices de contratos temporários continuam altos nas redes de ensino, alcançando média superior a 20% entre os anos 2002 e 2013 (IBGE, 2014).

Na Escola Paulo Cordeiro, essa realidade se confirmou: 65,4% dos professores/as afirmaram ser contratados pelo regime temporário e 34,6% pelo regime estatutário. O ingresso no magistério da educação por concurso público constitui política imprescindível para que os professores possam não somente usufruir de estabilidade em seu trabalho, como poder ajustar sua jornada de trabalho em uma única unidade escolar.

A carga horária de trabalho no emprego principal é bastante diversificada: pouco mais de um terço (34,6%) dos professores/as

participantes do estudo possui jornada de trabalho no emprego principal entre 36 e 40 horas semanais, um percentual abaixo do percentual nacional, que é de 41,3%. Certamente, esses professores obrigam-se a complementar sua jornada de trabalho em outras instituições escolares, precarizando-se as condições de trabalho.

3.3 POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DA CARREIRA

Para a grande maioria dos professores/as participantes do estudo (65,3%), as políticas públicas de valorização da carreira docente são desconhecidas, ou pouco conhecidas. Também entendem que o Piso Salarial representou "pouco avanço, se comparado com a remuneração recebida por outros profissionais com o mesmo nível de formação" (61,5%). Os professores/as sentem-se, igualmente, "pouco valorizados pela sociedade" (73,1%), "ignorados pelas políticas públicas" (65,4%) e "com pouco prestígio social" (65,4%).

4 CONCLUSÕES FINAIS

As percepções advindas dos professores/as nos permitiram chegar a algumas conclusões/inferências, entre as quais: são professores/as formados, em sua grande maioria, em escolas da rede pública da educação básica (53,8%) e em escolas privadas de ensino superior (73,1%); a escolha pela carreira associa-se à crença de que o professor possui papel importante na educação das gerações futuras (38%); possuem pouco tempo de experiência no magistério (61,5%); atuam na área de sua formação superior (84,6%); são contratados temporariamente (65,4%); trabalham em mais de um emprego (38,5%); conhecem pouco a respeito das políticas de valorização docente (57,7); entendem que o Piso Salarial representou pouco avanço (61,5%),

se comparado com outras categorias profissionais; esporadicamente (46,2%) ou frequentemente (42,3%) participam de formação continuada, na modalidade a distância (57,7%) ou presencial (42,3%); entendem que os cursos de formação continuada contribuem muito pouco com a valorização docente (73,1%); se sentem pouco valorizados pela sociedade (73,1%).

O estudo revelou, igualmente, que, apesar de boa parte dos professores/as ter afirmado que a profissão docente tenha sido, para eles, uma escolha pessoal e, até mesmo, entender ser esta uma profissão que tem uma importância social, a profissão professor continua sendo uma profissão desvalorizada e desprestigiada socialmente. Inferiu-se, ainda, que há um desconhecimento por parte dos professores/as em relação às próprias políticas públicas de valorização docente. Poucos professores/as conhecem a legislação, fragilizando-se, inclusive, seu poder de reivindicação junto ao Estado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 16 nov. 2015.

GATTI, Bernardete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.145, p.88-111 jan/abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 11 set. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica. Uma análise a partir dos dados da PNAD. Departamento intersindical de estatística e estudos socioeconômicos. Nota técnica nº 141. São Paulo: **DIEESE**, out. 2014. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>. Acesso em: 2 out. 2016.

REIS, Daniel Araújo. E assim se fez um país. Modernização, ditadura e democracia (1964-2010). *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **História do Brasil Nação: 1808 – 2010**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2014. v. 5.

SCHEIBE. Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul/set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>. Acesso em: 6 jun. 2016.

POLÍTICAS DE ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE: QUEM AINDA QUER SER PROFESSOR?⁵

Luiz Carlos Lückmann
Raquel Marmentini

Resumo: A profissão docente há tempos deixou de ser atrativa. Número cada vez menor de jovens a procuram enquanto opção profissional. O problema se acentua naquelas áreas específicas, tais como, matemática, física e química. Os baixos salários praticados são uma das principais causas apontadas, mas não a única. Há uma série de outros fatores envolvidos nessa questão, tais como a precarização do trabalho docente, o desprestígio social pela carreira, ausência de políticas de atratividade mais efetivas, entre outros. Como desdobramento a essa problemática, observa-se estar havendo uma mudança em relação ao perfil dos estudantes que buscam a docência como profissão. O presente estudo traz para a análise e para o debate as políticas de atratividade da profissão de professor e sua capacidade de produzir resultados eficazes para a solução do problema. Dada a natureza do objeto em investigação, optou-se por realizar estudo qualitativo, analisando-se documentos e autores de referência na área, além de dados disponibilizados por órgãos oficiais. A análise foi feita com base em autores como Gatti, Brito, Louzano, Ristoff e Scheibe. O estudo permitiu inferir que, se de um lado houve avanços significativos no que diz respeito às políticas públicas de atratividade e valorização da profissão de professor, de outro, observa-se que tais políticas não têm sido capazes de tornar a docência uma carreira minimamente atraente. A ausência de um Sistema Nacional de Educação pode ser uma das razões da inexistência de organicidade de tais políticas. O estudo permitiu evidenciar, ainda, que a carreira docente vem se tornando uma opção para as classes C e D, cujos estudantes são oriundos, em sua maioria, de escolas públicas, conciliam estudo e trabalho, estudam em faculdades

⁵ Artigo apresentado no XII Congresso Nacional de Educação e V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD – Cátedra UNESCO. PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2015.

ou universidades particulares, são filhos de pais com escolaridade precária, mas que demonstram grande vontade de superação.


Palavras-chave: Profissão professor; políticas de atratividade; perfil de ingressantes.

1 INTRODUÇÃO

Em 2013, uma auditoria do Tribunal de Contas da União, feita em parceria com os tribunais de Contas dos Estados, revelou haver, no país, em torno de 46 mil professores da rede pública estadual sem formação específica em nenhuma das 12 disciplinas obrigatórias. A auditoria constatou, ainda, haver uma carência de 32 mil professores para atuar nesse nível de ensino. Constatou-se, igualmente, haver 61 mil professores concursados fora das salas de aula por estarem cedidos a órgãos diversos. Destes, cinco mil trabalhavam fora da área da educação⁶.

Assim como acontece no restante do país, em Santa Catarina não é diferente. A cada início de ano letivo se ouve falar em falta de professores nas escolas públicas do Estado. Há um percentual significativo de professores temporários, substitutos ou designados com contratos de trabalho precários atuando nas redes de ensino da Educação Básica, sem a garantia de continuidade. De um lado, a Secretaria Estadual de Educação alega ser a falta de professores um problema pontual e o soluciona com chamadas públicas emergenciais, fazendo a opção política por ações paliativas e pontuais. O problema, contudo, é estrutural. De outro, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE) afirma que, em 90% das 30 coordenadorias regionais em que o Sindicato se faz presente, há falta de professores nas escolas de educação básica.

⁶ Notícia disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/03/19/tcu-diz-que-faltam-32-mil-professores-especializados-no-ensino-medio.htm>. Disponível em: <http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/noticia/2011/03/faltam-professores-nas-scolas-estaduais-de-santa-catarina-3225217.html>.



Há professores improvisados em várias áreas do conhecimento. A maior distorção está na área das ciências exatas, naquelas disciplinas específicas, tais como física, química, matemática. Tais áreas apresentam um desvio ocupacional muito grande. Na área de física, por exemplo, licenciaram-se, anualmente, uma média de 1.800 professores, mas somente cerca de 600 deles acabam seguindo a carreira docente. Entre os licenciados em química e matemática, em torno de 75% e 70%, respectivamente, acabam seguindo outras trajetórias profissionais, fora do magistério. (RISTOFF, 2012).

Em 2012, Raquel Marmentini, uma das autoras desse texto, graduada em Geografia, atuava como professora de Sociologia e Geografia no ensino médio de uma escola pública do interior do Estado de Santa Catarina. Em uma das aulas de Sociologia, ao trabalhar o tema Sociedade e Trabalho, Raquel deparou-se com respostas intrigantes em relação à profissão de professor. A temática proposta foi abordada no contexto da sociedade moderna capitalista, trazendo para a discussão algumas ideias, entre elas: a divisão social do trabalho, abordada por Marx; a coesão social, desenvolvida por Durkheim; e as formas de organização do trabalho, apregoadas pela ideologia do fordismo-taylorismo. Tais reflexões ajudam a entender as transformações ocorridas nos últimos anos no mundo do trabalho e suas implicações para o mundo do trabalho.

Ao fazer uma analogia entre a estrutura de um edifício e a educação, a autora argumentou que, caso essa estrutura fosse mal construída, as consequências poderiam ser desastrosas. E, em forma de provocação, questionou: O que vocês imaginam para o futuro profissional? O que esperam que possa acontecer em suas vidas? Em outra reflexão, após mostrar os índices apresentados pela imprensa de que o Brasil está em 6º lugar na economia mundial, mas ocupa somente a 88ª posição em educação, perguntou: se tivessem que escolher hoje, quem escolheria a profissão de professor? A única resposta que obteve foi o silêncio. Esperava-se, pelo menos, uma resposta entusiasmada: eu quero ser professor!

Segundo Gatti (2014, p. 32), "Já é dado conhecido que a carreira docente não tem exercido suficiente atração para os jovens concluintes do ensino médio, em especial para o trabalho com áreas disciplinares específicas, como matemática, física, química etc." O número de matrículas nesses cursos continua caindo e o de concluintes é muito baixo.

Em 2007, o Conselho Nacional de Educação publicou relatório intitulado "Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais" (BRASIL, 2007), apresentando resultado de um diagnóstico nada animador sobre a falta de professores qualificados em algumas áreas do conhecimento. Segundo o Relatório (MEC, 2007, p. 9):

[...] um número cada vez menor de jovens está disposto a seguir a carreira do magistério. E os baixos salários praticados constituem uma das principais causas apontadas para isto, senão a mais importante. A pesquisa mostra que, no Brasil, o salário médio de um professor em início de carreira é dos menores: precisamente, é o antepenúltimo da lista dos mais baixos entre os 38 países pesquisados.

Pesquisa realizada por Gatti *et al.* (2010) junto a 1.501 estudantes do ensino médio distribuídos em cinco regiões do país revelou que apenas 2% dos alunos consultados possuíam interesse em cursar, em primeira opção, o curso de Pedagogia, ou outro curso na área das licenciaturas. Também é discrepante o número total de licenciados em relação aos licenciados que atuam efetivamente como professores. Há regiões do país em que apenas um terço dos licenciados acaba assumindo a carreira do magistério junto à educação básica. (RISTOFF, 2012).

Diante dessa realidade, pergunta-se: por que a carreira de professor deixou de ser atrativa nos últimos anos? Que motivações estão subjacentes a esta constatação? Quem são os ingressantes interessados em cursos de licenciaturas? O que fazer para aumentar a atratividade da profissão de professor na educação básica? Quais os desafios que se tem pela frente?

Dada a natureza do objeto em investigação, optou-se por realizar estudo qualitativo, numa perspectiva crítica, analisando-se documentos e alguns autores de referência na área, além de alguns dados disponibilizados por órgãos oficiais.

2 AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO E ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

Embora a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já tivessem apontado para a garantia de estatutos e planos de carreira, piso salarial nacional e obrigatoriedade de formação superior para os profissionais da educação, é somente a partir da década de 2000 que esses direitos começam a ser implementados. A primeira política, e talvez a mais importante, encontra-se explicitada na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), cujo texto regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). No artigo 22, a Lei prescreve: "pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública." A delimitação de um mínimo de recursos financeiros a serem aplicados na remuneração dos professores, significou passo importante para a valorização dos profissionais da educação.

Outra política adotada com a finalidade de valorizar os profissionais da educação, ainda que timidamente, foi a que definiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, por meio da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. (BRASIL, 2008). Os entes federados, contudo, estão longe de cumprir com o que a legislação requer como mínimo. Segundo dados da Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação - CNTE, em março de 2013, somente cinco

estados cumpriam integralmente a Lei. Os demais cumpriam parcialmente, ou sequer cumpriam. Para Maués e Camargo (2014, p. 83), “[...] malgrado a existência de uma legislação, a mesma não vem sendo cumprida, o que significa que a valorização apregoada passa de fato a não existir”. A mesma Lei do Piso, em seu artigo 6º, obriga a União, Estados, Distrito Federal e Municípios a “elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009”. Passados seis anos, observa-se que grande parte dos entes federados não elaborou seus planos, em descumprimento à Lei.

Foi somente no ano de 2009 que se instituiu uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio da publicação do Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a). O Decreto definiu a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujas atribuições já tradicionais somaram-se à atribuição de fomentar programas de formação inicial e continuada, como foi o caso da criação do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Segundo Maués e Camargo (2014, p. 89), “[...] a oferta de cursos presenciais pelo PARFOR representa uma mudança em direção à superação das assimetrias regionais”.

Outra iniciativa adotada como forma de tornar a profissão de professor mais atrativa foi a que definiu as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL, 2009b), cuja implementação vem se dando de forma lenta e sem a articulação necessária entre os entes federados envolvidos no processo (SCHEIBE, 2010).

Por último, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) traz quatro metas sobre a questão da valorização da profissão docente, entre elas a meta 17: “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio

ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE" (BRASIL, 2014). Já a meta 18 promete:

assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Scheibe (2010, p. 987) aponta algumas prioridades para que o PNE se efetive enquanto política de valorização da carreira do magistério, entre elas, "a indissociabilidade entre valorização, formação e outras condições para o desenvolvimento do trabalho docente". Para a autora, "ao lado das estratégias políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada dos professores, precisam ser melhoradas as suas condições de trabalho, de carreira e de remuneração." Muito já se avançou em termos de políticas de formação de professores, contudo tais avanços precisam estar articulados com políticas de atratividade da profissão professor.

A preocupação com a atratividade e valorização da profissão de professor, contudo, não é só da União, de Estados e Municípios. Vários organismos multilaterais, desde há anos, centram suas políticas nessa questão, tentando influenciar e, até mesmo, impor, suas recomendações aos países periféricos, com o argumento de que uma educação de qualidade necessita de profissionais socialmente e financeiramente valorizados. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, publicou, em 2005, Relatório denominado "Atrair, Formar e Reter Professor com Qualidade", com o objetivo de auxiliar os governos a implementarem políticas para melhorar a qualidade da educação básica. O Relatório revelou duas grandes inquietações: a escassez de professores e a qualidade do perfil do profissional em termos de gênero, formação acadêmica, conhecimentos e habilidades. Os países que participaram do

projeto, entre eles o Brasil, partilhavam um interesse comum: como tornar a profissão docente mais atraente? Como a formação inicial e continuada de professores deve ser desenvolvida para manter professores qualificados na profissão? Mesmo países que não registravam problemas de escassez de docentes manifestavam preocupação em atrair bons profissionais. A Finlândia, por exemplo, é um país que se destaca pelos excelentes resultados de seu sistema educativo justamente porque valoriza a profissão docente.

Outros dois organismos a debruçarem-se sobre essa questão são a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Em um de seus documentos conjuntos, publicado por ocasião do Dia Internacional do Professor, tais organismos manifestaram a preocupação com a questão da valorização da profissão docente, somada à falta de interesse dos jovens pela carreira. Diagnósticos mostram haver, cada vez mais, uma redução da procura por cursos relacionados às licenciaturas e, conseqüentemente, no número de formados. O documento revelou, ainda, estar havendo mudanças do perfil dos estudantes que procuram cursar uma licenciatura.

Diante desse cenário, pergunta-se: afinal, quem ainda se sente atraído pela carreira docente? Qual é o perfil do estudante que aspira a profissão de professor? As políticas públicas de atratividade da profissão professor estão afinadas a esse novo perfil? Por que as licenciaturas estão perdendo o prestígio de outrora? São questões que serão analisadas a seguir.

3 QUEM SÃO OS ESTUDANTES ATRAÍDOS PELA CARREIRA DOCENTE?

Muito se tem falado sobre as mudanças no perfil de estudantes que fazem a opção por uma carreira ligada ao magistério da educação básica. (BRITO, 2007; GATTI, 2014; LOUZANO *et al.*, 2010). Os estudos nessa área estão

sendo mais acessíveis e possíveis graças aos resultados de questionários socioeconômicos aplicados quando por ocasião da realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE. Os exames, além de avaliarem o desempenho, permitem que se identifiquem características socioeducacionais e culturais dos estudantes que procuram por cursos de licenciatura e que precisam ser melhor analisadas.

Para conhecer quem é o estudante que aspira seguir a profissão de professor, tomou-se como referência estudo realizado por Brito (2007) junto a estudantes de cursos de licenciatura que participaram do ENADE 2005. A análise foi feita a partir de questionário socioeconômico respondido por estudantes dos cursos de Licenciatura em Filosofia, Geografia, Letras, História, Pedagogia, Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas e Biologia. Foram contemplados na análise somente aqueles dados que melhor poderiam traçar o perfil dos estudantes de cursos de licenciaturas, uma vez que a referida pesquisa estendeu-se a outras variáveis que fogem à temática proposta nesse estudo.

Os cursos com o maior número de participantes foram, respectivamente, Pedagogia (27,3%) e Letras (24,6%). A idade dos estudantes que responderam ao questionário socioeconômico está entre 20 e 34 anos (68%), revelando serem as licenciaturas mais atrativas a grupo social acima da idade de outros grupos que acessam cursos na área dos bacharelados. Entre os estudantes atraídos por uma das licenciaturas, 73,7% pertenciam ao gênero feminino e 26,3% ao gênero masculino, confirmando o fenômeno da feminilização da carreira do magistério.

O estudo de Brito revelou, igualmente, que mais da metade dos estudantes (57,7%) participantes do ENADE 2005 estudavam em instituições universitárias; os demais, em faculdades, institutos superiores e outras organizações acadêmicas. Há, contudo, uma grande concentração

de estudantes fazendo licenciatura em instituições privadas (61,6%). Esse dado contraria as atuais políticas de formação de professores que, de modo geral, recomendam que esta se dê, preferencialmente, em instituições públicas e universitárias.

O público aspirante à profissão docente caracterizou-se, no estudo de Brito, como um público oriundo de camadas populares de renda relativamente baixa. Para 50,3% dos estudantes considerados na amostra, a faixa de renda mensal da família situa-se entre três e dez salários-mínimos. Para outros 39,8%, essa renda mensal fica em até três salários. Essa realidade obriga a 84,5% dos estudantes a conciliar estudo e trabalho. Ou seja, o ingressante das licenciaturas já acessa o ensino superior na condição de estudante trabalhador. Para Tartuce, Nunes e Almeida (2010, p. 446), estes "são alunos que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes propiciassem experiências culturais mais variadas, com maior acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens".

Em outro estudo similar realizado por Gatti (2014, p. 48) junto a estudantes de cursos de licenciatura que passaram pelo ENADE revelou que:

em torno de 9% deles são oriundos de lares com pais sem instrução, e, se somados esses aos que têm pais que frequentaram apenas até o 4º ano do ensino fundamental, chega-se a aproximadamente metade dos estudantes, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação.

Tais indicadores revelam que, mesmo em famílias onde os pais não tenham cursado ensino fundamental, médio ou superior, os filhos foram capazes de romper com esse ciclo de baixa escolaridade.

Fechando o estudo, Brito (2007, p. 418-419) sintetiza, de forma objetiva, o perfil dos estudantes participantes da amostra do ENADE 2005: são do sexo feminino (73,7%); oriundos do ensino médio público (68,2%);

conciliam estudo e trabalho (84,5%); estudam no período noturno (67,9%); são provenientes de famílias com mais de dois irmãos (69,4%); com pais que completaram apenas o ensino fundamental (57,6%); matriculados em universidades privadas (61,6%); não recebem nenhum auxílio financeiro (65,2%); recebem remuneração inferior a outras profissões com o mesmo número de anos de escolaridade; leem pouco; utilizam-se da televisão para manter-se informados; dedicam poucas horas semanais aos estudos; não desenvolvem atividades acadêmicas além das obrigatórias; têm acesso à internet (82,9%).

