

SUELI MALUCELLI PINTO



**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: UM DESAFIO
PARA A GESTÃO UNIVERSITÁRIA**

**Dissertação apresentada à Pontifícia
Universidade Católica do Paraná, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação, sob a orientação do Prof.
Dr. Almeri Paulo Finger.**

**CURITIBA
1998**



ATA DO EXAME DA DISSERTAÇÃO

Exame de Dissertação n.º 128

No dia **20 de agosto de 1998**, às **9h**, reuniu-se a Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. Dr. Almeri Paulo Finger	
Prof. Dr. Roberval Eloy Pereira	
Prof. Dr. Heitor José Pereira	

designada para a Banca do Exame de Dissertação da mestranda **Sueli Malucelli Pinto**, ano de ingresso 1994, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES: UM DESAFIO PARA A GESTÃO UNIVERSITÁRIA**.

Prof. Dr. Almeri Paulo Finger	Conceito <u>A</u>
Prof. Dr. Roberval Eloy Pereira	Conceito <u>A</u>
Prof. Dr. Heitor José Pereira	Conceito <u>A</u>
	Conceito Final <u>A</u>

Observações: _____

Prof. Dr. Peri Mesquita
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Rolando e Luiza, extraordinários educadores, cuja sabedoria, bondade e espírito de justiça sempre serão luzes a iluminar-me a caminhada.

Ao meu esposo Dilson, à minha filha Simone e às minhas netas Giovanna e Roberta, pelo significado que dão ao trilhar do meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Ao doutor Almeri Paulo Finger, meu orientador, pela sua competência e postura instigadora de cidadão do mundo.

À doutora Maria Ignez Marins, competente lingüista e interlocutora sagaz, pela sua disponibilidade afetuosa.

Ao Dilson, pelo companheirismo amoroso e irrestrito.

Aos colegas e amigos, pelo incentivo e apoio continuamente prestados.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	viii
LISTA DE QUADROS.....	x
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xi
INTRODUÇÃO.....	1
Delimitação do estudo	12
Opção metodológica.....	14
1. FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS E SUA GESTÃO NA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA.....	16
1.1 Planos nacionais de pós-graduação	20
1.1.2 Alguns resultados.....	24
2.CENÁRIOS DE FUTURO.....	53
2.1 Panorama atual e tendências do ensino superior no mundo	57
2.2 Evolução recente e situação atual do ensino superior no Brasil.....	62
2.2.1 Acesso ao ensino superior	63
2.2.2 Ensino superior: configuração do sistema.....	63
2.2.3 Instigações e perspectivas.....	65
2.2.4 Perspectivas de evolução do sistema de ensino superior da próxima década.....	73
2.3 Cenários prováveis.....	83
2.3.1 Contexto	84
2.3.2 Cenário A - Renovação com Regulação.....	84
2.3.3 Cenário B - Tudo pelo Mercado.....	87
2.3.4 Cenário C - Desorganização e Crescimento Vegetativo.....	90
3. COMPETÊNCIA: ELEMENTO NORTEADOR PARA A GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES	95
3.1. Formação inicial e empregabilidade.....	95
3.2 Formação para a competência.....	103
3.3 A questão da competência na formação continuada de docentes.....	106
3.3.1 A atitude interdisciplinar como estratégia para a construção da competência.....	111
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119

RESUMO

A preocupação com a formação do docente universitário parece ter sido uma constante nos últimos anos. Uma averiguação mais acurada permite verificar que tal preocupação se concretizou parcialmente, de vez que grande parte dos docentes que obtiveram suas titulações em cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, conquistaram-nas mais por empenho pessoal e satisfação profissional, muitas vezes distanciada de uma política de capacitação das universidades em que exerciam suas atividades acadêmicas.

Não bastaria, porém, a elaboração de um projeto de capacitação docente sem que se atentasse para as modernas exigências de gestão universitária, bem como para os estudos de educação continuada.

Assim, ao longo do Curso de Mestrado em Educação, a idéia de realizar um trabalho de pesquisa sobre formação continuada sedimentou-se e passou a ser uma das prioridades nos estudos encetados.

Este trabalho, pois, visa a especificar um elemento que norteie uma proposta de gestão de formação continuada.

Para tanto, esta pesquisa apresenta a seguinte estrutura:

– Introdução, em que são estabelecidos o problema, as perguntas de pesquisa e a opção metodológica;

RESUMO

A preocupação com a formação do docente universitário parece ter sido uma constante nos últimos anos. Uma averiguação mais acurada permite verificar que tal preocupação se concretizou parcialmente, de vez que grande parte dos docentes que obtiveram suas titulações em cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, conquistaram-nas mais por empenho pessoal e satisfação profissional, muitas vezes distanciada de uma política de capacitação das universidades em que exerciam suas atividades acadêmicas.

Não bastaria, porém, a elaboração de um projeto de capacitação docente sem que se atentasse para as modernas exigências de gestão universitária, bem como para os estudos de educação continuada.

Assim, ao longo do Curso de Mestrado em Educação, a idéia de realizar um trabalho de pesquisa sobre formação continuada sedimentou-se e passou a ser uma das prioridades nos estudos encetados.

Este trabalho, pois, visa a especificar um elemento que norteie uma proposta de gestão de formação continuada.

Para tanto, esta pesquisa apresenta a seguinte estrutura:

– Introdução, em que são estabelecidos o problema, as perguntas de pesquisa e a opção metodológica;

– No item 1 - **Formação de Docentes Universitários na Experiência Brasileira** - buscou-se retratar a configuração da formação de docentes universitários na experiência brasileira como resultante das políticas e estratégias utilizadas pela gestão em âmbito nacional;

– No item 2 - **Cenários de Futuro** - sob os desafios da emergente “sociedade do conhecimento”, da evolução recente e das tendências do ensino superior brasileiro, fez-se a proposição de três cenários prováveis, como subsídio à gestão universitária, colocados em contexto nacional de natureza distinta;

– No item 3 - **Competência: um desafio para a gestão universitária da formação continuada de docentes** - procurou-se fundamentar a competência como o elemento norteador da formação continuada de docentes universitários e inspirador da sua gestão;

– No item 4 - **Considerações Finais** - apresentou-se algumas sugestões e expectativas quanto à “via” competência a ser utilizada pelos gestores universitários da formação continuada de docentes.

– No item 1 - **Formação de Docentes Universitários na Experiência Brasileira** - buscou-se retratar a configuração da formação de docentes universitários na experiência brasileira como resultante das políticas e estratégias utilizadas pela gestão em âmbito nacional;

– No item 2 - **Cenários de Futuro** - sob os desafios da emergente “sociedade do conhecimento”, da evolução recente e das tendências do ensino superior brasileiro, fez-se a proposição de três cenários prováveis, como subsídio à gestão universitária, colocados em contexto nacional de natureza distinta;

– No item 3 - **Competência: um desafio para a gestão universitária da formação continuada de docentes** - procurou-se fundamentar a competência como o elemento norteador da formação continuada de docentes universitários e inspirador da sua gestão;

– No item 4 - **Considerações Finais** - apresentou-se algumas sugestões e expectativas quanto à “via” competência a ser utilizada pelos gestores universitários da formação continuada de docentes.

ABSTRACT

The education of the university professor has been a constant concern lately. A deeper investigation allows to acknowledge that this concern is being partly materialized, since most of the professors who have attended Master's or Doctorate Programs were prompted by personal interest and professional satisfaction rather than by the teaching policies of the universities they work at.

In view of this, it was sought information that portrays the commitment of higher education institutions with the permanent education of their professors. However, it is not sufficient to elaborate a project on the professor capability without considering the modern requests of the university management as well as the continued education. Thus, the idea of accomplishing a research on continued education turned into the main priority of the studies carried on.

This work intends to specify an element which guides the proposal for continued education. It has the following structure:

- Introduction, presenting the problem, the research questions and the methodology;
- Part one, introducing the formation of university professors in the Brazilian experience as a result of policies and strategies used by the federal government;
- Part two, commenting on the future sceneries that will emerge from the

ABSTRACT

The education of the university professor has been a constant concern lately. A deeper investigation allows to acknowledge that this concern is being partly materialized, since most of the professors who have attended Master's or Doctorate Programs were prompted by personal interest and professional satisfaction rather than by the teaching policies of the universities they work at.

