

SÉRIE

7

Ries/Pronex

---

# EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONHECIMENTO NO CENTENÁRIO DA REFORMA DE CÓRDOBA: NOVOS OLHARES EM CONTEXTOS EMERGENTES

---

ORGANIZADORES

Sérgio Roberto Kieling **FRANCO**

Maria Estela Dal Pai **FRANCO**

Denise Balarine Cavalheiro **LEITE**

 **ediPUCRS**



**EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONHECIMENTO NO CENTENÁRIO  
DA REFORMA DE CÔRDOBA: NOVOS OLHARES EM  
CONTEXTOS EMERGENTES**



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**Chanceler**

Dom Jaime Spengler

**Reitor**

Evilázio Teixeira

**Vice-Reitor**

Jaderson Costa da Costa

**CONSELHO EDITORIAL**

**Presidente**

Carla Denise Bonan

**Editor-Chefe**

Luciano Aronne de Abreu

Antonio Carlos Hohlfeldt

Augusto Mussi Alvim

Cláudia Musa Fay

Gleny T. Duro Guimarães

Helder Gordim da Silveira

Lívia Haygert Pithan

Lucia Maria Martins Giraffa

Maria Eunice Moreira

Maria Martha Campos

Nythamar de Oliveira

Walter F. de Azevedo Jr.

*Organizadores*  
*Sérgio Roberto Kieling FRANCO*  
*Maria Estela Dal Pai FRANCO*  
*Denise Balarine Cavalheiro LEITE*

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONHECIMENTO NO CENTENÁRIO  
DA REFORMA DE CÓRDOBA: NOVOS OLHARES EM  
CONTEXTOS EMERGENTES**

**SÉRIE RIES/PRONEX 7**



**PORTO ALEGRE**

**2019**

© EDIPUCRS 2019

**CAPA E DIAGRAMAÇÃO** EDIPUCRS

**PREPARAÇÃO DE ORIGINAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA** Samara Leonel

**REVISÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA** Autores

**IMPRESSÃO E ACABAMENTO** Bok 2

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Publicação apoiada por Ries/Pronex/CNPq/Fapergs.

Esta obra não pode ser comercializada e seu acesso é gratuito.



Este livro conta com um ambiente virtual, em que você terá acesso gratuito a conteúdos exclusivos.

Acesse o *QR Code* e confira!



**Editora Universitária da PUCRS**

Fone/fax: (51) 3320 3711

E-mail: [edipucrs@pucrs.br](mailto:edipucrs@pucrs.br)

Site: [www.pucrs.br/edipucrs](http://www.pucrs.br/edipucrs)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de  
Córdoba : novos olhares em contextos emergentes / Sérgio  
Roberto Kieling Franco, Maria Estela Dal Pai Franco, Denise  
Balarine Cavalheiro Leite (organizadores). – Porto Alegre :  
EDIPUCRS, 2018.  
298 p. – (Série RIES/PRONEX ; 7)

ISBN 978-85-397-1194-9

1. Ensino superior. 2. Educação. I. Franco, Sérgio Roberto  
Kieling. II. Franco, Maria Estela Dal Pai. III. Leite, Denise Balarine  
Cavalheiro. IV. Série.

23. ed. 378

Clarissa Jesinska Selbach CRB 10/2051

Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do *Código Penal*), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

ALL RIGHTS RESERVED. Except for the quotation of short passages for the purpose of criticism and review, no part of this book may be reproduced, by any processes and electronic means, photocopying, recording or otherwise without the prior written permission of the publisher. No part of this work may be stored or stored in a retrieval system in any form. These prohibitions also apply to the graphical characteristics of the work and its editing. Violation of copyright is punishable as a crime (article 184 and paragraphs of the Penal Code), with imprisonment and fine, together with search and seizure and various indemnities (articles 101 to 110 of Law 9,610, dated February 19, 1998, Brazilian Copyright Law).

---

## COMITÊ EDITORIAL/CIENTÍFICO DA RIES

---

Marília Costa Morosini – PRESIDENTE (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dóris Pires Vargas Bolzan (Universidade Federal de Santa Maria)

Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires)

Jorge Enrique Delgado (University of Pittsburgh – School of Education)

Maria de Lourdes Machado – Taylor (Universidade do Porto, Portugal)

Maria Estela Dal Pai Franco (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Maria Isabel da Cunha (Universidade Federal de Pelotas)

Maria Luísa Machado Cerdeira (Universidade de Lisboa – Instituto de Educação)

Patrícia Somers (University of Texas at Austin)

Sérgio Roberto Kieling Franco (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Sílvia Maria de Aguiar Isaia (Universidade Federal de Santa Maria)

Sirlei de Lourdes Lauxen (Universidade de Cruz Alta)

Vera Lucia Felicetti (Universidade La Salle)

### **Revisores técnicos e de referências Equipe técnica Ries/GEU-Ipesq/Edu/UFRGS)**

Cristiane SCHOSSLER (Pronex /Ufrgs))

Mariana Motta Klein (IC.UFRGS e Pronex /Ufrgs)

### **Financiamento do livro: Pronex/CNPq/Fapergs**







---

## **SIGLAS E INSTITUIÇÕES ACRONYMS AND INSTITUTIONS**

---

### **Instituições Promotoras e Financiadoras Promoting and Institutions**

RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior  
Pronex/CNPq/Fapergs – Programa de Núcleos de Excelência/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRGS/FACED – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRGS/PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS  
GEU – IPesq/Edu/UFRGS – Grupo de Estudos sobre Universidade – Inovação e Pesquisa  
InovAval/UFRGS – Grupo de Pesquisa Inovação & Avaliação  
Rede GEU – Grupo de Estudos sobre a Universidade CAPES – Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
CEES/PUCRS – Centro de Estudos em Educação Superior-PUCRS  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UFPel – Universidade Federal de Pelotas  
UBA – Universidad de Buenos Aires  
UFBa – Universidade Federal da Bahia  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UnB – Universidade de Brasília  
Unicruz – Universidade de Cruz Alta  
Unilasalle/RS – Universidade La Salle  
Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Unifra – Centro Universitário Franciscano  
Universidade de Lisboa – Instituto de Educação  
Universidade do Porto, Portugal  
Universidade de Aveiro, Portugal  
University of Pittsburgh  
University of Texas at Austin

### **Outras Instituições colaboradoras**

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
FORGES – Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões da Língua Portuguesa  
GEU/Sociologia – Grupo de Estudos sobre Universidade – Sociologia/  
UFRGS  
GEU/UFPel – Grupo de Estudos sobre Universidade – Universidade Federal de Pelotas  
GEU/UFSM – Grupo de estudos sobre Universidade – Universidade Federal de Santa Maria

GEU/UNEMAT – Grupo de Estudos sobre Universidade – Universidade do Estado de Mato Grosso

GEU/UNESC – Grupo de Estudos sobre Universidade – Universidade do Extremo Sul Catarinense

GEU/UPF – Grupo de Estudos sobre Universidade – Universidade de Passo Fundo

GUNI – Global University Network for Innovation

Rede Universitas/BR – Grupo de Trabalho (GT 11) – Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

Unila- Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNESC -Universidade do Extremo Sul Catarinense

ESPM/Sul – Escola Superior de Propaganda e Marketing

Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde

Faculdade Unilagos

Fadergs – Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul

Famur – Faculdade Murialdo

Fasipe – Faculdade de Sinop

Feevale – Universidade Feevale

FESC – Fundação Educacional São Carlos

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Instituto Federal Farroupilha

IPA – Centro Universitário Metodista IPA

Senac/RS – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Sul

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFCSA – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre  
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos  
Ulbra – Universidade Luterana do Brasil  
Unemat – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Unesc – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
UniAmérica – Faculdade União das Américas  
Uniarp – Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe  
UNIC – Universidade de Cuiabá  
Unicruz – Universidade de Cruz Alta  
Unifap – Universidade Federal do Amapá  
Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul  
Unilasalle/RJ – Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro  
Unipampa – Universidade Federal do Pampa Unit – Universidade Tiradentes  
Univille – Universidade da Região de Joinville  
Unochapecó – Universidade Comunitária da Região de Chapecó  
Unoesc – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
UPF – Universidade de Passo Fundo  
URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

### **PREFÁCIO**

**APRESENTANDO A RIES E SUAS SÉRIES DE  
PUBLICAÇÕES | 15**

### **PREFACE**

**INTRODUCING THE RIES AND ITS PUBLICATIONS | 17**

**APRESENTAÇÃO | 19**

### **PARTE I**

**A EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONTEXTOS EMERGENTES NO  
CENTENÁRIO DA REFORMA DE CÓRDOBA | 27**

LA UNIVERSIDAD EN LA ENCRUCIJADA: DEL IMAGINARIO  
DE LA DEMOCRATIZACIÓN AL DISCURSO DE LA  
EXCELENCIA | 29

**ESTELA M. MIRANDA  
(UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA)**

DESAFIOS DA UNIVERSIDADE LATINO-AMERICANA DO INÍCIO  
DO SÉCULO XXI: UM OLHAR A PARTIR DO MANIFESTO DE  
CÓRDOBA | 47

**SÉRGIO ROBERTO KIELING FRANCO (UFRGS)**

**PARTE II**  
**GESTÃO, AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DA**  
**EDUCAÇÃO – PRINCÍPIOS E PRÁTICAS QUE SE**  
**RECOLOCAM | 59**

O ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS E A BUSCA DE FONTES  
ALTERNATIVAS DE FINANCIAMENTO | 61

**LUISA CERDEIRA**  
**(UNIVERSIDADE DE LISBOA-INSTITUTO DE EDUCAÇÃO)**  
**MARIA DE LOURDES MACHADO-TAYLOR**  
**(UNIVERSIDADE DO PORTO)**

O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR  
APÓS 14 ANOS: AVANÇOS E DESAFIOS | 79

**ROBERT VERHINE (UFBA)**

GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONHECIMENTO:  
TENDÊNCIAS E CONFRONTOS | 95

**MARIA ESTELA DAL PAI FRANCO (UFRGS)**

**PARTE III**  
**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**  
**EM CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO**  
**SUPERIOR | 113**

ENSEÑANZA Y ASESORÍA PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD:  
NUEVAS PRÁCTICAS ANTE NUEVOS DESAFÍOS | 115

**ELISA LUCARELLI (UBA)**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE  
EM CONTEXTOS EMERGENTES: UM EXERCÍCIO  
DO ESTADO DO CONHECIMENTO | 129

**MARIA ISABEL DA CUNHA (UFPEL)**  
**BEATRIZ MARIA BOÉSSIO ATRIB ZANCHET (UFPEL)**  
**MARIA JANINE DALPIAZ RESCHKE (ULBRA/GRAVATAÍ)**

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA DIMENSÃO DOS  
CONTEXTOS EMERGENTES | 145

DÓRIS PIRES VARGAS BOLZAN (UFSM)  
SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA (UFSM)

#### **PARTE IV**

**REDES DE PESQUISA E COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES | 167**

REDES DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. A PESQUISA  
E OS DOMÍNIOS DE AÇÃO DO PESQUISADOR | 169

DENISE LEITE (UFRGS)  
ISABEL PINHO (UNIVERSIDADE DE AVEIRO)  
CÉLIA ELIZABETE CAREGNATO (UFRGS)

A ANÁLISE DE REDES DE COLABORAÇÃO CIENTÍFICA COM BASE  
EM INDICADORES BIBLIOMÉTRICOS | 189

DIRCE MARIA SANTIN (UFRGS)  
SAMILE ANDREA DE SOUZA VANZ (UFRGS)  
SÔNIA ELISA CAREGNATO (UFRGS)

#### **PARTE V**

**O ALUNO EM CONTEXTOS EMERGENTES | 209**

ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS  
EMERGENTES | 211

VERA LUCIA FELICETTI (UNILASALLE/RS)  
BETTINA STEREN DOS SANTOS (PUCRS)

**PARTE VI**  
**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM**  
**CONTEXTOS EMERGENTES | 227**

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO  
INDICADOR DO SINAES E ALGUNS SINAIS DA PRÁTICA | 229  
**JOSÉ VIEIRA DE SOUSA (UNB)**

INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL,  
DESAFIOS E PERGUNTAS | 253  
**NICOLAS MAILLARD (UFRGS)**

INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA – IAC E REDES  
INVESTIGATIVAS: POSSIBILIDADES SEGUNDO DOCENTES  
BRASILEIROS | 269  
**MARÍLIA MOROSINI (PUCRS)**  
**CAROLINE BARANZELI (PUCRS)**

**SOBRE OS AUTORES | 289**



---

## **PREFÁCIO**

### **APRESENTANDO A RIES E SUAS SÉRIES DE PUBLICAÇÕES**

---

A Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior – Ries, criada em 1999, é por excelência um lócus privilegiado para a produção e a disseminação do conhecimento, pois envolve grupos de pesquisa de instituições que se destacam no oferecimento de cursos de Graduação e de Pós-graduação, no cenário nacional. São elas: PUCRS, Unisinos/UFPEL, UFRGS e UFSM. A rede tem por objetivo maior configurar a Educação Superior como campo de produção de pesquisa nas Instituições de Ensino Superior por meio de duas ordens de objetivos específicos: a ordem de clarificar a produção no campo de conhecimento; e a de desenvolver condições de produção, ou seja, de consolidar a rede de pesquisadores na área.

Em 2005, a Ries concorreu ao Edital Pronex (Programa de Apoio a Núcleos de Excelência em CT & I) e teve seu projeto aprovado, o que lhe garantiu ser reconhecida como Núcleo de Excelência em Ciência e Tecnologia na área da Educação Superior (Grupo de pesquisadores de comprovada competência, de reputação técnico-científica reconhecida nacional e internacionalmente, organizado para desenvolver projetos de pesquisa científica e tecnológica que possam contribuir significativamente para o avanço e a difusão do conhecimento).

As pesquisas que, ao longo de trajetórias de quase três décadas, foram desenvolvidas pelos grupos ligados as referidas IES, em especial, a aprovação de projeto no Edital Pronex de 2005, apresentam a potencialidade necessária, na perspectiva teórica e dos problemas práticos, para enfrentar o desafio de configurar contextos emergentes da Educação Superior. Os contextos

emergentes são entendidos como construções observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções preexistentes, refletoras de tendências históricas. Subjaz a esse desafio, um estado de mutação que se encontra em todas as partes e tem pontos de contato, de domínio e de diferenciação, mas, como se trata de uma transição histórica de longo prazo, se apresenta muito complexo e congregador de forças que chegam de todos os lados e têm efeitos e causas desiguais entre o que está determinado e o que está surgindo (DIDRIKSSON, 2008, p. 5).

Em sua trajetória, a Ries é reconhecida também como Observatório da Educação CAPES/INEP/MEC. Por sua vez, o programa de pesquisa – Observatório da Educação ao desenvolvimento de estudos e investigações na área de educação – tem como objetivo estimular o crescimento da produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados, nos níveis de mestrado, doutorado e pós-doutorado por meio de financiamento específico.

A Ries – Observatório de Educação CAPES/INEP, envolve quatro programas de pós-graduação em Educação pertencentes às seguintes universidades do Rio Grande do Sul: PUCRS, UFRGS, UFSM e UNISINOS. Seu foco é a qualidade da Educação Superior, a qual tem sido mote de estudos, práticas e políticas contemporâneas.

No que diz respeito às séries Ries/Pronex, a presente obra é o sétimo volume, sendo os textos integrantes dessa coletânea apoiados por diferentes agências de fomento, que têm subsidiado os autores na realização de pesquisas. Entre elas destacam-se: Capes, CNPq, FULBRIGHT, FAPERGS, UFRGS, PUCRS, UFSM, UFPel e Texas University.

O presente volume versa sobre *EDUCAÇÃO SUPERIORE CONHECIMENTO NO CENTENÁRIO DA REFORMA DE CÓRDOBA: Novos olhares em contextos emergentes* e é organizado por Sergio Roberto Kieling Franco Maria Estela Dal Pai Franco, e Denise Balarine Cavalheiro Leite, ligados à Faced/UFRGS, com atividades no Programa de Pós-Graduação em Educação.

**Profa. Dra. Marília Costa Morosini**

Coord.<sup>a</sup> RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior

---

## PREFACE

### INTRODUCING THE RIES AND ITS PUBLICATIONS

---

The Ries, Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (Southern Brazilian Network of Higher Education Researchers), established in 1999, has been a privileged forum for producing and disseminating knowledge. It involves research groups from nationally distinguished institutions in undergraduate and graduate education: the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS), the Federal University of Santa Maria (UFSM) and the University of Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)/Federal University of Pelotas (UFPEL). The network aims at consolidating Higher Education as a knowledge field in Higher Education Institutions (HEI), by pursuing two sets of specific goals: to refine production in this field of knowledge; and to develop conditions for production, that is, to consolidate a network of researchers in this field.

In 2005, the Ries successfully applied for funding from Pronex (a federal Program for Supporting Excellence Centers in Science, Technology & Innovation), thus becoming a recognized Excellence Center in Science and Technology in the field of Higher Education. The network involves researchers with acknowledged competence and nationally and internationally recognized technical-scientific reputation, and is organized for developing scientific and technological research projects with a potential to significantly contribute to knowledge advancement and diffusion.

Research developed by groups affiliated with the abovementioned HEIs during the past three decades, and especially after funding from

Pronex came forth, has a theoretical and practical potential to face challenges posed by emerging Higher Education contexts. Emerging contexts are understood as constructions found in contemporary societies, which have come to coexist with preexisting conceptions reminiscent of previous historical trends. This challenge is compounded by a sense of change that is found everywhere, and which finds points of contact, dominance and differentiation. This long-term historical transition is however very complex, and brings together forces coming from all sides, with unequal causes and effects on what is determined and what is emerging (DIDRIKSSON, 2008, p. 5).

The Ries is also recognized as an Education Observatory by Brazil's Ministry of Education (CAPES/INEP/MEC). The Observatory of Education research program aims at developing studies and investigations. In the field of education, encouraging academic production and training of graduate human resources at Master's, Ph.D., and post-doctoral levels through specific funding.

The Ries's CAPES/INEP Observatory of Education involves four Education graduate programs from the three abovementioned Rio Grande do Sul universities, plus UNISINOS, the Vale dos Sinos University. It focuses on Higher Education quality, which has been a privileged subject in contemporary practice and research.

This volume is the seven to be published under the Ries/Pronex series. The research on which its chapters are based have been supported by multiple funding agencies, among which CAPES, CNPq, FULBRIGHT, FAPERGS, UFRGS, PUCRS, UFSM, UNISINOS, and Texas University.

The present volume is focused on Higher Education and Emerging Contexts, and has been organized by Sergio Roberto Kieling Franco, Maria Estela Dal Pai Franco, and Denise Balarine Cavalheiro Leite affiliated with UFRGS's College of Education and the Education Graduate Program.

***Profa. Dra. Marília Costa Morosini***

Coord.<sup>a</sup> RIES – Higher Education South Brazilian Researches Network

---

## APRESENTAÇÃO

---

No momento em que o conhecimento, talvez como nunca na história da humanidade, é impregnado pelo desafio da preservação ambiental e da saúde de todas as espécies que convivem com o *Homo sapiens*, torna-se primordial pensar o futuro, tracejando seus caminhos a partir de raízes. A universidade tem sido, por excelência, desde que surgiu, o *locus* privilegiado do conhecimento. Assim sendo, na diversidade e nos avanços que marcaram o século XX e o que se antevê para o século XXI, a universidade é, ao mesmo tempo, a própria realização da educação superior e a porta de entrada para sobre ela refletir. Novos olhares sobre a reforma de Córdoba, e seu sentido na América Latina e no mundo, recolocam princípios e práticas que poderão alçar para novos patamares a Educação Superior e suas estratégias em face aos desafios. É o que se pretende com a presente obra.

Nesta direção, os textos que compõem este livro ajudam a compreender as tensões e as estratégias que a educação superior aciona nos *contextos emergentes* em sua relação com a qualidade das universidades, em sua relação com a diversidade de agendas e demandas em cada país da América Latina. Constitui o 7º volume da Série Educação Superior Ries/Pronex/CNPq/FAPERGS, organizado pela Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior – Ries. Os textos que integram a coletânea são derivados de pesquisas e estudos vinculados ao projeto *Educação Superior em Contextos Emergentes*, do qual participam pesquisadores de distintas universidades com representatividade regional, nacional e internacional. Os textos que compõem os capítulos do livro foram

discutidos e selecionados em reunião de pesquisa ocorrida na UFRGS, em novembro de 2017, pelo X Seminário Internacional de Educação Superior, tendo presente a qualidade que a obra comporta e os objetivos de clarificar, identificar e compreender as tensões e as estratégias nesse panorama. Assim, fomentando a reflexão conjunta, busca-se discutir as temáticas sob os eixos de políticas, avaliação e gestão, práticas pedagógicas, desenvolvimento profissional e formação docente, redes de colaboração e internacionalização. É inegável que o evento foi o catalisador que favoreceu a construção das reflexões e estratégias para a ação, que os autores aqui expõem visando a melhoria da educação superior nas próximas décadas. O livro está organizado em seis partes distintas.

A Parte I, **A Educação Superior e Contextos Emergentes no Centenário da Reforma de Córdoba**, detêm-se no contexto que emerge para a Educação Superior, buscando na Reforma, em especial nas análises que qualificam seu resgate histórico, os laços com as questões atuais com as quais a educação superior se defronta. Com certeza, princípios e práticas então discutidos serviram de inspiração para as reflexões. É claro o intuito de resgatar o passado para instigar a discussão dos movimentos e dos desafios que estão hoje presentes na educação superior em seus contextos emergentes. Pretende-se, assim, problematizar o atual contexto político e sua relação vinculada ao tema do ensino superior no Brasil e na América Latina. O primeiro texto que integra esta parte inicial da obra é ***La Universidad en la Encrucijada: del Imaginario de la Democratización al Discurso de la Excelencia: una lectura a cien años de la reforma universitaria de 1918***, de Estela María Miranda, da Universidade Nacional de Córdoba, Argentina. A autora revisita os postulados de Córdoba a partir das tensões que enfrenta a universidade latino-americana na atualidade. No segundo capítulo, ***Discutindo a Universidade Latino-americana do Início do Século XXI a Partir do Manifesto de Córdoba***, Sérgio Roberto Kieling Franco, da UFRGS, propõe discutir as ideias contidas em alguns itens do “Manifesto dos Estudantes de Córdoba” contrapondo-as com

desafios da universidade contemporânea no que diz respeito aos estudantes, a gestão universitária e as relações com os professores.

A parte II, **Gestão, Avaliação e Políticas Públicas da Educação** aborda princípios e práticas que se recolocam e buscam favorecer a construção de estratégias em contextos emergentes. Elas visam a melhoria na educação superior para as próximas décadas. O pressuposto que perpassa é o dos indicativos dos contextos emergentes que marcam a educação superior, suas tensões e desafios e são cruciais na configuração de políticas com potencial estratégico na gestão e na avaliação. Na composição desta parte, estão incluídos três capítulos. O primeiro capítulo, ***O Ensino Superior Português e a Busca de Fontes Alternativas de Financiamento***, é apresentado por Luísa Cerdeira do Instituto de Educação/Universidade de Lisboa e Maria de Lourdes Machado-Taylor (Universidade do Porto, Portugal). As autoras mostram que as sucessivas crises financeiras mundiais têm vindo a desafiar governos e instituições de ensino superior em todo o mundo a se adaptarem e a procurarem novos recursos. O segundo trabalho versa sobre ***O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior após 14 Anos: Avanços e Desafios***, de autoria de Robert Verhine, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Seu trabalho focaliza os ajustes que foram realizados para viabilizar a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e discute os desafios que, após 14 anos de sua existência, precisam ser enfrentados pelos responsáveis pelo sistema de avaliação, com destaque ao processo de autoavaliação institucional. A contribuição subsequente, de Maria Estela Dal Pai Franco, da UFRGS, intitulada ***Gestão da Educação Superior e Conhecimento: Tendências e Confrontos*** aborda possíveis confrontos da universidade em face aos contextos emergentes. Neles, a configuração de políticas, de gestão estratégica e de avaliação têm no horizonte a projeção do que está sendo delineado para as próximas décadas na educação superior quanto aos compromissos finalísticos e à democracia de seus processos e objetivos.

Na parte III, **Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Contextos Emergentes na Educação Superior**, é destacada a demanda trazida pelos

movimentos sociais e políticos mais abrangentes, na consolidação da democracia e na inserção das classes menos favorecidas. Nesses contextos emergentes, torna-se imprescindível investigar movimentos e momentos de outras possibilidades de construção pedagógica do conhecimento científico em perspectivas interdisciplinares e complementares, conscientes das finalidades ético-existenciais da formação e cidadania. São apresentados três capítulos: o trabalho de Elisa Lucarelli da Universidade de Buenos Aires (UBA), intitulado ***Enseñanza y Asesoría Pedagógica en la Universidad: Nuevas Prácticas ante Nuevos Desafíos***, discute a situação atual das universidades argentinas em suas ações para a melhoria de suas práticas de ensino, na incorporação das novas populações. Analisa o mecanismo institucional de assessores pedagógicos centrando-se sobre o seu papel na introdução de práticas de ensino inovadoras. Maria Isabel da Cunha e Beatriz Maria B.A. Zanchet, da UFPel, e Maria Janine Dalpiaz Reschke, da Ulbra, trazem reflexões sobre ***Práticas Pedagógicas na Universidade em Contextos Emergentes: um exercício do Estado do Conhecimento***. As autoras analisam as tendências das pesquisas em torno das práticas pedagógicas universitárias, explicitadas pelas dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil, ressaltando convergências, tensões e desafios. O capítulo de Dóris Vargas Bolzan, da UFSM, e de Silvia de Aguiar Isaia, da UFSM/Unifra traz a questão do ***Desenvolvimento Profissional Docente na Dimensão dos Contextos Emergentes***. As autoras discutem o conceito de desenvolvimento profissional e contextos emergentes a partir da realização de um “estado do conhecimento” e sua articulação com o desenvolvimento profissional de professores da educação superior.

A parte IV, ***Redes de Pesquisa e Colaboração na Educação Superior em Contextos Emergentes***, dispõe elementos para refletir sobre as redes em um contexto de aceleradas mudanças. Nos contextos emergentes da educação superior a pesquisa em redes de colaboração e em parceria, as avaliações e os procedimentos de internacionalização, estão influenciando nos rumos das instituições - o que requer reflexões aprofundadas e



ancoradas em práticas locais, regionais e internacionais. Dois capítulos perfazem esta parte.

O capítulo desenvolvido por Denise Leite e Célia Elizabete Caregnato, da UFRGS, e Isabel Pinho, da Universidade de Aveiro, Portugal, versa sobre **Redes de Colaboração na Educação Superior – a Pesquisa e os Domínios de Ação do Pesquisador**. Nele são discutidos os qualificativos da colaboração em pesquisa, pois, por meio dela, transferem-se conhecimentos e saberes entre pesquisadores, entre estes e seus orientandos, produzem-se resultados, publicam-se e ampliam-se o número de citações, e os autores podem ser identificados por suas publicações. O capítulo seguinte, **Análise de Redes de Colaboração Científica com base em Indicadores Bibliométricos**, de autoria de Dirce Maria Santin, Samile Andrea de Souza Vanz e Sônia Elisa Caregnato, da UFRGS, mostra que a comunidade científica realiza pesquisas para compreender as dinâmicas da colaboração. Governos e instituições conferem-lhe atenção crescente. Há certo consenso na literatura de que a coautoria é um aspecto parcial da colaboração existente nas pesquisas e que outros pontos precisam ser considerados.

A parte V, **O Aluno em Contextos Emergentes**, traz reflexões sobre inúmeras questões que surgem, caracterizando problemas que afetam a vida de forma global, ressaltando que nenhuma instituição, associação, grupo ou indivíduo poderão se omitir na busca do esclarecimento necessário para estabelecerem proposições e organizarem ações e práticas pedagógicas indispensáveis ao encaminhamento de soluções. O global se reflete no local, seja ele um conjunto de países, toda uma região, apenas algumas instituições ou grupos. **Estudante da Educação Superior em Contextos Emergentes**, é o capítulo desenvolvido por Vera Lucia Felicetti, da Unilasalle e Betina Steren do Santos, da PUCRS. As reflexões são tecidas no entrelaçamento entre o pré-existente e o novo que emerge associado à demanda da globalização, o que torna a educação superior complexa. Tal realidade se atém ao acesso ao ensino superior, se debruça em aspectos atinentes à permanência daquele que nele ingressou e vislumbra os resultados daqueles que o concluíram, seus egressos.

Na parte VI, **Internacionalização da Educação Superior em Contextos Emergentes**, a questão da internacionalização acompanha a discussão sobre a expansão da educação superior e como campo científico, ambas as questões são abordadas por diferentes áreas de conhecimento, em especial a Educação e a Administração. Pressionada pela globalização e apoiada no desenvolvimento das tecnologias de informação, a internacionalização fomenta parcerias e pesquisas colaborativas e, se estende, fortemente, ao ensino e à gestão. Três capítulos são aqui apresentados. O primeiro capítulo aborda a **Internacionalização da Educação Superior como Indicador do SINAES e Alguns Sinais da Prática**, escrito por José Vieira de Sousa, da UnB. Além de o autor reconhecer que o campo da educação superior brasileira é heterogêneo e dotado de características distintas e peculiares, tanto no setor público quanto no privado, também traz à tona a questão da qualidade. Na discussão da internacionalização como indicador de qualidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) são focalizadas questões teórico-conceituais, situando-as no campo mais amplo da educação superior e algumas evidências empíricas desse indicador, tomando como referência dados do Censo de Educação Superior de 2016 do INEP. O trabalho de Nicolas Maillard, da UFRGS, **Internacionalização do Ensino Superior no Brasil, Desafios e Perguntas**, traz experiências de uma universidade federal de grande porte, orientada para pesquisa, sobre a questão da internacionalização. Adentrando a temática, o autor problematiza o ponto de vista de um gestor das relações internacionais, o qual deve entender e participar da reflexão sobre as políticas de internacionalização de sua instituição. O seu necessário envolvimento nas atividades concretas é que leva a uma contribuição efetiva, pois da discussão sobre as dúvidas surgem as decisões a tomar na prática da gestão. A parte VI finaliza com o capítulo sobre **Internacionalização em Casa – IaC e Redes Investigativas: Possibilidades segundo Docentes Brasileiros**, de Marília Costa Morosini e Caroline Baranzeli, da PUCRS. O capítulo objetiva entender as **possibilidades** na implementação de uma rede internacional de educação entre instituições

de excelência a partir de entrevistas com pesquisadores brasileiros integrantes da rede investigativa. As autoras ressaltam o reconhecimento da comunidade acadêmica em entender a internacionalização como um processo intencional de integração que leva em conta não apenas características globais, mas também aspectos interculturais, locais e regionais. Tal questão traz a realidade do Norte Global e do Sul Global e levanta a indagação *Internacionalizar para que[m]? A internacionalização Em Casa*, que, independente do modelo conceitual adotado, é imprescindível, no contexto latino-americano, visto que pode promover uma integração mais solidária e abrangente.

Esta obra se produziu nos contornos das investigações e das ações que o projeto de pesquisa **Educação Superior e Contextos Emergentes** vem promovendo no âmbito da rede Ries com apoio Pronex/CNPq/FAPERGS. Cada capítulo expressa a visão dos pesquisadores e grupos de pesquisa que coordenam os subprojetos e as ações que estão em desenvolvimento. Esperamos que cada texto possa contribuir para que valores democráticos e de inclusão, de vinculação entre o que ensina e o que aprende, tenham presença consolidada na universidade brasileira, na educação superior latino-americana, tal como os estudantes de Córdoba, há 100 anos atrás, declararam: “Se não existe uma vinculação espiritual entre o que ensina e o que aprende, todo ensino é hostil e, por conseguinte, infecundo. Toda a educação é uma longa obra de amor aos que aprendem”.

Gratidão aos autores, suas equipes e redes colaborativas! Obrigada aos que ensinam e aos que aprendem! Obrigada aos leitores, para eles se constrói esta obra!

**Sérgio Roberto Kieling Franco**  
**Maria Estela Dal Pai Franco**  
**Denise Balarine Cavalheiro Leite**

Os organizadores



---

**PARTE I**  
**A EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONTEXTOS EMERGENTES**  
**NO CENTENÁRIO DA REFORMA DE CÓRDOBA**

---



# **LA UNIVERSIDAD EN LA ENCRUCIJADA: DEL IMAGINARIO DE LA DEMOCRATIZACIÓN AL DISCURSO DE LA EXCELENCIA**

## **UNA LECTURA A CIEN AÑOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918**

ESTELA M. MIRANDA (UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA)

### **Introducción**

El primer centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 nos sirve de pretexto para revisar sus postulados desde las tensiones que enfrenta la universidad latinoamericana en los complejos contextos emergentes, como dice la convocatoria a este Seminario.

Por eso comenzaré diciendo que a cien años de la Reforma de Córdoba la universidad como institución está en una encrucijada entre ser pública para todos, entre el desafío de sostener el imaginario de la democratización que a lo largo de esos años se fue construyen con altibajos, tropiezos y también con grandes y significativos avances y las arremetidas de la contrarreforma neoliberal que acorralan a la universidad con una parafernalia de tecnologías de control para sujetar la docencia, la investigación y la extensión a las demandas del mercado global de conocimiento.

Esto viene aconteciendo desde los últimos veinticinco años, con un relativo impasse en los últimos quince años, y se reedita con mucha más fuerza y capacidad de penetración y destrucción porque ahora el neoliberalismo empresarial y autoritario de los gobiernos de nuestros países busca poner en línea la producción de conocimiento en la universidad con la ideología de mercado para que los capitales nacionales e internacionales hagan negocios, comprando y vendiendo universidades y certificaciones.

Entonces, podríamos comenzar por preguntarnos ¿Qué aconteció con los postulados propuestos por el movimiento liderado por estudiantes y algunos profesores?

La Reforma universitaria del 18 dejó un legado que operó a lo largo del Siglo XX (y aún opera) como imaginario social y académico en las universidades latinoamericanas y cincuenta años después en el Mayo francés también resonó el “grito de Córdoba”.

Cornelius Castoriadis (2007) define imaginario social como las representaciones sociales encarnadas en sus instituciones. El imaginario social se traduce en cosmovisión, conciencia colectiva o ideología para, en términos de dicho autor, definir a las instituciones más allá de lo material y por las “significaciones imaginarias sociales”. Para el filósofo canadiense Charles Taylor (2006, p. 37), el concepto de imaginario social es “una mezcla compleja, desestructurada y contingente de lo empírico y afectivo” y se traduce en conceptos e imágenes, teorías, ideologías y, por lo tanto, en la política. Se trata de una forma de pensar compartida por individuos corrientes sobre “entendimientos comunes” que hacen posible las prácticas del día a día y les da sentido y legitimidad.

A lo largo de cien años los postulados definidos por el movimiento estudiantil cristalizaron en un conjunto de significaciones que orientaron la vida universitaria construyendo una idea de universidad sobre una mixtura de conceptos, imágenes, leyenda organizacional, mitos y realidades que se fueron resignificando y diseminando por el continente. En su progresiva traducción en las prácticas y culturas institucionales de las universidades públicas, en un territorio de tensiones y disputas, esa



mezcla de lo simbólico y lo concreto dio sentido y legitimidad a los debates y luchas en defensa de la autonomía, el co-gobierno universitario, el compromiso social de la universidad con el pueblo, la gratuidad y la periodicidad de las cátedras. En definitiva, lo que hoy se reconoce en la idea de universidad “como bien público social” (CRES 2008). Ana Donini y Célio da Cunha (2016, p 7) sostienen al respecto:

La idea de Universidad como bien público está en su propio origen cuando ella surgió en el siglo XII, con el denominador común de amor al estudio, para usar la expresión de Kenneth Minogue (1981). Después de eso, en varios momentos de su admirable longevidad, su dimensión humana y pública fue reafirmada. En el caso de América Latina, la reforma de Córdoba de 1918 puede ser vista como emblemática de esa idea de Universidad. La revuelta de los estudiantes señalaba la necesidad de reducir privilegios e instaurar la democracia y la autonomía de la Universidad.

La Universidad como bien público social se revela en los reclamos por derechos, por la democratización interna y externa, que se visibilizan a partir de la Reforma de 1918 y se despliegan a lo largo del Siglo XX recorriendo el territorio latinoamericano.

En estos tiempos, serán los logros y también la conciencia sobre lo que falta por hacer lo que nos habilita para enfrentar el “culto a la excelencia” (BALL, 1998, p.123) y la mercantilización de la educación superior. No estoy planteando que no necesitemos hacer un ejercicio de autorreflexión sobre nuestras prácticas académicas, de docencia, investigación, extensión y gobierno de la universidad. Precisamos repensar la educación superior como parte del sistema educativo todo, de modo articulado y en diálogo con la sociedad, sobre todo con las necesidades de las grandes mayorías y de las profundas exclusiones sociales que padecen. En todo caso podría ser una oportunidad para revisar nuestro quehacer universitario desde adentro, en el marco de nuestras instituciones y con

la autonomía y las libertades académicas que nos asisten, como lo hicieron los Reformistas, y “no desde requisitos embarazosos de calidad que, de hecho, son adecuados para un número exclusivo y limitado de países” (DIAS, 2017, p.59). Necesitamos desmontar desde un ejercicio de reflexión deconstructiva los “conceptos estelares de la nueva ortodoxia” (BALL, 1998, p.122) que como “epidemia” (LEVIN, 1998, p. 132) se expande por el mundo de la educación: excelencia, rendición de cuentas o accountability, performatividad, privatización y mercantilización del conocimiento. Eso es lo que intentaré plantear en segundo término, para finalmente, mirar posibilidades y restricciones para pensar a la luz del legado de la reforma universitaria del 18 los desafíos que enfrentan la universidad argentina y latinoamericana en los complejos contextos políticos y sociales actuales.

## **II. El imaginario de la democratización<sup>1</sup> de los estudios universitarios nació con la Reforma del 18.**

Es preciso ubicar en primer lugar, y lo haré en términos generales, el contexto en el que se despliegan los acontecimientos de la Reforma Universitaria del 18 y su influencia como clima de época. Eran tiempos de renovación ideológica marcados por los grandes acontecimientos de la primera década del siglo XX: la Revolución Rusa (1917), la Revolución Mexicana y, en particular, la Primera Guerra Mundial que mostró la crisis de Europa como “cuna de la civilización y del progreso”. Deodoro Roca, uno de los máximos pensadores e ideólogo de la Reforma había pronunciado en 1915 un discurso donde presagiaba que “el derrumbe de la civilización modelo” se mostraba en la guerra europea, allí había que buscar las razones de los fracasos, “la bancarrota de la moral”, la “crisis de

---

<sup>1</sup> En la investigación que dio lugar a la tesis de doctorado completada a fines de los años ochenta, en el capítulo 4: Reformas Universitarias (1918-1922) se utilizó el concepto de democratización interna y externa tomando como referencia conceptual los debates y análisis sobre las políticas educativas en Argentina y en otros países de la región con el retorno a la democracia (MIRANDA, 1993, p.170-171).

los valores” [...] “es más que una guerra, allí está ardiendo una civilización” (DEL MAZO, 1927 p. 189). Se estaba produciendo un cambio de época que Saúl Taborda, en 1918, analizó en “Reflexiones sobre el ideal político de América” haciendo un llamado a abandonar la “civilización transitoria elaborada por Europa” por una americanización de las ideas y de las instituciones. Asumiendo como un punto de inflexión la independencia del país declarada cien años antes señalaba:

Europa ha fracasado. Ya no ha de guiar al mundo (...) Es urgente hacer de modo que la manía furiosa europeizante que nos domina no nos impida ser originales, esto es, americanos (...) Puestos en condiciones de crear una cultura genuinamente nuestra (...) cien años hace que nos dijimos libres: ¡Comencemos a serlo! Seamos americanos. Seamos americanos por la obra y por la idea. O simples factorías, o pueblos independientes al servicio del ideal (DEL MAZO, 1943, p. 6).

Estaba naciendo una filosofía argentina y latinoamericana que tuvo como máximos representantes a: Rodolfo Rivarola, Saúl Taborda, Alfredo Palacios, José Ingenieros, Alejandro Korn, Joaquín V. González, José Carlos Mariátegui y José Martí que, entre otros, nutrieron la complejidad y diversidad ideológica que caracterizó a la Reforma universitaria de Córdoba.

En el escenario social y político de Argentina se asomaban apenas intentos industrialistas y una incipiente organización de obreros sindicalizados, orientados por ideales socialistas y anarquistas traídos por los inmigrantes europeos, reclamando por sus derechos en los centros urbanos en desarrollo.

En ese contexto, se planteó la disputa por la universidad como formadora de las élites políticas y administrativas del Estado, pero también asociada a una universidad moderna que dejara entrar la ciencia en tiempos de renovación ideológica.

La Reforma comenzó cuando los estudiantes interrumpen la Asamblea Universitaria reunida para elegir Rector el 15 de Junio de 1918 y poco días después, el 21 de Junio, difunden el Manifiesto Liminar donde se plasmaron los rasgos de “una universidad abierta, nacional, pública, autónoma, universal, internacional, popular y crítica”, como la definió el filósofo Diego Tatián (MIRANDA, 2014, p. 57).

Es en el Manifiesto Liminar donde se definen los postulados de la Reforma como derechos: **derecho a elegir, derecho a participar, el derecho a estar en la universidad y la vinculación con la sociedad** (DEL MAZO, 1927, p. 9).

- a) **Derecho a elegir, derecho a participar en el gobierno y a proponer otras formas de enseñanza y de planes de estudios basados en la ciencia moderna.** Los reformistas postulan el cogobierno integrado por profesores, estudiantes y egresados en los órganos de gobierno de la universidad; el concurso para el acceso a la docencia y la periodicidad de la cátedra; la investigación como función de la institución para la renovación científica y de las actividades docentes; la libre docencia y la libertad de cátedra, como apertura de la universidad a las nuevas corrientes de pensamiento. Como lo expresa el Manifiesto Liminar la juventud universitaria de Córdoba “Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad”. En definitiva, la lucha era por la democratización interna de los claustros universitarios y por las libertades necesarias para hacer ciencia (MIRANDA, 1993).
- b) b) El “**derecho a estar**” en la universidad puede ser interpretado en un doble sentido. Por una parte, el estudiante como sujeto social reclama la gratuidad de la enseñanza universitaria y el ingreso a la universidad sin examen en tanto postula una “universidad amplia y abierta” para todas las “aptitudes y vocaciones”, decía Gabriel Del Mazo (1943). Para Carlos Tunnerman (1998, p.105):

La clase media emergente fue en realidad la protagonista del Movimiento, en su afán de lograr acceso a la Universidad controlada hasta entonces por la vieja oligarquía terrateniente y el clero. La Universidad parecía a los ojos de la nueva clase como el canal capaz de permitir su ascenso político y social.

Por otra parte, el reclamo por la apertura de la universidad a la sociedad se manifiesta en la **extensión universitaria** y en las universidades populares como compromiso de la universidad con la sociedad: “la exclaustración de la universidad tradicional”; poner la universidad al servicio del pueblo; ya que el pueblo no va a la universidad ésta irá hacia el pueblo procurando llenar su verdadera misión de docencia social. En definitiva, la lucha era por la democratización externa de la institución.

A lo largo del Siglo XX, las luchas por el derecho a estar, a participar y a elegir estuvieron presentes en diferentes momentos y en lo que va del presente siglo. Pensemos en las luchas de los estudiantes y profesores universitarios de Chile. Esas luchas consiguieron avances importantes y también sufrieron fuertes retrocesos. Las dictaduras militares, en nuestros países, despojaron a las universidades de derechos y de las libertades necesarias para el libre pensamiento y para hacer investigación científica, en el ingreso universitario a través de exámenes eliminatorios y *numerus clausus*, en el cierre de universidades y de carreras de grado, en la cesantía masivas de profesores, en la arbitrariedad manifiesta en los concursos docentes y la pérdida de las libertades académicas por el control ideológico sobre el *curriculum* universitario (Planes de Estudio, contenidos y bibliografía de las asignaturas) (MIRANDA, 2018).

Podríamos señalar también que después de cien años, aquella universidad de élite y para pocos se fue masificando, expandiendo en matrículas, en cursos/carreras, en titulaciones y en instituciones, a la vez que configurando una nueva relación Estado-educación superior que con las tensiones propias de una relación compleja habilitó un sistema de edu-

cación superior de ampliación, expansión y universalización de derechos (RINESI, 2014, p. 163). Sin embargo, persisten profundas inequidades en la participación de sectores sociales que históricamente estuvieron excluidos de la educación superior y en la distribución territorial de las instituciones, aún cuando los gobiernos progresistas colocaron el tema de la inclusión/democratización de los estudios superiores como un tema prioritario en las agendas gubernamentales, a lo que agregaría las luchas estudiantiles en Chile por la des-mercantilización de la educación.

No obstante, la efectivización de esos derechos trajo aparejada cambios en el perfil social del estudiante: feminización, estudiantes trabajadores, estudiantes a distancia, estudiantes indígenas, campesinos, afrodescendientes, estudiantes con necesidades educativas especiales, estudiantes con responsabilidades familiares (padres, madres), estudiantes adultos mayores, estudiantes en condiciones de privación de la libertad, estudiantes profesionales en los postgrados, etc (MIRANDA, 2018).

De modo que cien años después es posible que nos representarnos a la educación superior como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”, tomando el mandato de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008), reunida en Cartagena de Indias en 2008. Ese mandato se trasladó al contenido de los marcos legales como horizonte de las políticas y acciones de los gobiernos de la región y estandarte de lucha de los movimientos sociales por la inclusión en la educación superior. La Declaración de la CRES 2008 y la legislación generada en consecuencia por los países de la región operaron como respuestas frente a los desafíos que enfrenta la universidad latinoamericana frente a los embates de la contrarreforma neoliberal.

### **III. La contrarreforma neoliberal: de la institución a la organización**

Michel Freitag (2004, p. 30) en su libro *El Naufragio de la Universidad* sostiene:

La preocupación por el desarrollo de la investigación universitaria tiende también, actualmente, a inducir una mutación fundamental en la naturaleza de la universidad, que la hace pasar del estatus social (y sociológico) de institución de formación al de organización (o red organizativa) de producción y control, y que esta mutación es perniciosa no solamente para la universidad, sino también para el conjunto de la sociedad, que pierde su último lugar institucional de síntesis y de orientación crítica.

Retomando las ideas del filósofo canadiense, Marilena Chauí (2003, p. 6) explica lo que significa pensar a la universidad como una institución o como una organización:

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.

Para Boaventura de Sousa Santos (2014) en todo el mundo la universidad se encuentra afectada por una “contrarreforma neoliberal” que está modificando profundamente la “idea de universidad”, poniendo en crisis su hegemonía, su legitimidad y su identidad institucional. El autor, ubica la contrarreforma universitaria en un contexto de sociedad de conocimiento que considera al conocimiento como un medio de producción. Por lo tanto, solamente interesa que la universidad, a través de la enseñanza y la investigación, produzca un tipo conocimiento que genere ganancias. Para producir conocimiento para el mercado, la universidad debe convertirse en una empresa. “Es un proyecto de la universidad S&A, el proyecto de la mercantilización”. Como el conocimiento tiene un valor de trueque lo que se requiere es evaluar la producción

de la universidad a través de indicadores cuantificables, que son arbitrarios y peligrosos, especialmente, para algunas áreas de conocimiento como las ciencias sociales y las humanidades. A través de la evaluación se busca la normalización de los indicadores para volver comparables a los sistemas educativos y construir los rankings de las universidades. El ranking tiene importancia para los inversores mientras los profesores son proletarizados.

En el mismo sentido, Stephen Ball (1998, p. 20) sostiene que los sistemas universitarios están siendo sometidos a influencias crecientes sobre un conjunto de orientaciones idénticas o “soluciones mágicas”, que se aplican a modo de soluciones comparables. Las “soluciones mágicas” son elaboradas en formato de recetas, recomendaciones o imposiciones por organismos como la OCDE, la OMC y el BM que buscan volver comparables a los sistemas normalizando los indicadores para el diseño de los rankings de universidades. Esas influencias y orientaciones operan desconociendo los principios sobre los cuales se asientan los sistemas de educación superior, fundamentalmente, divergentes y poco compatibles entre sí en virtud de haberse desarrollado según historias, culturas, trayectorias y modalidades diferentes (MUSSELIN, 2009).

Las reformas de la educación superior, especialmente de las universidades, realizadas en la mayor parte de nuestros países en los noventa (México y Chile en los ochenta) estuvieron orientadas a modificar los modos históricos de financiamiento (por fuentes alternativas de recursos) y la gestión institucional incorporando sistemas de evaluación y rendición de cuenta. La combinación entre financiamiento y evaluación son claves para entender el presente fenómeno de mercantilización (commodification) del conocimiento. Carlos A. Torres (2007, p. 15) sostiene que

Las versiones neoliberales de la globalización sugieren cuatro reformas primarias para las universidades, relacionadas con eficiencia y rendición de cuentas [...], acreditación y universalización, competencia internacional y privatización con el objetivo de incrementar la productividad de los profesores bajo estándares mensurables del desempeño.



Esas reformas involucraron directamente a la comunidad académica como blanco de ataque y como sujeto y objeto de esas acciones. Stephen Ball (2015, p. 258) analizando los cambios actuales en las universidades inglesas se pregunta ¿Cómo llegué a ser un profesor neoliberal?

Era un niño de Beveridge<sup>2</sup>, del Estado de bienestar de la posguerra británica, de la leche y jugo de naranja libres, del servicio nacional de odontología. Ahora soy un trabajador académico neoliberal para una marca global de educación superior, rankeada en los sitios de comparación internacional para el pago asociado con el rendimiento. Cada vez más, en relación con este cambio y la vida que llevo, soy como dice Judith Butler (2004) “otro de mí mismo”, precisamente, en el lugar donde espero ser yo mismo.

Estos complejos procesos necesitan ser interpretados en el marco de cambios societales más profundos. Como dice Deleuze (1999) estamos transitando de una sociedad de vigilancia a una sociedad de control. Para Stephen Ball las prácticas de control se visibilizan en “Las prácticas de gobierno y de las tecnologías de la política que conforman y constantemente modifican la educación superior nacional y mundial que han transformado la vida de la universidad en los últimos 25 años”. Esas tecnologías son: las evaluaciones anuales, tablas de clasificación y rankings, narraciones de impacto, CVs, el salario en función del rendimiento, el otorgamiento de poderes a los proveedores comerciales para que expidan los títulos [...] Estos son los efectos y los canales de la neoliberalización contemporánea. “Constituyen el gran-neoliberalismo, ahí “afuera” en la economía,

---

<sup>2</sup> El Informe de la Comisión Interdepartamental sobre Seguros Sociales y Servicios Afines, conocido con el nombre de Informe Beveridge (1942), fue un documento fundante del Estado de bienestar en el Reino Unido. El economista William Beveridge identificó cinco ‘Males Gigantes’ de la sociedad: la miseria, la ignorancia, el deseo/necesidad, la ociosidad, y la enfermedad. y propuso una reforma generalizada en el sistema de bienestar social con el fin de hacer frente a esos males de la sociedad inglesa de los años cuarenta.

y el pequeño-neoliberalismo aquí “dentro” en nuestra vida cotidiana y en nuestras cabezas” (BALL, 2015, p. 258).

En las universidades brasileñas, sostiene Valdemar Sguissardi (2010, p. 1), las prácticas académicas están orientadas por la lógica del “productivismo académico”, caracterizado por “un fenómeno general, derivado de los procesos oficiales de regulación y control, supuestamente de evaluación, que se caracteriza por la excesiva valoración de la cantidad de la producción científico-académica, tendiendo a no considerar su calidad”.

Slaughter y Leslie (1997) utilizan el concepto de “capitalismo académico” para definir el incremento de vínculos de los académicos con el mercado, a través de “un conjunto de prácticas novedosas que permiten a las universidades utilizar su “único activo real” “el capital académico” con el propósito de incrementar recursos adicionales a los proporcionados por el Estado. Tanto en los países centrales como en nuestros países se sancionaron leyes para que las universidades pueden comenzar a monetizar los resultados de su investigación. Esto produjo a su vez un cambio en la cultura académica y en las funciones sustantivas de la Universidad. Al interior de la universidad se está naturalizando, volviéndose cada vez más aceptada la comercialización de los resultados de la investigación, la venta de servicios (consultorías), o los aranceles en grado o en el postgrado, en el caso de Argentina. El capitalismo académico se apoya en la enseñanza y a la investigación como servicios para producir ganancias. Desde hace treinta años, al menos en Argentina, la mercantilización en la universidad se ha convertido en un fuente alternativa de financiamiento de las universidades frente a los recortes de los presupuestos de la educación.

La mercantilización del conocimiento está modificando el sentido de nuestras prácticas de docencia, investigación y extensión universitaria. En nombre de la “excelencia” y la calidad estamos siendo controlados por una trama de regulaciones (a distancia) que, explícita e implícitamente, casi de manera sinérgica, va disciplinando la profesión y generando efectos en las prácticas académicas y en la subjetividad de los profesores.

La pérdida del control sobre la investigación y la organización de trabajo académico, está produciendo un nuevo tipo de docente-investigador y nuevas identidades. Como sostiene Ibarra Colado (2002; 2003),

Bajo esta perspectiva, es muy relevante observar que el investigador ha visto igualmente reinventada su identidad, pues ha sido desprendido de su libertad de investigación, perdiendo paulatinamente el control del contenido y organización de su trabajo. Los académicos han ido perdiendo su condición de artesanos del saber para conformarse paulatinamente en engranajes de alguna de las grandes maquinarias que integran las nuevas formas de producción del conocimiento (GIBBONS *et al.*, 1994 apud IBARRA COLADO, 2002, p. 1062).

La investigación y la venta de servicios modificaron el sentido original de la extensión universitaria que sostenían los reformistas. La extensión se redujo, en gran medida, a la vinculación de la universidad con las empresas.

A modo de síntesis parcial, se puede señalar que la contrarreforma neoliberal ha transformando a la universidad colocándola más cerca de una organización prestadora de servicios y cada vez más alejada de la idea de universidad como institución, como reclamaban los Reformistas de Córdoba de 1918, cuyas prácticas sociales en torno al conocimiento, la reflexión, la crítica y el compromiso social cobraban sentido en el ejercicio de las libertades y de los derechos.

#### **IV. Cien años después que les diríamos a los muchachos del 18?**

Les diríamos que la lucha de la universidad latinoamericana hoy es por la definición de lo que es la universidad, por la universidad como institución social y contra los cambios y reformas que vienen de fuera y nos dicen cómo estamos y qué debemos hacer. Las lógicas mercantilistas se están naturalizando en las prácticas académicas y están cambiando las culturas académicas.

En los complejos contextos actuales, la alianza con la clase media emergente de comienzos de Siglo XX se ha roto. Esa clase media que en Argentina fue la protagonista de la reforma universitaria del 18 y disputó con las oligarquías un lugar en la universidad. Ahora una parte importante de la clase media elige a la universidad privada de élite para que estudien sus hijos. Entonces, dice Boaventura de Sousa Santos (2014) la alianza tiene que hacerse con los sectores populares, con los movimientos sociales para recuperar la legitimidad, haciendo nuevas alianzas con las clases populares, con otros formatos institucionales como las universidades populares como querían los reformistas del 1918, como las universidades comunitarias, las universidades de los pueblos originarios y de los movimientos sociales. Romper con la idea meritocrática democratizando el acceso y universalizando el ingreso a la universidad de los sectores populares. Re-pensar la extensión como la definían los universitarios del 18 para ir hacia una “Extensión solidaria”, volcada a las necesidades de la sociedad para reconquistar la legitimidad.

Necesitamos hacer nuestra autocrítica al interior de las instituciones porque la contrarreforma está enquistada en la propia universidad, algunos no quieren cambiar nada, están dentro los que ven algún espacio de negocio, digámoslo por montos miserable, pero negocios al fin y las universidades dejan hacer (Boaventura de Sousa Santos, 2014).

No podemos como decía el ex Rector de la Universidad de Lisboa, António Nóvoa (2017), presenciar impávidos los embates del mercado sobre la “idea de universidad”, como institución social, universidad pública, no podemos resignarnos, como si la situación fuera inevitable.

El desafío es recuperar los postulados de la reforma del 18 como programa emancipatorio, “de las camarillas”, recuperar la “universidad como refugio secular de los mediocres”, como dice el Manifiesto Liminar. Ahora “los mediocres” son los que ven a la universidad como un negocio, los que quieren lucrar desde adentro y desde afuera, de los que solamente ven el gran negocio de la educación superior.

Necesitamos una resistencia organizada para defender a la universidad pública. Los 100 años de la Reforma y la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018) que se celebrarán conjuntamente en la Universidad Nacional de Córdoba son una buena oportunidad para ponernos a pensar en qué universidad queremos para los próximos años.

## REFERENCIAS

BALL, S. Living the neoliberal University. *European Journal of Education*, v. 50, n. 3, p. 258-261, sept., 2015.

BALL, S. Big policies/small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, Oxford, v. 34 n 2, p.119-130, 1998.

CASTORIADIS, C. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n 24, p. 5-15, 2003.

RODRIGUES DIAS, M. A. *Enseñanza Superior como bien público: perspectivas para en Centenario de la Declaración de Córdoba*. Montevideo: Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo, 2017.

DONINI, A. y CUNHA, C. Presentación Dossier Integración Regional e Internacionalización de la Educación Superior. *Integración y Conocimiento. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur*, v. 1, n 4, 2016. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/issue/current/>.

DELEUZE, G. *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Tre-textos. 1999.

DEL MAZO, G. (comp.) *La Reforma Universitaria*. Buenos Aires: Ferrari Hnos. 1927.

DEL MAZO, G. (comp.) *La Reforma Universitaria*. Tomo III. La Plata: Edición del Centro de Estudiantes de la Universidad de Ingeniería. 1941.