Os estudos sobre a atratividade/não atratividade da profissão professor levam a alguns desdobramentos. Um deles refere-se às mudanças observadas em relação ao atual perfil dos estudantes que buscam à docência como profissão. As características socioeducacionais e culturais de quem escolhe o magistério mudou muito nos últimos anos. Por conta da precarização do trabalho docente, os filhos de classe média se desinteressaram pela carreira docente e estão dando lugar a filhos de famílias das classes C e D, portanto, fragilizados do ponto de vista socioeconômico e cultural, uma vez que lhes são restritas as possibilidades de acesso à cultura e a uma educação de qualidade.

Países que costumam ter melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA atraem estudantes do ensino médio com bom desempenho escolar para a profissão docente. Essa política certamente repercutirá na qualidade da formação dos alunos. A Finlândia, por exemplo, seleciona seus professores dentre os 10% melhores alunos egressos das universidades. No Brasil, enquanto as políticas públicas de valorização e atratividade da profissão professor não estiverem afinadas com o novo perfil dos estudantes, certamente, continuaremos a amargar os últimos lugares nesse e em outros exames de larga escala.

A institucionalização e implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2009c) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (BRASIL, 2010) são iniciativas promissoras, mas não são suficientes a tal ponto de resolver o problema. Para Scheibe (2010, p. 987), “falta, todavia, para dar consequência às medidas já tomadas, avançar na questão do regime de colaboração entre os entes federados”. E estes, por sua vez, possuem dificuldades para articular a execução dessas políticas.

4 FATORES QUE INTERFEREM NA ATRATIVIDADE DA PROFISSÃO PROFESSOR

Cada vez menos pessoas têm se interessado pela profissão de professor no Brasil. Isso vem resultando em uma queda significativa no número de formandos em cursos de licenciatura. O Censo Escolar da Educação Básica de 2007 (INEP, 2009), já apresentava evidências de que o número de aposentadorias de professores tenderia a superar o número de formandos em cursos de licenciaturas nos próximos anos. O Censo mostrou que, em um universo de 1.882.961 professores, cerca de 40% estão mais próximos da aposentadoria que do início de carreira (MAUÉS; CAMARGO, 2014).

Já o Censo da Educação Superior de 2011 (INEP, 2013) constatou que o número de concluintes em cursos de bacharelado e tecnologia vem crescendo nos últimos anos, o mesmo não acontecendo com cursos na área das licenciaturas, cujos concluintes decresceram 8% em 2006 e 10% em 2009. Entre 2005 e 2010 houve uma queda de um quarto nas matrículas em cursos de licenciatura, que passaram de 1.248.402 para 928.748. Na área da física, apenas para exemplificar, a grande maioria dos professores que lecionam essa disciplina na educação básica não possui formação pedagógica, ou

seja, não fizeram o curso de licenciatura em física. A demanda atual para essa área é de 60 mil professores. (RISTOFF, 2012, p. 2).

Tais dados são reveladores da resistência à carreira docente frente à precarização do trabalho dos profissionais do magistério público. Segundo Maués e Camargo (2014, p. 87), “apesar da centralidade assumida pela formação de professores, todos esses esforços e decorrida mais de uma década após a provação da LDB, o que se observou é que o conjunto de iniciativas governamentais foi insuficiente para alterar de forma significativa os índices de formação docente em nível superior”.

As iniciativas são muitas, mas não são capazes de produzir eficácia, uma vez que precisam estar associadas às políticas de atratividade da profissão de professor. Estas, por sua vez, esbarram em outras questões, como salários, condições de trabalho e valorização social da carreira.

Gatti *et al.* (2010), em pesquisa realizada junto a estudantes concluintes do ensino médio de escolas públicas e particulares de cidades de grande ou médio porte de diferentes regiões do país, constataram haver baixo interesse pela carreira de professor, principalmente no ensino médio. Segundo as pesquisadoras, as falas dos estudantes em relação à docência e ao ‘ser professor’ foram permeadas de contradições e de percepções diferenciadas.

Os sentidos que os estudantes atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise: ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância, reconhecendo a função social do professor, também entendem ser esta uma profissão desvalorizada, social e financeiramente. Afirmam que o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo Estado.

O Brasil é um dos países que menos paga aos seus professores. Relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE, 2006), sobre pesquisa realizada em 25 países, entre eles, o Brasil, mostra que, nos últimos 20 anos, a renda dos professores diminuiu em comparação a outras profissões que exigem os mesmos níveis de formação. O Relatório reuniu dados de diferentes realidades com o objetivo de definir prioridades para o desenvolvimento de políticas de formação, atração e retenção de professores. O objetivo foi o de melhorar a imagem social que se tem da docência, passando pelos salários e condições de trabalho, por programas de iniciação à docência, reestruturação da formação inicial e continuada e por incentivos especiais, no sentido de atrair e reter os profissionais da educação.

Um dos exemplos sempre citados é o da Noruega, país europeu com os melhores níveis educacionais. Nos últimos anos, aquele país tem buscado melhorar a competitividade dos salários dos professores e as condições de trabalho, dando autonomia e responsabilidade na seleção e contratação de professores às províncias, aos municípios e às escolas, com o objetivo de valorizar e manter nas escolas os melhores professores.

As exigências para a atividade docente nos dias de hoje são cada vez maiores e mais complexas, repercutindo no trabalho dos professores. Crescem as responsabilidades da profissão docente, causando desconforto, uma vez que estas novas responsabilidades não vêm acompanhadas de contrapartida salarial, muito menos de prestígio social.

A expansão massiva da educação básica, resultado do processo de democratização do acesso à educação verificado nas duas últimas décadas, pegou a todos de surpresa. As escolas, de uma hora para outra, se viram abarrotadas de alunos sem possuir as condições estruturais mínimas para atendê-los com qualidade.

Os professores, por sua vez, não estão preparados, muito menos formados para responder com qualidade a essa expansão. O estereótipo de

que “qualquer um pode ser professor” ainda se faz presente na sociedade e expressa o descaso em relação à profissão.

Há ainda a ideia preconcebida de que, para ensinar, não é preciso ter uma formação específica. Ou seja, apesar de a carreira docente ser complexa, não é vista como uma profissão que exige um saber específico e diferenciado em relação a outras profissões. Pelo fato de não ser uma carreira atrativa, muitos professores fazem da docência uma alternativa profissional provisória, em prejuízo à imagem social do professor. Por outro lado, a sociedade possui uma expectativa muito grande em relação à escola; esta, por sua vez, não é capaz de responder a essa expectativa. Por conseguinte, uma acaba distancia-se da outra.

O estudo de Tartuce, Nunes e Almeida (2010, p. 454), acima referenciado, mostrou que os estudantes, em sua grande maioria, não têm a intenção de ser professor. Quando perguntados sobre o curso que escolheram como primeira opção para prestar vestibular naquele ano, somente 2% (31 em 1.501 alunos) disseram ter optado por um curso da área das licenciaturas. 67% dos sujeitos de pesquisa sequer considerou ser professor no processo de escolha de uma profissão.

Perguntados sobre os motivos pelos quais não desejavam ser professores, os concluintes do ensino médio participantes do estudo elencaram uma série de razões, entre elas: as condições sociais e financeiras associadas à profissão docente; a baixa remuneração; a desvalorização social da profissão; o desinteresse e desrespeito pelos alunos; a falta de identificação pessoal; as condições de trabalho; a influência da família; a imagem da profissão docente; entre outras.

Tartuce, Nunes e Almeida (2010, p. 474) resumiram as justificativas dos estudantes para fugir da profissão docente nas seguintes razões: “1. O professor é mal remunerado; 2. As condições de trabalho do professor são

ruins; 3. O ensinar e o enfrentamento das situações com os alunos estão cada vez mais difíceis; 4. A profissão de professor não tem reconhecimento social.”

Os efeitos dessas questões sobre o estímulo e a atratividade da carreira docente são visíveis. O conjunto de políticas educacionais e de iniciativas governamentais não têm sido suficientes para solucionar o problema. Mesmo assim, é preciso insistir, pois sem políticas mais efetivas de atratividade e de valorização do magistério da educação básica, não se terá futuro na educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ao seu final, requer que se façam algumas considerações em torno do tema. A análise produzida até aqui permite inferir que, se de um lado, houve avanços significativos no que diz respeito às políticas públicas de atratividade e valorização da profissão de professor, de outro, observa-se que tais políticas têm apresentado poucos resultados do ponto de vista de sua eficácia, por isso, não são suficientes para, de fato, mobilizar os sujeitos nelas envolvidos. Além de serem pontuais e fragmentadas, elas não têm sido capazes de tornar a docência uma carreira minimamente atraente. A ausência de um Sistema Nacional de Educação pode ser uma das razões da inexistência de organicidade de tais políticas. As dificuldades e os embates, portanto, vão continuar.

Pode-se inferir, igualmente, que a má remuneração dos professores, a deterioração das condições de trabalho, as dificuldades de enfrentamento de problemas inerentes à sala de aula e o não reconhecimento social da profissão têm afastado os jovens da carreira docente. Fica, portanto, evidenciada a necessidade de articular organicamente as políticas de formação de professores com as políticas de valorização do trabalhador docente. Ou seja, ao lado de políticas consistentes de formação de professores, também se

faz necessário melhorar as condições de trabalho, carreira e remuneração. Há evidências empíricas mostrando existir uma relação entre carreira profissional, perfil de ingressantes, incentivos financeiros e valorização social com a procura pelos cursos de licenciatura, tornando as políticas de formação de professores mais eficazes.

Como desdobramento a essa problemática, observamos uma mudança radical em relação ao perfil dos estudantes que hoje buscam a docência como profissão. O estudo permitiu evidenciar, pelos seus dados, que a carreira docente deixou de ser atrativa à classe média e passou a ser opção para as classes C e D. São estudantes oriundos, em sua maioria, de escolas públicas, que conciliam estudo e trabalho, estudam em faculdades ou universidades particulares, filhos de pais com escolaridade precária, mas que demonstram grande vontade de superação. Esse novo perfil de estudante das licenciaturas não conseguirá sucesso em sua formação sem o acesso ao ensino gratuito e de qualidade.

Por que não apostar nesse novo grupo social enquanto futuros professores? A aposta passa por políticas públicas de formação docente e de atratividade da profissão de professor de cunho social, de modo acolher a todos sem restrições e com qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.494, de 22 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 23 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 9 jan. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 23 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 30 maio 2015.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009**. Brasília, 2009c. Disponível em: http://www.abdir.com.br/legislacao/legislacao_abdir_1_7_09_4.pdf. Acesso em: 30 maio 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. (DEC 7.219, DE 24/06/2010: Altera o inciso II do art. 9º revogado pelo dec 8.752, de 09/05/2016). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 23 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 25 jun. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 9 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escassez de professores no ensino médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília, MEC/CNE, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2015.

BRITO, M. R. F. de. ENADE 2007: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a03v12n3.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2015.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 16 maio 2015.

GATTI, B. A. et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Vítor Civita, nº 1, p. 139-209, 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2011**: Resumo Técnico. Brasília, MEC/INEP, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: 27 jul. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, MEC/INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 25 jul. 2015.

LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2015.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. de. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 8, n. 1, p.77-91, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 23 jul. 2015.

OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

RISTOFF, D. A tríplice crise da formação de professores. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil/FLACSO. **Opinião**, Rio de Janeiro, nº 4, p. 1-2, set. 2012.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação, valorização e formação dos professores para a educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 jul. 2015.

TARTUCE, G. L.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, mai/ago. 2010.

O PERFIL DO ESTUDANTE INGRESSANTE DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DO INTERIOR DO PAÍS: UM ESTUDO DE CASO⁷

Luiz Carlos Lückmann
Eliezer Emanuel Bernart

Resumo: A temática do presente texto traz para a discussão a questão do perfil do estudante ingressante de uma universidade comunitária localizada no interior do Estado de Santa Catarina, analisando-se variáveis, tais como, escolaridade, condições socioeconômicas, meio de transporte, cor/raça, grupo familiar, gênero, entre outras. O estudo ancorou-se em fontes bibliográficas, documentais e de pessoas. A análise do perfil dos ingressantes foi feita a partir de questionário organizado por Comissão Própria de Avaliação pertencente à instituição em estudo e dirigido ao universo de estudantes do primeiro semestre dos anos de 2011 e 2012. Como resultados, observou-se que entre os ingressantes há predomínio de indivíduos do sexo feminino, de cor branca, que prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio, cujos pais e mães não completaram o ensino fundamental, que possuem grupo familiar composto de 3,48 pessoas, que conciliam estudo e trabalho e cuja família recebe renda média entre 1,38 e 1,72 salários-mínimos. O estudo permitiu concluir que o ingressante de uma Instituição Comunitária de Educação Superior diferencia-se de ingressantes de outras modelos de universidade, especialmente, pelas suas condições socioeconômicas.

Palavras-chave: Universidade comunitária; perfil do ingressante; condições socioeconômicas.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe-se definir e analisar o perfil de estudantes ingressantes em uma universidade comunitária localizada no interior do Estado

⁷ Artigo publicado no Colóquio Internacional de Educação realizado pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, em 2014. Eixo temático 2: Organização e gestão da educação básica e superior. Categoria: Trabalho completo. Agência Financiadora: Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED).

de Santa Catarina. Parte-se da hipótese de que estudantes ingressantes em Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICESs) trazem consigo características socioeconômicas e culturais peculiares não encontradas em estudantes ingressantes em outros modelos de universidade existentes no país. Para examinar a hipótese, foram analisadas categorias de análise, tais como: escolaridade, condições socioeconômicas, meio de transporte, cor ou raça, grupo familiar, gênero, moradia, entre outras. As ICESs formam um dos maiores sistemas de educação superior do país. Estão localizadas mais ao Sul do país, nos estados do Rio Grande do Sul (RS) e Santa Catarina (SC). Nesses estados, elas detêm 43,34% do total das matrículas da graduação (INEP, 2014a).

Optou-se por fazer estudo exploratório, dada a natureza do objeto de estudo. O estudo ancorou-se em fontes bibliográficas, documentais e de pessoas, tomando-se como 'estudo de caso' a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). As fontes bibliográficas e documentais foram examinadas tendo-se como suporte metodológico a análise de conteúdo (SEVERINO, 2007). A análise do perfil dos ingressantes foi feita a partir de questionário organizado pela Comissão Própria de Avaliação da instituição em estudo, dirigido ao universo de estudantes do primeiro semestre dos anos de 2011 e 2012.

2 PERFIL DO ESTUDANTE INGRESSANTE

A análise será feita a partir de banco de dados disponibilizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade do Oeste de Santa Catarina, uma instituição comunitária presente na Mesorregião Oeste Catarinense desde os anos 60. A referida Comissão organiza, a cada semestre, questionário socioeconômico e o aplica aos ingressantes de todos os cursos da Instituição. No presente estudo, foram analisados os questionários dirigidos ao universo de estudantes do primeiro semestre dos anos de 2011 e 2012. O

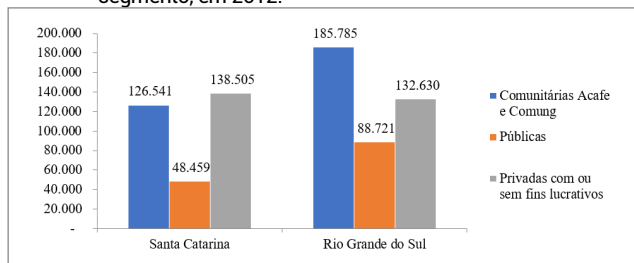
perfil foi caracterizado e analisado a partir de categorias comumente utilizadas na literatura (FERNANDES; BRANDÃO, 2010; GRAÇA, 2010). São Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICESs) aquelas cuja criação resulta

[...] da associação de esforços dos diversos segmentos sociais – desde o poder público local (municipal) a setores organizados da sociedade civil – preocupados em alavancar o desenvolvimento socioeconômico e cultural de suas comunidades, situadas em regiões pouco atendidas pelos poderes públicos Estaduais e Federais, no que ao ensino superior se refere. (MACHADO, 2009, p. 75).

O modelo comunitário de universidade marca presença destacada nos dois estados do Sul do país, Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS). Em SC as ICESs integram-se à Associação Catarinense de Fundações Educacionais (ACAFE); no RS, ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG). Juntas, formam o maior sistema de ensino superior da região, com 27 instituições, em sua maioria, universidades.

Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2012 (INEP, 2014a), as 214 instituições de ensino superior cadastradas no MEC nos estados de SC e RS registravam 720.641 matrículas. Desse total, 312.326 são oriundas de ICESs associadas à ACAFE e ao COMUNG, 137.180 de instituições públicas e 271.135 de instituições privadas. É o que mostra o extrato dos micro dados do INEP 2012, no Gráfico 1.

Gráfico 1: Total de matrículas no ensino de graduação no RS e SC, por segmento, em 2012.



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do Censo da Educação Superior 2012.

2.1 ESCOLARIDADE

A escolaridade dos ingressantes foi analisada a partir de um conjunto de variáveis que levam em consideração informações tais como: tipo de escola frequentado; nível de escolarização dos pais; realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); disponibilidade para estudar além da sala de aula; entre outras.

2.1.1 Modalidade de conclusão do Ensino Médio

Constatou-se que 93,26% dos ingressantes concluíram o Ensino Médio regular; outros 6,74% formaram-se na modalidade de ensino médio especial, através do Programa Educação para Jovens e Adultos (EJA), conforme se observa na Tabela 1.

Tabela 1 - Modalidade de conclusão do Ensino Médio

Pergunta	2011		2012		Total	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Modalidade de conclusão do Ensino Médio	2.304	100,00%	2.191	100,00%	4.495	100,00%
Regular	2.138	92,80%	2.054	93,75%	4.192	93,26%
Especial	166	7,20%	137	6,25%	303	6,74%

Fonte: Comissão Própria de Avaliação, Unoesc.

Chama a atenção o percentual significativo de ingressantes oriundos do EJA. Esse fato pode ser indicativo de que as ICESs constituem-se num espaço aberto a esse perfil de estudante, possibilitando o acesso ao ensino superior com equidade. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

2.1.2 Educação média por dependência administrativa

A Tabela 2 mostra que 85,19% dos ingressantes na ICES em estudo iniciaram e concluíram o Ensino Médio em escolas públicas; outros 11,29%

em escolas privadas, sem bolsa de estudo; e os outros 3,52% em escolas privadas, com bolsa de estudo.

Tabela 2 - Educação média por dependência administrativa

Pergunta	2011		2012		Total	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Ensino Médio em escola:	2.339	100,00%	2.205	100,00%	4.544	100,00%
Pública	1.940	82,94%	1.931	87,57%	3.871	85,19%
Privada Paga	305	13,04%	208	9,43%	513	11,29%
Privada com Bolsa	94	4,02%	66	2,99%	160	3,52%

Fonte: Comissão Própria de Avaliação, Unoesc.

Como se observa na Tabela 2, a grande maioria dos alunos ingressantes na ICES em estudo cursou o ensino médio em dependência administrativa pública. O alto percentual é revelador de uma das maiores contradições do ensino superior brasileiro: a coexistência de dois modelos distintos de ensino superior, o público e o privado. Este fato, por si só, confirma a hipótese levantada no início desse estudo, a de que estudantes ingressantes em ICESs trazem consigo características socioeconômicas e culturais peculiares não encontradas em estudantes ingressantes em outros modelos de universidade existentes no país.

2.1.3 Passagens por outros cursos superiores

O questionário aplicado aos ingressantes da ICES em estudo quis saber quantos desses ingressantes já teriam passado por outros cursos superiores. A resposta foi, de algum modo, surpreendente: 14,82% já tiveram alguma passagem por um ou mais cursos superiores e deles se evadiram. Esses números são detalhados na Tabela 3.

Tabela 3 - Passagens por outros cursos superiores

Pergunta	2011		2012		Total	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Passagens por outros cursos superiores	2.338	100,00%	2.218	100,00%	4.556	100,00%

Pergunta	2011		2012		Total	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Não	1.985	84,90%	1.896	85,48%	3.881	85,18%
Sim	353	15,10%	322	14,52%	675	14,82%

Fonte: Comissão Própria de Avaliação, Unoesc.

Um dos problemas estruturais do ensino superior brasileiro é a evasão. Os dados do Censo da Educação Superior de 2012 (INEP, 2014b) revelam que, naquele ano, foram trancadas 967.595 matrículas no país, o que representa 10,15% do total. As políticas de acesso ao ensino superior nas ICESs tentam minimizar o problema por meio da institucionalização de programas de bolsas de estudo. A ICES em estudo, por exemplo, no ano de 2013, destinou 7.092 bolsas (UNOESC, 2014), com recursos provenientes dos Governos estadual e federal.