In view of this, it was sought information that portrays the commitment of higher education institutions with the permanent education of their professors. However, it is not sufficient to elaborate a project on the professor capability without considering the modern requests of the university management as well as the continued education. Thus, the idea of accomplishing a research on continued education turned into the main priority of the studies carried on.

This work intends to specify an element which guides the proposal for continued education. It has the following structure:

- Introduction, presenting the problem, the research questions and the methodology;
- Part one, introducing the formation of university professors in the Brazilian experience as a result of policies and strategies used by the federal government;
- Part two, commenting on the future sceneries that will emerge from the

knowledge society, the recent evolution and the new trends of Brazilian higher education;

- Part three, demonstrating that competence is the guider element to the continued education of university professors;

- Part four, making the final considerations and suggestions concerning the competence to be used by university managers to the professors' continued education.

knowledge society, the recent evolution and the new trends of Brazilian higher education;

- Part three, demonstrating that competence is the guider element to the continued education of university professors;

- Part four, making the final considerations and suggestions concerning the competence to be used by university managers to the professors' continued education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Distribuição Percentual dos Cursos de Pós-Graduação Por Região Geográficapág. 30

QUADRO 2 - Distribuição dos Cursos de Doutorado por Região Geográficapág.31

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- PUCPR** - Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- CAPES** - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEDES** - Centro de Estudos, Educação e Sociedade
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- ENPROP** - Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação.
- FINEP** - Financiadora de Estudos e Projetos
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- MEC** - Ministério da Educação e do Desporto
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- PICDT** - Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica
- PNPG** - Plano Nacional de Pós-Graduação
- UFGRS** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- EMPRAPA** - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- EUA** - Estados Unidos da América
- FNDCT** - Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- SEF/MEC** - Secretaria de Educação Fundamental
- CINTERFOR** - Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre
Formação Profissional
- OIT** - Organização Internacional do Trabalho
- MERCOSUL** - Mercado Comum do Sul
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- USP** - Universidade de São Paulo
- UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas

INTRODUÇÃO

A velocidade, a abrangência e a profundidade das transformações que ocorrem no mundo de hoje exigem da universidade maior preocupação sobre qual deve ser, no presente, o seu papel na construção do futuro do mundo. E, pois, quais devem ser a sua estrutura, os seus métodos, os seus compromissos.

Um dos paradoxos que vêm marcando o momento histórico vivido e que não pode ser ignorado pela universidade, com vistas a responder os questionamentos acima referidos, diz respeito à violência, à omissão, à indiferença, compondo um contexto aéctico e de crueldades que interfere tanto na vida pessoal quanto social, no presente.

Em contraponto, percebe-se que todas as áreas do conhecimento têm se ocupado da busca de melhores condições para a vida humana, com os movimentos engajados ocupando progressivos espaços no mundo inteiro, o que impõe à universidade, porque *locus* privilegiado da construção do **saber**, somar esforços, arregimentando competências à melhor qualidade de vida do homem - criador, produtor e consumidor - buscada pela educação permanente em suas finalidades artística, sócio-profissional e sócio-cultural (FURTER, 1966, p.142).

No aspecto colocado e em visão pontual, um dos grandes desafios da universidade está consubstanciado no fato de o homem docente (ator fundamental das escolas) necessitar, no desempenho de sua profissão, viver, deixar viver,

conviver e deixar conviver, com qualidade que lhe permita - bem como aos outros - avançar na sua escalada de concretização e realização dos **possíveis** que o constituem (Furter, *In*: COLLET, 1976).

Levando em consideração que tais **possíveis** invariavelmente constituem o homem e se fazem objeto da Educação Permanente, aqui entendida por “...concepção dialética da educação, como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social global que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo” (Furter, *In*: COLLET, 1976), infere-se que é este tipo de visão educacional que mais encontra guarida como opção da universidade que se quer significativa para a atualidade.

Não obstante, há que se frisar que as várias conceituações de “educação continuada” ou “permanente”, utilizadas pelos pensadores e profissionais da educação, afastam-na radicalmente de qualquer concepção que a reduza a um treinamento apenas estimulador, uma compartimentalização da realidade comumente desenvolvida em algumas grandes empresas que buscam, somente, u’ a mão-de-obra “ajustada”.

Assim, concordando com DESTRO (1995, p.26), afirma-se que “há que se ter a ‘educação continuada’ dentro do movimento de Direitos Humanos, buscando, como sempre afirmou Freire (1983, p.26), ‘...ultrapassar a visão

fragmentada da realidade’, de modo a superar o individualismo por meio da cooperação, soluções coletivas, liberdade de pensamento, ação e sedimentação da cidadania”. A educação continuada como geradora de mudanças “é idealmente participar do futuro” (Goguelin, *In: DESTRO, 1995, p.26*) a partir do presente.

Faz-se referência, ainda, a termos usualmente adotados, seja na instância dos discursos, seja da administração, com significado similar ao de **educação continuada**, mas que, na realidade, não se lhe aproximam, em face do desvirtuamento conceitual, como: **reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação** (MARIN, 1995, p. 17-19).

Argumenta-se isso porque **reciclagem**, embora diga respeito à atualização pedagógica e cultural para se obter melhores resultados, as suas experiências na docência acabaram por originar proposta e implementação de cursos rápidos e descontextualizados, que se somaram a palestras e encontros voltados a parcelas muito reduzidas do universo que envolve o ensino, abordando-o superficial e periféricamente.

Além do mais, importante é frisar que o termo **reciclagem** recebe consagração e ambientação incontroversa como via de modificação de objetos ou de materiais (um exemplo disso é o inerente a papéis e vidros), que, como tal, podem ser respectivamente desmanchados e refeitos, quando tomam uma forma completamente nova.

Como é facultado deduzir, mediante o posto, os materiais sujeitos ao citado procedimento sofrem alterações radicais, que podem abrir mão de todo o caminho previamente trilhado, sinalizando uma clara incompatibilidade, portanto, com a idéia de atualização, sobretudo no tocante à atualização pedagógica.

Treinamento, por sua vez, compreende tornar destro, apto, capaz de executar determinada tarefa (MICHAELIS, 1998, p.2109).

Inobstante, Green (*In*: MARIN, 1995, p. 17-19) alerta que o foco principal desta atividade está na modelagem de comportamentos, fazendo-na mais adequada a automatismos. É por esse motivo que a idéia de moldes está intimamente ligada à fixação prévia, a algo que permanece constante durante todo o processo, refratária, deste modo, à natureza humana, já que os planos educativos devem conter a idéia de serem modificados pelas próprias tentativas de executá-los.

A despeito do colocado, não se pode ignorar o fato de o **treinamento**, embora não amplamente, consagrar-se como positivo a certas ações mecânicas, como no caso de movimentos necessários aos profissionais da área de educação física, porém apresenta incompatibilidade ao uso, quando as ações dizem respeito a manifestações inteligentes.

Por outro lado, **aperfeiçoar** é relativo a tornar perfeito, acabar com perfeição, completar, adquirir maior grau de instrução, ou emendar os próprios

defeitos (MICHAELIS, 1998, p.184).

É importante sublinhar que o termo **aperfeiçoamento**, pelo colocado, recebe inúmeras ressalvas no presente, mesmo porque nega a raiz da própria educação, ou seja, a idéia da educabilidade permanente e continuada do ser humano, pois encara o homem como passível de completude, ignorando o fato de os processos que buscam a melhoria não admitirem, no princípio da realidade, apreender esse **ideal**.

No caso dos profissionais da área de educação, tal impossibilidade se impõe por diversos fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas, porque sujeitas a interferências, do que se conclui que, em educação, há que se conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a viabilidade tanto de acertos, quanto de grandes erros, na sua otimização.

Lançar mão de **aperfeiçoamento**, pelo exposto, só é possível se disser respeito à correção de defeitos e a aquisição de maior grau cognitivo, pois, neste caso, é admissível que alguns saberes possam ficar **fora de foco**, favorecendo a aquisição de outros mais relevantes, coerentes e necessários ao momento vivido.

Entende-se por **capacitação** o processo voltado a tornar capaz e habilitar, ou a convencer e persuadir (MICHAELIS, 1998, p.419).