FREITAG, M. *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*. Barcelona: Ediciones Pomares. 2004.

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P. & TROW, M. *La nueva producción del conocimiento*. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Gedisa, 1997.

IBARRA COLADO, E. Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada (Algunas notas y reacciones a Academic Capitalism de Slaughter y Leslie). *Revista de la Educación Superior*, v. XXXI, n. 2, abril- junio, 2002, p. 147-154.

IBARRA COLADO, E. Capitalismo Académico y Globalización: La Universidad Reinventada. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 84, setembro/2003.

LEVIN, B. An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education*; Oxford, v. 34 n 2, p. 131-141, 1998.

MIRANDA, E. El derecho a la universidad en Argentina. Una mirada desde la igualdad y el reconocimiento del otro. *Sisyphus Journal of Education*, v. 6, issue 01, p. 79-96, 2018. Disponible en <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/issue/view/816>.

MIRANDA, E. (coord.) *Democratización de la Educación Superior*. Una miradas desde el Mercosur. Córdoba: Narvaja Editores. (2014).

MIRANDA, E. *Formación del Sistema Universitario Nacional, Desarrollo y Crisis*. Córdoba: Dirección General de Publicaciones, Universidad Nacional de Córdoba. 1993.

MIRANDA, E & LAMFRI, N. (2016) Globalización neoliberal y productivismo académico: sus efectos en el trabajo de los profesores-investigadores de universidades argentinas. In: CUNHA, C. y Otros: *Políticas de Educação: Cenários Internacionais e Regionais*. Brasília: Líber Livro-Catedra Unesco/ Universidad Católica de Brasilia. Brasil.

MUSSELIN, C. Les réformes des universités en Europe: des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales. *Revue du Mauss*, 33, 2009.

NÓVOA, A. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação. *Integración y Conocimiento. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur*, v. 2, 7, 2017. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/issue/current/>.

RINESI, E. Democratizar la Universidad: los desafíos pendientes. En E. Miranda (coord.) *Democratización de la Educación Superior*. Una mirada desde el Mercosur. (pp.161-174). Córdoba: Narvaja Editor. (2014). Disponible en: <http://nemerocosur.siu.edu.ar/>.

SLAUGHTER, S. & LESLIE, L. *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins, 1997.

SANTOS, B. DE S. *Conferencia La Universidad Pública del Siglo XXI*. Centro de Estudios Sociales, Lisboa. 2014. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=M4jHoFw9C6g>.

SGUISSARDI, Valdemar. Productivismo acadêmico. In: D. ANDRADE OLIVEIRA, A. DUARTE & L. VIEIRA (ed.). *Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2010. Disponible en: <http://www.gestrado.net.br/pdf/336.pdf>.

TATIÁN, D. Universidad abierta, universidad común. En E. Miranda (coord.) *Democratización de la Educación Superior. Una mirada desde el Mercosur*. Córdoba: Narvaja Editores. 2014.

TAYLOR, Ch. *Imaginario sociales modernos*. Barcelona: Paidós. 2006.

TORRES, C. A. Globalización y Educación Superior en las Américas. *Revista Teomai*, n. 15, 2007. Disponible en: [http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtTorres\\_15.pdf](http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtTorres_15.pdf). Consultado el 15 de junio de 2015.

TÜNNERMANN BERNHEIN, C. La Reforma Universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, v. 9 n 1, p.103-127, 1998.





# **DESAFIOS DA UNIVERSIDADE LATINO-AMERICANA DO INÍCIO DO SÉCULO XXI: UM OLHAR A PARTIR DO MANIFESTO DE CÓRDOBA**

SÉRGIO ROBERTO KIELING FRANCO (UFRGS)

O evento conhecido como “Reforma de Córdoba”, que tem como marco o famoso “Manifesto” (MANIFIESTO, 2018), foi, de fato, um movimento feito pelos estudantes com o intuito de provocar a Universidade a se repensar. A passagem do século XIX para o século XX trazia à tona uma atmosfera de transformações. Naquele cenário, o fortalecimento da ciência como ferramenta mestra para resolver os problemas mundiais era marcante. Esse desenvolvimento científico contrastava com uma educação superior fortemente discursiva, e não investigativa, na América Latina. Assim, a universidade latino-americana exercia a função de reafirmação dos papéis sociais e não de transformação.

Os estudantes de Córdoba se revoltaram contra o que se chamava de atraso latino-americano e conclamavam, não só seus colegas da própria universidade, mas de todas as universidades “da América”, a encararem um novo ponto de vista. O estopim disso foi o processo de sucessão da Reitoria. As marcas do colonialismo ibérico ainda estavam muito presentes nas universidades latino-americanas daquela época, especialmente nos processos de gestão.

Também vivemos hoje uma atmosfera de transformações. Essas transformações no campo da ciência e da tecnologia avançam com uma

rapidez impensada em outras épocas. O questionamento se esses avanços se refletem e são vividos nas universidades latino-americanas precisa ser feito. Ainda hoje, o ensino universitário, especialmente quando se pensa na maioria das instituições de educação superior, é meramente repassador de conteúdos. A produção científica está ainda muito restrita na nossa educação superior. No continente latino-americano há universidades com destaque na produção científica, mas seu número não é significativo. No caso do Brasil, essas universidades detêm, certamente, menos de 10% do alunado da educação superior (as IES públicas, em sua totalidade, detêm cerca de 25%). Por outro lado, a universidade do século XXI está se tornando mais inclusiva, o que não significa que ela esteja sabendo fazer essa inclusão (EZCURRA, 2011). Ela segue sendo alimentadora do processo de exclusão social e, se não nos cuidarmos, ela voltará facilmente à matriz elitista excludente: aquela que entende que elite intelectual e cultural necessariamente se combina com elite econômica (FRANCO, 2016).

A problemática dos processos de poder dentro da universidade é uma questão que continua atual. Isso não só pela questão da forma de escolha dos reitores, mas também pela forma como se conduz a administração universitária, ainda que nós tenhamos, no caso do Brasil, o preceito constitucional da gestão democrática (MOROSINI, 2006). Essas relações de poder estão entremeadas pelas novas formas de colonialismo e mais ainda pela onda conservadora que o mundo vive nos dias de hoje.

Este capítulo se propõe a confrontar as ideias contidas em alguns itens do “Manifesto da Federação Universitária de Córdoba”, endereçado “aos homens livres da América do Sul”, com os desafios da universidade contemporânea, particularmente a latino-americana e brasileira. Os itens não são apresentados na ordem do texto, mas reorganizados de acordo com a temática abordada<sup>1</sup>. Foram classificados em três grupos de temas que, de fato, se entrelaçam, mas, que ao serem assim organizados, po-

---

<sup>1</sup> É apontado a qual parágrafo pertence o trecho, de acordo com a transcrição constante no endereço eletrônico constante nas referências.

dem vir a facilitar nossa análise. Os temas são: os estudantes na gestão universitária, as relações com os professores e a gestão universitária.

### **Os Estudantes na gestão universitária**

Reclama um governo estritamente democrático e sustenta que o “demos” universitário, a soberania, o direito a dar-se o governo próprio, radica principalmente nos estudantes (4.º parágrafo).

A juventude já não pede. Exige que lhe seja reconhecido o direito a pensar por sua própria conta. Exige também que se lhe reconheça o direito de exteriorizar esse pensamento próprio nos corpos universitários por meio de seus representantes (17.º parágrafo).

Este é um dos aspectos centrais do Manifesto. A chamada para práticas democráticas que incluam os estudantes. É preciso analisar o caminho percorrido pelas instituições universitárias. Em que pese o fato de que nas instituições públicas há mais espaço para estudantes (e hoje também para a participação dos técnico-administrativos), que ocorre em grau menor nas instituições comunitárias, e é quase nulo nas privadas, em sentido estrito. Mesmo assim, cabe perguntar: o quanto os estudantes (e também os técnico-administrativos) estão dispostos de fato a exercer as funções de gestão acadêmica? Como diferenciar a gestão acadêmica, com seu significado profundo, do simples exercício de poder? Coordenar cursos de graduação e pós-graduação não é simplesmente exercer o poder decisório, mas implica na compreensão das implicações inerentes ao processo formativo. Há hoje, nas universidades públicas, a luta pela paridade ou mesmo universalização do voto na escolha dos reitores. É preciso refletir sobre as implicações da participação mais ativa dos corpos discente e técnico-administrativo na gestão universitária em todos

os níveis, entendendo também que essa gestão não pode simplesmente entregar-se aos corporativismos, nem dos docentes.

Falar de gestão acadêmica implica também ter presente o cerne do processo educativo, que se refere à transmissão geracional. A discussão da gestão democrática deve passar necessariamente pela discussão do papel histórico e social da Universidade (ORTEGA Y GASSET, 1999 e SANTOS, 2004). No entanto, há o agravante das massas de estudantes em instituições privadas, sem gestão democrática. Uma das razões da falta de espaço para participação estudantil nas instituições privadas é o fato de ele ser tratado como cliente de um serviço (DIAS, 2003). Ora, nesse caso, ele só importa enquanto alguém que dá retorno sobre o serviço entregue. Não interessa sua participação. Afinal, quando a universidade se comporta como simples entregadora de conteúdo, não há espaço que oferecer aos estudantes. Aqui não se pode fugir da pergunta: instituições que se comportam assim podem ser entendidas como instituições universitárias?

Os estudantes da Universidade de Córdoba, de 1918, queriam um espaço para pensar, para manifestar seus desejos e para influenciar na gestão universitária. Mesmo um século depois, tal desejo não foi alcançado a contento. Precisamos perguntar, em todas as instituições de educação superior, públicas ou privadas, que espaço realmente está aberto aos estudantes. O que se espera dessa participação, e também, que espaços os estudantes estão dispostos a ocupar?

## **As relações com os professores**

Nosso regime universitário – mesmo o mais recente – é anacrônico. Está fundado sobre uma espécie de direito divino: o direito divino do professorado universitário (3.º parágrafo).

A autoridade, em um lar de estudantes, não se exercita mandando, mas sugerindo e amando: ensinando. Se não existe uma vinculação espiritual entre o que ensina e o que aprende, todo ensino é hostil e, conseqüentemente, infecundo (4.º parágrafo).

A juventude vive sempre em transe de heroísmo. É desinteressada, é pura. Não teve tempo ainda de contaminar-se. Não se equivoca nunca na eleição de seus próprios mestres. [...] Daqui para a frente só poderão ser mestres da futura República Universitária os verdadeiros construtores de almas, os criadores de Verdade, de Beleza e de Bem (7.º parágrafo).

Os métodos docentes estavam viciados de um estreito dogmatismo, contribuindo a manter a Universidade afastada da ciência e das disciplinas modernas (13.º parágrafo).

A única atitude silenciosa que cabe em um instituto de Ciência é a de quem escuta uma verdade ou a de quem experimenta para criá-la ou comprová-la (4.º parágrafo).

As manifestações dos estudantes de Córdoba apontam para um modelo de docente “dono do saber”. É preciso ser honesto e admitir que esse modelo não está de todo vencido (CABRAL, 2012). A discussão acerca dos direitos e deveres dos professores se impõe, seja diante de casos claros de assédio, seja frente a práticas de trabalho acadêmico que atentam contra a transparência e a democracia.

Como contraposição ao autoritarismo do professorado (não só na gestão, mas também no ensino), não é apontada, pelos manifestantes, uma inversão de forças, mas o remédio do diálogo. Talvez esse seja um dos trechos mais lindos do Manifesto. Temos, com meio século de antecedência, o cerne da mensagem de Paulo Freire, que chama a atenção para o elemento “amorosidade” no ato de ensinar (FREIRE, 1997). Embora não se possa afirmar que o modelo de ensino autoritário esteja superado em sua totalidade nas práticas universitárias (SIRVENT, 2016), não há mais quem o defenda abertamente e os documentos institucionais unanimemente falam sobre o papel do aluno no processo de produção do conhecimento, buscando superar o modelo transmissor. No entanto, é preciso questionar: até que ponto nossos currículos não são autoritários? A universidade latino-americana é pautada por currículos engessados, fortemente atrelados

à formação profissional, normalmente com uma visão estreita do que seja o exercício profissional (FRANCO, 2016). Isso se manifesta, por exemplo, nas dificuldades para o reconhecimento de estudos feitos em outras instituições. Também é alarmante a falta de espaço para a opção estudantil, para alternativas formativas. Se em algumas instituições avançamos na democracia das relações, ainda vivemos a ditadura dos currículos rígidos.

Ao mesmo tempo, os manifestantes de Córdoba chamam a atenção para as ameaças à liberdade de cátedra, algo extremamente atual em tempos de retrocessos políticos. Impõe-se um libelo à possibilidade da expressão. Do não silêncio. Em contrapartida, a possibilidade de expressão de todos, implica na disposição para fazer silêncio voluntariamente para ouvir o diferente.

É claro que o texto do manifesto está prenhe de utopias. O trecho que aponta para o heroísmo e a certeza na exatidão das escolhas pelos mestres pode parecer ingênuo. Todos podemos nos equivocar, jovens ou velhos. É preciso ter clareza de que todos podem enganar-se, mas podem amadurecer e vacinar-se contra o engano, e isso só com a prática da liberdade e da democracia.

O segundo trecho dessa manifestação utópica traz à tona o problema dos critérios para que alguém possa ser professor universitário. Não é possível em um concurso ou em outro processo seletivo detectar “os verdadeiros construtores de almas, os criadores de Verdade, de Beleza e de Bem”. O que isso nos aponta é que, para realizar-se o que é próprio da formação universitária, e da educação em geral, o caminhar rumo a uma utopia é essencial, ainda que tal utopia não seja necessariamente igual para todos, mas algo que nos faz caminhar em direção a algo que não se sabe se um dia será alcançado.

Os dogmatismos são o oposto do que se entende por educação universitária. No entanto, não se pode apenas pensar que dogmatismo é algo próprio das religiões. Há inúmeras práticas científicas dogmáticas. Os livros científicos frequentemente apontam para a diferenciação entre

ciências verdadeiras e pseudociências. O retorno do discurso positivista na academia reforça as práticas dogmáticas.

## A Gestão Universitária

As universidades chegaram a ser assim o fiel reflexo dessas sociedades decadentes, que se empenham em oferecer o triste espetáculo de uma imobilidade senil. Por isso que a Ciência, defronte a essas casas mudas e fechadas, passa silenciosa ou entra mutilada e grotesca em função do serviço burocrático (2.º parágrafo).

O sentido moral estava obscurecido nas classes dirigentes por um farisaísmo tradicional e por uma pavorosa indigência de ideais (9.º parágrafo).

Então demos a única lição que cabia... e espantamos para sempre a ameaça do domínio clerical (12.º parágrafo).

Não se reformavam nem planos nem regimentos por temor de que alguém, nas mudanças, pudesse perder seu emprego. O lema “hoje por ti, amanhã por mim” corria de boca em boca e assumia a categoria de estatuto universitário (13.º parágrafo).

Como um documento que procura causar impacto, o Manifesto abusa dos adjetivos, alguns que hoje em dia poderiam ser encarados como marcas de intolerância, mas devem ser lidos com o entendimento do contexto histórico e social no qual se objetivaram. O importante é a indicação de que a universidade assumia uma posição de afirmação do *status quo*, sem permitir tanto o questionamento da situação como trabalhando para sua manutenção. Sabe-se que, desde a sua origem, as universidades são um espaço de liberdade de pensamento, mas é preciso perguntar-se quantas das práticas internas, quanto do comportamento institucional das universidades, hoje em dia, não têm sido sustentadores de um *status quo* e, portanto, de uma “imobilidade”?

Sendo as instituições de educação superior, formas objetivas de realização das sociedades nas quais elas se organizam, sua tendência é refletir a divisão social, as disputas de exclusão mútua mais que as disputas construtoras de novas realidades. Não se pode fazer vista grossa às práticas discriminatórias e excludentes que existem dentro das instituições, ainda que, muitas vezes, seus posicionamentos públicos se movimentem em outra direção. Isso aparece naquelas IES privadas que apenas se alimentam da classe média emergente e dos financiamentos públicos, mas que não têm compromisso com a mudança social. Também as universidades públicas que, diante dos processos de inclusão social (principalmente a instituição das cotas raciais e sociais), fazem discriminação, dissimulada ou não, entre alunos cotistas e não cotistas, às vezes sustentadas nas próprias regras e normas institucionais.

A mutilação da Ciência nas casas de educação superior é, sem dúvida, uma contradição profunda. Afinal, desde sua origem, as universidades foram o lugar onde a ciência sempre prosperou e se firmou. No entanto, há muitas formas de mutilar a Ciência nas instituições de educação superior. A ciência se mutila diante da busca do lucro nas instituições com fins lucrativos, onde a contribuição econômica aos acionistas é mais importante que a contribuição científica para a humanidade. A ciência também se mutila frente ao corporativismo que se autodefende para não deixar que o avanço flua. Corporativismo que se expressa em certas regras institucionais que servem para acobertar práticas descomprometidas. Por outro lado, a não realização de fato da autonomia administrativa, obriga que os movimentos da ciência devam estar submetidos a ritos burocráticos próprios de repartições públicas, sem espaço para a dinâmica própria da produção do conhecimento.

A experiência histórica do Estado de Direito mostrou que o estabelecimento de regras claras colabora com a realização da justiça. No entanto, não há regra perfeita. A instituição, na sua ânsia de autoconservação, utiliza as regras de modo rígido para se perpetuar. Os grupos de poder se



utilizam dos processos democráticos de construção de regras para colocar seus interesses acima dos outros. Por outro lado, por serem instituições que lidam com a juventude, é preciso perguntar como as instituições universitárias lidam com a rebeldia. A universidade muitas vezes se perde dos ideais em nome das regras e dos interesses mesquinhos.

Os estudantes de Córdoba falavam da ameaça do domínio clerical. Hoje teríamos que dizer “a ameaça do domínio do capital”.

### **Caminhos pela frente**

A juventude universitária de Córdoba, por intermédio de sua federação, saúda aos companheiros de toda a América e lhes incita a colaborar na obra de liberdade que inicia (18.º parágrafo).

O manifesto encerra-se com um convite a todos os estudantes da América. Convite esse que precisa ser reforçado, não só pelas causas ainda presentes, mas também pelas novas batalhas que se somam àquelas. A primeira delas é a afirmação da educação como bem público, possibilidade de resistência às pressões do capital na gestão e na formulação de políticas educacionais e de inovação científica. Outro desafio que se soma é o da inclusão de verdade. Trata-se de abrir as portas das universidades para a entrada e participação dos povos originários do continente e dos povos excluídos historicamente (negros, refugiados). Também a abertura para a diversidade no campus.

Um dos maiores desafios na atualidade é a sustentabilidade financeira da educação superior. Não só a afirmação da importância da gratuidade do Ensino, mas a importância de que esse sustento não esteja à mercê da lógica do Capital. Afinal, as universidades devem ter o compromisso com o desenvolvimento de uma ciência que sirva à América Latina e aos países periféricos, pois as IES têm uma responsabilidade com o desenvolvimento social e econômico na construção de um novo paradigma de desenvolvimento humano sustentável.

Dentro de tudo isso há o desafio da expansão da oferta, para que o desenvolvimento social e econômico seja realmente emancipador. Não se conseguirá que a educação superior modifique a face dos países emergentes se não houver oportunidade para um número muito maior de cidadãos ter acesso a esse nível de ensino (RISTOFF, 2011), o que exige a assunção de uma política corajosa de financiamento e de estratégia para a educação superior. No caso do Brasil, o quadro que se desenha é de não se conseguir, como preconiza o Plano Nacional de Educação, atingir a meta de expansão, especialmente a meta de expansão das matrículas no setor público, se não houver um forte esforço institucional e, principalmente, governamental, porque também orçamentário, para alcançar tal meta (SANTOS, 2015).

Aí está a atualidade do Manifesto de Córdoba. Ele nos obriga a olhar para dentro da Universidade. É preciso ter coragem para uma autorevisão. Encontrar saídas que não sejam populistas nem simplistas, e que sejam prenes de ideais humanitários. A Universidade é (e precisa ser) o local do debate, da transformação, pois, o compromisso da universidade é com a humanidade, e, como nos ensina Milton Santos (2004), a humanidade começa aqui no nosso entorno.

## REFERÊNCIAS

CABRAL, Althiere Frank Valadares e outros. “Formação do professor do nível superior: o obstáculo das crenças.” In: LEITE, Denise; FERNANDES, Cleoni Barboza (org.). *Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. “A OMC e a educação superior par ao mercado.” In: BROVETO, Jorge; ROJAS MIX, Miguel; PANIZZI, Wrana Maria. *A educação superior frente a Davos*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

EZCURRA, Ana María. “Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente.” In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. *La democratización de la educación superior en América Latina: límites y posibilidades*. Saenz Peña: UNTREF, 2011.

FRANCO, Sérgio R. K. “A universidade nos contextos emergentes: modelos e papéis.” In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai, Sérgio Roberto Kieling Franco, FRANCO et ZITKOSKI, Jaime (org.). *Educação superior e contextos emergentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Manifiesto de la F. U. de Córdoba. In: <http://www.reformadel18.unc.edu.ar/manifiesto.htm>. Acesso em 5 de jun. de 2018.

MOROSINI, Marília (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Brasília: INEP, 2006.

ORTEGA Y GASSET, José. *Missão da universidade*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

RISTOFF, Dilvo. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. *La democratización de la educación superior en América Latina: límites y posibilidades*. Saenz Peña: UNTREF, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Catarina de Almeida; FERREIRA, Suely. “O Plano Nacional de Educação e os desafios da expansão da educação superior.” In: SOUSA, José Vieira (org.). *Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

SANTOS, Milton. *Repensando o espaço do homem*. 5.<sup>a</sup> ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SIRVENT, María Teresa. “Enseñar a investigar en la universidad.” In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; Sérgio Roberto Kieling Franco, FRANCO; ZITKOSKI, Jaime (org.). *Educação superior e contextos emergentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.



---

**PARTE II**  
**GESTÃO, AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DA**  
**EDUCAÇÃO – PRINCÍPIOS E PRÁTICAS QUE SE**  
**RECOLOCAM**

---



## **O ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS E A BUSCA DE FONTES ALTERNATIVAS DE FINANCIAMENTO**

LUISA CERDEIRA (UNIVERSIDADE DE LISBOA-INSTITUTO DE EDUCAÇÃO)  
MARIA DE LOURDES MACHADO-TAYLOR (UNIVERSIDADE DO PORTO)

A crise financeira global é um desafio para os governos e líderes institucionais. Neste contexto o ensino superior está confrontado com a austeridade financeira em todo o mundo. Os orçamentos das instituições de ensino superior são deficitários, levantando preocupações sobre a qualidade. Cada vez mais os governos dispõem de menos recursos públicos aos setores sociais (saúde, educação, etc.) e os orçamentos públicos do ensino superior têm vindo a sofrer cortes acentuados. Um grande desafio para os governos e instituições de ensino superior (IES) é encontrar uma forma eficaz de responder às necessidades da economia e da sociedade em termos de formação dos indivíduos, e ao mesmo tempo, identificar fontes alternativas de financiamento para a cobertura adequada das despesas crescentes e reduzir as restrições de financiamento público.

No caso do ensino superior português esse processo de privatização e de captação de receitas privadas deu-se sobretudo a partir da década de 90 do século passado. As instituições de ensino superior públicas dependiam fortemente do Orçamento de Estado, representando este a maioria das receitas das universidades e dos institutos politécnicos. Contudo, a partir dos anos de 1990, as políticas de financiamento seguiram as tendências internacionais, principalmente em relação à partilha de custos,

com a introdução de taxas de propinas e políticas que estimularam o desenvolvimento do sector privado do ensino superior.

Este texto pretende apresentar algumas das políticas de captação de recursos financeiros e mostrar a importância crescente da captação de fontes alternativas de financiamento, dando uma visão geral do financiamento das Instituições de Ensino Superior Portuguesas nas últimas décadas, evidenciando o elevado nível de privatização do financiamento das instituições de ensino superior público no contexto nível europeu e no grupo de países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). O crescimento do ensino superior português foi conseguido de forma expressiva com o cofinanciamento dos estudantes e das suas famílias, representando actualmente as receitas geradas pelas propinas uma fatia relevante da despesa das instituições de ensino superior.

As sucessivas crises financeiras mundiais têm vindo a desafiar governos e instituições de ensino superior em todo o mundo a se adaptarem e a procurarem novos recursos (NKRUMAH-YOUNGA & POWELL, 2011; JOHNSTONE, 2013, 2004). Na Europa, o ES era, até ao início do século XXI, quase totalmente subsidiado pelo Estado (WINTER-EBMER, WIRZ, 2002). No entanto, como salientado por Dincã da UNESCO-CEPES (2002, p. 29), “Cada vez mais governos afirmam que não podem destinar uma grande percentagem dos seus orçamentos públicos para o ensino superior”. Também Jongbloed (2004, p. 1) chama a atenção para o facto de:

[...] a maioria das universidades europeias estão superlotadas e subfinanciadas e não podem esperar para obter qualquer ajuda financeira substancial do Estado. O financiamento privado terá então que aumentar, porque os governos enfrentam cada vez mais reclamações nas pastas de setores como a saúde, segurança e cuidados aos idosos.

Assim, cada vez mais as IES dependem de fontes de financiamento diversificadas para apoiar as suas missões (FRENCH, 2003). Os autores,



como refletido por Dincã (2002, p. 17) defenderão “[...] a criação e/ou consolidação de novas estruturas e mecanismos de gestão financeira, com base nos princípios da autonomia universitária e responsabilidade, ao incentivar o estabelecimento de vínculos com a sociedade civil e as economias locais.”

As receitas governamentais para o ensino superior estão gradualmente e constantemente a ser suplementadas por outros fluxos de receitas. Estas fontes de receita são: 1) um aumento das propinas e taxas; 2) mais bolsas e empréstimos; 3) uma expansão do setor de ensino superior; 4) esforços empresariais por parte das instituições; e 5) esforços de promoção filantrópica para apoiarem as necessidades e aspirações institucionais (TAYLOR *et al.*, 2005).

O artigo está estruturado da seguinte forma: primeiro, apresenta-se um breve panorama das tendências das políticas de financiamento do ensino superior em termos internacionais. Tendo em conta este enquadramento, o artigo examina o financiamento das instituições de ensino superior público e a evolução que ocorreu em Portugal e termina com uma nota conclusiva.

### **Uma breve visão geral do financiamento da educação superior**

O financiamento tem sido uma grande preocupação no ensino superior. Thys-Clément (2001, p. 100) enfatizou o papel do financiamento afirmando que “É vital examinar as condições de financiamento das universidades visto que o ambiente financeiro afecta a organização e, assim, as estruturas de governança.”

Jongbloed (2000, p.4) identificou duas tendências, a pressão fiscal e a mercantilização, nas mudanças de relação entre os governos e as instituições de ensino superior. Este autor afirma:

(Pressão fiscal) relaciona-se com a tendência de que os governos de todo o mundo estão a alocar menos recursos públicos para as universidades em comparação com os níveis de financiamento anteriores. Parlamentos estão a cortar no dinheiro dos impostos investido por aluno. [...] Os governos também se estão a tornar mais seletivos no seu financiamento.

Por sua vez, Johnstone (1998, p. 25) salientou que

Como resultado da massificação e diversificação do Ensino Superior, os governos estão a implementar progressivamente uma Agenda de Reforma das Finanças e da Gestão: complementando as receitas governamentais (em parte importante desses estudantes e famílias que podem pagar), diferenciando as instituições, incentivando iniciativas do sector privado e reduzindo as normas governamentais. [...] Os custos do ensino superior estão cada vez mais sendo compartilhados com os alunos e suas famílias através de propinas e taxas de recuperação de custos totais. [...] Setores privados continuam a crescer [...] O financiamento das universidades está a ter em consideração indicadores de resultados mensuráveis, e delegando a autoridade das despesas para as universidades. [...] E o empreendedorismo... está a crescer em quase toda parte, na sua maioria adicionando receita para as instituições [...]

Mais ainda, como ressalta Esterman e Pruvot (2011, p. 82):

Em tempos de constrangimentos financeiros as universidades enfrentam ainda pressões adicionais na demanda crescente por educação superior. Além das mudanças demográficas que causam esse aumento, a alta demanda também tem sido agravada pela crise económica, quando o aumento dos níveis de desemprego conduz mais pessoas em busca de formação para aumentar a sua competitividade no mercado de trabalho.

Em muitos países, isso causou a redução dos gastos por aluno (per capita), às vezes, mesmo quando as universidades não sofreram cortes diretos nos seus orçamentos. [...] A combinação do crescimento do número de alunos e a redução de custos representa uma grande preocupação para a manutenção da qualidade do ensino superior.

Johnstone (1998, p. 7) sintetizou a captação de receitas por partes das universidades e apresentou de acordo com a Tabela 1, onde mostra a tipologia das várias receitas. As receitas não governamentais para o ensino superior podem surgir de alunos (propinas/pagamento de anualidades), prestação de serviços e contribuições filantrópicas e/ou de cooperação internacional, sublinhando que a austeridade financeira que as IES enfrentam um pouco por todo o mundo é muitas vezes resolvida através de partilha de custos (*cost-sharing*).

**Quadro 1.** Diversificação da Matriz de Recursos

	Governo (Contribuintes)	Estudantes e/ou Pais	Indústrias Serviços	Ex-Alunos Outros Filantropos	Internacional Corporativa
<b>1. Contribuição Institucional Direta</b>	X				
<b>2. Contribuições Financeiras Indiretas</b> Assistência e Empréstimos Subsidiados	X				
<b>3. Propinas</b>					
3.1 Programas Conferentes de Grau		X			

	Governo (Contribuintes)	Estudantes e/ou Pais	Indústrias Serviços	Ex-Alunos Outros Filantropos	Internacional Corporativa
3.2 Programas Não Conferentes de Grau		X	X		
<b>4. Empréstimos e Propinas dos Licenciados</b>					
4.1 Subsidiado	X	X	X		
4.2 Não Subsidiado		X			
<b>5. Recursos</b>					
<b>5.1 Serviços</b>					
5.1.1 Consultadoria	X		X		X
5.1.2 Pesquisa	X		X		
5.1.3 Testes de Laboratório	X		X		
<b>5.2 Produção de Bens</b>					
5.2.1 Produtos Agrícolas			X		
5.2.2 Produtos Industriais			X		
<b>5.3 Aluguel de espaços</b>			X	X	
<b>6. Doações</b>					
6.1 Diretas			X	X	X
6.2 Indiretas (Lotaria)				X	

**Quadro 1.** Diversificação da Matriz de Recursos

**Fonte:** Johnstone, B. (1998). The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms. Trabalho apresentado na Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação Superior, Paris, out. de 1998.

A ênfase na angariação de fundos filantrópicos nos EUA diferencia-o da maioria dos países em todo o mundo, incluindo a maioria dos sistemas europeus. Verifica-se que a partilha de custos nos Estados Unidos pode ser imputada a quatro fontes principais: o governo (o que geralmente significa os contribuintes), os pais, os alunos e os filantropos. A angariação de fundos faz parte do espírito americano. Dar para causas nobres é visto como um privilégio que permite aos indivíduos, grupos, fundações, organizações e empresas a oportunidade de contribuir voluntariamente para causas sociais em que acreditam (TAYLOR *et al.*, 2005).

No entanto, a angariação de fundos é um processo complexo. As pessoas querem e gostam de investir em vencedores, não em perdedores. As IES que têm visão, uma forte liderança e uma agenda pró-activa e desafiante para o futuro, podem inspirar as pessoas a ajudá-los a alcançar objetivos e aspirações elevadas. As IES que simplesmente lamentam as suas deficiências financeiras não atraem contribuições. Uma maneira eficaz de transmitir esta mensagem mais amplamente é conectar a campanha diretamente para o plano estratégico institucional (MACHADO-TAYLOR, 2011). Em muitos casos, o plano estratégico detalhado de uma instituição deve, e provavelmente é, analisado no devido tempo, por mais grupos constituintes do que aquele para que foi inicialmente concebido. Certamente, o doador inteligente que está a ponderar destinar uma quantia grande e significativa de dinheiro para uma campanha, irá sem dúvida, querer saber qual a visão geral da IES, as metas e as estratégias de gestão financeira (TAYLOR, ET AL, 2005; TAYLOR & MACHADO, 2008, 2006).

A OCDE, no relatório *Thematic Review of Tertiary Education* 14 (2009), identificou como as principais tendências sobre o ensino superior a introdução de novas modalidades de financiamento (melhor desempenho e competição baseada no financiamento, mais contribuições privadas, ampliação dos mecanismos de apoio ao estudante), juntamente com a expansão dos sistemas de ensino superior, a diversificação da oferta, o

aumento da heterogeneidade nos corpos de alunos, um foco crescente na responsabilização e desempenho e novas formas de governança institucional.

### 3. O caso específico de financiamento do ensino superior em Portugal

Portugal registou um crescimento notável na educação e no ensino superior. As taxas reais de escolaridade nos diversos níveis de ensino cresceram a um ritmo impressionante, atingindo hoje valores próximos dos 90% na educação pré-escolar; dos 100% no ensino básico; dos 75%, no ensino secundário (situação que evidencia, todavia, o muito que ainda há a fazer para que a escolaridade obrigatória de 12 anos seja completamente cumprida) e 33% no ensino superior, valor que nos permite pensar que o ensino superior português caminha para um ensino superior de massas, em conformidade com Trow (1973); observe-se a Tabela 1:

**Tabela 1.** Taxa real de escolarização por nível de ensino

Nível de ensino	2001/02	2005/06	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
Educação pré-escolar	76,3	77,7	85,7	89,3	88,5	87,8	88,5	88,4
Ensino básico	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	99,4	98,3	97,7
Ensino Secundário	59,7	54,2	72,5	72,3	73,6	74,3	74,6	75,3
Ensino Superior	26,0	27,8	31,9	31,4	31,3	31,3	31,4	33,1

**Fonte:** elaborado a partir de PORDATA (2017). Fontes de Dados: DGEEC/MED – MCTES –DIMAS/RAIDES

Nas últimas quatro décadas verificou-se crescimento explosivo da procura de educação de nível superior, o que levou os governos a responder com o aumento do número de vagas nas universidades existentes (todas públicas: Universidades de Lisboa, Porto, Coimbra e Nova de Lisboa) e,

nas décadas de 1970 e 1980, a tomar a iniciativa de criar novas instituições universitárias públicas (Universidades do Minho, Trás-os-Montes e Alto Douro, Aveiro, Beira Interior, Évora e Faro e Instituto Universitário de Lisboa).

Além disso, como resposta à procura crescente de educação superior, e com o objectivo de colocar o ensino superior mais próximo das populações e das necessidades reais da economia em quadros altamente qualificados, foi criada uma nova via de ensino superior, mais curta e técnica, o ensino superior politécnico. Assim, ao longo das décadas de 1970 e 1980, foram criados 15 institutos superiores politécnicos, uma em cada capital de distrito, apresentando, assim, uma abrangência geográfica nacional.

Entretanto, ao longo da década de 1980, foram surgindo instituições privadas de ensino superior, ainda que sem qualquer enquadramento legal, mas “aceites” informalmente pelo governo e pelo mercado. Em 1986, o governo de então legislou no sentido de oficializar aquilo que já existia informalmente e o ensino superior foi aberto à iniciativa privada. Com a abertura do ensino superior à iniciativa privada rapidamente surgiram dezenas de instituições privadas de ensino superior, que passaram a absorver uma boa parte dos candidatos ao ensino superior público, mas ao qual não conseguiam aceder. O ensino superior privado teve assim um crescimento muitíssimo rápido sendo que chegou a abranger um terço dos estudantes matriculados neste nível educativo. Todavia, mais recentemente, por razões várias, nomeadamente a queda na procura de educação superior associada às políticas de austeridade que o país tem vindo a vivenciar desde a crise financeira de 2008 e o aumento da oferta pública de vagas, o número de matriculados no ensino superior privado tem vindo a reduzir-se de forma acentuada, como pode verificar-se na Tabela 2:

**Tabela 2.** Evolução do número de estudantes inscritos por tipo de instituição no ensino superior

Anos	Subsistema e tipo de ensino						
	Total	Público			Privado		
		Total	Universitário	Politécnico	Total	Universitário	Politécnico
1990	157 869	119 733	95 746	23 987	38 136	32 756	5 380
1995	290 348	186 286	132 199	54 087	104 062	84 895	19 167
2000	373 745	255 008	164 722	90 286	118 737	88 190	30 547
2005	380 937	282 273	173 897	108 376	98 664	67 157	31 507
2010	383 627	293 828	183 806	110 022	89 799	60 174	29 625
2011	396 268	307 978	193 106	114 872	88 290	60 452	27 838
2012	390 273	311 574	197 912	113 662	78 699	55 147	23 552
2013	371 000	303 710	197 036	106 674	67 290	48 716	18 574
2014	362 200	301 654	198 380	103 274	60 546	44 495	16 051
2015	349 658	292 359	191 707	100 652	57 299	42 666	14 633
2016	356 399	297 884	191 633	106 251	58 515	42 981	15 534
2017	361 943	302 596	192 201	110 395	59 347	43 013	16 334
Variação 2017-1990 %	129%	153%	101%	360%	56%	31%	204%
Variação 2017-2010 %	-6%	3%	5%	0%	-34%	-29%	-45%

**Fonte:** PORDATA (2017). **Fontes de Dados:** DGEEC/Med – MCTES – DIMAS/RAIDES.

Como se pode concluir dos valores da Tabela 2, a um crescimento explosivo da procura de ensino superior privado entre 1990 e 2005, contrapõe-se a queda significativa registada no período 2010-2017, permitindo concluir que a quebra a procura de educação superior que ocorreu no país a partir de 2010 foi feita, fundamentalmente, à custa das instituições privadas, cujo peso acaba por se reduzir a cerca de 16% do número total de matrículas.

A partir de 1992, para além da privatização do ensino superior por via do aparecimento do ensino superior privado, iniciou-se um processo de privatização do ensino superior público, porque se aumentou de forma significativa o valor das propinas (pagamento de anualidades) já existentes desde os anos de 1940. No primeiro enquadramento legal (Lei n.º 20/92) surgido após a implantação da Democracia (25 de Abril de 1974), referia-se que os montantes obtidos a partir dessas taxas deveriam ser aplicados nas instituições de ensino superior no sentido de melhorar a qualidade do ensino público (melhorar os laboratórios, internet, bibliotecas, etc).



Contudo, tal não ocorreu em virtude de os governos terem iniciado um processo de diminuição do financiamento público para o ensino superior público. Podemos de forma breve apresentar a evolução do enquadramento legal que desde 1992 até à actualidade norteia a política de fixação de propinas nas instituições de ensino superior público, conforme de pode observar no Quadro 2:

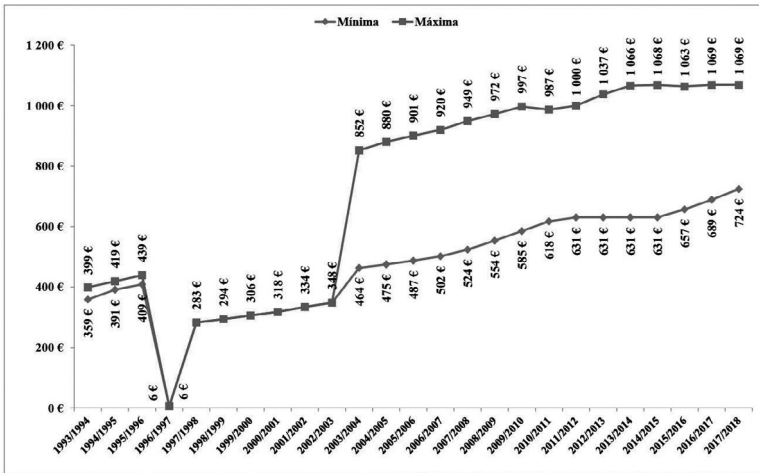
ENQUADRAMENTO LEGAL	ÂMBITO DE APLICAÇÃO	VALOR
<p><b>Lei n.º 20/92, de 14 de Agosto:</b></p>	<p>A propina calculada da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Divisão da despesa de funcionamento corrente de cada instituição num determinado ano (incluindo as despesas de capital, inscritas no orçamento de funcionamento, deixando de fora as despesas de investimentos plurianuais para a construção de edifícios e o seu apetrechamento) pelo número de alunos da instituição;</li> <li>- No 1.º ano de aplicação da lei os estudantes pagariam cerca de 12% da despesa/ano, nos anos seguintes seria 20% até se chegar aos 25% desse valor.</li> </ul>	<p><b>Ano de 1993/1994:</b>            Institutos            Politécnicos= 359€            Universidades= 399€</p>
<p><b>Lei n.º 5/94, de 14 de Maio</b></p>	<p>As principais modificações na forma de cálculo da propina:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos que fossem beneficiários de uma bolsa ficavam isentos de pagamentos de propina;</li> <li>- Os alunos cujo rendimento familiar anual ílquido <i>per capita</i> ou global fosse inferior a determinados valores definidos anualmente pelo Ministério da Educação, beneficiavam de uma redução para metade do valor da propina.</li> </ul>	<p><b>Ano de 1994/1995:</b>            Institutos            Politécnicos= 391€            Universidades= 419€  <b>Ano de 1995/1996:</b>            Institutos            Politécnicos= 409€            Universidades= 439€</p>

ENQUADRAMENTO LEGAL	ÂMBITO DE APLICAÇÃO	VALOR
<b>Lei n.º 113/97, de 16 de Setembro</b>	Pagamento de uma propina indexada ao salário mínimo fixado para o país.	<b>Ano de 1996/97=</b> 6€ No ano de 1997/1998 = Salário Mínimo= 283€
<b>Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto</b>	Pagamento de uma propina que pode variar entre um valor mínimo de 1,3 do salário mínimo nacional e um valor máximo que não poderá ser superior ao valor fixado no n.º 2 do artigo 1.º da tabela anexa ao Decreto-Lei n.º 31 658 de 21 Novembro de 1941, atualizado através da aplicação do índice de preços no consumidor do INE	<b>Ano de 2003/2004</b> Propina Mínima= 464€ Propina Máxima= 852€

**Quadro 2.** Evolução Enquadramento Legal da Aplicação de Propinas no Ensino Público em Portugal

**Fonte:** Cerdeira L. (2015)

Desde 1994, Portugal adoptou um modelo de diversificação das fontes de financiamento e de “partilha de custos” (JOHNSTONE, 1998, 2013) no ensino público, com os estudantes e famílias a cofinanciarem os seus estudos, através do pagamento de propinas no ensino superior público. Em particular, a partir da Lei 37/2003, ainda que as instituições pudessem fixar o valor das propinas entre um valor mínimo e máximo, foram sendo “empurradas” para fixarem valores de propinas próximos do valor máximo. A evolução dos valores fixados pode ser analisada no gráfico 1 que se segue:



**Gráfico 1.** Portugal. Evolução do valor das propinas nas instituições no ensino superior público entre os anos de 1993 e 2018

**Fonte:** Elaborado por Cerdeira L.2015

A privatização do ensino superior público é, certamente, uma das razões porque a parte do Orçamento do Estado destinado para que o orçamento das instituições públicas de ensino superior tenha vindo a diminuir rapidamente desde a década de 1990. Essa diminuição tornou-se ainda mais significativa ao acompanhar a crise financeira por que o país passou a partir de 2008.

Em 1995, Portugal tinha dentro dos países da OCDE dos valores mais elevados quanto ao peso do financiamento público na despesa da IES públicas (96,5%), sendo apenas ultrapassado pela Dinamarca (99,4%) e pela Finlândia (97,8%). Em 2011, o peso do financiamento público descia para 69% da despesa da IES públicas e tendo atingido o valor de 62% em 2014. Com a exceção do Reino Unido (28%), Portugal é o país europeu como valor mais baixo da comparticipação pública no financiamento das instituições de ensino superior públicas. A média em 2014 da OCDE é 70% e a da EU22 de 78% (Tabela 3).

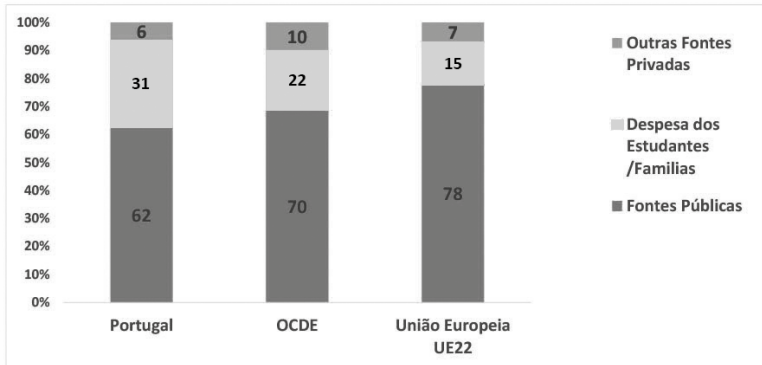
**Tabela 3.** Evolução da % dos recursos públicos no orçamento das instituições de ensino superior público.

	<b>Peso da Despesa Públicas nas Instituições de Ensino Superior (%)</b>					
	<b>2005</b>	<b>2008</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
Reino Unido						28
Japão	34	33	34	34	35	34
Coreia	24	22	27	29	33	34
Estados Unidos	42	41	39	38	36	35
Chile	15	14	22	24	35	38
Austrália	45	45	46	45	42	39
Canadá	55	63	57	52	50	48
Nova Zelândia				52	52	51
Israel	53	51	49	57	53	52
<b>Portugal</b>	<b>68</b>	<b>62</b>	<b>69</b>	<b>54</b>	<b>58</b>	<b>62</b>
Itália	73	71	66	66	67	65
Espanha	78	79	77	73	69	68
Hungria	78			54	63	70
Países Baixos	73	71	71	71	70	70
<b>Média da OCDE</b>	<b>70</b>	<b>70</b>	<b>70</b>	<b>70</b>	<b>71</b>	<b>70</b>
México	69	70	67	70	68	71
Irlanda	84	83	80	84	78	74
Turquia			81	75	76	75
República Checa	81	79	81	79	77	76
República Eslovaca	77	73	77	74	76	77
<b>Média EU22</b>	<b>80</b>	<b>80</b>	<b>80</b>	<b>78</b>	<b>80</b>	<b>78</b>
Letónia	56	65	63	64	68	79
França	84	82	81	80	79	79
Polónia	74	71	76	78	80	81
Estónia	70	79	80	78	82	85
Alemanha	87	87	87	86	86	86
Eslovénia	77	84	85	86	87	86
Bélgica	91	90	90	90	89	88
Suécia	88	89	90	89	90	89
Islândia	91	92	91	92	91	91
Áustria				95	95	94
Dinamarca	97	96	95		94	95
Luxemburgo				95	98	95
Noruega		97	96	96	96	96
Finlândia	96	95	96	96	96	96

**Fonte:** Elaborado a partir de OCDE (2017). Education at Glance 2017. Indicator B3

Como se pode verificar, as Universidades e Institutos Politécnicos Públicos Portugueses foram financiadas em 38% dos seus recursos por fontes privadas, sendo que 31% correspondia à parte que foi paga pelos estudantes e suas famílias para poderem frequentar o ensino superior (OCDE 2017, Indicador B3. 1b, valores reportados a 2014). Esse valor é mais do dobro do que acontece na média da União Europeia (EU22 era

de 15%) e bastante mais significativo do que a média da OCDE (22%). Ou seja, a parte dos recursos dos estudantes e famílias representa a fatia esmagadora dos recursos não públicos das IES públicas portuguesas (dos 38% de recursos com origem privada, 31% vem dos pagamentos dos estudantes e famílias). Ver o Gráfico 2.



**Gráfico 2.** Peso relativo (%) por Fontes de Financiamento (público e privado) das Instituições de Ensino Superior Público em Portugal, OCDE e União Europeia (em 2014)

**Fonte:** Elaborado a partir de OCDE (2017). Education at Glance 2017. Indicator B3. 1.b

## Nota conclusiva

Um grande desafio para os governos e instituições de educação superior é encontrar uma maneira eficaz de responder às necessidades da economia e da sociedade em termos de formação dos indivíduos e, ao mesmo tempo, esforçar-se para identificar fluxos de financiamento para a cobertura adequada de despesas crescentes e reduzir as restrições de financiamento. De referir ainda que a governança das instituições de ensino superior é fortemente influenciada pela escassez de fundos que as instituições

enfrentam. A transparência na governança é um fator importante para a busca de financiamento por entidades privadas (MACHADO-TAYLOR & CERDEIRA, 2013).

Pela informação anteriormente apresentada ficam claras algumas das alterações significativas na educação e do ensino superior em Portugal, no período democrático após queda da ditadura em 1974. Todavia, se é certo que o direito à educação se mantém como um dos direitos estabelecidos pela Constituição da República Portuguesa, também é verdade que se tem vindo a perceber uma inflexão neste domínio, em grande parte em consequência de opções políticas que se têm traduzido num processo continuado de privatização e de diminuição do financiamento público ao ensino superior, em especial desde o período da crise financeira de 2009.

O crescimento do Ensino Superior Português foi conseguido de forma expressiva com o cofinanciamento dos estudantes e das suas famílias, representando atualmente as receitas geradas pelas propinas uma fatia relevante da despesa das instituições de ensino superior, ao mesmo tempo nos últimos anos, se constata uma diminuição importante da componente do Orçamento de Estado (CERDEIRA, 2009).

Um sistema de ensino superior de qualidade é dispendioso e compete por fundos públicos, constituindo um imperativo para o desenvolvimento do país. Segundo a OCDE (2003, 13) as instituições devem buscar fontes alternativas de receitas: “Não depender de um único fluxo de fundos aumenta a autonomia das instituições para planejar e moldar seus próprios futuros.” Uma questão importante é se a filantropia, que é tão importante e significativa nos EUA, pode-se, ou não, tornar um componente viável das estratégias de financiamento num país como Portugal, onde essa cultura é pouco presente. O conceito de “diversificação de fontes de financiamento” é um desafio que se coloca no horizonte do ensino superior português, mas que sobretudo acaba por assentar na obtenção dos recursos pagos pelos estudantes e suas famílias.

Na verdade, as fontes alternativas de financiamento conseguidas pelas instituições de ensino superior portuguesas estão sobretudo concentradas

na captação das receitas pagas pelos estudantes e suas famílias e menos nas actividades empresariais ou de mecenato.

## REFERÊNCIAS

CERDEIRA, L., (2015). Financiamento: evolução e tendências. In: Margarida Mano (coord.). *Roteiro do Plane(J)amento Estratégico*. Percursos e Encruzelhadas do Ensino Superior no Espaço de Língua Portuguesa. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2015. ISBN: 978-989-26-1100-6.

CERDEIRA, L. (2009), *O Financiamento do Ensino Superior Português: a partilha de custos*. Coimbra: Almedina, Outubro 2009. ISBN 978-972-40-3978-7, CDU 378, 37.

DINCĂ, G. (2002). *Financial Management and Institutional Relationships with Civil Society*. Bucharest: UNESCO-CEPES Papers on Higher Education  
Direcção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência. <http://www.dgeec.mec.pt/np4/18/>

ESTERMANN, T. & PRUVOT, E. B. (2011). *Financially Sustainable Universities II: European universities diversifying income streams*. EUA Publications 2011.

FRENCH, N. (2003). *Report on the Seminar on External Funding and University Autonomy*. Oslo: Nordic Association of University Administrators

JOHNSTONE, D. B. (2013). *Financing higher education: worldwide perspectives and Lessons*. Retirado de: <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>.

JOHNSTONE, D.B. (2004). "New Trends in Higher Education Finance: Cost Sharing and 10 Critical Questions," Invited address at the Fulbright Commission "Brain Storms" Conference on New Trends in Higher Education, Lisbon, Portugal.

JOHNSTONE, D.B. (1998). "The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms," Paper presented at the UNESCO World Conference on Higher Education, Paris, October 1998.

JONGBLOED, B. (2004). "Funding Higher Education: Options, Trade-offs and Dilemmas," Invited address at the Fulbright Commission "Brain Storms" Conference on New Trends in Higher Education, Lisbon, Portugal.

JONGBLOED, B., AMARAL, A.; KASANES, E., & WILKIN, L. (2000). "Final Report on Spending Strategies," *Spending Strategies: A Closer Look at the Financial Management of the European Universities*. Geneve: CRE Guide 3CRE.

MACHADO-TAYLOR, M. L. & CERDEIRA, L. (2013). Alternative sources in higher education: does the culture of fundraising apply? *INBAM 2013*, 17-19 June 2013, Lisbon.

MACHADO-TAYLOR, M. L. (2011). *Strategic Planning in Higher Education*. Germany: Lambert Academic Publishing. ISBN 978-3-8443-8729-2

NKRUMAH-YOUNG, Kofi K. & POWELL, Philip (2011). Exploring higher education financing options. *European Journal of Higher Education*, Vol. 1, No. 1, March 2011, 3\_21

OECD (2009). *In Higher Education to 2030*, Volume 2. Globalisation.

OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>

PORDATA (2017). Base de Dados Portugal Contemporâneo. [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt)

TAYLOR, J.S.; MACHADO, M.L.; PETERSON. (2008) Leadership and Strategic Management: keys to institutional priorities and planning in *European Journal of Education*. 369-386.

TAYLOR, J.S. & Machado, M.L. (2006). "Higher Education Leadership and Management: From Conflict to Interdependence through Strategic Planning", *Tertiary Education and Management*, 12, pp. 137-160.

TAYLOR, J.S.; MACHADO, M.L.; CERDEIRA, L.; JOHNSTONE, B. (2005). "European Higher Education's Need for Alternative Revenue Sources: Does the Culture of Fundraising Apply?" *Consortium of Higher Education Researchers Conference (CHER)*, Jyväskylä, Finland.

THYS-CLEMENT, F. (2001). "University Governance: External Pressures and Internal Evolutions," *In: Dewatripont, M.; Thys-Clement, F.; Wilkin, L. (ed.). The Strategic Analysis of Universities: Microeconomics and Management Perspectives*. Editions de l'Université de Bruxelles.

WINTER-EBMER, R.; WIRZ, A. (2002). *Public Funding and Enrolment into Higher Education in Europe*. Bonn, Germany: IZA- Institute for the Study of Labor-Discussion Paper.

TROW, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, California: *Carnegie Commission on Higher Education*.



# O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR APÓS 14 ANOS: AVANÇOS E DESAFIOS

ROBERT VERHINE (UFBA)

## Introdução

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, tendo como finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, acadêmica e social, e, ainda, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades das instituições de educação superior. O modelo do SINAES aproveitou aspectos de uma experiência nacional já construída, mas, ao mesmo tempo, foi muito além das iniciativas que o antecederam, pois prometeu articular a avaliação educativa, de natureza formativa, com os processos de regulação (supervisão e fiscalização) exercidos pelo Estado, de forma a respeitar uma série de princípios largamente aceitos, tais como o respeito à identidade e à diversidade institucional, dentre muitos. Embora três componentes distintos fossem focalizados (a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação do desempenho estudantil), o elemento central seria a autoavaliação da instituição, visando promover, através de processos participativos, uma análise global e integrada das dimensões, estruturas, finalidades, atividades, relações e

responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos de graduação.

De acordo com a Lei do SINAES, cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) operacionalizar o SINAES e à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) estabelecer suas diretrizes, visando à construção de ações e critérios articulados referentes à avaliação da educação superior no Brasil. Partindo desta ótica, o presente texto inicialmente focaliza os ajustes que foram realizados para viabilizar a implementação do SINAES. Subsequentemente, ele discute os desafios que, após 14 anos de sua existência, precisam ser enfrentados pelos responsáveis pelo SINAES, com destaque no processo de autoavaliação institucional, para qual o artigo relata possíveis medidas que possam promover seu aperfeiçoamento. Para concluir o trabalho, alguns outros desafios são também abordados. Tais desafios precisam ser superados no futuro próximo para assegurar uma consolidação plena e atualizada de um sistema nacional de avaliação que é fundamental para a melhoria da qualidade da educação superior no Brasil.

### **Avanços na implementação do SINAES**

Ainda que com uma concepção elegante e teoricamente embasada, a implementação do SINAES, a partir de 2004, se tornou um processo árduo. A avaliação do desempenho estudantil foi implantada imediatamente, pois já existiam procedimentos e infraestrutura para a aplicação de exames em larga escala, decorrentes do período (1995 a 2003) em que se aplicava o Exame Nacional de Cursos, conhecido como *Provão*. Também a autoavaliação institucional se iniciou rapidamente, uma vez que, segundo informações fornecidas pelo MEC, a grande maioria das instituições de ensino superior (IES) no país instituiu sua Comissão Própria de Avaliação no ano de 2004 e encaminhou seu relatório de autoavaliação ao MEC até o final de 2006. A etapa externa da avaliação, por outro lado, tanto de instituições quanto de cursos, demorou a se concretizar. Avaliadores em

grande quantidade precisavam ser capacitados, instrumentos de avaliação tiveram que ser formulados, testados e reformulados, e uma estrutura de logística teve que ser montada de modo a contemplar visitas *in loco* para todas as instituições e todos os cursos de nível superior que integravam o sistema federal de ensino. Enquanto isso, as instituições não recebiam o retorno esperado referente a seus relatórios de autoavaliação, prejudicando a sustentação dos processos avaliativos internos efetivamente instituídos. Neste contexto, o exame estudantil, por ser aplicado anualmente, voltou a assumir a centralidade que marcava a época do *Provão* e que os que conceberam o SINAES pretendiam apagar.

A implementação do SINAES avançou no decorrer do tempo, especialmente a partir de 2008, quando se iniciou a adoção de uma série de ajustes referentes à concepção inicial do SINAES e à interpretação de sua lei de instituição, buscando a viabilização dos componentes do SINAES na sua íntegra (VERHINE, 2010). Não é possível, no escopo do presente trabalho, discutir todas as alterações feitas no modelo do SINAES nos últimos 14 anos, porém são três os que merecem um destaque especial por representar avanços significativos na busca para operacionalizar o modelo de forma plena.