2.1.4 Exame Nacional do Ensino Médio

Embora a ICES em estudo não adote a política de acesso aos seus cursos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o questionário aplicado aos ingressantes de 2011 e 2012 quis saber quantos desses ingressantes teriam realizado a prova. (Tabela 4).

Tabela 4 - Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Pergunta	2011		2012		Total	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Prestou prova do ENEM	2.330	100,00%	2.215	100,00%	4.545	100,00%
Sim	1.661	71,29%	1.576	71,15%	3.237	71,22%
Não	669	28,71%	639	28,85%	1.308	28,78%

Fonte: Comissão Própria de Avaliação, Unoesc.

O ENEM é prova obrigatória destinada a alunos do Ensino Médio de escolas públicas, aplicado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2010). A Prova abre

aos candidatos duas oportunidades: ingressar no ensino superior público federal, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU); e acessar a bolsas de estudo integrais e parciais pelo PROUNI (BRASIL, 2005). Talvez esteja aí a alta motivação pela realização da Prova (71,22%).

2.1.5 Escolaridade dos pais

O questionário distribuído aos ingressantes na ICES em estudo contemplava, em uma de suas questões, o nível de escolaridade do pai e, em outra, o nível de escolaridade da mãe. A Tabela 5 apresenta a escolaridade dos pais, somada à das mães, uma vez que se constatou pequena oscilação entre um e outro gênero. Entende-se por escolaridade a quantidade de anos de estudo que uma pessoa contabiliza na sua vida. O resultado foi surpreendente: 37,68% dos pais e mães de filhos ingressantes nos anos de 2011 e 2012 não conseguiram, sequer, concluir o ensino fundamental. Foram poucos os pais e mães que concluíram o ensino fundamental (13,42%), médio (22,08%) e superior (12,33%). A oscilação maior entre um gênero e outro aparece somente na formação superior: 15,59% das mães dos ingressantes possuem curso superior. Entre os pais, esse percentual foi de 9,08%. (Tabela 5).

Tabela 5 - Escolarização dos pais

Pergunta	2011		2012		Total	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Escolarização dos pais	2.324	100,00%	2.198	100,00%	4.522	100,00%
Sem escolarização	91	3,92%	96	4,37%	187	4,14%
Ensino Fundamental Incompleto	873	37,54%	831	37,79%	1.703	37,66%
Ensino Fundamental Completo	294	12,63%	313	14,24%	607	13,41%
Ensino Médio Incompleto	176	7,57%	167	7,60%	343	7,59%
Ensino Médio Completo	522	22,44%	477	21,71%	999	22,08%
Ensino Superior Incompleto	68	2,93%	57	2,59%	125	2,76%
Ensino Superior Completo	302	12,97%	257	11,70%	559	12,35%

Fonte: Comissão Própria de Avaliação, Unoesc.

Esses indicadores revelam que, mesmo em famílias onde os pais não tenham cursado ensino fundamental, médio ou superior, os filhos foram capazes de romper com esse ciclo de baixa escolaridade. Na contramão de alguns estudos, que afirmam que “[...] pais mais educados percebem melhor os benefícios futuros da educação de seus filhos e estão mais habilitados a apoiar e auxiliar no aprendizado destes” (SILVA; HASENBALG, 2002, p. 68; NOGUEIRA, 2011), evidenciou-se algo de novo no perfil dos ingressantes em estudo.

2.2 CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

Nessa categoria são analisadas variáveis referentes à conciliação entre estudo e trabalho, disponibilidade para estudos extraclasses e renda, permitindo obter-se uma visão mais ampla das condições socioeconômicas dos ingressantes e daqueles que compõem o seu grupo familiar.

2.2.1 Conciliação entre estudo e trabalho

Um dos diferenciais dos alunos ingressantes em ICESs está relacionado ao seu perfil socioeconômico. É o que revela uma das questões dirigidas aos ingressantes de 2011 e 2012 na ICES em estudo: 69,52% responderam já estar inseridos no mercado de trabalho, cumprindo jornada de trabalho integral, ou parcial; apenas 30,48% afirmaram não trabalhar. Isso representa 2.917 ingressantes em um universo de 4.196. (Tabela 6).

Tabela 6 - Conciliação entre estudo e trabalho

Pergunta	2011		2012		Total	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Conciliação entre estudo e trabalho	2.333	100,00%	1.863	100,00%	4.196	100,00%
Não trabalho	847	36,31%	432	23,19%	1.279	30,48%
Trabalho	1.486	63,69%	1.431	76,81%	2.917	69,52%
Período Integral	1.096	46,98%	1.032	55,39%	2.128	50,71%

Pergunta	2011		2012		Total	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Período Matutino	91	3,90%	102	5,48%	193	4,60%
Período Vespertino	129	5,53%	162	8,70%	291	6,94%
Período Noturno	25	1,07%	10	0,54%	35	0,83%
Regime Especial	145	6,22%	125	6,71%	270	6,43%

Fonte: Comissão Própria de Avaliação, Unoesc.

A conciliação entre estudo e trabalho se apresenta como fenômeno relativamente novo. Faz parte do conjunto de mudanças ocasionadas pelo processo de industrialização e urbanização pelo qual passou a sociedade brasileira a partir dos anos 70. Tais mudanças pressionaram por mais acesso à educação superior, obrigando a universidade brasileira a adaptar-se a essa nova realidade. Segundo Cardoso e Sampaio (1994, p. 2),

As mudanças não se limitaram à expansão das matrículas. Novas instituições e carreiras foram criadas para dar conta dessa explosão da demanda por ensino superior. O novo contingente estudantil que chega à universidade já não apresenta a homogeneidade de antigamente. A pressão por ensino superior parte de diferentes segmentos da sociedade: jovens mulheres que já não se satisfazem com o diploma de nível secundário ou de "normalistas", jovens oriundos de famílias sem tradição em ensino superior, pessoas mais velhas e já inseridas no mercado de trabalho em busca de uma melhor qualificação profissional etc.

O ingressante da ICES em estudo já acessa o ensino superior na condição de estudante trabalhador. Trabalho e formação para esses estudantes, portanto, não são mutuamente excludentes; fazem parte constitutiva de sua identidade, sobretudo daqueles oriundos de famílias de classes populares.

Um dos preços que os estudantes acabam pagando por ter que conciliar estudo e trabalho é o tempo disponível para estudos extraclasse. Ao perguntar-se aos ingressantes sobre o tempo de dedicação diária ao estudo fora da sala de aula, 19,07% deles responderam dedicar menos de 30 minutos, 29,91% até 1 hora, 21,63% até 2 horas, 10,86% até 3 horas, 7,90% até 4 horas e 10,62% acima de 4 horas, conforme mostra a Tabela 7.

Tabela 7 - Disponibilidade diária para estudos extraclasse

Pergunta	2011		2012		Total	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Disponibilidade diária para estudos	2.325	100,00%	2.205	100,00%	4.530	100,00%
Até 30 minutos	427	18,37%	437	19,82%	864	19,07%
Até 1 hora	696	29,94%	659	29,89%	1.355	29,91%
Até 2 horas	501	21,55%	479	21,72%	980	21,63%
Até 3 horas	270	11,61%	222	10,07%	492	10,86%
Até 4 horas	179	7,70%	179	8,12%	358	7,90%
Mais de 4 horas	252	10,84%	229	10,39%	481	10,62%

Fonte: Comissão Própria de Avaliação, Unoesc.

Como se observa, 48,98% dos ingressantes revelaram poder dedicar entre 30 minutos (19,07%) e uma hora (29,91%) aos estudos extraclasse. O que esperar da qualidade da formação desses estudantes? Ao obterem resultados semelhantes em pesquisa realizada junto a estudantes matriculados em cursos superiores, Carelli e Santos (1998, p. 8) afirmam:

[...] pode-se observar que a condição temporal é um fator importante e mal administrado pelos universitários, quer pelo fato de serem alunos-trabalhadores, quer pelo fato de terem muitos compromissos sociais e/ou familiares. É possível que em função dessa razão, principalmente, os alunos do noturno tenham afirmado ter prejuízos em relação ao seu desempenho acadêmico, pelo pouco tempo disponível para estudar, só podendo fazê-la nos finais de semana.

Essa realidade não é exclusiva às ICESs. Estende-se a todas as IES, cujo principal regime de oferta é o noturno. Pesquisa realizada por Santos (2013) revela que um dos motivos mais apontados por estudantes que se evadem do ensino superior é justamente a dificuldade de conciliar estudo e trabalho.

2.2.2 Renda do ingressante

Perguntar pela renda mensal dos ingressantes dos anos de 2011 e 2012 na ICES em estudo foi revelador de uma realidade socioeconômica nada boa. Relacionada à questão anterior, observa-se que a grande maioria

dos ingressantes, além de acessarem ao ensino superior já na condição de trabalhadores, também são mal remunerados: 20,88% dos ingressantes afirmaram receber renda mensal abaixo de R\$ 700,00; 36,68% entre R\$ 700,00 e R\$ 935,00; 14,82% entre R\$ 935,00 e R\$ 1.170,00; e 11,93% acima de R\$ 1.170,00. Apenas 4,83% recebem renda mensal acima de R\$ 2.055,00 (Tabela 8). Ou seja, 72,38% dos jovens que ingressaram na condição de trabalhadores recebem uma média salarial abaixo de R\$ 1.170,00. Para simples comparação, o rendimento mensal médio do trabalhador brasileiro, em 2012, foi de R\$ 1.733,00.

Tabela 8 – Renda mensal do ingressante

Pergunta	2011		2012		Total	
	Respostas	% Respostas	Respostas	% Respostas	Respostas	%
Renda mensal do ingressante	1.477	100,00%	1.876	100,00%	3.353	100,00%
Não possuo renda	36	2,44%	490	26,12%	526	15,69%
Menos de R\$ 700,00	236	15,98%	464	24,73%	700	20,88%
Entre R\$ 700,00 a R\$ 935,00	696	47,12%	534	28,46%	1.230	36,68%
Entre R\$ 935,00 a R\$ 1.170,00	315	21,33%	182	9,70%	497	14,82%
Entre R\$ 1.170,00 a R\$ 2.055,00	136	9,21%	102	5,44%	238	7,10%
Acima de R\$ 2.055,00	58	3,93%	104	5,54%	162	4,83%

Fonte: Comissão Própria de Avaliação, Unoesc.

2.2.3 Renda média familiar

Segundo Cardoso e Sampaio (1994, p. 31), considera-se renda “todos os rendimentos obtidos pelo estudante como contrapartida do trabalho que exerce. Essa categoria é mais abrangente que a de salário, uma vez que não supõe a regularidade do contrato de trabalho”. Os dados não oscilam muito em relação à questão anterior, quando se indaga aos ingressantes sobre a renda média da família, incluindo-se nela a renda dos próprios ingressantes. Conforme se observa na Tabela 9, para 47,08%, a renda média mensal fica entre R\$ 700,00 e R\$ 1.170,00. A renda média é superior a R\$ 2.055,00 apenas para 27,72%.

Tabela 9 - Renda média familiar

Pergunta	2011		2012		Total	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Renda média familiar	2.320	100,00%	2.204	100,00%	4.524	100,00%
Menos de R\$ 700,00	33	1,42%	68	3,09%	101	2,23%
Entre R\$ 700,00 a R\$ 935,00	470	20,26%	261	11,84%	731	16,16%
Entre R\$ 935,00 a R\$ 1.170,00	868	37,41%	531	24,09%	1.399	30,92%
Entre R\$ 1.170,00 a R\$ 1.405,00	327	14,09%	712	32,30%	1.039	22,97%
Entre R\$ 1.405,00 a R\$ 1.730,00	215	9,27%	235	10,66%	450	9,95%
Entre R\$ 1.730,00 a R\$ 2.055,00	202	8,71%	241	10,93%	443	9,79%
Acima de R\$ 2.055,00	205	8,84%	156	7,08%	361	7,98%

Fonte: Comissão Própria de Avaliação, Unoesc.

Pelos dados, infere-se que um dos principais diferenciais do perfil dos estudantes ingressantes em ICESs é o baixo poder aquisitivo, seu e da família.

2.3 MEIO DE TRANSPORTE

Outras duas categorias de análise a compor o perfil dos ingressantes de 2011 e 2012 na ICES em estudo foram o meio de transporte utilizado para locomoção até o local de estudo e o tempo despendido para tanto. Sua inclusão enquanto categoria de análise deu-se em função da configuração geográfica e *multicampi* da Instituição.

2.3.1 Meio de transporte e tempo de locomoção até a universidade

Os transportes mais utilizados pelos ingressantes para ir até a universidade são: transporte coletivo (29,43%); veículo fretado (17,93%); transporte oferecido pelas prefeituras (16,23%); veículo próprio (10,29%). Outros 26,12% locomovem-se até a universidade a pé (9,19%), ou de carona (8,06%), ou de motocicleta (6,98%). (Tabela 10).

Tabela 10 - Meio de transporte utilizado

Pergunta	2011		2012		Total	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Meio de transporte utilizado	2.330	100,00%	2.210	100,00%	4.540	100,00%
Transporte coletivo	694	29,79%	642	29,05%	1.336	29,43%
Veículo fretado	411	17,64%	403	18,24%	814	17,93%
Ônibus da prefeitura	376	16,14%	361	16,33%	737	16,23%
Veículo próprio	252	10,82%	215	9,73%	467	10,29%
A pé	212	9,10%	205	9,28%	417	9,19%
Carona	172	7,38%	194	8,78%	366	8,06%
Motocicleta	164	7,04%	153	6,92%	317	6,98%
Outro	49	2,10%	37	1,67%	86	1,89%

Fonte: Comissão Própria de Avaliação, Unoesc.

Conforme mostra a Tabela 10, a grande maioria dos ingressantes na ICES em estudo utiliza o transporte coletivo para locomover-se até a universidade (63,59%). Outros 17,27% locomovem-se com veículo próprio (carro ou motocicleta). Há ainda os que usufruem de 'carona' (8,06%) e os que vão à universidade a pé (9,19%). Entre os transportes coletivos, os disponibilizados por prefeituras são gratuitos, fruto de convênios entre estas e a Instituição. Com exceção dos que 'pegam carona' e os que vão a pé até a universidade, os demais meios de transporte são pagos. Infere-se, portanto, que 64,63% dos ingressantes pagam para locomoverem-se até o local de estudo. Esse fato, somado às taxas com mensalidades e às despesas com alimentação, permite afirmar que tais estudantes terão sérias dificuldades para custear seus estudos.

O tempo que os ingressantes despendem até o local de estudo foi outra variável considerada, uma vez que implica em custos e desgaste físico. Entre os ingressantes que responderam ao questionário, 49,01% afirmaram levar entre uma e duas horas para se locomover entre sua casa e a universidade e entre esta e sua casa. Outros 42,92% afirmaram levar até meia hora. Certamente, estes estudantes são aqueles que moram próximos a um dos *campi* da Instituição. Há ainda 8,07% dos ingressantes que levam acima de duas horas para se locomoverem até o local de estudos. Nesse grupo estão

aqueles estudantes oriundos dos vizinhos estados do Rio Grande do Sul e do Paraná. (Tabela 11).

Tabela 11 - Tempo de locomoção até a universidade

Pergunta	2011		2012		Total	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Tempo de locomoção até a universidade	2.326	100,00%	2.208	100,00%	4.534	100,00%
Até 30 minutos	1.011	43,47%	935	42,35%	1.946	42,92%
Até 1 hora	574	24,68%	601	27,22%	1.175	25,92%
Até 1:30 horas	267	11,48%	264	11,96%	531	11,71%
Até 2 horas	287	12,34%	229	10,37%	516	11,38%
Mais de 2 horas	187	8,04%	179	8,11%	366	8,07%

Fonte: Comissão Própria de Avaliação, Unoesc.

Essa realidade, somada à necessidade de conciliação entre estudo e trabalho, certamente impactará na qualidade da formação desses estudantes. A fadiga do trabalho e o desgaste da locomoção são variáveis a serem consideradas no processo de aprendizagem.

2.4 COR OU RAÇA

Em um dos campos do questionário, os ingressantes preencheram o requisito cor ou raça. Os resultados pedem atenção ao baixo percentual daqueles que se autodeclararam amarelos (4,62%), pardos (4,60%) ou pretos (4,58%). Os dados encontram explicação em estudos realizados sobre o processo de colonização da Mesorregião Oeste Catarinense. Segundo Olveira (2002), Radin (2001; 2003) e Heinsfeld (2001), a colonização dessa região foi empreendida, basicamente, por famílias oriundas da Europa, daí a predominância da cor branca (86,20%). (Tabela 12). Soma-se a esse fato o episódio da Guerra do Contestado travado entre os anos de 1912 e 1916, cujo final resultou na dizimação/expulsão de negros e caboclos da região (THOMÉ, 2009; 2004). Este fenômeno é extensivo ao Sul do país. Segundo dados do Censo Demográfico do ano

de 2010 (IBGE, 2014), nessa região, a população de cor branca representa 78,47% do total.

Tabela 12 - Raça/cor

Pergunta	2011		2012		Total	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Você se considera uma pessoa de cor	2.343	100,00%	2.223	100,00%	4.566	100,00%
Branca	2.072	88,43%	1.864	83,85%	3.936	86,20%
Amarela	143	6,10%	68	3,06%	211	4,62%
Parda	0	0,00%	210	9,45%	210	4,60%
Preta	128	5,46%	81	3,64%	209	4,58%

Fonte: Comissão Própria de Avaliação, Unoesc.

A opção "parda" não foi disponibilizada para resposta no questionário socioeconômico dirigido aos ingressantes na ICES em estudo no ano de 2011. Por isso, a resposta "zero".

A categoria cor ou raça passou a ser campo obrigatório nos cadastros, formulários e bases de dados do governo federal. Muitos não concordam com essa obrigatoriedade, entendendo que o conceito de raça não possui respaldo da ciência (PENA: 2002; 2007), contudo, ela pode ser informação importante para fins de aplicação de ações de promoção da igualdade racial previstas em lei.

2.5 GRUPO FAMILIAR

Entende-se por grupo familiar o conjunto de pessoas que residem na mesma moradia, independentemente da existência de grau de parentesco, mantida pela contribuição de seus integrantes (IBGE, 2013). Através desta variável, foi possível identificar o número de pessoas que compõe o grupo familiar dos ingressantes. Dentre os respondentes, 34,47% afirmaram ser seu grupo familiar composto de quatro pessoas, 28,85% por três pessoas e 13,08% por cinco pessoas (Tabela 13).

Tabela 13 - Composição do grupo familiar

Pergunta	2011		2012		Total	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Composição do grupo familiar	2.341	100,00%	2.224	100,00%	4.565	100,00%
Uma	129	5,51%	100	4,50%	229	5,02%
Duas	337	14,40%	328	14,75%	665	14,57%
Três	679	29,00%	638	28,69%	1.317	28,85%
Quatro	827	35,33%	751	33,77%	1.578	34,57%
Cinco	291	12,43%	306	13,76%	597	13,08%
Seis	58	2,48%	82	3,69%	140	3,07%
Mais de seis	20	0,85%	19	0,85%	39	0,85%

Fonte: Comissão Própria de Avaliação, Unoesc.

Interpretando de outro ângulo, observa-se que o grupo familiar de 79,57% dos ingressantes é composto de três a seis pessoas. O número médio de pessoas por domicílio é de 3,48. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) (IBGE, 2013), o número médio de pessoas por domicílio (grupo familiar) no país era de 3,1; já na região Sul do país a média foi de 2,9.

2.6 GÊNERO

A última questão dirigida aos ingressantes de 2011 e 2012 na ICES em estudo tratou de gênero. Entre os respondentes, 65,73% afirmaram pertencer ao gênero feminino, enquanto os outros 34,27%, ao gênero masculino, como mostra a Tabela 14.

Tabela 14 - Gênero dos ingressantes

Pergunta	2011		2012		Total	
	Respostas	%	Respostas	%	Respostas	%
Gênero	2.199	100,00%	2.808	100,00%	5.007	100,00%
Masculino	884	40,20%	832	29,63%	1.716	34,27%
Feminino	1.315	59,80%	1.976	70,37%	3.291	65,73%

Fonte: Comissão Própria de Avaliação, Unoesc.

De certo modo, os dados não surpreendem, uma vez que refletem uma tendência observada no país inteiro nos últimos anos. Segundo o Censo da

Educação Superior de 2012 (INEP, 2014b), do total de matrículas realizadas naquele ano, 57,24% foram do gênero feminino e 42,76%, do gênero masculino. Na ICES em estudo, contudo, essa proporção é significativamente maior: 65,73% para 34,27%.