Embora o primeiro enfoque invocado acima traduza, em parte, as concepções desejadas pelos novos movimentos educacionais, quais sejam, as de

que para exercer as funções de educador é preciso que a pessoa se capacite e adquira as condições de desempenho exigidas pela profissão, o segundo não tem a mesma adequação, pois os profissionais da educação não podem, nem tampouco devem ser submetidos a processos de persuasão e convencimento de idéias, pois lhes é próprio conhecê-las, analisá-las, criticá-las e até mesmo, sendo o caso, aceitá-las, desde que mediante o uso da sua própria razão, sob pena de incorrerem em simples “doutrinação” de idéias, processos e atitudes, acabando por negar a própria razão de ser do educador.

Não há que se ignorar, por outro lado, que, em nome de uma suposta melhoria, muitos “pacotes” de idéias tenham sido impostos no presente próximo, ocasionando todo o tipo de desvio e desorganização interna das instituições de ensino, que acabaram por eliminar determinadas formas de trabalho, sem alternativas adequadas para ocupar tais funções.

Em se falando de **educação permanente**, **educação continuada** e **formação continuada**, cumpre o alerta de existir, entre tais termos, grande similaridade, na medida em que se fazem enfoque da formação de professores para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais educacionais, e dos profissionais que têm atuação em todas essas áreas.

As três denominações acima apontadas, assim, invocam como eixo das suas ações o conhecimento, centro da formação básica, da formação continuada,

da realização e uso de pesquisas que valorizem o saber dos profissionais da educação e tudo aquilo que possam construir.

O conhecimento, sob esse enfoque, torna-se o núcleo das novas dinâmicas interacionistas das instituições, para valorizar a educação e para superar seus problemas.

No entanto, quando se fala em **educação permanente**, sinaliza-se um “algo mais”, um processo contínuo, desenvolvido durante toda a vida, tanto que as reflexões sobre **educação permanente** apresentadas por Furter (*In: MARIN, 1995, p. 18*), hoje tidas como significantes, elegem-na como fio condutor dos novos papéis e funções aos quais o processo educacional diz respeito.

Para isso, ainda segundo Furter (*In: MARIN, 1995, p. 18*), os educadores precisam promover a superação da dependência e do paternalismo, estabelecendo relação de reciprocidade, eliminando as diferenças entre aquele que sabe e o que não sabe, promovendo os ajustes entre as parcelas do sistema educativo, bem como estabelecendo coordenações entre instituições, tudo com vistas a privilegiar a auto-avaliação, a autoformação e a autogestão.

Sem pretensões conclusivas, até porque descabidas frente aos debates vigentes, utiliza-se a denominação “**formação continuada**” para fins desta dissertação, por ser a mais usual no Brasil e nos trabalhos de autores estrangeiros, tais como Nóvoa, Chantraine-Demilly e Perrenoud (*In: MARIN,*

1995, p. 18), quando se trata de profissionais da educação engajados no presente significativo.

A formação profissional adequada, também enfocada neste trabalho, integra a educação ou formação permanente, e nela conquista seu verdadeiro sentido pedagógico, suscitando no homem a necessidade de **rever-se continuamente** (ARENAZ, 1996, p. 169).

No caso dos docentes universitários, a formação continuada é ainda pilar de sustentação da qualidade e da vida da universidade.

Nesta pesquisa, sublinha-se, mais uma vez, que se adota a seguinte concepção de **formação (profissional) continuada**: “processo de desenvolvimento da competência dos educadores, compreendidos como todos aqueles que têm como ofício transmitir - criando, criticando e aprimorando o conhecimento histórica e socialmente construído em uma sociedade” (FUSARI e RIOS, 1995, p. 38).

De acordo com o **Referencial Pedagógico Curricular Para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Documento Preliminar, MEC/CFE, dez./1997**, a educação formal, assim, em uma sociedade democrática, tem como função criar condições para que todos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e para participar de relações

sociais, políticas e culturais cada vez mais amplas e diversificadas - condições fundamentais para o exercício da cidadania

Por sua vez, **formação**, em linguagem denotativa é o ato ou o efeito de formar-se (MICHAELIS, 1998).

No caso da formação do professor “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p.25).

Na educação, a busca por suscitar, não apenas a apropriação do conhecimento existente mas, em especial, por meio do manejo crítico e criativo dele pela produção do novo, traduz as grandes metas da modernidade (DEMO, 1996, p. 75).

As indicadas metas, colocam o homem no âmago da produção científica e, a partir de uma ótica humanista, deslocam os avanços tecnológicos para um lugar significativo, porém, secundário.

Por tudo isso, crê-se que as peculiaridades da universidade, tais como a ambigüidade de objetivos, a comunidade de especialistas, a tecnologia problemática, desafiam a sua administração a encontrar saídas pertinentes ao

papel, à missão e aos objetivos institucionais.

Richman e Farmer, conforme afirma FINGER (1988, p.86), asseveram que, no final, a qualidade e a reputação de qualquer universidade dependem primariamente de seu corpo docente. Todos os demais *inputs e outputs*, portanto, são secundários à qualidade do trabalho dos professores.

Outras organizações modernas vêm reconhecendo significativamente a necessidade de adequarem a preparação de seus funcionários aos produtos que desenvolvem, galvanizadas pelo slogan “mudar ou morrer”.

James Martin em sua proposta de Engenharia da Empresa afirma:

A meta é uma empresa que evolui constantemente, adapta-se às demandas dinâmicas e (especialmente importante) aprende continuamente em todos os níveis. A empresa precisa ter como base uma parceria íntima entre pessoas e tecnologia, prevendo os efeitos perversivos violentos e inconcebíveis da tecnologia da informação no século XXI (MARTIN, 1996, p.16).

No que tange à universidade, a pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, a estruturação da carreira docente e formas de recompensa segundo a titulação e a produção acadêmica, vêm sendo tradicionalmente utilizadas para a obtenção de massa crítica que permita à instituição o desempenho de suas funções.

No entanto, a conclusão de cursos de mestrado e doutorado, para muitos docentes, mesmo com os esforços da pesquisa e da produção de conhecimentos, parece associar-se com a rotina e a acomodação avessas ao enfrentamento do cenário mundial de transformações e mudanças.

Se por um ângulo a universidade vem sendo gerida por docentes nem sempre experientes em relação à administração, embora detentores de considerável acuidade intelectual, por outro já se observa crescente empenho de profissionalização da gestão universitária no que tange, principalmente, aos cargos e funções subalternos aos da administração superior.

A universidade deverá administrar, também, a formação contínua dos seus professores, segundo a sua missão e seus objetivos, para superar os fortes obstáculos ao desempenho do seu papel com qualidade, competitividade e trabalhos de relevância social. Cabe, aqui, ressaltar, uma vez mais, o que se entende por formação continuada: “é o processo de desenvolvimento da competência dos educadores” (FUSARI e RIOS, 1995, p. 38).

É mister, porém, considerar que o repensar-se e, pois, o repensar de seus produtos, da tecnologia de seus processos e da formação do corpo docente são questões de sobrevivência e relevância institucional.

Por tudo isso, parece indispensável que a universidade, na definição do seu papel frente à construção do futuro da sociedade, se faça instrumento de promoção de qualidade de vida. E, para isso, é inadiável um perfil de administração e de corpo docente efetivamente comprometido com tal papel.

Delimitação do estudo

O contexto histórico atual, com a universidade circundada por cenários de transformações, mudanças, desigualdades, conflitos e violência - inclusive quanto a ações destrutivas do ecossistema -, em alguns dos quais o homem tem tanto a sua vida, quanto a qualidade dela seriamente ameaçadas, aponta para a necessidade de relevância do conhecimento à realidade do mundo ao qual este conhecimento serve, suscitando a urgência do esforço que vise à melhor qualidade de vida.

Tradicionalmente, as universidades apresentam evidência concreta do seu empenho na formação continuada de seus docentes, explicitado em Programas de Capacitação que, em geral, ou propõem cursos de Mestrado e Doutorado próprios, ou facilitam a participação paulatina dos docentes em cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertados por outras instituições universitárias.

Concluídos tais cursos, com raras incursões a pós-doutorados, os docentes retomam suas atividades nas instituições de origem, diminuindo, não poucas vezes, drasticamente a intensidade de seu envolvimento com o novo e sua produção, fato esse que sinaliza inadequações ou equívocos da gestão acadêmica.

Ocorre que a formação dos docentes não se esgota na conclusão de cursos formais de pós-graduação pois, como construção contínua, exige esforços pessoais e institucionais que permitam o compartilhar de seus avanços com a

comunidade acadêmica.