### **O CPC – Conceito Preliminar de Cursos**

O documento que conceituou o SINAES, bem como a legislação que o criou, indicavam que todos os cursos superiores que compõem o sistema federal de ensino deveriam, obrigatoriamente, receber uma visita por uma comissão de especialistas para sua avaliação. Além disso, foi entendido que a periodicidade de tais visitas deveria acompanhar o ciclo trienal do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o que significava que, de três em três anos, em torno de 30 mil cursos (todos de instituições federais e todos de instituições privadas) deveriam receber uma visita avaliativa *in loco*. A intenção era boa, mas não viável diante das condições reais existentes. A impossibilidade de realizar a tarefa

assumida acabou paralisando o INEP, de tal forma que, até o início de 2008 (quatro anos após a criação do SINAES), os únicos cursos visitados para fins de renovação de reconhecimento foram da área de Medicina Veterinária, com o propósito de testar um instrumento que, no processo, se revelou deficiente.

Diante do impasse, várias possibilidades de solução foram consideradas pelo INEP e CONAES (VERHINE, 2010). A estratégia escolhida contemplou a identificação dos cursos em situação mais precária, que mais necessitavam uma visita *in loco*, e a garantia da realização da visita só para estes. Foi a partir da escolha desta opção que se introduziu um índice, denominado Conceito Preliminar de Curso (CPC), como mecanismo prático para assegurar a concretização da avaliação de cursos de graduação no âmbito do SINAES. Com base no referido índice, os cursos que recebem um conceito preliminar insatisfatório (1 ou 2 numa escala de cinco graus), são visitados obrigatoriamente e seu conceito final é atribuído pela comissão que os avaliou *in loco*. Os outros cursos (os com conceitos 3, 4 ou 5) podem solicitar uma visita avaliativa, mas, se não o fizerem dentro de 30 dias, o conceito preliminar é mantido como conceito final. Como consequência, aproximadamente 25% dos cursos têm que ser visitados, o que torna alcançável o número total de visitas que precisam ser realizadas por ano (BRASIL, 2009).

Os componentes do CPC são determinados através de equações matemáticas que, de acordo com o método “*best-fit*”, identificam indicadores quantitativos que captem a qualidade do corpo docente, da infraestrutura física e dos recursos didático-pedagógicos do curso. Os pesos para cada indicador são também determinados matematicamente. Nos últimos anos, os ingredientes e os respectivos pesos do CPC têm sido levemente ajustados em função da disponibilidade de novos dados, levantados através de instrumentos e bases diversos.

## O IGC – Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior

O Índice Geral de Cursos (IGC) da Instituição de Educação Superior foi instituído pela Portaria Normativa MEC nº. 12 de 5 de setembro de 2008. O referido índice representa a média ponderada dos conceitos obtidos por todos os cursos de graduação e de pós-graduação da instituição, sendo essa ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos. O IGC é divulgado anualmente, em conjunto com a divulgação do CPC. Conforme estabelecido na mencionada Portaria, a finalidade do IGC é servir como referencial de orientação para as comissões externas de avaliação institucional.

Para compreender a importância do IGC, é necessário reconhecer as limitações inerentes de uma avaliação *in loco*, cujos resultados tenham efeitos regulatórios. A legislação do SINAES estabelece que as visitas realizadas pelas comissões resultem “na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas” (Art. 3, § 3º da Lei 10.861/04). A obtenção de um resultado insatisfatório (conceito final abaixo de “3”) enseja a celebração de protocolo de compromisso para efetuar as melhorias identificadas como necessárias, a ser firmado entre a instituição e o Ministério da Educação. O descumprimento do referido protocolo poderá resultar na aplicação de penalidades, indo da suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação até a cassação da autorização de funcionamento da instituição em questão. Dessa forma, as consequências das avaliações externas das instituições são de grande impacto, podendo afetar a própria sobrevivência da IES. Assim, o IGC foi criado para referenciar os resultados das avaliações efetuadas pelas comissões de visita, pois a média dos conceitos obtidos pelo conjunto de seus cursos é, claramente, uma possível medida da qualidade da instituição como um todo. Quando o conceito da comissão é muito diferente do que aquele dado pelo IGC, levanta dúvidas sobre a qualidade da visita

realizada. Em tais casos, o resultado da avaliação é impugnado pelo MEC e o processo encaminhado à Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA) para sua apreciação. Cabe à CTAA, após análise da documentação disponível, decidir ou pela manutenção ou reforma do parecer da comissão de visita, ou, ainda, pela anulação do referido parecer, determinando a realização de nova visita. Desta forma, o IGC serve para objetivar a avaliação da instituição.

### **ENEM x ENADE – Ingressante**

Um terceiro ajuste importante trata da substituição do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes para ingressantes (ENADE-Ingressante) pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), efetuada a partir da aplicação de 2011. Para compreender esta decisão, é necessário discutir um ajuste anterior: a criação do *Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado* (IDD). Neste sentido, vale lembrar uma das críticas mais contundentes a respeito do *Provão*, cuja aplicação antecedia a introdução do SINAES. Por considerar apenas o desempenho do aluno no final de seu curso, o *Provão* não conseguiu captar a aprendizagem desenvolvida ao longo do processo de formação, ou, dito de outra forma, não mensurava o “valor agregado” gerado pelo curso. Com o intento de corrigir esta limitação, a Lei 10.861/04 determinou que o ENADE fosse “aplicado aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso”, permitindo, assim, uma comparação dos resultados dos alunos ingressantes com aqueles dos alunos concluintes. A partir da primeira aplicação do ENADE, em 2004, ficou evidente, no entanto, que havia problemas com a referida comparação, pois a mesma foi baseada na premissa muito duvidosa de que os dois grupos (ingressantes e concluintes) são comparáveis (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

Assim, na tentativa de medir “valor agregado” através de procedimento estatisticamente mais robusto, o IDD foi introduzido pelo INEP em 2005. Em vez de fazer uma mera comparação entre a média dos calouros e a dos

formandos, subtraindo a primeira da segunda, o IDD adota outro caminho, pois busca medir a diferença entre o desempenho médio dos concluintes de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso. O desempenho estimado, por sua vez, é determinado através de equações de regressão múltipla nas quais o desempenho dos ingressantes em conjunto com o nível de instrução de seus pais e o grau de seletividade do curso (medido através da relação ingressantes/concluintes) são inseridos como variáveis independentes. Dessa forma, a substituição do ENADE pelo ENEM para ingressantes não cria nenhum problema conceitual, pois com a utilização do IDD, os dois exames – o do ingressante e o do concluinte – não precisam ser iguais; é suficiente que os resultados de um sejam um bom “preditor” dos resultados do outro. De fato, diversas análises têm revelado que, ao ser comparado com o ENADE-Ingressante, o ENEM, com seu foco nas competências cognitivas, tende a gerar estimativas mais precisas a respeito do desempenho dos alunos no ENADE no final de seu curso (ZOGHBI; OLIVA; MORICON, 2009).

Além desta vantagem, existem pelo menos quatro outras ao utilizar o ENEM no lugar do ENADE-Ingressante. Primeiro, a substituição elimina o problema de uma possível contaminação institucional, pois o ENEM, diferentemente do ENADE-Ingressante, é normalmente aplicado a alunos que ainda não iniciaram seus estudos de ensino superior. Segundo, reduz o número de provas diferentes a que cada aluno precisa se submeter. Em terceiro lugar, sendo atrelado ao cadastro de discentes de cursos superiores, seu uso pode permitir, no futuro próximo, o acompanhamento individual de cada aluno (através de seu CPF) e, conseqüentemente, deve facilitar a simulação de perfis longitudinais e, assim, o cálculo de um “valor agregado” que é ainda mais confiável. E, finalmente, na opinião da maioria dos especialistas, a prova do ENEM é superior do ENADE, tanto conceitualmente quanto tecnicamente (VERHINE; DANTAS, 2009).

## O desafio da autoavaliação institucional

Atualmente existe um consenso de que os três componentes do SINAES têm sido, de fato, implantados, embora todos concordem que melhorias devam ser buscadas sistematicamente, de forma constante e articulada. Entre as melhorias necessárias, a mais urgente trata do aperfeiçoamento dos processos de autoavaliação desenvolvidos nas instituições de educação superior. Em muitas instituições, a autoavaliação funciona muito bem, realizada através de processos participativos, baseados em diversas estratégias, técnicas e instrumentos, gerando relatórios analíticos que apontam potencialidades e fragilidades institucionais e que revelam políticas e ações de correção e consolidação. Fica evidente, no entanto, que tais sucessos não existem em uma parte significativa das IES no país. Dados levantados pelo INEP demonstram que aproximadamente 60% das instituições brasileiras são inadimplentes a respeito do encaminhamento ao MEC do relatório de sua Comissão Própria de Avaliação (CPA). Outro estudo que revela que a autoavaliação institucional sofre problemas é uma pesquisa encomendada pelo INEP na qual foram analisados 172 relatórios elaborados por CPAs. Os responsáveis pela investigação concluíram que (1) o envolvimento da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação aparece de forma pouco explícita, (2) há pouca consistência entre os resultados da autoavaliação e o contexto da IES, (3) a maioria dos relatórios analisados não apresenta a devida análise e interpretação e (4) apenas 13,4% dos relatórios da amostra são completos e de boa qualidade (BRASIL, 2011, p. 83).

Estas tendências nada positivas são preocupantes diante da importância da autoavaliação para o funcionamento e o sucesso do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. A autoavaliação constitui o elemento formativo do SINAES, gerando uma dinâmica interna em prol da melhoria da instituição, promovendo processos de autoconhecimento, criando uma cultura avaliativa, permitindo uma prestação de contas à comunidade na qual a IES se insere e fornecendo subsídios para



a tomada de decisões relacionadas com a gestão da instituição e sua vida acadêmica. Além disso, no contexto do SINAES, a autoavaliação serve para desencadear os processos externos de avaliação. O relatório da CPA orienta e contextualiza o trabalho desenvolvido pelas comissões de visita.

Diante da centralidade dos processos de autoavaliação institucional, uma das primeiras tarefas assumidas pela CONAES foi elaborar roteiros e orientações para as CPAs referentes às dimensões a serem avaliadas e à estrutura do relatório a ser anualmente produzido. Nesta mesma época, a CONAES, trabalhando em parceria com o INEP, também priorizou a realização de seminários em diversas partes do país para promover o trabalho da CPA e a cultura de autoavaliação. Porém, nos anos mais recentes a maior parte das deliberações da CONAES tem focalizado a operacionalização dos processos de avaliação externa, resultando em ajustes tais como os discutidos anteriormente. Tal foco é compreensível, pois a avaliação externa fica sob a responsabilidade do MEC, órgão ao qual a CONAES se vincula, e tem um papel fundamental no sentido de alimentar a regulação da educação superior efetuada pelo Governo Federal. Além disso, é importante considerar que, idealmente, a autoavaliação não deveria ser externamente imposta, de cima para baixo, pois tem que ter uma dinâmica própria, fundamentada na história, cultura e natureza da instituição e contando com a participação ampla de atores locais.

Por outro lado, não há dúvida que algo tem que ser feito, urgentemente, para fortalecer os processos de autoavaliação institucional desenvolvidos no âmbito do SINAES. Em muitas instituições, ainda faltam à CPA os incentivos, apoios e estruturas que são necessários para seu bom funcionamento. É necessário que a escolha dos membros da CPA seja feita de maneira a assegurar que sejam comprometidos, experientes e competentes em relação às atividades de avaliação. É também necessário que a CPA possua a devida autonomia e que receba o apoio de um corpo técnico altamente qualificado. Recomenda-se que CPA seja articulada com

uma estrutura específica de avaliação (uma pró-reitoria, superintendência ou diretoria). Ela deve estabelecer as diretrizes, metas e procedimentos da autoavaliação (como a CONAES faz em nível nacional), ao tempo em que a operacionalização do processo é assumida por professores e técnicos especializados, implementando as determinações da CPA como o INEP faz em relação às decisões da CONAES. É também recomendável a implementação de processos de autoavaliação no nível de cada curso, pois é através do curso que a maior parte das atividades fins da instituição (formação e produção acadêmica) é desenvolvida. Sugere-se a criação de sub-CPAs, para cursos e/ou para áreas de conhecimento, que promovam estudos e seminários em ambientes específicos e que produzam relatórios que alimentem o relatório da CPA referente à instituição como um todo.

A CONAES, por sua vez, deve trabalhar com o INEP para institucionalizar o ciclo de seminários e publicação de experiências. Precisa produzir novas orientações, pedagogicamente construídas, a partir das sugestões levantadas no decorrer de encontros com membros das CPAs. A CONAES deve exigir que os relatórios institucionais sejam acompanhados por um plano de ação para sanar os problemas e fragilidades identificados. Outra medida possível seria a formação, em âmbito nacional, de comissões de especialistas que possam ler uma amostra de relatórios anualmente (talvez um quinto deles, perfazendo um ciclo de cinco anos) para fornecer *feedback* às CPAs sobre a qualidade de seus produtos. Nesta mesma linha, a CONAES e o INEP devem assegurar que todas as informações avaliativas disponibilizadas às IES, através, por exemplo, dos relatórios de visita, do ENADE e dos dados contidos no Censo de Educação Superior, sejam precisas, completas e didaticamente apresentadas.

O *feedback* acima referido deve complementar o gerado pelo instrumento para a avaliação externa da instituição. O primeiro eixo avaliado pelo instrumento é intitulado “Planejamento e Avaliação Institucional” e contempla a evolução institucional da avaliação, o projeto/processo de autoavaliação, a participação da comunidade acadêmica na autoavaliação, a análise e a divulgação dos resultados da autoavaliação e das avaliações

externas e a elaboração do relatório de autoavaliação. Assim, no contexto do SINAES, a autoavaliação se torna alvo da avaliação externa, o que serve para incentivar esforços para aperfeiçoar processos autoavaliativos nas instituições que têm sido relapsas neste sentido.

Vale acrescentar que ao adotar a avaliação externa da autoavaliação institucional, o Brasil segue uma prática que é comum em muitos outros países. No Reino Unido, por exemplo, a avaliação externa da educação superior, denominada “Auditoria”, focaliza, quase exclusivamente, as estruturas e os mecanismos adotados pela instituição para assegurar sua qualidade. Os auditores julgam o nível de confiança que eles têm na gestão da qualidade da IES e na integridade das informações por ela publicadas. A visita resulta em três possíveis conclusões: “confiança completa”, “confiança limitada” e “nenhuma conclusão” (ALDERMAN; BROWN, 2005, p. 318-319). A lógica do sistema britânico se fundamenta na premissa de que uma instituição que assegura bem sua própria qualidade é uma instituição que merece ser bem avaliada. Na opinião do autor deste texto, esta lógica deve ser adotada no contexto brasileiro, norteando novas configurações a serem implementadas no âmbito do SINAES.

### **Outros desafios a serem enfrentados**

Antes de concluir, vale a pena relatar, resumidamente, algumas outras prioridades consideradas centrais.

### **Globalidade do SINAES**

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior não é, de fato, totalmente nacional, pois não envolve diretamente as IES estaduais. De acordo com o pacto federativo, tais instituições são avaliadas e reguladas pelos Conselhos Estaduais de Educação, podendo participar do SINAES através da celebração de convênios formulados no espírito de colaboração entre os entes federativos. No momento, todas as instituições estaduais

participam do ENADE, mas nenhum estado participa do SINAES integralmente, se submetendo às avaliações externas organizadas pelo INEP. A participação integral dos estados deve ser entusiasticamente incentivada, pois fortaleceria o SINAES, assegurando o alcance de padrões de qualidade mínima em todas as IES brasileiras. Para realizar a referida globalidade, é necessário convencer os conselhos estaduais do valor de abrir mão de sua prerrogativa no sentido de escolher os membros das comissões de visita. Também é importante que tais conselhos entendam que a participação no SINAES não significa o abandono de suas responsabilidades regulatórias. O SINAES é um sistema de avaliação, não de regulação, e os dados por ele gerados servem para subsidiar a tomada de decisões de naturezas diversas, inclusive as relacionadas com processos de regulação, praticados pela União e pelos estados.

### **Qualidade dos Indicadores**

A qualidade dos indicadores do SINAES (CPC, IGC, IDD e outros) deve ser aperfeiçoada, buscando informações mais confiáveis, procurando novas fontes, acrescentando variáveis adicionais, experimentando o uso de diferentes configurações de pesos, adotando técnicas de estatística e de análise mais sofisticadas e submetendo cada indicador a processos rigorosos de validação. No caso do CPC, por exemplo, outras formas para captar o projeto pedagógico e a infraestrutura do curso precisam ser investigadas, critérios de qualidade para cada ingrediente devem ser preestabelecidos (evitando o uso da curva normal), e visitas têm que ser realizadas com cursos de todos os níveis na escala (e não apenas os com nota 1 ou 2) para estabelecer comparabilidade entre o CPC e os conceitos atribuídos pelas comissões externas. Nas avaliações, outras dimensões, tais como “internacionalização” e “trajetória do egresso”, podem ser consideradas e dados oriundos de outros setores do governo (IBGE, IPEA, Ministério do Trabalho, etc.) devem ser aproveitados. As possibilidades são imensas, mas é necessário que todos os atores do SINAES tenham a

convicção de que o Sistema é dinâmico, inacabado e que vive um processo de construção contínuo e constante.

### **Qualidade dos Avaliadores**

Um dos maiores desafios que o SINAES enfrenta trata da qualidade dos avaliadores que compõem as comissões de visita, especialmente considerando o impacto regulatório dos conceitos atribuídos pelas referidas comissões. O INEP tem aperfeiçoado seus processos de capacitar avaliadores, utilizando procedimentos presenciais e também à distância, tanto para treinamentos iniciais quanto para processos de requalificação e aprendizagem contínua. Também instalou a avaliação dos avaliadores externos por parte das CPAs e outros atores institucionais, fornecendo *feedback* valioso aos membros das comissões e ao INEP, e permitindo a identificação de avaliadores potencialmente problemáticos, que precisam receber capacitações especiais ou serem retirados da base nacional. Recomenda-se que, no futuro, o INEP desenvolva pelo menos duas bases, uma composta de avaliadores experientes e que tenham recebido avaliações positivas por parte das instituições visitadas e outra consistindo de avaliadores novos, com participação ainda limitada nas avaliações do SINAES. Dessa forma, cada comissão de visita poderia ser montada de forma que conte com a participação de membros de cada uma das bases, tendo alguém experiente como coordenador e pelo menos uma pessoa novata, que através da prática vai aperfeiçoando suas competências avaliativas. Assim, os experientes são valorizados, enquanto o número de avaliadores devidamente qualificados cresce.

### **Uso dos Resultados**

A ampla literatura sobre avaliação mostra que um dos problemas maiores a serem enfrentados refere-se ao uso dos resultados obtidos. O SINAES não é uma exceção. Muitas vezes, os relatórios produzidos sequer são

lidos pelos atores em foco. Outras vezes, a leitura acontece, mas as informações, ou não são aproveitadas, ou são utilizadas de forma indevida, gerando, por exemplo, punições, em vez de ações de natureza positiva. O bom uso dos resultados de avaliações depende de uma cultura de avaliação, de incentivos, de orientações, de informações pedagogicamente apresentadas e, por que não dizer, de cobranças formais. Por exemplo, conforme mencionado acima, os relatórios de autoavaliação devem ser acompanhados por planos de ação que busquem solucionar as fragilidades apontadas. Também, os relatórios sobre os resultados do ENADE, recebidos por cada curso participante, devem indicar claramente a relação entre o desempenho e as competências, as habilidades e os conhecimentos que compõem a matriz de referência. Além disso, o *website* do SINAES precisa ser atualizado e ampliado, fornecendo experiências, informações e análises que ajudem o usuário do SINAES a melhor aproveitar os resultados gerados.

### **Relação Avaliação x Regulação**

No contexto do SINAES, a articulação entre os processos de avaliação e de regulação é imprescindível, pois as informações produzidas pelas atividades avaliativas alimentam e fundamentam as decisões no âmbito da regulação, decisões essas que tratam da autorização, do reconhecimento e da renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como do credenciamento e do credenciamento de instituições de educação superior. Deve ser compreendido, no entanto, que os dois processos são distintos, exigindo procedimentos, competências e posturas diferenciados. A regulação se baseia em determinações oficiais, por parte do governo, que buscam assegurar a oferta de bens e serviços de qualidade aos membros da sociedade. A avaliação, por sua vez, objetiva o fornecimento de informações confiáveis para a tomada de decisões, fundamentando decisões de regulação e também uma grande variedade de outras decisões, por parte de diferentes atores, em diferentes níveis, em muitos casos distantes das decisões tomadas no âmbito governamental. Assim, um processo não deve

ser confundido com o outro. Medidas são necessárias para assegurar que os interesses e as pressões associadas com a regulação não prejudiquem a integridade do SINAES (VERHINE, 2013).

## REFERÊNCIAS

ALDERMAN, Geoffrey; BROWN, Roger. Can quality assurance survive the market: accreditation and audit at the crossroads. *Higher Education Quarterly*, v. 59, n. 4, p. 313-328, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação de Cursos na Educação Superior: a função e mecânica do conceito preliminar de cursos*. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SINAES. Da concepção à regulamentação*. 2ª ed. ampliada. Brasília: INEP/MEC, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Análise dos Relatórios de Autoavaliação das Instituições de Educação Superior*. V. 3. Brasília: INEP/MEC, 2011.

BRASIL. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação de Cursos na Educação Superior: a função e mecânica do conceito preliminar de cursos*. Brasília: INEP/MEC, 2009.

POLIDORI, M.M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

VERHINE, R.E. Avaliação e Regulação da Educação Superior: articulações e tensões. Texto a ser publicado na Revista SINPRO e apresentado no 5º Encontro de Educação Superior do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 09 de nov. 2013.

VERHINE, R.E. O novo alfabeto do SINAES: reflexões sobre o IDD, CPC e IGC. In: A. DALBEN; J. DINIZ; L. LEAL; L. SANTOS. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 632-650, 2010.

VERHINE, R.E; DANTAS, L.V. A avaliação do desempenho de alunos de educação superior: uma análise a partir da experiência do ENADE. In: J.A. LORDÊLO;

M.V. DAZZANI. *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, p. 347-405, 2009.

VERHINE, R.E.; DANTAS, L.V.; SOARES, J.F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro, *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 52, p. 291-310, 2006.

ZOGHBI, A.C.P.; OLIVA, B.T.; MORICON, M. Aumentando a eficácia e a eficiência da avaliação do Ensino Superior: uma análise do uso do ENEM como alternativa ao ENADE para ingressantes. *Anais*. Salvador: Associação Brasileira de Avaliação Educacional, p 1-18, 2009.



# **GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONHECIMENTO: TENDÊNCIAS E CONFRONTOS**

MARIA ESTELA DAL PAI FRANCO (UFRGS)

## **Introdução**

Este capítulo traz reflexões sobre confrontos na gestão da Educação Superior (ES), vinculados à complexidade de suas arquiteturas acadêmicas, em especial a que está no ápice da cadeia institucional no oferecimento deste nível de educação: a universidade, pelos compromissos e responsabilidades que lhe compete. Os confrontos são cotejados com o que surge nos contextos emergentes, em suas contínuas tensões, mudanças e desafios. Neste entorno transitam tendências diversas, em destaque, aquelas adensadas no conhecimento científicos. Assim, os acontecimentos e decisões sobre políticas, gestão estratégica e avaliação têm subjacente o que está acontecendo na contemporaneidade, mas também têm, no horizonte, a projeção de tendências delineadas e que possivelmente influenciarão a ES para as próximas décadas.

Neste preâmbulo configura-se uma questão que conduz para mais de uma resposta e exige reflexões: o que faz com que certas ideias ganhem força em detrimento de outras? Certamente o conhecimento e a sua força argumentativa, seja ele ancorado pela pesquisa científica e/ou genuinamente gerado na reflexão filosófica e nos interesses que ela

possa atender. Ao rol de forças forjadoras da aceitação de ideias acrescentam-se, pois, os variados interesses que compõem o conhecimento, numa ótica habermasiana e os discursos nos quais a marca política está em sintonia com princípios e valores daqueles que são ou se tornam seus adeptos. Acrescentam-se ainda, as ressignificações e as versões que são providas pela prática e influenciadas pelos meios de comunicação. Eis a chave! A tendência de ler e de enxergar o que está de acordo com os interesses pessoais, ou dos grupos aos quais se está ligado ou, ainda, que potencialmente os atendam (HABERMAS, 1982).

Neste entorno não surpreende que, ao se refletir sobre a universidade, ganhem força os mesmos elementos forjadores mencionados, especialmente os próprios de movimentos sociais e acadêmicos que perpassam a ES e suas instituições. O que parece ser comum entre eles é a tendência de usar expressões que salientam a mudança qualificada pela rapidez e fluidez dos acontecimentos, os indicativos de suas causas, a convergências de temas ou ainda dos contextos onde estão inseridas as ‘causas’ e as possíveis reações delas decorrentes. E nelas, sempre presente, está a questão do conhecimento e do entorno da ES.

No caudal de mudanças e de seus qualificativos é que se entendem três pontos centrais à presente reflexão: a) o conceito imbricado na expressão “contextos emergentes” e sua simbiose com o conhecimento, mormente o sistematizado; b) a preocupação e o interesse em pesquisas, certificadoras ou não, e em temáticas focalizadas em eventos que esclareçam contextos emergentes da ES e suas tendências e confrontos, c) a força estratégica da gestão em seus confrontos com o emergente indicativo de tendências. Tais pontos substanciam a constatação de que a universidade é a instituição por excelência que tem nas suas responsabilidades e compromissos o potencial para instaurar condições de ‘enfrentamentos contemporâneos’, vislumbrados por Franco (2007; 2011) e por Lauxen e Franco (2017a). Refletir e subsidiar discussões é a proposta deste capítulo.

Cumprir destacar pressupostos que subjazem às reflexões e aos seus rumos. O primeiro é o de reconhecer que na ES as mudanças fazem parte

de contextos emergentes e são indicativas de tendências e confrontos; outro pressuposto é o vínculo entre gestão e estratégia, pois é ele que corrobora para que melhores alternativas sejam escolhidas em face às alterações que incidem sobre a ES. Na sequência, o pressuposto é o de que as esferas da vida social são perpassadas por incertezas e problemas no local, no nacional e no internacional, estes, como espaços de relações da ES. Especialmente os novos problemas e os caminhos de enfrentamento são permeados por estratégias representativas de novas possibilidades e desafios marcados por incertezas em todas as esferas; finalmente, *the last but not least*, é a aspiração ética que começa a galgar espaço: o critério de que as estratégias de gestão tenham, além da adequação ao contexto da ES, a referência maior nos compromissos com a socialização do conhecimento, com a inclusão socioeducacional, com a inserção econômico-profissional e com a sustentabilidade ambiental-institucional.

Nos contornos dos pontos centrais deste trabalho, antes mencionados, e dos pressupostos destacados, o que está sendo reconhecida e configurada é a noção de contextos emergentes, de focos que incidem e qualificam tais contextos, o papel estratégico da gestão ao se defrontar com problemas e questões, sem omitir como tratá-los, pois é neles que se delineiam tendências e possíveis enfrentamentos contemporâneos da educação superior.

### **Contextos emergentes – questão de conceitos e de práticas**

A escolha de uma expressão como central num trabalho, de um modo geral, o transcende, pois a intencionalidade e o discurso argumentativo que o marcam refletem o processo construtivo e as articulações teórico-práticas. É o caso da expressão contextos emergentes, nas reflexões aqui trazidas, pois ela está no cerne de um projeto investigativo maior, que comporta eixos emergenciais na Educação Superior, os quais transitam entre práticas, processos formativos, internacionalização, modelos e formatos institucionais e sua gestão, entre outros. Trazer, portanto, os

conceitos fundantes de um trabalho e esclarecer seus elementos constitutivos e seus focos analíticos é um mote abalizador, por sinalizar um processo e um norte impregnado de valores na antecipação do objetivado. No caso deste trabalho, a expressão contextos emergentes é intencional e a consistência argumentativa advém da tentativa de revelar o que vem junto ‘com os textos’, ou seja, quais os conceitos imbricados na expressão e que vão além do texto, o que revelam, o que mudam – o emergente – e como mudam em distintos eixos analíticos.

É pertinente lembrar que ‘contexto’, no sentido etimológico e enquanto palavra nominativa, tem suas origens no *contextus* latino, mas transita entre binômios dispares como o concreto e o abstrato, o real e o imaginário, o regulatório e o anômico, o permanente e a mudança, a igualdade e a desigualdade, para citar algumas das caracterizações. Estas por sua vez assumem a configuração de *continuum*, na sua construção conceitual, especialmente se pensado na ótica da política e da gestão da educação superior. Não se pode omitir que contexto revela algumas marcas nominativas e adjetivais que o configuram, de modo especial quando se pensa em políticas e gestão na ES. A marca de conjunto de circunstâncias sinaliza para a situação, mas, também, para o processo; a ideia de processo é reforçada pelo intrincado de relações que constituem o contexto, num movimento contínuo e em mudança.

A formação do conceito que imprime direção ao projeto investigativo maior mostra um segundo termo que forma a expressão ‘*contextos emergentes*’. A adjetivação é configurativa, delimitadora e traz consigo a raiz da ‘*emergência*’ – *emergentia latina* que revela não só o que surge e que expressa um perigo, mas também dois sentidos adicionais: o sentido mecânico do que se aciona em dada situação, por vezes imprevista e o confronto com o perigo que a emergência traz consigo. Na Educação Superior, suas políticas e sua gestão, a ideia de confronto está, portanto, presente no emergencial.

O foco analítico ‘*emergente*’, revela no seu surgimento, a transição, sem esquecer que o novo, ao surgir, traz o qualificativo da permanência

circunstancial no qual foi gerado. A força do contexto emergente e de seus eixos analíticos advém do conhecimento sobre eles, o qual incrementa o seu potencial agregador, que permite vislumbrar tendências e estratégias a serem assumidas nos confrontos, espaço de políticas e de gestão.

No projeto original que promoveu diversos estudos vinculados à investigação 'Contextos emergentes da Educação Superior', Ries/Pronex/CNPq/Fapergs (MOROSINI,2014), tais contextos são como construções observadas em sociedades contemporâneas e que convivem, em tensão, com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas. Os contextos emergentes, assim, acolhem as incertezas do

estado de mutação que se encontra em todas as partes e tem pontos de contato, de domínio e de diferenciação, mas, como se trata de uma transição histórica de longo prazo, se apresenta muito complexo e congregador de forças que chegam de todos os lados e têm efeitos e causas desiguais entre o que está determinado e o que está surgindo (DIDRIKSSON, 2008, p. 5).

Didriksson, complementa:

[...] un nuevo escenario que coadyuve al mejoramiento sustancial de los niveles de vida para sus poblaciones, y brinde la posibilidad de un mayor bienestar, democracia e igualdad desde la ciencia, la educación y la cultura (p.7).

Na concepção de Didriksson, destacam-se a mudança circundante, a transição e a tensão entre o determinado e o que surge, a construção de novo cenário qualificado pelo bem-estar, democracia e igualdade. Tais pontos certamente alimentaram os eixos analíticos, tanto que, em diversos momentos, os participantes do projeto maior, ou que trouxeram contribuições reflexivas, adentraram o conceitual.

O processo construtivo do conceito de contextos emergentes é o ressaltado e refinado por Morosini (2015) ao analisar a internacionalização da educação superior nas perspectivas internacional, nacional e institucional e sempre a partir de ocorrências, relações e articulações. Desse modo, os três itens mencionados é que qualificam, caracterizam e continuamente (re)moldam os contextos emergentes e os seus processos construtivos contínuos.

Para Longhi (2017) o conceito de contextos emergentes transita entre o adverso e o prenúncio. Tratando sempre no plural, a autora os entende como “[...] aqueles que denunciam a realidade presente adversa, mas que prenunciam possibilidades (p. 99).”

A perspectiva que Bolzan (2016) desenvolve, não só é denunciante, mas propositiva:

Contextos emergentes caracterizam-se pelos espaços escolares e/ou acadêmicos, nos quais a expansão da educação, a inclusão por meio das ações afirmativas, das inovações tecnológicas, da diversidade e da interculturalidade, estão presentes. Nesses contextos, as diversidades culturais são marcadores de inovação, caracterizando os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente (BOLZAN, 2016 p.11).

A autora mencionada adota o que ela caracteriza como cenário da modernidade e sua marca contemporânea de velocidade, que passa continuamente a exigir novos modos, alterações e atualizações (MOROSINI, 2014). Esta complementa destacando a inclusão da diversidade de sujeitos/pessoas/indivíduos e seus desdobramentos:

Os sujeitos que participam desses contextos experimentam novos espaços/tempos socioculturais, marcados pelas novas profissões e demandas em contextos globalizados. É frente

a estes novos desafios que atualizações e reconfigurações se fazem necessárias para que a universidade e a escola básica sejam capazes de desenvolver processos formativos compatíveis com os novos sujeitos, em novos contextos, na contemporaneidade (BOLZAN, 2016, p.11).

Para Franco *et al.* (2016) contextos emergentes se aproximam de Santos (2004) sobre o paradigma epistemológico dominante que está em processo de mudança. Assim, contextos emergentes na ES se constituem de forças complexas que compõem e marcam os movimentos e as tensões entre a permanência e a mudança. Sustenta-se em Didriksson, lembrando o binômio congregar-desagregar, o constituído e o que surge, *vislumbrados na construção de novo cenário*.

Quanto ao caráter emergencial, Franco *et al.* (2016) discutem as questões a partir de trabalhos apresentados em evento científico. São identificadas convergências temáticas, as quais são agregadas em categorias expressivas de contextos emergentes. As questões e os desafios sinalizam mudanças que afloram no entorno e aos seus desdobramentos subjaz um caráter emergencial. Que palavras definem os contextos da ES? Circunstâncias, inter-relações de fatos, interpretações e composições intercambiantes, conjuntos em mudança, encadeamentos, novos cenários, inter-relações disciplinares, institucionais, interinstitucionais e internacionais seriam alguns dos descritores. Ao agregar o termo emergência, o vocábulo clama por gestão estratégica, confronto com problemas e questões, exigências da própria mudança nos espaços de enfrentamentos contemporâneos. É o que se analisa na sequência.

### **Espaços de socialização do conhecimento acadêmico como fontes indicativas de tendências e de confrontos**

A trajetória do homem e de suas organizações e instituições é prodiga em exemplos de que as fórmulas únicas não existem no processo civilizatório,

aplicando-se, assim, às instituições educacionais o mesmo qualificativo. As Instituições de Educação Superior, mesmo configuradas em tipologias cujos descritores tendem à homogeneizá-las, apresentam especificidades que se manifestam numa gama de situações organizativas e composicionais, assim como na sua inserção em contextos circundantes. Uma das dimensões, rica na sua especificidade, é a do seu espaço social na construção e socialização do conhecimento.

A noção de espaço numa perspectiva social não é nova, mas encontra fundamento de grande densidade em Milton Santos (2002), ao requalificá-lo no sentido de que atende 'interesses hegemônicos' em distintas áreas e setores e são incorporados às *novas correntes mundiais, que se apoiam no avanço técnico científico-informacional*. Ao assumir o tratamento de conceitos geográficos na sua base social, Hargreaves mostra proximidade com Milton Santos e em obra recente entende que o espaço social marca mudanças (HARGREAVES, 2004; HARGREAVES & FULLAN, 2012), atribuindo ao capital profissional um sentido mais amplo que o produto do capital humano, acrescido do social e do decisório ao qual associa o comprometimento, a sabedoria e os propósitos morais no sentido de beneficiar a comunidade, mas também de se beneficiar, aprendendo com ela.

Na linha geossocial, Franco (2007) aplica à política e à gestão três dos princípios de Hargreaves (1999): o espaço como característica central das organizações sociais (p.123); a organização e a análise de espaços sociais ocorrendo em distintos níveis, o que subentende possibilidades que afloram nas políticas, e o princípio da relação entre posições sociais e espaço social (p.127). Desse modo a autora relaciona o acesso à educação superior, o conhecimento sistematizado e as relações que se estabelecem entre indivíduos, grupos, instituições no local, internacional e supranacional. A autora destaca as lógicas, que subjazem às políticas, as ações e as gestões educacionais o que implica justificção da racionalidade maior que orienta e qualifica as transposições teoria-prática, planejamento-execução, concepção-ação e a articulação entre objetivos-estratégias.



São as lógicas que qualificam justificações e são entendidas “[...] como expressão de uma visão e compreensão do mundo por meio de noções, conceitos e valores que orientam e sustentam o pensamento e a ação” (FRANCO, 2007, p 2).

Os espaços sociais e suas lógicas coexistentes são indicativos de confrontos. As vivências institucionais parecem atender menos os critérios de adequação ao momento e, muito mais, os critérios ligados à hierarquia econômica, ao status e aos interesses pessoais, mesmo que sob o discurso do bem social e comunitário. Tais ideias, entretanto, não são prerrogativas do pensamento geossocial, mas tem presença em outros contextos, tratado mais no conceitual do que na materialização da prática. Uma luz vem das ideias de Pierre Bourdieu para quem, no meio do contraditório de um campo social, encontram-se os espaços de lutas e de disputas por possíveis benesses e status que, no meio acadêmico, podem ser conquistados. É neste campo social que existem e persistem as disputas e suas estratégias para o monopólio da competência científica que, perfazem o campo científico (BOURDIEU, 1983; HEY, 2008).

Tais pontos são evidentes ao longo da constituição da educação superior no Brasil e nos primórdios da universidade no Rio Grande do Sul e no Brasil encontram-se exemplos por excelência nas relações universidade-Estado e culturas institucionais A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, que resulta de um longo embate entre 1988-1996, foi decisiva no sentido de abrir as portas para novas possibilidades de formatos e paradigmas organizacionais-institucionais adentrarem a ES, os quais, formatizados em legislações complementares, povoaram o Brasil com novas arquiteturas de IES e universidades. É inegável – e salutar – a crítica, mas também é inegável que ações recentes de órgãos brasileiros fomentadores da pesquisa, como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), geraram

arquiteturas que reforçaram as possibilidades de diálogos entre campos disciplinares por meio de ações estratégicas facilitadoras de pontos de concordância sobre os quais possam ser construídas novas ações estratégicas. E no entorno, que estratégias são sinalizadas para melhorar a qualidade da educação superior?

### **A força estratégica da gestão frente às tendências e aos confrontos**

Os estudos articulados sob o foco de contextos emergentes tem sinalizado tendências e confrontos por meio de ‘estados de conhecimento’ de produções acadêmicas. Os temas destes estudos são eivados de possibilidades de confrontos e estratégias que impregnam os eixos de contextos emergentes, ou seja, de internacionalização, de redes e arranjos acadêmicos e de formação e práticas. Nos eixos referidos é notória, também, a presença de políticas e de gestão que gravitam na ampliação de diálogos entre campos de conhecimento, e entre espaços locais, interdepartamentais, interinstitucionais e internacionais.

A perspectiva interdisciplinar é entendida por Franco e Krahe (2015) a partir de políticas e de práticas na educação superior, às quais subjazem concepções e ações que podem facilitar, fomentar e promover o diálogo entre campos disciplinares e entre os seus interlocutores. Tal diálogo impregna as novas concepções nos processos formativos – um novo profissional-e na produção do conhecimento.

É pertinente lembrar que subjaz ao conceito ‘contextos emergentes’ a dialógica, unidade fundante sobre a qual as tensões, antagonismos, se estabelecem, ou, melhor, no dizer de Morin (2005, p.206) constituem a “[...] unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam, complementam, mas também se opõem e combatem”. A dialógica é *alma mater* do conceito

de complexidade e também da ideia de confrontos aqui tratada. Ao conceito 'dialógico' une-se um outro igualmente importante na composição da complexidade e do seu confronto, também contribuição de Morin o conceito de face ecológica da ação, entendida sob dois princípios, o da sua dependência, não apenas de intenções mas de condições do meio em que se desenrola, e o princípio da imprevisibilidade, que se refere aos efeitos da ação a longo prazo. É sob tal perspectiva que a noção de estratégia e de confrontos é aqui apresentada. A dialógica está embutida na complexidade, mas também na raiz do confronto - pois o que seria este, senão o que mostra Morin (2005) sobre as tensões e os antagonismos que se estabelecem entre duas lógicas, entidades ou instâncias, constituindo uma unidade complexa – na qual os antagonismos se alimentam, mas também combatem?

Ao assumir o dialógico e a ecologia da ação e seus princípios, como situados no *core* do conceito de complexidade e de confronto, e que eles estão vinculados à gestão, dois outros componentes (princípios) se apresentam no emaranhado relacional. É a dialógica da ordem e da desordem, que produz organização; é a dialógica na concepção de emergência que lhe dá a sustentação e ao mesmo tempo lhe qualifica como emergente. Assim.

[...] a desordem coopera com a geração da ordem organizacional e simultaneamente, ameaça sem parar de desorganizá-la. (p.206). Morin vai além, articulando os vários conceitos com seu entendimento de organização vinculada às emergências, cujas propriedades provém de [...] componentes diversos associados num todo, que não podem ser deduzidos a partir das qualidades ou propriedades dos componentes isolados, e irredutíveis aos seus elementos (MORIN, 2005, p. 207).

Assim, Morin entende as emergências como qualidades superiores que provêm da complexidade organizadora e podem retroagir sobre os componentes, que assimilam as qualidades do todo.

Os conceitos e os pensamentos díspares amalgamam os confrontos (inclusão-exclusão; democracia-autoritarismo) já mencionados. Longhi (2017), ao lembrar das crises da universidade moderna de Santos (1994), como a de legitimidade, questiona o conhecimento que desde sua concepção se coloca no patamar de ser superior, acessível e restrito a um grupo restrito. A autora coloca para a universidade a questão dos conhecimentos nela produzidos, ou seja, a quem eles servem.

Duas categorias identificadas por Franco *et al.* (2018) relacionam-se aos confrontos. Na categoria de construção, uso e gestão do conhecimento, eles transitam entre lógicas paradigmáticas e suas contraposições, colocadas com propriedade por Kuhn (1987), o que ressalta a facilidade com que se adere ao que apraz, fecha-se forças com o que tem ressonância nos próprios interesses e na busca hegemônica. Coaduna-se com Clark (2004) no estudo da educação superior por meio de exemplares, e com Castells (2000) na potencialização do avanço tecnológico e seus desdobramentos hegemônicos na sociedade informacional.

Os confrontos na gestão da ES e seus espaços institucionais têm matriz nas tensões ligadas a prioridades institucionais e suas relações, no movimento de resignificação nas concepções e valores do cerne da missão institucional, e seus compromissos, que ocorre na prática institucional-organizacional. O objetivo é captar a gestão em planos (gestão documental), e em práticas nos movimentos, tensões, confrontos e espaços que alteram suas arquiteturas acadêmicas e relações. Ter acesso e usar o conhecimento é poder, é possibilidade de mudança. Isto se manifesta desde a abertura de novos cursos, como os interdisciplinares, até as orientações avaliativas com fortes implicações na graduação e na pós-graduação, pois os processos que aferem 'qualidade' repercutem em recursos institucionais e pessoais que materializam o acesso ao conhecimento.

Na sociedade de conhecimento, as redes são espaços institucionais pela sua força estratégica no desenvolvimento e socialização do conhecimento, formadas em instâncias e participações diversas em relações interdepartamentais, interinstitucionais e internacionais e interdisciplinares nos enfrentamentos. O conhecimento hegemônico é ponto de tensão e conectaria indivíduos e grupos que buscam a legitimação nas novas ordens mundiais. Isto ocorreria em especial com os latino-americanos que buscam legitimar-se. Na última década, no entanto, políticas e ações têm sido desencadeadas para favorecer relações Sul e latino-americanas (CRES, 2018; CUNHA, 2015; MOROSINI, 2017; SPELLER *et al.*, 2012).

Sob o ponto de vista estratégico, as tensões e os confrontos ocorrem na gestão da ES, desde a elaboração até a execução de planos (gestão documental) que, enquanto estratégicos, as universidades usam para assegurar prioridades. Apontamentos de Sanaghan e Lohndorf (2018) reforçam os planos estratégicos, pois atendem especificidades, delimitam responsabilidades, ajudam a construir tolerância nas cisões e celebram ganhos. Ele sugere ser estratégico envolver a alta administração até os níveis intermediários, por compartilhar informações, definir tarefas e estabelecer supostos. Tais pontos compõem o quadro valorativo e operacional da gestão democrática e, articulados à compromissos com a qualidade e inclusão, tornam a gestão efetivamente estratégica. Democracia e firmeza em propósitos, angaria boa vontade e comprometimento.

### **Finalizando e abrindo possibilidades**

Trazer binômios na discussão sobre educação superior é assumir que eles se agregam às propriedades díspares que qualificam as relações ligadas ao conhecimento, e que se estendem do processo construtivo às posturas epistêmicas e ontológicas, conjunto propício aos embates contemporâneos. As políticas e a gestão têm presença e, como coloca Franco (2017), conhecimento existe com pessoas, não por unanimidade, mas por consensos, pois é construção que se faz no embate, até ferrenho.

Nos binômios onde transita o *contextus*, no início deste trabalho, não se mencionou a liberdade e a igualdade, pois, como princípios da organização do estado e das instituições, não são antônimos, mas nomes complementares, e a presença de um não elimina o outro. Ao alimentar o binômio com pensamentos crítico-reflexivos, o confronto pode trazer novos elementos e possibilidades. Talvez seja um confronto decisivo, em períodos nos quais surgem posições extremadas, assumidas mais por serem contra o que se detesta do que por nela acreditar. Em situações como as mencionadas, **é crucial que esses dois valores** não sejam tratados como opostos, mas em *continuum*, onde ambos tenham espaço. Isto sob a referência do que Bobbio (2002) colocou com probidade, ao tentar responder a sua pergunta motivadora sobre ‘qual socialismo’, sinalizando que este não tem levado à sociedade mais democrática, mas que também as sociedades ditas democráticas deixam a desejar na construção de uma sociedade mais justa.

Caminhos que se pretendem democráticos, nos enfrentamentos contemporâneos, potencializam suas possibilidades e se materializam quando pavimentados no diálogo com os pares atentos aos seus argumentos, sob o critério da confiabilidade pessoal e da fidedignidade conclusiva. Tem-se consciência de que nem todo o consenso é emancipatório, sendo ancorado na subserviência, medo, interesses pessoais e até mesmo concordância por não vislumbrar possibilidades. O importante é colocar-se, como diria Hargreaves (2004; 2012), além da padronização, no que ele denominou de “comunidades de aprendizagem”, abertas para mudanças e especificidades dos grupos, construindo confiança e solidariedade.

Ao encaminhar as considerações que finalizam este trabalho, registram-se, aqui, pontos conclusivos de um estudo que trata da universidade brasileira, em sua inserção latino-americana:

Os desafios da sustentabilidade transitam pela sobrevivência, bem-estar e inclusão do humano, mas também, de seus ambientes, instituições e políticas; os desafios da inovação

transitam pelo empreendedorismo e produtivismo acadêmico, mas também, pelo domínio e desenvolvimento do conhecimento disciplinar e interdisciplinar de ponta, como condição de fortalecimento da universidade brasileira e latino-americana nos seus diálogos nacionais e internacionais (FRANCO *et al.*, 2018, p. 3).

Nos confrontos da gestão da ES, pela sua natureza, persiste a coexistência das lógicas. Vencer a chaga dos cerceamentos à liberdade acadêmica é crucial para a ES. A interlocução é o caminho na busca de alternativas para questões prementes e escolhas com o horizonte da inclusão no conhecimento, mesmo em contexto de regulação. O alerta de Morin é sábio: as lógicas formam uma unidade complexa que se realimenta. Acrescenta-se, quem não souber captar a complexidade da gestão e fazê-la crescer, nas divergências, é o perdedor, mesmo quando acredita- ser o vencedor. Todos ganham em contínuas reorganizações de pontos consensuais.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. *Qual socialismo?* Discussão de uma alternativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. *Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado*. Registro no GAP 042025, CE/UFSM/CNPq. 2016-2020. Santa Maria, 2016.

BOURDIEU, P. Campo Científico. In: ORTIZ, R.O. (ed.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p.156-183.

BRASIL. LEI nº **9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em 16 de jul. de 2011.(1996)

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede – a Era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v.1.

CLARK, Burton. R. *Sustaining Change in Universities*. New York. SRHE/Open University Press, 2004, 210p.

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba. *Gaceta Universitaria*, Córdoba, 21 jun. 1918. Disponível em: <http://www.reformadel8.unc.edu.ar/manifiesto.htm>. Acesso em: 5 jun. 2018.

CUNHA, Célio da. Quais e que conhecimentos são mais relevantes? FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. São Carlos: Pixel, 2015, p.87-98.

DIDRIKSSON, Axel. Contexto Global Y Regional de la Educación Superior en América Latina Y el Caribe. *La educación superior en el mercado*. Configuraciones emergentes nuevos provedores. 2008, 357p.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, E. D. Interdisciplinarity and Knowledge Areas: Perspective of a Brazilian Agency. XXXIII CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES – LASA, 2015, San Juan, Porto Rico. *Anais*. Florida: LASA, 2015. v. 1.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LAUXEN, Sirlei Lauxen; OLIVEN, Arabela Campos. Educação superior e contexto: questões emergentes e desafios. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; ZITKOSKI, Jaime José; Sérgio Roberto Kieling Franco (org.). *Educação superior e contextos emergentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. v. 1.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Expansão do ensino superior no Brasil e políticas públicas: desafios para a gestão. Simpósio sobre Ensino Superior do. Livro do Congresso. IV CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Lisboa, 12-14 de abr. de 2007. p. 24-25.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Construction of knowledge about quality in Higher Education. In: MOROSINI, Marília Costa. *Quality in Higher Education- reflections and investigative practices*. Porto Alegre: Edipucrs, 2011, p. 98-129.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LAUXEN, Sirlei de Lourdes. *Ciência e Tecnologia na perspectiva da Gestão da Educação Superior*: indicativos do conhecimento certificatório. In: XXXVI INTERNATIONAL CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION-LASA. Barcelona, Spain, May 23-26, 2018.

HEY, Ana Paula. *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico*. São Carlos: EDUFSC/Fapesp, 2008, 176p.



HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro, 1982 Direitos para a edição brasileira adquiridos por ZAHAR EDITORES S.A., 1982 (tradução da 2ª ed. alemã, 1973). 526p.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento-educação na era da imprevisibilidade*. Porto Alegre, Artmed, 2004, 239p.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michel. *Professional capitalism: transforming teaching every school*. New York: Teachers College press, 2012. 220p.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva AS, 1987, 257p.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. *Universidade e formação para a pesquisa: movimentos e desafios que se colocam*. In: XXXV CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 2017a, Lima, Peru, Apr. 29-May 1, 2017, p 01-13.

LONGHI, Solange Maria. *Research in emerging contexts – the conscious option* In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai, ZITKOSKI, Jaime José; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling (org.). Higher Education and Emerging Contexts. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017, 684p. E-Book. (Série Educação Superior Ries / Prone/Fapergs nº 6.)

MORIN, Edgar. *O Método 6-Ética*. Porto Alegre, Editor Sulina, 2005, 222p.

MORIN, Edgar. *O Método 3. Conhecimento do Conhecimento*. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1996. (Edições SEUIL, 1986).

MOROSINI, Marília Costa. *Contextos emergentes da Educação Superior*. Porto Alegre, Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior. Ries/Pronex/CNPq/Fapergs, 2014 (Projeto de pesquisa).

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da educação superior em contextos emergentes: uma análise das perspectivas internacional, nacional e institucional. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; ZITKOSKI, Jaime José; FRANCO, Sergio Roberto Kieling. *Educação Superior e contextos emergentes*. Porto Alegre: Editora PUCRS, Serie Ries/Pronex, v.6, p.61-80, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da educação superior. FÓRUM LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. São Carlos, Pixel, 2015, p.75-86.

SANAGHAN, Patrick; LOHNDORF, Jillian. *How Higher-Ed Leaders Derail: A survival guide for leaders*. Canada: Academic Impressions, 2018. 188p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004. 120p.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010. 637p.

SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2002. 96p.

SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria (org.). *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década*. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012. 164 p.

---

**PARTE III**

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM  
CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

---



# ENSEÑANZA Y ASESORÍA PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD: NUEVAS PRÁCTICAS ANTE NUEVOS DESAFÍOS

ELISA LUCARELLI (UBA)

## Desarrollo

Abordaré el tema de las prácticas docentes en la universidad centrándome en los procesos de enseñanza como práctica compleja, con mención a las asesorías pedagógicas como dispositivo que desarrollan las universidades argentinas para acompañar a los docentes en el mejoramiento de esas prácticas ante los requerimientos que interpelan a la institución en pos de la incorporación de nuevos estudiantes a las aulas.

Unas palabras sobre el escenario más amplio donde se desarrollan estas prácticas.

Enmarcados en el nombre de este Seminario *Universidad ante las nuevas poblaciones emergentes*, reconocemos que se suele caracterizar a la universidad latinoamericana actual como centro de tensiones. Tensiones que manifiestan direcciones, muchas veces opuestas, en la definición de los condicionantes de la calidad, asociados a patrones de excelencia propias de países desarrollados, que no se acompañan con las características del estudiantado de países pobres y con intenciones de mayor apertura y retención en el nivel. Tal como expuso en la Conferencia inaugural del

Seminario la Dra. Estela Miranda, la Reforma Universitaria de 1918 abrió la oportunidad para reconocer la centralidad de los estudiantes como destinatarios y protagonistas de la institución universitaria, no sólo en lo político sino en el impulso para el reconocimiento de un rol activo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De igual manera, sus postulados en acción hicieron factible un crecimiento importante, para su tiempo, de la población estudiantil, creando las condiciones para el acceso a sus aulas de las capas medias. Los reiterados regímenes dictatoriales interrumpieron estos procesos durante gran parte del siglo pasado.

A partir de las tres últimas décadas, con la recuperación de la vida democrática en el país y en las universidades, se fortalecen las políticas tendientes a posibilitar el ingreso a la institución de todos aquellos que quisieran proseguir estudios universitarios. Las estrategias políticas y organizativas orientadas a la concreción de ese fin, entre ellas la interiorización de la educación superior (con la creación de universidades más allá de los grandes centros urbanos) han permitido incorporar a las aulas a poblaciones de sectores históricamente marginados, con realidades culturales propias que difieren a las tradicionalmente presentes en las instituciones. Es decir que la problemática de la tensión inclusión-exclusión también se ha hecho presente para el estudiantado universitario.

La investigadora Ana María Ezcurra en su libro *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial* (2011) señala que esta situación de numerosidad implica, en la región latinoamericana y en el mundo, procesos de inclusión social, de ingreso de sectores sociales antes dejados fuera de este ámbito, franjas poblacionales desfavorecidas en la distribución del capital económico y cultural; a la vez resalta que ese proceso de masificación es desigual a nivel internacional, dada la diferencias entre regiones y dentro de las regiones; entre países y dentro de los países. A continuación dice que se trata de una *inclusión excluyente* pues aquel proceso está asociado a los altos índices de abandono temprano que se dan en las instituciones, proceso graficado por Vincent Tinto, de la Universidad de Siracusa, con la metáfora de la “puerta giratoria”: más que una puerta abierta de en-

trada a la universidad para ciertos estratos sociales se trata de una puerta giratoria pues los estudiantes así como entran, salen.

Siempre en esta línea, en un estudio sobre las políticas universitarias en la Argentina, Chiroleu (2012) nos recuerda que en los últimos años se ha operado en el contexto universitario un doble pasaje en la consideración de la demanda social por educación: por un lado se da el pasaje de una demanda de ampliación del acceso a una que contemple también la permanencia y el egreso, esto es lo que aquella investigadora denomina *la exigencia democrática de segunda generación*. Al mismo tiempo se da el tránsito desde una situación en que se entendía y se atendía a esos requerimientos como si la sociedad fuera un todo homogéneo, a otro escenario centrado en el reconocimiento de la diversidad, que busca salvaguardar los derechos de minorías y mayorías tradicionalmente excluidas del nivel por causas económicas, sociales, étnicas.

Por otro lado, cabe recordar que los procesos sociales antes mencionados se fueron desarrollando simultáneamente (en Latinoamérica y a nivel mundial) desde la década del 90, con el resurgimiento del neoconservadurismo en contextos históricos de pobreza y con el seguimiento de políticas educativas fuertemente influidas por la presión de los organismos internacionales de financiamiento. La investigadora antes mencionada, Chiroleu señala (op. cit, p. 122) que la temática de la calidad de las instituciones se expresó en “políticas que pusieron el énfasis en la regulación de los sistemas [los procesos de evaluación y acreditación de sus instituciones y programas de grado y posgrado, agregamos nosotros] y no en el mejoramiento educativo”

Con la nueva presencia del neoconservadurismo en la actualidad en muchos de nuestros países, esas estrategias y políticas vuelven a aparecer en el ámbito universitario, quedando, entonces sin resolver, aspectos significativos de la formación. Dentro de ellos, la preparación de los estudiantes universitarios en su profesión, de cara al contexto socioeconómico pero evitando respuestas automáticas a las demandas del mercado, se convierte en un asunto de interés prioritario en el conjunto

de situaciones que retan a la institución en el presente y que afectan la dimensión pedagógica, y por ende a los procesos que se desarrollan en el aula universitaria y donde tienen papel protagónico las prácticas de docentes y de estudiantes.

Y nos preguntamos si la institución universitaria hace conciente en sus políticas y medidas organizativas ese interés y esos papeles protagónicos.