Durante quase todo o século XX, o déficit educacional das mulheres em relação aos homens fez parte da sociedade brasileira. Para Beltrão (2009, p. 151), "esses dados mostram que a reversão do hiato de gênero no curso superior foi a conquista mais significativa das mulheres, pois elas não apenas reduziram um diferencial de quase 20 vezes, como alcançaram um diferencial de quase duas vezes em relação ao sexo masculino".

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Instituições Comunitárias de Educação Superior desempenham papel diferenciado e significativo no processo de interiorização da educação superior no país. O modelo nasceu a partir do espaço deixado pela ausência do poder público estatal, cuja opção política foi a de priorizar a implantação e expansão do ensino superior junto aos grandes centros urbanos. As ICESs **são** legitimadas enquanto instituições sociais públicas não estatais, constituídas a partir de iniciativas essencialmente comunitárias. Constituem, portanto, um modelo público de educação superior diferenciado dos demais modelos vigentes.

Os resultados auferidos nesse estudo, por sua vez, são reveladores de que estudantes ingressantes nesse modelo de universidade apresentam perfil socioeconômico peculiar não encontrado em estudantes ingressantes em outros modelos, sejam eles públicos ou privados, em seu sentido estrito. A hipótese ficou evidenciada nas informações colhidas, tanto dos ingressantes, como de documentos oficiais e de autores que abordam algumas das categorias analisadas nesse perfil.

Entre os resultados, alguns chamam atenção. Constatou-se que os ingressantes na ICES em estudo são oriundos, em sua grande maioria (85,19%), da rede gratuita de ensino. Segundo dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2011), nas universidades públicas federais, 44,8% são oriundos exclusivamente da escola pública, outros 5,6% cursaram parte do ensino médio na escola pública. A Lei das Cotas constitui-se em política afirmativa com o objetivo de reverter essa realidade.

Observou-se, igualmente, que o ingressante da ICES em estudo apresenta condições socioeconômicas desfavoráveis às suas expectativas de fazer um curso superior de qualidade e de alcançar o sucesso profissional. Além de acessar o ensino superior na condição de estudante trabalhador, tendo que conciliar estudo e trabalho (69,52%), percebe uma renda salarial média inferior a R\$ 1.170,00 (72,38%), abaixo da média salarial do trabalhador brasileiro, que é de R\$ 1.792,00 (IBGE, 2013).

Por último, os resultados pedem atenção a dois indicadores: o baixo percentual daqueles ingressantes que se autodeclararam pretos (4,58%), pardos (4,60%), amarelos (4,62%). Os dados encontram explicação no tipo de processo de colonização ocorrido na região (RADIN, 2001; 2003); e o alto percentual de ingressantes (65,73%) que afirmaram pertencer ao gênero feminino, uma tendência observada no país inteiro, contudo com proporcionalidade significativamente maior na ICES em estudo (65,73%).

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. **Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf. Acesso em: 09 jul. 2014.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo do Ensino Superior 2012**. Brasília, 2014a. Disponível em: ftp://ftp.inep.gov.br/microdados/microdados_educacao_superior_2012.zip. Acesso em: 10 abr. 2014.

INEP. **Sinopse do Censo do Ensino Superior 2012**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014b. Disponível em: download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2012.zip. Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 jun. 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf. Acesso: 3 jul. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso: 4 jul. 2014.

CARDOSO, Ruth; SAMPAIO, Helena. Estudantes universitários e o trabalho. **Rev. bras. Ci. Soc.**, v. 9, n. 26, São Paulo, out. 1994.

CARELLI, Maria José Guimarães; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 3. p. 265-278. 1998.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 58-77, nov., 2001.

FERNANDES, Vivian de Oliveira; BRANDÃO, Artur Caldas. **Avaliação do perfil dos alunos ingressos em engenharia de agrimensura e cartográfica da UFBA**. III Simpósio Brasileiro de Ciências Geodésicas e Tecnologias da Geoinformação. Recife, PE, 27-30 de julho de 2010, p. 001- 004.

GRAÇA, Maria S. Borges de Alencastro *et al.* **O perfil socioeconômico do aluno ingressante no curso de engenharia civil da Universidade Gama Filho**. XXVII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Fortaleza, CE, 2010.

HEINSFELD, Adelar (org.). **A Região em Perspectiva: Diferentes faces da História Catarinense**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2001. 205 p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Resultados Preliminares do Universo do Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares/preliminar_tab_uf_zip.shtm. Acesso em: 10 jun. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, nº 32, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2014.

MACHADO, Ana Maria Netto. Universidades comunitárias: um modelo brasileiro para interiorizar a educação superior. *In*: SCHMIDT, João Pedro (org.). **Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2009, p. 74-92.

NOGUEIRA, Marilice de Oliveira e. **Pais professores e a escolarização dos filhos**. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade de Minas Gerais/FaE, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Ancelmo Pereira de. **O discurso da exclusão na escola**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2002. 172 p.

PENA, Sérgio D. J. (org.). **Homo brasilis: Aspectos Genéticos, Linguísticos, Históricos e Socioantropológicos da Formação do Povo Brasileiro**. 2 ed. Ribeirão Preto: FUNPEC, 2002. 191 p.

PENA, Sérgio D. J. **À Flor da Pele: Reflexões de um Geneticista**. Rio de Janeiro, Vieira & Lentz Casa Editorial, 2007, 111 p.

RADIN, José Carlos *et al.* **Facetas da colonização italiana: planalto e oeste catarinense**. Joaçaba, SC: Editora Unoesc, 2003. 304 p.

RADIN, José Carlos *et al.* **Italianos e italo-brasileiros na colonização do Oeste Catarinense**. 2 ed., Joaçaba: Editora Unoesc, 2001. 184 p.

SANTOS, Pricila Kohls dos. **Evasão na educação superior: uma análise a partir de publicações na ANPED e CAPES (2000 a 2012)**. Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono em la Educación Superior. 2013. Disponível em: http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_1/ponencia_completa_174.pdf. Acesso em: 26 jun. 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 18(Suplemento), p. 67-76, 2002.

THOMÉ, Nilson. **Pioneirismo da imigração alemã em Santa Catarina, na região do Contestado**. 2 ed. Caçador: UnC, 2009. 68 p.

THOMÉ, Nilson. **Uma nova história para o Contestado**. Caçador: UnC, 2004. 142 p.

UNOESC. **Unoesc em números**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2014. 269.

PÓS-GRADUAÇÃO E ASSIMETRIAS INTRARREGIONAIS: PROPOSIÇÃO DE NOVAS POLÍTICAS⁸

Luiz Carlos Lückmann

Resumo: O texto levanta a problemática das assimetrias intrarregionais na distribuição dos programas de pós-graduação (PG), tendo como cenário as mesorregiões do estado de Santa Catarina, Brasil. Trabalhou-se com a hipótese de que as assimetrias são geradas pela ineficiência das políticas adotadas para a solução do problema. Buscou-se contrapor as atuais políticas de PG praticadas pela CAPES com a posição de professores e dirigentes universitários. Optou-se por fazer estudo qualitativo, de caráter exploratório, utilizando-se de fontes secundárias e de pessoas envolvidas no processo. Desse debate, resultou um conjunto de proposições de novas políticas, apresentadas ao final do texto, como alternativas para o problema em análise.

Palavras-chave: Pós-graduação; Assimetrias; Novas políticas.

1 A PROBLEMÁTICA DE FUNDO

O objeto do presente estudo traz para a discussão as políticas de pós-graduação (PG) formuladas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e sua relação com as assimetrias existentes na distribuição dos programas junto às mesorregiões do estado de Santa Catarina. As assimetrias no sistema de PG são um fato. Podem ser constatadas entre regiões, entre instituições, nas mesorregiões, estados e entre áreas de conhecimento, quando não intra-institucionalmente. A própria CAPES reconhece o problema em seus documentos, em especial, no Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2011–2020), quando afirma:

⁸ Texto apresentado no IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, Porto, Portugal – 2014.

[...] não há dúvidas de que grandes assimetrias ainda persistem em vários níveis: em termos quantitativos, na distribuição geográfica dos programas pelo país; em termos qualitativos, na distribuição dos conceitos dos programas constatados pela avaliação da CAPES; em termos de área de conhecimento, como demonstram os dados apresentados no documento referência do PNPGE 2011-2020. (PNPGE, 2011, p. 145). 2

As origens do problema são diversas. Uma delas, a que se pretende discutir nesse estudo, tem a ver com as políticas da CAPES no combate às assimetrias regionais e intrarregionais, uma vez que são geradas pelo próprio sistema. Para elucidar essa problemática, buscou-se contrapor as atuais políticas de PG formuladas pela CAPES com a posição de dirigentes e professores universitários de quatro universidades comunitárias localizadas na mesorregião Oeste Catarinense⁹.

Não se coloca em discussão a competência da CAPES no processo de implantação, expansão e consolidação da PG stricto sensu nesses mais de 60 anos de atuação. Contudo, uma questão nem sempre é levantada: expansão para onde e consolidação do quê? Consultando o site da CAPES, lá encontramos: o estado de Santa Catarina conta com 207 cursos de mestrado e doutorado, dos quais 117 (56,5%) ofertados pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 30 (14,5%) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 54 (26,1%) pelas instituições comunitárias pertencentes à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) e seis (2,9%) por outras instituições de ensino superior.

Considerando-se o número de programas, poder-se-ia afirmar que, em Santa Catarina, a PG estaria consolidada. Contudo, analisando-se a distribuição dos cursos por mesorregião, as assimetrias intrarregionais

⁹ Segundo MACHADO, a universidade comunitária é modelo brasileiro de instituição de educação superior "resultado da associação de esforços dos diversos segmentos sociais – desde o poder público local (municipal) a setores organizados da sociedade civil – preocupados em alavancar o desenvolvimento socioeconômico e cultural de suas comunidades, situadas em regiões pouco atendidas pelos poderes públicos Estaduais e Federais, no que ao ensino superior se refere" (2009, p. 75).

aparecem de forma gritante: 96,61% dos programas foram criados e expandiram-se em mesorregiões localizadas na faixa litorânea do estado.

O que explicaria esse fenômeno? Algumas variáveis podem estar fazendo parte desse cenário: a concentração dos programas de pós-graduação (PPG) na UFSC; a predominância de maior número de universidades na faixa litorânea; a atratividade que o litoral exerce na fixação de doutores, como mostram os dados da CAPES; a predominante concentração do desenvolvimento social, econômico e demográfico nas mesorregiões litorâneas, entre outras. Tais variáveis explicitam uma lógica contraditória com a missão a que se propôs a CAPES e com a concepção contemporânea de desenvolvimento presente nas políticas públicas de estado, cujo ideário contempla a descentralização (IPEA, 2009).

Com base nessa problemática inicial, o presente estudo teve como objetivos: levantar e analisar os dados da PG no estado de Santa Catarina e suas mesorregiões; confrontar tais dados com a realidade de universidades localizadas no interior do estado; ampliar a interlocução com essas universidades, ouvindo o que pensam professores e dirigentes a respeito; propor elementos para a formulação de políticas públicas indutoras da descentralização da PG dos grandes centros. Optou-se por fazer estudo qualitativo, de caráter exploratório, utilizando-se de fontes secundárias e de pessoas envolvidas com a gestão universitária e o *stricto sensu* da região.

2 EXPANSÃO ASSIMÉTRICA

No ano de 2011 titularam-se no Brasil 42.830 mestres e 12.217 doutores. Aparentemente, os números são significativos e confirmam a expansão e consolidação da PG no país. Contudo, esses dados precisam ser analisados não apenas em seus aspectos quantitativos. Importa perguntar: onde se formam e para onde vão esses milhares de novos mestres e doutores

a cada ano? Para responder a essas questões, selecionou-se alguns dados publicados pelo *site* da CAPES (2013a), com a finalidade de mostrar e analisar como são produzidas as assimetrias na distribuição geográfica dos PPGs no país e, em específico, no estado de Santa Catarina.

A primeira contradição manifesta-se na distribuição dos PPGs entre os estados da federação, quando se observa grande concentração dos cursos nas unidades da federação de maior desenvolvimento demográfico e socioeconômico. Os estados pertencentes à região Sudeste concentram 49,59% dos cursos de PG existentes no país. São 1.386 cursos de mestrado, 253 cursos de mestrado profissional e 1.003 cursos de doutorado, totalizando 2.642 cursos. Somando-se os cursos ofertados na região Sul, onde se encontra a segunda maior concentração, as duas regiões detêm 70% dos cursos de mestrado e doutorado ofertados no país. Os 30% restantes são distribuídos entre os demais estados da federação. O quadro a seguir apresenta a distribuição dos cursos de mestrado e doutorado nas regiões do país.

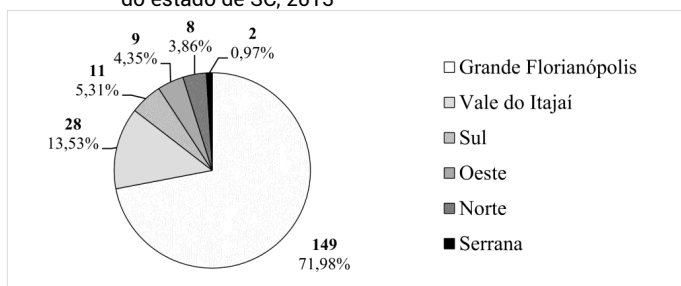
Tabela 1 – Distribuição dos cursos de mestrado e doutorado nas regiões do país, 2013

Região	Mestrado	Doutorado	Mestrado Profissional	Total
Brasil	3.009	1.819	500	5.328
Centro-Oeste	252	123	33	408
Nordeste	591	270	88	949
Norte	154	59	29	242
Sudeste	1.386	1.003	253	2.642
Sul	626	364	97	1.087

Fonte: CAPES, 2013a.

Tomando como exemplo o estado de Santa Catarina, observa-se a segunda contradição: as assimetrias na distribuição dos cursos de mestrado e doutorado não são visíveis se comparadas aos demais estados da Federação, mas quando a distribuição desses mesmos cursos é feita com base nas mesorregiões geográficas, elas saltam aos olhos, como pode ser observado no gráfico a seguir.

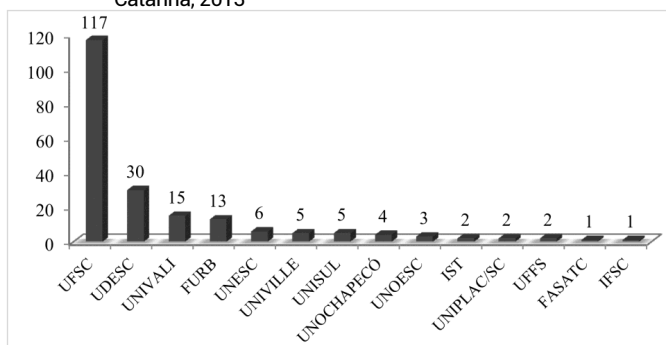
Gráfico 1 – Distribuição de mestrados e doutorados nas mesorregiões do estado de SC, 2013



Fonte: Elaboração pelos autores, com base no site da CAPES, 2013a.

As mesorregiões da Grande Florianópolis, do Vale do Itajaí, do Sul e do Norte localizam-se na faixa litorânea do estado, ou próximas à BR 101. Juntas, detêm 94,68% dos cursos de mestrado e doutorado. Restam 5,32% para as duas mesorregiões localizadas no interior, as mesorregiões Serrana e Oeste Catarinense. Ao todo, o estado oferece 207 cursos de PG. A UFSC, sozinha, oferece 117 cursos, ou seja, 56,52%, conforme já apontado, porém com melhor visualização no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Cursos de mestrado e doutorado por IES no estado de Santa Catarina, 2013



Fonte: Elaboração pelos autores, com base no site da CAPES, 2013a.

As assimetrias intrarregionais constadas nas mesorregiões do estado de Santa Catarina reproduzem-se, igualmente, na distribuição de docentes, discentes e bolsistas vinculados a cursos de PG. As Instituições de Ensino

Superior (IES) localizadas em mesorregiões litorâneas do estado detêm 98,06% dos docentes. Desses, 78,45% são de IES da mesorregião da Grande Florianópolis, pelo fato de lá localizar-se a UFSC. As IES das mesorregiões Serrana e Oeste, situadas no interior do estado, contam com 1,94% dos docentes. As disparidades estendem-se às matrículas nos cursos de PG: as quatro mesorregiões litorâneas concentram 98,19% das matrículas, restando 1,81% para as duas mesorregiões interioranas. A mesorregião da Grande Florianópolis, sozinha, detém 79,07% das matrículas. Tais números podem ser visualizados na tabela, a seguir.

Tabela 2 – Distribuição de docentes, discentes matriculados, discentes titulados e bolsistas nas mesorregiões do Estado de Santa Catarina – 2011

Mesorregião	Docentes	Discentes Matriculados	Discentes Titulados	Bolsas
Total	2.329	7.458	2.244	2.731
Grande Florianópolis	1.827	5.897	1.684	2.555
Vale do Itajaí	272	848	320	124
Sul	112	336	120	39
Norte	73	242	64	9
Oeste Catarinense	33	105	31	3
Serrana	12	30	25	1

Fonte: Elaboração pelos autores, com dados do GeoCapes, 2011.

3 AS POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO VISTAS DE OUTRA PERSPECTIVA

Como se constatou acima, os números da expansão da PG *stricto sensu* são expressivos, contudo, não em algumas realidades. Por conseguinte, pensar que as políticas da CAPES dão conta da realidade em seu todo não corresponde à materialidade. Onde está a contradição? Esta encontra-se nas próprias políticas de PG formuladas pela CAPES, uma vez que não contemplam a realidade de IES situadas em mesorregiões interioranas do país.

Com o objetivo de analisar e tentar elucidar essa contradição, ouviu-se o que dizem dirigentes e professores universitários, entre eles, quatro reitores, quatro pró-reitores de pesquisa e pós-graduação e cinco coordenadores de programas de mestrado de quatro universidades do segmento comunitário, situadas na mesorregião Oeste Catarinense, quais sejam: a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó); a Universidade do Contestado (UnC); e, a Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). Organizou-se instrumento de pesquisa, na forma de questionário *on line*, a partir de quatro categorias de análise. Obteve-se retorno de nove sujeitos de pesquisa.

As categorias de análise foram construídas a partir do escopo institucional da CAPES (identidade, missão e finalidades), das políticas de PG vigentes, das assimetrias intrarregionais e da proposição de novas políticas pelos sujeitos de pesquisa. Optou-se por analisar aquelas categorias que pudessem, de um lado, contribuir com a análise das contradições das políticas de PG vigentes e, de outro, propor elementos para a formulação de novas políticas, de modo a minimizar a problemática das assimetrias presentes em regiões distantes dos grandes centros.

3.1 MANIFESTAÇÕES SOBRE O ESCOPO INSTITUCIONAL DA CAPES

A primeira categoria de análise submetida à manifestação dos sujeitos de pesquisa foi a que tratou do escopo institucional da CAPES explicitado em seu *site*. Nele, estão contempladas sua identidade, missão e finalidades. Entre as manifestações colhidas dos sujeitos de pesquisa, duas necessitam ser analisadas. A primeira refere-se à missão da CAPES. No instrumento de pesquisa, solicitou-se a posição dos sujeitos com base na seguinte afirmativa: "A CAPES cumpre com êxito a missão de: ser agência de fomento e avaliação da pós-graduação; possibilitar o acesso e divulgação

da produção científica; promover a cooperação científica internacional; induzir e fomentar a formação inicial e continuada para a educação básica." (CAPES, 2013d). Apenas um sujeito de pesquisa concordou totalmente com o êxito da missão da CAPES. Os demais, ou concordaram, ou discordaram parcialmente. Ou seja, para 88,88% dos sujeitos de pesquisa, a CAPES não cumpre com êxito sua missão.

A segunda manifestação colhida dos sujeitos de pesquisa em relação ao escopo institucional da CAPES referiu-se ao papel que esta exerce na expansão e consolidação da PG. A afirmativa foi assim formulada: "A CAPES desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação em todos os estados da Federação." Apenas dois sujeitos de pesquisa discordaram totalmente com a afirmativa e sete concordaram parcialmente. Há, portanto, a percepção de que a CAPES desempenha parcialmente seu papel na expansão e consolidação da PG em todos os estados da Federação, ou sequer desempenha esse papel, confirmando-se a problemática da existência de assimetrias intrarregionais na distribuição dos PPGs.