Nesta linha de raciocínio, colocam-se o problema e as indagações, objeto desta pesquisa.

PROBLEMA

O problema de pesquisa pode ser assim formulado:

Há algum elemento norteador, essencial, que possa subsidiar a gestão da formação continuada de docentes, a fim de que esta contribua para que a universidade brasileira desempenhe papel relevante na sua comunidade acadêmica e na sociedade em que está inserida?

PERGUNTAS DE PESQUISA

Para orientar o trabalho de pesquisa, formulam-se as seguintes perguntas:

- a) Que configuração da formação de docentes resultou das políticas e estratégias da gestão brasileira a ela correspondente?
- b) Quais os principais subsídios à gestão da formação continuada de docentes que podem ser sugeridos por alguns cenários de futuro?
- c) O elemento norteador da formação continuada de docentes que pode subsidiar uma gestão empenhada em que a universidade desenvolva papel relevante junto à sua comunidade acadêmica e à sociedade na

qual está inserida, é a competência?

Opção metodológica

A opção metodológica adotada nesta dissertação é a pesquisa bibliográfica em que se inclui a exploração de alguns cenários, que permitirão o delineamento de uma proposta relativa ao elemento norteador necessário para subsidiar uma gestão da formação continuada de docentes relevante para a atualidade.

Esse caminho foi objeto de escolha por contribuir para uma ampla contextualização e, assim, permitir um melhor envolvimento da gestão com a dinâmica da formação continuada de docentes universitários.

Considerando o exposto, estrutura-se esta pesquisa em itens que dão sustentação à proposta em tela:

- o item 1 - Formação de Docentes Universitários na Experiência Brasileira, trata da configuração da formação de docentes resultante das políticas e estratégias utilizadas pela gestão em âmbito nacional até 1995;
- o item 2 - Cenários de Futuro, diz respeito ao panorama atual, evolução recente e tendências do ensino superior, bem como à proposta de três cenários prováveis, colocados em contexto nacional de natureza distinta;

- o item 3 - Competência: um desafio para a gestão universitária da formação continuada de docentes, refere-se à competência como elemento norteador que deve inspirar a gestão da formação continuada de docentes, facilitando-lhe a obtenção de resultados de relevância ascendente, tanto para a comunidade acadêmica, quanto para a universidade em relação ao seu papel na sociedade em que está inserida;
- o item 4 - Considerações finais, apresenta expectativas e sugestões quanto à via competência a ser utilizada pelos gestores universitários da formação continuada de docentes.

Firmada a proposta em questão, objetiva-se que ela acabe por sensibilizar os administradores universitários, em especial os da PUCPR, desencadeando um repensar crítico e reflexivo sobre a gestão da formação continuada, realizada hoje, na universidade.

1. FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS E SUA GESTÃO NA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

O impulso dado à pesquisa e ao ensino brasileiro, ante a implementação da capacitação docente via pós-graduação, foi de tal importância que se pode dividir, neste século, a história do ensino superior no Brasil em dois períodos: antes e depois da pós-graduação.

A pós-graduação, desde que foi criada, vem mantendo em seus objetivos tanto o desenvolvimento do pesquisador, quanto a capacitação dos docentes de ensino superior.

No que diz respeito, em especial, à capacitação dos professores, as Instituições de Ensino Superior - IES - têm utilizado, basicamente, dois mecanismos: a via lenta, ou seja, os Programas de Capacitação que incentivam os docentes a frequentarem cursos de pós-graduação, e a via rápida, mais recente, constituída pela abertura de concursos públicos com vagas privativas para professores titulados.

Em nosso país, até a década de 1950 os cursos de graduação constituíam-se, com raras exceções, no último nível de ensino. Assim, a reduzida oferta de oportunidades de especialização levava os que desejassem prosseguir os estudos a fazê-lo por iniciativa própria ou, em grande parte dos casos, se bom alunos,

selecionados e estimulados por professores mais experientes, a se dirigirem ao exterior a fim de se submeterem a estudos custeados pela instituição de origem ou pela família (OLIVEIRA, 1995, p.21).

Nos anos 50, os avanços da ciência e da técnica, a demanda do mercado de trabalho, somados à aceleração do aumento seja da população urbana e do contingente de pessoas escolarizadas, seja do número de escolas superiores, foram decisivos para sistematizar as atividades de estudos posteriores à graduação.

Já em meados de 1951, objetivando concretizar as medidas necessárias para que o Brasil adquirisse características de nação moderna e em desenvolvimento, perdendo, para tanto, a feição de país agrário e semicolonial que ostentava, o presidente Getúlio Vargas promoveu a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, entre outras afetas a áreas diversas.

A citada Campanha visava a atender às necessidades de empreendimentos públicos e privados que promovessem o desenvolvimento econômico e social do Brasil, porém, para que pudesse ser viabilizada, instituiu-se uma comissão (nacional), cujas atribuições incluíam coordenar e auxiliar os programas correlatos, levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas, além de instalar e expandir centros de aperfeiçoamento de

estudos pós-graduados.

A evidência da impossibilidade de o ensino superior atender às demandas impostas pelo desejado progresso fez surgir e se consolidar, definitivamente, ao longo da década de 1960, um novo nível de ensino: o da pós-graduação, voltado ao desenvolvimento do pesquisador-docente.

Ao encontro do indicado intuito comenta Sucupira:

A pós-graduação sob as espécies de mestrado e doutorado, teve início nos primeiros anos da década de 1960. Cursos de especialização, em nível de pós-graduação, eram oferecidos em nossas melhores instituições universitárias. A criação de institutos de pesquisas, depois da última guerra, ensejou que vários deles promovessem cursos de especialização ou de aperfeiçoamento na área de suas pesquisas, patrocinados pelo Conselho Nacional de Pesquisas e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Daí resultaram os Centros de Excelência, designação dada pelo CNPq aos núcleos de ensino e pesquisa dotados de pessoal altamente qualificado, em regime de tempo integral, e desenvolvendo programas de pesquisas. Esses centros desempenharam papel significativo na formação de nossos pesquisadores e constituíram-se em verdadeiros precursores de atuais programas de mestrado e doutorado e, em certos casos, atingiram nível igual ou superior ao de cursos de pós-graduação hoje em funcionamento.

A instalação de cursos de mestrado ocorreu logo no início da década de 1960 na então Escola Superior de Agricultura de Viçosa, na Universidade Federal do Rio de Janeiro e no Instituto de Tecnologia da Aeronáutica (ITA). Outras iniciativas logo se difundiram e, por volta de 1965, contavam-se quase três dezenas de cursos de pós-graduação, em sua grande maioria mestrados e alguns doutorados (*In: OLIVEIRA, 1995, p.9-10*).

O aumento do número de mestrados e doutorados propostos por diferentes instituições de ensino superior, os interesses do governo brasileiro quanto ao desenvolvimento técnico-científico do país, a necessidade de prestação de assistência técnica e financeira às Universidades, Escolas Superiores Isoladas e Institutos Científicos e Culturais, somados às pretensões de formar Centros Nacionais de Treinamento Avançado, destacam-se como propulsores da criação,

organização e funcionamento da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, em estreita cooperação com o Conselho Nacional de Pesquisa (Decretos n.ºs 53.932, de 26.05.64, e 54.356, de 30.09.64).

À ambigüidade presente na legislação brasileira sobre o ensino superior, em relação aos cursos de pós-graduação, contrapôs-se, em 1965, o Parecer n.º 977, do Conselho Federal de Educação, aprovado em 3 de dezembro do referido ano, sob relato de Newton Sucupira:

Com sua análise meticulosa do processo histórico, a influência alemã sobre o início norte-americano, uma breve apresentação do modelo francês e uma detalhada análise do modelo norte-americano, o Parecer Sucupira lançou as bases da pós-graduação brasileira. Sendo relativamente pouco normativo, as bases por ele lançadas, foram bem acolhidas e seguidas, o que gerou um processo semelhante, embora não único nem pré-moldado, em nível nacional (*In*: LOPES, 1996, p. 2).

O Parecer n.º 977/65-CFE reflete o rumo decidido pelo Governo Federal, no sentido de implantar um determinado modelo de pós-graduação similar ao dos Estados Unidos da América. Nesse sentido, o Parecer n.º 977/65 dispõe:

Entende o Sr. Ministro que esses cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, equivalentes aos de master e doctor da sistemática norte-americana (MEC-CFE, Documenta n.º 44, 1965).