Ya es obvio casi recordar que en este ámbito se valora al docente universitario por su expertez en el dominio de conocimiento y competencias de este rubro en sus áreas disciplinares y profesionales, sin tener prácticamente en consideración la necesidad de acreditar sus saberes pedagógicos. Los estudios sobre profesionalización del docente universitario así lo manifiestan, como así también se pone en evidencia esta vacancia en los concursos de ingreso y promoción de estos docentes. Sin embargo, son estos profesionales que con frecuencia cuentan solamente con formación de grado y posgrado en sus campos sustantivos, quienes se enfrentan con esas nuevas poblaciones estudiantiles portadoras de una cultura ajena a la universitaria, y por tanto carentes de herramientas para el trabajo académico. A nuestro criterio sin desconocer la importancia de los saberes logrados por el oficio de enseñar, esta situación habla de la necesidad de disponer de conocimientos de corte antropológico, sociológico, psicológico, también político y económico, pedagógico y didáctico que coloquen a los docentes universitarios en mejores condiciones para comprender a ese nuevo alumnado y para generar formas de enseñanza útiles para logros de calidad.

Ante este panorama cobran significatividad las estrategias institucionales encaminadas a fortalecer las condiciones profesionales docentes a través de programas, entre otros, de formación pedagógica y de asesoramiento.

En el primer caso las universidades nacionales argentinas han desarrollado en estas décadas diversos tipos de acciones sistemáticas destinadas a la formación pedagógica de sus docentes: posgrados a nivel de especialización y maestría centrados en el análisis de la enseñanza universitaria en



general, programas de Carrera Docente implementados por las facultades y orientados a su especificidad disciplinar profesional. En muchas de estas acciones han tenido injerencia las unidades de asesoría pedagógica creadas o fortalecidas a partir de la recuperación democrática de nuestro país.

Unas palabras sobre el asesor pedagógico en el ámbito universitario argentino (y rioplatense en general), como recurso institucional de significación para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y a la vez para el fortalecimiento pedagógico de los docentes. Compartiré con ustedes algunos rasgos que surgen de nuestras investigaciones sobre el tema, en especial de la última que fue parte de un proyecto conjunto que codirigimos con María Isabel da Cunha, proyecto en el que participaron varias universidades brasileñas, argentinas y uruguaya.

En estos estudios partimos por entender a la asesoría pedagógica como una *profesión de ayuda* (LUCARELLI, 2000; LUCARELLI Y FINKELSTEIN, org., 2012) que se concreta en prácticas de intervención y de formación orientadas a lograr cambios que afecten a la institución universitaria como un todo y al aula en particular. De allí que definimos al asesoramiento enfocando los procesos interactivos de colaboración con las instituciones para *prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa*. (MURILLO ESTEPA, 1997: 44). Considerado como un recurso estratégico para el cambio, su accionar implica esclarecimiento de la situación y búsqueda de estrategias necesarias para que la institución pueda elaborar sus propios procesos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos (SÁNCHEZ MORENO, 1997).

En este encuadre la tarea de un APU se presenta en un *campo de interacción* (FERNÁNDEZ, 2012) dando lugar a una práctica compleja, tanto desde la perspectiva de la articulación de esa interacción, como de los procesos que se dan entre los grupos disciplinares profesionales que se encuentran en juego.

En efecto el APU es visto como un profesional de las Ciencias de la Educación, un cientista de la educación, que desarrolla sus tareas en un

ámbito disciplinar distinto al de su formación; a partir de comprender su situación de extranjería, de comprenderse extranjero, entabla una tarea cooperativa con el docente que esté en condiciones de disponibilidad (dice FERNÁNDEZ, 2012) para entrar en la tarea de asesoramiento. Esa tarea en colaboración se deriva en dos condiciones: la necesidad articular campos profesionales disciplinares distintos y la consideración de la disponibilidad del otro para comprometerse en esa acción.

Se sostiene que la extranjería, como condición humana, supone no sólo percibirse a sí mismo como diferente, sino aceptar que ella está presente en los otros, en los dueños del territorio, quienes pueden ver a uno como “extranjero inquietante en lo admirable y en lo revulsivo... admirable porque me fascina y revulsivo porque lo desconozco” (DOUAILLER, en Garramuño, 2004: 100). Tal podría ser el caso del asesor pedagógico en espacios académicos de otras disciplinas, de otras profesiones distintas al propio de las Ciencias de la Educación.

Tal como se señaló el trabajo cooperativo de asesores pedagógicos y los otros actores de la institución universitaria involucrados en el asesoramiento, pone de manifiesto el acercamiento de dos campos epistemológicos conformados por procesos históricos asimétricos y con distintas tradición y valoración social: el pedagógico y el disciplinar profesional. Dentro de la tradición académica, influida por los postulados de la ciencia moderna, el contenido específico de las disciplinas asumía (o asume) un valor significativamente mayor que el conocimiento pedagógico (DA CUNHA, 2006), generándose una situación de asimetría, que el asesor pedagógico debe reconocer como punto de partida para la construcción de espacios de trabajo en común con los docentes. Esta construcción se da cuando el pedagogo y el disciplinar pueden reconocer la presencia de actitudes defensivas y resistenciales que impiden la tarea en común. Sólo una mirada que reconozca la especificidad epistemológica y la pertinencia de cada disciplina y las trascienda, puede crear las condiciones de disponibilidad necesaria para un encuentro productivo de ambos sujetos, alentando su

interés por encontrar vías de resolución apropiadas a los problemas del aula y de la institución en su conjunto.

En ese contexto, uno de los APU en la entrevista afirma (LUCARELLI, 2015: 84): “Creo que los atributos más destacables [del rol] son la flexibilidad, la empatía, la disposición al trabajo interdisciplinario, para realizar la tarea (UAP-FIUM).”

Acorde con esto y en relación con las realizaciones que concretan su tarea, los APUs presentan una diversidad de actividades en las que se reconocen como actores académicos; en los documentos presentados sobre este tema en unas Jornadas alrededor del rol, pudimos considerar, según orden decreciente de frecuencias, las siguientes actividades : el apoyo a proyectos institucionales (tanto referidos a la enseñanza como a la gestión), la formación pedagógica de los docentes, el asesoramiento (a los docentes y a la gestión), la investigación y la extensión. El apoyo al mejoramiento de las prácticas didáctico curriculares, se constituye en uno de los ejes centrales de esas acciones, generando transformaciones en el hacer tanto de los docentes como en el del propio asesor. Así lo expresan los APU (LUCARELLI, 2015: 80; 85):

[...] Partimos de la necesidad de construir un rol desde el cual se puedan promover cambios reales en las prácticas de la enseñanza en un espectro amplio de problemas que abarca cuestiones vinculadas con el planeamiento, desarrollo y evaluación curricular –planes y programas-, el ingreso y la permanencia de los estudiantes, la articulación con niveles educativos anteriores y posteriores, las tareas de enseñanza de los equipos de asignatura entre otras [...] (UAP-DEUO).

[...] algunas veces, la práctica termina por ser modificada como consecuencia del trabajo reflexivo compartido y sostenido en el tiempo, entre el asesor y los actores de la escena universitaria. La práctica del asesor es también –desde luego- profundamente transformada a lo largo del mismo

proceso. Ese es, para mí, el aspecto más gratificante de la tarea (UAP-DEUO).

Este interés por las prácticas de enseñanza, por el trabajo cooperativo del asesor pedagógico universitario con los docentes y por su formación pedagógica a través formatos autorreflexivos, ya pudimos observarlo desde nuestros primeros trabajos sobre las experiencias innovadoras hace unas décadas atrás en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires, investigaciones que hablaban de la posibilidad de encontrar experiencias alternativas a las formas rutinarias de enseñanza manifiestas frecuentemente en nuestras instituciones. En esas experiencias innovadoras la articulación teoría-práctica como núcleo sinérgico de la enseñanza Otro hallazgo concomitante de la investigación derivó en un posterior análisis acerca del papel que juegan los procesos de asesoramiento, tanto en el relevamiento y sostén de las innovaciones, como en las acciones impulsadas para su visibilización institucional.

Como estrategia institucional para la identificación y análisis de esas experiencias, los investigadores desarrollamos un dispositivo en formato de Talleres y de Jornadas (que en un principio denominamos con Lidia Fernández Expocátedras) donde los docentes presentaban a otros docentes esas formas alternativas de enseñar por ellos diseñadas (LUCARELLI, 2009). En este dispositivo de búsqueda y reconocimiento de las experiencias alternativas tuvieron un papel fundamental los asesores pedagógicos que desempeñan su trabajo en facultades y carreras en la mayoría de las universidades argentinas. Ellos, responsables de localizar las experiencias innovadoras, en una etapa previa; emprendían con los docentes una tarea conjunta *de animación*: en reuniones sucesivas, iban recuperando la historia de su gestación y desarrollo resaltando momentos significativos en la vida de la cátedra, el papel de los integrantes del equipo docente en las producciones, formas de enseñanza por las que habían transitado, logros y dificultades, así como las formas de enfrentarlas. A la vez esta actividad de análisis reflexivo sobre las prácticas develaba

gradualmente representaciones sobre qué es enseñar y aprender, dando cuenta de las concepciones pedagógicas implícitas en esas prácticas. El asesor pedagógico a la vez aportaba al equipo docente marcos teóricos facilitadores de procesos de análisis fundamentados, desarrollándose así interesantes procesos formativos.

En estos escenarios de naturaleza innovadora, la enseñanza se reconoce como actividad práctica, en contraposición a su consideración como actividad técnica, representación esta a la que muchas veces es reducida en las instituciones (ARAUJO, 2014: 61); a la vez la reconocemos como una práctica compleja, multiforme, cargada de incertidumbre, que se presenta ante nuestra experiencia en forma de situación única e irrepetible. Entrar en esta mirada acerca de la enseñanza le significa al docente universitario transitar en el camino de su profesionalización como tal, apropiándose de aquellos conocimientos y saberes que le den herramientas para abordar, de manera más lúcida, el proceso de enseñar, articulando ese marco con las experiencias gestadas por el desarrollo cotidiano de su oficio. El análisis didáctico y los procesos autorreflexivos, individuales y grupales, sobre la propia práctica, se muestran así como herramientas valiosas tendientes a que el docente se encuentre en condiciones apropiadas para comprender y mejorar las actividades de la enseñanza. Y de esta manera a partir de abrir oportunidades para que se planteen dudas e interrogantes, más que respuestas, contribuir a la construcción de aprendizajes más genuinos por parte de los estudiantes. Regresando al presente de las universidades argentinas, una experiencia reciente puede servir de testimonio acerca de la visión de docentes y estudiantes acerca de las prácticas en el aula y el lugar de estos sujetos en el desarrollo de esas prácticas.

En una Jornada sobre las prácticas innovadoras universitarias desarrolladas en contextos de poblaciones estudiantiles preponderantemente de primera generación de universitarios en un Centro Regional de una Universidad Nacional argentina, se reunieron docentes y estudiantes a debatir sobre el tema. Coordiné un Taller sobre las experiencias innovadoras en las aulas, con una exposición inicial, trabajo en grupos por

estamentos (docentes, estudiantes, administrativos) con el propósito de identificar visiones de cada sector que permitiera luego, en plenaria reconocer similitudes y diferenciaciones idiosincrásicas. En este trabajo hubo un primer momento reflexivo y en silencio, de introspección personal durante el cual el participante tendría que evocar una experiencia de *buena enseñanza* durante su formación como estudiante universitario que pudiera ser calificada como *innovación* frente a las prácticas habituales, debiendo registrar por escrito esa evocación, y también identificar las características de esa experiencia que le permitiera sostener ante sus compañeros que se trataba de una situación de enseñanza alternativa (LUCARELLI, 2017).

Qué aprecian estudiantes y docentes en una clase innovadora, como caso de buena enseñanza?

Los estudiantes valoraron aquellos comportamientos docentes del orden de lo afectivo que les posibilitaban constituirse en sujetos de su propio aprendizaje con un creciente grado de autonomía, y a la vez vinculándose con los otros. De esta manera reconocían, la importancia de lo vincular, de un rol docente caracterizado como sostén y aliento al desempeño del estudiante, que manifestara una actitud de confianza en sus posibilidades de aprendizaje y el respeto por sus opiniones.

Otras características destacadas aludían a las *estrategias* desarrolladas por el docente en la enseñanza, enfatizando nuevamente que, siendo variadas y alternativas a las habituales, promovían desempeños activos de los estudiantes.

Otros rasgos implicaban a la *dimensión epistemológica* de la situación didáctica innovadora, ya que referían al contenido como un objeto complejo, orientado a múltiples relaciones: entre disciplinas, entre lo teórico y lo práctico, entre el conocimiento y el sujeto cognoscente.

El grupo de *docentes*, por su parte, en sus relatos, señalan que se parte de *visualizar un cambio en el rol docente*, lo que implica *un nuevo modelo de práctica profesional*.

Presentaban *estrategias* metodológicas fuertemente basadas en una perspectiva epistemológica, que concibe al conocimiento como objeto *situado*, [lo que supone] una *distinta mirada en relación con el contenido*, [tendiente ] a la *interdisciplinariedad*, a la *incorporación de la realidad*, a la *articulación teoría-práctica* y [llegándose a poner en cuestión] *el objeto de la disciplina*. Estos rasgos derivaban en estrategias metodológicas que se centraran en la *resolución de problemas* y [propician el ] *aprendizaje a partir del error y la investigación*.

Qué conclusiones podemos sacar de este pantallazo de la visión de estudiantes y docentes acerca de cómo enseñar y aprender en las condiciones institucionales actuales:

- Se evidencia una mirada articuladora sobre la situación didáctica opuesta la segmentación que caracteriza a perspectivas tradicionales de lo que ocurre en las aulas. De esta manera se reconoce la articulación entre conocimiento, enseñanza y aprendizaje; entre lo emocional y lo intelectual; entre contenido y estrategias de enseñanza y evaluación; entre las formas en que se asumen los roles del docente y del alumno.
- Hay presente una visión “ensanchada” sobre las dimensiones del aula, ya que se extiende al barrio, a la comunidad y sus instituciones, de manera real o virtual, dando lugar esta perspectiva a nuevas modalidades estratégicas de la enseñanza y el aprendizaje. El uso de las nuevas tecnologías contribuye a esa visión “ensanchada” y se legitima en función de aquella mirada alternativa de la situación didáctica.
- En este entorno se conciben nuevos roles para los docentes y para los estudiantes, enfatizando su protagonismo. Los docentes son valorados por su compromiso por la enseñanza, por poner el cuerpo, por el afecto que ponen en la tarea, por su interés en “provocar” el aprendizaje de los alumnos, por tener y dar confianza. Se trata de una *puesta en valor del rol docente*. Los estudiantes son considerados como sujetos activos de su

propio aprendizaje y como tales, como sujetos cognoscentes; en tal sentido necesitan establecer una relación activa con el conocimiento, a través de modalidades estratégicas que lo favorezcan.

- Desde una dimensión epistemológica, pedagógica y didáctica la articulación teoría-práctica se constituye en un eje sinérgico de las prácticas innovadoras en el aula y en la propuesta curricular. Consecuentemente esto repercute en la necesidad de la creación de espacios didáctico curriculares para el abordaje de las problemáticas de la profesión, así como para la realización y análisis de las prácticas anticipatorias de la vida profesional (y las experiencias laborales de quienes ya trabajan en el área) es altamente necesario en el trayecto de formación de grado; este requerimiento interpela especialmente a la formación en profesiones que se integraron más recientemente como oferta universitaria y que por tanto luchan por la aceptación y legitimación de su status institucional.
- Se trata de que esos espacios de prácticas se desarrollen a lo largo de la carrera, atravesando todo el plan de estudios, dando así oportunidad, por un lado, a cumplir con una función orientadora de manera que el estudiante pueda ir construyendo gradualmente su identidad profesional en un “amasado” dialéctico de teoría y práctica, y a la vez conozca y se reconozca en las distintas especialidades de la carrera.
- Un formato didáctico que entienda la teoría y la práctica en su relación dialéctica puede ser el *prácticum reflexivo* (SCHON, 1991) centrado en la reflexión grupal, el análisis y la evaluación crítica de las prácticas anticipatorias de la profesión.

## En conclusión

A partir de esta situación particular podemos pensar en algunos caminos, en lo que a la dimensión pedagógica y didáctica concierne, en referencia



al desafío que las poblaciones emergentes presentan a la institución universitaria. A mi criterio un reto para nuestras universidades es revalorizar su función formadora, centrando la mirada en su interior (sin aislarla del contexto). Identificar estas buenas prácticas, potenciarlas y difundirlas puede ser un camino que dé lugar a procesos de construcción institucional colectiva, donde los actores del aula y de la institución toda sean sujetos protagónicos del cambio. La creación de espacios de presentación y análisis de esas prácticas, que incluyan reflexiones a las cuales pueda aportarse también desde la teoría puede ser uno de los caminos. Y el asesor pedagógico universitario, a través de la formación, la intervención y la investigación pueden constituirse en uno de los actores estratégicos para estos proyectos, a la vez que va abriendo caminos para la legitimación de su papel en la vida institucional.

## REFERENCIAS

- ARAUJO, S. Didáctica, Psicología y currículum, en Malet, A. M. y Monetti, E. comp. : *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Bs. As. Noveduc-EdiUNS, 2014 (pp.59-67).
- CHIROLEU, A., SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. *Política universitaria argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines. ED. UNGS, 2012.
- CUNHA, M. I. *Pedagogia universitaria: inovações pedagógicas em tempos neoliberais*. Araraquara. JM Ed, 2006.
- DOUAILLER, S. V Seminario Internacional *Una educación que quiere cambiar al mundo. El derecho a inventar*. Bs.As.: Centro de Estudios Multidisciplinarios. Mayo. (Citado en: GARRAMUÑO DE GALUZZI, S. (2004) La construcción del rol del asesor pedagógico en el entorno académico de la FADU UNL. Santa Fe. UNL.FHyC. Maestría en Didácticas especiales. Tesis Doctoral, 2000.
- EZCURRA, A. M. *Igualdad en educación superior*. Un desafío mundial. Los Polvorines. ED. UNGS, 2011.
- FERNÁNDEZ, L.: El análisis institucional y el asesoramiento pedagógico universitario. En: LUCARELLI, E. Y FINKELSTEIN, C.(ed): *El asesoramiento*

*pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención.* Bs. As. Miño y Dávila, 2012. pp. 28-34

LUCARELLI, E. (org.) *El asesor pedagógico en la universidad.* De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Bs. As. Paidós, 2000.

LUCARELLI, E. *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas.* Bs. As. Miño y Dávila, 2009.

LUCARELLI, E. (ed.) *Universidad y asesoramiento pedagógico.* Bs. As. Miño y Dávila, 2015.

LUCARELLI, E. *Enseñanza e innovaciones en la universidad hoy.* ¿Están las instituciones dispuestas a encaminar sus acciones hacia la innovación en las aulas? Informe final del Taller Innovación educativa en la universidad. Viedma, Centro Regional Zona Atlántica. Universidad Nacional del Comahue. 4 abr. 2017 (Documento interno).

MURILLO ESTEPA, P. (1997). El diseño de la función asesora en el nuevo sistema público: posibilidades y problemas. En MARCELO GARCÍA, C. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (coord.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación.* Barcelona. Ariel, 1997.

SÁNCHEZ MORENO, M. El proceso de asesoramiento. En MARCELO GARCÍA, C. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (coord.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación.* Barcelona. Ariel.

SCHON, D. *La formación de profesionales reflexivos.* Madrid: Paidós, 1992.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE EM CONTEXTOS EMERGENTES: UM EXERCÍCIO DO ESTADO DO CONHECIMENTO**

MARIA ISABEL DA CUNHA (UFPEL)

BEATRIZ MARIA BOÉSSIO ATRIB ZANCHET (UFPEL)

MARIA JANINE DALPIAZ RESCHKE (ULBRA/GRAVATAÍ)

Até pouco tempo, a prática pedagógica universitária era percebida exclusivamente a partir de saberes dos campos profissionais e científicos dos professores que, baseados nas representações tradicionais de suas trajetórias enquanto estudantes, forjavam o seu modo de ensinar. A autoridade docente se respaldava por uma hierarquia inquestionável nas instituições que, por sua vez, legitimavam a cultura estabelecida. A universidade representava um perfil definido, atendendo as expectativas tácitas das classes sociais que nela interagiam. Não permitia questionamentos sobre seu estatuto de credibilidade. A própria comunidade interna – organizada através de seus órgãos colegiados – definia suas práticas e rituais, sem significativa interferência externa. Mesmo os estudantes – parte essencial dessa engrenagem e, por sua condição etária, provavelmente mais inquietos – não tinham iniciativa e força suficiente para alterar a cultura estabelecida. Suas reivindicações se assentavam num plano político mais amplo em termos de conteúdos e análises acadêmicas, e as reflexões, ainda que importantes, não chegavam a atingir propositivamente as finalidades da universidade no contexto da sociedade.

A reconfiguração da economia e as transformações na organização do trabalho vêm apresentando um expressivo impacto na educação superior. Profissões tradicionais se extinguem em função dos processos de industrialização e informação dos modos de produção. Por outro lado, novas exigências se apresentam, abrindo espaços para especialidades não previstas nas sociedades tradicionais, onde não eram reconhecidas por seu estatuto acadêmico.

O papel docente e as práticas de ensinar e aprender, na conjuntura atual, vêm sendo postas em questão. Estando a informação disponível por meios digitais, não há mais sentido social na função professoral que se alicerça na transmissão do conhecimento, nem nas metodologias transmissivas. Essa condição vem abalando a compreensão tradicional de autoridade docente, onde a erudição foi a sustentação de sua legitimidade. Cada vez mais se espera do professor outra gama de saberes e habilidades, acionando metodologias que incorporem a dúvida como valor e privilegiem o protagonismo dos estudantes.

Altera-se, também, a condição cultural e cognitiva dos estudantes. O acesso às informações pela via informatizada impactou a tradicional função da educação escolarizada, de ser guardiã da transmissão da cultura historicamente acumulada. Os estudantes podem, para ter acesso à informação, prescindir do aparato escolar e criar seus próprios códigos de comunicação, bem como assumir a seletividade dos seus interesses. Habilidades tradicionais como a expressão escrita, por exemplo – base de tantas profissões modernas –, vão sendo substituídas por outras formas de comunicação, criando estilos cognitivos distintos baseados em novas exigências culturais e profissionais. A valorização do atual e do futuro sobre o passado determina o desinteresse por conteúdos historicamente mobilizados. Se a universidade de ontem pecou pela demasiada ênfase no passado – tendo em vista os critérios de legitimação científica do conhecimento da modernidade – a de hoje se vê constrangida pelo presente e pelo futuro para motivar seus alunos que, cada vez mais, ocupam-se com o atual, revelando a perspectiva de que o futuro pode

ser totalmente imprevisível. Essa condição encaminha para inúmeras reflexões e é preciso aceitar que se configuram de forma impactante. Este cenário, cada vez mais, exige mudanças nas práticas pedagógicas, tanto curriculares como na aula universitária. Estimula a pensar a universidade em contextos emergentes.

Para Morosini, os *Contextos Emergentes* são configurações em construção na educação superior, observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas. (MOROSINI/RIES, 2013). Compreendemos que os *Contextos Emergentes* se referem, em geral, a interpelações exógenas para a universidade, provocadas pelas políticas, pelos movimentos sociais e pelas culturas (CUNHA, 2017).

Nesses conceitos, há a noção de tensão e desequilíbrio entre o estabelecido e as exigências que a sociedade impõe à educação superior. Esta tensão abala a cultura institucional historicamente construída, atingindo a gestão, a docência e a prática pedagógica universitária.

Compreendemos a prática pedagógica numa perspectiva ampliada e multifacetada. Como Franco (2016), assumimos que a prática pedagógica é uma prática social, revelando valores e expectativas com relação ao sujeito educado.

Não se trata de um espontaneísmo e sim de um processo que tem consequências pedagógicas e políticas no contexto acadêmico. A forma como os professores conduzem a parceria com os estudantes para produzir a aprendizagem revela tanto uma epistemologia como uma perspectiva de sujeito educado e de responsabilidade social.

Portanto, as práticas pedagógicas não são neutras nem imparciais, como a didática funcionalista anunciava. Todo ato pedagógico é um ato político, aprendemos com Freire (1979). É certo que nem sempre esses pressupostos estão claros e teoricamente compreendidos, tanto pelos professores, como pelos alunos. Há muitos modismos que atingem as práticas pedagógicas reduzindo-as a procedimentos ou técnicas de ensino. Essas são importantes, desde que devidamente contextualizadas na sua

dimensão educativa. Mas não substituem a amplitude e complexidade da prática pedagógica nos seus diferentes desdobramentos.

Estas reflexões são importantes no contexto deste estudo. Seu objetivo foi fazer uma varredura nas produções acadêmicas, através de teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil, nos últimos seis anos, que explicitam práticas pedagógicas instituídas na Universidade em *Contextos Emergentes*. Procuramos, ainda, aprofundar os conceitos-chaves referentes às práticas pedagógicas em *Contextos Emergentes*; configurar o cenário do campo explicitado pelas dissertações e teses no Brasil; favorecer a eleição e o estudo de casos para a continuidade da investigação e compreender os contextos emergentes que interpelam a pesquisa e a prática acadêmica.

Olarte-Mejia e Rios-Osorio (2015), mencionando a Responsabilidade Social (RP) como um conceito que se identifica com os *Contextos Emergentes*, interpelam as Universidades, afirmando que “a literatura científica descreve diferentes experiências e formas de aplicação de Responsabilidade Social [...] que demonstram a intenção de transcender ao âmbito da formação e chegar a impactar o modelo de desenvolvimento de seu entorno” (p. 22). Citam Herrera (2002) que propõe a importância de reformar currículos com uma nova orientação e ajustes nas práticas pedagógicas, na procura de uma distinta formação para os estudantes. Estas práticas requerem o protagonismo do professor na proposição de processos formativos, que estimulem os estudantes a produzir conhecimento, tomando os procedimentos da pesquisa para ensinar, a partir da problematização da realidade. Pressupõem, junto e a partir do conteúdo, realizar uma prática pedagógica cidadã, envolvendo o desenvolvimento sustentável e socialmente comprometido.

A proposta de Franco (2016) parece sintetizar essas perspectivas:



Estão explícitas, no Quadro, as dimensões com as quais a prática pedagógica, na perspectiva do Contexto Emergente, se compromete. A formação acadêmica precisa incorporar a dimensão política de seu trabalho e ser *inventiva*, como afirma Lucarelli, que inclui sempre a “produção de algo novo no aprendiz, através da resolução intencional de um problema, que pode ser tanto de índole prática como puramente teórica” (LUCARELLI, 1994, p. 11). Entretanto, seja qual for sua natureza, revela uma condição temporal e cultural e sempre uma perspectiva valorativa que confere à prática pedagógica uma condição de prática social.

### O exercício do estado do conhecimento

Tem sido recorrente lançar mão de estudos que fazem uma varredura na produção científica de determinada área, quando se deseja conhecer o avanço do conhecimento sobre ela e os desafios que se colocam como questões pendentes. Romanowski e Ens (2006) afirmam que o estado da arte ou do conhecimento compreende a análise do campo investigativo, ou seja, não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, catego-

rizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas. Podem significar uma importante contribuição na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento. Para as autoras, a expressão *estado da arte* pressupõe uma sistematização abrangente de uma área do conhecimento, nos diferentes estados de produção. O estudo seletivo, que aborda um setor de publicações vem sendo denominado *estado do conhecimento* (p. 40).

A partir dessa compreensão, o exercício aqui apresentado se inscreve como um estado do conhecimento, uma vez que foi seletiva a perspectiva temporal e as fontes disponíveis.

Para tal, elegemos o acervo do Banco de Dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e, complementarmente, o Banco de Teses da CAPES e de alguns Programas de Pós-Graduação, selecionados a partir da presença de Linhas de Pesquisa consonantes ao tema das Práticas Pedagógicas, num período temporal de 2012 a 2017.

Inicialmente, tratamos de analisar dissertações e teses em Programas de Pós-Graduação (PPG) da área da Educação e, progressivamente, nos aproximamos de outros PPGs, em campos disciplinares e áreas profissionais que também produzem sobre ensino e aprendizagem.

A metodologia de estudos dessa natureza exige, principalmente, a definição de descritores para balizar a procura. Como no primeiro exercício constatou-se que o descritor “prática pedagógica” era quase inexistente, optamos por desdobrá-lo, incluindo “ensino”, “aprendizagem”, “inovação pedagógica” e “pedagogia universitária”.

A essa fase seguiu-se o rastreamento do material disponibilizado que foi catalogado por ano de publicação, por tema central, por IES e por natureza, ou seja, se mestrado ou doutorado. Os resumos e as conclusões dos estudos foram analisados e organizados em quadros para facilitar uma visualização ampla. Sempre que necessário, dada a fragilidade dos dados da primeira leitura, as informações foram buscadas no corpo do trabalho.

A partir de então, fomos elaborando as inferências e algumas conclusões, até chegar à sistematização em forma de síntese para interpretá-la. Esta fase precedeu análise e elaboração das conclusões.

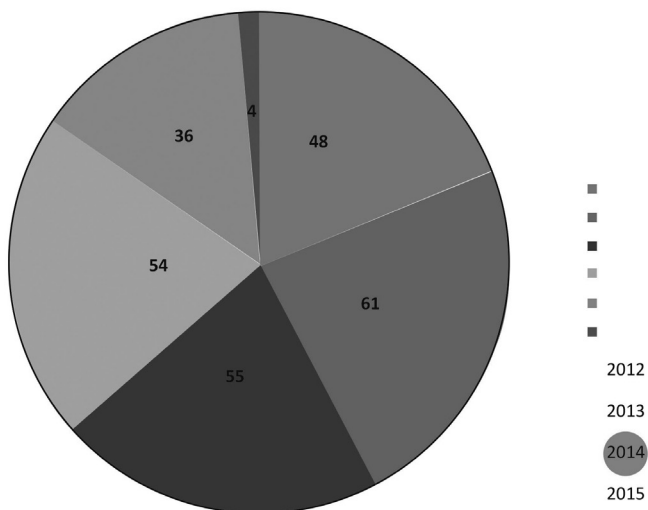


Para organizar os dados encontrados, assumimos algumas Dimensões da Prática Pedagógica na Universidade descritas a seguir:

1. Prática Pedagógica e Currículo;
2. Prática Pedagógica – a Aula e as TICs;
3. Prática Pedagógica e políticas de inclusão/afirmativas;
4. Práticas Pedagógicas e Campos de conhecimento;
5. Práticas Pedagógicas e Avaliação.

Essas Dimensões foram formuladas, a princípio, a partir do campo teórico em questão e, a seguir, adaptadas em função dos achados do estudo. Foram analisadas 165 dissertações de mestrado e 63 teses de doutorado.

**Relação de publicações por ano**



O exercício sobre o Estado do Conhecimento a respeito das Práticas Pedagógicas na Universidade favoreceu algumas inferências que exploraremos a seguir como categorias de análise:

- a) Dispersão e ampliação dos enfoques; Áreas da saúde, das ciências exatas e da educação como preferenciais;
- b) Preocupação com a qualidade e a eficácia de procedimentos e instrumentos de avaliação;
- c) Representação do campo da avaliação como indutor de práticas.

### **Dispersão e ampliação dos enfoques**

Como já explicitado, usar a expressão 'práticas pedagógicas' como descritor principal se mostrou insuficiente. Infere-se que se trata de um conceito pouco utilizado ou reconhecido nas produções focadas na educação superior. Tudo indica que assume distintos referentes, pela sua amplitude e alguma ambiguidade. Ainda que tenhamos encontrado artigos que aprofundam o tema, as dissertações e as teses pouco incorporam a expressão numa dimensão principal. Então foi preciso que o grupo de investigação desmembrasse o conceito definindo temas e estratégias que fossem familiares às produções.

Certamente a prática pedagógica no ambiente universitário, induz a dois especiais lugares da sua expressão: os currículos dos diferentes cursos e a aula que revela as estratégias de que lançam mão professores e alunos para aprender e ensinar. Tanto uma como outra expressam contextos e valores que as incluem no conceito de prática social.

Sousa (2016) lembra que uma prática pedagógica ou educacional sempre expressa "intencionalidades, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente. A prática pedagógica pode servir para conservar relações ou para transformá-las (p. 45)."

A autora chama a atenção para o fato de que não há lugar para o espontaneísmo na ação educativa formal. Mas ressalta que a prática pedagógica envolve um conjunto de princípios e valores éticos de caráter pessoal, cultural e social. A estes se somam a natureza da área e do

conteúdo da aprendizagem e a própria experiência prévia dos docentes e dos estudantes.

A literatura revisada expressou uma concepção ambígua do conceito de prática pedagógica, que tanto pode ser *restrita* como *ampliada*. No primeiro caso encontramos estudos que exploram aspectos pontuais, como o uso de alguma ferramenta virtual para aferir determinada aprendizagem. No sentido ampliado, há a presença de conceitos amplos como avaliação formativa na aprendizagem analisada num contexto curricular.

O rastreamento nas teses e dissertações sobre o tema das práticas pedagógicas exigiu um desdobramento conceitual. Em princípio, tínhamos expectativa que os estudos se vinculassem a duas dimensões: os currículos acadêmicos e a experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem na aula.

A leitura cuidadosa do material revelou, já inicialmente, a pouca presença de estudos e pesquisas sobre a dimensão do currículo, aqui entendida como um exercício de complexidade intensa, envolvendo múltiplos processos e diferentes atores.

Com mais intensidade, encontramos teses e dissertações que propõem, acompanham e/ou avaliam experiências pontuais em cursos ou disciplinas.

Foi possível, também, perceber algum impacto das políticas públicas mais recentes nas práticas pedagógicas acadêmicas. Ainda que em número pequeno, estudos sobre as *práticas de inclusão* permeiam as pesquisas evidenciadas através das dissertações e teses. Dada a condição temporal, ainda não são muitos os trabalhos nessa direção; entretanto apontam uma preocupação crescente que desafia a prática pedagógica acadêmica.

O que o estudo evidenciou é que a expressão prática pedagógica ainda está muito circunscrita ao campo da teoria da educação e que as pesquisas, mesmo tratando de seus elementos, não chegam a conceitualizar e problematizar a complexidade do conceito.

## Áreas da saúde, das ciências exatas e da educação como preferenciais

Foi interessante perceber que os estudos sobre as práticas pedagógicas se concentram mais em algumas áreas ou cursos do que em outras. E especulamos que essa condição pode ter diferentes explicações.

Certamente a área da educação aparece de forma relevante, quando se pesquisa a prática pedagógica como objeto de investigação, quer na sua condição predominantemente teórica, quer na manifestação prática. São estudos interessados que se debruçam sobre a pedagogia universitária, a partir do campo de conhecimento pedagógico. Revelam, predominantemente, uma concepção de prática pedagógica mais alargada que a alia com a teoria e prática.

Veiga (1989) nos ajuda a compreender que:

o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que a distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva, de modo natural ou social, para satisfazer determinada necessidade humana” (p.43).

A motivação para resolver problemas da prática se manifesta nos diferentes estudos. E essa é, provavelmente, uma das razões que justificam um expressivo número de pesquisas a partir de experiências na área das Ciências Exatas, especialmente sobre estratégias de avaliação. Tudo indica que há uma aposta de que novos processos avaliativos contribuam com a taxa de sucesso dos estudantes. Assim, matemática e física são duas áreas com presença significativa nas teses e dissertações que enfocam práticas pedagógicas.

Outra tendência relacionada aos campos científicos é a que manifesta um número expressivo de estudos na Área da *Saúde*. Provavelmente se possa compreender o fenômeno pela intensa mobilização de inovação desses cursos a partir das políticas públicas, desde a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS). Cursos de Medicina, Enfermagem, Odontologia, Bioquímica e Educação Física estão presentes no foco de dissertações e teses que privilegiam olhares sobre as práticas pedagógicas. Métodos alternativos de ensinar e de avaliar convivem com estudos sobre os currículos e as representações de docentes e estudantes.

Perceber que a mobilização de algumas áreas se sobrepõem a outras na configuração de pesquisas sobre a prática pedagógica universitária indica que fatores externos impactam movimentos internos no contexto acadêmico, reafirmando que a prática pedagógica como uma prática social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social.

### **Preocupação com a qualidade e a eficácia de procedimentos e instrumentos de avaliação**

O campo da avaliação continua mobilizando o interesse e a necessidade dos professores. Quando perguntados pelos desafios que enfrentam na sua prática pedagógica, o tema da avaliação é recursivo e enfático. Essa condição evidencia incertezas tanto sobre os procedimentos utilizados para a avaliação da aprendizagem, como a presença de culturas múltiplas sobre o papel que essa ação joga no sentido da formação. A transição paradigmática explicitada por Sousa Santos (1989) impacta a concepção epistemológica que atinge o ensino e, portanto, a avaliação. Nela se interrogam em tensão a avaliação classificatória, de produto, e a avaliação formativa, que dá valor, especialmente, aos processos de ensinar e aprender.

Os estudos que analisamos revelam a preocupação acadêmica com essa transição. Muitos acompanham e querem validar experiências alternativas na prática de avaliar, outros abordam condições externas que

interferem no processo de ensinar e aprender e, portanto, na avaliação. Há estudos que focam a visão dos estudantes sobre esse processo, na diversidade de públicos que atualmente ocupam os bancos universitários. É adequado usar os mesmos critérios e tempos para avaliar estudantes trabalhadores, que estudam à noite, e os regulares, que estão nas classes diurnas? Há técnicas, procedimentos e instrumentos que valorizam as diferenças? Áreas de conhecimento distintas pressupõe culturas avaliativas próprias? Avaliar conhecimento se equipara a avaliar competências? Que adaptações metodológicas são necessárias para avaliação de estudantes portadores de necessidades especiais?

Esses são exemplos de questões que as pesquisas descritas nas dissertações e teses que abordam a prática pedagógica universitária têm trazido. Essa condição, de alguma forma, se expressa quantitativamente na preferência acadêmica. Focar procedimentos e instrumentos revela um interesse pela prática avaliativa mais do que pelos discursos de teorização da área. Certamente são a evidência de um vácuo de conhecimentos consolidados e da acelerada e desafiante condição histórica que interpela a universidade.

### **Representação do campo da avaliação como indutora de práticas**

Como já explicitado, o tema da avaliação foi o mais recorrente, indicando que esse elemento é o que desafia com intensidade a prática pedagógica na universidade. Pesquisas sobre estratégias e instrumentos são as mais recorrentes. Entre elas estão o uso do portfólio, de mapas conceituais e, de modo exponencial, a presença dos ambientes virtuais com a aplicação de tecnologias (TICs). Ao examinar os estudos, percebe-se mais investimentos nos espaços e condições micro, envolvendo disciplinas ou cursos, do que nas macroestruturas que pressupõem as práticas pedagógicas na Universidade.

A incidência de investigações que tem a aula universitária como objeto é majoritária. Muitas são decorrentes de avaliação de práticas realizadas com estudantes, por um ou mais docentes. Incorporar a tecnologias virtuais se apresenta como uma nova cultura na avaliação e nas práticas pedagógicas induzidas pelos docentes. Novos ambientes de aprendizagem, novas ferramentas e instrumentos se sucedem numa expectativa de melhorar as condições de aprendizagem e na perspectiva da inovação.

### **Qual o sentido desse exercício?**

O estudo demonstrou que conceito de prática pedagógica é polissêmico, em razão das múltiplas implicações e desdobramentos que engloba. No caso desta pesquisa, os dados indicaram dois especiais espaços de concretização da prática pedagógica: o currículo e a aula universitária. É preciso explicitar que compreendemos a aula universitária num sentido lato, que engloba planejamento e avaliação do ensino, bem como estratégias de ensinar e aprender.

Foi possível perceber uma polissemia nas compreensões desse campo nas pesquisas que constituíram o estudo, tanto em relação aos referenciais teóricos como às metodologias investigativas. Entretanto, foi possível perceber uma predominância de dados qualitativos nas investigações, ainda que muitas trabalhem com o método misto, que inclui os quantitativos.

A revisão da literatura representada nas teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação indica uma pluralidade de tendências referentes aos focos principais dos estudos, mas uma expressiva concentração no tema da avaliação. Esse fato explicita uma preocupação recorrente dos docentes que são mais enfáticos na proposição de novas metodologias avaliativas, na expectativa de que elas sejam indutoras da aprendizagem.

Percebemos, também, uma crescente preocupação com a diversidade de públicos que cada vez mais fazem parte do estudantado. Nesse particular há referências à origem cultural, às condições de estudo e aos alunos com necessidades especiais.

Vale ressaltar, porém, que ainda são escassas as políticas nacionais e institucionais que estimulam os docentes, das diferentes áreas do conhecimento, a realizarem pesquisas sobre o ensino que protagonizam. Essa condição, certamente, decorre da não profissionalização da docência universitária que se estriba, em grande parte, pelo saber disciplinar. Não é incomum, inclusive, que além de não estimular, os órgãos gestores imponham barreiras para esse tipo de investigação, que alcança pouco prestígio no campo acadêmico.

A literatura assinala que deveria haver maior articulação da carreira com o desenvolvimento profissional docente, como afirma Terigi (2010). Em geral, as carreiras privilegiam o reconhecimento dos produtos da pesquisa nos campos de conhecimento disciplinares; pouco valorizam as aprendizagens profissionais para o exercício da docência. Desta cultura decorre um investimento restrito na investigação das práticas pedagógicas na universidade.

**A realização deste exercício teve o sentido de favorecer um panorama de um dos campos de conhecimento em estudo – as práticas pedagógicas – no Contexto do Projeto Universidade em Contextos Emergentes. A expectativa é de que ele seja a base para continuar o Projeto nas suas diferentes fases. Estaria iluminando a caminhada para novas incursões.**

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. *Práticas pedagógicas universitárias em Contextos Emergentes*. Projeto de Pesquisa. CNPq, 2017.

FRANCO, Maria Amélia. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: V. 97, nº 247. p. 534 -551.set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

HERRERA, Alma. El cambio en la década de los noventa: estudio comparado de diez universidades públicas de México. En: AXEL, D. HERRERA, A. (co-ord.) *La transformación de la universidad mexicana: diez estudios de caso*



en la transición. México: Universidad Autónoma de Zatecas/Grupo Editorial Porúa. pp. 9-10.2002.

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Leoni Maria Barboza. *Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções*. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez.2014.

MOROSINI, Marília. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

LUCARELLI, Elisa. Teoría e práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. *Cuadernos de Investigación*. Buenos Aires. UBA. n° 10. p. 18-17. 1994.

OLARTE-MEJIA, Diana, RÍOS-OSORIO, Leonardo A. Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLIV, n° 175, p. 10-40, jul/set.2015

TERIGI, F. *Carrera docente y políticas de desarrollo docente en América Latina*. Documentos de Trabajo n° 50. Santiago do Chile: PREAL. 2010.

SOUZA, Maria Antonia de. Sobre o conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). *Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: Universidade do Tuiuti do Paraná, 2016. p. 204

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, SP: Papirus,1989.



# DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA DIMENSÃO DOS CONTEXTOS EMERGENTES

DÓRIS PIRES VARGAS BOLZAN (UFSM)  
SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA (UFSM)

## **Pressupostos Iniciais**

Os pressupostos iniciais que orientam nossa discussão referem-se aos contextos emergentes e sua implicação no desenvolvimento profissional docente, entendido como processo de ampliação das redes de relações e conhecimentos caracterizados pela diversidade de demandas que mobilizam a docência.

Nesse sentido, pensar em contextos emergentes pressupõe uma visão de conjunto acerca das ações e propósitos que caracterizam os modos de organização institucional a partir das políticas de inclusão, da educação profissional e tecnológica, da expansão/democratização da educação superior, bem como de programas de formação docente e dos novos professores, aqui compreendidos como ingressantes na instituição de ensino superior (IES), que possuem uma trajetória pautada em experiências acadêmicas, sem estarem inseridos no campo específico da profissão e mesmo da docência em nível superior.

Logo, pensar o desenvolvimento profissional docente pressupõe o reconhecimento de estratégias capazes de favorecer o enfrentamento

das demandas relacionadas ao campo específico no qual os professores atuam, bem como a disposição de um espaço institucional que acolha os docentes, oferecendo-lhes suporte para o desenvolvimento de sua atividade.

As dimensões a serem consideradas estão permeadas pelas concepções de redes de relações docentes, redes de conhecimento, aprendizagem de ser professor e aprendizagem docente reflexiva. Portanto, tratar de desenvolvimento profissional implica compreender que os processos formativos experimentados pelos professores são capazes de levá-los a mudanças em suas crenças e conhecimentos, suas condutas na docência ou mesmo nos resultados da aprendizagem de seus estudantes. Entendemos que as trans(formações) ocorridas ao longo das trajetórias formativas estão relacionadas a fatores internos e externos, envolvendo as dimensões intrapessoal e interpessoal como fontes mobilizadoras à prática docente, possibilitando a experimentação de novas formas de organização do trabalho do professor.

O desenvolvimento profissional docente envolve ideias e concepções sobre os processos de ensinar e aprender em contextos emergentes, impulsionando os professores a atuarem na profissão para além de cânones tradicionais; o enfrentamento desses novos contextos os orienta para uma atividade criativa e reflexiva na docência.

Partindo do mapeamento realizado por ocasião da organização de um estado do conhecimento<sup>1</sup> sobre o desenvolvimento profissional docente consideramos pertinente produzir um diálogo interdiscursivo a partir de um conjunto de estudos e pesquisas que temos desenvolvido.

Destacamos que a docência universitária em um mundo em transformação afeta diretamente a universidade, indicando modificações nas

---

<sup>1</sup> “Educação Superior e Contextos Emergentes” desenvolvida pela RIES, envolvendo grupos de pesquisa das seguintes instituições: PUCRS, UNISINOS, UFRGS e UFSM. O projeto é interinstitucional e financiado pelo Pronex/FAPERGS, tem como objetivo consolidar e ampliar ações da Ries como instância de trabalho coletivo no que diz respeito aos contextos emergentes da educação superior.

ações e relações nesse contexto. O sentido integrativo que carrega a dimensão subjetiva da docência coloca-nos diante do desafio de refletir sob uma realidade determinada por um constante devir. Nesse sentido, a expressão interpretativa implicada na docência exige-nos a busca de balizadores para a compreensão das múltiplas dimensões que envolvem a problemática do desenvolvimento profissional em contextos emergentes.

### **Contextos emergentes e desenvolvimento profissional: uma tessitura conceitual possível**

A dinamicidade da sociedade permeada pelos fatos históricos e culturais permite tecer ideias acerca da trajetória humana pondo em relevo a evolução dos homens, seres históricos e culturais que colocam em movimento a tessitura da própria vida em sociedade. Modos de ser e de fazer na cultura e na sociedade produzem sentidos a cada um dos integrantes do contexto no qual acontece a vida e o viver em sociedade, expressando o processo de construção cultural. Assim, retomamos o sentido de histórico em Vygotsky (2007) que se refere à compreensão do contexto sociocultural no qual o homem está inserido, estudando-o no processo de transformação, isto é, no contexto do qual ele faz parte. Nesse sentido, o social e o cultural são permeados por diversos elementos, principalmente econômicos, políticos e ideológicos, que vão instigando novas demandas, impulsionando novas atualizações para todos os setores da sociedade.

Desse modo está, entre as exigências e desafios do viver e produzir na sociedade contemporânea, a necessidade de pensar acerca da complexidade do tempo e sua implicação nas demandas da docência e do desenvolvimento profissional do professor. O uso de tecnologias e do tempo, para a ação docente e para a aquisição de conhecimentos, tem provocado “uma verdadeira revolução na compreensão tradicional dos conhecimentos como sequências lineares, estruturadas e previsíveis”, pois “o tempo do conhecimento tecnológico é múltiplo e atual. Informações

são acessadas ao mesmo tempo, sem cronologia, sem sequência, sem hierarquia” (KENSKI, 2013, p. 13).

Desse modo pensar acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como de todas as relações e condições de trabalho que se reconfiguram no cenário atual, ilustra a perspectiva já apontada sobre a relevância de conhecer um fenômeno a partir de sua história e compreendê-lo em seu processo de (trans)formação. Logo, estamos diante de mudanças para as quais ainda não temos clareza de suas dimensões futuras, mesmo sabendo que são muitas e complexas. Ao olharmos para os contextos educativos na educação superior, observamos os desafios e possibilidades que emergem no panorama contemporâneo. Atualizações pedem licença nos espaços pedagógicos, trazendo novas exigências e desafios aos docentes e aos próprios estudantes (BOLZAN, 2016, p.32).

Observamos, pois que os cursos de formação de professores apresentam uma estrutura fechada e complexa. Mantém como destaque matrizes curriculares que não se expandem, mas exploram um tempo acadêmico que não leva em conta a velocidade do mundo da vida. Os ementários oferecidos/ensinados são mais importantes do que a apropriação dos saberes necessários à docência. Parece haver uma cisão entre as novas formas de acesso e disponibilidade tecnológica capazes de favorecer a organização de conteúdos acadêmicos e os modos de aprendizagem de que são protagonistas os estudantes (KENSKI, 2013). Acreditamos que tal processo precisa ser cuidadosamente acompanhado, uma vez que os novos contextos exigem a flexibilização e a rearticulação de diferentes conhecimentos. Se tais aspectos forem incorporados ao trabalho pedagógico poderemos criar/construir atividades, disciplinas e cursos com finalidades específicas que favoreçam a diversidade de “[...] conhecimentos para suprir necessidades sociais e culturais emergentes ligadas às novas

e breves “profissões” (p.13). Nesse sentido, as especificidades culturais, emergem como desafios à formação docente e à atuação profissional do professor.

Considerando-se os processos formativos a serem pensados no contexto da educação superior, velhas perguntas se impõem: “como formar professores para enfrentarmos os novos perfis de formação e ação que a sociedade exige? Quais as estratégias mais adequadas para atender os diversos níveis de formação, tendo em vista essa nova realidade e a variedade de contextos? Como ensinar e aprender em constante movimento de atualização?” (KENSKI, 2013, p. 13). Como tratar da expansão do ensino superior? Como favorecer o desenvolvimento profissional docente? Como tratar das demandas que emergem na formação?

Além desses aspectos, há uma grande preocupação com a necessidade de os professores colocarem-se diante do desafio de se comprometerem com as condições de aprendizagem dos estudantes em formação e com seus próprios processos de desenvolvimento profissional, nesses contextos permeados por diversas demandas que acompanham a dinamicidade própria da vida em sociedade, entre as quais emergem a diversidade cultural e as tecnologias como as mais evidentes.

Cabe salientar que, no âmbito da Educação Superior, é necessário problematizarmos a aprendizagem docente e os processos formativos, especialmente, considerando-se a expansão da educação superior impulsionada nas duas últimas décadas. As vias de expansão demarcam inúmeros desafios e possibilidades, alguns mais evidentes, como a necessidade de as IES atenderem a diversidade de indivíduos que passam a ter acesso à educação universitária, ampliando as condições de infraestrutura física, de pessoal, o acesso e a permanência, e outros mais tênues, como a própria dinâmica pedagógica e institucional voltadas à formação profissional.

Em meio a tantas emergências, se faz necessário rearranjos de cunho econômico, cultural e social em novos contextos que emergem da dinamicidade da sociedade, exigindo a construção de Políticas Públicas que sinalizem ações capazes de suportar as demandas contemporâneas. “A

Educação Superior vive um momento singular no contexto sócio-histórico e econômico mundial; além de desafios às funções de ensino, pesquisa e extensão de qualidade, se destaca considerar as demandas locais num contexto global” (MOROSINI, 2014, p. 386). É frente a estes novos desafios, que atualizações e reconfigurações se fazem necessárias para que as instituições de ensino superior sejam capazes de desempenhar suas finalidades e/ou funções. As novas demandas que têm chegado a esses espaços formativos estão imbricadas ao próprio contexto de sua expansão e das atualizações, o que inclui conhecer as implicações da globalização, da internacionalização, das formas de ingresso a este nível de ensino, da implementação das cotas, as tecnologias, entre as tantas exigências e desafios que emergem da própria sociedade. Ou seja, parece-nos necessário superar os dilemas e dificuldades, tomando as contradições que os professores podem enfrentar como decorrentes do choque entre as práticas atuais e as pressões imputadas ao professor ideal.

É essencial levar em conta as pressões para as mudanças e as novas direções apontadas ao se discutir o compromisso da universidade. Aprender a ler seu entorno afim de assimilar os fenômenos e compreendê-los, produzindo respostas possíveis às transformações socioculturais são apenas algumas das complexidades que estão emergindo. As instituições de ensino superior precisam estar comprometidas com os processos de humanização, mais do que com a renovação tecnológica e a produção de ideias/conhecimentos.

Assim, ao olharmos para os contextos emergentes e as demandas que vem à tona com eles, buscamos compreender o que são estes novos contextos, como se dinamizam e são dinamizados; somos impelidos a construir novas perguntas e respostas aos desafios e às possibilidades que se destacam diariamente nos ambientes educativos a partir da própria articulação e interlocução com este novo cenário. As evidências permitem a constatação de que a contemporaneidade está



a nos propor novos modos de ser e de estar, seja no âmbito pessoal ou profissional. Cada vez mais as fronteiras vão se atenuando, possibilitando novos territórios a serem ocupados (Kenski, 2013). Todos os âmbitos sociais estão se atualizando, e as demandas exigem tais atualizações, e isso abarca todos os níveis de ensino (BOLZAN, 2016, p.34).

Logo, a dinamicidade e a velocidade empregada pelos movimentos de atualizações e evolução exigem rapidez e eficiência em um ritmo quase frenético, impulsionando as transformações na sociedade contemporânea. Ao considerarmos o âmbito da educação, que tem agregado ao seu papel pensar o futuro, ao mesmo tempo em que ainda busca compreender o presente e o passado, observamos a necessidade de reconhecer cada um destes momentos temporais a fim de propormos caminhos possíveis, para as novas gerações, seja de profissionais para as novas profissões que surgem, seja para as gerações que ainda estão fora do contexto da educação superior. Evidenciamos que complexidade e flexibilidade marcam os dias atuais, o que torna indispensável repensar possibilidades e maneiras de ensinar, garantindo novos rumos às práticas docentes. Sabemos que a escola é um espaço privilegiado de formação de pessoas, especialmente, com o intuito de sistematizar os conhecimentos, conferindo aos homens e mulheres a construção de sua cidadania. Nessa direção evidenciamos o significativo papel do professor, como sujeito que possui a responsabilidade de viabilizar os processos de ensinar e aprender, pondo em destaque a relevância de fazer uma revisão crítica dos seus modos de ação como forma de produzir sentido e significado aos processos formativos que estão sob sua responsabilidade.

Portanto, o cenário que se configura na contemporaneidade põe em movimento desafios e possibilidades que implicam em novos modos de ser e de estar, bem como em considerar a necessidade de atualizações permanente dos processos de desenvolvimento profissional docente. Agregada a esta perspectiva temos o movimento de expansão da educa-

ção brasileira em contextos emergentes. Lançam-se novas exigências e desafios, refletindo em todos os níveis e sistemas de ensino. A Educação superior no Brasil, assim como nos demais países e continentes e, também, os demais âmbitos sociais, passam por atualizações profundas e complexas, visando a flexibilidade para se integrar a este tempo de atualizações. Assim, é essencial para a manutenção e o desenvolvimento da sociedade que a educação de professores encontre estratégias para enfrentar os desafios da docência em contextos diversos.

### **O processo de desenvolvimento profissional docente em contextos emergentes**

Após a explicitação dos construtos apresentados, voltamo-nos, agora, à explicitação das ideias que embasam as discussões sobre o desenvolvimento profissional dos professores e os contextos emergentes, tendo como pano de fundo os estudos e pesquisas por nós desenvolvidos. Isaia (2008, 2018); Isaia e Bolzan (2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017), Bolzan e Isaia (2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017); Bolzan (2008a, 2008b, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016a, 2016b, 2016c, 2017).

Voltamo-nos, agora, à problematização das categorias encontradas no estado do conhecimento produzido. A saber: **formação permanente; construção de conhecimento docente; cultura organizacional/institucional e contextos emergentes**

A categoria **formação permanente** é entendida como um processo complexo que tem como contexto as dimensões pessoal, profissional e institucional. Tais dimensões caracterizam as escolhas que movimentaram o professor a buscar sua formação, os caminhos percorridos para se consolidar no campo para o qual forma e, por último, indica a forma como a instituição define seus espaços de acompanhamento e assessoria ao docente. Essa categoria com suas dimensões abrange os seguintes elementos: a) a formação inicial, que se caracteriza como a primeira etapa

da formação, envolve uma multiplicidade de saberes/fazeres da área de conhecimento próprio a cada curso, da área pedagógica e da profissional em um intrincado processo. Envolve, ainda, competências apropriadas e atitudes compreendidas em suas relações, configurando-se como um processo essencialmente interativo nas diversas áreas que a compõem; b) engloba demandas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. O ensino compreende a organização e a dinamização dos conteúdos e/ou temas curriculares. A pesquisa compreende processos de construção do conhecimento, alimentando o ensino. A extensão possibilita, com base no ensino e na pesquisa, a intervenção na realidade e/ou contextos. A gestão, com ênfase na perspectiva pedagógica, tem como alvo a articulação com os docentes, discentes e as demandas institucionais, implicando em um trabalho compartilhado, em que sejam proporcionados espaços de interlocução e formação.

Para tanto, é pertinente indagar qual é a natureza da *formação docente* e quais são os condicionantes capazes de estabelecê-la. Entendemos que a noção de formação docente está interligada a de trajetória e ambas compreendem um processo amplo e complexo que engloba uma intrincada trama vivencial, sendo constituídas não só pelo percurso individual de um professor ou grupo, mas de uma rede composta por diferentes espaços e tempos que integram uma multiplicidade de gerações pedagógicas, enlaçadas, muitas vezes, no mesmo tempo histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão da trajetória formativa a ser empreendida pelos professores nas instituições em que atuam.