3.2 MANIFESTAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE PG VIGENTES

A segunda categoria de análise trouxe para discussão "as políticas decisórias nas estratégias de fomento, avaliação, planejamento e articulação da CAPES." Entre as seis afirmativas disponibilizadas aos sujeitos de pesquisa com base nessa categoria, foi necessário analisar duas delas. A primeira foi assim formulada: "os mecanismos de articulação política da CAPES são perceptíveis por sua proximidade e conhecimento da realidade das instituições universitárias, especialmente as do interior do país." Colheu-se dos sujeitos de pesquisa as seguintes manifestações: 33,33% posicionaram-se em discordância total; outros 55,56% em discordância parcial; apenas

11,11% concordaram parcialmente e nenhum dos respondentes concordou totalmente com a política de articulação da CAPES.

As respostas permitem inferir que os mecanismos de articulação política da CAPES não são perceptíveis pelos sujeitos de pesquisa representantes das universidades da mesorregião Oeste Catarinense. Analisando-se o escopo conceitual dessas IES, observa-se que todas deixam claro seu compromisso social com o desenvolvimento regional. Como, então, implantar e consolidar a PG em universidades do interior do país, cujas características diferem de universidades de grandes centros urbanos, se a CAPES, na visão dos sujeitos de pesquisa, não considera essa realidade em suas políticas?

Essa questão repete-se na manifestação dos sujeitos de pesquisa quando estes são chamados a posicionar-se em relação à seguinte afirmativa: “as políticas da CAPES levam em consideração o compromisso social das universidades com a inserção na realidade local/regional e com o desenvolvimento regional.” Um terço dos sujeitos de pesquisa manifestou sua discordância total em relação a esta afirmativa; outro terço, dela discordou parcialmente; e um terço com ela concordou parcialmente. Não há respondentes concordando totalmente com a afirmativa. Portanto, admitir que as políticas da CAPES levam em consideração o compromisso social das universidades com a inserção na realidade local/regional e com o desenvolvimento regional está longe de ser uma unanimidade.

3.3 MANIFESTAÇÕES SOBRE AS ASSIMETRIAS INTRARREGIONAIS

Assimetrias são disparidades, desproporções e discrepâncias existentes entre as regiões na oferta da PG. Possuem correlação com as desigualdades socioeconômicas e culturais do país. Constituem-se num

problema crônico, reconhecido pela CAPES. O PNPB 2011–2020 refere-se a vários tipos de assimetrias: “entre regiões, entre instituições na própria região, nas mesorregiões ou nos estados e entre áreas de conhecimento.” (CAPES, 2010, p. 145). Há ainda assimetrias na distribuição dos docentes, dos discentes matriculados e formados e de bolsas de estudo.

A CAPES afirma estar combatendo as assimetrias, como se lê no Plano: “Homólogas às desigualdades socioeconômicas e culturais entranhadas na nação brasileira, as assimetrias regionais constatadas no sistema nacional de pós-graduação vêm sendo combatidas por meio de políticas de incentivos e indução.” (CAPES, 2010, p. 145). Contudo, não é essa a posição de professores e dirigentes das quatro universidades comunitárias participantes do estudo. Instigados a posicionarem-se sobre essa questão, um terço deles concordou totalmente com a seguinte afirmativa: “as assimetrias são consequência da adoção de políticas pela CAPES que desconsideram as diferentes realidades regionais e intrarregionais, dificultando a implantação de cursos de mestrado e doutorado pelas universidades localizadas fora dos eixos dos grandes centros e da faixa litorânea.” Outro terço dos sujeitos de pesquisa concordou parcialmente com a afirmativa. Os demais respondentes dela discordaram parcialmente (22,22%), ou totalmente (11,11%).

Infere-se, pelos posicionamentos, que as assimetrias são decorrentes de políticas que não contemplam as diferentes realidades regionais e intrarregionais. O próprio sistema é, portanto, responsável pela existência e reprodução das assimetrias regionais e intrarregionais. Enquanto esse ciclo não for interrompido, as assimetrias continuarão a se nutrir de induções do próprio sistema que precisam ser problematizadas e redirecionadas (BORTOLOZZI; GREMSKI, 2004).

A posição dos sujeitos de pesquisa sobre essa questão é recorrente em outra afirmativa da mesma categoria de análise, assim formulada: “a concentração da oferta da pós-graduação nos grandes centros do país é um

fenômeno que não possui relação direta com as políticas de pós-graduação da CAPES." Um terço dos respondentes discordou totalmente do conteúdo da afirmativa. Outros 55,55% dele discordaram ou concordaram parcialmente e outros 11,11% concordam totalmente com a afirmação.

Pode-se concluir que, na visão dos sujeitos de pesquisa, o problema das assimetrias na distribuição regional e intrarregional da PG possui relação direta com as políticas da CAPES. Definir políticas de indução e incentivo à PG sem ter as mesorregiões de cada unidade da federação como perspectiva, certamente não é a melhor política para a redução das assimetrias intrarregionais. As regiões metropolitanas continuarão concentrando a excelência na pós-graduação.

4 NOVAS POLÍTICAS

A última categoria submetida à análise de professores e dirigentes das quatro universidades comunitárias em questão teve como objetivo "propor elementos para a formulação de novas políticas públicas indutoras da descentralização da pós-graduação." Para isso, foram apresentadas aos respondentes 10 proposições. Optou-se por analisar aquelas que pudessem apontar para caminhos com perspectivas de solução do problema levantado. A primeira proposição apresentou para discussão a questão dos princípios da flexibilidade e da autonomia dos sistemas de ensino e das universidades. Para 77,78% dos sujeitos de pesquisa, "o sistema nacional de PG precisa assegurar, em suas políticas, os princípios da flexibilidade e da autonomia dos sistemas de ensino e das universidades." Os demais respondentes concordaram, ou discordaram parcialmente da proposição.

Não há nada de novo nessa questão, uma vez que tais princípios são defendidos pela própria CAPES, em seus Planos. Contudo, as políticas de indução desses princípios ainda não chegaram ao interior do país. A maior

dificuldade da CAPES está na compreensão do que significa o princípio da autonomia dos sistemas de ensino e das universidades, especialmente em relação ao alcance de suas implicações. O sistema de PG é excessivamente centralizador, não deixando margem de manobra às universidades, a não ser criar os programas e submetê-los aos processos da avaliação. Os Planos são nacionais, genéricos e distantes da realidade das unidades da federação e das universidades do interior do país. São feitos com base na realidade das grandes universidades para atender aos centros de excelência localizados nos conglomerados urbanos da orla litorânea do país. Para Bianchetti, “ao afirmar que a CAPES está induzindo a maneira como se organiza, como funciona, enfim, como fazemos a pós-graduação, hoje, estamos afirmando que a autonomia está limitada, reduzida, e que muito do que fazemos, o fazemos desta forma, ou encerrados nesta fôrma, porque não temos liberdade de fazer de outra.” (BIANCHETTI, 2008, p. 145).

A segunda proposição apontou para outra questão relevante: “o compromisso social das universidades com a inserção na realidade local/regional e com o desenvolvimento regional.” A posição dos sujeitos de pesquisa é inequívoca: entre eles, 77,78% entendem que a CAPES deveria considerar, em suas políticas, o compromisso social das universidades com a inserção na realidade local/regional e com o desenvolvimento regional. Outros 22,22% concordaram parcialmente com a proposição. Machado, ao defender o modelo de educação superior representado pelas universidades comunitárias presentes nos estados de SC e RS, lembra que essas instituições “resultaram da associação de esforços dos diversos segmentos da sociedade civil, preocupados em alavancar o desenvolvimento socioeconômico e cultural de suas comunidades.” (MACHADO, 2009, p. 75). O ideário do desenvolvimento regional torna-se imperativo e mais visível em universidades de natureza comunitária localizadas em mesorregiões distantes dos grandes centros, uma vez que o vínculo com as questões e problemas regionais é parte constituinte de sua missão.

O terceiro elemento proposto como política de indução da descentralização da PG foi assim formulado: "As políticas de indução e incentivo à PG devem priorizar as regiões distantes dos grandes centros e da faixa litorânea como estratégia de redução das assimetrias." Para 55,56% dos sujeitos de pesquisa, esta é a melhor estratégia para reduzir as assimetrias. Outros 44,44% concordaram parcialmente com a proposição. Não há nenhum tipo de discordância.

A CAPES entende que as assimetrias estão relacionadas à ausência de PPGs em um número significativo de mesorregiões. Segundo ela, "tal ausência pode ocorrer tanto pela inexistência de IES, como pela deficiência das políticas de indução empregadas até o momento." (CAPES, 2010, p. 152). Mais adiante, conclui: "o quadro atual requer uma redefinição dessa política, articulando os governos estadual e federal, para garantir o processo de interiorização do ensino superior de qualidade, sintonizado com as vocações regionais em todo o território nacional." (CAPES, 2010, p. 152). A mesorregião Oeste Catarinense possui quatro universidades comunitárias e uma universidade pública federal. Portanto, as assimetrias não estão relacionadas à inexistência de instituições universitárias, mas ao alcance das políticas de indução adotadas até o momento. A principal delas tem a ver com os recursos financeiros gerenciados pela CAPES, destinados a grupos de pesquisa de excelência, pouco restando a grupos emergentes. A redução das assimetrias passa necessariamente, entre outros aspectos, pelo apoio e fortalecimento de grupos emergentes distantes dos grandes centros.

Duas outras categorias relacionadas à proposição de novas políticas para a PG necessitam ser analisadas. Dizem respeito ao sistema de avaliação adotado pela CAPES. Uma delas reivindica que este processo de avaliação inclua em seus parâmetros o impacto que os programas exercem no processo de desenvolvimento regional (CAPES, 2013b). Foi assim formulada: "O sistema de avaliação da PG deve incluir em seus parâmetros o impacto e

a relevância social que os programas de mestrado e doutorado exercem no processo de desenvolvimento regional."

A outra categoria de análise refere-se às peculiaridades e características das universidades do interior do país e à questão do produtivismo acadêmico. Foi assim formulada: "É urgente introduzir novos parâmetros nos processos de avaliação da PG, incrementando critérios e instrumentos que levem em consideração as peculiaridades e características das instituições do interior do país, corrigindo distorções tais como a primazia ao produtivismo acadêmico."

As posições dos sujeitos de pesquisa para as duas categorias de análise acima referidas são idênticas. Para 55,56% dos sujeitos de pesquisa, o sistema de avaliação da PG deveria incluir em seus parâmetros o impacto e a relevância social que os programas exercem no processo de desenvolvimento regional, assim como as peculiaridades e características das instituições do interior do país. Outros 33,33% concordam parcialmente com as proposições e 11,11% delas discordam parcialmente. A CAPES, ao longo dos últimos anos, vem introduzindo novos critérios de avaliação em seus instrumentos, entre eles a questão da inserção e do impacto regional e (ou) nacional que os programas de PG possam estar produzindo. Contudo, não seria oportuno rever o peso dado e esse critério? Adotar parâmetros idênticos de avaliação a realidades sociais e institucionais tão distintas é política reveladora do centralismo da PG fomentada e avaliada pela CAPES, origem das assimetrias crônicas na distribuição regional dos programas pelo país.

Para Sguissardi, o modelo CAPES de avaliação, por suas características, "tende a incentivar a competição entre os programas de uma mesma área, a substituir a autonomia pela heteronomia e a conduzir à conformidade." (SGUISSARDI, 2008, p. 861). A finalidade maior da PG *stricto sensu* não deveria ser a produção científica e sua respectiva publicação em si, mas o impacto que essa produção exerce no processo de desenvolvimento de uma

região. Essa dimensão é pouco valorizada pelos instrumentos de avaliação da CAPES.

A produção em periódicos científicos nacionais na área da educação ampliou-se em mais de três vezes nos últimos dez anos. Contudo, não se avalia em que medida toda essa produção científica tem impactado ou não na melhoria da qualidade da educação em geral e particularmente nas regiões remotas do país. Produzir artigos acadêmicos em larga escala para publicá-los em periódicos apenas para alimentar o aplicativo Coleta de Dados CAPES é relevante do ponto de vista social? Que impacto as pesquisas realizadas no âmbito da PG produzem junto às mesorregiões menos desenvolvidas e distantes dos grandes centros? Em entrevista à *Veja*, em sua edição nº13, de 27 de março de 2013, o Presidente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Glaucius Oliva, afirmou: "Nossa ciência sempre foi muito ofertista, regida por uma lógica segundo a qual primeiro você investiga um assunto, depois pergunta se alguém está interessado nele". Até pouco tempo atrás, observa Oliva, "o bordão no meio acadêmico era: produza alguma coisa, não importa o que nem para que." (VEJA, 2013, p. 18).

Nos cinco PNPGs editados nas últimas três décadas, a meta de superar as diferenças regionais do país aparece em todos eles. Contudo, tais medidas têm se mostrado ineficazes, pois não surtem o objetivo desejado. Segundo Machado (2009, p. 75), "a partir do suposto universalmente aceito de que a ciência aliada à educação é fonte de desenvolvimento social e econômico de um país, consideramos que, para superar tais disparidades, a interiorização da educação superior outrora, e da pós-graduação atualmente, se configuram como caminhos necessários." Para ter-se o posicionamento dos sujeitos de pesquisa a respeito, formulou-se a seguinte afirmativa: "As medidas para reduzir as assimetrias existentes na PG somente serão eficazes com políticas de indução, planejamento e incentivo identificadas com as vocações de cada mesorregião."

A totalidade dos sujeitos de pesquisa converge para o mesmo posicionamento: a necessidade de se construir políticas públicas de indução e incentivo à expansão e consolidação de PPGs identificados com as vocações de mesorregiões localizadas no interior do país. Segundo Bianchetti, “enquanto não houver uma política pública clara a este respeito; enquanto predominar uma expansão “espontânea”, continuaremos a contar com uma baixa capilaridade do sistema, afinal, a educação, tratada como mercadoria, passa a ser regulada pelos princípios da oferta e da procura.” (BIANCHETTI, 2011, p. 151).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo não teve a pretensão de apresentar a solução para o problema das assimetrias intrarregionais existentes na PG *stricto sensu*, mas de apontar algumas políticas que, se adotadas pela CAPES, certamente o minimizarão. Com base nas informações colhidas do banco de dados da CAPES, bem como dos sujeitos de pesquisa a respeito das assimetrias inter e intrarregionais, ficam aqui, a título de contribuição, algumas considerações. Embora de diferentes perspectivas, há largo consenso entre o que revelam os dados do *GeoCapes* e a posição dos sujeitos de pesquisa em relação ao problema. Ou seja, o problema é comum a todos: universidades e CAPES.

A segunda consideração, não menos importante, diz respeito à solução do problema. Por conta de sua complexidade, não há solução fácil. Sabe-se que há variáveis históricas, políticas e sociais relacionadas à questão. Do ponto de vista histórico, a universidade chegou ao interior do país tardiamente. E chegou, quase sempre, pela iniciativa das próprias comunidades. É o caso das universidades comunitárias de Santa Catarina, bem como as do RS. Por conseguinte, também a PG é tardia

nessas universidades. As IES da mesorregião Oeste Catarinense, ouvidas nesse estudo – por meio de alguns dos seus representantes –, embora classificadas pelo sistema nacional como universidades particulares, possuem peculiaridades que precisam ser reconhecidas, entre elas, a função social e histórica que desempenharam no processo de interiorização da educação superior. Então por que as alinhar às universidades públicas? Por que dar às universidades comunitárias o mesmo trato dado aos centros de excelência localizados nos grandes conglomerados urbanos? A persistir tal visão, as assimetrias reproduzir-se-ão *ad eternum*.

Assim como a graduação, também as políticas de indução e incentivo à expansão e consolidação da PG para o interior do país são tardias e, quando formuladas e implantadas, se apresentaram insuficientes e ineficazes diante do tamanho do problema. Essa questão ficou evidenciada nas manifestações dos sujeitos de pesquisa em relação às políticas de PG formuladas pela CAPES. São vozes dissonantes, mas precisam ser levadas a sério. Suas manifestações podem não soar de forma afinada aos ouvidos de quem está à frente do Sistema de PG com o olhar dos grandes centros, mas afinam-se aos ouvidos daqueles que a olham de outra perspectiva: a perspectiva periférica e distante dos centros de excelência.

Por último, mais importante que dissonar das políticas de PG vigentes é a atitude de propor elementos que possam constituir novo referencial político-conceitual a ser assumido pela CAPES. Entre os elementos propostos pelos sujeitos de pesquisa, destacam-se: o cumprimento aos princípios da flexibilidade e da autonomia em relação aos sistemas de ensino e às universidades, especialmente na questão das políticas de avaliação; o pressuposto do compromisso social das universidades com a inserção na realidade local/regional e com o desenvolvimento regional; a indução da expansão da PG por meio de universidades localizadas em regiões distantes dos grandes centros; maior peso ao quesito que avalia

a participação das universidades do interior do país no processo de desenvolvimento regional; a correção de distorções tais como a primazia ao produtivismo academicista, incrementando-se nos processos de avaliação critérios e instrumentos que levem em consideração as peculiaridades e características das universidades do interior do país; planejamento da PG, indução e incentivo identificados com as vocações de cada mesorregião; ampliação da parceria com as Fundações de Amparo à Pesquisa dos estados da federação como estratégia eficaz de combate às assimetrias. Acredita-se que esse conjunto de novas políticas, se adotadas pela CAPES, pode, pelo menos, minimizar o problema. Para isso, é preciso que se promova uma mudança de paradigmas.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação na ibero-américa. Conflito de temporalidades. Tradição x Modernidade. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 649-671, jul./dez. 2011.

BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação: processo e resultados de uma “indução voluntária”. Universidade e Sociedade. Brasília, DF. **ANDES**, ano XVII, nº 41, jan. 2008.

BORTOLOZZI, Flávio; GREMSKI, Waldemiro. Pesquisa e pós-graduação brasileira: assimetrias. **R B P G**, v. 1, n. 2, p. 35-52, nov. 2004.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Cursos recomendados**. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>. Acesso em: 8 abr. 2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área 2009**. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDUCA_19jun10.pdf. Acesso em: 21 mar. 2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. GeoCapes. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>. Acesso em: 21 mar. 2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. História e missão. Brasília, DF, 2013c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em: 21 mar. 2013.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/bd/pdf/Livro_BrasilDesenvEN_Vol03.pdf. Acesso em: 10 jul. 2013.

MACHADO, Ana Maria Netto. Universidades comunitárias: um modelo brasileiro para interiorizar a educação superior. *In*: SCHMIDT, João Pedro (org.). **Instituições comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2009, p. 74-92.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional? **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008.

VEJA. São Paulo: Abril, ano 46, nº 13. **Entrevista com Glaucius Oliva**, p. 15-19, 2013.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: INTEGRAÇÃO SOCIAL DE IDOSOS¹⁰

Erikson Rodrigues do Espírito Santo
Luiz Carlos Lückmann
Jessé Pivetta Balbinoti Thibes

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto de investigação as políticas de educação musical e sua materialização pelas práticas pedagógicas como estratégia de integração social de idosos matriculados no Programa Universidade da Terceira Idade (UNITI) dos Municípios de Capinzal e Ouro, SC. Trata-se de uma pesquisa-ação com o intuito de mostrar que é possível acabar com a dicotomia entre teoria e prática na educação musical.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera um país estruturalmente envelhecido quando a prevalência de idosos na população ultrapassa 7%. No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Municípios (PNAD), esta taxa já chegou, em 2011, a 11,3% (IBGE, 2011). Preocupada em atender as demandas sociais, afetivas, culturais, de lazer e saúde desta população, que atualmente é a que mais cresce na região, a UNITI criou espaço que visa formar o idoso de forma integral, proporcionando-lhe uma melhor qualidade de vida. A preocupação com o bem-estar dos idosos faz com que a UNITI priorize as atividades voltadas a seminários, vivências e lazer, usando-se da teoria e da prática, pois os componentes curriculares são adaptados às suas realidades.

As pessoas acima de 60 anos têm o direito de se sentir valorizadas no ambiente em que vivem. Desta forma, as ações devem ter como foco central

¹⁰ Artigo publicado no Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE). Recuperado de <https://periodicos.unoesc.edu.br/siepe/article/view/13987>.

a integração do idoso ao seu meio, procurando possibilitar desafios à sua capacidade funcional, buscando a autonomia física e mental, com o intuito de impedir ou minimizar as decorrências dos males crônicas dessas pessoas.