As tendências e os padrões endógenos inspiradores do desenvolvimento da pós-graduação brasileira, até então vigentes nas universidades, deflagraram

resistência ao “novo” modelo. A Universidade de São Paulo é um exemplo claro, pois, a sua proposta, sob nítida orientação francesa, teve, no período de 1970-75, praticamente todos os processos de solicitação de credenciamento de cursos junto ao CFE transformados em objeto de diligência e polêmicas (MARTINS, 1991, p. 94).

Com a Reforma Universitária de 1968, houve o assentamento da carreira do magistério sobre os graus de Mestre e de Doutor, e o lançamento das bases de uma política nacional de pós-graduação.

No que tange à carreira do magistério, a partir de 1968, a política de obtenção do título como única exigência para a progressão funcional, tratando de forma isonômica pessoas de produção diferente, acabou encorajando elevado número de docentes a se satisfazerem exclusivamente com o preenchimento do requisito burocrático de obtenção do título, que gerava melhor salário, parализando, por outro lado, sua formação acadêmica continuada.

1.1 Planos nacionais de pós-graduação

O I Plano Nacional de Pós-Graduação brasileiro (1975-79) espelhou a política educacional do Brasil da década de 1970 e visava a reforçar o sistema universitário, a fim de propiciar a formação de recursos humanos qualificados, aptos, portanto, a acelerar o almejado desenvolvimento econômico.

Propondo metas quantitativas claramente delimitadas, o I Plano Nacional de Pós-Graduação marcou forte e positivamente o sistema educacional brasileiro e dele decorreu a implantação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), visando, pela concessão de bolsas de estudos, a proporcionar aos docentes universitários a possibilidade de realizar cursos de mestrado ou doutorado em bons centros de pós-graduação. A necessidade de identificar os centros de qualidade e de acompanhar, regular e coordenar a expansão da pós-graduação, deu origem ao sistema de avaliação de curso ainda vigente, consoante sua validade ser reconhecida pela comunidade científica nacional.

O período de vigência do I Plano Nacional de Pós-Graduação foi alentado por abundantes recursos governamentais para o sistema universitário, nele ocorrendo tanto uma significativa expansão do número de cursos de mestrado e doutorado, quanto uma substancial implementação de laboratórios e centros de pesquisa.

O fato de os recursos serem provenientes de órgãos governamentais não diretamente comprometidos com o orçamento básico das Universidades, posicionou os centros de pós-graduação como “ilhas de excelência” dentro das instituições, com docentes e pesquisadores de alto nível cujas atividades, excetuando-se os salários, eram financiadas por órgãos externos (MARTINS, 1991, p. 97). Essa situação, facilmente administrável em tempos de recursos

abundantes, transformou-se em relevante problema quando a década de 1980 sinalizou retração econômica e contenção orçamentária.

Emergindo de uma realidade diversa, o II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-85) abandonou o discurso expansionista e orientou-se no sentido de somar esforços à consolidação do sistema já implantado e para a institucionalização da pós-graduação. A estratégia utilizada teve como marca a tentativa de reforçar os mecanismos de acompanhamento e avaliação, com vistas à melhoria da qualidade dos programas e à racionalização dos investimentos no setor.

Quanto à institucionalização da pós-graduação, o II Plano Nacional de Pós-Graduação inspirou o surgimento de um programa de apoio orçamentário à infra-estrutura dos cursos de pós-graduação, no âmbito da CAPES. A concepção original do programa (1981-82) previa uma etapa inicial em que os recursos seriam diretamente distribuídos pela CAPES, segundo os dados da avaliação promovida por essa Coordenadoria, para, paulatinamente, serem incorporados ao orçamento das Universidades.

A retração econômica e a contenção orçamentária dos anos 1980 ficaram bem espelhadas na redução sofrida pelo programa de apoio à infra-estrutura dos cursos de pós-graduação que, se em 1984, representava 34% do orçamento global da CAPES, em 1990, era de apenas 5%. Essa redução inviabilizou a idéia

inicial de repasse às Universidades.

A pós-graduação, contudo, passou a se beneficiar indiretamente com os recursos oriundos de outros organismos financiadores da pesquisa nas Instituições de Ensino Superior, como CNPq e FINEP, em termos de custeio e capital.

O III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-89), por outro lado, enfatizou a necessidade de contemplar a relação entre Universidade, pós-graduação e o setor produtivo, além de ter assinalado como imperativa a integração dos agentes do sistema de pós-graduação e de ciência e tecnologia. Nesse sentido, pondera MARTINS: “Com efeito, os Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e os Planos Nacionais de Pós-Graduação, jamais foram elaborados de modo conjunto ou sequer coordenados. As convergências observadas se deram menos por relações institucionais do que por articulações eventuais” (1991, p. 98).

Tendo expirado, em 1988, o período de vigência do III PNPQ, a CAPES iniciou, em 1996, os procedimentos para o IV Plano Nacional de Pós-Graduação, como instrumento político e ordenador do processo de desenvolvimento da pós-graduação brasileira.

1.1.2 Alguns resultados¹

O crescimento incontestável do sistema de estudos pós-graduados, no Brasil, foi resultado do significativo esforço de crescimento consubstanciado entre as décadas de 1970 e 1990, haja vista que, até o início de 1970, existiam apenas 93 mestrados e 32 doutorados. Vale pontuar que na década de 1970 verificou-se o maior salto quantitativo do sistema de pós-graduação brasileiro, quando se observou que a oferta desses estudos praticamente aumentou oito vezes.

Com relação à década de 1980, importante se faz também asseverar o fato de, seus primeiros cinco anos, quando se agravou a crise econômica no país, ter havido uma franca retração na criação de novos cursos, que somente voltaram a se expandir a partir de 1985, sobretudo em nível de doutorado. A título de exemplo, assinala-se que nos primeiros anos da década de 90, houve um aumento no número de cursos, em torno de 3% para mestrado e 6% para doutorado, com relação à década anterior.

É importante observar que nem sempre a expansão no número de cursos foi acompanhada de um proporcional aumento de alunado. Ao contrário, no nível de mestrado, o número médio de alunos por curso decresceu de 53,3 em 1982,

¹ Os dados quantitativos referentes às décadas de 1970-1990 foram obtidos a partir de "Memória de Pós-Graduação Brasileira" - CAPES/MEC. In: MARTINS, 1991 nos documentos do XII Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das IES Brasileiras - ENPROP (1996) e na Coletânea Discussão da Pós-Graduação Brasileira (Brasília: CAPES, 1996).

para 45,6 em 1989/90. No doutorado, a relação não sofreu variação, apresentando-se em torno de 24 estudantes por programa. Se o doutorado, portanto, se expande de forma linear, o mestrado parece perder força na captação de estudantes, o que se revela consistente com o longo período de perda no poder aquisitivo das bolsas (especialmente 1981 a 1986), a falta de incentivo na carreira docente das Universidades Federais para obtenção desse título, a excessiva complexidade dos cursos, que os torna muito prolongados e portanto, desestimulantes aos candidatos, sobretudo aqueles não vinculados à docência. O alunado de mestrado, assim, sistematicamente decresceu, no período de 1982 a 1986, de 40.690 para 37.825 matrículas, voltando a crescer a partir de então, situando-se em torno de 42.000 no início dos anos de 1990.

A distribuição dos programas, segundo as áreas do conhecimento, espelha significativa constância no desenvolvimento do sistema. Comparando-se os anos 1980 e 1990, a distribuição percentual dos cursos de mestrado pelas grandes áreas do saber praticamente permanece inalterada, observando-se maior concentração relativa na área de Ciências Humanas e Sociais (cerca de 30%), seguida das Profissões da Saúde (21,5%), Ciências Exatas e da Terra (entre 13 e 14%), constatando-se então um terceiro grupo, formado pelas áreas Ciências Biológicas, Engenharias e Ciências Agrárias (cada uma entre 10 e 12%). Em nível de doutorado, o perfil se modifica, acontecendo u'a maior importância

relativa das Profissões da Saúde (26%), seguidas pelas Ciências Humanas e Sociais (22%), Ciências Exatas e da Terra (16%), Ciências Biológicas (14%), Engenharias (12%), Ciências Agrárias (8,2%).