Entendemos que o percurso da docência precisa levar em conta um conjunto de ideias e experiências organizadas institucionalmente capazes de proporcionar um desenvolvimento profissional docente com qualidade. Os achados indicados nesta categoria evidenciam que a *formação permanente* exige que docentes engajados no processo formativo pelo qual são responsáveis atendam às demandas dos campos acadêmicos e profissionais nos quais atuam. Ainda destacam a compreensão autêntica dos conhecimentos, saberes, destrezas e competências, referentes às suas respectivas áreas

profissionais, destacando que seus estudantes recombinaam experiências e conhecimentos para uma atuação profissional autônoma.

Nessa direção, a *formação permanente* pressupõe a consciência da docência como profissão e o enfrentamento dos desafios de novas formas de ensinar em um mundo em constante transformação. Esse processo envolve espaços e tempos de reflexão a partir das trajetórias pessoal e profissional, tendo como premissa os contextos emergentes na contemporaneidade.

A categoria **construção de conhecimento docente** se desdobra em conhecimento específico e/ou conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico, elementos que compõem os campos específico e profissional do professor.

Para que se amplie o conhecimento docente é necessário a organização de espaços de compartilhamento, bem como o desenvolvimento de estudos e pesquisas capazes de situar o sujeito no contexto da formação. Nessa direção é imprescindível pensar na força emancipatória que os domínios dos campos de conhecimento podem produzir, em especial, quando a atividade intelectual adotada se converte em um processo de reflexão crítica; o que está em destaque são os modos de organização das ideias e sua validação nos formatos para desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão em contextos diversos.

A capacidade reflexiva implicada na apropriação de conhecimento é o motor da autorregulação, ou seja, essa capacidade pode transformar as relações entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos dos conteúdos, promovendo a ampliação da compreensão de situações potenciais de ação, pelos sujeitos, de modo que eles se tornem capazes de integrar os domínios do saber, dos indivíduos e dos contextos, superando possíveis limitações nesse processo.

Assim, o processo formativo implica em compromisso do professor pressupondo que ele tenha consciência da especificidade da docência na educação superior, considerando o conhecimento do conteúdo específico, ou seja, conceitos básicos de determinada área que implicam no modo de compreender seu processo de construção. Refere-se aos conhecimentos

sobre a matéria a ser ensinada pelo professor, envolvendo elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos próprios de cada campo disciplinar específico, compreendendo ideias, informações, definições, convenções e tópicos gerais, bem como sua estrutura organizacional relativos ao currículo. Implica, ainda, o conhecimento das tendências e das perspectivas de um campo específico, incluindo as diferentes interpretações de um mesmo fenômeno e suas relações estabelecidas pelo professor (MARCELO GARCÍA, 1999; BOLZAN, 2006).

O conhecimento pedagógico caracteriza-se pelo saber teórico e conceitual, bem como pelo conhecimento dos esquemas práticos do campo – estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores, estando ligado aos conhecimentos institucionais que se constituem a partir dos saberes específicos, pertencentes à cultura. Isto é, inclui os objetivos, metas e propósitos educacionais, de manejo de classe e interação com os alunos, de estratégias instrucionais, de como os alunos aprendem, de outros conteúdos, de conhecimento curricular e, ainda, o conhecimento pedagógico do conteúdo, integrando, tanto o conteúdo específico, quanto o pedagógico, envolvendo como o professor concebe os propósitos de ensinar determinada matéria, o que é importante que os alunos aprendam, as possíveis concepções errôneas ou falsas que estes apresentam em relação à matéria, entre outros aspectos (BOLZAN, 2002, 2004, 2005, 2006, 2008a, b, c).

A categoria **cultura organizacional/institucional** caracteriza-se como unidade dialética interna/externa que traduz o impacto das condições em que se exerce a docência, envolvendo experiências que remetem a uma percepção do ambiente acadêmico como favorável ou como limitador. Evidencia também os níveis de implicação na profissão docente, desde o ingresso na educação superior à prospecção dos próximos anos (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2009). Esta é uma categoria que expressa as implicações da ambiência e sua influência sobre a posição docente acerca do contexto educativo e das relações que ali se estabelecem. A ambiência docente é construída no exercício da docência, sendo resultante do impacto das

condições externas de trabalho sobre o mundo interior dos professores e agindo como força gerativa ou restritiva no processo de transformação em direção ao bem-estar e autorrealização profissional (MACIEL, 2009a; 2009b; 2009c, 2009d; MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2012).

A cultura acadêmica, por sua vez, implica em tipos de ambiente que estão disponíveis, envolve um entrelaçamento entre as circunstâncias objetivas e os múltiplos modos de ser e de lidar com a docência em termos individuais e coletivos, configurando possibilidades ou limitações à constituição de uma intersubjetividade geradora da aprendizagem docente no interior das IES. Caracteriza-se pelo conjunto de ideias e premissas existentes no espaço universitário, relativos aos modos organizacionais do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão; tais pressupostos estão restritos ao espaço da educação superior. Cada instituição possui sua própria cultura.

É importante referir que a instituição precisa investir na construção de pedagogias universitárias, contemplando processos de reflexão individual e grupal. Além disto, as IES precisam promover políticas e espaços de qualificação docente, favorecendo o acesso aos diversos níveis e modalidades de formação, levando em conta o bem-estar e à realização profissional. Nesta mesma direção reiteramos a ideia de que a organização institucional determina o modo como é vivida a trajetória docente, refletindo na qualidade dos processos formativos, determinando, assim, os propósitos pessoais, grupais e institucionais. Compreendemos que a instituição exerce um papel no direcionamento de seus profissionais, a partir do que se entende como cultura *institucional/docente* e como se caracteriza neste estudo; ou seja, a instituição se apresenta configurada como um conjunto de forças objetivas (externas), cuja pressão recai na psicodinâmica subjetiva (o modo de ser individual e a resiliência docen-

te<sup>2</sup>) e intersubjetiva (as relações interpessoais e a autonomia docente<sup>3</sup>) (MACIEL, 2009a; MACIEL, ISAIA, BOLZAN, 2009b). A conjunção destas forças repercute no processo de desenvolvimento profissional, podendo permitir ou restringir a [re]significação das experiências ao longo da vida e da carreira e, conseqüentemente, da trajetória formativa.

A categoria **contextos emergentes** é configurada a partir de uma consistência significativa em torno de vários elementos destacados, relacionados à diversidade: as políticas claras de inclusão; a educação profissional e tecnológica, a expansão/democratização da educação superior; programas de formação docente e nos novos professores (ingressantes na IES tendo sua trajetória pautada em experiências acadêmicas, sem estarem inseridos no campo da profissão e mesmo da docência em nível superior).

Nessa direção é indispensável que as instituições de ensino superior compreendam a importância de investir no reconhecimento dos profissionais docentes como principais protagonistas no processo de inovação pedagógica, apoiando as iniciativas de aprendizagem docente e a interação, priorizando as condições físicas, materiais e humanas para que a diversidade, a inclusão, bem como o uso e disponibilidade tecnológicos, sejam parte essencial dos projetos pedagógicos de curso e das práticas formativas.

A configuração de novos contextos na universidade implica a assunção de políticas capazes de favorecer a inclusão acadêmica dos grupos sociais discriminados, demarcando “novas formas” de acesso à educação superior, tendo como premissa interagir com a diversidade na perspectiva de inclusão das diferenças. O desafio que se impõe é o de olhar a diversidade

---

<sup>2</sup> **Resiliência docente** é que impulsiona a superação dos conflitos, favorecendo a criação de algo novo a partir da reorganização das trajetórias pessoal e profissional, é um movimento que poderá culminar na autonomia docente (TAVARES e ALBUQUERQUE, 1998, 2001; SOUSA, 2003, 2009; BOLZAN, 2008, 2009a, 2009b)

<sup>3</sup> **Autonomia docente** exige a experimentação do movimento de *alternância pedagógica* que é caracteriza pelos momentos de retomada de si e da própria docência em ação, viabilizando a emergência de novos modos de pensar e produzir a docência universitária (FERRY, 2004; BOLZAN, 2009). A busca pela autonomia pressupõe colocar em destaque o papel docente, em essencial, quando pensamos sobre os processos de ensinar e de aprender.

como condição que enriquece as relações humanas, compreendendo-se o diferente em sua identidade própria, uma vez que é esta diferença que inclui cada ser singular à humanidade. Neste sentido, reiteramos a importância da constituição de um espaço de qualificação institucional para o acolhimento dos estudantes, de modo que esses sujeitos se apropriem das condições básicas para o exercício profissional. As habilidades intelectuais e emocionais fundamentais para continuar aprendendo por toda a vida são condições indispensáveis para a formação pessoal/profissional, permitindo o exercício da cidadania.

Os professores têm se mobilizado a refletir a partir das políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente ao considerarem as demandas da diversidade dos estudantes, dos contextos e do mundo do trabalho. Nessa direção é fundamental que os docentes estejam preparados para atender as demandas de inclusão e da diversidade, da acessibilidade e da permanência dos estudantes no contexto acadêmico. Podemos observar que o processo de aquisição/construção de estratégias para efetivação do atendimento dos estudantes em formação exige por parte da universidade um maior investimento para sua efetiva realização.

Por fim, compreendemos que o conjunto de categorias explicitadas com suas dimensões orienta a direção a ser tomada quando pensamos na dinamização do processo de desenvolvimento profissional docente nas instituições de educação superior.

### **Apontamentos atuais**

Ao tratarmos dos contextos emergentes e do desenvolvimento profissional docente, damos-nos conta de tensões que permeiam o campo da educação superior e que, de algum modo, balizam os possíveis avanços a serem destacados.

Uma das tensões presentes caracteriza-se *pela necessidade de desenvolvimento profissional docente em oposição à ausência de Políticas Institucionais e de Estado* sistematizadas que deem conta das demandas



próprias ao processo formativo continuado dos professores, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, apesar de manifestar a relevância desse processo, não sinaliza parâmetros específicos para que esse desenvolvimento aconteça.

Como consequência desta tensão, observamos que, na atualidade, há um evidente empenho/preocupação das instituições de produzir espaços nos quais sejam promovidos e planejados lugares para a formação e o consequente desenvolvimento do profissional docente, tendo por horizonte os contextos emergentes.

Neste sentido, pensar o desenvolvimento profissional docente em contextos emergentes significa produzir uma pedagogia própria à realidade do profissional da educação superior. A geração de inovações, neste campo, exige a reflexão sistemática sobre os saberes e os fazeres inerentes à docência na educação superior. Portanto, compreender a diversidade desse campo é condição básica para definir estratégias capazes de valorizar os profissionais que nela atuam. Assim, a análise do contexto universitário precisa ser o ponto de partida para a produção genuína de estratégias capazes de promover o desenvolvimento profissional docente, dinamizando e difundindo políticas institucionais e de Estado para a efetivação desse processo em contextos emergentes.

Uma segunda tensão caracteriza-se pela *ausência de formação para a docência na educação superior e preparo para enfrentar os dilemas e desafios dos contextos emergentes*. O processo formativo tem sido pensado, mas não dá conta do desenvolvimento do profissional docente nesses contextos. Não existe preparação prévia e continuada para a docência, ainda que, nas áreas específicas, exista um conjunto de técnicas e procedimentos, enfocando o campo específico de atuação profissional. O que evidenciamos é um conjunto de ideias que não são colocadas em prática, fato este demonstrado por pesquisas que têm indicado a ausência de um saber organizacional pedagógico, por parte dos profissionais da educação superior. Os professores manifestam a ausência de um trabalho institucional de caráter colaborativo essencial à profissionalização docente.

A terceira tensão explicitada caracteriza-se pela *perspectiva avaliativa de que todo o sistema universitário está mais voltado para parâmetros quantitativos do que qualitativos*, não oferecendo elementos capazes de balizar os avanços dos professores em termos do desenvolvimento da profissão docente e seus encontros diante dos contextos emergentes. A profissionalização está assentada na produção científico-acadêmica nos diversos campos de formação sem levar em conta a diversidade cultural presente no contexto da educação superior. Acreditamos que um processo avaliativo de acompanhamento que valorize o desenvolvimento profissional não pode centrar-se apenas nas atividades voltadas à pesquisa, uma vez que esta é somente uma das facetas da atividade do professor. É fundamental romper-se com a dimensão produtivista do trabalho docente na educação superior, sob pena de tornarmos este profissional um mero tarefairo, cumpridor de demandas sejam elas de ensino, pesquisa, extensão ou gestão, contexto que emerge na contemporaneidade.

A formulação de marcos de referência para efetivar tal acompanhamento pode se converter em um importante instrumento guia para o desenvolvimento do trabalho docente, levando-se em conta a diversidade de contextos institucionais e suas trajetórias pessoais e profissionais.

Observamos que as redes de relações estabelecidas e o trabalho conjunto podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo docente, favorecendo a amplificação da capacidade de lidar com as ambiguidades e as transições que decorrem da dinâmica dos processos formativos nos quais estão envolvidos.

Acreditamos, portanto, que a organização de ações formativas é fundamental para a qualificação da atividade docente nos diferentes campos da educação superior, ou seja, é essencial que se definam estratégias de formação no seio das instituições, independente do campo profissional a ser desenvolvido, além de compreender e aplicar as legislações e regulamentos das agências reguladoras da Educação.

Por fim, o desenvolvimento profissional não pode prescindir de um projeto de profissionalização capaz de levar o professor a inserir-se nos

novos e complexos cenários de nossa sociedade, tendo em vista os contextos emergentes nos quais estão inseridos. Para que isso se efetive é fundamental ter uma agenda formativa organizada e pensada que leve em conta a cultura organizacional e institucional da profissão e os contextos que dela emergem.

## REFERÊNCIAS

BOLZAN, D. P. V. Verbetes. In: MOROSINI, M. (org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*, Glossário II. Cap. X, 2006.

BOLZAN, D. P. V. Docência Universitária e Profissionalização. In: BROILO, C. L.; CUNHA, M. I. (org.). *Pedagogia Universitária e Produção de Conhecimento*. 3.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a.

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. (org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. 1.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b, v. 01, p. 102-120.

BOLZAN, D. P. V. *Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009a. v. 01. 168 p.

BOLZAN, D. P. V. Formação Permanente e Conhecimento Pedagógico Compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA, S M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. R. (org.). *Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: UFSM, 2009b, v. 01, p. 01-15.

BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no ensino superior. In: PULLIN, E. M. M.; Berbel, N. A. N. (org.). *Pesquisas em Educação: inquietações e desafios*. Londrina: Eduel, 2012a. v. 01.

BOLZAN, D. P. V. Processos formativos na educação superior: um olhar sobre estudantes e formadores. VI ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS – VI EIPE. Santa Maria – RS, 2014, p. 53-58.

BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior, *Projeto de Pesquisa – CNPq*, 2008 – 2010a.

BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem Docente e Processos Formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior, *Projeto de Pesquisa – CNPq*, 2010b – 2013.

BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior, *Projeto de Pesquisa – CNPq*, 2012b – 2016a.

BOLZAN, D. P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. *Relatório parcial do Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado*, Registro no GAP nº 042025. Santa Maria, RS: PPGC/CE/UFSM 2016b.

BOLZAN, D. P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. *Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado*, Registro no GAP nº 042025. Santa Maria, RS: PPGC/CE/UFSM, 2016c-2020.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; BASTOS, M. S.; DEWES, A.. Estado do conhecimento sobre o desenvolvimento profissional docente: panorama inicial. X SIES, *ANAIS*, Pronex/FAPERGS/UFRGS 2017.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR. Impresso), v. 10, p. 13-26, 2010.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da Professoralidade. *Revista Educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR. Impresso), v. 10, p. 13-26, 2010.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 01, p. 01-15, 2009.

GARCÍA, C. M.. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVERSINI, C. *et al.* (org.). *Trajetórias e processos de aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a, v.2, p. 618-635.

ISAIA, S. M. A. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do Prof. do ensino superior. In: ISAIA S. M.A.; BOLZAN D. P. V.; MACIEL, A. R.

(org.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009a, v. 1, p. 95-106.

ISAIA, S. M. A. Formação e desenvolvimento profissional docente. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A.M.R. (org.). VIDEOBOOK – VIII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: A UNIVERSIDADE COMO LUGAR DE FORMAÇÃO. Santa Maria: UFSM, 2010.

ISAIA, S. M. A. A formação docente para o ensino superior: trajetória profissional dos pedagogos no Centro de Educação da UFSM, *Projeto de Pesquisa – CNPq*, 2008b.

ISAIA, S. M. A. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior *Projeto de Pesquisa – CNPq*, 2008c – 2009b.

ISAIA, S. M. A. Os movimentos da docência superior: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento, *Projeto de Pesquisa – CNPq*, 2010b – 2013.

ISAIA, S. M. A. Relação entre movimentos da docência superior, áreas do conhecimento e atuação docente: delineamento conceitual e metodológico. In: BOLZAN, D. P. V. (org.). *VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas*. 1.ª ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2014, v. 1, p. 41-46.

ISAIA, S. M. A. Processo construtivo de uma análise narrativa discursiva grupal: pedagogias universitárias nas diferentes áreas do conhecimento, *Projeto de Pesquisa – CNPq* – 2016 a– 2020a.

ISAIA, S. M. A. Processo Construtivo De Uma Análise Narrativa Discursiva Grupal: Pedagogias Universitárias Nas Diferentes Áreas Do Conhecimento, *Projeto de Pesquisa – CNPq* – 2016 b– 2020b.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. *Linhas Críticas* (UnB), v. 14, p. 43-59, 2008a.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Faculty training: in search of quality indicator. In: AUDY, J.; MOROSINI, M. (org.). *Innovation and Quality in the University*. 1.ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b, v. 1, p. 495-509.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação docente: em busca de indicadores de qualidade. In: AUDY, J.; MOROSINI, M. (org.). *Inovação e Qualidade na Universidade – Innovation and Quality in the University*. 1.ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008c, v. 1, p. 510-525.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (org.). *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente*. 1.<sup>a</sup> e d. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009a. v. 1. p. 478.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S.M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. R. (org.). *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009b, v. 4, p. 121-143.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. A construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. R. (org.). *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente*. Santa Maria: UFSM, 2009c, v. 1, p. 163-176.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, S.M.A. (org.). *Qualidade da Educação Superior: a universidade como lugar de formação*. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011a, v. 2, p. 187-200.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação* (UFSM), vol.29, nº. 2, Santa Maria/RS, p.121-133. 2011b.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (org.). *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente*. 1.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. v. 04. 478p.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MARCELO, GARCÍA. C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, 1999.

MARCELO GARCÍA. C.; VAILLANT, D.. *Desarrollo profesional docente*. NARCEA Ediciones, 3.ed., Madrid: s.d.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface*. Comunicação, saúde e educação, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001.

MOROSINI, M. C. *Qualidade da educação superior e contextos emergentes*. In.: Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP: 2014. v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/ao7v19n2.pdf> . Acesso em 06 out. 2015.

SARMENTO, M. J.. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

SOUSA, C. Resiliência na Educação Superior. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, Dóris P. V. *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p.50-77.

SOUSA, C. Características psicológicas de la persona adulta. In: EMÍLIO RAMOS (ed.). *Apuntes sobre Educación de personas adultas y acción comunitária*. Valência: Diálogos, 2003.

TAVARES, J. Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (org.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

TAVARES, J.; ALBUQUERQUE, A. Sentidos e implicações da resiliência na formação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2/1, 1998. p. 143-153.





---

**PARTE IV**  
**REDES DE PESQUISA E COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO**  
**SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES**

---



# REDES DE COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. A PESQUISA E OS DOMÍNIOS DE AÇÃO DO PESQUISADOR

DENISE LEITE (UFRGS)

ISABEL PINHO (UNIVERSIDADE DE AVEIRO)

CÉLIA ELIZABETE CAREGNATO (UFRGS)

## Introdução

Em princípio, a colaboração em pesquisa é uma coisa boa – transferem-se conhecimentos e saberes entre pesquisadores, entre estes e seus orientandos, produz-se resultados, publica-se e amplia-se o número de citações, faz-se amigos e os autores podem ser identificados por suas publicações (KATZ E MARTIN, 1997; AMABILE *et al.*, 2001; BUKVOVA, 2010; PAPATSIBA, 2013). Contudo, nem todos os pesquisadores estão satisfeitos com a colaboração e alguns recusam-se a partilhar autorias com seus orientandos ou com outros pesquisadores menos reconhecidos no campo científico. Na área de Ciências Humanas e Sociais pode acontecer um certo desmerecimento das publicações conjuntas, como se elas tivessem menor importância. Esta situação vem evoluindo para um natural ajustamento ao trabalho colaborativo na pesquisa como parte integrante do sistema científico global multipolar (MARGINSON, 2018; SHARMA, 2018). No contexto de simultaneidade, de globalização e descentralização das atividades científicas (SIDONE *et al.*, 2016), o manancial

global de fluxos de conhecimento incrementa a aplicação da pesquisa na resolução de problemas complexos, tanto locais como regionais e globais.

A parceria em pesquisa, em décadas anteriores, não era usual na metodologia de trabalho detectada nos artigos publicados em Educação. Tanto que, um exemplo desta afirmação, nos anos 1990, era comum a situação de recusa de trabalhos por parte de revistas de prestígio quando estivessem assinados por vários autores, a recusa de pesquisas pela agência financiadora quando envolvia várias instituições. Por outro lado, os sistemas de avaliação da graduação e da pós-graduação e da pesquisa e as agências financiadoras estão pressionando os pesquisadores, levando-os a mostrar sua produtividade em termos quantitativos. Ao submeter-se ao crivo das avaliações classificatórias vigentes, os pesquisadores asseguram que elas não dão conta da qualidade de sua produção. Esta poderia ser atestada recorrentemente pela *peer evaluation* dos pareceristas indicados pelos conselhos editoriais das publicações nacionais e internacionais.

“É difícil caminhar sozinho em uma aldeia quando o mundo é global” (ADAMS, 2012, p. 336) e a procura pela colaboração, inevitavelmente, entrou no cotidiano do pesquisador em busca da antiga receita de nossos antepassados – “a união faz a força”. Na parceria e nos grupos de pesquisa, nas redes que se tecem no interior dos grupos, surge a força da pesquisa e o crescimento da produção científica. Maior, se a rede alcançar parceiros estrangeiros ou aqueles melhor posicionados no campo científico.

Se é impossível caminhar sozinho, se usamos ainda sapatos apertados e estamos fazendo pesquisa Modo 1 de produção de conhecimento (GIBBONS *et al.*, 1994), com técnicas e metodologias dos séculos passados, as pressões avaliativas nos levam a perscrutar outros modos de fazer ciência. Olhamos para nossos colegas das ciências duras e vemos que suas redes existem há muitos anos e que sua produção de conhecimento atinge os contextos de aplicação. Observamos seus *papers* voando pela aldeia global e sendo citados nos mais inesperados cantos do mundo, desde a Argentina, à Polônia e ao Cazaquistão. Vemos que aceitam as avaliações

sistêmicas porque trabalham com resultados e impactos, com medidas e métricas de avaliação de sua produção.

As Ciências Humanas e Sociais, em especial a Educação, realmente são diferentes de outras áreas de conhecimento quando se trata de escrutinar formas de produzir conhecimento, de trabalhar em redes. O estudo das redes de pesquisa e colaboração – extremamente avançado em vários campos disciplinares (ciências da comunicação e da informação, cienciometria, psicométrica, física, matemática, administração), no caso da Educação, parece ainda insuficientemente explorado. Contudo, a literatura corrente nos leva a perceber que as redes são o fenômeno mais evidente da forma de fazer pesquisa no século XXI.

Causa espanto, para aqueles mais enfronhados no tema, saber que os educadores não dominam as métricas de contagem das coautorias ou os índices e medidas de impacto utilizados pelos *journals*. Também se coloca atenção sobre nossa ignorância a respeito do estado do conhecimento da própria Educação como campo científico e, neste, a temática de redes na educação superior. Existe até mesmo certo desconhecimento a respeito da posição da área Educação em alguns contextos estrangeiros. A área de conhecimento Educação pode figurar na classificação de Ciências Sociais. No nosso contexto, nacional, faz parte da classificação geral das Humanidades ou Ciências Humanas.

Por outro lado, a Educação e seus pesquisadores denotam uma tendência a adotar uma cultura, até certo ponto, nacionalista. Suas publicações devem dirigir-se ao público dos contextos nacional e regional, como detectam Aman e Botte (2017). Esta cultura vigora em muitos países, não apenas no Brasil. Para Aman & Botte “Educational research is said to follow a tradition of nationally oriented studies and interventions supported by a national publication culture. Publications are a suitable source of empirical analysis of research output, as they reflect results, emergence and impact of research” (AMAN & BOTTE, 2017, p.843). Os educadores teriam uma cultura de publicações nacionalmente orientadas, uma verdade incontestada até muito recentemente.

Decorre dessas entradas nossa escolha pelo tema das redes de pesquisa e colaboração na educação superior e a preocupação em detectar indicadores para avaliação dessas redes. Ou seja, descobrir os marcadores da produção em rede que fossem objetivos e valorizassem os aspectos que os educadores reputam como importantes, tais como a participação, a colaboração, a autocrítica, o uso da tecnologia e a expansão dos resultados da pesquisa, sem descuidar a publicação, os resultados e os impactos de nossas pesquisas. Dado que conhecemos melhor e estamos familiarizados com a avaliação do pesquisador individual, valorizamos os processos interativos que ocorrem naturalmente no fazer pesquisa em rede. A avaliação de processo em pesquisa, no entanto, se faz mais distante porque é menos conhecida. Nós nos propusemos ao desafio de entender os processos interativos da colaboração e propusemos medidas para ela. Esta foi a intenção central dos projetos de pesquisa desenvolvidos em nosso grupo, alguns dos quais comentamos em parte neste texto. Contudo, ao trabalhar para definir critérios e indicadores de avaliação, algumas indagações se sobrepuseram e percorreram nosso trabalho e os estudos derivados do projeto guarda-chuva: o que é Pesquisa em Educação Superior, quais são os Temas de pesquisa em Educação Superior; quem são os Pesquisadores da Educação e qual é a sua legitimidade no campo científico. Neste texto buscamos aglutinar respostas a estas questões a partir dos achados de nossos estudos e das discussões havidas no X SIES.

A coautoria e as redes de pesquisa foram o referencial que orientou a condução de um painel no X SIES que reuniu resultados de *pesquisas sobre redes de colaboração* e a internacionalização da produção científica, coautorias, *gestão do conhecimento e processos de colaboração*, crescimento, desenvolvimento e avaliação de redes. A exposição se completou com a apresentação dos *domínios de ação dos pesquisadores da educação* de forma a mostrar que as pesquisas podem, também, produzir uma forma de conhecimento, um *conhecimento social emergente* que, atingindo o nível de internacionalização, não deixa de ser local e regional. Esta forma de conhecer e produzir conhecimento coloca-se como um contraponto

ao conhecimento pragmático que serve às exigências avaliativas e às audiências selecionadas da academia.

O Painel que naquela ocasião apresentamos, foi desdobrado em temáticas relativas à *Internacionalização da produção científica*, abordada por Dirce Maria Santin (PPGCOM UFRGS), *Redes na educação superior: Pesquisa, gestão e processos de avaliação*, por Maria Isabel Gomes de Pinho (Universidade Aveiro, Portugal), a *Colaboração no contexto das redes de pesquisa*, por Samile Andrea de Souza Vanz (PPGCOM UFRGS) e os *Domínios de ação dos pesquisadores e a produção de conhecimento social emergente na educação* por Célia Elizabete Caregnato (PPGEdu UFRGS). A coordenação do Painel foi de Denise Leite que justificou o tema e relatou a pesquisa em andamento.

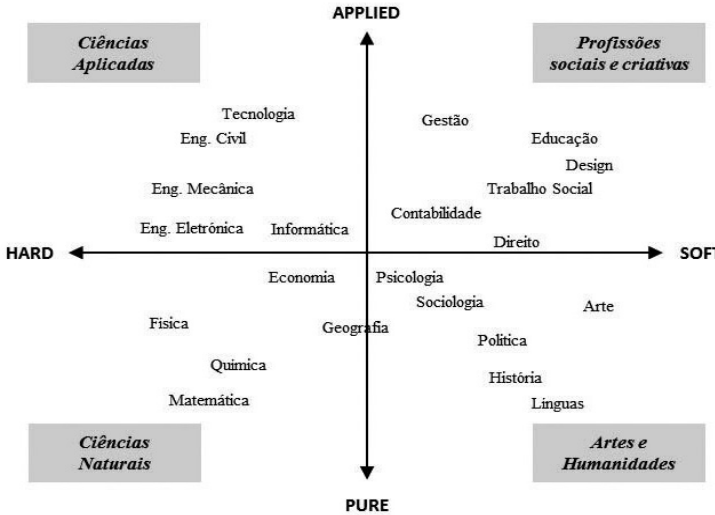
Neste capítulo, incluímos, de forma resumida, duas partes deste Painel, uma que apresenta os estudos sobre *Redes na Educação Superior: Pesquisa, Gestão e Processos de avaliação* e outra que trata da *Pesquisa em educação e seus pesquisadores*. Tais estudos foram fundamentais para a compreensão dos processos da colaboração que ocorrem em redes de pesquisa sobre o tema da Educação Superior na área Educação.

### **Redes na Educação Superior. Pesquisa na Educação**

A pesquisa sobre Educação Superior (ES) é desenvolvida a partir de um processo complexo dotado de uma dinâmica própria. Como conceito, não é de fácil definição, porque está associado a um senso de pertença e de identidade, nomeadamente aquela que se relaciona às comunidades de pesquisadores que recebem e que contribuem para um campo multi e interdisciplinar (TIGHT, 2004; KEHM, 2015; BREW *et al.*, 2016; DEEM, 2015).

De forma tentativa, consultando a literatura corrente, e a partir da classificação das disciplinas do modelo de Biglan (1973) procurou-se posicionar as diversas disciplinas acadêmicas ao longo de escalas baseadas no paradigma dominante (CHYNOWETH, 2009).

Cada disciplina tem uma posição relativa numa matriz estruturada em dois eixos: o eixo horizontal é um espaço definido numa escala entre “hard” e “soft”, enquanto o eixo vertical a escala está entre “applied” and “pure”. Deste modo são definidos quatro quadrantes onde se posicionam as diversas disciplinas: Ciências Naturais, Ciências Aplicadas, Profissões Sociais e Criativas e Artes e Humanidades. A Educação, nesta classificação, aparece no quadrante superior direito (soft-applied), ou seja, localizada nas Profissões Sociais e Criativas (ver Figura 1).



**Figura 1.** A localização do campo científico segundo o modelo Biglan  
**Fonte:** Elaborado a partir de Biglan (1973)

Numa perspectiva simples, a agenda de pesquisa no campo científico “Educação Superior” pode ser estruturada numa taxonomia dicotômica, ou seja, podemos dividir os estudos em duas áreas principais: a) Políticas e b) Ensino e Aprendizagem. Cada uma destas áreas inclui várias categorias ou temas de pesquisa (ver figura 2).





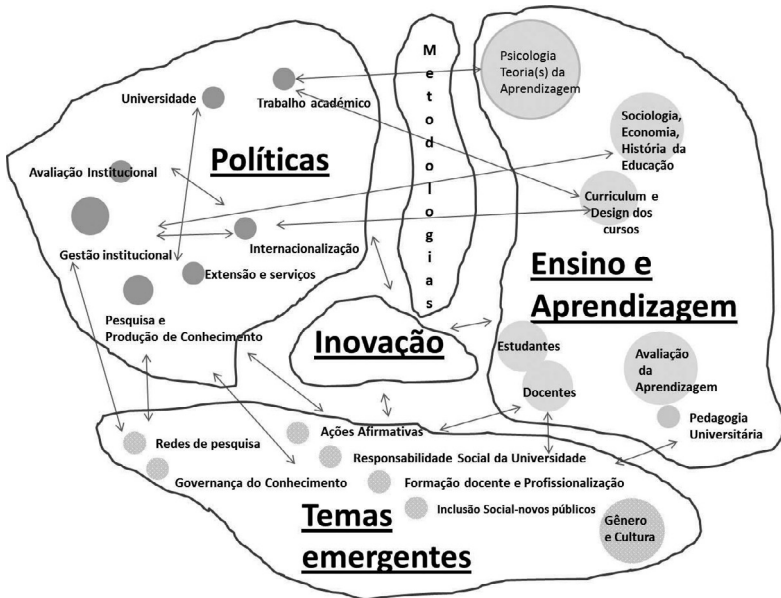
**Figura 2.** Principais áreas e Temas da Pesquisa em Educação Superior

**Fonte:** Elaborado a partir de Tight (2004)

Este tipo de taxonomia advém da ideia do trabalho em silos ou em áreas de pesquisa isoladas (TIGHT, 2004).

Na realidade, talvez seja mais elucidativo apresentar a pesquisa em Educação Superior através de um mapeamento dos temas, dos métodos e das teorias que estruturam esta pesquisa. Assim é possível considerar um “arquipélago” formado por ilhas relativamente posicionadas em dois pólos, ilhas relativamente posicionadas em dois grandes clusters temáticos (MACFARLANE, 2012). Mas, nós consideramos que estas “ilhas” estão interligadas através do cruzamento entre temas, modelos e teorias não só dentro deste campo científico como de outros campos. Assim formam-se redes de conhecimento, de pesquisadores e de temas de modo dinâmico, por vezes dependente da demanda da sociedade e da própria vida da pesquisa em Educação Superior (ver Figura 3). Motivados pelo X SIES, alocamos Temas Emergentes ao design de MacFarlane criando

uma nova ilha. Ao organizar o design, visualizamos simetrias entre os temas, algumas provocadas pelas redes de pesquisa e colaboração e o arquipélago, ao reunir os temas, adquiriu a forma de um sistema. Tal como no corpo humano, sistema respiratório, dois grandes pulmões – Políticas e Ensino-Aprendizagem – são colocados lado a lado de Metodologias e apoiados em Temas Emergentes. Ao centro do sistema, a versão século XXI, respira com o tema Inovação, tecnológica e, também, pedagógica.



**Figura 3.** Redes e Temas de Pesquisa em Educação Superior

**Fonte:** Original de Isabel Pinho sobre concepção de MacFarlane, 2012

Em síntese, a pesquisa em Educação Superior abarca os estudos que focalizam a compreensão de todos os aspectos desta e que se situam em quatro grandes áreas: a) Políticas; b) Ensino e Aprendizagem, c) Inovação e d) Temas Emergentes. As Metodologias constituem a coluna estruturante que legitima a pesquisa em Educação Superior.

A pesquisa em Educação Superior tende a consolidar uma disciplina internacional e cada vez mais é realizada de modo colaborativo (FORSBERG & GESCHWIND, 2016). Estes estudos tendencialmente são estudos interdisciplinares e as suas temáticas são cada vez mais o resultado da interseção entre temas tradicionalmente separados.

Certos temas emergentes, como, por exemplo, as redes de conhecimento, as redes de coautoria e colaboração em pesquisa (LEITE, CAREGNATO *et al.*, 2014) mostram a evolução da pesquisa em Educação Superior para uma agenda de pesquisa com preocupações de sínteses de aplicação local e global e da ligação da teoria com a prática (ERTMER & GLAZEWSKI, 2014; Pinho, 2018- a publicar). Um exemplo desta evolução é a avaliação das redes de pesquisa em colaboração (LEITE, MIORANDO *et al.*, 2014; LEITE & PINHO, 2017; CAREGNATO *et al.*, 2018; LEITE *et al.*, 2018; LEITE *et al.*, 2018, in press).

Por outro lado, a colaboração entre países avança através das redes de pesquisa e colaboração. Segundo um estudo baseado na base de dados Web of Science no período de 2002–2011, em termos de produção mundial, a pesquisa no campo da Educação Superior não tem sido dominada só pela América do Norte, Europa e Austrália. Na atualidade a África do Sul, o Brasil, a China, o Japão e a Tailândia emergem como contribuidores internacionais (KUZHABEKOVA *et al.*, 2015). É relevante este resultado mesmo considerando que este estudo se baseou em dados de âmbito limitado, especificamente dados relativos a publicação em língua inglesa e recolhidos numa só plataforma de base de dados. Os centros de pesquisa considerados de referência por Rosemary Deem (2015) são apenas uma parte do sistema global, visto o âmbito geográfico do estudo se focalizar na Europa, porém a autora adverte para o desenvolvimento em outras regiões do mundo. A pesquisa, neste subcampo científico, afirma a autora, é realizada de modo relevante e inovador na América Latina por grupos de pesquisa que trabalham em rede interinstitucional e internacional.

Confirmando a assertiva, citamos a exemplo, o Grupo Inovação e Avaliação na Universidade (InovAval), o Grupo de Pesquisa sobre

Universidade (GEU), ambos sediados na UFRGS e registrados no CNPq e a RIES, também registrada no CNPq. Estes três grupos, considerando apenas aqueles centros de referência do Rio Grande do Sul, formam redes que se orientam para a pesquisa em Educação Superior, congregando inúmeros pesquisadores e universidades.

### **Pesquisa e pesquisadores em Educação: legitimidade e domínios de atuação**

Para Pierre Bourdieu (1983; 2004) o campo científico é um espaço social delimitado que conta com estratégias e disputas, cujos atores estão em busca do prestígio. Ele opera por meio de um dinâmica contraditória, sendo um campo social como qualquer outro: conta com lutas concorrenciais, relações de força, monopólios, estratégias, interesses e lucros (BORDIEU, 1983; 2004). Como em outros campos disputa-se o monopólio do bem maior em torno do qual o campo se organiza. Nesse caso, em primeiro lugar está o do monopólio da competência científica, ou seja, a capacidade de agir e falar legitimamente para o campo e em nome dele<sup>1</sup>.

A disposição dos atores pela luta por maximizar ganhos também ocorre na experiência brasileira de organização da ciência, especialmente por meio das avaliações externas organizadas por órgãos oficiais, os quais pontuam e classificam pesquisadores, fornecendo base para a classificação na escala de obtenção de recursos. Nesse contexto, a avaliação dos programas de pós-graduação se constitui em local de produção da ciência brasileira e é estruturante para a atividade de pesquisa.

No Brasil, a área de Educação é especialmente estruturada com base no financiamento e infraestrutura dos programas de pós-graduação e do CNPq, uma vez que se trata de um segmento da produção do conhecimento que tradicionalmente não possui vínculos com financiadores privados. A avaliação da produção individual dos pesquisadores também

---

<sup>1</sup> Versão preliminar deste item de discussão foi publicada em Caregnato, Miorando e Leite, 2018.

define quem terá aportes financeiros para pesquisar. Vimos que, especialmente durante a última década, houve mudanças nas estratégias que os pesquisadores utilizam para obterem as condições para desenvolvimento das suas investigações.

Para conhecer a complexidade das formas de produzir conhecimento pela pesquisa em Educação analisamos suas práticas e os resultados que elas produzem. Consideramos que sua produção do conhecimento lida com realidades contextuais e tende a se afastar do ideal de ciência universalmente válido que se constrói com linguagem precisa e hermética. Trata-se de um campo acadêmico-científico permeado por disputas decorrentes de seus objetos de investigação e de sua condição de prática social fortemente vinculado a resolução de problemas educacionais. Possui uma delimitação relativamente nítida, ainda que precária, uma vez que conta com pesquisa institucionalizada, financiamento e avaliação. Exemplo disso é o uso de critérios de avaliação definidos por outras áreas acadêmico-científicas (LEITE, 2002; HORTA & MORAES, 2005; KUENZER & MORAES, 2005; JAPIASSU, 2014).

A posição é subalterna em relação a outros segmentos do campo científico e com isso há menor possibilidade de influenciar as regras do campo científico (BARATA *et al.*, 2014). Nesse contexto “os sujeitos estabelecem a legitimidade de suas posições não a partir do campo acadêmico-científico, mas a partir das razões políticas e ideológicas” (FARIA FILHO, 2016). O fato está ligado a posição de autonomia precária da pesquisa em Educação que depende, mais diretamente do que outros, das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que contribui para formulá-las na esfera educacional.

Há especificidade na atividade de pesquisa do campo e ela diz respeito à valorização da sua inserção social. Essa inserção pode ser vista na relação de atividades de pesquisa e produção de conhecimento vinculadas com a atividade de extensão, com a produção de material didático e parcerias com as redes de ensino (RISTOFF E BIANCHETTI, 2012). Essas atividades decorrem e são retroalimentadas pelas pesquisas. Embora pouco valo-

rizado pelas avaliações externas de órgãos oficiais, identificamos aqui um domínio de ação da pesquisa que coloca uma intersecção entre a pesquisa e a atividade de extensão. Ele se revela como um segmento com tradição, como no caso relação entre pesquisa em Educação e o sistema de Educação Básica. Por outro lado, é, ao mesmo tempo, um lugar de produção de conhecimento emergente onde cabem temas decorrentes de novos problemas concretos reconhecidos ou de temas localizados em um espaço intermediário entre subcampos científicos. Muitas vezes se trata de temas que mesclam esforços por analisar e por intervir sobre a realidade em estudo e, portanto, são também pouco reconhecidos pelos conhecimentos mais consolidados na sua retroalimentação da pesquisa científica. Tanto a pesquisa científica mais clássica como a pesquisa-ação constituem domínios da atuação dos pesquisadores em Educação.

Com base no estudo dos registros de grupos de pesquisadores expressos nos seus currículos Lattes, compilamos traços do capital científico e político e verificamos elementos da carreira de um grupo delimitado de pesquisadores de referência. Consideramos a diferenciação no interior de um grupo de 21 indivíduos em dois cortes: um grupo constituído por dez pesquisadores em educação, que contavam com bolsa de produtividade de alto nível em 2010 e outro grupo de doze pesquisadores em educação, que acessou a mesma categoria após essa data, entre 2011 e 2014. Trabalhos anteriores mostram os atributos dos 21 pesquisadores com base em sua produção científica e na assunção de posto político científicos (CAREGNATO *et al.*, 2016; 2018), bem como a interlocução dos pesquisadores em suas redes e com diferentes públicos.

A análise dos currículos permitiu analisar a produção registrada em publicações no período de dez anos em que concentramos a análise (2005-2014). Na conjuntura de intensificação das políticas científicas e avaliativas no Brasil, houve maior exigência de produção caracterizada por contagem de publicações científicas e houve mudança na produção com maior disputa por capital científico puro e político. Isso foi constatado pelo aumento do número de publicações e pela atribuição das bolsas de

produtividade, para pesquisadores com maior pontuação por meio de publicações, por exemplo.

Verificamos que, no domínio da atuação estritamente científica, aumentou o número de pesquisadores com bolsa de produtividade de alto nível. De outra parte, houve a intensificação dos critérios de avaliação, o que exigiu que o pesquisador apresente um perfil cada vez mais competitivo para ascender na classificação da agência de fomento (CNPq). Outro elemento significativo é o aumento da produção de conhecimento veiculada em publicações, especialmente de artigos em periódicos, revelando mudança no *quantum* de capital necessário para ter prestígio.

Ainda no terreno do espaço social que constitui a produção do conhecimento da Educação, verificamos, no período estudado, o crescimento do número de atores e isso

pode ser lido como forma de democratização na ocupação dessas posições. [...] Por outro lado, aqueles que acessam essas posições têm um perfil mais aderente ao competitivo em termos de produtividade, em publicações e em gestão. Eles também tendem a definir as práticas avaliativas e, com elas, o novo perfil do pesquisador em educação a ser fomentado (CAREGNATO, MIORANDO E LEITE, 2018, p, 227).

No Brasil, a legislação nacional prevê a atividade de pesquisa associada à docência nos planos de carreira das universidades e quase todos os pesquisadores em Educação no Brasil são também professores. Desta forma, esses pesquisadores estão imersos não só como pesquisadores, mas como atores em seu próprio objeto de estudo. O conjunto dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa (LEITE, MIORANDO, *et al.*, 2014; CAREGNATO *et al.*, 2016, 2018; LEITE E PINHO, 2017) mostra que houve uma mudança na composição do capital acadêmico-científico individual dos atores, provavelmente pelas políticas públicas de avaliação.

Em síntese, vemos que os domínios de pesquisa e de atuação dos pesquisadores em Educação é composto por meio de, pelo menos, dois segmentos. Um, identificado com a lógica da competitividade científica a partir de investigações sobre temas tradicionais e com produção de

resultados publicados de modo tradicional no campo científico. Outro segmento, interseccionado com problemas e temas socioeducacionais emergentes e, em geral, também interdisciplinares. Por sua vez, os dois segmentos relacionam-se com as duas áreas principais da pesquisa em Educação Superior citadas anteriormente: a) Políticas e b) Ensino e Aprendizagem.

Domínios Áreas	Domínio científico da pesquisa	Domínio interseccionado de pesquisa e intervenção
Políticas e Gestão	1 Institucionalização de redes e grupos de pesquisa 2 Produção de artigos em periódicos reconhecidos 3 Internacionalização do conhecimento	Gestão institucional e governamental das políticas educativas
Ensino e Aprendizagem		Resolução de problemas pedagógicos
Temas emergentes	Responsabilidade social da universidade Redes de pesquisa Governança do conhecimento	Ações afirmativas, inclusão novos públicos Gênero e culturas Formação docente e profissionalização docente

**Quadro 1.** Temas da investigação em Educação Superior, segundo domínios e áreas da pesquisa.

**Fonte:** Elaborado pelos autores 2018.

Os temas e os objetos da pesquisa em Educação Superior precisam ser vistos como parte dos domínios da Educação, ou seja, a produção do conhecimento lida no interior do campo científico e, ao mesmo tempo, produz gestão, políticas e atuação no campo sócio educacional. Exemplo disso é a investigação sobre o impacto das políticas de ampliação de acesso e permanência de estudantes nas instituições de educação superior no Brasil. No caso brasileiro, o desafio de pesquisar como ocorre o fenômeno da expansão e da inclusão de novos públicos educacionais (RISTOFF, 2014; ARRETCHE, 2015; CASEIRO, 2016) precisa ser posto diante de pro-



blemas de desigualdades social e socioeducacional no país. As pesquisas em Educação Superior se esforçam por responder quais são os públicos que compõem o sistema e quais os impactos das políticas de expansão e de inclusão. Elas também objetivam interpretar como se constitui a vida dos estudantes na universidade, de que maneira superam limites da formação escolar anterior, como as instituições lidam e oferecem condições pedagógicas de pesquisa e de formação, entre outros temas que possam fornecer elementos para tomadas de decisões.

### **Considerações e novas questões**

Há alguns anos a pesquisa internacional vem tentativamente buscando definir a educação superior e, entre os autores que se dedicam ao tema, destacamos Malcolm Tight e Rosemary Deem (2015). A pesquisa científica em Educação, temática “Educação Superior” se dissemina no mundo e o Brasil é um dos países que aparece na cena internacional com estudos nessa especialidade. Talvez a definição da pesquisa em Educação Superior realmente esteja associada ao sentido do pertencimento e de identidade das comunidades de pesquisadores tal como a organização do X SIES mostrou. Tal como a Rede Ries vem proporcionando ao longo dos anos.

Por outro lado, há a considerar que para entender as redes de pesquisa ou a partir de seu estudo, como foi o nosso caso, certas definições e prioridades precisaram ser atendidas. Tal é o caso da definição de Educação Superior, tal é o caso da definição da pesquisa em Educação, e a conceituação de quem é o Pesquisador da Educação.

Entendemos que a produção da pesquisa está vinculada a programas de pós-graduação. Ao buscar os atores das pesquisas, os pesquisadores, encontramos docentes de pós-graduação. Essa sobreposição é ratificada pelo CNPq que define, entre os critérios para a seleção de seus bolsistas de produtividade em pesquisa em educação a atuação na pós-graduação. De outra parte, as características específicas da pesquisa e das formas de produção de conhecimento são importantes na definição do caráter da

pesquisa e da produção em cada área científica. Tudo isso permite que pensemos em termos de campo científico mais geral e em termos de subcampos de conhecimento. Este é o caso da pesquisa em Educação, com características próprias em termos de modo de produzir, de disseminar conhecimento e de se relacionar com suas audiências.

Neste capítulo, focalizamos a área da Educação, entendida no interior das Ciências Humanas, segmento do campo acadêmico-científico, a fim de que se possa interpretar traços da atuação daqueles que são os seus pesquisadores de referência, coordenadores das redes de pesquisa e produtores de conhecimento legitimados pelas agências de financiamento e classificação. Ela se constrói como um subcampo acadêmico-científico especialmente híbrido, uma vez que se produz pela interação e entrecruzamento de teorias oriundas de diferentes campos de conhecimento com atividades acadêmico-científicas e diferencia-se desses pelas intervenções diretas de aplicabilidade no sistema educacional. A área da Educação, de maneira própria, requer que os agentes desempenhem em funções políticas e em ações públicas de intervenção que vão além da política estritamente científica e/ou acadêmica (FARIA FILHO, 2016).

Considerando os temas abordados, nos perguntamos que processos de avaliação escolher, para trabalhar nas redes de colaboração em pesquisa, considerando os objetivos, os níveis de análise e as métricas adequadas?

Os sistemas de avaliação são construções sociais que resultam das tensões entre a busca de critérios universais e os contextos específicos de cada avaliação.

Na escolha dos processos de avaliação da pesquisa levamos em conta que a própria avaliação tem impacto na agenda de pesquisa e na produção e disseminação do conhecimento em Educação. No caso da avaliação da Educação Superior, deve fazer a integração do ensino, da pesquisa e da cooperação com a sociedade, não descurando a avaliação dos recursos materiais e dos recursos intangíveis e subjetivos das pessoas.

Por outro lado, os processos de avaliação devem considerar a abordagem das redes para capturar e compreender as dinâmicas e as ligações

que estão por detrás da construção dos resultados. Este é o caminho que estamos percorrendo e do qual, neste texto, demos uma ideia parcial da rota escolhida. O tema está aberto à discussão. Críticas e colaborações surgem, dada a exposição grande que o mesmo vem recebendo. O certo é que novas teias de conhecimento vêm sendo formadas com pessoas e agências, uma vez que estudamos redes trabalhando em redes e parcerias. Estudamos redes e sua avaliação caminhando através das pequenas descobertas, com dúvidas e curiosidades, com os avanços e os efeitos multiplicadores das redes.

## REFERÊNCIAS

- AMABILE, T. M.; PATTERSON, C.; MUELLER, J.; WOJCIK, T.; ODOMIROK, P. W.; MARSH, M.; KRAMER, S. J. Academic-practitioner collaboration in management research: A case of cross-profession collaboration. *Academy of Management Journal*, v. 44, n. 2, p. 418-431, 2001.
- AMAN, V.; BOTTE, A. A bibliometric view on the internationalization of European educational research. *European Educational Research Journal*, v. 16, n. 6, p. 843-868, 2017.
- ARRETCHE, M. *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos..* São Paulo: UNESP, 2015.
- BARATA, R. B.; ARAGÃO, E.; SOUSA, L. E. P. F. D.; SANTANA, T. M.; BARRETO, M. L. The configuration of the Brazilian scientific field. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, v. 86, p. 505-521, 2014. ISSN 0001-3765.
- BIGLAN, A. The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, v. 57, n. 3, p. 195-203, 1973. ISSN 1939-1854(Electronic),0021-9010(Print).
- BOURDIEU, P. Campo Científico. In: ORTIZ, R. O. (ed.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p.156-183.
- BOURDIEU, P. *Usos sociais da ciência*. Unesp, 2004. ISBN 8571395306.
- BREW, A.; BOUD, D.; NAMGUNG, S. U.; LUCAS, L.; CRAWFORD, K. Research productivity and academics' conceptions of research. *Higher Education*, v. 71, n. 5, p. 681-697, May 01 2016. ISSN 1573-174X.
- BUKVOVA, H. Studying Research Collaboration: A Literature Review. 2010.

CAREGNATO, C. E.; LEITE, D.; MIORANDO, B. S. Pesquisadores e legitimidade científica no campo da Educação. *Linhas críticas: revista semestral da Faculdade de Educação*. Vol. 22, n. 47 (jan./abr. 2016), p. 189-209., 2016. ISSN 1516-4896.

CAREGNATO, C. E.; MIORANDO, B. S.; LEITE, D. O campo da educação no Brasil: mudanças em atributos para legitimação dos pesquisadores. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 34, n. 1, p. 211-232, 2018. ISSN 2447-4193.

CASEIRO, L. *Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação*. Brasília: INEP, 2016.

CHYNOWETH, P. The built environment interdisciplinary: A theoretical model for decision makers in research and teaching. *Structural Survey*, v. 27, n. 4, p. 301-310, 2009.

DEEM, R. What is the Nature of the Relationship between Changes in European Higher Education and Social Science Research on Higher Education and (Why) Does It Matter? *Journal of European Integration*, v. 37, n. 2, p. 263-279, 2015/02/23 2015. ISSN 0703-6337.

ERTMER, P. A.; GLAZEWSKI, K. D. Developing a research agenda: contributing new knowledge via intent and focus. *Journal of Computing in Higher Education*, v. 26, n. 1, p. 54-68, April 01 2014. ISSN 1867-1233.

FARIA FILHO, L. M. Avaliação da Pós-Graduação em Educação: questões, dilemas e algumas proposições. *Educação em Foco*, v. 19, n. 27, p. 173-205, 2016. ISSN 2317-0093.

FORSBERG, E.; GESCHWIND, L. The Academic Home of Higher Education Research: The Case of Doctoral Theses in Sweden. In: HUISMAN, J. e TIGHT, M. (ed.). *Theory and Method in Higher Education Research*, 2016. p.69-93.

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. *New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage, 1994.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. D. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 30, n. 4, p. 95-116, 2005.

JAPIASSU, H. *A crise da ciências humanas*. Cortez Editora, 2014. ISBN 8524921013.

KATZ, J. S.; MARTIN, B. R. What is research collaboration? *Research Policy*, v. 26, n. 1, p. 1-18, 3//1997. ISSN 0048-7333.

KEHM, B. Higher Education as a Field of Study and Research in Europe. *European Journal of Education*, v. 50, n. 1, p. 60-74, 2015.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. D. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 93, 2005. ISSN 0101-7330.

KUZHABEKOVA, A.; HENDEL, D.; CHAPMAN, D. Mapping Global Research on International Higher Education. *Research in Higher Education*, p. 1-22, 2015/04/22 2015. ISSN 0361-0365.

LEITE, D. Avaliação Institucional, Reforma e redesenho Capitalista da Universidades. *Avaliação. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v. 7, p. 29-48, 2002.

LEITE, D.; CAREGNATO, C.; (ORG.); CRUZ, O.; PINHO, I.; DOMINGUEZ, E.; LIMA, E.; GENRO, M. E. *Redes de Pesquisa e colaboração-Conhecimento, avaliação e o controle internacional da ciência* Porto Alegre, Brazil: Editora Sulina, 2018, in press. ISBN 978-85-205-0800-8

LEITE, D.; CAREGNATO, C. E.; LIMA, E. G. D. S.; PINHO, I.; MIORANDO, B. S.; BIER DA SILVEIRA, P. Avaliação de redes de pesquisa e colaboração. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 1, p. 291-312, 2014. ISSN 1414-4077.

LEITE, D.; MIORANDO, B. S.; PINHO, I.; CAREGNATO, C. E.; LIMA, E. G. D. S. Research networks evaluation: indicators of interactive and formative dynamics. *Comunicação & Informação*, v. 17, n. 2, p. 23-37, 2014. ISSN 2317-675X.

LEITE, D.; PINHO, I. *Evaluating Collaboration Networks in Higher Education Research: Drivers of Excellence*. New York: Springer International Publishing – Palgrave Macmillan, 2017. ISBN 978-3-319-45224-1.

LEITE, D. B. C.; CAREGNATO, C. E.; MIORANDO, B. S. Efeitos multiplicadores das redes de colaboração em pesquisa. Um estudo internacional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 23, p. 263-286, 2018. ISSN 1414-4077.

MACFARLANE, B. The higher education research archipelago. *Higher Education Research and Development*, v. 31, n. 1, p. 129-131, 2012.

MARGINSON, S. *The new geo-politics of higher education*. Centre for Global Higher Education, UCL Institute of Education. London, UK. 2018

PAPATSIBA, V. The Idea of Collaboration in the Academy, its Epistemic and Social Potentials and Risks for Knowledge Generation. *Policy Futures in Education*, v. 11, n. 4, p. 436-448, 2013.

PINHO, I. Linking Theory and Method in Higher Education Research. *Em Questão*, 2018- a publicar. ISSN 1808-5245.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 19, p. 723-747, 2014. ISSN 1414-4077.

RISTOFF, D. I.; BIANCHETTI, L. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. (Des)encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 17, n. 3, 2012. ISSN 1414-4077.

SHARMA, Y. *Nations join emerging multi-polar global science system*. University World News, n. 501, 2018.

SIDONE, O. J. G.; HADDAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. P. Scholarly publication and collaboration in Brazil: The role of geography. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, p. n/a-n/a, 2016. ISSN 2330-1643.

TIGHT, M. Research into higher education research: an a-theoretical community of practice? *Higher Education Research and Development*, v. 23, n. 4, p. 395-411, 2004.

# A ANÁLISE DE REDES DE COLABORAÇÃO CIENTÍFICA COM BASE EM INDICADORES BIBLIOMÉTRICOS

DIRCE MARIA SANTIN (UFRGS)  
SAMILE ANDREA DE SOUZA VANZ (UFRGS)  
SÔNIA ELISA CAREGNATO (UFRGS)

## Introdução

A colaboração científica aumentou significativamente nas últimas décadas, em diversas áreas do conhecimento e diferentes níveis de agregação. Paralelamente, o interesse pelo fenômeno da colaboração também aumentou entre pesquisadores, instituições e governos do mundo todo. Ao passo que a comunidade científica realiza pesquisas para compreender as dinâmicas da colaboração, estados e instituições conferem-lhe atenção crescente, como forma de subsidiar o planejamento e a avaliação de políticas científicas.