Sabe-se que a música abre caminhos para novas aprendizagens, permitindo melhoria na autoestima, melhoria na interação social, ampliação das habilidades de dicção, expressão vocal, expressão corporal, que são aspectos essenciais para que haja a superação das dificuldades e limitações possíveis em pessoas com idade mais avançada.

Assim, a educação musical pode possibilitar oportunidades para as pessoas ampliarem os limites físicos e mentais, despertando a consciência perceptiva, o desenvolvimento da sensibilidade auditiva e do controle motor. Além disso, a educação musical pode contribuir com a integração social e emocional do idoso, influenciando positivamente sobre sua atitude com relação ao jogo, ao trabalho, a si mesmo e ao meio em que vive. O processo da pesquisa possibilitará momentos prazerosos e buscará estimular os mecanismos cognitivos (memória, atenção, percepção, raciocínio, julgamento, criatividade), a integração intra e interpessoal.

Para analisar e buscar novos conhecimentos em relação à temática, partiu-se da seguinte pergunta de pesquisa: quais as práticas pedagógicas mais significativas no processo de ensino e aprendizagem de educação musical para idosos? Buscou-se investigar as possibilidades de aplicabilidade da educação musical junto a pessoas da Terceira Idade por meio da ludicidade.

Fez-se a opção pela pesquisa-ação, de caráter exploratório. A pesquisa-ação permite a participação dos sujeitos nela envolvidos nas etapas do processo, sobretudo na realização de aulas práticas, mediante a utilização de metodologia apropriada à educação musical.

Inicialmente, fez-se estudo sobre os fundamentos pedagógicos da educação musical, considerando sua especificidade, que é a Terceira Idade.

Os resultados das análises permitiram indicar a possibilidade da alfabetização da linguagem musical na Terceira Idade e refletir sobre os mitos e estigmas sociais ligados à Educação Musical e ao envelhecimento.

Trata-se, portanto, de pesquisa qualitativa, sem a preocupação de quantificar numericamente os dados da investigação, sem a aplicação de instrumentos estatísticos, apenas com a preocupação de analisar, em profundidade, todo o processo que envolve uma pesquisa-ação. Para isso, foram analisados os aspectos subjetivos das pessoas participantes do processo, bem como suas motivações, percepções e manifestações espontâneas sobre a educação musical, abrindo espaços para a interpretação. Iniciou-se apresentando uma breve revisão teórica a respeito do tema para, num segundo momento, analisar as políticas e diretrizes curriculares referentes à educação musical. Na sequência, procedeu-se à pesquisa-ação propriamente dita, planejando e aplicando, na prática, as seguintes etapas: planejamento das unidades didáticas de educação musical, tendo como foco a educação musical lúdica, aplicando as unidades didáticas, observando atentamente as reações dos educandos, registrando o processo de planejamento e aplicação, subsidiando teoricamente os resultados, buscando responder o que e como trabalhar na educação musical; avaliando o processo, buscando caminhos pedagógicos de sucesso da educação musical com idosos.

2 EDUCAÇÃO MUSICAL E ENVELHECIMENTO HUMANO

*[...] Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar a beleza de
ser um eterno aprendiz [...]
(Gonzaguinha)*

Envelhecer é fenômeno que está presente no mundo todo e, não se pode negar, carrega preconceitos, paradigmas que precisam ser discutidos,

para que se possa estabelecer novas políticas públicas. Conceição (2013, p. 12) entende que:

O envelhecimento e a longevidade devem ser analisados de modo amplo, não só em seus aspectos biológicos, com ênfase nas perdas e doenças, mas como uma consequência do sucesso no processo de desenvolvimento humano, e também nas articulações entre o capital social, econômico e pessoal por ele gerado, com seu enorme potencial para toda a sociedade. No entanto, este é um fenômeno complexo vivido pela primeira vez na história humana - com uma multiplicidade de questões interligadas a serem analisadas, compreendidas e, posteriormente, transformadas em políticas públicas aplicáveis à realidade vivida por uma sociedade que envelhece, desafios aos quais os diferentes países, especialmente aqueles em transição ou em desenvolvimento como o Brasil, não estão ainda plenamente preparados para enfrentar.

O processo de envelhecimento da pessoa humana, nas palavras dos professores médicos Edgar Moraes, Flávia Moraes e Simone Lima, é "implacável, ativo e irreversível" (2010, p. 68). O envelhecimento leva à vulnerabilidade, pois torna a pessoa mais suscetível a agressões externas e internas. Diversos órgãos e funções orgânicas e psíquicas são influenciados pelo envelhecimento de forma diferenciada. Envelhecer é processo irreversível. Ou seja, o envelhecimento existe; é real e atinge a todos.

Em exaustiva explanação técnica, a qual não cabe aprofundar em nosso trabalho, os médicos Moraes *et al* (2010, p. 67) afirmam que, após anos de estudo, foi possível definir quais e como as funções psíquicas se modificam no decorrer da idade, o que permite a "consideração de que o idoso não é um ser limitado cognitivamente, mas que requer adaptação de estímulos ambientais para possuir funcionalidade comparável à de um adulto jovem". Os autores ainda explicam que o conhecimento do processo de envelhecimento ajuda a fundamentar mudanças na sociedade, o que possibilita a valorização dos idosos.

Para reforçar alguns aspectos sociobiológicos, que se modificam com o envelhecimento, a educação musical aparece como ferramenta importante.

O envolvimento de idosos com a música promove a socialização, o que, inevitavelmente, reduz o estresse entre o “velho” e o “novo” – as diferentes gerações. A educação musical contribui, em última instância, com a qualidade de vida do idoso. “Uma das maiores vantagens da música é que ela pode estimular o bem-estar social”, disse Schaffer (*apud* BERGMANN, 2012, p. 123). No mesmo norte, está a inteligência de Moraes (*apud* MARQUES, 2014, p. 67), ao abordar a relação idoso/música: “a aproximação com a música [...] estimula a inter-relação, a socialização e o movimento, o que traz incontestáveis benefícios aos idosos que participam de tais atividades”.

Na aplicação musical aos idosos, o educador musical precisará respeitar os limites e as habilidades físicas e intelectuais, desafiando o idoso no sentido de ampliar suas potencialidades, desmistificando crenças. Segundo Soares (2009, p. 106):

[...] todos podem e devem participar ativamente, tocando, dançando, compondo, criando, improvisando e, o mais importante, discutindo sobre todo o processo de trabalho. Assim, tais propostas [...] estão amplamente relacionadas ao processo de educação inclusiva, cabendo ao professor de música estudá-las e utilizá-las de acordo com suas possibilidades.

Ao referir-se à educação musical, é preciso levar em consideração o que Conceição diz ao citar Gainza (2013, p. 18):

[...] uma educação musical integrada às necessidades da realidade circundante, na qual o local e o universal, o individual e o coletivo se fundem naturalmente. Assim, o aprendiz deve ser considerado integralmente, pois os aspectos culturais, históricos e biopsicossociais interferirão em seu desempenho e serão projetados simbolicamente na atividade musical. Logo, essa consciência educacional deve permear essencialmente a prática musical com idosos.

O ambiente onde será trabalhada a educação musical precisa considerar a iluminação, a acústica, o conforto térmico e os recursos utilizados, além dos aspectos de acessibilidade, locomoção, localização, entre outros.

2.1 POLÍTICAS DE AMPARO AO IDOSO

As políticas de amparo ao idoso previstas na Constituição Federal (BRASIL, 1988) voltam-se, prioritariamente, para as garantias subsistência básica, como se observa, particularmente, nos artigos 40, 201 e 203. O direito à participação dos idosos na comunidade fica restrito ao artigo 230: “A família, a **sociedade** e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua **participação na comunidade**, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Uma das formas de assegurar-se a integração dos idosos à sociedade tem sido buscar envolvê-los com a educação musical. A música constitui elemento fundamental no processo de integração do idoso à sociedade, além de ser veículo de valorização e autoestima (MORAES, 2010, p. 24).

No campo infraconstitucional, a Lei 8.842/94 vem a dispor sobre a política nacional do idoso. Com o objetivo de “assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade” (artigo 1º), a lei conceitua quem é a pessoa idosa – pessoa maior de sessenta anos de idade (artigo 2º). Assim como a Magna Carta, este diploma legal impõe como princípio da Política Nacional do Idoso que “a família, a sociedade e o estado têm o dever de assegurar ao idoso todos os direitos da cidadania, garantindo sua participação na comunidade” (artigo 3º).

A Lei 8.842/94 possui algumas previsões especialmente interessantes ao nosso estudo. Em seu artigo 4º expõe um rol de diretrizes da Política Nacional do Idoso, e entre eles está o “apoio a estudos e pesquisas sobre as questões relativas ao envelhecimento”, que nos interessa diretamente. O estudo relativo ao envelhecimento, como exposto anteriormente, é algo que vem crescendo – juntamente com a população idosa. Não é difícil de concluir

o porquê desta preocupação em alavancar as experiências e construção de conhecimentos relativos aos anciãos.

Ainda sobre a mesma lei, ela norteia ações governamentais para implantação da Política Nacional do Idoso, onde constam o planejamento, coordenação, supervisão e financiamento de estudos, levantamentos, pesquisas e publicações sobre a situação social do idoso (artigo 10, alínea d). Finalmente, o decreto-lei 1948 de 1996 veio a regulamentar a Lei 8.842/94, especificando as competências legais para implementação da Política Nacional do Idoso.

O Estatuto do Idoso, aprovado pela Lei n. 10.741 em 2003, garante e regulamenta uma gama de direitos às pessoas idosas, inclusive tipificando como crime algumas condutas danosas às pessoas tuteladas pelo seu texto. Interessante se faz um comparativo com a Lei 8.842/94 no que tange a conceituação de pessoa idosa. Naquela, idoso é a pessoa maior que sessenta anos (artigo 1º), enquanto esta se destina a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos (BRASIL, 2003, artigo 1º). Logo em seu artigo 2º, o Estatuto de 2003 trata como “idoso” a pessoa a quem se destina sua proteção, e assim se refere a seu objeto de tutela até o fim de seu texto. Ora, se o conceito de idoso está na lei 8.842/94, teoricamente excluir-se-ia a pessoa de sessenta anos exatos da proteção do Estatuto de 2003. O artigo primeiro do Estatuto, entretanto, reza que esta lei regula os direitos das pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos, e nos artigos seguintes se refere a idoso como sendo a pessoa a que se destina sua proteção.

Concluir-se-ia, desta forma, que o Estatuto do Idoso abrange em sua tutela a pessoa idosa e a pessoa com sessenta anos completos. Porém impõe-nos afirmar, por lógica, que toda a garantia a que a lei se refere abrange também as pessoas com sessenta anos, e que o termo “idoso” se

refira à pessoa com sessenta anos ou mais. Impera-nos, todavia, expor este erro do legislador pátrio.

No que tange a contextualização da proteção e garantia aos direitos dos idosos, o Estatuto nos estabelece, em seu artigo 2º: “O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...]” (BRASIL, 2003). Essa afirmativa nos parece, a princípio, um tanto óbvia, já que todos são iguais perante a lei, e seria incoerência entender de forma diversa. Porém, devemos considerar o processo de envelhecimento da pessoa humana como fator determinante para interpretar de que forma os direitos fundamentais devem ser garantidos à pessoa idosa.

A adaptação da sociedade para bem recepcionar o idoso, devido a suas limitações naturais, intrínsecas à sua idade, é fator necessário para que aqueles direitos realmente alcancem a pessoa idosa. Tendo este entendimento claro, podemos interpretar a afirmação de que “os idosos gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana” de forma extremamente ampla. Ora, é exatamente para combater as “limitações sociais” que o processo de envelhecimento impõe à pessoa idosa que a afirmativa vem a existir. Adiante, o assunto será explorado com maior propriedade.

Voltemos aos direitos fundamentais que o Estatuto do Idoso garante às pessoas com sessenta anos ou mais. No mundo jurídico, e é nele que navegamos neste momento, “direitos fundamentais” são aqueles direitos inerentes à pessoa humana, elencados no rol de incisos do artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, ou simplesmente Carta Magna. Entre estes direitos, está o de que é livre a expressão artística e intelectual (BRASIL, 1988). Hoje, existe uma liberdade nunca vivida no que tange o mundo das artes, em especial a música. A arte contemporânea é vívida, uma mescla de tudo e pouco mais.

Por outro prisma, analisando alguns arquivos de legislação nacional passada, perguntamo-nos: que liberdade de expressão artística restava aos

jovens brasileiros da década de 60 e 70 do século XX, hoje com sessenta e tantos anos (ou mais), engodados por filosofias políticas, nacionalismo e governo sufocante a expressões contrárias à manutenção da “ordem”? Na época, as Constituições vigentes (de 1946 até 1967, e 1967 até 1988) refletiam um “pensamento” diverso do Estado em relação aos cidadãos e às artes, se comparados à hoje. Ao mesmo tempo em que a Constituição de 1967 previa em seu longínquo artigo 171 (mesmo artigo do estelionatário do Código Penal de 1941, mera coincidência...), que “as ciências, as letras e as artes são livres” (BRASIL, 1967), garantia, em capítulo próprio, que o Presidente da República poderia decretar Estado de Sítio em casos de “grave perturbação da ordem ou ameaça de sua irrupção” (*ibid*, capítulo V). O referido “Estado de Sítio” autorizava, entre outras medidas, a censura de diversões públicas, a suspensão de liberdade de reunião e a possibilidade de suspensão de garantias constitucionais (!!!).

Em um universo como aquele vivido na ditadura, onde há lugar para a legítima expressão da arte? À música? A arte, que é a declaração do pensamento e do sentimento, só podia ser de revolta – e revolta, por sua vez, podia ser interpretada como ameaça de irrupção de perturbação da ordem. E lá se vão os direitos constitucionais, inclusive a inviolabilidade do direito à vida, previsto no artigo 150 daquela Constituição.

Voltamos a frisar, urge a nós darmos aos idosos uma nova visão desta face antes negada. Não se trata de ignorar suas experiências, não! Dar as costas às suas vivências é o mesmo que dar as costas à própria pessoa, isto é fato. O que se faz necessário é compreender suas vivências artísticas – e negações delas – para, a partir de então, aflorar um novo mundo, dantes escuso, a estas pessoas. A partir de suas experiências, garantir, na plenitude que nosso conhecimento nos permite, que as mais variadas formas de expressões artísticas e intelectuais cheguem ao conhecimento de nossos idosos.

3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: HISTÓRICO E ATUALIDADE

As políticas de educação musical, ou de qualquer outra área, estão intimamente ligadas à evolução cultural de um povo, bem como aos interesses de governo, já que as políticas educacionais são definidas por lei. Basta fazer uma breve análise da História da Educação Musical no Brasil para sustentar esta afirmação.

Diversas foram as tratativas de institucionalizar o ensino da música no Brasil, desde os Jesuítas, passando pela Reforma Couto Ferraz, só para citar algumas. Interessam-nos, todavia, somente as políticas referentes à educação musical a partir do início do século XX, data que vem a condizer com a infância ou juventude de quem hoje conta com sessenta anos de idade ou mais.

3.1 VILLA-LOBOS E A ERA VARGAS

Tal filtro nos leva à década de trinta, chamada de era Vargas. Villa-Lobos era então diretor da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). A música era valorizada na educação, porém com caráter essencialmente nacionalista. A República no Brasil, então incipiente, buscava sua identidade (LEMOS JUNIOR, 2010).

O vocábulo “nacionalismo”, basicamente, é a presteza com que as pessoas se identificam emocionalmente com sua nação – presteza esta passível de ser explorada politicamente (HOBSBAWN, 2008, p. 208, grifo nosso). O que melhor do que a música para identificar emocionalmente uma grande massa? A expressão artística da música no Brasil da época, certamente, ficou afunilada aos interesses políticos vigentes desta “busca de identidade nacional”. Conforme nos ensina o Doutor em História Social e Mestre em História do Brasil, Maurício Parada, “a introdução da disciplina

de canto orfeônico nas escolas [...] visava o incentivo de valores cívicos e **práticas individuais de autocontrole**" (p. 174, grifos nossos). Logo adiante, prossegue: "A percepção da capacidade disciplinar do canto orfeônico e o projeto de transformá-lo em um mediador fundamental entre o poder público e as massas políticas estava claro na nova legislação" (*ibid*, p. 174-175).

Pilsudski, líder da recém-independente Polônia, citou sua máxima após 1918: "O Estado é que faz a nação e não a nação, o Estado" (ROOS *apud* HOBBSAWN, 2008, p. 211). Talvez nosso maestro nem o conhecesse. Se o feito fosse verídico, possivelmente teríamos disponível algum estudo de violão de Villa-Lobos dedicado a ele. Fato é que o que Lobos e Vargas almejavam politicamente, ou seja, a formação de uma consciência de nação unificada, com valores próprios bem definidos e definidos pelo Estado, foi exatamente ao encontro do discurso do revolucionário. A música serviu de meio para alimentar um nacionalismo idealizado, uma "tradição inventada", como diria o grande historiador contemporâneo Eric Hobsbawn (*apud* LEMOS JUNIOR, 2010).

Se por um lado o nacionalismo impregnado na era Villa-Lobos nos comprova que o ensino de música da época foi ideologicamente restrito, por outro, reforça o período brilhante que viveram os alunos da época, já que tal esforço para que as crianças tivessem educação musical foi único na história de nossa nação. Interessa-nos, todavia, expor que a música para os que hoje possuem de setenta a oitenta anos fora ministrada em sua infância de forma essencialmente politizada. Bem frisou Parada (2008, p. 176): "a utilização da música executada pelos orfeãos [sic] escolares como instrumento de promoção do civismo e da disciplina coletiva foi experimentada por uma geração de brasileiros de forma intensa e poderosa". Não foi um ensino musical visando expor a arte sonora até então surgida no mundo, com foco à expressão sentimental através dos sons que a música gera. Fora, antes disso, um veículo de alcance de objetivo político, focalização da "expressão sentimental" que a música proporciona a serviço da nação.

3.1 PÓS VILLA-LOBOS

Após o movimento educacional de Villa-Lobos, cada vez mais a música foi se apagando dos currículos escolares. A década de setenta nos traz a Lei nº 5.692/71, que aprovou, à época, as diretrizes e bases do ensino. No texto da lei, o termo “música” não existe! Era de se compreender, pois o texto foi aprovado em plena ditadura militar, cuja preocupação era a de eliminar as artes dos currículos escolares, uma vez que elas serviam de protesto à conjuntura política da época, especialmente a música.

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 não traz nenhuma novidade. O termo música aparece somente em 2008, com o revogado Diploma 11.769, o qual rezava que a música seria conteúdo obrigatório do ensino da arte em até três anos letivos, ou seja, em 2012 teríamos música como componente obrigatório. Em maio de 2016, com a Lei 13.278, este prazo passou para mais cinco anos. E a música continua sendo conteúdo obrigatório do ensino da arte, dividindo o mesmo espaço com artes visuais, dança e teatro. É inegável que a importância da música como componente curricular vem crescendo, contudo, em passos lentos.

3.2 EDUCAÇÃO MUSICAL E DITADURA MILITAR

Voltemos aos direitos fundamentais e sua relação com o histórico do ensino da música no Brasil. No mundo jurídico, e é nele que navegamos neste momento, “direitos fundamentais” são aqueles direitos inerentes à pessoa humana, elencados no rol de incisos do artigo 5º da Constituição Federal. Entre estes direitos, está o de que é livre a expressão artística e intelectual (BRASIL, 1988). Hoje, existe uma liberdade nunca vivida no que tange ao mundo das artes, em especial a música.

Pergunta-se: que liberdade de expressão artística restou aos jovens brasileiros da década de 60 e 70 do século XX, hoje com sessenta ou mais anos de idade? As Constituições então vigentes (de 1946 até 1967 e de 1967 a 1988) refletiam um pensamento diverso do Estado em relação aos cidadãos e às artes, se comparados aos dias de hoje. Ao mesmo tempo em que a Constituição de 1967 previa em seu artigo 171 que “as ciências, as letras e as artes são livres” (BRASIL, 1967), garantia, em capítulo próprio, que o Presidente da República poderia decretar Estado de Sítio em casos de “grave perturbação da ordem ou ameaça de sua irrupção” (*ibid*, capítulo V). O referido “Estado de Sítio” autorizava, entre outras medidas, a censura de diversões públicas, a suspensão de liberdade de reunião e a possibilidade de suspensão de garantias constitucionais.