A constância na distribuição percentual acima indicada, retrata o fato de que, de modo geral, a política nacional de pós-graduação, no período (1980-1990), não privilegiou qualquer área do conhecimento em particular na utilização de seus instrumentos de fomento.

Desperta atenção a maioria relativa dos programas de Ciências Humanas e Sociais e Profissionais da Saúde, na pós-graduação. Esse fato, acredita-se, talvez seja um provável resultado do desenvolvimento quase que espontâneo desses departamentos junto às instituições, denotando-se a expressiva presença dos cursos de Ciências Humanas e Sociais, não só por tradicionalmente exigirem menos investimentos, mas também pelo fato de que o mercado acadêmico é fundamental para os profissionais dessas áreas, sustentando, assim, uma demanda bastante estável em busca da titulação e, via de consequência, uma natural propensão à criação progressiva desses cursos, já preponderantes na pós-graduação pré-existente à reforma do ensino superior encetada em 1968, caracterizando-se, pois, uma tendência histórica não modificada.

A existência de um número importante de cursos ligados às Profissões da Saúde (Medicina e Odontologia, basicamente) também já se fez sentir antes dos

anos 1970: cerca de 20% dos cursos de então eram afetos às áreas de Higiene e Saúde Pública. Há que ressaltar, inclusive, que uma das mais antigas tradições do ensino superior no Brasil encontra-se exatamente na área médica, com a criação, em 1808, das aulas de Anatomia e Cirurgia, das quais resultaram, duas décadas após, as Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro. Também a permanente especialização nas áreas médicas e odontológicas foi desdobrando, gradativamente, os antigos cursos gerais segundo as especialidades, gerando, assim, uma multiplicação de cursos de tamanho relativamente reduzido em termos de docentes e alunos, porém com focos bastante delimitados.

Não há dúvida de que as áreas antes indicadas são relevantes e que cabe ao sistema de ensino superior delas cuidar. Mas, com certeza, tendo em vista necessidades de formação de uma base científica e tecnológica nacional, outras áreas deveriam ter sido atendidas ou estimuladas com maior empenho. Neste sentido, embora a sinalização dos dados seja tênue, observa-se um decréscimo na participação das Ciências Exatas e da Terra (insignificante no mestrado mas de quase 4% nos doutorados) e o não aumento relativo da presença de cursos das áreas biológicas, a despeito de serem exatamente estes dois conjuntos de áreas as que atingiram maiores níveis de rigor científico e reconhecimento internacional (MARTINS, 1991, p. 100). Verticalizaram-se em qualidade, mas o potencial multiplicador encontrou-se limitado pela modéstia de sua expansão quantitativa.

Inegavelmente são áreas fundamentais para um salto em termos de Ciência e Tecnologia, mas são também aquelas que mais exigem em termos de investimentos em laboratórios, equipamentos e materiais. Explica-se, assim, de certo modo, o pequeno número de cursos nessas áreas em função da menor disponibilidade de recursos para investimentos no ensino superior.

Merece destaque, nesse contexto, o expressivo crescimento, em termos absolutos e relativos, dos programas de doutorado em Ciências Agrárias, área em que se avolumaram as contribuições da pesquisa científica à melhoria das atividades de cultivo e produção agrícola, podendo ser observada, inclusive, em vários centros, uma tendência de associação das universidades com os centros de pesquisa da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). Se antes de 1990 havia apenas 13 doutorados na área, representando 4,7% do total de cursos, os números de 1990 são muito mais significativos: 33 doutorados, 8,2% do total.

A distribuição do alunado, segundo as áreas do conhecimento mostra, em 1990, as diferenças de tamanho e escala de operação dos cursos. Cerca da metade dos alunos se encontravam matriculados em programas de Ciências Humanas e Sociais.

Esse perfil dos programas e do alunado em pós-graduação diferencia de modo significativo o Brasil de outros países industrializados, onde a demanda das

áreas de Exatas, Biológicas e Engenharias é maior, espelhando uma articulação estrutural entre pesquisa básica e aplicada e sua utilização nos diferentes setores produtivos nesses países.

Algumas evidências, no Brasil, sugerem uma tendência ao estabelecimento dessa articulação, contando-se algumas experiências muito bem sucedidas. Como exemplos, podem ser citadas a área de Engenharia Mecânica em Santa Catarina, as Engenharias em geral no Rio de Janeiro e em São Paulo, a Física em São Paulo, a Metalurgia em Minas Gerais, a Biotecnologia no Rio de Janeiro e em São Paulo, entre outros.

Não obstante, a quase totalidade desse tipo de iniciativa se localiza nos Estados da Região Sudeste, onde também se concentram os programas de pós-graduação brasileiros. Mais de 70% dos cursos estão aí situados, sendo ainda mais elevada a proporção dos doutorados (em torno de 90%). Esse quadro, embora não seja surpreendente, dadas as diferenças regionais de desenvolvimento econômico e educacional, apresenta algumas dificuldades bastante importantes, afora a questão mais geral de desequilíbrio nas oportunidades de acesso à pós-graduação.

A distribuição regional dos programas indica que as oportunidades de acesso à pós-graduação são extremamente concentradas. Desse fato originaram-se algumas decorrências graves, na medida em que a concorrência por vagas nos

melhores programas, normalmente situados na região Sudeste, conta com elevadíssima participação da população estudantil local, que também, em geral, é mais bem preparada para a disputa de vagas. Assim, as Universidades dos locais periféricos, igualmente necessitadas de qualificação de seu corpo docente, têm por vezes dificuldades em enviar seus professores para tais cursos. Não é incomum que docentes de Universidades do Nordeste e do Norte, por exemplo, consigam mais aceitação em universidades estrangeiras do que em instituições nacionais. Para corroborar tal afirmação, veja-se o quadro que segue:

A título de ilustração, transcreve-se o quadro abaixo, consubstanciado em

LOPES:

Quadro I

Distribuição Percentual dos Cursos de Pós Graduação por Região Geográfica

REGIÃO	1975	1982	1984	1990
Norte	0,4%	0,85%	1,7%	1,3%
Nordeste	6,9%	11,03%	10,7%	8,2%
Centro-Oeste	2,67%	3,13%	3,8%	3,0%
Sudeste	79,3%	74,24%	70%	76,6%
Sul	10,5%	10,75%	13,8%	10,85%

Fonte: LOPES, Oswaldo U. Expansão de Pós-Graduação, Crescimento das Áreas e Desequilíbrio. *In*:

Documento para o Projeto de Discussão sobre a Pós-Graduação Brasileira. São Paulo, 1996, p.4-5

Recentemente, agências e Pró-reitorias de diferentes Universidades têm procurado desencadear processos que acabem por forçar um encurtamento do mestrado e até uma mudança de suas características. Várias considerações têm

apontado para a justeza da medida, pontuada aqui e acolá por exceções que apenas reforçam a validade do intuito. É notório que o doutorado, pelas suas características, é o grande criador e gerenciador da capacidade instalada de pesquisa no país. O esforço no sentido do doutorado, sua valorização e expansão são pontos não questionáveis e absolutamente necessários. Infelizmente, a análise da distribuição regional, quando se toma o doutorado, apenas, como indicador percentual, torna o quadro certamente ainda mais desolador, como se pode verificar abaixo:

Quadro II

Distribuição Percentual dos Cursos de Pós Graduação por Região Geográfica

<i>REGIÃO</i>	<i>1975</i>	<i>1990</i>	<i>1994</i>
Norte	0,5%	1,0%	1,0%
Nordeste	0,5%	3,45%	5,7%
Centro-Oeste	1,0%	2,0%	2,4%
Sudeste	95,0%	84,7%	80,1%
Sul	2,7%	8,7%	10,8%

Fonte: LOPES, Oswaldo U. Expansão de Pós-Graduação, Crescimento das Áreas e Desequilíbrio. In: **Documento para o Projeto de Discussão sobre a Pós-Graduação Brasileira**. São Paulo, 1996, p.6

Embora tenham as regiões Nordeste e Sul feito extraordinários progressos em termos de crescimento, como se pode observar, o quadro geral pouco se alterou. O programa não é favorável tampouco à região Sudeste, posto sua

capacidade de absorção dos profissionais, por ela mesmo titulados, ser muito limitada. Assim, começa a se tornar evidente a existência de perfis consolidados no Sudeste, não se vislumbrando grande capacidade de expansão. Por tudo isso se faz natural o interesse de todos à multiplicação de centros capazes de criar novos pólos de recrutamento de doutores.