Diversos autores têm discutido a adequação de medir a colaboração científica a partir da coautoria das publicações, uma vez que a colaboração não se resume à autoria de trabalhos publicados. Há certo consenso na literatura de que a coautoria é um aspecto parcial da colaboração existente nas pesquisas e que outros aspectos precisam ser considerados. Apesar do reconhecimento das limitações, autores como Price (1976), Merlin e Persson (1996), Katz e Martin (1997), Glänzel (2003) e Lima, Velho e Faria

(2007) defendem a validade das medidas de coautoria para investigar as dinâmicas da colaboração científica.

Estudos empíricos realizados nas últimas décadas demonstram a intensificação da colaboração nas atividades científicas (PRICE, 1976; PERSSON; GLÄNZEL; DANELL, 2004; ADAMS, 2013; LARIVIÈRE *et al.*, 2015). Os indicadores utilizados nesses estudos referem-se tanto à coautoria na produção científica como à produtividade dos autores e ao impacto alcançado por trabalhos realizados em colaboração. Nesse sentido, as hipóteses de que a colaboração resulta em maior produtividade dos autores (BEAVER; ROSEN, 1979; PERSSON; GLÄNZEL; DANELL, 2004) e de que os trabalhos realizados em colaboração contam com maior impacto na comunidade científica (VAN RAAN, 1998; MOED, 2000; GLÄNZEL; SCHUBERT, 2001; BEAVER, 2004; ROYAL SOCIETY, 2011; ADAMS, 2013; LARIVIÈRE *et al.*, 2015) também têm sido comprovadas em pesquisas sobre o tema.

Este capítulo resulta de uma pesquisa bibliográfica sobre a análise de redes de colaboração científica com base em indicadores bibliométricos, obtidos a partir dos dados de coautoria das publicações. O estudo concentra-se mais nas medidas de colaboração que nos aspectos teóricos relativos à colaboração científica. No entanto, como eles são indissociáveis, o texto inicia com a revisão de conceitos sobre produção, comunicação e colaboração científica, destacando sua importância para a análise da ciência na atualidade.

Em seguida são analisados os indicadores bibliométricos, com ênfase naqueles aplicáveis à análise da colaboração científica, compreendendo diversos níveis de agregação, como pesquisadores individuais e grupos de pesquisa, instituições, setores da sociedade, regiões e países. Algumas medidas estatísticas aplicadas aos indicadores são discutidas, assim como os métodos e técnicas de representação visual que podem ser utilizados como recursos complementares na análise das redes de colaboração. Por fim, o estudo reafirma a importância do uso de indicadores bibliométricos



para a avaliação da ciência e para a análise dos padrões e dinâmicas da ciência realizada em colaboração.

## **Produção e Comunicação Científica**

A comunicação científica é parte essencial do processo de investigação científica, pois constitui a base da comunicação dos resultados das pesquisas (MEADOWS, 1999). Trata-se de elemento indispensável à atividade científica, pois permite somar esforços individuais dos membros da comunidade científica num fluxo contínuo (GARVEY, 1979), além de permitir a análise dos métodos e resultados pelos pares e justificar a alocação dos recursos financeiros (Callon; Courtial; Penan, 1995).

A informação científica é produzida em campos específicos ou interdisciplinares, por autores únicos ou múltiplos, e divulgada em diferentes canais de comunicação, que variam de acordo com o estágio da pesquisa, o público a que se destina, o objetivo de quem a comunica, entre outros critérios. Este sistema de comunicação científica é constituído pela produção científica de cada área da ciência, divulgada por canais de comunicação tradicionalmente categorizados como formais ou informais (MUELLER, 2000).

De acordo com Ziman (1979), a ciência é conhecimento público e deve estar disponível livremente para todos a partir da comunicação dos resultados das pesquisas. Nesse sentido, a formalização da comunicação científica resulta da necessidade de compartilhamento dos resultados entre os cientistas, aspecto em que a ciência adquire um caráter marcadamente social (TARGINO, 2000). Assim, a comunicação científica constitui um sistema de trocas em processo contínuo, onde a informação é criada, processada em canais de divulgação e avaliada pelos membros da comunidade científica (GARVEY, 1979).

A produção científica reflete as diversas formas de fazer pesquisa nos diferentes campos científicos e, por consequência, os padrões e as dinâmicas da comunicação dos resultados da ciência (MEADOWS,

1999). É representada por livros, artigos, trabalhos de eventos e outras publicações que divulgam reflexões, métodos e resultados de pesquisas realizadas por autores, instituições, regiões ou países. O sistema de comunicação científica, por sua vez, envolve a produção, comunicação e uso da informação, assegurando o registro de prioridade dos autores e o intercâmbio de informações entre os cientistas (LARA, 2006).

A análise da produção científica é um dos critérios utilizados para compreender o crescimento da ciência e as estruturas da pesquisa em diferentes áreas, além de critérios como o número de pesquisadores e os investimentos realizados (TARGINO, 2000). A produção e a comunicação científica têm papel essencial na avaliação da ciência, pois sustentam a avaliação qualitativa, realizada pelos pares, e a avaliação quantitativa, realizada com base em indicadores bibliométricos. A importância da publicação dos resultados das pesquisas para a análise da ciência é destacada por autores como Callon, Courtial e Penan (1995), Meadows (1999), entre outros.

A pesquisa científica é cada vez mais realizada em colaboração. Price (1976) apresentou evidências do aumento da colaboração nas pesquisas científicas, destacando o papel dos chamados “colégios invisíveis” no processo de intensificação da colaboração científica. Nessa perspectiva, os colégios invisíveis constituem uma rede informal com forte potencial de colaboração entre os pesquisadores, que compartilham experiências, informações e também a publicação dos resultados das pesquisas em coautoria.

Russel (2001) destaca a influência das tecnologias da informação sobre os sistemas tradicionais de comunicação científica, além das mudanças provocadas pela complexidade das pesquisas e pela crescente interdisciplinaridade entre as áreas. Essas mudanças, segundo a autora, impactam não apenas nas formas como a informação científica é organizada e acessada, mas também no modo como é produzida e comunicada. Assim, a investigação científica ocorre cada vez mais em colaboração, congregando esforços coletivos em nível global, aproximando e transcendendo as fronteiras institucionais, geográficas e políticas.

## Colaboração Científica

A colaboração científica pode ser entendida, de forma ampla, como o conjunto de trabalhos realizados pelos pesquisadores para atingir o objetivo comum de produzir novos conhecimentos científicos (KATZ; MARTIN, 1997). Pode ser definida, segundo Sonnenwald (2007), como a interação existente num contexto social entre dois ou mais cientistas, que possibilita o compartilhamento de esforços voltados a um objetivo comum. Mais especificamente, pode ser caracterizada como o trabalho cooperativo de indivíduos, grupos, instituições e países que resulta na publicação conjunta dos resultados científicos (MALTRÁS BARBA, 2003).

Fatores que influenciam a colaboração científica são discutidos por Price (1976), Beaver e Rosen (1978, 1979), Luukkonen, Person e Silvertsen (1992), Glänzel e Schubert (2001), Vanz e Stumpf (2010a), entre outros. Em geral, os autores afirmam que a colaboração reflete padrões endógenos da comunidade científica, além de fatores cognitivos, sociais, econômicos, culturais e geopolíticos.

A colaboração na ciência resulta da interação entre dois ou mais cientistas em pesquisas realizadas no contexto de um grupo, instituição, região ou país. Pode ocorrer entre indivíduos, grupos, setores da sociedade, países e outros níveis de agregação. A natureza e a magnitude da colaboração variam de acordo com os esforços empreendidos e com as experiências dos pesquisadores no campo científico, podendo ser duradoura ou eventual, baseada em esforços de pesquisadores individuais ou convênios institucionais, entre outras iniciativas (GLÄNZEL, 2003; MALTRÁS BARBA, 2003).

Sonnenwald (2007) classifica a colaboração científica segundo os enfoques disciplinar, geográfico e organizacional. O enfoque disciplinar considera a importância das disciplinas científicas no fenômeno da colaboração, compreendendo a colaboração intradisciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar. O enfoque geográfico tem por base a localização geográfica dos cientistas para classificar a colaboração,

considerando sua distribuição remota, a proximidade entre os cientistas e a estrutura de afiliação institucional. O enfoque organizacional, por sua vez, considera as diferenças e interações existentes entre o mundo acadêmico e empresarial, além das relações entre governos e organizações não governamentais.

Atualmente, a colaboração científica é uma das principais preocupações dos estados e organismos internacionais na elaboração e avaliação das políticas científicas e acompanha a tendência global de internacionalização das pesquisas. A discussão sobre a colaboração científica envolve diversas áreas do conhecimento, sendo prática consolidada em diversos campos científicos, com destaque para a colaboração mais intensa que ocorre no âmbito das ciências naturais e da saúde (LARIVIÈRE *et al.*, 2015).

A colaboração é um dos principais fatores responsáveis pelo sucesso da pesquisa científica moderna (LECRERC *et al.*, 1992). Beaver (2004) aponta indícios de que a pesquisa realizada em colaboração conta com maior autoridade epistêmica em relação à pesquisa produzida por autores únicos. A mesma importância é atribuída à colaboração científica por Merlin e Persson (1996) e Edler e Flanagan (2011), para quem a cooperação tornou-se uma questão central na definição de políticas científicas, especialmente no que se refere à colaboração internacional.

Nesse contexto, a análise da produção científica resultante da colaboração favorece a compreensão das características que definem os padrões de comportamento dos agentes científicos no que se refere às relações que mantêm entre eles, expressas na coautoria de publicações (MALTRÁS BARBA, 2003). Pode revelar padrões de comportamento em relação à comunicação científica, além de estruturas e dinâmicas das relações existentes em cada contexto ou campo de estudo. Entre os métodos e análises disponíveis, os estudos bibliométricos analisam a colaboração científica com base na coautoria das publicações, utilizando indicadores próprios, conforme descrito na próxima seção.

## Indicadores de Colaboração

Indicadores podem ser definidos como medidas que permitem verificar o alcance de objetivos e os resultados de determinado fenômeno (ROZADOS, 2005). Constituem parâmetros para a avaliação de diversas atividades, incluindo a atividade científica. Os indicadores de ciência e tecnologia permitem avaliar o nível de desenvolvimento científico de um país, sua participação na cooperação científica internacional e sua contribuição para a ciência e o progresso econômico (LECLERC *et al.*, 1992). Nessa perspectiva, a avaliação dos resultados da atividade científica pode ser feita com base em indicadores bibliométricos, que resultam da análise dos dados das publicações científicas.

Indicadores bibliométricos são medidas obtidas com base em dados de publicações e citações. Caracterizam-se pela abordagem primordialmente quantitativa e pelas escalas de avaliação, que podem ser macro, meso ou micro. Revelam o desempenho científico de um campo, país, instituição ou grupo de pesquisa e permitem a análise das configurações da ciência no decorrer do tempo (PRICE, 1976; GLÄNZEL, 2003).

Os indicadores bibliométricos de colaboração são utilizados para medir a produção científica realizada em colaboração e caracterizar as estruturas da cooperação existentes na ciência. Segundo Maltrás Barba (2003, p. 241, tradução nossa), os indicadores “ [...] informam sobre as relações existentes entre produtores ou agentes científicos no processo que conclui com a publicação conjunta de resultados científicos”.

Para serem úteis ao desenvolvimento e à avaliação de políticas científicas, os indicadores de colaboração devem ser capazes de representar as estruturas e as mudanças da colaboração entre pesquisadores e grupos de pesquisa, instituições, regiões e países em determinado período (MERLIN; PERSSON, 1996). Edler e Flanagan (2011) ressaltam a importância do uso de indicadores bibliométricos na definição de políticas científicas de internacionalização da ciência, por exemplo, por caracterizarem os modos de colaboração existentes e subsidiarem o planejamento de novas iniciativas.

Os indicadores bibliométricos medem a colaboração existente nas pesquisas por meio da análise da coautoria das publicações científicas e dos dados de afiliação institucional dos autores (BEAVER; ROSEN, 1978; MALTRÁS BARBA, 2003). Nesse sentido, a autoria constitui a unidade bibliométrica primária das publicações científicas, capaz de refletir a estrutura social e cognitiva de um campo de pesquisa (GLÄNZEL, 2002). A estrutura de endereços registrados nas bases de dados bibliográficas, por sua vez, possibilita o estudo da coautoria com base na afiliação dos autores em relação a instituições, cidades e países (MERLIN; PERSSON, 1996).

A colaboração científica pode ser medida por padrões de coautoria de publicações, mas é preciso reconhecer que a coautoria não é mais que um indicador parcial de colaboração (KATZ; MARTIN, 1997). A coautoria constitui o reconhecimento formal da investigação conjunta, além de atribuir prioridade aos autores no que se refere aos resultados das pesquisas. Entretanto, a colaboração não se reduz à autoria múltipla em publicações, mas pode ocorrer em todo o processo de pesquisa, resultando ou não em publicações. Para Katz e Martin (1997, p. 3, tradução nossa), a análise bibliométrica da autoria de um conjunto de publicações só pode ser usada como um indicador parcial da atividade colaborativa, ou seja, “[...] só pode ser usada para contar colaborações em que os colaboradores participantes colocaram seus nomes em um conjunto de publicações”.

Maltrás Barba (2003) também destaca que os indicadores bibliométricos cobrem apenas o aspecto da autoria das publicações, não aprofundando outros aspectos da cooperação existente nas pesquisas. Para o autor, os indicadores medem apenas a colaboração que obteve êxito, ou seja, aquela que se traduziu em coautoria dos resultados publicados. Assim, a colaboração que não está expressa na coautoria de trabalhos publicados não é objeto dos estudos bibliométricos.

Glänzel (2003) aponta três níveis de agregação em relação aos indicadores bibliométricos, conforme indicado a seguir:

- a) nível micro: publicações de indivíduos e grupos de pesquisa;
- b) nível meso: publicações de instituições e revistas científicas;

- c) nível macro: publicações de regiões e países e agregações supranacionais.

Os níveis de agregação apresentados são particularmente relevantes à análise da colaboração científica, pois contribuem para a sistematização dos dados e a verificação das estruturas e dinâmicas da cooperação existentes nos diversos campos científicos, revelando aproximações entre os agentes envolvidos. Também são amplamente utilizados na avaliação da atividade científica, contemplando aspectos como a produtividade dos autores e o impacto da produção científica no cenário nacional e internacional (GLÄNZEL, 2003).

As diversas estruturas de colaboração implicam em diferentes indicadores de colaboração, com distintos níveis de interação entre os autores (MALTRÁS BARBA, 2003). Os níveis mais utilizados em análises bibliométricas são o nível individual, a colaboração entre instituições e setores e a colaboração internacional. Além disso, a coautoria pode ser caracterizada como um fenômeno bilateral (envolvendo duas partes apenas) ou multidirecional (onde três ou mais partes participam) (GLÄNZEL, 2003).

A classificação dos níveis em que ocorre a colaboração difere entre os autores que discutem o tema. Katz e Martin (1997) apresentam as dimensões *inter* e *intra* para descrever as formas de colaboração existentes, associando-as aos diversos níveis de agregação, conforme os agentes científicos envolvidos em cada contexto.

<b>Autoria</b>	<b>Intra</b>	<b>Inter</b>
Individual	-	Entre indivíduos
Grupo	Entre indivíduos no mesmo grupo de pesquisa	Entre grupos (em geral na mesma instituição)
Departamento	Entre indivíduos ou grupos no mesmo departamento	Entre departamentos (na mesma instituição)
Instituição	Entre indivíduos ou departamentos na mesma instituição	Entre instituições

<b>Autoria</b>	<b>Intra</b>	<b>Inter</b>
Setor	Entre instituições do mesmo setor	Entre instituições em diferentes setores
País	Entre instituições do mesmo país	Entre instituições em diferentes países

**Quadro 1: Diferentes níveis de colaboração e distinção entre as formas *intra* e *inter***

**Fonte:** Katz e Martin (1997, p. 10, tradução nossa).

Diferentes níveis de colaboração implicam em diferentes indicadores. A classificação entre os diversos níveis nem sempre é simples e pode ser heterogênea quando reúne diversos agentes (KATZ; MARTIN, 1997). Além disso, é importante definir previamente o foco, o recorte geográfico e a série temporal do estudo, a fim de escolher o instrumental bibliométrico mais adequado para cada análise (MERLIN; PERSSON, 1996).

A análise da colaboração científica existente em determinadas estruturas pode exigir o uso conjunto de indicadores bibliométricos relacionados a diversos níveis de agregação. Os principais elementos entre os quais se estabelece a colaboração são os indivíduos, através de suas publicações. A colaboração entre indivíduos pode muitas vezes depender da intenção ou do impulso gerado em nível institucional ou político, além da formação de grupos de pesquisa em diferentes contextos. Apesar disso, a base da cooperação científica são os pesquisadores individuais. Assim, os dados relativos à coautoria entre pesquisadores têm grande relevância e subsidia a análise da colaboração científica existente em outros níveis de agregação (MERLIN; PERSSON, 1996; MALTRÁS BARBA, 2003).

Os indicadores bibliométricos de colaboração entre pesquisadores individuais contemplam aspectos como o número de trabalhos realizados em colaboração e o número médio de autores por trabalho. Podem indicar a articulação dos autores com os diferentes grupos de pesquisa de que fazem parte e também as interações entre as instituições e os grupos de



pesquisa, em níveis um pouco superiores, pela afiliação dos pesquisadores aos grupos de pesquisa (MALTRÁS BARBA, 2003).

Os indicadores de colaboração entre setores da sociedade constituem outro grupo relevante de medidas, dedicado à análise da interação entre governo, universidade e indústria. Podem revelar a articulação intersetorial e a atuação conjunta dos diferentes setores no que se refere ao avanço científico nacional ou global (MERLIN; PERSSON, 1996). A análise da colaboração científica entre os setores pode revelar, também, a distribuição dos resultados das pesquisas dentro e entre os setores, além das interações dos agentes no contexto nacional ou internacional (DANNEL; PERSSON, 2003). No entanto, a análise da colaboração científica entre os setores é bastante delicada, uma vez que a pesquisa realizada na indústria é menos visível que a realizada em outros setores (GLÄNZEL, 2003).

Os indicadores de coautoria institucional consideram a cooperação existente entre departamentos de uma instituição ou entre diferentes instituições, sejam elas de caráter local, nacional ou internacional. Os indicadores podem considerar a coautoria institucional única (entre unidades, programas e departamentos da mesma instituição) ou interinstitucional (entre diferentes instituições). Trata-se de um conjunto relevante de indicadores capaz de revelar as relações institucionais de colaboração científica, como o número e a porcentagem de autores de uma instituição, o número de publicações conjuntas de diferentes instituições, entre outros aspectos (GLÄNZEL, 2003; EDLER; FLANAGAN, 2011).

Os indicadores geopolíticos consideram a colaboração existente entre regiões e países, com ênfase na colaboração internacional. Consideram o volume da atividade científica de um país e sua influência sobre a capacidade de colaborar internacionalmente. Nessa perspectiva, as análises comparativas de publicações domésticas e internacionais de países são medidas significativas para verificar o nível de atividade científica de um país e sua colaboração internacional (MIQUEL; OKUBO, 1994; MALTRÁS BARBA, 2003).

Os dados das publicações em coautoria internacional constituem importantes subsídios para os indicadores de colaboração internacional, pois permitem verificar o grau de internacionalização da produção científica dos países e as principais dinâmicas da produção do conhecimento em diferentes regiões e áreas do conhecimento. Podem também ser usados para indicar ligações extra científicas e revelar o desenvolvimento científico e econômico dos países (LECLERC *et al.*, 1992; LUUKKONEN *et al.*, 1993).

A operacionalização dos indicadores bibliométricos orienta-se pelos níveis de agregação e pelos objetivos traçados nas pesquisas. Merlin e Persson (1996) apontam algumas opções para sistematização dos indicadores de coautoria das publicações. As opções, apresentadas a seguir, podem variar de acordo com a problemática de cada estudo:

- a) escolha do nível de agregação: indivíduos, grupos de pesquisa, instituições, regiões e países;
- b) análise do artigo: a coautoria de um artigo pode ser considerada em relação à colaboração nacional ou internacional;
- c) análise de redes: as relações de colaboração podem ser estudadas uma a uma ou no todo, formando redes com vários links.

Os dados de coautoria dos indivíduos servem de base para os indicadores bibliométricos de colaboração, que pressupõem o uso de medidas absolutas e relativas (VANZ; STUMPF, 2010a). Os indicadores de colaboração exploram os números absolutos (do autor, do país, da amostra da produção científica) e os números relativos à intensidade da participação dos agentes científicos na pesquisa em colaboração. Assim, medidas absolutas e relativas são essenciais à análise da natureza e estrutura da colaboração científica (LUUKKONEN *et al.*, 1993; EDLER; FLANAGAN, 2011).

Maltrás Barba (2003) classifica os indicadores bibliométricos de colaboração em dois grupos:

- a) indicadores simples: representam a porcentagem de documentos produzidos em colaboração, o número médio de autores e instituições e a distribuição da produção científica em *rankings* definidos pelo número de autores, instituições ou países;
- b) indicadores relacionais: analisam a colaboração entre agregados de determinado sistema com foco nas redes estabelecidas nas relações de colaboração.

A análise dos indicadores relacionais parte dos dados obtidos pelos indicadores simples num conjunto de trabalhos científicos. Permite verificar a importância relativa de cada conexão em determinado nível de agregação, considerando o total de relações estabelecidas para cada agregado no conjunto do sistema (MALTRÁS BARBA, 2003).

A quantificação de publicações para fins de análise de produtividade e colaboração entre autores orienta-se pela contagem completa ou fracionada da produção científica. Enquanto a contagem completa atribui o valor de um artigo para cada autor, instituição ou país, a contagem fracionada considera diversas variáveis para atribuição dos valores de publicação a autores, instituições ou países, tendo em sua forma mais simples a divisão do artigo pelo total de agregados envolvidos (GLÄNZEL, 2003; WOUTERS *et al.*, 2015). Atualmente, são mais comuns os estudos que atribuem o valor de um artigo para cada autor, instituição ou país envolvido no trabalho, ainda que os totais de ocorrência dessas variáveis não reflitam o total de artigos analisados (VANZ; STUMPF, 2010b).

Além da contagem completa ou fracionada de artigos ou links, outros instrumentos são utilizados para medir a colaboração científica. Luukkonen *et al.* (1993) discutem dois tipos de medidas de associação, cuja escolha depende do aspecto da colaboração que se pretende avaliar: medidas de similaridade bilateral e multilateral. As medidas de similaridade bilateral são indicadas para avaliar a colaboração existente entre dois países ou instituições, sendo representadas pelas medidas de Salton e Jaccard. As medidas de similaridade multilateral, como a frequência esperada e a

Correlação de Pearson, servem para avaliar um conjunto maior de links nas relações entre instituições ou países (LUUKKONEN *et al.*, 1993).

A medida Cosseno de Salton pode ser usada na análise de similaridade bilateral, especialmente para visualização da estrutura de semelhança nas redes de colaboração científica, pois permite calcular o grau de similaridade entre os atores do conjunto de dados, de modo a verificar os mais relevantes em determinado contexto. A medida é representada por diversas fórmulas nos estudos bibliométricos, seguindo objetivos e adaptações promovidas pelos autores para contemplar diferentes aspectos da similaridade da colaboração (VANZ, 2009; EGGHE; LEYDESDORFF, 2009).

O índice de Jaccard também constitui uma medida estatística utilizada para verificar a similaridade bilateral nos estudos bibliométricos de colaboração. O índice mede a relação de similaridade e diversidade entre os autores num determinado conjunto de dados, mostrando as aproximações entre os pares no campo científico (LUUKKONEN *et al.*, 1993).

O coeficiente de correlação de Pearson, por sua vez, é uma medida estatística multilateral que pode ser usada para relacionar a coautoria entre um par de autores com os demais autores envolvidos na análise. Mede o grau de correlação linear entre os autores, a intensidade e a direção positiva ou negativa da correlação (LUUKKONEN *et al.*, 1993; EGGHE; LEYDESDORFF, 2009).

Técnicas estatísticas e de mapeamento de dados, como o Escalonamento Multidimensional (MDS), a Análise Fatorial e a Análise de Correspondência, também podem ser utilizadas para representar graficamente os dados de coautoria e as ligações entre os autores verificadas pelos indicadores de colaboração a partir de medidas multivariadas de dados (LUUKKONEN *et al.*, 1993; MERLIN; PERSSON, 1996; VANZ, 2009).

A técnica Escalonamento Multidimensional representa medidas de similaridade entre pares de autores em gráficos bidimensionais ou visualizações tridimensionais (BORG; GROENEN, 2005). A Análise Fatorial é uma das técnicas mais usuais da análise multivariada de dados e permite verificar os dados reduzidos, permitindo a análise da proximidade

entre os autores na visualização gráfica (VANZ, 2009). Já a análise de Correspondência possui mais recursos de representação visual de dados, permitindo uma melhor visualização da proximidade e correspondência entre os autores das publicações.

Outro método bastante utilizado para análise das redes de colaboração é a Análise de Redes Sociais, que pode ser usada isoladamente ou como complemento aos indicadores bibliométricos de colaboração. A análise de redes utiliza modelos matemáticos e a teoria dos grafos para analisar e representar graficamente as dinâmicas e características topológicas da colaboração, como centralidade, distância, diâmetro da rede e coeficiente de aglomeração e o grau médio de nós e links (BARABÁSI *et al.*, 2002, VANZ, 2009).

Considerando a diversidade de métodos e indicadores, os estudos bibliométricos devem orientar-se pelos objetivos e pelo contexto para definir os indicadores mais adequados à análise da colaboração científica. Nessa perspectiva, o estudo das redes de colaboração científica pode envolver aspectos que vão desde a contagem básica de autores até aqueles representados pelas medidas estatísticas mais complexas.

## **Considerações Finais**

A literatura sobre colaboração científica é diversa e implica em grande variedade de terminologias, abordagens e métodos de estudo. A intensificação da colaboração na ciência, aliada à sua importância no cenário científico internacional, favorece a expansão e o desenvolvimento dos estudos da ciência em diversas áreas do conhecimento. Entre os diversos métodos de avaliação da ciência, os estudos bibliométricos analisam a colaboração científica com base em indicadores, identificando os padrões e as tendências de colaboração em diferentes contextos.

O uso de indicadores bibliométricos tem contribuído para a compreensão das dinâmicas e das estruturas da atividade científica, de seu impacto e das interações existentes entre autores. Os indicadores de colaboração

refletem as estruturas dos campos científicos a partir da análise dos dados de coautoria dos trabalhos e da afiliação dos pesquisadores.

A análise bibliométrica da colaboração baseia-se nos níveis de agregação dos indicadores, conforme os agentes científicos envolvidos. A classificação da colaboração por níveis de agregação contribui para a sistematização dos dados e a verificação das estruturas e dinâmicas da cooperação existente nos diversos campos científicos, revelando aproximações entre pesquisadores individuais, grupos de pesquisa, setores da sociedade, instituições, regiões e países.

A operacionalização dos indicadores orienta-se pelos níveis de agregação e pelos objetivos traçados nos estudos bibliométricos. A quantificação de publicações para fins de análise de produtividade e de colaboração entre autores considera a contagem completa ou fracionada da produção científica, explorando os números absolutos ou relativos à intensidade da participação dos pesquisadores na pesquisa em colaboração. Além disso, a análise da colaboração também é realizada com base em medidas estatísticas de associação, como as medidas de similaridade bilateral e multilateral. Adicionalmente, a Análise de Redes Sociais e as técnicas de mapeamento de dados também podem ser utilizadas para representar visualmente as redes de coautoria e as ligações entre os autores.

A variedade de métodos e medidas de análise demonstram a importância, o desenvolvimento e a validade dos estudos bibliométricos na análise da colaboração científica. A disponibilidade dos dados da coautoria das publicações e da afiliação dos autores em bancos de dados permite analisar as dinâmicas da produção científica e compreender as formas como os pesquisadores, as instituições e os países contribuem para o desenvolvimento científico no contexto nacional e internacional.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, J. Collaborations: the fourth age of research. *Nature*, London, v. 497, n. 7.451, p. 557-560, May 2013.
- BARABÁSI, A.-L. *et al.* Evolution of the social network of scientific collaboration. *Physica A*, Amsterdam, v. 311, n. 1/2, p. 590-614, Aug. 2002.
- BEAVER, D. B. Does collaborative research have greater epistemic authority? *Scientometrics*, Amsterdam, v. 60, n. 3, p. 399-408, Aug. 2004.
- BEAVER, D. B.; ROSEN, R. Studies in scientific collaboration. Part I. The professional origins of scientific co-authorship. *Scientometrics*, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 65-84, Sept. 1978.
- BEAVER, D. B.; ROSEN, R. Studies in scientific collaboration. Part II. Scientific co-authorship, research productivity and visibility in the French scientific elite, 1799-1830. *Scientometrics*, Amsterdam, v. 1, n. 2, p. 133-149, Jan. 1979.
- BORG, I.; GROENEN, P. J. F. *Modern multidimensional scaling: theory and applications*. 2nd. ed. New York: Springer, 2005.
- CALLON, M.; COURTIAL, J.-P.; PENAN, H. *Cienciometría: la medición de la actividad científica – de la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Gijón: Trea, 1995.
- DANNEL, R.; PERSSON, O. Regional R&D activities and interactions in the Swedish Triple Helix. *Scientometrics*, Amsterdam, v. 58, n. 2, p. 205-218, Oct. 2003.
- EDLER, J.; FLANAGAN, K. Indicator needs for the internationalization of science policies. *Research Evaluation*, Guildford, v. 20, n. 1, p. 7-17, Mar. 2011.
- EGGHE, L.; LEYDESDORFF, L. The relation between Person's Correlation Coefficient  $r$  and Salton's Cocine Measure. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, New York, v. 60, n. 5, p. 1027-1036, May 2009.
- GARVEY, W. D. *Communication: the essence of the science*. New York: Pergamon Press, 1979.
- GLÄNZEL, W. *Bibliometrics as a research field: a course on theory and application of bibliometric indicators*. 2003. Disponível em: <http://nsdl.niscair.res.in/jspui/handle/123456789/968>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- GLÄNZEL, W. Coauthorship patterns and trends in the sciences (1980-1998): a bibliometric study with implications for database indexing and search strategies. *Library Trends*, Champaign, v. 50, n. 3, p. 461-473, 2002.

GLÄNZEL, W.; SCHUBERT, A. Double effort = double impact? A critical view of international co-authorship in Chemistry. *Scientometrics*, Amsterdam, v. 50, n. 2, p. 199-214, Feb. 2001.

KATZ, J. S.; MARTIN, B. R. What is research collaboration? *Research Policy*, Amsterdam, v. 26, p. 1-18, 1997.

LARA, M. L. G. (org.). Termos e conceitos na área de comunicação e produção científica. In: POBLACIÓN, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. *Comunicação e produção científica*. São Paulo: Angellara, 2006. p. 387-414.

LARIVIÈRE V.; GINGRAS Y.; SUGIMOTO C. R.; TSOU, A. Team size matters: collaboration and scientific impact since 1900. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, New York, v. 66, n. 7, p. 1323-32, July 2015.

LECLERC, M. *et al.* Scientific co-operation between Canada and the European Community. *Science and Public Policy*, London, v. 19, n. 1, p. 15-24, Feb. 1992.

LIMA, R. A.; VELHO, L. M. L. S.; FARIA, L. I. L. Indicadores bibliométricos de cooperação científica internacional em bioprospecção. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2007.

LUUKKONEN, T. *et al.* The measurement of international scientific collaboration. *Scientometrics*, Amsterdam, v. 28, n. 1, p. 15-36, Sept. 1993.

LUUKKONEN, T.; PERSSON, O.; SIVERTSEN, G. Understanding patterns of international scientific collaboration. *Science, Technology & Human Values*, Thousand Oaks, v. 17, n. 1, p. 101-126, Jan. 1992.

MALTRÁS BARBA, B. *Los indicadores bibliométricos: fundamentos y aplicación al análisis de la ciencia*. Gijón: Ediciones Trea, 2003.

MEADOWS, A. J. *A comunicação científica*. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MERLIN; G.; PERSSON, O. Studying research collaboration using co-authorship. *Scientometrics*, Amsterdam, v. 36, n. 3, p. 363-377, July 1996.

MIQUEL, J. F.; OKUBO, Y. Structure of international collaboration in science – Part II: comparisons of profiles in countries using a link indicator. *Scientometrics*, Amsterdam, v. 29, n. 2, p. 271-297, Feb. 1994.

MOED, H. F. Bibliometric indicators reflect publication and management strategies. *Scientometrics*, Amsterdam, v. 47, n. 2, p. 323-346, Feb. 2000.

MUELLER, S. P. M. A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica. In: CAMPELLO, B. S.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (org.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000. p. 21-34.



PERSSON, O.; GLÄNZEL, W.; DANELL, R. Inflationary bibliometric values: the role of scientific collaboration and the need for relative indicators in evaluative studies. *Scientometrics*, Amsterdam, v. 60, n. 3, p. 421-432, Aug. 2004.

PRICE, D. J. S. *O desenvolvimento da ciência: análise histórica, filosófica, sociológica e econômica*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.

ROZADOS, H. B. F. Uso de indicadores na gestão de recursos de informação. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 3, n. 1, p. 60-76, jul./dez. 2005.

ROYAL SOCIETY. *Knowledge, networks and nations: global scientific collaboration in the 21st century*. London: Royal Society, 2011. Disponível em: [https://royalsociety.org/~media/Royal\\_Society\\_Content/policy/publications/2011/4294976134.pdf](https://royalsociety.org/~media/Royal_Society_Content/policy/publications/2011/4294976134.pdf). Acesso em: 28 mar. 2018.

RUSSEL, J. M. La comunicación científica a comienzos del siglo XXI. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Paris, n. 168, June 2001.

SONNENWALD, D. H. Scientific collaboration. *Annual Review of Information Science and Technology*, Medford, v. 41, n. 1, p. 643-681, 2007.

TARGINO, M. G. Comunicação científica: uma revisão de seus elementos básicos. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 1-27, 2000.

VAN RAAN, A. F. J. The influence of international collaboration on impact of research: some simple mathematical considerations concerning the role of self-citations. *Scientometrics*, Amsterdam, v. 42, n. 3, p. 423-428, Oct. 1998.

VANZ, S. A. S. As redes de colaboração científica no Brasil: 2004-2006. 2009. 204 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VANZ, S. A. S.; STUMPF, I. R. C. Colaboração científica: revisão teórico-conceitual. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 42-55, maio/ago. 2010a.

VANZ, S. A. S.; STUMPF, I. R. C. Procedimentos e ferramentas aplicados aos estudos bibliométricos. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 20, n. 2, p. 67-75, maio/ago. 2010b.

WOUTERS, P. et al. *The metric tide: literature review: supplementary report I to the Independent Review of the Role of Metrics in Research Assessment and Management*. Bristol: HEFCE, 2015.

ZIMAN, John. *Conhecimento público*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979.



---

**PARTE V**  
**O ALUNO EM CONTEXTOS EMERGENTES**

---



# ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES

VERA LUCIA FELICETTI (UNILASALLE/RS)  
BETTINA STEREN DOS SANTOS (PUCRS)

## Introdução

A vida em essência é um contínuo de avanços ou retrocessos, de construções ou desconstruções, de ser para fazer, de ir para vir, de estar para mudar, de imergir para emergir... Com a educação não é diferente, esta se insere num processo que tenta superar os desafios do mundo atual. Ela se insere em um panorama que vem de um processo histórico, que parte de um conjunto de conhecimentos educativos preexistentes e que vão sendo transformados nesse processo. Segundo Gonzáles (2011), ela vem de uma Educação Positivista, seguida pela Fenomenológica, Sociocrítica e atualmente constitui-se uma Educação Complexa e Transdisciplinar.

No âmbito da Educação Superior brasileira, outrora destinada somente à elite da sociedade, o escrito acima não poderia ser diferente, visto que ela é apenas um grau de todo o processo educacional, logo, também está em contínua transformação. No entanto, por ser praticamente o ponto final de um processo educacional que vem precedido pela Educação Infantil, Educação Básica, esta composta pelo Ensino Fundamental e

Médio, é responsável pelos profissionais dela oriundos e atuantes nos graus educacionais precedidos.

Os aspectos que caracterizam a transformação da Educação Superior na atualidade, colocam-na em um paradigma complexo levando-a a contextos emergentes. Contextos estes caracterizados como um espaço de transição que envolve conceitos pré-existentes e circunstâncias que se impõem (REDE, 2013). Este entrelaçamento entre o pré-existente e o novo que emerge associado à demanda da globalização é que torna a realidade na Educação Superior complexa. Realidade esta que, além de se ater ao acesso a este grau de ensino, se debruça em aspectos atinentes à permanência daquele que nela ingressou e vislumbra os resultados daqueles que dela egressarem.

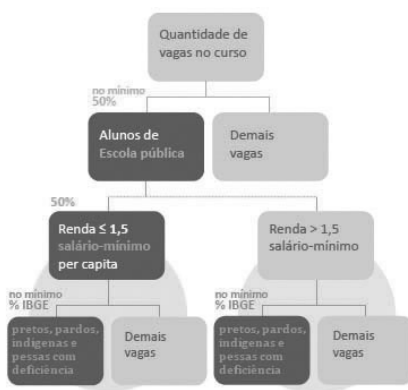
Nesta direção, Didriksson (2012) aponta os contextos emergentes na América Latina, inseridos em um sistema de Educação Superior heterogêneo, complexo, em expansão, segmentado socialmente e com alta demanda social. Logo, o acesso se torna pauta inicial de discussão neste capítulo, seguido por aspectos atinentes à permanência. Isto é, o capítulo busca trazer informações que nos ajudam a compreender a realidade dos estudantes no contexto emergente da Educação Superior.

## **Acesso e permanência**

Diversos programas do Ministério da Educação (MEC) do governo brasileiro possibilitam o acesso à Educação Superior mediante a nota obtida na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entre eles o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o Programa Universidade para Todos (ProUni). Por meio do Sisu, que é um sistema gerenciado pelo MEC, há a possibilidade de acesso às mais de 60 instituições públicas de Educação Superior no país. As notas do ENEM também permitem ao estudante optar por uma bolsa de estudo em uma instituição privada ou comunitária de Educação Superior, por meio do ProUni. Este objetiva conceder bolsas de estudo

integrais e parciais de 50% para estudantes brasileiros sem diploma de nível superior, em instituições privadas ou comunitárias, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica.

Além dos programas supracitados há a reserva de vagas pela Lei de cotas nº 12.711/2012 que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia para egressos do Ensino Médio público, quer seja regular ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As demais vagas são para ampla concorrência. Os 50% das vagas reservadas às cotas é assim subdividido: 25% para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e 25% para estudantes com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. É considerado nos dois casos um percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012)



**Figura 1.** Distribuição das vagas conforme a Lei de Cotas

**Fonte:** <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/cotas/lei-das-cotas.htm>

Com tais incentivos, o número de ingressos às universidades brasileiras duplicou na última década: em 2001 o número total de matrículas

era de 3.036.113, sendo que, em 2013, esse número passou para 7.305.977 e em 2015 para 8.027.297. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) retratam a evolução do número de matrículas da Educação Superior brasileira em instituições públicas e privadas (RESUMO TÉCNICO, 2018). Portanto, essa mudança implica numa transformação do perfil dos estudantes que frequentam a Educação Superior brasileira.

Ao mesmo tempo, os próprios estudantes quando chegam à Educação Superior vêm de universos heterogêneos, com grande diversidade psicossocial e socioeconômica que precisa ser abarcada em suas especificidades, mas sem afastar-se demasiadamente do ponto de vista coletivo do nível superior.

Neste íterim, no contexto brasileiro, políticas públicas de acesso a esse grau de ensino vêm oportunizando o acesso de um novo e diversificado perfil estudantil na Educação Superior, quer seja ela pública ou não. De acordo com Felicetti *et al.* (2018, p.3) tal perfil é permeado pela “pluralidade social, cultural, racial, cognitiva, ideológica, dentre outras” que estabelecem novas relações interpessoais e novos paradigmas, emergindo assim um novo estudante na Educação Superior. Em outras palavras, têm-se estudantes oriundos de diferentes grupos sociais, incluso os grupos tidos como em “desvantagens iniciais” que segundo Roemer (1998), Felicetti e Morosini (2009, p. 12), “correspondem àquelas que existem independentes do querer de cada um, tais como raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica” permeando as Instituições de Educação Superior (IES).

Estudos acerca de contextos emergentes na Educação Superior, envolvendo o universo do estudante, apontam que estes integram um conjunto diversificado de perfis, os quais podem ser caracterizados como emergentes, entre eles: alunos de baixa renda (PERDIGÃO, 2016), de primeira geração (FIGUEIREDO, 2015; PRETTO, 2015; VALENTIM, 2012), alunos surdos (CHIACCHIO, 2014; COLACIQUE, 2013; LIMA, 2012), alunos deficientes visuais (CARVALHO, 2001). Outros estudos têm o acesso a



esse grau de ensino como tema central. E deles emergem estudos que destacam estudantes ingressantes na Educação Superior que são oriundos da classe operária (BARBOSA, 2012), de minorias étnicas (MAIA, 2007; GIANEZINI, 2014), que acessam a Educação Superior via Educação a Distância (CARNEIRO, 2006; LORDSLEEM, 2011) e estudos que abordam o Programa Universidade para Todos (MONGIM, 2010; FELICETTI, 2011; COSTA, 2012; FELICETTI e CABRERA, 2017).

Nesse sentido, atualmente fazem parte da realidade universitária, uma gama muito diferenciada de alunos com necessidades especiais, não somente surdos (ROZEK e MARTINS, 2016), os quais devem ter um atendimento diferenciado para poder permanecer nas instituições de ensino.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2016 (INEP, 2018), as matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por tipo de necessidade especial apontam estudantes com diferentes deficiências matriculados nesse grau de ensino.

A Tabela 1 que segue, mostra a quantidade de estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais e a distância, nas categorias administrativas educação pública e privada, conforme a deficiência especial. Nela é possível observar que dos 35.891 estudantes com deficiência 21.333 estão matriculados em IES privadas. Também se observa que muitos deles têm mais de uma deficiência superando o total geral. As três deficiências com maior quantidade são deficiência física, com 12.775 estudantes, baixa visão com 11.028 e 2.074 com cegueira. Somente quatro das deficiências têm o maior número de estudantes matriculados em instituições públicas de Educação Superior. São elas: baixa visão com 6.123, superdotação com 802, autismo infantil com 132 e 49 surdocegueira. Em todas as demais deficiências as instituições privadas têm maior número de estudantes.

**Tabela 1.** Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial

	CATEGORIA ADMINISTRATIVA		
	PÚBLICA	PRIVADA	BRASIL
Nº de Alunos	14.558	21.333	35.891
Total de Deficiências *	15.087	21.668	36.755
Cegueira	681	1.393	2.074
Baixa Visão	6.123	4.905	11.028
Surdez	579	1.159	1.738
Deficiência Auditiva	1.816	3.235	5.051
Deficiência Física	4.046	8.729	12.775
Surdocegueira	49	47	96
Deficiência Múltipla	282	478	760
Deficiência Intelectual	444	945	1.389
Autismo Infantil	132	123	255
Síndrome de Asperger	80	153	233
Síndrome de Rett	16	35	51
Transtorno Desintegrativo da Infância	38	65	103
Superdotação	801	401	1.202

\*Pessoa com mais de uma deficiência

**Fonte:** INEP, 2018

Assim, o novo emergente que compreende alunos com necessidades especiais na Educação Superior põe em cena um novo fazer na universidade, o qual exige saberes necessários para a promoção da aprendizagem desse novo alunado. Esse perfil estudantil requer que a ele sejam consideradas as singularidades atinentes a sua aprendizagem, logo, profissionais capacitados são exigidos. Aqui tem a importância do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no caso do aluno surdo, a necessidade de elaboração de materiais em Braille para alunos cegos e demais recursos atinentes a cada especificidade necessária à deficiência. Acompanhando este aporte técnico está a necessidade do apoio por parte de todos os envolvidos na sua formação, quer sejam professores, tutores, monitores ou gestores.

Com relação a cor ou raça apresentamos a Tabela 2. As matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância se mostram da seguinte forma: Total de estudantes brancos é de 3.079.779, sendo 763.328 de universidades públicas e 2.316.451 de universidades privadas. Da raça preta são 485.793, sendo 158.392 nas públicas e 327.401 nas privadas. Da raça parda são 1.928.238, dos quais 532.259 das públicas e 1.395.979 privadas. Da raça amarela são 123.601, 29.270 das universidades públicas e 94.331 das privadas. E os Indígenas são 49.026, 12.348 nas universidades públicas e 36.678 nas privadas, mostrando assim a diversidade de estudantes existentes hoje nas universidades brasileiras segundo cor e raça dos estudantes. Para poder considerar as necessidades específicas, as universidades devem propor espaços adequados para contemplar as diferenças culturais e sociais dos respectivos estudantes.

**Tabela 2.** Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor/Raça.

COR/RAÇA	TOTAL/BRASIL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	
		PÚBLICA	PRIVADA
	8.048.701	1.990.078	6.058.623
Branca	3.079.779	763.328	2.316.451
Preta	485.793	158.392	327.401
Parda	1.928.238	532.259	1.395.979
Amarela	123.601	29.270	94.331
Indígena	49.026	12.348	36.678
Sem Informação	176.521	61.858	114.663
Não Declarado	2.205.743	432.623	1.773.120

**Fonte:** INEP, 2018.

Outro contingente tido como emergente na Educação Superior, são os estudantes de primeira geração. Consideramos aqui como alunos de primeira geração aqueles cujo pai e mãe nunca frequentaram a Educação

Superior (CHEN, 2005). Outros autores definem estudante de primeira geração na Educação Superior como sendo aqueles que são os primeiros da família a frequentarem a Educação Superior, ou seja, aqui estão avós, tios e demais familiares (PIKE e KUH, 2005; CHOY, NUÑEZ e CHEN, 2000).

Os estudos de Figueiredo (2015), Pretto (2015) e Valentim (2012), embora não tivessem como cerne estudantes de primeira geração, identificam que os participantes das pesquisas por eles desenvolvidas, eram alunos de primeira geração. Com relação aos achados acerca dos alunos de primeira geração nos estudos de Figueiredo (2015), Pretto (2015) e Valentim (2012), os autores identificam o incentivo da família sendo fundamental, não somente no tocante motivacional para o ingresso na Educação Superior, mas principalmente para a permanência até a conclusão do curso. Esses alunos de primeira geração são oriundos de classes sociais de baixo capital econômico e cultural e têm forte despreparo na Educação Básica.

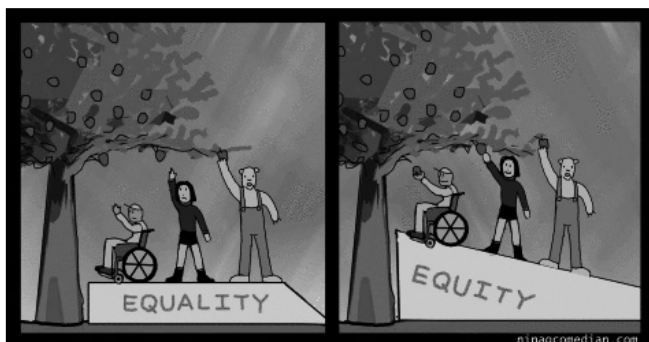
Questões como sexo, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências não podem ser fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso à Educação Superior. Para eles, os programas de governo têm contribuído, embora saibamos que ainda há a necessidade de mudanças no que concerne ao quesito acesso, principalmente quando se fala em igualdade de oportunidades. Em outras palavras, a igualdade de oportunidades de acesso na Educação Superior somente ocorrerá quando for dada uma formação na Educação Básica pública, visto que a mesma compreende a maioria dos egressos do Ensino Médio, capaz de responder às exigências mínimas de conhecimentos necessários a este grau de ensino, de modo que, no próximo, as dificuldades não sejam de pré-requisitos.

Características como raça, sexo, idade, deficiências, família, situação socioeconômica ou cultural não podem ser aspectos inibidores na participação, dedicação e comprometimento do estudante para com a sua aprendizagem no percurso acadêmico. Tais “aspectos devem ser superados pelo esforço e/ou habilidades de cada um” (FELICETTI e MOROSINI, 2009, p. 11). Nesta direção, se por um lado, a equidade de acesso está relacionada com a igual-

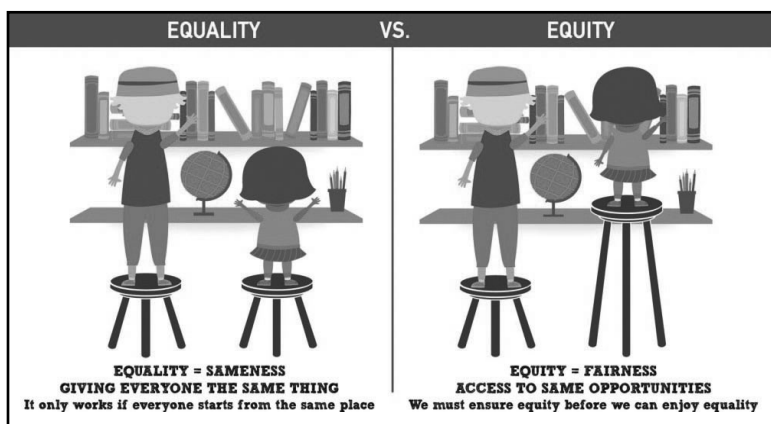
dade de condições para que o estudante ingresse na Educação Superior, há a necessidade fundamental de se oportunizar condições para o melhor desenvolvimento de competências e habilidades atinentes a esse grau educacional de modo que o comprometimento do estudante e as condições a ele dadas sejam fatores contributivos à permanência e ao sucesso até a integralização do curso e conseqüentemente a conclusão da Educação Superior.

A Figura 1 de Comedian (2017) caracteriza a diferença entre igualdade de acesso e equidade de acesso. A igualdade de acesso coloca todos no mesmo patamar, independente de suas características iniciais, o que dificulta a realização da tarefa em tela, enquanto que a equidade de acesso proporciona condições para que todos consigam por méritos próprios conquistar o que a eles foi proporcionado, isto é, a fruta está ao seu alcance, você pode colher da mesma forma que os demais.

Portanto, a igualdade trata da uniformidade, promovendo justiça e dando a todos a mesma coisa (FROEHLE, 2016). Mas só funcionará se todos começarem do mesmo lugar. Na Figura 1, a igualdade funcionará se todos puderem estar em pé e tiverem a mesma altura o que possibilitará colher a fruta. Na Figura 2, há a necessidade de todos terem a mesma altura para alcançarem os livros. Em ambos os exemplos, a igualdade só funciona se todos tiverem a mesma altura e puderem estar em pé.



**Figura 1.** Igualdade vs. Equidade  
**Fonte:** Nina G. Comedian (2017).



**Figura 2.** Igualdade vs. Equidade

**Fonte:** Froehle (2016).

Já a equidade envolve justiça, trata de garantir que pessoas com características diferentes tenham acesso às mesmas oportunidades. Às vezes, as diferenças e/ou a história podem criar barreiras à participação, por isso devemos primeiro garantir a equidade antes que possamos desfrutar da igualdade (FROEHLE, 2016).

Logo, as instituições que criam espaços de atendimento a estudantes tidos como em “desvantagens iniciais” colaboram para que a “fruta” seja colhida com mais rapidez. Nesta direção, tem-se que a equidade de progresso que está relacionada com as habilidades individuais de cada pessoa e a equidade de resultados que está ligada a medidas de apoio e acompanhamento para ajudar os alunos que têm maiores dificuldades, principalmente se estas forem de origem socioeconômica (SANTIAGO, 2008; FELICETTI e MOROSINI, 2009).

Devido ao novo perfil estudantil, quer seja ele inserido no grupo de primeira geração, com necessidades especiais ou desprovidos de capital econômico ou cultural, o processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior demanda novas práticas capazes de atender o novo emergente

já instaurado nas IES. Assim, cabe às instituições, desenvolver políticas de permanência que permitam a essa diversidade de estudantes dar continuidade e concluir a sua formação profissional.

O importante na Educação Superior é oportunizar o acesso dos estudantes, a partir de políticas públicas que atendam às necessidades dos diferentes grupos, garantindo o apoio em todas as suas dimensões de forma a promover a permanência e evitando assim a exclusão durante a sua formação.

Oportunizar tutorias, monitorias em trabalhos colaborativos entre Educação Básica e Educação Superior são instrumentos que melhoram a questão do acesso visto que proporcionam condições de melhorias das características iniciais correspondentes a pré-requisitos necessários ao acesso. Assim, um planejamento integrado entre sistemas educacional de nível médio e superior pode colaborar para com a equidade de acesso. Além disso, a “diversificação quanto à oferta de Educação Superior pode acomodar um conjunto variado de alunos, uma vez que a multiplicidade de origem, experiência, aptidão e aspiração dos aprendentes são muitas” (FELICETTI; MOROSINI, 2009, p.13).

### **Considerações finais**

Na sociedade atual observa-se que o acesso às universidades brasileiras se tornou assunto das pautas políticas e sociais, que, a passos lentos, vão ampliando esse debate e mostrando o quão importante é oportunizar o ingresso à Educação Superior para o contexto de desenvolvimento do país. Porém, constata-se que somente o ingresso não é suficiente para a permanência dos estudantes e, nesse sentido, devemos conhecer qual a realidade dos estudantes dos dias atuais para poder suprir as suas necessidades e propiciar um contexto que permita que o estudante permaneça na instituição.

Este capítulo sinaliza algumas informações e dados sobre as diferentes características dos estudantes de século XXI. Estudantes em contextos emergentes como é o caso do Brasil.

A partir de tais informações é possível pensar em políticas públicas que promovam a permanência dos estudantes e o seu comprometimento com a formação e consequente conclusão da Educação Superior. Quando políticas públicas se voltam para a equidade, **não somente de acesso, mas de condições de permanência**, pode-se dizer que o sistema educacional está sendo equitativo ou, de acordo com Felicetti e Morosini (2009, p.21) “Quando os resultados da educação e da formação do alunado não dependem de fatores geradores de “características iniciais” e quando o tratamento em relação à aprendizagem corresponder às necessidades específicas de cada um, pode-se dizer que o sistema educacional estará sendo equitativo.”.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Edson José. *A educação superior e o proletariado: o acesso às universidades pela classe operária no ABC paulista*. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012. Disponível em: <http://btdt.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=acesso+a+educa%C3%A7%C3%A3o+superior&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em 06 de jan. de 2016.

BRASIL, 2012. *LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei\\_12711\\_29\\_08\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf). Acesso 01 de jun. 2018.

CHEN, Xianglei. *First Generation Students in Postsecondary Education: A Look at Their College Transcripts* (NCES 2005–171). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2005.

CHIACCHIO, S. S. R. *Saberes Docentes Fundamentais para a Promoção da Aprendizagem do Aluno Surdo no Ensino Superior Brasileiro*. 2014. 219 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.



CHOY, S. *et al.* Transition to college: What helps at-risk students and students whose parents did not attend college. *In*: CABRERA, A. F.; LA NASA, S. M. (ed.). *Understanding the College Choice of Disadvantaged Students: New Directions for Institutional Research*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, n. 107, p. 45-63, 2000.

COLACIQUE, R. *Acessibilidade para surdos na cibercultura: os cotidianos nas redes e na educação superior online*. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COMEDIAN, Nina G. Disability, teaching, uncategorized, women ramping up equity. 2017. Disponível em: <https://ninagcomedian.wordpress.com/tag/cartoon/> Acesso em 15 jun. 2018.

CARNEIRO, Wilma Araújo. *Educação a distância: catalisadora do acesso à educação superior na Bahia*. 127 f. Dissertação (Mestrado em Administração Estratégica) – Universidade Salvador (UNIFACS), Salvador, 2006. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=acesso+a+educa%C3%A7%C3%A3o+superior&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em 06 jan. 2016.

CARVALHO, Jose Oscar Fontanini de. *Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual a educação a distância no ensino superior*. 245 f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica e de Computação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=acesso+a+educa%C3%A7%C3%A3o+superior&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em 06 jan. 2016.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2015. [Resumo técnico] – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

COSTA, Fabiana Souza. *O ProUni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude*. 201 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

DIDRIKSSON, Axel. Universidad y bien público en la perspectiva de una sociedad democrática del conocimiento. *In*: FUENTE, Juan Ramon de la; DIDRIKSSON, A. (coord.). *Universidad, responsabilidad social y bien público: el debate desde América Latina*. Mexico: Universidad de Guadalajara, 2012. p. 61-97.

FELICETTI, Vera Lucia (2011). *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior*. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto F. Access to Higher Education: ProUni. In: Focus. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, V.26, n.39. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3289>

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto F. Trajectory in Higher Education: ProUni in Focus. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 308-329, abr./jun. 2017. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501056>

FELICETTI, Vera Lucia e MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. *Ensaio* (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 17, p. 9-24, 2009.

FELICETTI, Vera Lucia; PEREIRA, Marcelo Almeida de Camargo; SILVA, Gabriele Bonotto; SZEZECINSKI, Antonio Filipe M. *Contextos Emergentes na Educação Superior: dois universos, alunos de primeira geração e alunos surdos*. No prelo e-book SIES

FIGUEIREDO, Alice Cristina. *Processos de interação e afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto da expansão universitária*. 2015. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2015.

FROEHLE, Craig. *The Evolution of an Accidental Meme- Medium*. 2016. Disponível em: <http://www.getsmartoregon.org/about-smart/equity/>

<https://medium.com/@CRA1G/the-evolution-of-an-accidental-meme-dd-c4e139e0e4> Acesso em 15 jun. 2018.

GIANEZINI, Kelly Joziane de Mendonça Dorneles. *Educação e sociedade: a expansão do ensino superior jurídico e o acesso de minorias étnicas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=acesso+a+educa%C3%A7%C3%A3o+superior&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em 06 jan. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior*, 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 22 jun. 2018.