As artes como um todo, principalmente a música, foram reprimidas pela ditadura militar. A censura, uma das principais armas do governo à época, foi “[...] instaurada no teatro, na TV e no cinema, na música e até nas universidades. Isso elimina quase que totalmente a possibilidade de germinar uma cultura crítica” (COSTA; SERGL, 2007, p. 35). Surgem então músicas de protesto à situação que se apresentava. A censura endurece ainda mais, assim como os protestos. O clima social que se instaura é tenso. Uma faceta alimenta a outra, virando uma “bola de neve”.

Como fruto disto, vivenciou-se uma diminuição na capacidade intelectual *livre*. “Chegamos ao fim da década de 70 com um imenso empobrecimento cultural. Percebe-se que os valores ainda são os mesmos dos anos 60. Os artistas não podem expressar-se”, afirmam Carina Costa e Marcos Sergl (2007, p. 38), ao abordar o reflexo da ditadura na arte e na sociedade.

Apesar de haver uma produção musical de protesto intensa, pouco desta arte chega à grande massa. A mensagem tinha de ser sublimada, às vezes chegando a parecer ridícula, como o próprio Chico Buarque de Holanda afirma (COSTA, SERGL, *id*). Isto dificulta ainda mais a interpretação da mensagem.

Ao cabo, grande parte da população fica distante do que pode lhe causar problemas com a força estatal vigente. Em um universo como aquele vivido na ditadura, onde há lugar para a legítima expressão da arte? À música? A arte, que é a declaração do pensamento e do sentimento, só podia ser de revolta e a revolta, por sua vez, podia ser interpretada como ameaça de irrupção de perturbação da ordem. E lá se vão os direitos constitucionais, inclusive a inviolabilidade do direito à vida, previsto no artigo 150 daquela Constituição.

3.3 ATUALIDADE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Em vigor desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada pela lei 9.394/96 não trouxe, à época de sua publicação, nenhuma novidade ao ensino musical. O termo “música” aparece somente em 2008, com o revogado Diploma 11.769, o qual rezava que a música seria conteúdo obrigatório do ensino da arte em até três anos letivos, ou seja, em 2012 teríamos música como componente obrigatório. Em maio de 2016, com a Lei 13.278, este prazo passou para mais cinco anos. E a música continua sendo conteúdo obrigatório do ensino da arte, dividindo o mesmo espaço com artes visuais, dança e teatro. É inegável que a importância da música como componente curricular vem crescendo, contudo, em passos lentos.

4 ANDRAGOGIA: A EXPERIÊNCIA E APLICABILIDADE DA MÚSICA

Estando claro que a inclusão do idoso na sociedade faz-se através de um tratamento diferenciado, não por serem pessoas diferentes, mas por terem condições específicas em virtude da sua idade – o avanço da “velhice”; e que tal tratamento está insculpido legalmente, ao interpretar os meios pelos quais os direitos fundamentais devem ser garantidos à pessoa idosa, é

momento de avaliar de que forma a música pode servir de instrumento para que se possa contribuir para uma melhor qualidade de vida dessas pessoas.

De início, é necessário compreender o caminho para se alcançar a atenção das pessoas foco da pesquisa. Como atrair, como fazê-las se interessar pelo conteúdo a ser trabalhado. De que forma fazê-las assimilar o objeto de estudo, possibilitando a obtenção de respostas fidedignas às questões levantadas pela pesquisa.

O adulto não mais absorve toda informação que lhe é exposta, tal qual a criança. Devido à intelectualidade desenvolvida e às experiências vividas, o adulto crítica, analisa e aceita ou não novas informações (SANTOS, 2016, p. 1). Então, a compreensão da pessoa do adulto estudante com quem se trabalha é tão ou mais importante do que o assunto a ser discutido.

A Andragogia¹¹ (do grego *anér andrós*: relativo a homem; e *gogia*: relacionado a estudo (CUNHA apud SANTOS, 2016, p. 2) diferencia-se da pedagogia por se tratar do ensino de adultos (*id*), enquanto pedagogia trata-se da prática ensino aprendizagem direcionada a crianças.

Diversos estudos apontam pilares, princípios norteadores para a andragogia. Ferraz *et al.* (apud SANTOS, 2016, p. 3) compreendem que a andragogia

baseia-se em quatro pilares básicos, relacionados com as peculiaridades dos aprendizes adultos, que tomamos por indivíduos maduros, a saber: (a) o seu auto conceito desenvolve-se a partir de uma posição de dependência para a de um ser humano auto dirigido; (b) acumulam um cabedal crescente de experiências que tornam-se uma rica fonte de aprendizagem; (c) a sua prontidão para aprender os torna de modo crescente, orientados para tarefas com potencial de desenvolvimento em seu papel social; (d) a sua perspectiva temporal muda de uma aplicação posterior do conhecimento para a aplicação imediata, adaptando a sua orientação no sentido da mudança de foco sob o objeto para uma perspectiva de foco sob o desempenho.

¹¹ Andragogia é um vocábulo que desde a década de 70 do século XX passou a designar a “ciência de educar adultos”. Surgiu da necessidade de se identificar um conjunto de métodos, filosofias e estudos específicos à educação de adultos (SANTOS, 2016. P. 02).

Rocha (2012, p. 1 – 4), por seu turno, aponta dez pressupostos andragógicos, a saber: autonomia, humildade, iniciativa, dúvida, mudança de rumo, contextos, experiência de vida, busca, objetividade, valor agregado. Percebemos que vários pressupostos estão relacionados com a postura que se busca do professor em relação ao aluno adulto e sua aprendizagem. Autonomia se refere à liberdade de interação e participação do educando no objeto de aprendizagem. Humildade, da mesma forma, implica ao andragogo um posicionamento positivo frente às limitações, fraquezas e ideias divergentes de seus educandos.

O Contexto requer que o andragogo busque em seus ensinamentos relação direta do conteúdo teórico estudado e a realidade de seus alunos. Interessante frisarmos que, diferentemente da pedagogia, onde se está “preparando” um cidadão, na andragogia está-se trabalhando com cidadãos atuantes na sociedade. Ainda mais em se tratando de idosos, no caso em pauta, é indispensável que eles (os vetustos) percebam o assunto tratado como algo útil hoje em suas vidas.

A experiência de vida, um dos itens mais importantes dos pressupostos de Rocha, sinaliza que é cogente considerar as experiências vividas pelos alunos. Conhecer a turma com que se trabalha é imprescindível. “Desconsiderar esse pressuposto é reduzir drasticamente a possibilidade de reconstrução do saber entre os adultos”, afirma Rocha (2012, p. 3).

A busca está ligada à criatividade, curiosidade e autonomia. Por fim, o valor agregado remete à ideia de que se deve buscar ensinar o que as pessoas realmente precisam ou querem aprender. Não interessa às pessoas adultas, com a vida profissional e pessoal já bem definidas ou em franca construção, um assunto que não lhes diz respeito, que não lhes desperte interesse. Este último pressuposto está intimamente ligado ao pressuposto “contexto”, explanado parágrafos acima.

Esta breve exposição de princípios andragógicos direciona-nos à ilação que, primeiramente, a Andragogia e seus princípios demonstram a melhor estrada a se trilhar para alcançar a alma aprendiz dos nossos senis. Também, na andragogia, mais do que na pedagogia, a atitude do educador e o direcionamento coerente do assunto estudado, *considerando as vivências e perfis dos alunos*, são de mister necessidade. A postura do professor frente a seus “pupilos” significa muitas vezes mais do que o próprio assunto.

4.1 NORTES À APLICAÇÃO DO PROJETO

Para a aplicação prática do projeto, imperativo se faz tomar alguns cuidados. Conforme explicita Carolina Bergmann em sua dissertação para obtenção de título de Mestre em Música,

Todos os programas pensados e desenvolvidos para idosos se baseiam em alguma ideologia e demonstram como a sociedade enxerga esse segmento da população. Cachione e Palma (2006) abordam alguns paradigmas com relação à educação do idoso. O primeiro deles é o modelo de rejeição, que enxerga a educação na velhice como algo inútil, visto que esse grupo etário seria improdutivo, dependente e estaria no final da vida (2012, p. 24, grifos nossos).

Adiante, Bergmann ainda lista outros três modelos de programas educacionais para o idoso. Um deles é o modelo “serviços sociais”, que considera a “velhice como algo negativo, mas o idoso deve ser protegido pelo Estado” (*id*). O terceiro modelo é baseado em atividades e participação, revitalização de habilidades e experiências com bastante interação. Por fim, um modelo que visa a autorrealização e autonomia da pessoa idosa encerra as propostas de modelos da então mestranda.

Considerando os quatro modelos acima, é nítido que o terceiro é o ideal para nossa pesquisa. Vocábulo como “participação” e “experiências prévias” estão totalmente consoantes com a proposta desta pesquisa.

5 MÉTODO

Como já foi frisado, não podemos negar a carga de experiências e vivências de nossos idosos. Em estudo sobre andragogia, Santos (2016, p. 01) destaca a diferença entre este formato de ensino e a pedagogia, afirmando que “os adultos são [...] capazes de criticar e analisar situações, fazer paralelos com as experiências já vividas, aceitar ou não as informações que chegam”. Rocha, em artigo para a Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED), compreende da mesma forma, ao citar “experiência de vida” com um de seus pressupostos androgógicos. Outros estudos apontam “experiências prévias” do adulto como um dos princípios da andragogia (CPDEC, 2016; Amaral, 2008).

Aplicando o princípio da experiência prévia, podemos alavancar a aplicabilidade da educação musical junto a pessoas da Terceira Idade por meio lúdico. Junto à investigação de perfil da turma – de onde vieram, onde viveram suas vidas, em que trabalham/trabalhavam, entre outros, a proposta inicial é que os participantes exponham suas experiências com a música, seja ela qual for: estilos com que se identificam, o porquê da identificação com aquele estilo, se há algum musicista/instrumentista, o quanto a música significa ou significou na vida da pessoa, músicas que porventura tragam lembranças, entre outros.

Ao iniciar o trabalho desta forma, além de proporcionar um entrosamento inicial entre os membros do grupo e destes com o acadêmico que aplicará o trabalho, ainda atende a outros princípios da andragogia (Amaral, 2008):

- firmará a autonomia do educando, quando este expor suas experiências trata-se de uma pessoa com História própria, com valores;
- suscitará o interesse em aprender o tema que se desenvolve ao fazer uma ligação da música com a vida real da pessoa - prontidão para a aprendizagem;

· motivação para aprender o adulto é mais afetado por motivações internas (valores e objetivos pessoais) à sua pessoa que por motivações externas (prêmios, compensações).

Participaram da pesquisa 31 idosos matriculados e frequentando a UNITI – Universidade da Terceira idade, na UNOESC de Capinzal. Foram aplicadas unidades didáticas de educação musical, com previsão de conteúdo, objetivos, procedimentos metodológicos, recursos humanos e materiais. Para a coleta de dados e informações foi utilizada a técnica da observação. A observação não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar. A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter evidências a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento, por isso deve estar atento às reações demonstradas nos encontros.

5.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E O PERFIL DOS ALUNOS

Para compreender a turma com quem se trabalha, bem como para obedecer ao princípio andragógico de experiências prévias, foi aplicado um questionário a uma turma de 31 pessoas (anexo I deste estudo).

As informações mais relevantes que puderam ser levantadas são as seguintes:

- quinze pessoas (48%) são aposentadas;
- as atividades realizadas são as mais diversas, desde dança, ginástica, pilates e viagens até baralho e ajuda a ONG em defesa de animais;
- Todos os entrevistados entendem que música é um dom;
- Nenhum entrevistado toca algum instrumento;

· Os dois estilos predominantes no gosto musical do grupo são o sertanejo, a Música Popular Brasileira e música gaúcha. Em verdade, são estilos muito próximos.

Os estilos predominantes no gosto musical dos idosos foram: Sertanejo (37%); Rock (2%); MPB (17%); Bossa Nova (3%); Gaúcha (27%); Jovem Guarda (9%); Outros (5%).

Considerando que a maioria dos entrevistados conhece ou teve vivência em área rural, com contato em atividades características deste meio – plantação, colheita, ordenha e cuidado de animais, entre as inúmeras outras relativas ao campo, nos ilumina a ideia de aplicar ao conjunto de idosos um estilo musical que fale desse contato com o campo, com o rural. Músicas que cite as belezas deste estilo de vida, que incite o saudosismo de quem não mais vive aquela existência, e que reforce a paixão de quem está imerso no maravilhoso mundo que existe fora da correria urbana.

Ao mesmo tempo em que o assunto tratado deva estimular o sentimento da lembrança e gosto pelo interior, servirá para a avaliação e percepção de vários fatores. Juntamente com a canção, deve haver uma discussão com vistas a suscitar a memória e sentimentos gerados pela música. Qual a reação dos idosos ao relembrar momentos de sua vida? Aqueles que não mais vivem em área rural, tem saudades de um retorno? Quais as experiências lembradas? Por que saíram daquela vida? E aqueles que não tiveram contato com aquela vida interiorana, o que pensam sobre isso?

5.2 A AULA

A aplicação da aula com os idosos se deu em 28 de novembro de 2016, nas dependências da UNOESC *campus* Capinzal. O plano de aula encontra-se em anexo. Este acadêmico tratou de explicar os assuntos e tocar violão,

e foi auxiliado pelo aluno da segunda fase de Licenciatura em Música pela UNOESC, Gilson Ribeiro dos Santos, o qual tocou gaita.

Fotografia 1 – Fotografia captada durante a aula



Fonte: os autores.

Após apresentação pessoal e exposição de motivos da aula, foi discutido com os alunos acerca da história da música sertaneja, explorando seus três períodos, em aula expositiva. Para cada um dos períodos, foram apresentados exemplares da época, a saber:

- Primeiro período (1929 a 1944 música caipira raiz): Luar do Sertão, Chitãozinho e Xororó e Chico Mineiro;

- Segundo período (1945 até 1960 transição da música caipira para a sertaneja romântica, com incorporação de novos instrumentos e ritmo paraguaio 3/4): Chalana, Colcha de Retalhos, Ainda Ontem Chorei de Saudade¹²;

¹² Apesar de a música "Ainda Ontem Chorei de Saudade" ter sido composta por Moacyr Franco na década de 80, trata-se de um perfeito exemplar do segundo período da música sertaneja devido suas características: ritmo guarani paraguaio $\frac{3}{4}$, letra de amor com maior "inocência" que os dias atuais.

· Terceiro período (1960 até hoje sertanejo romântico, com incorporação de ritmos diversos e instrumentos elétricos): Seresteiro das Noites, Entre Tapas e Beijos.

Vale ressaltar que foram entregues as letras impressas das músicas executadas para os alunos. Em todas, houve participação ativa dos idosos cantando. Muitos deles dançavam enquanto a música era tocada.

Antes e após a execução de cada música, houve explicação acerca das características de cada período. Por fim, a letra da música Chitãozinho e Xororó entrou em pauta, e foi aberto espaço para os idosos exporem suas percepções e sentimentos que aquela música porventura lhes trazia.

5.3 A MÚSICA E A DISCUSSÃO – CHITÃOZINHO E XORORÓ

Composta por Athos Campos em parceria com Antenor Serra (Serrinha), em 1939 (PERIPATO, 2016, p. 01), a música Chitãozinho e Xororó retrata a vida de um caipira. Detalhes da vivência no campo estão descritos na letra da música, como o trecho “[...] só me alegra quando pia lá pra aqueles cafundó, é o inhambu-chitã e o chororó¹³ [...]” (CANÇADO, 1998, p. 84), ou “quando rompe a madrugada canta o galo carijó” (*id*), refletem a simplicidade e riqueza deste estilo de vida. Segue a letra completa (*ibid*, p. 84 – 85):

Eu não troco o meu ranchinho marradinho de cipó
Pruma casa na cidade, nem que seja bangalô
Eu moro lá no deserto, sem vizinho, eu vivo só
Só me alegra quando pia lá pra aqueles cafundó

¹³ Inhambu-chintã e inhambu-chororó são dois pássaros da fauna brasileira. Muito parecidos, são da mesma classe, ordem e família, diferenciando somente na espécie e tamanho, sendo o chintã pouco maior. O nome científico do primeiro é *crypturellus tataupa*, enquanto o outro é *crypturellus parvirostris* (WIKIAVES, 2016; AVIBASE, 2016). No sul do Brasil, ambos são popularmente conhecidos como “nambu”.

É o inhambu-chitã e o xororó
É o inhambu-chitã e o xororó

Quando rompe a madrugada, canta o galo carijó
Pia triste a coruja na cumieira do paió
Quando chega o entardecer pia triste o jaó
Só me alegra quando pia lá pra aqueles cafundó

É o inhambu-chitã e o xororó
É o inhambu-chitã e o xororó

Não me dou com a terra roxa, com a seca larga pó
Na baixada do areião eu sinto um prazer maió
Ver a rolinha no andar, no areião faz caracó
Só me alegra quando pia lá pra aqueles cafundó

É o inhambu-chitã e o xororó
É o inhambu-chitã e o xororó

Eu faço minha caçada bem antes de saí o sol
Espingarda de cartucho, patrona de tiracó
Tenho buzina e cachorro pra fazer forrobodó
Só me alegra quando pia lá pra aqueles cafundó

É o inhambu-chitã e o xororó
É o inhambu-chitã e o xororó

Quando sei de uma notícia que um outro canta “mió”
Meu coração dá um balanço, fica meio banzaró
Suspiro sai no peito que nem bala jéveló
Só me alegra quando pia lá pra aqueles cafundó

É o inhambu-chitã e o xororó
É o inhambu-chitã e o xororó 20

6 PERCEPÇÕES

Durante a aula, ficou nítido que o envolvimento dos alunos com o assunto foi crescendo. Já na primeira música, algumas faces desconfiadas deram lugar a um envergonhado cantor, que por fim acabou se tornando um seresteiro. Todos demonstraram compreensão ao tema abordado. A parte teórica, que compreendia a história da música, foi facilmente absorvida pelos alunos.

Após executar a música “Chitãozinho e Xororó”, foi aberto espaço para que os alunos comentassem sobre a letra, e se aquilo significava algo para eles – e o quê. Eis alguns depoimentos:

“Meu pai tocava viola. Me emociono sempre que escuto músicas como essa, em especial aquela... Tristeza do Jeca”

“Levava marmitta para meu pai na roça, e no caminho ia cantando exatamente esta música. É lindo lembrar!”

“Ensinei meus filhos a caçar. Esta música retrata um tempo em que tínhamos que caçar pra comer. Outros tempos... bons tempos!”

“As músicas da primeira fase (primeiro período, caipira raiz) lembram um tempo ‘ruim, mas bom”.

Duas irmãs ainda afirmaram que seu pai tocava gaita, e que promoviam bailes – eram festas entre famílias, em que cada uma levava algo para comer e beber.

Ficou claro o entrosamento interpessoal que o estudo da música proporcionou. A nostalgia e a cumplicidade de quem vivenciou momentos similares, em época similar, proporcionou uma atmosfera única. As lembranças da infância forçaram a memória dos idosos, que com muita saudade recordam os tempos vividos – tempos que a música Chitãozinho e Xororó ajudou a desenterrar.

Outro sentimento perceptível foi o de que os alunos idosos se sentem realizados ao lembrar suas condições no passado, em comparação à sua condição de vida hoje. As conquistas, as dificuldades para se chegar à maturidade com saúde e com dignidade, tanto moral quanto financeira, são relembradas. E fazem florescer um sentimento único, de querer se sentir bem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória feita pelo autor bolsista desse estudo sobre o envelhecimento humano, sobre a andragogia e seus pressupostos, bem como o próprio estilo musical eleito para a aplicação (considerando a pesquisa feita com os idosos), mostrou-se um conjunto de áreas de conhecimento nunca exploradas; uma oportunidade única para aprendizagem de novos temas.

Sobre a postura e construção de conhecimento dos idosos frente ao tema, não houve grandes dificuldades enfrentadas. Um grande acerto foi a pesquisa prévia, que norteou todo o objeto da pesquisa. Se a ideia era aplicar música com os idosos, então as respostas deles nos ajudaram a definir um tema em total consonância com os princípios androgógicos “experiências prévias”, “contexto” e “valor agregado”. Falando em música, o estilo “sertanejo” foi a escolha predominante – diretamente ligado ao estilo de vida que essas pessoas tiveram em sua infância, juventude, vida adulta e alguns até hoje.