Uma das causas, talvez a mais importante, que fez com que o retrato da pós-graduação, enquanto jovem, infelizmente se confundisse com seu retrato adulto, é sem dúvida o estado de perene crise que viveu e vive ainda a ciência brasileira. As possibilidades de crescimento, de melhor distribuição, de planejamento, esbarraram e ainda esbarram na falta de fundos para o financiamento e amparo à pesquisa em nível nacional. Pressionadas sempre pela situação de evitar a extinção, manter em atividade os cursos ainda existentes, garantindo a sobrevivência dos grupos instalados, as agências nacionais de financiamento muito pouco sucesso tiveram na tarefa de modificar a distribuição regional e, conseqüentemente, de promover a incrementação e expansão sonhadas para os estudos pós-graduados.

A título de reforço do antes explicitado, friza-se que a análise dos dados referentes à vinculação institucional informa que quase 80% dos programas de pós-graduação são mantidos por universidades públicas, federais e estaduais, destacando-se, dentre estas últimas, as paulistas. Cerca de 10% dos cursos são

oferecidos por escolas isoladas federais, 8% por universidades privadas e 3% por estabelecimentos isolados particulares. Quase toda a pós-graduação brasileira é, portanto, mantida pelo Poder Público. Trata-se de um quadro que resulta da associação da histórica tendência do Estado brasileiro em assumir os ônus dos segmentos educacionais de elevado custo e voltados para a formação sofisticada de recursos humanos, com sua característica (da pós-graduação), de natural desdobramento das instituições de ensino superior de boa qualidade que, no Brasil, também se identificam em grande parte com as escolas públicas de ensino superior. É um sistema gratuito moldado na tradição da história da educação brasileira.

Por outro lado, deve ser lembrado que as origens do sistema nacional de pós-graduação permitem inferir que os investimentos no setor foram também justificados, dentro de uma visão das necessidades científicas e tecnológicas para o desenvolvimento econômico, como investimentos privativos do Estado, na medida em que visavam à melhoria da qualificação dos docentes das Universidades por ele mantidas.

A implantação, o desenvolvimento e o funcionamento do sistema brasileiro de pós-graduação são, pois, em grande parte, dependentes do aporte de recursos públicos. A pós-graduação, em termos de formulação de políticas e sua implementação, é considerada, para todos os efeitos, um investimento público,

sendo absolutamente residual o volume de recursos captados junto a outros setores da sociedade.

Assinale-se que a tradição da dependência de recursos públicos é elemento basilar na dinâmica da pós-graduação brasileira e já estava presente nas origens do programa de formação de recursos humanos no exterior, desenvolvido pelo Brasil a partir dos anos de 1950, pela criação de agências governamentais, como a CAPES e o CNPq, e impulsionado nas duas décadas seguintes. O conjunto de docentes formados no exterior, com bolsas do governo brasileiro, constituiu, em boa medida, o núcleo básico central que permitiu a implantação de programas de mestrado e doutorado no país.

Até o início dos anos de 1980, mais de 50% dos docentes da pós-graduação tinham obtido seus títulos em Universidades estrangeiras, em especial nos EUA, França e Inglaterra. Significativa parcela dos restantes correspondem aos docentes da Universidade de São Paulo, que já havia desenvolvido programas próprios de titulação de seus professores. A despeito da última colocação posta, a partir dos anos de 1980, como resultado do esforço nacional de pós-graduação, invertem-se as proporções, observando-se cerca de 50% dos docentes com titulação obtida no próprio país, majoritariamente na mesma instituição em que atuavam.

Embora a espécie de endogenia enfocada, cuja compensação hoje se

busca efetivar pelos programas de pós-doutoramento no exterior, já esteja disseminada por uma larga parte do sistema nacional, ela se faz sentir com mais relevo nas instituições que congregam maior número de doutorados, isto é, as de São Paulo. De todo modo, verifica-se que um grande contingente dos mais de 20.000 docentes que atuam na pós-graduação (cerca de 44%) possuem títulos obtidos em outros países, o que significa, a despeito de reflexo da nossa carência de ofertas, uma saudável diversificação acadêmica e científica.

O conjunto dos cursos de pós-graduação parece, em 1991, sob o enfoque quantitativo, bem atendido em termos de docentes. A relação média global aluno/docente situa-se em torno de 2,5, variando no intervalo de 1,1 nas Áreas Biológicas até 4 nas Ciências Humanas e Sociais. Este indicador situa-se em patamar bastante baixo, mesmo para países com pouca tradição de pós-graduação.

O perfil desse corpo docente, contudo, ainda não atende integralmente as exigências de titulação mínima em nível de doutorado: desde 1991 cerca de 15% ainda não detêm este título, embora este contingente venha se reduzindo gradativamente. Em 1980, por exemplo, situava-se na casa dos 22%.

Ainda quanto a 1991, ponderando-se o fato de que quase 100% dos professores, que alcançaram a titulação objetivada, encontravam-se vinculados às suas instituições em regime de dedicação exclusiva ou tempo integral, autoriza-se

a afirmação de que a pós-graduação brasileira reunia a quase totalidade da elite dos docentes do ensino superior brasileiro. A maioria absoluta desses doutores, que então constituía menos de 15% do corpo docente atual do sistema brasileiro de ensino superior, parece atuar na pós-graduação. Se, por um lado, este dado corresponde a uma situação esperada, cabe assinalar que, ao menos no caso brasileiro, existe uma nítida tendência a que, uma vez vinculado à pós-graduação, o docente reduza ou mesmo encerre suas atividades ligadas ao ensino de graduação. Menos de 30% dos docentes informavam em 1981 dedicar-se regularmente ao ensino de graduação. Deste modo, cria-se um vínculo potencialmente perverso no qual, dentro do ensino superior, estabelecem-se ilhas de competência acadêmica e científica (a pós-graduação) em detrimento do segmento básico, que é o ensino de graduação. Este é, com efeito, um dos principais dilemas do ensino superior brasileiro, sistematicamente apontado nos diversos planos nacionais de pós-graduação.

O esforço de desenvolvimento da pós-graduação brasileira, sendo bastante recente, pode explicar algumas das deficiências no perfil de sua produção.

A titulação anual de mestres e doutores, embora tenha aumentado consideravelmente em termos absolutos entre 1970 e 1990, apresentou-se modesta em relação à dimensão do alunado em curso. Titularam-se, a cada ano, cerca de 4.000 mestres e quase 1.000 doutores no país, o que corresponde a

cerca de 10% do corpo estudantil. Os dados são um pouco mais animadores quando se comparam as novas admissões com as titulações, situando-se estas últimas, ano a ano, em torno de 40% a 45% das primeiras. Se o fluxo anual parece equilibrado, quando se contrastam as admissões com as saídas, é preciso considerar que este equilíbrio é de certo modo perverso, pois entre os que saem, somam-se os que abandonam os cursos e os que trancam matrícula (evadidos em potencial). Em média, por ano, os que abandonam ou trancam matrícula, no mestrado, correspondem a quase o dobro dos que se titulam. No doutorado, a proporção é de um titulado para um evadido, real ou potencial.

Os dados levantados sugerem a existência de um elevado número de alunos que permanecem por longo tempo dentro dos programas. De fato, os tempos médios de titulação para mestrado estão bastante alongados, situando-se perto de 4 anos e meio e pouco mais de 5 anos para doutorado. Estes indicadores refletem uma realidade que importa modificar. Algumas das razões para este quadro, apontadas por (MARTINS, 1991, p. 102), são: muitos estudantes procuram a pós-graduação mais como especialização do que visando a obter a titulação final, em especial no mestrado; um número não precisado de estudantes não se dedica aos estudos em tempo integral; excesso de exigências de inúmeros programas, em especial no que respeita aos créditos em disciplinas.

É verdade que, desde 1991 se observa uma significativa variação nos

tempos médios de titulação entre as diversas áreas do conhecimento. Assim, por exemplo, os programas de Ciências Agrárias, Engenharias e alguns ramos das Ciências Biológicas apresentam tempos próximos de 30 meses. Já nas Ciências Humanas e Sociais, encontram-se os tempos mais dilatados, por vezes superiores a 60 meses, em nível de mestrado. Como os cursos desta última área são os relativamente preponderantes no conjunto, explica-se a elevação da média geral. De todo modo, há uma propensão ao excessivo prolongamento do mestrado, que torna bastante demorada a trajetória de formação de novos cientistas e pesquisadores no país.