LIMA, P. R. E. A de. *O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior*. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LORDSLEEM, Narcísia Leopoldina Cavalcanti. *Democratização do acesso ao ensino superior: os cursos de graduação à distância na UFRN*. 201 f. Dissertação. (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio

Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=acesso+a+educa%C3%A7%C3%A3o+superior&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em 06 jan. 2016.

MAIA, Marcelo Giovanni Batista. *Políticas de acesso a educação superior: o sistema de cotas para negros*. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=acesso+a+educa%C3%A7%C3%A3o+superior&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em 06 jan. 2016.

MONGIM, Andrea Bayerl. *Título universitário e prestígio social. Percursos sociais de estudantes beneficiários do ProUni*. 2010. 176 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

PERDIGÃO, Denis Alves. O apelo simbólico da Educação Superior como emancipadora do aluno proveniente de famílias de baixa renda. *IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais* – Porto Alegre, RS, Brasil, 19 a 21 de Outubro de 2016.

PIKE, Gary R.; KUH, George D. First-and Second-Generation College Students: A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development. *The Journal of Higher Education*, vol. 76, n. 3, may/june 2005. (Copyright © 2005 by The Ohio State University).

PRETTO, Flavio. *Ações afirmativas na FAGED/UFRGS: um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES*. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

REDE SULBRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. *EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONTEXTOS EMERGENTES* (Ries). *Projeto de pesquisa*. Porto Alegre: Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2013.

ROEMER, J. E. (1998). *Equalizing opportunities (in one country) for human development*. Davis, CA: University of California. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1441472>. Acesso em: 10 abr. 2015.

ROZEK, Marlene; MARTINS, Gabriela Dal Forno. *Inclusão no Ensino Superior: um olhar da Psicopedagogia em relação a estudantes com deficiência e/ou dificuldades na aprendizagem*. ANPEd Sul – 24 a 27 de julho – Curitiba (PR), 2016.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. *Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os descredenciados e o sucesso acadêmico*. 2012. 234p. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.



---

**PARTE VI**  
**INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**  
**EM CONTEXTOS EMERGENTES**

---



# INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO INDICADOR DO SINAES E ALGUNS SINAIS DA PRÁTICA

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA (UNB)

## Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre a internacionalização como indicador de qualidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004a). Para tanto, a discussão proposta focaliza, por um lado, questões teórico-conceituais relativas ao tema internacionalização, situando-o no campo mais amplo da educação superior e, por outro, algumas evidências empíricas desse indicador, tomando como referência dados do Censo de Educação Superior de 2016 (INEP, 2017).

O campo da educação superior brasileira é bastante heterogêneo, sendo possível nele identificar segmentos institucionais diversos, dotados de características bem distintas e peculiares, tanto no setor público quanto no privado. Porém, esse quadro complexo não tem alterado significativamente o discurso acentuadamente ideologizado que insiste em tratá-lo como “único” quando na verdade, ele revela uma dinâmica extremamente complexa, marcada, sobretudo, pelas instituições que o compõem (SOUSA, 2013b, 2016).

Sendo assim, qualquer análise que se faça desse campo – e, consequentemente, da avaliação das atividades das instituições de educação superior (IES) que o formam – requer a compreensão de realidades extremamente diferenciadas. Afinal, essas IES apresentam vocações, missões, orientações, distribuição espacial e organização acadêmica diversificadas. Além disso, possuem categorias administrativas distintas, à medida que podem se vincular à esfera pública (federal, estaduais e municipais) ou à esfera privada. Um campo como esse requer a compreensão, sobretudo, da dinâmica das relações que orientam a ação dos sujeitos que atuam nas instituições que o formam e a política de avaliação da qualidade do ensino ofertado. É nesse cenário, marcado por expressiva heterogeneidade institucional, que assume importância o exame de como a internacionalização vem se configurando como indicador de qualidade da educação superior, objeto da análise empreendida no artigo.

Quando situadas no âmbito do SINAES, as ações de internacionalização desenvolvidas pelas IES sugerem que estas conhecem e reconhecem os elementos associados a esse indicador de qualidade. Em termos mais específicos, tais elementos mantêm relação, por exemplo, com o próprio conceito de qualidade, levando em conta a polissemia e as tensões que o envolvem. Sendo assim, a definição das estratégias de internacionalização não ocorre em um vazio, mas numa arena de posições e relações que, juntas, traduzem a especificidade do objeto da disputa – a qualidade da educação superior, tomando como referência as dez dimensões avaliativas definidas pela Lei nº 10.861/2004. A compreensão dessa dinâmica requer considerar, por um lado, os marcos teóricos e políticos do SINAES e, por outro, a vida pulsante das IES – universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais – que passa por re(construções) cotidianas, fruto de múltiplas determinações de seus marcos históricos, sociais e políticos. Nessa linha de raciocínio, Azevedo (2015) afirma que



[...] a internacionalização da educação superior, para além de pressupor a interculturalidade, a integração e a solidariedade entre os povos, é, contraditoriamente, um espaço de debates e embates, fundamentalmente, entre os atores do próprio campo e na intercessão dos campos sociais envolvidos com a produção e a distribuição do conhecimento e da ciência (p. 63).

A partir da noção de campo proposta por Bourdieu (1984) é possível afirmar que políticas institucionais relativas, por exemplo, à internacionalização, são definidas levando em conta a luta que se estabelece no campo da educação superior entre os agentes e as IES que dele participam. Apoiando-se no referido autor, Sousa (2013b) sustenta que as relações objetivas que configuram as disputas nesse campo, como em qualquer outro, podem ser de aliança e/ou conflito, de concorrência e/ou de cooperação entre posições diferenciadas, socialmente definidas. O reconhecimento dessa premissa sugere refletir sobre a internacionalização como indicador de qualidade do Sinaes e a forma como têm sido divulgados seus resultados pelo poder público, tomando como referência o Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017).

Estruturalmente, o texto está organizado em três partes. A primeira parte apresenta a moldura legal da política do SINAES, seus componentes e a relação da avaliação com a autonomia institucional. A seguinte aborda a internacionalização da educação superior em termos de suas demarcações teórico-conceituais e históricas, nesse último caso, em relação cenário mundial, de maneira mais geral e, ao Brasil, em termos mais específicos. A última parte do texto discute a internacionalização como indicador de qualidade do SINAES de maneira articulada às metas do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a) definidas para a educação superior e aos dados divulgados pelo referido censo.

## Política avaliativa do SINAES e autonomia institucional

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. De acordo com o § 1º do Art. 1º da lei, suas finalidades são:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004a).

A mesma lei criou a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que tem como principal função a coordenação e supervisão do Sinaes. De acordo com o Art. 6º, Inciso I da mesma lei, uma das atribuições dessa Comissão é “propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes”. A regulamentação dos procedimentos de avaliação do SINAES teve início com a Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 (BRASIL, 2004b).

Como processo global de avaliação, o SINAES foi estruturado tendo como referência os três componentes comentados a seguir, buscando a articulação e integração dos mesmos.

A *avaliação das instituições* ocorre por meio de dois processos. A avaliação *externa* é realizada por comissões externas, formadas por especialistas. Ela ocorre por meio de formulário eletrônico específico disponibilizado pelo INEP, considerando que inicialmente a IES se autodeclara, em termos de suas políticas e práticas registradas no sistema e-MEC. Seu propósito mais amplo é verificar os dados informados pela IES previamente

nesse sistema, na perspectiva de contribuir para a construção de ações que promovam benefícios ao desenvolvimento do ensino oferecido pela instituição. Por sua vez, a avaliação *interna* resulta do trabalho realizado pela CPA instituída pela Lei nº10.861/2004 para atuar em cada IES, pública ou privada, à luz de um roteiro sugerido pela CONAES e pelo INEP estabelecendo os critérios e dimensões a serem considerados.

O segundo componente – *avaliação dos cursos de graduação* – visa identificar as condições de ensino oferecido aos estudantes pela IES, tendo como referência três grandes dimensões – perfil do corpo docente, infraestrutura e organização didático-pedagógica – e seus respectivos indicadores, conforme previsto no Art. 4º da referida lei.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – terceiro componente – tem como objetivo “acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação”, conforme Art. 23 da referida lei (BRASIL, 2004a).

Em uma visão formativa, toda avaliação é realizada visando coletar subsídios que contribuam para a transformação de processos e práticas. Nesse nível de compreensão, compartilhamos da tese de Tavares (2013) de que

[...] uma política de avaliação não deve ser entendida como a imposição de uma determinada cultura à comunidade acadêmica, mas sim como um processo de negociação na prática, negociação essa possível nos espaços de fronteiras, propiciando o diálogo entre as culturas, possibilitando que as políticas de avaliação sejam um híbrido cultural, onde há espaço pra pensar a diferença ao invés de tentar impor uma aparente homogeneização (p. 121).

No âmbito do SINAES, a avaliação institucional constitui um caminho para a construção coletiva de ações acadêmicas, estruturando-se em eixos, dimensões e indicadores. Realizada nessa direção, assume fundamental

importância no contexto da universidade, podendo transformar-se em um espaço de pesquisa sobre a realidade institucional, promovendo descobertas e inovações em relação à socialização do conhecimento. Seu desenvolvimento implica enfrentar diversos desafios e conjugar a complexidade do processo avaliativo com a proposição de caminhos para a melhoria da qualidade acadêmica, em suas várias expressões. Nessa perspectiva, Tognarelli (2010) esclarece que

[...] ao referir-se e ser adjetivada pelo termo institucional, a avaliação obriga-se a atender à amplitude inerente a uma instituição ou organização, em todos os seus elementos e espaços constitutivos. Numa instituição denominada universidade, o institucional compreende todo o conjunto de aspectos normativos, estruturais e processuais de sua organização, tanto nas suas dimensões acadêmicas quanto administrativas, ou seja, em suas atividades meio e fim (p. 77).

Por continuar passando por sucessivas transformações, desde sua implantação, o SINAES tem sido abordado na literatura especializada de maneira polarizada. De um lado, há autores que defendem que esse sistema “busca reconhecer a diversidade do sistema de educação superior do país, respeitar a identidade, a missão e a história das IES, entender que essas devem ser avaliadas globalmente e ainda buscar a continuidade do processo avaliativo” (POLIDORI, 2009, p. 445). De outro lado, existem críticas pautadas na ideia de que a dimensão formativa do Sinaes tem sido comprometida, ao longo do tempo, devido, sobretudo, à inserção nele de diversos indicadores, traduzidos em índices. Dentre esses, merece destaque o Índice Geral de Cursos (IGC), indicador de qualidade usado pelo Estado, a partir de 2008, para a dispensa da avaliação *in loco* de cursos e IES, a depender da decisão do marco regulatório (BARREYRO, 2008; Dias Sobrinho, 2010).

Considerando o foco da discussão proposta nesse artigo, uma mudança feita no Sinaes a ser destacada diz respeito à Portaria 92, de 31 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014b), que aprovou, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sinaes. Em consequência, a Nota Técnica nº 14 /2014– CGACGIES/DAES/INEP/MEC (INEP, 2014) reorganizou as dez dimensões desse sistema avaliativo definidas no art. 3º da Lei 10.861/2004 em cinco eixos, a saber: Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional; Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional; Eixo 3 – Políticas Acadêmicas; Eixo 4 – Políticas de Gestão; Eixo 5 – Infraestrutura Física. Nesse mesmo ano, a internacionalização passou a ser um indicador de qualidade do sistema.

Na vigência do SINAES, as tensões e as contradições verificadas no campo da educação superior brasileira permitem inferir que, em certa medida, as IES públicas e privadas vêm construindo processos para instituir uma cultura avaliativa. Todavia, tanto a literatura que trata da avaliação institucional como as evidências empíricas sinalizam que um considerável número dessas instituições ainda precisa consolidar tais processos, de maneira que a avaliação efetivamente contribua para a consolidação de sua autonomia. Nesse processo, ganha destaque tanto a concepção que a internacionalização expressa pela IES em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como a clareza que ela possui sobre a natureza das ações que vem desenvolvendo em relação a esse indicador da qualidade de suas práticas. Sem dúvida, este esforço pode contribuir para a construção da autonomia de cada instituição.

Em uma visão crítica, a conquista da autonomia pode resultar do compartilhamento de olhares avaliativos sobre as atividades da IES, esta considerada como espaço público que tem um papel importante na construção da cidadania. Nesse movimento, ela poderá avançar para o entendimento de que sua autonomia não é algo meramente determinado pela lei, mas um processo muito mais abrangente e complexo a ser construído pelos seus vários segmentos.

Obviamente, o processo de construção da autonomia não se dá de forma tranquila, mas em meio a conflitos diversos, os quais devem ser bem articulados pelos diversos grupos da IES, impactando, em níveis variados, suas práticas avaliativas. De acordo com Barroso (2003), essa autonomia decorre do equilíbrio de forças internas produzidas pelos diferentes atores com as forças externas ao espaço institucional, produzidas na sociedade mais ampla. Na perspectiva desse autor, a autonomia é um conceito que traduz, sempre, determinado grau de relatividade, razão pela qual “não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos, que a compõe. Ela é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa” (p.16-17).

No âmbito da avaliação da educação superior, foco de interesse desse artigo, defendemos a tese de que a autonomia institucional é construída a partir da convergência de diversas ações que visam ampliar os espaços de participação e decisão com base nos resultados obtidos, por exemplo, no processo de avaliação. Dentre essas ações, destacam-se a concepção e a realização de ações de internacionalização, definidas tendo como ponto de partida e de chegada a identidade da IES, o que inclui, dentre outros elementos, sua missão e vocação, consideradas estruturantes da gestão acadêmica.

Nessa perspectiva, é importante que a construção e a consolidação da autonomia da IES levem em conta, ao mesmo tempo, o já instituído em suas práticas cotidianas e a proposição de inovações em relação a elas, reavaliando-as constantemente. Tal processo ocorre em situações concretas que precisam considerar elementos culturais presentes no ambiente da IES, visto que o próprio conceito de qualidade desta resulta do desenvolvimento de contradições e condições concretas de sua existência.

## **Internacionalização: algumas demarcações históricas e teórico-conceituais**

Na sociedade contemporânea constata-se a inexistência de fronteiras para a educação, a criação de novas relações e modelos entre países e instituições, bem como a intensificação de intercâmbios econômicos, sociais e educacionais. Nesse contexto, ocorre o surgimento e a consolidação de redes que acabam se configurando como incubadoras de cooperação entre universidades e seus pesquisadores. Em decorrência desse processo materializam-se interações, colaborações e transferências de conhecimentos entre os associados que contribuem para gerar uma gama diversificada de produtos e resultados.

Embora tenha ganhado crescente visibilidade no cenário da educação superior nas últimas décadas, do ponto de vista histórico, a internacionalização é uma prática bastante antiga. Sendo assim, ela pode ser associada, em determinado sentido, às próprias origens da universidade, no contexto medieval, como esclarece Rossato (1998):

A universidade adquiriu, então, características comuns, originando o fenômeno conhecido como peregrinação acadêmica (*peregrinatio accademica*), que permitia aos mestres e estudantes passarem de uma universidade a outra sem obstáculos e sem dificuldades, pois encontravam em toda a parte a mesma estrutura e a mesma organização de estudos. A universidade adquiriu um caráter internacional, e as peregrinações acadêmicas fizeram da Europa uma única universidade (p. 20).

No século XX, o debate sobre a internacionalização ganha novos contornos, acontecendo de maneira crescente e associada às diferentes estratégias adotadas pelos países cuja economia havia sido fortemente afetada pela Segunda Guerra Mundial. De acordo com Wit (2005), a discussão do tema passa a ocorrer visando à oferta de assistência técnica para

o desenvolvimento e, pautada, principalmente, em três grandes pilares: acordos culturais e científicos, mobilidade estudantil e bolsas de capacitação.

Nas últimas cinco décadas, a intensificação dos debates contribuiu significativamente para a própria ressignificação conceitual da internacionalização. Na década de 1980, ela é concebida como prática institucional, mostrando-se associada a atividades internacionais, trocas de experiências e investigações científicas entre países. Na seguinte, passa a ser encarada como múltiplas atividades, programas, serviços, intercâmbio educativo e cooperação técnica. A partir dos anos 2000, ela é redimensionada, sendo definida da perspectiva de um “processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global com o objetivo, as funções ou o oferecimento do ensino pós-secundário.” (Knight, 2003, p. 2). Desse ponto de vista, a internacionalização vem sendo assumida, cada vez mais, como um amplo conjunto de políticas, estratégias, ações e atores, levando à cooperação entre universidades que acontece em uma sociedade marcada pela globalização e por práticas educativas transnacionais. No caso do Brasil, é possível identificar quatro períodos da internacionalização da educação superior, de acordo com Lima e Contel, 2011. O primeiro período (1930-1950), chamado pelos autores de *inaugural*, é caracterizado pela presença de professores e pesquisadores visitantes vindos da Europa para as recém-criadas universidades brasileiras.

O seguinte, denominado *reformista* (1960-1970), tem como marcas distintivas a atuação de consultores norte-americanos e a concessão de bolsas de estudo para a realização de mestrado e doutorado no exterior, anunciando o que passou a ser defendido, por determinados grupos, como projeto de modernização.

O próximo período – *consolidação* – corresponde às décadas de 1980 e 1990 e deu ênfase aos aspectos acadêmicos e mercadológicos, à busca da expansão e consolidação dos programas de pós-graduação no Brasil e ao diferencial competitivo de IES e cursos. O quarto período – *diversificação* – inicia na década de 2000 e continua tendo desdobramentos no complexo e heterogêneo campo da educação superior brasileira, ca-



racterizando-se pelo amadurecimento da internacionalização planejada e financiada pelas instâncias governamentais e pelo início do processo do Estado avaliador nas IES privadas.

Na sociedade contemporânea, a internacionalização na educação superior tende a ser vista de maneira polarizada. Uma primeira vertente a concebe como um *bem público*, tomando como referências básicas sua relevância social e equidade. Nessa dimensão, ela é encarada como um elemento que contribui para a democratização social, à proporção que ajuda no acesso à educação superior ofertada em diferentes regiões do planeta. Em outra direção, é encarada como um *serviço*, à medida que “a educação é vista como mercadoria, integrada à Organização Mundial de Comércio –OMC– e regada pelo Acordo Geral de Comércio e Serviços –AGTS (MOROSINI e NASCIMENTO, 2017, p. 9).”

Com efeito, a internacionalização se reveste de grande complexidade, o que contribui para a necessidade de um exame mais profundo e crítico a seu respeito. Diante disso, Knight (2012) chama a atenção para a existência de cinco mitos recorrentes em relação a esse conceito:

1. estudantes estrangeiros no campus são os agentes da internacionalização;
2. reputação e rankings são fiadores da internacionalização;
3. assinatura de convênios internacionais evidenciam a internacionalização;
4. a acreditação Internacional é prova de internacionalização;
5. internacionalização como fortalecimento da marca da IES (p. 43).

Ainda, conforme a autora, se há mitos sobre a internacionalização, também existem verdades em relação ao tema: (i) aprimoramento e respeito ao contexto local; (ii) trata-se de um processo adaptável; (iii) existem benefícios, mas também riscos e consequências não intencionais;

(iv) não se trata de uma finalidade em si, mas um meio; (v) globalização e internacionalização, que embora diferentes estão associadas no processo em questão.

### **Internacionalização como indicador de qualidade do SINAES**

No contexto atual da educação superior brasileira, a internacionalização possui grandes desafios a enfrentar. Dentre esses, destacam-se aqueles relativos às metas e estratégias do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a) definidas para a educação superior, descritas a seguir.

No que tange à Meta 12 – acesso à educação superior – a estratégia 12.12 enfatiza a internacionalização de maneira bastante direta: “consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional” Dessa forma, a mobilidade acadêmica ganha centralidade no processo de internacionalização, o que é retratado nos dados do Censo da Educação Superior de 2016 (INEP, 2017), como veremos mais adiante.

No caso da Meta 13 – qualidade da educação superior/titulação do corpo docente –, a estratégia 13.7 propõe que a internacionalização venha a “potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Essa estratégia enfatiza a necessidade da universidade garantir a visibilidade global das atividades que realiza, localmente, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

Quanto à Meta 14 – acesso à pós-graduação *stricto sensu*/ampliação do número de titulados – nelas são identificadas, pelo menos, quatro estratégias voltadas à política de internacionalização das IES: 14.9: “consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa”; 14.10: “promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as

instituições de ensino, pesquisa e extensão”; 14.11 “ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica”; 14.13 “aumentar qualitativamente e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade internacional da pesquisa brasileira” (BRASIL, 2014a).

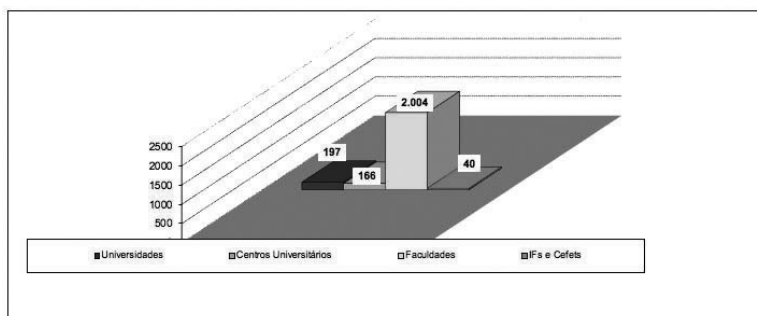
A forma como o PNE 2014-2024 aborda a internacionalização contribui para a compreensão desta como um indicador de grande impacto para a educação superior brasileira. Todavia, tudo indica que, nos próximos anos, esse indicador terá muitos desafios, considerando que o alcance das metas e estratégias antes citadas lidará com dificuldades diversas decorrentes, por exemplo, dos cortes orçamentários já anunciados pelo governo.

Há que se considerar, também, que a internacionalização passa a ser um indicador de qualidade da política do SINAES em 2014, ano de implantação do referido Plano, compondo o instrumento de avaliação externa no Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional, que contempla as dimensões 1 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do SINAES (BRASIL, 2014b). Nesse eixo, a internacionalização constitui o indicador 2.9, demandando que os avaliadores externos verifiquem evidências relativas ao nível de *coerência entre o PDI e as ações institucionais* definidas pela IES, em relação ao indicador. Para tanto, precisam constatar, por exemplo, as ações voltadas para cooperação, intercâmbio e programas com finalidades de internacionalização.

Assim, a internacionalização é compreendida como uma forma de induzir a qualidade, visto que não é obrigatório que conste no referido documento, uma vez que sua avaliação “aplica-se quando previsto no PDI”. No âmbito da graduação, a internacionalização constitui um indicador de qualidade avaliação das IES e dos cursos ofertados. Diante disso, é importante refletir sobre os dados divulgados pelo governo sobre a internacionalização da educação superior no país.

Um olhar mais crítico sobre os dados do Censo da Educação Superior de 2016 (INEP, 2017) revela uma ênfase na mobilidade acadêmica que ocorre, no caso do Brasil, em um campo marcado por expressiva heterogeneidade e diversidade institucionais.

O Gráfico 1, apresentado a seguir, mostra dados relativos ao número de IES brasileiras, considerando a rede formada por Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), no ano de 2016.



**Gráfico 1.** Distribuição das IES brasileira, por organização acadêmica (Brasil, 2016)  
**Fonte:** INEP (2017).

Do ponto de vista da categoria administrativa, esse conjunto de IES é formado por 296 públicas (12,3%) e a expressiva quantidade de 2.111 (87,7%) vinculada ao setor privado. Esses dados reiteram a tendência histórica revelada na educação superior brasileira de restrição ao setor público e estímulo à expansão do setor privado (SOUSA, 2016). O segmento das instituições públicas era constituído, à época, por 107 federais (36,2%), 123 (41,5%) estaduais e 66 (22,3%) municipais.

Quanto ao número de matrículas de graduação, de um total de 8.038.701, mais da metade (4.322.092), correspondendo a 53,7% con-

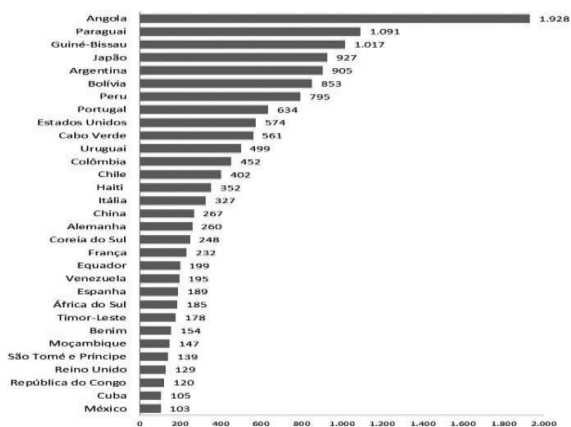
centrava-se nas universidades, enquanto 1.415.147 (17,6%) estavam nos centros universitários. No caso das faculdades, 2.146.870 matrículas (26,7%) pertenciam a esse tipo de IES, enquanto os IFs e Cefets registravam 164.592 matrículas, número correspondente a 1,7% do total (INEP, 2017).

É, portanto, em um cenário como esse, dotado de grande complexidade e marcado por intensas disputas que traduzem, em última instância, os interesses de diferentes atores e grupos de atores vinculados aos setores público e privado, que a internacionalização se materializa, e é avaliada como indicador de qualidade do Sinaes.

Apesar de contar com 2.407 IES e mais de oito milhões de matrículas na graduação, a educação superior do país ainda precisa avançar na internacionalização. Isto porque, quando se considera a mobilidade estudantil, por exemplo, os números são de baixíssima expressão, como reconhece o próprio governo: “O Brasil conta com 15.803 estudantes estrangeiros em suas instituições de educação superior, de 174 diferentes nacionalidades, representando, entretanto, apenas **0,2%** do total de matrículas” (INEP, 2017 – grifo no original).

De acordo com a mesma fonte, os alunos estrangeiros matriculados nos cursos de graduação ofertados pelas IES brasileiras distribuem-se assim: 45,0% são de países diversos das Américas; 28,0% da África; 14,0% da Europa; 11,0% da Ásia e outros 2,0% da Oceania.

O próximo gráfico detalha a nacionalidade desses alunos estrangeiros, em números absolutos, no mesmo ano.



**Gráfico 2.** Nacionalidade e número de estudantes estrangeiros em IES brasileiras (2016)

**Fonte:** <[http://inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/censo\\_superior\\_tabelas.pdf](http://inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf)> .

De acordo com Knight (2003, 2011), a mobilidade estudantil constitui a faceta mais visível da internacionalização da educação superior, perspectiva assumida pelos dados divulgados pelo governo no censo de 2016. Todavia, é preciso lembrar a existência de várias outras dimensões que devem ser analisadas tanto em sua singularidade quanto na relação que estabelecem com a totalidade da educação superior. Esse nível de compreensão contribui para compreender a internacionalização como um movimento de ampla abertura dos países às relações sociais externas, que se afirma como uma importante via para geração ou ampliação das competências educacionais, científicas e tecnológicas, bem como um fator que muito impacta na organização social da ciência. Em suma, essa percepção da internacionalização concorre para reiterar a premissa de que ela é um meio e não fim em si mesmo para atingir objetivos mais amplos no contexto da qualidade almejada na educação superior.

Constata-se, então, uma limitação na divulgação oficial dos dados relativos à internacionalização o que, por sua vez, pode traduzir, em

determinada medida, dificuldades na captação de informações relativas a esse indicador de qualidade, no âmbito do Sinaes. Significa dizer que efetivamente, além das ações de mobilidade acadêmica, há outras possibilidades de atividades de internacionalização na educação superior na relação ensino, pesquisa e extensão que precisam ser constatadas e, portanto, avaliadas pela política vigente. Dentre as atividades desenvolvidas pelas IES, destacam-se: (i) disciplinas ofertadas em língua estrangeira; (ii) programas de bolsas e de alunos e/ou professores beneficiados; (iii) produção científica; (iv) ações de cooperação; (v) intercâmbios; (vi) número de professores e alunos estrangeiros; (vi) bolsas e incentivos institucionais. Portanto, ao realizar ações como essas e não reconhecê-las – ou pouco explicitá-las – em seu processo avaliativo a IES revela uma contradição: muitas vezes, promove atividades cotidianas de internacionalização, porém nem sempre tem clareza de que faz isso e porque o faz. Por outro lado, há dúvidas do alcance da política do Sinaes no que tange à captação e à avaliação dessas mesmas atividades, considerando a identidade, a missão e a vocação de cada instituição que as realiza.

Essa tese ganha força à medida que é comum constatar na leitura do item “contextualização da IES” do formulário preenchido pela própria instituição no sistema e-MEC dados e informações que, em alguma medida, preservam relação com ações de internacionalização realizadas por ela. Cabe ressaltar que tais informações são inseridas pela IES, quando ela se autoavalia visando subsidiar o processo de avaliação externa pelas Comissões designadas pelo INEP. A despeito disso, também é frequente verificar que a mesma IES costuma registrar no indicador 2.9 – que trata de ações de internacionalização, quando previstas no PDI – a expressão “não se aplica”. Diante disso, é razoável supor que, temendo ser cobrado dela, no processo avaliativo, algo que não se mostre condizente com aquilo que ela realiza, a instituição opta por fazer o registro mencionado, contribuindo, assim para comprometer o processo avaliativo de suas práticas acadêmicas.

A incoerência de registros apontada pode ajudar a compreender que, na prática, do ponto de vista da avaliação, há o risco de uma inversão de sentido, por parte de um conjunto de IES, no que tange à própria concepção do que vem a ser internacionalização como indicador de qualidade. Esse risco pode ser traduzido na ideia de que a internacionalização passe a ser encarada, por essas instituições, como *fim em si mesmo* e *não um meio* para induzir a qualidade, contrariando o defendido pela literatura que trata do tema.

Nesse cenário, pode haver dificuldade no que tange à busca de evidências mais objetivas, claras e contínuas da discussão de indicadores e resultados obtidos com ações propostas para sanar determinadas fragilidades ou para reiterar práticas que tenham se mostrado adequadas, em relação à internacionalização. Para fazer frente a isso, é fundamental que as IES analisem suas políticas de internacionalização, na perspectiva de vislumbrar o que desejam ser, bem como de avaliar o alcance das atividades que efetivamente desenvolvem para esse indicador de qualidade do Sinaes. Essa perspectiva de compreensão pode ajudar na busca de alternativas para a (re)definição das atividades em questão, à luz do que preconiza a política avaliativa do Sinaes e a própria concepção e natureza da internacionalização.

Por último, é oportuno registrar a posição defendida por Sousa e Fernandes (2016) sobre a necessária observância dos dados coletados no processo avaliativo visando subsidiar a tomada de decisão pelos gestores e contribuir para a construção do conceito de qualidade de toda IES, o que se aplica, sem dúvida, também ao tema da internacionalização. Para os autores, “não só a qualidade deve ser medida por diversos meios, com estes devem ser associados para averiguar e comprovar os dados necessários à tomada de decisão sobre o nível de qualidade almejado” (p. 208).



## Considerações finais

A análise realizada ao longo desse artigo teve como objetivo analisar a internacionalização como indicador de qualidade definido pelo SINAES, tendo por referência o percurso avaliativo de natureza formativa subjacente à política desse sistema avaliativo. Nessa reflexão, tornou-se importante realizar a discussão de forma articulada à dimensão conceitual da internacionalização, à sua constituição como indicador de qualidade da política vigente, situando-o em relação às metas do PNE 2014-2024 para a educação superior e às evidências empíricas do tema divulgadas pelo Censo da Educação Superior de 2016.

Embora, ao longo do texto, determinadas ideias tenham sido recorrentes, perpassando suas várias seções, retomaremos aqui algumas delas visando reiterar a necessidade de uma discussão mais aprofundada, por parte das IES, sobre a concepção e as práticas de internacionalização que desenvolvem, considerando a vigência do SINAES.

De início, conclui-se pela necessidade de as IES avançarem na proposição de ações de internacionalização que não se destinem meramente a cumprir os marcos legais e burocráticos da avaliação, mas, sobretudo, a fortalecer sua identidade, missão e gestão acadêmica.

Na prática, é urgente e necessário que as IES empreendam esforços visando explicitar as práticas acadêmicas cotidianas que realizam e que são, por sua vez, norteadoras de sua internacionalização. Dentre outras razões, esse esforço é requerido para promover a devida articulação entre a concepção de avaliação adotada e aquilo que tais práticas expressam sobre a realidade institucional. Todavia, na hipótese de que as ações de internacionalização não mostrem a devida contextualização, em relação às peculiaridades da IES, seus resultados poderão assumir rumos diferentes dos esperados, além de não responderem o que a política avaliativa da educação superior, em vigência no país, delas espera.

É importante também ressaltar que, caso a avaliação institucional seja esvaziada de sua natureza formativa, não apenas seu caráter emancipatório,

mas também a própria identidade da IES fica ameaçada, considerando a proposta mais ampla da política avaliativa vigente no país, desde 2004. Na perspectiva de Leite (2008), esse risco existe à proporção que, ao longo dos anos, como componente do Sinaes e na condição de um instrumento secundário nesse mesmo sistema, o Enade tem ganhado destaque e força política em relação, por exemplo, à autoavaliação institucional.

Ademais, deve-se considerar que, para além do atendimento legal e burocrático às dimensões do SINAES, é fundamental que as IES avancem no sentido de amadurecer em suas práticas de internacionalização e propor novas ações que contribuam para a avaliação das atividades que definem. Nessa direção, sua autonomia pode ser ampliada e consolidada por estratégias diversas, como, por exemplo, a construção de novos indicadores ou dimensões para avaliar a qualidade das atividades de internacionalização que realizam, foco do debate proposto nesse artigo. Ao fazer isso, é imprescindível que a IES considere o percurso que vem construindo (nível do instituído), a partir da missão definida em seu PDI, de maneira articulada ao que seus vários segmentos vêm realizando (nível do instituinte), assumindo, assim, a condição de protagonistas da avaliação.

Para finalizar, vale lembrar que, talvez, uma das recomendações mais razoáveis em relação à avaliação institucional seja mesmo a adoção do que a literatura já prevê (Ball, 2001; Frey, 2000; Henry, 2001) para que as políticas públicas – como é o caso do SINAES – sejam avaliadas e metavaliadas em seus ciclos (processos) e não apenas quando se observarem desvios de conduta dos agentes executores. Considerando o foco adotado nesse artigo, parece ser razoável supor que a centralidade de uma avaliação formativa e emancipatória, na lógica do que propõe o SINAES, demande, também, uma efetiva presença do próprio Estado no acompanhamento sistemático e cíclico do trabalho de avaliação das IES. Em consequência, tudo indica que o momento futuro da metavaliação deverá adotar uma postura intensiva em avaliações que focalizem os processos e não os resultados, em relação, por exemplo, à internacionalização como indicador de qualidade.

## REFERÊNCIAS

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

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*. v.1, n.2, p.99-116, dez, 2001.

BARREYRO, G. B. De exames, rankings e mídia. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 12-21.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004a. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, n. 72, 15 abr., 2004, Seção I, p. 3-4.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Nº 120-A. Edição Extra. Brasília – DF, 26 de junho de 2014, p. 1 a 7.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004b. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 132, 17 jul., 2004, Seção I, p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 92, de 31 de janeiro de 2014b. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 04 fev. 2014, seção 1, p. 5.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Diretoria de Avaliação de Educação Superior. *Nota Técnica*: nº 14, de 07 de fevereiro de 2014. Assunto: Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília: INEP, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da educação superior 2016: graduação*. Brasília: INEP, 2017.

Dias Sobrinho, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

HENRY, G. T. *How modern democracies are shaping evaluation and the emerging challenges for evaluation*. *American Journal of Evaluation*, v. 22, n. 3, p. 419-429, Sept. 2001. Disponível em <http://aje.sagepub.com/content/22/3/419.full.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

KNIGHT, J. Updated internationalization definition. *International Higher Education*. Boston; v. 33, 2003.

KNIGHT, J. Five myths about internationalization. *International Higher Education*. Boston College. Center for International Higher Education, issue 67, 23 fev 2011.

KNIGHT, J. Cinco verdades sobre internacionalização. *International Higher Education*. Center for International Higher Education, n. 69, out. 2012. Edição brasileira (Revista Ensino Superior Unicamp) publicada mediante acordo de cooperação entre Unicamp e Boston College.

LEITE, D. Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAs e da autoavaliação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.3, p.833-840, nov. 2008.

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

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção do conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG*, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 93-112, abr. 2011.

MOROSINI, M. C. NASCIMENTO, L. M.. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: UFMG, v. 33, abr. 2017, p. 01-27.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da Educação Superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

ROSSATO, R. *Universidade: nove séculos de história*. Rio Grande do Sul, Editora Universidade de Passo Fundo, 1998.

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SOUSA, J. V. Educação, ciência e identidade nacional no pensamento de Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes In: CUNHA, C.; SILVA, M. A. *Pensamento pedagógico e políticas de educação*. Brasília: Líber Livros, 2013a, p. 17-39.

SOUSA, J. V. *Educação superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo*. Brasília: Liber Livros, 2013b.

SOUSA, J. V. Educação superior: evolução, organização e cenários. In: ROCHA, M. Z. B.; PIMENTAL, N. M. (org.). *Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016, p. 349-388

SOUSA, J. V. FERNANDES, I. R. Sinaes ou Neo-Sinaes? A Avaliação da Educação Superior no Brasil à luz do Enade Ampliado. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). *Expansão e avaliação da educação superior: diferentes cenários e vozes*. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2016, p. 191 – 215.

TAVARES, M. G. M.. Núcleo Docente Estruturante – NDE: a cultura da performatividade nas políticas públicas de avaliação da educação superior. In: SOUSA, J. V. (org.). *Educação superior: cenários, impasses e propostas*. Campinas/SP: Autores Associados, 2013, p.113-137.

TOGNARELLI, V. R. *Avaliação Institucional: do processo construído à vivência do Sinaes*. A consolidação do “sujeito coletivo institucional”. 225 f. Tese. (Doutorado em Educação). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

WIT, H. de. América Latina y Europa ante el fenómeno de la internacionalización: In: Mora, J. G.; Lamarra, N. F. (org.). *Educación superior: convergencia entre América Latina y Europa*. Caseros: Eduntref, 2005, p. 222-226.



# INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, DESAFIOS E PERGUNTAS

NICOLAS MAILLARD (UFRGS)

## 1. Introdução

Este capítulo não pretende debater sobre as definições ou as motivações da internacionalização do Ensino Superior, mas se limita a apresentar o ponto de vista de um gestor das relações internacionais de uma universidade brasileira pública federal (a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), considerada como uma das maiores do país. Embora nesta posição o gestor deva entender e participar da reflexão sobre a política de internacionalização de sua instituição, seu necessário envolvimento nas atividades concretas leva a uma contribuição baseada nos dúvidas que surgem das decisões a tomar na prática da gestão.

Esta reflexão parte da definição tradicional<sup>1</sup> da internacionalização do Ensino Superior de Knight [1] (“*the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education*”) para, considerando as missões da universidade

---

<sup>1</sup> O autor reconhece que que, ao partir da definição de uma dada autora, ele foge de uma abordagem puramente prática (e que até mesmo esta abordagem retrata também um presuposto epistemológico). Entretanto, esta definição relativamente neutra possibilita posicionar a contribuição.

no Brasil (Ensino, Pesquisa, e Extensão), abordar a problemática de gerir cada uma destas três em um contexto internacional.

A universidade só pode se internacionalizar dentro de uma sociedade pronta para isso. Pressupõe-se que alguns pré-requisitos sejam cumpridos. Três parecem merecer a atenção nesta introdução: o primeiro é a infraestrutura, não somente física, mas também entendida como as condições de vida em sociedade (judiciais, sociais...) que vão fazer com que estrangeiros se sintam a vontade para visitar a universidade local, e com que a comunidade nacional se sinta a vontade para receber estrangeiros. O segundo é a prática de idiomas estrangeiros na universidade – que é, muito mais que um objetivo da internacionalização, uma pré-condição – tendo em conta que, para chegar à massa crítica de pessoas dominando outro(s) idioma(s) além do português, sejam elas alunos ou pessoal docente/administrativo, é necessária uma formação que começa muito cedo, na escola, e dure de dez a quinze anos. Trata-se, portanto, de um projeto de sociedade.

O terceiro pré-requisito seria a capacidade de (re)organização da universidade, de seus setores, de suas atividades, e das competências de seu corpo permanente. Em termos de setores administrativos, isso passa pelo reforço de setores de relações internacionais claramente identificados, com equipes capacitadas, com orçamento e com poder de decisão, para gerir as parcerias internacionais em conjunto com as Pró-Reitorias acadêmicas. São ainda poucas as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil que já possuem tais setores. Dentro destes setores, faz-se imprescindível a capacitação e a valorização da carreira de gestores administrativos com competências “internacionais”. Sem esta profissionalização da gestão da internacionalização, as IES não podem se adaptar à realidade das relações internacionais.

Estes pré-requisitos incluem, mas não se limitam, ao escopo acadêmico. Obviamente, cabe a uma universidade que defende a internacionalização agir para trazer à sua sociedade soluções de longo prazo para superar estes obstáculos. Por exemplo, se idiomas estrangeiros são um



limitante numa dada sociedade, a universidade pode — e provavelmente deve — se mobilizar para formar mais alunos plurilíngues e professores de idiomas para que uma geração depois a dificuldade seja superada. No conceito latino-americano de universidade aberta e protagonista de sua sociedade, pode-se defender que a internacionalização do ensino superior participa deste movimento da sociedade. Entretanto, é importante ter consciência de que as escalas de tempo são grandes e que trabalhar a criar as condições numa dada sociedade para ter nela universidades internacionalizadas é diferente do trabalho de internacionalização da universidade propriamente dita.

## **2. Internacionalizar as missões da universidade**

Cada uma das três missões da universidade apresenta seus próprios desafios em termos de internacionalização. Discute-se a seguir cada uma.

### *2.1 Ensino*

Do ponto de vista do gestor de relações internacionais, a atividade tradicional é a internacionalização do ensino, em particular a mobilidade estudantil. Entretanto, há consenso que a mobilidade é apenas uma ferramenta para um objetivo maior, e agregar outras ações para chegar a um ensino realmente internacionalizado é um dos desafios complexos que se apresenta em nível mundial e no Brasil, em particular.

#### *a) Mobilidade*

##### *A mobilidade estudantil*

No Brasil, o programa Ciência Sem Fronteiras (CsF) não somente tem sido talvez a maior ação de internacionalização do ensino superior promovida por um governo brasileiro — com destaque óbvio pela mobilidade — como

também tem sido a motivação principal que levou muitas IES nacionais a desenvolver seus setores de Relações Internacionais entre 2012 e 2016. O CsF, assim como outros programas de mobilidade em outras regiões do mundo (ERASMUS na Europa, ou MARCA no Mercosul), levou a questionamentos sobre a mobilidade estudantil [2]. Há consenso em relação aos ganhos individuais para os alunos em termos culturais, sociais e acadêmicos. Para muitos educadores, estes ganhos por si só justificam a mobilidade internacional estudantil. Entretanto, as limitações são igualmente claras e se desdobram de duas formas:

1) Qual é o ganho institucional dos programas de mobilidade estudantil? A pergunta pode parecer abstrata, frente ao ganho inegável para o aluno que viaja, mas ela é na verdade muito concreta. De forma simplificada, o CsF alcançou cem mil estudantes brasileiros, por um total de cerca de oito milhões. São 1,25% dos estudantes do ensino superior. Nos países europeus, onde a mobilidade é mais comum, dificilmente se passa dos 20% de alunos que têm uma experiência de mobilidade em outro país [3]. Portanto, o ganho individual é limitado a um grupo muito restrito de alunos, grupo este que já tem acesso relativamente facilitado a um contexto internacional (em particular devido aos pré-requisitos linguísticos), conforme indicado por vários estudos [4]. Em vista disso, a questão do ganho institucional é fundamental, uma vez que a absorção pela universidade da experiência de mobilidade de alguns alunos é a única forma de revertê-la em ganho para os muitos que não podem estudar no exterior.

Concretamente, é necessário para a imensa maioria de alunos que só estudarão em sua IES de origem que a universidade possa organizar sessões de depoimentos dos alunos que foram ao exterior, para socializar a experiência. Ou que as práticas didáticas e os conteúdos diferenciados que alunos podem ter vivenciado em outros países sejam de alguma forma agregadas ao ensino da IES de origem.

2) Qual custo? Formulada assim, esta pergunta também pode ser discutida. O envio de jovens ao exterior é um investimento da sociedade, não um custo. Mesmo assim, o gestor não pode fugir da questão de saber

como melhor investir um orçamento (público, no caso do CsF) para melhorar o ensino superior e a experiência internacional dos alunos. Ora, para enviar 1,25% dos estudantes ao exterior, o programa CsF teve um custo que muitos julgam exorbitante, e que desequilibrou os orçamentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>2</sup> e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em detrimento de outras atividades (de pesquisa, mas também de mobilidade, no caso da CAPES) que são também fundamentais para o ensino superior.

Mesmo para quem defende a mobilidade estudantil e o programa CsF — é o caso do autor deste capítulo — a questão do custo desta mobilidade não pode ser ignorada, principalmente no Brasil. Em particular, imaginar que uma experiência como o programa ERASMUS na Europa seja um modelo fácil de adaptar em um país como o Brasil me parece generoso, mas equivocado. A Europa é composta por países muito menores que o Brasil, próximos, com meios de transportes baratos entre cada um. Ainda por cima, a integração entre os países tem levado a população jovem a estar especialmente preparada para a mobilidade. Por fim, muitas bolsas ERASMUS são consideradas como auxílios, mais que bolsas no sentido brasileiro do termo. Em comparação, um estudante brasileiro que vai estudar no exterior vai provavelmente se deslocar para muito mais longe, por um preço unitário obrigatoriamente maior. Ele vai, portanto, precisar ficar mais tempo no exterior que um aluno Erasmus, pra rentabilizar o investimento e também porque nosso sistema de ensino semestralizado dificulta estadas curtas. Por fim, as condições socioeconômicas no Brasil e a estrutura familiar levam nossos bolsistas a precisar de uma ajuda de custo ou bolsa muito maior que um aluno europeu em geral recebe (as tabelas de bolsas do programa Erasmus+ podem ser comparadas com as tabelas de bolsas da CAPES). Isso tudo leva inevitavelmente a mobi-

---

<sup>2</sup> Ver por exemplo o resumo da palestra do presidente da CAPES na reunião anual da SBPC 2017 em <http://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8471-presidente-da-capes-fala-do-orcamento-e-dos-principais-desafios-da-pos-graduacao>

lidade estudantil a ser muito cara no Brasil, pelo menos se segue o modelo que foi implementado no CsF. O financiamento da mobilidade estudantil no Brasil é, portanto, um desafio enorme. Mesmo quem a defende precisa se perguntar se é viável.

Outra reflexão é sobre a finalidade da mobilidade estudantil. Em resumo, distingue-se duas finalidades não excludentes que motivam a mobilidade: uma, que chamarei aqui “de créditos”, privilegia a revalidação pelo aluno das atividades acadêmicas efetuadas no exterior, dentro de sua formação inicial. A ideia é enriquecer a formação do aluno, porém garantindo de alguma forma que a experiência no exterior seja reconhecida pela IES de origem. A segunda finalidade, que vou chamar de “sociocultural”, privilegia a experiência “alheia” do aluno no exterior e considera que, a própria estada fora de sua cultura de origem é tão valiosa que é suficiente. Em um país como o Brasil, onde a circulação de pessoas é ainda muito limitada, esta finalidade sociocultural é muito importante. Sem entrar em profundidade no debate, cabe pelo menos mencionar que estas duas finalidades também podem se confundir com duas visões sobre o conceito de currículo, e sobre a importância que experiências extracurriculares devem ter, formalmente ou não, para obter um diploma.

As duas finalidades não são excludentes e em quase todos os casos acabam se somando, o que torna o debate às vezes abstrato. Entretanto, julgo importante diferenciar e ter claro estes dois objetivos, pois podem ajudar a superar a questão financeira exposta acima, e a não desistir da mobilidade devido ao seu custo. A solução passa, ao meu ver, por modalidades apropriadas ao objetivo, com os meios apropriados de controle.

Se a finalidade da mobilidade é principalmente “de créditos”, então mecanismos fortes de revalidação devem ser implementados, como, aliás, é o caso no programa Erasmus+ ICM. O aluno deve ir para uma universidade no exterior que tenha forte contato com a IES de origem, sob orientação de professores das duas, na base de um contrato de estudos muito claramente acordado, e que deverá ser cumprido. A mobilidade poderá ser mais longa, e, portanto, mais cara, e deve ter um compromisso

muito forte do aluno no sentido de que o investimento efetuado não se perca e seja repassado a outros alunos que não terão tido esta oportunidade, como, por exemplo, através de mecanismos de tutoria. O aluno deve preparar a mobilidade com muita antecedência, em particular em termos linguísticos. Os professores e os gestores devem se engajar no processo da mobilidade para defini-la junto com o aluno, e garantir seu sucesso. Por fim, deve ter um mecanismo de controle e de reembolso do fomento se a mobilidade não tiver o resultado acordado originalmente. Com certeza uma mobilidade deste tipo seria cara, e, portanto, limitada a um número pequeno de estudantes. Programas de ações afirmativas poderiam ser previstos para garantir uma maior equidade de acesso e evitar que só uma “elite” tenha acesso a esta modalidade, que também não deveria ser restrita a algumas áreas do conhecimento. Em particular estudantes de idiomas estrangeiros deveriam ter acesso a este tipo de programa.

Eu defendo que, ao lado deste tipo de mobilidade, as universidades brasileiras deveriam contemplar outro, com finalidade especificamente sociocultural. Seria totalmente em acordo com as missões sociais da universidade e de construção de uma cidadania local, regional e mundial, em particular tal como projetada na Extensão. Seria uma forma para a universidade facilitar experiências de deslocamento que a sociedade, hoje, não oferece a muitos cidadãos. A preocupação não seria com a revalidação de créditos, e, sim, com a descoberta de outras culturas. Poderia ter uma ênfase prioritária nos países da América Latina, vizinhos do Brasil, o que tornaria a mobilidade mais sustentável e facilitaria a experiência, em particular em nível linguístico. Contribuiria para o desenvolvimento de laços regionais. A questão da duração da mobilidade seria totalmente diferente, e os alunos poderiam efetuar estas experiências, por exemplo, durante os meses de verão (como é feito na Europa no programa ERASMUS). Seria uma “mobilidade extensionista”, que se juntaria como alternativa à “mobilidade de créditos”. Haveria necessidade de fomento também, por motivos óbvios, mas o custo seria muito menor, porém providenciando

uma experiência tão rica aos alunos como uma mobilidade “de créditos” mal implementada, como pode ter sido o caso em parte do programa CsF.

### *A mobilidade docente e o Ensino*

A mobilidade não é exclusiva dos estudantes. Em nível de professores, a mobilidade para pesquisa é muito comum. Isso faz parte da rotina acadêmica do pesquisador, quando é engajado em atividades de pesquisa internacional.

Entretanto, cabe aqui discutir outro tipo potencial de mobilidade docente, que teria justamente por finalidade a atividade de ensino, e não de pesquisa. Acontece, mas é relativamente raro, que um professor dedique um tempo no exterior a uma atividade de ensino. Esta atividade, quando acontece, não é integrada à carga docente do professor em sua universidade de origem. Missões de estudo de currículo existem (por exemplo, para acertar acordos de dupla diplomação, ou no contexto de programas bem específicos como o programa CAPES/França BRAFITEC), mas são raras e frequentemente associadas a atividades de pesquisa. Em uma lógica de internacionalização de ensino e de acompanhamento de alunos em mobilidade, seria valioso distinguir os dois tipos de missão, seus objetivos, seus modos de avaliação, e o perfil do docente que a efetuará, pois nem sempre o melhor pesquisador é a pessoa certa para discutir de currículo ou de práticas de ensino (e reciprocamente). Assim como no caso da mobilidade estudantil, os objetivos não se excluem mutuamente, mas se complementam. Não confundi-los e prever programas apropriados a cada finalidade seria um avanço em termos de gestão.

### *b) Internacionalização do currículo e das práticas de ensino*

Muito além da mobilidade, a internacionalização dos currículos é um objetivo institucional que altera a universidade em sua missão mais pro-

funda. Conforme foi explicado acima, a transformação da experiência individual do aluno em mobilidade em um ensino “internacionalizado” é uma meta muito importante para o gestor de Relações Internacionais. As boas práticas experimentadas no exterior e relatadas pelos alunos (por exemplo: trabalhos em grupos menores, sala invertida, importância do trabalho extraclasse...), mesmo quando estas práticas já são conhecidas na universidade local, são fontes de inspiração para enriquecer e modernizar os currículos locais. É também bem documentado que o período em outra IES leva o aluno a entender melhor as fortalezas de sua formação original.

Existe o risco óbvio de ser levado a se alinhar em padrões de ensino e em currículos definidos por interesses divergentes de nossa política nacional ou local. Entre os necessários ajustes devido à comparação com outros sistemas e uma normalização de nosso ensino que fugiria de nosso controle, há um meio-termo a definir em acordo com uma política de internacionalização estabelecida em nível da universidade, que pode ainda por cima depender da área do conhecimento. No ensino, conhecer e respeitar normas internacionais pode ser imprescindível, por exemplo, em Construção Civil ou em Computação, enquanto áreas como o Direito ou da Saúde precisam respeitar de forma soberana as legislações nacionais. Porém, em todos os cursos, a internacionalização leva a uma reflexão comparativa sobre as formações que é muito rica para as universidades que assim o desejem.

Os desafios nesta linha de ação são dois. O primeiro é o conservadorismo acadêmico. Sendo a universidade produtora mas também transmissora de saberes, faz parte de sua natureza não ceder a modas e preservar conhecimentos consagrados pela experiência. Um certo conservadorismo é inerente à universidade na atividade de ensino, que as atividades de pesquisa e de extensão vem equilibrar de forma saudável. A internacionalização do ensino vem de encontro a este conservadorismo e pode ser vivenciada de forma desestabilizadora por parte do corpo docente. O segundo desafio é, de novo, a infraestrutura que limita parte

das inovações educativas, em particular quando envolvem as tecnologias da informação.

### *c) Gestão internacionalizada do ensino*

As seções anteriores trataram da internacionalização do ensino do ponto de vista dos discentes e dos docentes. Não seria completa a reflexão sem mencionar também os administradores que gerenciam o ensino. Em particular, o sistema federal no Brasil comporta uma categoria de servidores Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE) cujas competências e funções são explicitamente destinadas a questões como a gestão dos currículos e das práticas de ensino, junto com os docentes. A internacionalização do ensino deve incluir sua gestão, e as questões já levantadas (idioma estrangeiro, renovação de currículo, revalidação de créditos, acompanhamento dos alunos em mobilidade, matrícula, atribuição dos conceitos...) devem ser tratadas também em nível técnico-administrativo, com capacitações específicas, e com programas de mobilidade internacional para esta finalidade.

## *2.2 Pesquisa*

A pesquisa talvez seja a atividade mais naturalmente internacional na universidade: o saber não tem fronteiras, e os acadêmicos preocupados em ultrapassar os limites do conhecimento numa dada época e em um dado lugar têm, logicamente, pensado de forma internacional desde os primórdios da universidade. No Brasil, diferentemente de em muitos outros países da América Latina, tem se mantido há décadas uma política muito forte de desenvolvimento, reforço e avaliação da pesquisa e da pós-graduação, que leva, em 2018, ao reconhecimento de fortes grupos de pesquisadores em nível internacional. Portanto, a internacionalização da pesquisa me parece mais tratar de internacionalizar a gestão da pes-



quisa que a própria pesquisa, pois esta já tem essência internacional. A curiosidade intelectual não conhece fronteiras.

O principal desafio, especialmente relevante em 2018, é passar de um modelo de gestão centrada na excelência individual a uma gestão articulada das iniciativas pessoais. O programa PRINT<sup>3</sup>, lançado pela CAPES este ano, tem esta finalidade: precisa-se agregar às ações de forma estratégica em áreas do conhecimento prioritárias em cada IES, e com parceiros estrangeiros também identificados e escolhidos na base da excelência e da relevância. Deve-se analisar, em nível da universidade, as fortalezas próprias a cada parceria internacional de pesquisa, e somá-las para aumentar a qualidade da produção científica e da formação de jovens pesquisadores. Note-se que o desafio é muito amplo, pois a pesquisa, mais que outras atividades acadêmicas, precisa respeitar a originalidade e a liberdade do pensamento de cada pesquisador. Sem uma certa flexibilidade, se poda a criatividade necessária à pesquisa. Na mesma linha de raciocínio, mas na escala da instituição, existe um risco de empobrecimento intelectual ao predefinir que alguns parceiros internacionais (ou alguns lugares no mundo) seriam mais propícios a reforçar a ciência brasileira do que outros. Por outro lado, em um país onde o número de doutores e pesquisadores cresceu muito em três décadas, e onde a produção científica aumentou quantitativamente de forma nítida, mas com limites qualitativos medidos pelas análises de impacto [5], faz sentido a criação de grupos colaborativos de pesquisadores que possam se reforçar e ter mais visibilidade em parcerias com grandes centros de excelência mundial frente aos quais um indivíduo faz pouca diferença.

Um segundo desafio associado à internacionalização da pesquisa — entendida como uma gestão de nível internacional de uma pesquisa já internacional — é evitar a armadilha de uma excelência internacional na pesquisa que seria excludente a priori e poderia levar a esquecer a

---

<sup>3</sup> <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>

relevância, nacional ou local, da pesquisa produzida. Obviamente, o Brasil, por seu tamanho, suas riquezas e seu lugar no mundo pode e deve produzir uma ciência que trate dos desafios globais do século 21, junto com os demais países do mundo: sustentabilidade, mudanças climáticas, urbanização, doenças epidêmicas, impacto das Tecnologias da Informação na sociedade... são apenas alguns exemplos destes desafios que a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável da ONU descreve perfeitamente bem. Entretanto, o Brasil é tão singular no mundo em termos de concentração de diversidade dentro de um território continental único que ele não pode deixar de considerar sua própria pauta interna, e de alimentar a excelência de sua ciência também com seus desafios locais. Mais que em outros países, a ciência brasileira deve não somente integrar as dimensões internacionais externas, mas, também, no outro sentido, enriquecer a ciência mundial com seus tópicos próprios de pesquisa.