Uma aula se torna muito agradável quando existe uma interação direta dos alunos, quando estes ajudam a construir a atmosfera necessária ao seu bom andamento. E isto se mostrou imensamente fácil quando, após a explanação sobre determinada fase da história da música em pauta, o pesquisador demonstrou todo o arcabouço teórico com a execução de *música*, de forma extremamente prática e participativa. A explicação de que a primeira fase da música sertaneja, a música raiz, era tocada em toadas

e tinha em sua essência letras da vida do caipira, fica mais agradável e divertida quando é demonstrada - quando é *tocada*.

Após o desenvolvimento e aplicação deste projeto, temos a certeza de que a teoria e prática musical estão intimamente ligados. A compreensão da teoria faz a prática mais agradável. E não há como não haver prática – a música é isso. Ainda, foi perceptível a integração que a música proporciona. Ao ser aberto o diálogo, percebeu-se aflorar lembranças saudáveis, que estão vívidas na memória dos alunos. Tempos diversos dos atuais, que os participantes fizeram questão de frisar com orgulho.

Acerca de questões androgógicas, ficou claro que a interação social entre os participantes foi a área mais desenvolvida. Conseqüentemente, as habilidades de dicção, expressão vocal, corporal e autoestima foram necessariamente exploradas. Em meio a uma sociedade que cada vez mais reconhece a capacidade e valor das pessoas com idade mais avançada, tais habilidades se mostram indispensáveis para uma concreta garantia de seus direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ludmila O. **Os Princípios da Andragogia**. 2008. Disponível em: <http://andragogiaonline.blogspot.com.br/2008/04/os-principios-da-andragogia.html>. Acesso em: 26 jun. 2016.

AVIBASE. The World Bird Database. ***Crypturellus Tataupa***. Disponível em: <http://avibase.bsc-eoc.org/species.jsp?avibaseid=9C7F2C57C1D6D490>. Acesso em: 21 ago. 2016.

BERGMANN, Carolina Giordano. **A Relação do Idoso com a Aprendizagem Musical**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 24 jan. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 01 ago. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 11 jun. 2016.

BRASIL. Lei 8842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 77, 5 jan. 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8842.htm. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Lei 10741, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 3 out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741compilado.htm. Acesso em: 12 jun. 2016.

CANÇADO, Beth. **Aquarela Sertaneja**. 1ª ed. Brasília: Editora Corte, 1998.

CONCEIÇÃO, Kátia Milene Lima da. **Música e idosos**: a relação ensino/aprendizagem em três oficinas de música na cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2013. Disponível em: www.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/. Acesso em: 26 ago. 2015.

CPDEC. Centro de Pesquisa, Desenvolvimento e Educação Continuada. **Educação de Adultos: Os seis princípios da andragogia**. Disponível em: <http://www.cpdec.com.br/2015/07/01/educacao-de-adultos-os-6-principios-da-andragogia/>. Acesso em: 26 jun. 2016.

HOBSBAWN, Eric J. **A Era dos Impérios**. 12ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOBSBAWN, Eric J. A Invenção das Tradições. *In*: LEMOS JUNIOR, Wilson Lemos. Os Defensores Do Ensino De Música Na Escola Brasileira Durante A Primeira Metade Do Século XX. **Revista eletrônica de musicologia**. Volume XIII. 2010. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMV14/01/os_defensores_do_ensino_da_musica.html. Acesso em: 05 jul. 2016.

LEMOS JUNIOR, Wilson Lemos. Os Defensores Do Ensino De Música Na Escola Brasileira Durante A Primeira Metade Do Século XX. *In*: **Revista eletrônica de musicologia**. Volume XIII. 2010. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMV14/01/os_defensores_do_ensino_da_musica.html. Acesso em: 05 jul. 2016.

LUZ, Marcelo Caires. A Educação musical na maturidade. *In*: BERGMANN, Carolina Giordano. **A Relação do Idoso com a Aprendizagem Musical**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012.

MORAES, A. A. de. Educação Musical e a inclusão do idoso. *In*: MARQUES, Jaqueline Soares. Educação Musical e Idosos: uma revisão bibliográfica a partir de estudos realizados no Brasil. **Revista Panamericana de Investigación**. Año 2, n. 1, 2014, p. 65 – 77. Disponível em: <http://artemusicales.org/web/index.php/tapa/149-tapa.html>. Acesso em: 04 ago. 2016.

MORAES, Edgar Nunes de; MORAES, Flávia Lanna de; LIMA, Simone de Paula Pessoa. Características Biológicas e Psicológicas do Envelhecimento. **Revista de Medicina de Minas Gerais**: 2010, 20 ed., p. 67 – 73. Disponível em: http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_artigos/197.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016.

PARADA, Maurício Barreto Alvarez. **O Maestro da Ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos 1930-1940.** In: ArtCultura. Uberlândia, v.10, n. 17, p. 173 – 189, jul-dez 2008. Disponível em: http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF17/M_Parada_17.pdf. Acesso em: 05 jul. 2016.

PERIPATO, Sandra Cristina. **Athos Campos.** Disponível em: http://www.recantocaipira.com.br/duplas/athos_campos/athos_campos.html. Acesso em: 18 ago. 2016.

ROCHA, Enilton Ferreira. **Os dez pressupostos andragógicos da aprendizagem do adulto: um olhar diferenciado na educação do adulto,** 2012. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/os_10_pressupostos_andragogicos_ENILTON.pdf. Acesso em: 21 jun. 2016.

ROOS, H. A History of Modern Poland. In: HOBBSAWN, Eric J. **A Era dos Impérios.** 12ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008, p. 211.

SOARES, L. **O professor de música e a educação inclusiva.** Curitiba: Editora CVR, 2009.

WIKIAVES. **Inhambu-chintã.** Disponível em: <http://www.wikiaves.com/inhambu-chinta>. Acesso em: 21 ago. 2016.

A EXTENSÃO E A AÇÃO COMUNITÁRIA EM UMA UNIVERSIDADE REGIONAL MULTICAMPI O CASO DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA¹⁴

Luiz Carlos Lückmann

1 INTRODUÇÃO

O texto tem por objetivo pensar a extensão universitária no contexto da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Passados dez anos de presença da UNOESC na região, o referencial conceptual da extensão por ela praticada ganha outras dimensões. Que dimensões são essas? Que pressupostos encontram-se na sua origem e lhe dão fundamento e razão de ser? Como é possível organizar a extensão em uma Universidade regional *multicampi*? Estas foram algumas questões encontradas ao longo do processo de elaboração e formulação da política de extensão recentemente aprovada pelo Conselho Universitário da Instituição.

2 ALGUNS PRESSUPOSTOS A PARTIR DOS QUAIS SE PENSOU A EXTENSÃO

2.1 A REGIONALIDADE DE ATUAÇÃO DA UNIVERSIDADE

O processo de regionalização da Universidade do Oeste de Santa Catarina não é estratégia exclusivamente sua. Algumas experiências

¹⁴ Trabalho apresentado no I Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina, 2003, Pato Branco. Publicado nos Anais do I Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina.

vêm sendo implantadas no país, fugindo-se do modelo tradicional de universidade. Em 1991, quando as então Fundações Isoladas de Ensino Superior do Oeste de Santa Catarina integraram-se ao Projeto UNOESC, não o fizeram por conveniência ou por interesse deste ou daquele município, mas pela opção estratégica de acreditar que seria possível construir uma universidade que ultrapassasse os limites geográficos de uma cidade e estivesse inserida no contexto de uma regionalidade, a serviço de seu desenvolvimento.

A presença de cursos superiores, bem como de atividades de extensão, de pesquisa e de pós-graduação junto a várias cidades da região é uma demonstração da dimensão desta regionalidade. O entorno da Universidade estende-se por mais de cem municípios, quatro deles, Videira, Joaçaba, Xanxerê e São Miguel do Oeste, sediando os principais *campi* universitários.

A área de atuação da UNOESC equivale a seis associações de municípios, totalizando noventa e três municípios, com uma população acima de um milhão de habitantes. Não por mera coincidência, mas como resultado histórico, as seis cidades-sedes dessas associações constituem-se, igualmente, em sedes dos principais *campi* da Universidade, quais sejam: Videira, com extensão em Fraiburgo; Joaçaba, com extensões em Campos Novos, Capinzal e Tangará; Xanxerê, com extensões em Abelardo Luz e São Domingos; e São Miguel do Oeste, com extensões em Maravilha e em Pinhalzinho.

Considerando-se, contudo, o entorno maior da Universidade, este ultrapassa as microrregiões para atingir outras densidades populacionais, como a próxima região de Chapecó, o norte do Rio Grande do Sul, o sudeste do Paraná e, até mesmo, algumas cidades fronteiriças com a Argentina.

Como se observa, a configuração geopolítica da UNOESC constitui um diferencial pouco encontrado em outras experiências de ensino superior no país. O par dialético regionalidade x universalidade se faz presente no cotidiano da Universidade, pois são categorias necessariamente constitutivas de sua

identidade, sem as quais a Universidade perde significado e razão de existir, pois o seu Projeto foi concebido e estruturado para atuar estrategicamente no contexto de uma região e não de uma localidade. Abrir mão da rica experiência do processo de regionalização da UNOESC significaria abrir mão da própria UNOESC, que deixaria de ser do Oeste de Santa Catarina para ser desta ou daquela cidade.

2.2 A IDENTIDADE INSTITUCIONAL

A identidade de uma universidade se define pelo que ela é em sua concepção, em sua missão e em seus fins. Concepção, missão e fins constituem um conjunto de valores, uma espécie de ideário a ser perseguido por todos. A identidade da Universidade do Oeste de Santa Catarina alicerça-se em cinco características, conferindo-lhe uma missão inconfundível, quais sejam:

a) A origem pública – considerados os atos instituidores baixados pelo poder público dos municípios-sede das então Fundações Isoladas de Ensino Superior que precederam e deram origem à UNOESC, assim como o caráter público do processo de unificação destas culminando com o credenciamento da Universidade;

b) A forma jurídica de operar – enquanto instituição não-estatal mantida pela junção de esforços entre alunos, poder público e comunidade;

c) A dimensão comunitária – considerando a função social que a Universidade desempenha junto à comunidade regional;

d) A regionalidade de atuação – considerando a sua área geográfica de inserção e a sua organização estrutural presente nas principais cidades da região;

e) O comprometimento com o desenvolvimento regional – considerada a missão da Universidade de participar do processo de produção e de

difusão do conhecimento e da cultura enquanto suporte científico para o enfrentamento dos problemas inerentes à problemática regional.

A UNOESC é, portanto, uma instituição de origem público-comunitária, cuja identidade está fortemente enraizada e comprometida com a comunidade regional. Sua relevância, pertinência e legitimidade social serão reconhecidas na medida e intensidade de sua atuação pública e comunitária.

2.3 A MISSÃO DA UNIVERSIDADE

Construir um consenso em torno da definição da missão de uma universidade significa perguntar, fundamentalmente, sobre a razão de ser desta universidade, bem como sobre seus fins e sua função social junto à comunidade regional. A missão de uma universidade transcende as contingências de um determinado momento histórico; vincula-se à problemática regional e com ela identifica-se. Uma universidade sem uma missão é uma universidade sem identidade própria. Não sabe a que veio.

No processo de elaboração do Planejamento Estratégico da Instituição, concluiu-se participativa e consensualmente que a UNOESC tem por missão “gerar e difundir o conhecimento científico, artístico-cultural e tecnológico, mediante o ensino, a pesquisa e a extensão, nas diferentes áreas do saber, com o objetivo de promover a cidadania, o desenvolvimento humano e cultural sustentável, em âmbito regional, estadual, nacional e internacional” (UNOESC, 1999, p. 24).

A missão da UNOESC expressa não somente a função clássica de universidade, que é a de gerar e difundir o conhecimento, como incentiva os valores da cidadania, da sustentabilidade do desenvolvimento, da cultura e da arte. Contempla, igualmente, as categorias da regionalidade e da universalidade, imprescindíveis a uma Instituição cuja identidade tem a marca de sua região.

2.4 OS OBJETIVOS INSTITUCIONAIS

Os objetivos institucionais são parte constitutiva da identidade de uma universidade. É através deles que a universidade responde socialmente. A pertinência e a legitimidade de uma universidade são reconhecidas na medida em que seus objetivos estiverem sintonizados com as demandas e necessidades da comunidade regional.

Os objetivos institucionais, hoje contemplados nos estatutos da Instituição, foram formulados com o cuidado de estarem sintonizados com a identidade e com a missão da Universidade. Possuem, portanto, a dimensão do longo prazo, conferindo um caráter permanente às atividades universitárias. São objetivos da UNOESC:

- a) Participar da análise dos componentes históricos que caracterizam o processo de desenvolvimento social e econômico do Oeste de Santa Catarina, sem perder de vista sua inserção no contexto universal;
- b) Propor soluções às contradições que decorrem da natureza e do caráter desse mesmo processo, propugnando por alternativas de sustentabilidade, sem prejuízo ao meio ambiente, o que imprime caráter de universalidade ao ensino, à pesquisa e à extensão, suas atividades-fim;
- c) Constituir-se em centro de referência para as questões regionais, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão;
- d) Potencializar os diferentes segmentos sociais através do acesso ao conhecimento e da educação permanente;
- e) Praticar a gestão participativa através da representatividade e da proporcionalidade dos diversos segmentos que compõem a Universidade;
- f) Garantir as condições para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão;

- g) Exercer a autonomia universitária nos diversos níveis e instâncias de sua ação;
- h) Estabelecer o intercâmbio com instituições universitárias, de pesquisa e outras agências públicas ou privadas, nacionais e internacionais, visando potencializar o desenvolvimento da Universidade;
- i) Comprometer-se com o desenvolvimento ético e sustentável da cultura, da ciência e da tecnologia (UNOESC, 2003, Estatuto, art. 4).

2.5 CREDENCIAMENTO PÚBLICO – LEGITIMIDADE SOCIAL

O credenciamento público de uma instituição universitária não se limita ao cumprimento dos indicadores previstos em legislação. Efetiva-se na capacidade que esta possui de responder aos grandes desafios postos pelas comunidades de seu entorno. Mais do que ter o credenciamento oficial, a UNOESC está preocupada em consolidar-se como Instituição de referência na educação superior. Só assim, usufruirá não somente de credenciamento público, como também de legitimidade social

Credenciamento público e legitimidade social são, portanto, princípios indissociáveis do fazer universidade. Tais princípios serão alcançados na medida em que a Universidade buscar uma efetiva integração com a comunidade regional. Tal integração se materializa pela extensão, que se dá através da articulação com os agentes na construção de alternativas para o desenvolvimento sustentável.

A legitimidade social de uma universidade se traduz por aquilo que ela é capaz de assegurar em relação aos projetos que desenvolve junto aos seus diferentes públicos, a partir das diversas demandas sociais. Traduz-se igualmente e sobretudo pelo seu comprometimento com o processo de desenvolvimento humano sustentável, especialmente no âmbito da região.

Para a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, “a pertinência do ensino superior deve ser vista essencialmente em função de seu papel e seu lugar na sociedade, de sua missão em matéria de educação, de pesquisa e dos serviços que dela decorrem, assim como de suas ligações com o mundo do trabalho no sentido mais amplo” (UNESCO, 1998, p. 8). Há uma tendência de se reduzir o conceito de pertinência às demandas de mercado. A missão de uma universidade, contudo, transcende a tal reducionismo. A pertinência de uma instituição universitária deve levar em conta as demandas da economia e do mundo do trabalho, mas sobretudo a perspectiva mais ampla dos desafios que a sociedade, em seu conjunto, impõe à universidade.

A legitimidade social deve ser vista, portanto, em função do papel e do lugar que ocupa a universidade no seu entorno em termos de missão e de seus fins. A extensão e a ação comunitária traduzem, tanto quanto o ensino e a pesquisa, esta missão em *práxis* social.

2.6 A COMPLEXIDADE DOS FINS DE UMA UNIVERSIDADE

Fazer universidade envolve complexos processos que vão desde a formação científica e profissional graduada indissociada da pesquisa, da pós-graduação e da extensão, até a formação para a cidadania, para a ética e para a vida em sociedade.

Mesmo tendo consciência de que, neste momento, os esforços se dirigem para a qualificação da Universidade como um todo e, prioritariamente, para a melhoria da qualidade do ensino de graduação, há todo um esforço no sentido de correlacionar tal prioridade com quatro outras finalidades da mesma importância, quais sejam: a produção do conhecimento e a sua difusão/extensão junto à sociedade; a ação comunitária; a formação sociocultural; a capacitação e a atualização profissional.

3 PENSANDO UM REFERENCIAL CONCEPTUAL PARA A EXTENSÃO

A extensão e a ação comunitária em uma universidade regional como a UNOESC devem ser pensadas a partir dos pressupostos de que:

- a) A extensão universitária é um processo multidimensional e, enquanto tal, se materializa no dia a dia da universidade, ora enquanto ação social e comunitária, ora enquanto difusão de conhecimento produzido, ora enquanto ação cultural, ora enquanto estratégia de aprendizagem junto ao ensino de graduação, ora enquanto prestação de serviços e assim por diante;
- b) A UNOESC é uma Instituição de origem pública e, enquanto tal, é chamada a responder às exigências das demandas regionais colocadas pela problemática que envolve os mais de cem municípios de seu entorno;
- c) A regionalidade de atuação da universidade toma dimensões que ultrapassam os limites do local, ou desta ou daquela cidade, conferindo-lhe uma identidade única que poderá constituir-se em diferencial determinante em termos de competitividade diante de outras instituições isoladas e localizadas de ensino superior na região;
- d) A legitimidade social de uma instituição universitária se conquista com o modo e a intensidade de seu engajamento na solução dos problemas de seu entorno, tornando suas atividades-fim relevantes, não somente do ponto de vista acadêmico, como do ponto de vista de sua pertinência para com o processo de desenvolvimento regional.

Neste sentido, uma política de extensão e de ação comunitária em uma universidade regional passa necessariamente:

- a) Pela ação cooperativa e solidária da comunidade acadêmica com entidades, órgãos de governo e instituições sociais na busca conjunta de alternativas para o desenvolvimento regional sustentável;

- b) Pela busca permanente de respostas à problemática regional, se a Universidade quiser possuir pertinência social, um dos imperativos da Conferência de Paris;
- c) Pela pluralidade, enquanto prática de convivência e de tolerância diante de diferentes manifestações culturais e teóricas;
- d) Pela indissociabilidade da extensão com a pesquisa e o ensino de graduação.

A extensão e a ação comunitária na Universidade do Oeste de Santa Catarina caminharão nos próximos anos na direção da seguinte política:

- a) Concepção da extensão e da ação comunitária enquanto espaços de articulação e construção de uma identidade regional que passa: pela produção de conhecimento sobre a problemática regional; pela valorização das diferenças/diversidades sociais e culturais; e pela ação cooperativa e solidária;
- b) Institucionalização da extensão e da ação comunitária enquanto atividades-fim e permanentes na Universidade;
- c) Desenvolvimento da extensão e da ação comunitária enquanto instrumentos de inserção da Universidade no processo de desenvolvimento regional;
- d) Indissociabilidade da extensão e da ação comunitária com o ensino de graduação e com a pesquisa;
- e) Desenvolvimento da extensão e da ação comunitária em parceria com entidades, órgãos de governo, empresas e instituições sociais;
- f) Prática da extensão e da ação comunitária enquanto pressuposto para se atingir os fins e a plenitude da Universidade;
- g) O entendimento de que, embora a prática da extensão tenha seguido historicamente o princípio da autosustentabilidade, é preciso pensá-la enquanto uma das funções sociais da Universidade e não apenas em sua relação custo-benefício;

h) O entendimento de que fazer-se presente pela extensão nos municípios da região reforçará a ideia de regionalidade e o compromisso de inserção da Universidade no processo de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

UNOESC. **Política, diretrizes e regulamentos para a pesquisa, pós-graduação e extensão na UNOESC**. Reitoria, 1995. 149 p.

UNOESC. **Credenciamento público, legitimidade social; planejamento estratégico** 1999/2010. Reitoria. 1999. 49 p.

UNOESC. **Estatuto da Universidade do Oeste de Santa Catarina**. Reitoria, 1999.

UNESCO. **Mudança e desenvolvimento no ensino superior**: documento de orientação à conferência mundial sobre o ensino superior. Paris: 1998. 123 p.