### 2.3 *Extensão*

A Extensão é um conceito genuinamente Latino-Americano que muitos consideram como o diferencial de nosso sistema de ensino superior, promovido há um século pela Reforma de Córdoba que foi comemorada em junho deste ano. De fato, os grandes exemplos de internacionalização que vêm da Europa ou da América do Norte priorizam o Ensino e a Pesquisa, por não ter um conceito tão claro da “terceira missão” da universidade, como é chamada às vezes na Europa. A bibliografia sobre internacionalização que vem do exterior pouco trata explicitamente da extensão, mesmo quando defende uma abordagem solidária e inclusiva.

Isso significa que a internacionalização da extensão é um desafio maior por um lado, pois cabe a nós, latino-americanos, propor parcerias internacionais nesta modalidade que outras regiões do mundo ignoram. Não tem modelo pronto a discutir, como é o caso, por exemplo, dos sistemas de créditos. Por outro lado, é uma chance enorme, pois, frente a um processo de internacionalização que é visto como ameaçador quando

é globalizante, a extensão nos oferece a oportunidade de destacar, no processo, um caráter fortemente regional, que, ainda por cima, se baseia nas culturas das comunidades locais.

Assim como a pesquisa, a extensão nasce, bem dizer, sem se limitar ao contexto nacional. Em particular em sua dimensão cultural, as trocas entre a universidade e as comunidades locais são a essência da extensão que se nutre das diversidades culturais. De uma certa forma, a extensão refina a internacionalização, torna a colaboração internacional mais rica ainda, por incluir na reflexão comunidades locais historicamente pouco presentes na universidade. A situação passa a ter dimensões muito profundas quando se trata de comunidades indígenas que possuem, às vezes, laços transnacionais, e, portanto, são elas mesmo “internacionais” em relação às fronteiras atuais.

As ações de extensão também são específicas e providenciam ricas oportunidades para que a comunidade acadêmica interaja com estrangeiros de forma plena, mas não condicionada pelas formas tradicionais de estudo: visitas culturais à descoberta da arquitetura e do urbanismo de uma cidade; organização de exposições em museus; encontros com comunidades socialmente excluídas; atividades desportivas... As opções inúmeras que fazem parte do dia a dia de nossas universidades, e, frequentemente, já incluem estrangeiros, que não viriam ao nosso país para outro tipo de atividade na universidade.

O desafio de gestão é, como na pesquisa, conceber programas e quadros para gerenciar estas atividades, fomentá-las e incluí-las na rotina da comunidade acadêmica.

### **3. Conclusões**

Tanto os pré-requisitos discutidos na introdução, como as mudanças apontadas pelo processo de internacionalização se apresentam como muito desafiadores para a universidade e a sociedade brasileira. O contexto atual de retração do país no cenário internacional e de crise institucional,

social e econômica, coloca dúvidas fortes sobre a possibilidade de avançar nos anos que vêm em um projeto colaborativo de internacionalização solidária. A realidade atual parece mais trazer de volta a academia brasileira a um relacionamento internacional como era nas décadas de 80 e 90, de dependência a programas externos (por exemplo, da União Europeia) e de mobilidade assimétrica. Em várias instâncias é possível também notar que os avanços na internacionalização que ocorreram até 2016 cederam o lugar ao retrocesso, com perda de experiências e competências adquiridas pelos gestores. A iniciativa PRINT pode ser uma forma de voltar a ter um programa nacional forte e ambicioso para afirmar as prioridades científicas brasileiras em nível internacional, pelo menos nas universidades que serão selecionadas pela CAPES, mas aos custos de uma concentração da internacionalização da pesquisa em um grupo seletivo de instituições. Em comparação com a década 2005-2015, a perspectiva é bastante frustrante.

Entretanto, é notável também uma demanda da parte de universidades estrangeiras importantes por uma presença contínua e reforçada das IES brasileiras em nível mundial. Parceiros estrangeiros nos solicitam e esperam de nós contribuições importantes através de nossos alunos, de nossos pesquisadores, e de nossos gestores. A internacionalização pode servir assim de motivação externa para manter e ampliar as reflexões necessárias para a melhora de nossas universidades, numa época de dúvida nacional sobre o funcionamento e o fomento do ensino superior no Brasil. O exemplo de países como Portugal, a Argentina, ou, desde 2017, o Reino Unido, que têm enfrentado também crises nacionais graves com impacto no sistema de ensino superior, mas que têm mantido seus esforços de internacionalização e usado estes para sair mais fortes da crise, pode também nos inspirar. As relações internacionais possuem também este efeito positivo.

## REFERÊNCIAS

KNIGHT, J. *Updating the definition of internationalization*. International higher education 33 (6), 2-3, 2003.

ROBLES, C.; BHANDARI, R. *Higher Education and Student Mobility: A Capacity Building Pilot Study in Brazil*. IIE Center for Academic Mobility Research and Impact, 2017.

THE ERASMUS impact study – *Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. 2014.

SOUTO-OTERO, M. *et al. Barriers to International Student Mobility: Evidence From the Erasmus Program*, 2013 42: 70. Educational Researcher.

CLARIVATE ANALYTICS. *Research in Brazil: A report for CAPES*. 2016 – <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-In-CitesReport-Final.pdf>



# INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA – IAC E REDES INVESTIGATIVAS: POSSIBILIDADES SEGUNDO DOCENTES BRASILEIROS

MARÍLIA MOROSINI (PUCRS)  
CAROLINE BARANZELI (PUCRS)

## INTRODUÇÃO

A internacionalização é um processo intencional de integração (KNIGHT, 2004) que leva em conta não apenas características globais, mas também aspectos interculturais, locais e regionais. Ela busca ampliar a qualidade da educação para os atores universitários, de modo a contribuir para a sociedade (DE WIT *et al.*, 2015). Esse conceito tem perpassado diferentes estudos sejam de realidade do norte global e/ou do sul global<sup>1</sup> e nos levado a indagar: Internacionalizar para que[m]?

---

<sup>1</sup> A noção de Norte Global e Sul Global é reflexo dos estudos realizados, ao longo século XX, no campo das Ciências Sociais. Estes buscavam compreender os fatores que levavam as desigualdades sociais e econômicas existentes entre os países do Norte e Sul do globo. No contexto da Guerra Fria o mundo foi dividido de forma tripartite, de acordo com posição política, econômica e social de cada País. Com a queda da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, bem como com consolidação de processos sociopolíticos e econômicos relacionados à globalização emergem as noções de Global Norte e Sul. (MARCHAND, 2014). Esta perspectiva não se concentra em aspectos geográficos/políticos, mas critérios estruturais e morais. (CAROU; BRIDGEL *apud* MARCHAND, 2014)

Diversos autores (KNIGHT, 2004, 2012; DE WIT, 2015; MOROSINI, 2016; LEASK, 2015; BEELEN & JONES, 2015; GÁCCEL-ÁVILA, 2018; ROBSON, 2017) discutiram as tendências, possibilidades e desafios da internacionalização. Esse termo guarda-chuva abriga uma gama de noções como Internacionalização pela Mobilidade, Internacionalização em Casa - laC, Internacionalização do Currículo - loC, Internacionalização do Campus, ou ainda a Internacionalização Abrangente. Cada uma dessas vertentes possui perspectivas distintas de pensar, construir e consolidar os processos de internacionalização e podem – ou não – estar imbricadas, dependendo unicamente dos objetivos que levam as instituições a se internacionalizar

No cenário regional latino-americano, a perspectiva da laC ganha destaque, todavia sua conceituação é tema de debate e possui variações de acordo com o autor que a aborda. Pensada, inicialmente, por Nilsson (2003), no final da década de 1990, a laC era qualquer atividade relacionada a temas internacionais, com exceção daqueles que envolviam a mobilidade. O conceito tinha como objetivo trazer uma nova perspectiva para a situação europeia de programas de mobilidade, como ERAMUS MUNDUS<sup>2</sup>, que não haviam conseguido atender a meta mínima de 10% de estudantes e professores, da comunidade europeia, realizar parte dos estudos em uma universidade do exterior.

Knight (2012) afirma que a Internacionalização se consolida a partir de dois pilares interdependentes, mas imbricados, estes seriam a Internacionalização pela Mobilidade e a laC. O primeiro coloca a ênfase no intercâmbio dos professores e de alunos e o segundo na valorização da perspectiva local/regional e nos estudantes sem mobilidade, ou seja, aqueles que não podem ou não tem interesse de realizar estudos no exterior. Para a autora, estes dois pilares estão relacionados e a loC transita em ambos.

---

<sup>2</sup> O Erasmus Mundus (EM), criado em 2004, é um programa de mobilidade financiado pela União Europeia (UE), com o objetivo de promover a excelência da educação superior e pesquisa dos países europeus e, ao mesmo tempo, reforçar os laços acadêmicos com países de todo o mundo.



Beelen e Jones (2015), divergem da proposição de Knight, afirmando que o conceito é um subconjunto da IoC. Em sua perspectiva, a IaC não inclui aspectos de mobilidade (mesmo que a experiência do aluno possa ser melhorada pela mesma) e tem foco em todos os estudantes domésticos, proporcionando experiências de aprendizagem internacionais para os mesmos.

Independente do modelo conceitual adotado, a implementação da IaC é imprescindível no contexto latino-americano, visto que pode promover uma integração mais solidária e abrangente. Afinal, nesta realidade, a perspectiva de internacionalização pela mobilidade ainda é dominante (MOROSINI, 2018) e a pesquisa<sup>3</sup> apresentada por Gácel-Ávila e Rodríguez (2018, p.65) reitera essa afirmativa:

Las principales actividades de internacionalización que coordinan las OI son la “Movilidad de estudiantes” (97%), la “Movilidad de académicos” (88%) y la “Participación en proyectos internacionales de cooperación al desarrollo” (68%), mientras que se nota un bajo involucramiento en la internacionalización del currículo y una baja iniciativa en gestión y fondeo de proyectos internacionales y en el reclutamiento de estudiantes internacionales.

Nas análises de Gácel-Ávila e Rodríguez (2018) é possível observar outras duas tendências sobre a concepção de internacionalização no contexto latino-americano: para os entrevistados, a falta de financiamento (em nível instituição e estatal) é um dos entraves para a constituição da internacionalização, bem como há uma forte tendência dos pesquisadores

---

<sup>3</sup> O relatório “Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Un balance” foi produzido pela OBIRET – Observatorio regional sobre internacionalización e redes en Educación Terciaria, e entrevistou, de março a outubro de 2016, membros de 377 IES (públicas, privadas e comunitárias) da América Latina.

produzirem maior relação com o contexto do norte Global que parcerias com o sul Global.

Pensar em outras formas de internacionalizar significa contribuir, de maneira real e expressiva, às políticas de acesso e qualidade da Educação Superior: atingindo e auxiliando grupos que historicamente estiveram à margem do ensino terciário, pois a laC tenta promover uma aprendizagem de competências interculturais através de um currículo (formal e não formal) internacionalizado e que leve em consideração características culturais e linguísticas locais e regionais. Nesta perspectiva há uma valorização das culturas e identidades locais.

O presente trabalho tem por objetivo compreender **possibilidades** na implementação de uma rede internacional de educação, entre instituições de excelência, a partir de entrevistas com pesquisadores brasileiros integrantes da rede investigativa. Parte-se do princípio de que analisar como professores compreendem o processo de internacionalização, dentro de seus contextos, faz-se de fundamental importância, pois os mesmos são atores do processo de adoção e implementação dessa tendência em nível institucional, local, regional e global.

As instituições que integram a rede são uma do sul global – PUCRS<sup>4</sup> e uma do norte global, a Newcastle University – NU<sup>5</sup>. Nesta caminhada, dois projetos foram realizados: O primeiro, 2016/2017, *Internacionalização na Educação Superior: Parceria internacional*, teve fomento de ambas instituições. Seu objetivo foi promover a excelência de práticas acadê-

---

<sup>4</sup> (THE) Latin America University Rankings 2018 apontou a PUCRS como a melhor universidade privada da Região Sul do Brasil; o QS World University Ranking apresentou a PUCRS entre as melhores universidades brasileiras e a única privada na região Sul; pelo Times Higher Education (THE) Golden Age Rankings 2018 como uma das melhores universidades estabelecidas entre 1945 e 1967, sendo a única instituição gaúcha a figurar na lista; o ranking Times Higher Education (THE) Emerging Economies University Rankings 2018, apontou a PUCRS como a segunda melhor instituição privada do Brasil entre os países emergentes, entre outros processos avaliativos. Por parte da PUCRS a rede é liderada pela Prof.a Marília Morosini.

<sup>5</sup> A NU é integrante do Grupo Russel, associação das 24 maiores universidades de investigação intensiva do Reino Unido, que recebe dois terços dos recursos destinados à pesquisa do país. Por parte da NU a rede é liderada pela Prof.a Sue Robson.

micas e de pesquisa, com docentes e discentes, estimulando a troca de experiências locais e internacionais, bem como a comunicação entre professores-pesquisadores. O segundo projeto, 2017/2018, Capacity Building & Internationalization for Higher Education Programme: Internationalizing the Curriculum Workshops, contou com o financiamento do British Council. Este artigo é resultado das entrevistas com os pesquisadores brasileiros que participaram do projeto inicial.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e de cunho exploratório. Primeiramente, fez-se um levantamento bibliográfico, através de artigos científicos e livros sobre a temática da internacionalização, que possibilitou a construção de categorias *a priori* e resultou na estruturação de um questionário aplicado a cinco professores/investigadores<sup>6</sup>. As entrevistas foram realizadas ao longo do segundo semestre de 2016 e as gravações foram posteriormente transcritas.

Para a análise do *corpus* utilizou-se a técnica da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes & Galliazi (2016). Inicialmente fez-se o processo escuta das entrevistas e leitura do texto. Após, foi realizada a unitarização das entrevistas, nesse momento, além da separação das frases, as unidades foram reescritas e a partir das mesmas foram definidas palavras-chave. Posteriormente, as palavras-chave em comum que contemplavam as unidades de sentido foram unidas e com a releitura dos excertos categorias emergentes surgiram. (quadro 1).

---

<sup>6</sup> A coleta de dados foi realizada pela doutoranda Elisa Ustaroz, integrante do projeto, à época, a quem agradecemos.



### Quadro. 1 Categorias Emergentes

Fonte: as autoras

Os cinco professores entrevistados, são doutores e atuam como docentes e investigadores em uma instituição privada, comunitária, de Educação Superior, da região sul do País. São brasileiros e um possui cidadania dupla (italiana).

O tempo de carreira como docentes varia de 13 a 41 anos e o tempo de atuação como pesquisadores está em torno de 5 a 30 anos. Percebe-se que entre os entrevistados há uma disparidade entre o tempo de docência e pesquisa, levando a crer que o trabalho como pesquisador iniciou posteriormente ao exercício da docência.

No que diz respeito à participação em projetos internacionais, todos os entrevistados afirmam ter participado deste tipo de pesquisa, e quatro afirmam ter iniciado tais parcerias em suas formações em nível de doutorado e pós-doutorado. Assim, observa-se a importância deste tipo de relação com o posterior interesse por redes de pesquisa.

Por fim, destaca-se que tais parcerias se constituem, em sua totalidade, no eixo norte-sul, mas alguns entrevistados também possuem vínculos com o eixo sul-sul (três frequências). Os assuntos dos projetos em que atuam são diversos, os temas citados se relacionam à violência escolar, evasão do Ensino Superior e construção de softwares para educação especial.

## A INTERNACIONALIZAÇÃO SOB OS OLHOS DE QUEM A ENCENA: A PERSPECTIVA DOS PESQUISADORES

Assim como no campo teórico, não há uniformidade na definição do conceito internacionalização entre os entrevistados. Um dos entrevistados afirma estar compreendendo melhor o termo no momento, questionando se este processo é para produzir trabalhos em conjunto ou de fato trocar práticas e teorias. Duas pesquisadoras afirmam que o conceito tem uma relação com o *intercâmbio internacional*, uma aproximação com pesquisas, pessoas, espaços e instituições distintas. Outros dois professores relatam compreender a internacionalização como um processo *orgânico*, podendo o mesmo estar relacionado a uma área de conhecimento ou às vivências e experiências dentro de instituições universitárias. Consta-se que a experiência profissional e pessoal dos docentes implica em sua concepção sobre este processo.

Dois aspectos são destacados como importantes para a internacionalização, a área disciplinar e a experiência. Um dos pesquisadores acredita que a internacionalização é uma realidade e uma necessidade de sua área de conhecimento:

A computação é uma área intrinsecamente interdisciplinar e [...] ela não acontece localmente, ela é independente de cultura. Então a formação de quem trabalha com computação, já é intrinsecamente internacional, global e não local. [...] Então essa, entre aspas, facilidade, que tu vê no pessoal da computação, no entendimento da importância da internacionalização, da troca, a língua inglesa é a nossa língua, ao contrário... a gente tá no português, mas todos compiladores, referências, tudo se dá na língua inglesa. Para o aluno de computação, o inglês é a língua, não a língua materna, se coincide melhor. *Então, para nós essa questão de fronteira... ela fica quase que transparente por causa que é inerente da área.* Meu primeiro contato foi isso, e minha formação toda acho que de certa maneira, às vezes eu acho esquisito a internacionalização porque eu me formei assim [...]. (entrevistado 3) [grifo nosso]

Na perspectiva do entrevistado, por ser global e universal, a informática se torna campo profícuo para trocas entre pessoas de outros países. A fala vai ao encontro da perspectiva de Vans & Stumpf (2010), que afirmam que a colaboração científica possui uma intrínseca relação com a área e natureza da pesquisa. As autoras ainda afirmam que trabalhos experimentais tendem a ter mais autores que trabalhos teóricos, bem como pesquisas aplicadas tendem a necessitar de maior interdisciplinaridade e reunião de distintas competências que áreas de pesquisa básica.

No mais, o campo da informática exige que os estudantes aprendam linguagens distintas, não nativas, e estas permitem sua inserção dentro do campo de pesquisa/trabalho. Supera-se assim um dos primeiros empecilhos para a adoção da internacionalização nas instituições, pois uma linguagem em comum (tanto códigos de computadores ou uma língua específica) é competência fundamental para que as trocas possam acontecer.

Outro pesquisador relata sua experiência com o tema da internacionalização, como algo cotidiano e natural:

Quando eu estava trabalhando nas universidades europeias, [...] eu tenho que dizer que eu não pensava nela porque era parte do dia a dia e eu só me dei conta quando eu voltei pro Brasil, que eu estava do outro lado. [...] eu fiz a minha graduação na Universidade de..... e assim, a maioria dos meus colegas, ou uma grande parte era estrangeiro, eu diria que 50%. Então... tinha colegas americanos, ingleses, franceses, alemães, da Filipinas, de Cingapura, do Japão, [...] era parte do meu dia a dia. Os professores também, tinha professor italiano, canadense, americano, australiano, da Nova Zelândia, então não era uma coisa que eu pensava porque o sistema era esse [...]. (entrevistado 3)

Acredita-se que essa noção de internacionalização esteja relacionada a natureza da trajetória histórica da instituição estrangeira em que o entre-

vistado estava inserido, bem como a concepção de educação superior da mesma. O conceito de laC está vinculado a este relato, pois não observa a internacionalização apenas com o envio de estudantes para o exterior, mas sim uma vivência do diferente, do estranho e da diferença dentro do próprio espaço de sala de aula. Possibilitando um ensino plural, democrático e rico, pois a troca com pessoas de outros espaços acaba por formar competências interculturais nos estudantes.

Tal perspectiva só pode ser implementada em função do que o entrevistado chamou de “espaços abertos para a internacionalização” no continente europeu<sup>7</sup>: facilidades de fazer intercâmbios (muitas vezes exigidos pelas instituições), amplitude de recursos financeiros (advindos do próprio Estado) e possibilidades em aproveitar créditos cursados em outras instituições. Ou seja, mesmo havendo uma perspectiva de laC essa está atrelada a outros processos de internacionalização, como defende Knight (2012) quando afirma que a internacionalização pela mobilidade está imbricada à laC.

No que diz respeito às motivações para participarem do projeto, os entrevistados relatam questões variadas, porém interligadas. A importância da vivência anterior, de participação em redes em seu processo formativo, foi uma constante na fala de todos pesquisadores. Tal aspecto se reflete no outro item que apareceram nas respostas, o interesse e o gosto pela parceria local e com pessoas do exterior. O terceiro ponto destacado pelos entrevistados foi a contribuição para a Universidade<sup>8</sup>, como dito por um dos entrevistados, a internacionalização torna-se vetor para alcançar objetivos maiores da instituição.

---

<sup>7</sup> Morosini (2018) afirma que a expansão da internacionalização no campo da educação superior está associada à implementação de um espaço comum europeu, relacionado ao Processo de Bolonha, que ensejava a troca de conhecimento através da mobilidade estudantil.

<sup>8</sup> Destaca-se a presença de um silêncio neste item, visto que não houve nenhuma citação às avaliações internacionais por agências de qualidade, acreditação ou políticas governamentais - como a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que determina a internacionalização como um critério de qualidade e avaliação para os Programas de Pós-Graduação no contexto brasileiro.

#### 4. POSSIBILIDADES DA PARTICIPAÇÃO EM REDES INTERNACIONAIS

A produção do conhecimento é uma atividade social, realizada *pela e para* a sociedade, e depende da interação dos cientistas para seu avanço, e uma das formas de construir essa interação é através das redes de pesquisa (VANS & STUMPF, 2010).

A produção coletiva do conhecimento, seja dentro ou fora da academia, pode ser chamada de *rede de conhecimento*. Envolve tanto a circulação e a reordenação das ideias, a intensidade das discussões, como também a energia emotiva e a força das ambições e das rivalidades (COLLINS, 2007.). Desta forma, não haverá criação intelectual sem conflito. A rede será sempre a *portadora da ação*, seja enquanto ponte de cooperação, seja como canal de comunicação, ainda que a ideia inicial surja na mente de uma pessoa ou que seja formulada por esta (COUTINHO, ET. AL, 2012, grifo nosso).

Na perspectiva da América Latina, a Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e Caribe – CRES 2018 reafirmou os princípios da CRES anterior, de 2008, quanto a necessidade imprescindível do desenvolvimento de redes entre as nações do sul-sul como uma das formas de desenvolvimento da sociedade latino-americana e da superação dos impasses e de grandes diferenças sócio econômicas entre estratos sociais. Isto

requiere estrategias sistémicas, integrales, comprehensivas y transversales a todas las políticas de desarrollo institucional... políticas públicas que apoyen el proceso de internacionalización mediante el establecimiento de marcos organizacionales que faciliten la integración académica regional, la movilidad de estudiantes y académicos, el reconocimiento de trayectos formativos internacionales, la dimensión internacional de los programas académicos y la colaboración internacional en investigación, entre otros (CRES2018).



Uma das estratégias para promover a laC no contexto latino-americano é a consolidação de redes de investigação científica, através de conexões entre pesquisadores de distintas regiões do globo. Acredita-se que a perspectiva internacional é um componente intrínseco da investigação científica (SEBÁSTIAN; BARRERE, 2018) e essa se torna uma potente ferramenta para superar barreiras existentes para implementar processos de internacionalização na AL&C.

No que diz respeito às possibilidades da implementação de uma rede internacional, os entrevistados observam as mesmas a partir de dois aspectos, possibilidades e benefícios, internos e externos. No aspecto interno, as redes atendem às demandas de organismos de avaliação nacionais.

Segundo o entrevistado: “Uma coisa interna da nossa pós-graduação é a manutenção da nossa pontuação e a internacionalização de fato dos poucos projetos que têm. Os que eu participo é ir e voltar em projetos, é ser realmente uma construção coletiva, rede. [...]” (entrevistado 05). Assim, a construção de redes auxilia na manutenção e aumento das notas dos Programas de Pós-Graduação.

No Brasil, o processo avaliativo tem uma forte presença na distribuição do fomento. As agências financiadoras como CAPES e CNPq normatizam como critério de qualidade a internacionalização da educação superior e a participação em grupos e projetos internacionais.

Segundo o CNPq, um dos órgãos responsáveis pelo fomento e incentivo à pesquisa no País, as redes de pesquisa:

[...] visam impulsionar a criação do conhecimento e o processo de inovação resultantes do intercâmbio de informações e, sobretudo, da junção de competências de grupos que unem esforços na busca de metas comuns, podendo ou não haver compartilhamento de instalações (CNPq, 2016).

Outro aspecto importante para os pesquisadores, é *agregar qualidade às pesquisas e aos currículos*. Tal perspectiva confirma a teoria existente quanto aos fatores internos de importância para internacionalização:

[...] la consideración de que la dimensión internacional favorece *la mejora de la calidad de la investigación* dada la necesidad que conlleva de asumir mayores estándares metodológicos y técnicos y hacer más eficientes los procesos de investigación, disminuyendo costes y aumentando la visibilidad de los resultados de la investigación. Asimismo, pueden considerarse también como un factor interno los aportes que ofrece la colaboración al desarrollo de las carreras profesionales de los investigadores (SEBÁSTIAN & BARERRE, 2018, p.113, grifo nosso) .

Ou seja, as redes possibilitam compartilhar e elevar padrões teóricos, metodológicos e técnicos, tornando-os mais criteriosos e possibilitando o desenvolvimento de soluções criativas para os problemas analisados.

Outro item destacado pelos entrevistados, a noção de benefícios através de *estudos comparados e soluções compartilhadas*, reforça a importância da internacionalização pois possibilita aos pesquisadores estudarem o mesmo tema com diferentes olhares, bem como utilizar os mesmos instrumentos de pesquisa em realidades distintas.

Acho que ter parceiros internacionais que a gente possa dialogar e as coisas que a gente estuda aqui, poder estudar com gente de outros países, é bem importante. Por exemplo... na nossa parte da pesquisa, a gente está fazendo agora o instrumento que vai ser aplicado lá. Então, para mim vai ser superimportante, porque a gente aplicou ele aqui no Brasil, e os dados que a gente achou aqui, podem ser bem diferentes dos de lá. E para validação do nosso instrumento é super importante,[...] acho uma coisa bem boa, né? dessa possi-

bilidade de poder estudar um tema com diferentes olhares. Eu acho que essa é a grande vantagem [...]. (entrevistado 2)

A transferência de conhecimentos e habilidades é um dos grandes benefícios da colaboração científica. As vivências e as experiências individuais dos pesquisadores são compartilhadas em grupo, possibilitando trocas de aprendizagem, gerando novas perspectivas para o mesmo tema (VANS & STUMPF, 2010).

[...] então, eu acredito e digo muito para os meus alunos, assim: a boa sociedade é aquela baseada na heterogeneidade de habilidades e competências dos que dela participam. O segredo de uma rede bem-sucedida, é uma rede heterogênea. Se eu montar uma rede com gente igual a mim, eu só vou ser capaz de resolver uma classe de problemas e a chance de eu evoluir intelectualmente e criticamente é bem menor do que se eu for desafiado e tensionado por um outro que não pensa igual a mim. Isso pra mim é a essência da universidade, é conviver com o contraditório. Essa deveria ser a formação. Eu não tenho que concordar com as pessoas, mas eu tenho que respeitar o direito delas pensarem diferente de mim e estabelecer um diálogo em alto nível para fazer aproximações (entrevistada 3).

Por fim, o último aspecto interno tratado como benefício da construção de redes internacionais é a utilização de *espaços virtuais como extensão da comunicação*. Através deles, os pesquisadores acabam por perceber a possibilidade de ter parceiros de pesquisa sem necessariamente tê-los visto fisicamente. No caso da AL&C, os espaços virtuais suprem a questão da escassez de recursos financeiros para a mobilidade:

A ampliação do acesso à Internet e às redes sem fio, permitindo uma comunicação via computador com baixo custo,

ampliou as possibilidades para que os cientistas colaborem entre si, independentemente da distância física entre eles. A escrita colaborativa e o desenvolvimento de softwares para esse fim também têm parcela de crédito no momento em que facilitam o trabalho em equipe (VANS & STUMPF, 2010, p.48).

No que diz respeito aos benefícios e possibilidades no aspecto externo, os pesquisadores destacam as trocas e intercâmbios com a comunidade acadêmica europeia como uma vantagem. No mais, destacam a importância de estimular à interação dos estudantes de graduação com estudantes de outras regiões, enriquecendo a vivência acadêmica dos alunos.

[... ] possibilidades dos meus alunos poderem interagir, ter a interlocução com outro aluno do mesmo nível de formação, mestrado, doutorado, que nem eles, mas numa outra cultura e eles poderem trocar textos, materiais, ideias, angústias e verem que há muita similaridade e eles poderem abrir horizontes, abrir a cabeça. E depois, agregar qualidade ao trabalho dos meus alunos, porque quando tu te abres para a internacionalização, tu começa a ver o que os outros estão fazendo, tua régua da métrica da qualidade, do que tu fazes, começa a ficar mais apurada. [...]. Com essa abertura, vendo o trabalho dos outros, do jeito que os outros fazem e principalmente o que é ser um aluno de pós-graduação [...] (entrevistado número 3).

Uma grande possibilidade das redes investigativas é a *Educação para a Cidadania Global*, proposta pela UNESCO, pela qual busca-se construir um indivíduo que tenha uma visão de mundo holística, que através do diálogo desenvolva e reafirme valores globais humanísticos e que possa ter uma postura crítica. A internacionalização via redes pode contribuir para essas competências (UNESCO, 2016). As possibilidades destacadas

pelos entrevistados apontam para a perspectiva de construção de espaços além da sala de aula.

[...] acho que vocês podem funcionar como catalisadores dentro da turma, porque quando você está lá na sala do Mestrado e Doutorado e alguém está discutindo alguma coisa, você tem uma experiência com a qual possa talvez contribuir, porque você não faz assim.... Quando eu estava naquele projeto, nós mudamos a dinâmica por causa disso, por causa daquilo, então você pode funcionar como uma catalisadora, entendeu. O teu desenvolvimento como acadêmico e como pessoa, no final das contas vocês estão inseridos no grupo, então vocês funcionam como catalisadores ali. É, eu vejo o desenvolvimento de vocês nesse sentido, fazendo parte deste tipo de projeto. (...) Então, não sei, daqui há alguns anos vocês [...] quando vocês terminarem o doutorado, certamente, vocês têm muito potencial para continuarem o desenvolvimento como acadêmicos (entrevistado 1).

Os entrevistados dão especial destaque para os alunos de Pós-Graduação, visto que, na atualidade, suas possibilidades de mobilidade física são mais concretas que dos estudantes de graduação. Os alunos de Pós-Graduação podem aprender como fazer pesquisa a partir de outras perspectivas, contribuindo em seu desenvolvimento como um investigador crítico. A graduação, no Brasil, caminha timidamente no processo de internacionalização. O SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, estabelece parâmetros flexíveis para a avaliação da internacionalização. Normatiza que uma instituição de educação superior pode colocar em seu PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional metas para a internacionalização ou não. Entretanto com a globalização e a valorização da internacionalização como critério de qualidade as IES estão caminhando para propor estratégias de internacionalização.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Parte-se da crença que as redes investigativas auxiliam na produção de conhecimento e inovação, através das trocas de informações, junção e desenvolvimento de distintas competências dos membros da mesma. Acredita-se que a construção e consolidação de redes investigativas fazem parte do processo de internacionalização, pois promovem a integração que leva em conta não apenas conhecimentos globais, mas também aspectos interculturais, locais e regionais. Ao buscar conhecer outras interpretações, teorias, contextos, realidades, vivências e experiências, os pesquisadores que se articulam em redes acabam por encontrar soluções compartilhadas para problemas específicos de seus contextos.

Essas assertivas são reafirmadas pela CRES2018 – Conferencia Regional de Educação Superior para a AL&C, realizada em Córdoba, em 2018, quando consideraram as redes investigativas como uma das estratégias consensuais para a internacionalização na perspectiva de uma integração regional solidária.

Neste entender, este texto objetivou compreender possibilidades na implementação de uma rede de pesquisa internacional entre instituições de excelência, uma brasileira e uma inglesa, na perspectiva de integrantes do nosso país.

Os achados da pesquisa permitem reforçar a presença de uma dupla mão de compartilhamento das redes. Isso quer dizer, o sul global aprende com o norte global e o norte aprende com o sul. As relações de subserviência não podem ser padrão, mas sim, o compartilhamento.

De forma paralela, as análises reiteram a laC como uma possibilidade real e factível para este contexto norte-sul-norte, da mesma forma que podem ser expandidos para redes Sul-Sul defendida pela CRES 2018. Neste último caso, as proximidades geográficas, sociais, linguísticas e políticas tornam o processo inicial de contato entre os pesquisadores mais fácil e os problemas em comum dos países do continente tornam as parcerias mais efetivas na resolução dos mesmos.

Construir e consolidar uma rede internacional de pesquisadores não é tarefa simples, pois depende de uma ampla gama de relações e interesses acadêmicos, sociais, econômicos e individuais. Compreender as possibilidades, a partir dos atores que colocam as redes de pesquisa em prática, se fez importante, pois possibilitou repensar as próprias práticas avaliando o estabelecimento das redes e auxiliando na superação de seus desafios.

É importante registrar que outras pesquisas e textos estão em processo para que possamos compreender a construção de redes investigativas não só no tocante às possibilidades que elas oportunizam, mas no tocante aos desafios que se apresentam.

## REFERÊNCIAS

- BALANCIERI, Renato; BOVO, Alessandro Botelho; KERN, Vinícius Medina; *et al.* A análise de redes de colaboração científica sob as novas tecnologias de informação e comunicação: um estudo na Plataforma Lattes. *Ciência da Informação*, v. 34, n. 1, p. 64–77, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010019652005000100008&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010019652005000100008&lng=pt&tlng=pt).
- BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. Redefining Internationalization at Home. *The European Higher Education Area*. [s.l.: s.n.], 2015.
- CRES2018. CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Iesal/Unesco: Córdoba, 2018.
- COUTINHO, Sonia Maria Viggiani *et al.* Redes acadêmicas para pesquisa e capacitação em meio ambiente e desenvolvimento sustentável: uma revisão crítica. *Ambiente social* [online]. 2012, vol. 15, n.3 [cited 2017-12-03], pp.165-184. Available from: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-753X2012000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2012000300010&lng=en&nrm=iso). ISSN 1809-4422. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2012000300010>.
- DE WIT, H.; Hunter, F; Howard, L.; Egron-Polak, E. *Internationalisation of higher education. Study*. European Parliament Committee on Culture and Education. Brussels: European Union, 2015.
- DE WIT, H. Misconceptions about (the end of) internationalization, challenges and opportunities for the future Hans. In: GACEL-ÁVILA, Jocelyne. *Internacionalización de la educación superior*. [s.l.: s.n.], 2017. Disponível em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-196472.html>.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne; RODRÍGUEZ, Scilia. *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe*. CRES. [s.l.: s.n.], 2018.

KNIGHT, J. Internationalization Remodelled: Definition, Approaches and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, vol. 8, no. 1, pp. 5-31, 2004.

KNIGHT, J. (2012). Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. In: H. WIT & J. D. HEYL (Eds.). *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 27-42). London, England: Sage.

LEASK, B. *Internationalizing the Curriculum*. London: Routledge, 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MARCHAND, Marianne; RODRÍGUEZ, HELENA Edmundo Meza. Poscolonialismo/Estudios Decoloniales y las Relaciones Internacionales. In: SCHIAVON, Jorge A.; ORTEGA RAMÍREZ, Adriana Sletza; LÓPEZ-VALLEJO OLVERA, Marcela; et al. *Teorías de relaciones internacionales en el siglo XXI: interpretaciones críticas desde México* [s.l.: s.n.], 2014.

MORAES, Roque; GALLIAZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. *Roteiro*, v. 42, n. 1, p. 115-132, 2018. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/13090>.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior em contextos emergentes: uma análise das perspectivas internacional, nacional e institucional. *Educação Superior em contextos emergentes*. Maria Estela Dal Pai Franco (org.); ZITKOSKI, Jaime J; Sérgio R. Kieling. Porto Alegre: EdPUCRS, 2016. p. 61-80, 2016.

NILSSON, Bengt. Internationalisation at Home from a Swedish Perspective: The Case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*. Vol 7, Issue 1, pp. 27-40, 2003.

ROBSON, Sue. Students, Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. *Educação*. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 368-374, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29012>.



SEBASTIÁN, Jesús; BARRERE, Rodolfo. Internacionalización de la investigación en América Latina y el Caribe. In: GACEL-ÁVILA, Jocelyne; RODRÍGUEZ, Scilia. *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe*. CRES. [s.l.: s.n.], 2018.

UNESCO. *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*; 2016

VANZ, Samile Andrea de Souza; STUMPF, Ida Regina Chittó. Colaboração científica: revisão teórico-conceitual. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 15, n. 2, p. 42–55, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-99362010000200004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362010000200004&lng=pt&tlng=pt).



---

## SOBRE OS AUTORES

---

**Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (UFPel)** - Graduada em Matemática pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Pós-doutora pela mesma Universidade. Foi professora do Centro de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET/RS), desde 1986, com atuação como docente da disciplina de Matemática. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel, onde coordena Grupo de Pesquisa e orienta dissertações e teses de doutorado. É Pesquisadora do CNPq. [biazanchet@terra.com.br](mailto:biazanchet@terra.com.br) /<http://lattes.cnpq.br/0843086784953517>

**Bettina Steren dos Santos (PUCRS)** - Possui graduação em Pedagogia pela UFRGS (1989) e doutorado em Psicologia Evolutiva e da Educação – Universidad de Barcelona (1996). Pós-doutorado no College of Education, The University of Texas at Austin, EUA (2009). É professora da Escola de Humanidades/Educação e coordenadora do Grupo de Pesquisa Processos Motivacionais em Contextos Educativos; da PUCRS. Coordenadora do Curso de Especialização em Psicopedagogia e Bolsista de Produtividade em Pesquisa – PQ/CNPq. Além disso, participa de órgãos de gestão em Ciência e Tecnologia como: FAPERGS (membro do comitê de Educação), CNPQ E CAPES (parecerista Ad Hoc). Atuando nos temas: formação de professores, processos motivacionais, metodologias criativas, mal-estar e bem-estar docente. [bettina@pucrs.br](mailto:bettina@pucrs.br); <http://lattes.cnpq.br/3740903204981170>

**Caroline Baranzeli (PUCRS)** - Doutoranda em Educação na PUCRS (Bolsista CAPES/PROEX), sob orientação da Profa. Dra. Marília Costa Morosini. Doutorado sanduíche na Newcastle University (CAPES/PSDE) com supervisão dos professores Dr. Steve Walsh e Dra. Sue Robson. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS (2014). Especialista em História Africana e Afro-Brasileira pela FAPA (2014). Bacharel e Licenciada em História pela PUCRS (2010). Membro da Rede UNIVERSITAS/RIES e do CEES – Centro de Estudos em Educação Superior. Pertenceu a Rede GEU-Ipesq de 2010 a 2016. caroline.baranzeli@acad.pucrs.br; ; <http://lattes.cnpq.br/2185139301208076>

**Célia Elizabete Caregnato (UFRGS)** – Mestrado em Ciência Política pela UFRGS (1992) e Doutorado em Educação pela UFRGS (2004). Estágio pós-doutoral na University of Wisconsin. É professora associada na UFRGS, membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade e membro da Comissão Coordenadora do mesmo Programa (2017-2019). Pesquisa e orienta pesquisas, a partir da Sociologia da Educação Superior. É membro do Grupo de pesquisa sobre Inovação e Avaliação na Universidade, INOVAVAL/Educação e do Grupo de Estudos sobre Universidade/GEU/Sociologia. celia.caregnato@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/7312156411933886>

**Denise Balarine Cavalheiro Leite (UFRGS)** – É doutora em Ciências Humanas pela UFRGS. Realizou estudos pós-doutorais no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. É pesquisadora Nível 1A, CNPq. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. No momento exerce o cargo de Secretária Regional de GUNI UNESCO para América Latina e Caribe. Desenvolve pesquisas sobre inovação, avaliação participativa e redes de pesquisa e colaboração. Tem vários livros e artigos publicados. Sua mais recente publicação (2017) pela Palgrave, com I. Pinho, intitula-se *Evaluating collaboration networks in higher Education: drivers for excellence*. denise.leite@pq.cnpq.br; <http://lattes.cnpq.br/0827507109236372>

**Dirce Maria Santin (UFRGS)** - Doutora e mestre em Comunicação e Informação pela UFRGS, especialista em Ciência da Informação pela Universidade da Região da Campanha e bacharel em Biblioteconomia pela UFRGS. Atua como bibliotecária do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da UFRGS e tem experiência profissional na área de Biblioteconomia, com ênfase em bibliotecas especializadas e universitárias, desempenhando atividades técnicas, de gestão, comunicação e atendimento aos usuários. Na Ciência da Informação tem experiência em ensino, pesquisa e extensão e é membro do Grupo de Pesquisa em Comunicação Científica da UFRGS. Principais temas de interesse: avaliação da ciência, bibliometria, cientometria, fontes de informação, comportamento informacional e competências informacionais. [dirce.santin@ufrgs.br](mailto:dirce.santin@ufrgs.br); <http://lattes.cnpq.br/8305785404627524>

**Dóris Pires Vargas Bolzan (UFSM)** - Graduada em Pedagogia pela UFRGS (1986), Especialista em Psicopedagogia Terapêutica pelo Centro de Estudos Médicos e Psicopedagógicos (1989), Mestrado em Educação (1995) e Doutorado em Educação (2001) (UFRGS). Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, do PPGEduc e do Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional do Centro de Educação da UFSM. Atua na linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Foco de pesquisa: a formação e desenvolvimento profissional docente na educação básica e superior. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior- (GPFOPE 2002), vice-líder do Trajetória de Formação (GTFORMA 2002) e do Pesquisa Práticas e Formação para docência: educação básica e superior (2015). [dbolzan19@gmail.com](mailto:dbolzan19@gmail.com); <http://lattes.cnpq.br/3167841618840023>

**Elisa Lucarelli (UBA)** - Doctora en Educación, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la UBA. Investigadora Categoría I. UBA, FFyL, IIICE: Codirectora e investigadora del Programa Estudios sobre el aula universitaria. Universidad Nacional de Tres de Febrero: Directora

de Programas de Investigación SID y Profesora de Doctoro y Maestrías del NIFEDE. Profesora en Posgrados de Universidades Nacionales argentinas y de Uruguay, Brasil y México. Es autora de de diversos libros como “Universidad y prácticas de Innovación pedagógica” (cocompiladora con A. M. Malet), “El asesor pedagógico en la universidad” (coeditora con C. Finkelstein). Es miembro fundadora de la REDAPES (Red de Posgrados en Educación Superior), de la REDAPU (Red de Asesorías Pedagógicas universitarias) y de la AIDU-A (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria-Argentina). [elucarel@gmail.com](mailto:elucarel@gmail.com)

**Estela M. Miranda (UNC)** Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba-UNC). Profesora Titular de Política Educacional y Legislación Escolar. Consultora Académica de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES- 2018). Directora del Grupo de Investigación “Estudios sobre políticas educativas” (GiEPE) (CIFYH-UNC). Coordinadora del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur/UNC (NEIES-Mercosur). Editora de la Revista Digital “Integración y Conocimiento” del NEIES-Mercosur. [estelam@ffyh.unc.edu.ar](mailto:estelam@ffyh.unc.edu.ar)

**Luisa Cerdeira (ULisboa-ie)** - Doutora em Ciências da Educação, Mestre em Administração Escolar e Licenciatura em Economia (Universidade de Lisboa); Professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Membro do Grupo de Investigação “Políticas de Educação e Formação” da UIDEF, Pró-Reitora e Chefe de Gabinete do Reitor da Universidade de Lisboa (2010-2013) e; Directora na Direcção Geral do Ensino Superior (1990-2000); Coordenadora Executiva do PRODEP II para o Ensino Superior (União Europeia 1994-2000). Presidente FORGES-Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa de 2011 a 2018. Coordenação de projetos e consultorias com financiamento – Banco de Desenvolvimento Africano (2016-2017), Banco Mundial (2010-2012), Fundação Gulbenkian. Projectos: CESTES

(2015/2016, 2010/2011), BRADRAMO (2013-2015). Publicações: livros e revistas portuguesas e estrangeiras, na área das Políticas de Gestão e Financiamento do Ensino Superior. [luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt](mailto:luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt)

**Isabel Pinho** – Maria Isabel Gomes de Pinho, Participante no projeto de pesquisa: Avaliação e Redes de Colaboração: inovação e mudanças nas teias de conhecimento. Participante no projecto de investigação Gentour II. Doutora em Administração (diploma revalidado no Brasil pela UFRGS, conceito CAPES 5), Conclui estágio Pós-Doutoral em Educação Superior, supervisionado pela Doutora Denise Leite, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da UFRGS. Doutorado em Gestão pela Universidade de Aveiro (2012). Mestrado em Gestão Pública pela Universidade de Aveiro (2006). Mestrado em Gestão da Informação pela Universidade de Aveiro (2004), Graduação em Comunicação e Educação em Ciência pela Universidade de Aveiro (2004). [isabelpinho@ua.pt](mailto:isabelpinho@ua.pt); <http://lattes.cnpq.br/1632141359373046>

**José Vieira de Sousa** - Possui graduação em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (1985), e em Letras Português (1994), pela UnB. Mestrado em Educação (1994) e Doutorado em Sociologia (2003) pela UnB. É Professor Associado da mesma universidade. Foi Coordenador do Grupo de Trabalho Política de Educação Superior da ANPEd, entre 2013 e 2017. É líder do Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior (GEPAES) no CNPq. Coordenador do Curso de Mestrado Profissional Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais da UnB no período entre 2011-2016. É membro do Conselho Editorial do periódico Revista Linhas Críticas (UnB). [sovieira1@gmail.com](mailto:sovieira1@gmail.com); <http://lattes.cnpq.br/3287025746166245>

**Maria de Lourdes Machado-Taylor** (UPorto-Portugal) – Licenciatura em Economia (Universidade do Porto, Portugal), Pós-Graduação em Administração e doutoramento em Ciências Empresariais (Universidade

do Minho). É Investigadora Senior Associada do Centro de Investigação em Políticas de Ensino Superior (CIPES) e colaboradora da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (AAES). Áreas de pesquisa: Gestão, Políticas de Educação Superior e Estudos de Gênero. Coordenou projectos de investigação multidisciplinares e multi-institucionais, financiados – Fundação para a Ciência e Tecnologia FCT, Fundação Gulbenkiangal, Capes e Comissão Europeia. Bolsas de pesquisa (Fundação Gulbenkian e Fulbright). É autora e coautora de 12 livros, editou três livros, autora de 33 capítulos de livros e 65 artigos de revistas, periódicos europeus, asiáticos e americanos. mmachadotaylor@gmail.com

**Maria Estela Dal Pai Franco (UFRGS)**- Graduada em Pedagogia (PUCRS), Mestre em Administração (Temple University) e Doutora em Ciências Humanas (UFRGS). Participou: coordenação PPGedu/PUCRS, Vice-Direção Faced/UFRGS (1981-1984), Comitê Assessor/Edu/CNPq (1987-1988), Vice-direção (ANPAE) e consultorias diversas. Professora titular concursada (UFRGS), foi Professora Permanente (PPGEdu até 2016), fundadora (1988), coordenadora e pesquisadora da Rede GEU, Colaboradora Convidada Faced/UFRGS, prossegue, em 2018, como pesquisadora do Ries/Pronex/CNPq/Fapergs/UFRGS e do Universitas-BR/Anped. Participa de conselhos editoriais, de comitês científicos. Significativa produção (livros e periódicos). É associada a LASA, ao Forges. Áreas de pesquisa: Educação Superior (ES), Política, Administração, Ciência e Tecnologia e ES. medalpaifranco@ufrgs.br; <http://lattes.cnpq.br/1644685625625576>

**Maria Isabel da Cunha (UFPel)** - Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, onde foi Pró-Reitora de Graduação e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Atuou no PPG de Educação da UNISINOS. É mestre em educação pela PUC/RS (1979) e doutora em educação pela UNICAMP (1988). Fez estágio pós-doutoral na Universidade Complutense de Madri (1998). Cumpriu



Estágio *Senior* na Universidade de Sevilha (2015). Integra. Tem significativa publicação de artigos em periódicos e livros. Orienta dissertações e teses no campo da pedagogia universitária e formação de professores. É pesquisadora do CNPq. [cunhami@uol.com.br](mailto:cunhami@uol.com.br); <http://lattes.cnpq.br/0157149133885713>

**Maria Janine Dalpiaz Reschke (ULBRA)** – Possui graduação em Ciências Sociais – bacharelado (1987) e licenciatura (1985) pela PUCRS, mestrado em Sociologia pela UnB (2000) e doutorado em Educação pela Unisinos (2014). Integra o grupo de pesquisa Formação de Professores, Ensino e Avaliação da UFPel. É professora da ULBRA – Campus Gravataí (2014-2018) no projeto de extensão da brinquedoteca – Aprender Brincando, desde 2007. Área de Pesquisas: Pedagogia Universitária, Formação de Professores, Didática e Sociologia. Coordena Grupo de Pesquisa, CNPq e atua no ensino superior há dezoito anos: Didática, Fundamentos metodológicos da Educação Infantil e orientação de estágios. [mjanine@terra.com.br](mailto:mjanine@terra.com.br); <http://lattes.cnpq.br/2603262516803024>

**Marília Costa Morosini (PUCRS)** - Professora Titular Escola de Humanidades, PUCRS. Coordenadora da Serie Educação Superior – CNPq/FAPERGS/Pronex. Possui licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais (1970), mestrado em Sociologia Educacional (1975) e doutorado em Educação pela UFRGS (1990) e pós-doutorado no LILLAS/ Universidade do Texas (2002/2003). Coordenadora do CEES – Centro de Estudos em Educação Superior – PUCRS; da Ries (Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior) – Núcleo de Excelência em C, T&I, CNPq/FAPERGS/Pronex (2005/2009). Pesquisadora 1A. CNPq. [marilia.morosini@puccrs.br](mailto:marilia.morosini@puccrs.br); <http://lattes.cnpq.br/8614883884181446>

**Nicolas Maillard (UFRGS)** – É Secretário de Relações Internacionais da UFRGS (período 2012-2020). Graduou-se em 1996 na Grande École d'Ingénieur, na França e obteve seu Ph.D. em Ciências e Tecnologias

da Informação pela Université Joseph Fourier, em 2001. É Professor Associado da UFRGS. Seu campo de pesquisa é Programação Paralela. Em 2012, ele passou seis meses como acadêmico convidado na Universidade de Pittsburgh (EUA). Como Secretário de Relações Internacionais, é responsável pelo processo de internacionalização da UFRGS, sendo o representante direto do Reitor para assuntos internacionais, e em estreita ligação com os Pró-Reitores de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Suas atividades também incluem o gerenciamento da mobilidade estudantil. [nicolas.maillard@reinter.ufrgs.br](mailto:nicolas.maillard@reinter.ufrgs.br); <http://lattes.cnpq.br/2130649789772469>

**Robert Verhine (UFBa)** - Professor Titular da Faculdade de Educação da UFBa e Professor Permanente do PPG em Educação da mesma universidade. Bacharel em Economia, Mestre em Estudos Latino-Americanos (University of California) e Doutor em Educação (Universität Hamburg). Coordenador da Área de Educação da CAPES e membro da Comissão Assessor de Especialistas para Avaliação de Políticas Educacionais do INEP. É também membro do Conselho Diretor da Comissão Fulbright do Brasil, membro da Comissão Editorial do CNPq e membro-fundador da Academia de Ciências da Bahia. Atuou como Pró-Reitor de Ensino de Pós-Graduação da UFBa, Presidente da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES). Foi Diretor Científico da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e Bolsista de Produtividade do CNPq. Também foi Presidente da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. No cenário internacional, atuou como Visiting Scholar (em universidades na América do Norte, Europa e Ásia) [rverhine@gmail.com](mailto:rverhine@gmail.com); <http://lattes.cnpq.br/8612465206032005>

**Samile Andrea de Souza Vanz (UFRGS)** – Professora associada do Departamento de Ciências da Informação e do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação da UFRGS (PPGCOM UFRGS).

Graduada em Biblioteconomia pela UFRGS (1999), mestre e doutora em Comunicação e Informação pelo PPGCOM UFRGS (2004 e 2009), com estágio sanduíche na Dalian University of Technology (China, 2007-2008). Pós-doutorado pela Universidad Carlos III de Madrid (Madrid, 2016). Editora da revista *Em Questão* (2014 –). Desenvolve pesquisas na área de Comunicação Científica, com ênfase na produção de indicadores científicos, bibliometria, colaboração científica, análise de citação, análise de cocitação e rankings universitários. Tem experiência acadêmica e profissional na área de Planejamento, gestão e arquitetura de Bibliotecas e Unidades de Informação. samilevanz@terra.com.br; <http://lattes.cnpq.br/5243732207004083>

**Sérgio Roberto Kieling Franco (UFRGS)** – Possui graduação em Psicologia e em Filosofia, mestrado (1990) e doutorado em Educação (2000) pela UFRGS. É Professor Titular da Faculdade de Educação da mesma universidade, e professor dos programas de Pós-graduação em Educação e em Informática na Educação. Foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE). Foi Presidente da CONAES do Ministério da Educação. Foi Pró-reitor de Graduação, Secretário de Educação a Distância, Diretor da Faculdade de Educação e Diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da UFRGS. Exerceu o cargo de Diretor de Políticas de Educação a Distância do Ministério da Educação. sergio.franco@ufrgs.br; <http://lattes.cnpq.br/6389325869865024>

**Silvia Maria de Aguiar Isaia (UFSM/UNIFRA)** – Licenciatura em Filosofia (1973) e mestrado em Filosofia pela UFSM (1981) e doutorado em Educação pela UFRGS (1992). Professora adjunta do Centro Universitário Franciscano, atuando no PPG em Ensino de Ciências e Matemática (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado), pesquisadora de Produtividade em Pesquisa do CNPq, Nível 2. É professora titular aposentada da UFSM e voluntária no PPG Edu. Membro do conselho da Ries e coordenadora do GP Trajetórias de Formação do CNPq. Experiência

na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional, Psicologia Cognitiva, Teorias de Aprendizagem, atua nos temas: construção da docência e trajetórias de formação, desenvolvimento profissional docente, aprendizagem discente, aprendizagem no ensino de ciências e matemática, (Educação Básica e Superior). [silviamariaisaia@gmail.com](mailto:silviamariaisaia@gmail.com); <http://lattes.cnpq.br/0954246692473735>

**Sônia Elisa Caregnato (UFRGS)** – Mestrado em Information Management pela University of Sheffield e doutorado em Information Studies pela mesma universidade. Professora associada da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO) e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação (PPGCOM) da UFRGS. Coordena o Grupo de Pesquisa em Comunicação Científica da UFRGS e é diretora substituta do CEDAP – Centro de Documentação e Acervo Digital da Pesquisa, órgão auxiliar da FABICO/UFRGS. Pesquisa em Ciência da Informação e Comunicação, atuando em temas de comunicação científica, bibliometria, periódicos científicos, produção científica, repositórios digitais e acesso aberto a dados de pesquisa. [sonia.caregnato@ufrgs.br](mailto:sonia.caregnato@ufrgs.br); <http://lattes.cnpq.br/5627209208288722>

**Vera Lucia Felicetti (UNILASALLE)** – Pós-doutorado na *University of Maryland* – College Park – EUA (bolsa CNPq). Doutorado no PPGEduc PUC/RS. MENÇÃO HONROSA CAPES de melhor tese defendida no Brasil, área Educação, 2011. *J1 Research Scholar*, dois semestres no Doutorado do *College of Education*, Universidade do Texas em Austin (Programa de Cooperação Internacional Brasil – EUA, bolsa CAPES). Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Foi Membro conselheiro da seção de Educação e Políticas Educativas da América Latina da *Latin American Studies Association* – LASA em 2015 e 2016. Coordenadora e professora na PG em Educação da Universidade La Salle e professora no Curso de Matemática. Atua na área de Educação e Educação Matemática tendo como cerne temas envolvendo estudantes de Educação Superior. [vera.felicetti@unilasalle.edu.br](mailto:vera.felicetti@unilasalle.edu.br); <http://lattes.cnpq.br/1100512325355728>



## EDITORA UNIVERSITÁRIA DA PUCRS – EDIPUCRS

A Editora Universitária da PUCRS já publicou mais de 1.500 obras impressas e mais de 250 livros digitais.

Siga a EDIPUCRS nas redes sociais, fique por dentro das novidades e participe de promoções e sorteios.



[www.pucrs.br/edipucrs](http://www.pucrs.br/edipucrs)



[www.facebook.com/edipucrs](https://www.facebook.com/edipucrs)



[www.twitter.com/edipucrs](https://www.twitter.com/edipucrs)



[www.instagram.com/edipucrs](https://www.instagram.com/edipucrs)

Para receber as novidades no seu *e-mail*, cadastre-se pelo nosso *site* ou envie um *e-mail* diretamente para [comunica.edipucrs@pucrs.br](mailto:comunica.edipucrs@pucrs.br).

Acesse o *QR Code* abaixo e conheça os livros impressos, os *e-books* pagos/gratuitos, os periódicos científicos, os próximos lançamentos e os conteúdos exclusivos da EDIPUCRS.



Av. Ipiranga, 6.681 – Prédio 33  
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900  
Porto Alegre – RS – Brasil  
Telefone: (51) 3320-3523  
*E-mail*: [edipucrs@pucrs.br](mailto:edipucrs@pucrs.br)