Esse quadro sofre um agravamento quando se percebe que quase todos os programas de doutorado nacionais impõem como pré-requisito de admissão a titulação em nível de mestrado. São raros aqueles que admitem a passagem automática para o doutorado, quando o desempenho do estudante assim o recomende. Essa prática, porém, apresenta-se contraditória quando se nota que um número importante de programas de pós-graduação, especialmente em São Paulo, apresenta estrutura curricular comum para os dois níveis. Prolonga-se, deste modo, para quase 10 anos o período médio para formação de pós-graduados plenos no país (MARTINS, 1991, p. 102).

Adicionando o ingrediente da idade média dos candidatos à pós-graduação, forma-se um retrato preocupante. Dificilmente se encontram estudante

de pós-graduação com idade inferior a 25 anos, situando-se a faixa média de idade para mestrados perto dos 30 anos. A idade brasileira de formação de um doutor aproxima-se, pois, dos 40 anos, o que, sem dúvida, constitui uma fase tardia para obtenção desta titulação acadêmica.

É interessante comparar estes dados com o apoio recebido pelos estudantes de pós-graduação. No período de 1987-1990, a concessão agregada de bolsas de estudos, pela CAPES e CNPq, situou-se em torno de 20.000 bolsas anuais. Nesse período, os índices de titulação de mestres e doutores variaram, anualmente, entre 3.500 e 4.000 formandos. Há, portanto, no contraste desses números, uma sugestão de que o sistema não vinha respondendo de forma ágil aos estímulos recebidos.

O aumento de eficiência na operação de um sistema complexo como o de pós-graduação constitui-se efetivamente num processo lento e sinuoso, que deve inclusive romper, no caso brasileiro, com largas tradições cristalizadas, como o “mestrado-quase-doutorado”, ou seja, prolongado e excessivamente burocratizado.

Ao longo dos últimos anos observam-se alguns ganhos de produtividade no fluxo de operação dos cursos. Com efeito, o tempo médio de titulação no mestrado reduziu-se de 4 anos e meio em 1985, para 4 anos em 1989/90. O tempo do doutorado, contudo, manteve-se estável, em torno de 5 a 5 anos e meio

(MARTINS, 1991, p. 115).

A questão da produção técnico-científica e artística da pós-graduação é outro ponto merecedor de discussão atenta. Os dados disponíveis do conjunto de docentes/pesquisadores ligados aos programas de mestrado e doutorado no Brasil são instigadores.

Alguns dados resultantes do levantamento anual de acompanhamento da pós-graduação, realizado pela CAPES, vem apresentando um perfil que merece consideração. Tomando-se uma lista de publicações que inclui desde livros publicados no país ou no exterior, artigos em periódicos nacionais ou estrangeiros até resumos publicados em anais de congressos, observa-se que, nos últimos anos, o volume da produção cresceu substancialmente. A taxa média de publicações *per capita* apresenta uma evolução bastante satisfatória, subindo de 0,6 em 1978 para 0,87 em 1982, sendo 0,93 em 1985 e aproximando-se de 1,0 em 1989/90. O volume absoluto dos trabalhos publicados passou de 8.000 em 1978 para cerca de 22.000 em 1989/90, o que representa um avanço considerável, num período de pouco mais de dez anos. Essa progressão situa o Brasil em posição privilegiada em relação aos demais países latino-americanos.

Do total dos trabalhos publicados, no período acima referido, cerca de 26%, referem-se a artigos em periódicos nacionais, 10% a artigos em periódicos internacionais, 37% a trabalhos apresentados em congressos nacionais e 8% a

trabalhos apresentados em eventos internacionais.

Tomando-se o conjunto de docentes, verifica-se que, já por longo tempo, cerca de um em cada três docentes/pesquisadores tem publicado anualmente um artigo em periódico nacional e que um em cada dez o faz em periódico estrangeiro. Os índices por grandes áreas do conhecimento são alentadores. A relação do total de artigos nacionais com o total de docentes apresenta o seguinte perfil: 0,12 para Ciências Exatas; 0,36 para Ciências de Saúde; 0,44 para Ciências Biológicas e 0,49 para Ciências Humanas e Sociais. O comportamento da relação tomando-se o total de artigos em periódicos de circulação internacional é quase inverso: 0,05 para Ciências Humanas e Sociais; 0,07 para Ciências de Saúde; 0,32 para Ciências Exatas e 0,33 para Ciências Biológicas.

Esses dados sugerem um nítido perfil da produção das diferentes áreas, bem como o grau de internacionalização da ciência brasileira, que, por sua vez, reflete o seu nível de amadurecimento ou consolidação. Tomando-se como exemplo, observa-se que cerca de 70% da produção de artigo das Ciências Biológicas, notadamente as subáreas de Bioquímica, Fisiologia, Farmacologia, Imonologia e Biofísica, é publicada em periódicos de circulação internacional.

Ressalvada a maior contribuição proporcional de algumas áreas, cabe destacar que, desde 1978, o Brasil já se situa em primeira posição, dentre os países latino-americanos, em termos de artigos publicados em periódicos

internacionais. Mais de 30% do total de tais artigos produzidos no continente são de autoria de pesquisadores brasileiros.

A marca atingida no período é alentadora. A observação, contudo, a um nível maior de detalhe, demonstra que, potencialmente, a produção poderia ser ainda maior. Para algumas subáreas do conhecimento foram trabalhadas algumas informações referentes à periodicidade com que os docentes/pesquisadores publicam os resultados de suas pesquisas. Considerando, basicamente, as categorias de livros e artigos em periódicos publicados em ciclos de 4 anos, desde 1982 até 1990, obtêm-se indicadores de razoável consistência. Cerca de um terço à metade dos professores publicam ao menos um trabalho em cada ciclo; de 10% a 30% publicam pelo menos um trabalho em cada um de dois anos por ciclo; menos de 10% publicam pelo menos um trabalho em cada um de três anos por ciclo; e menos de 5% publicam pelo menos um trabalho em cada um dos anos de cada ciclo (MARTINS, 1991, p. 116).

Embora não seja recomendável propugnar uma epidemia de publicações, e tampouco haja necessária correlação entre quantidade e qualidade, causa espécie o considerável número de docentes que, por ciclo, não tem publicado ou o tem feito de modo bastante modesto. O aumento de produção científica pelo incremento da produtividade parece apresentar um potencial não desprezível. Por outro lado, cabe indagar das razões que estão determinando este comportamento

da realidade e dos dados que a retratam, em particular aquelas relacionadas com as condições de trabalho e investigação.

Passando a considerar a questão dos trabalhos de dissertação/tese, as indicações disponíveis sugerem que um considerável número não se transforma em trabalhos publicados, fato mais verdadeiro entre as Ciências Humanas e Sociais e as da Saúde, do que entre as Ciências Biológicas, por exemplo. É também reduzida a incidência de trabalhos publicados em conjunto por docentes e discentes. É modesto o volume de participações discentes em congressos para a apresentação de suas pesquisas e teses. Contam-se poucas instituições que exigem, para a defesa de dissertação ou tese, que um artigo dela resultante já tenha sido aceito para publicação em periódico de bom nível. São igualmente raras aquelas que ao menos solicitam a entrega, junto à dissertação, da forma para o envio para publicação.

A falta do exercício de publicação dos trabalhos discentes, não submetendo-os ao crivo mais amplo do conjunto de docentes/pesquisadores, além de constituir permanente ameaça ao nível qualitativo dos trabalhos, também contribui negativamente para um provável desperdício na investigação de temas, que podem estar sendo duplicados, sem troca de informações que poderia possibilitar o aprofundamento em conjunto da investigação de dado tópico. Este círculo é mais perverso obviamente nas áreas de pós-graduação e pesquisa menos

consolidadas no País. No entanto, entre as mais consolidadas, são poucas aquelas em que a disseminação dos resultados das pesquisas discentes se faz com fluidez.

Para a avaliação do nível de qualidade da pós-graduação brasileira, desde 1975 a CAPES mantém um sistema de acompanhamento e avaliação dos cursos de mestrado e doutorado do País. Baseada no princípio de que a melhor metodologia é a avaliação por pares, a CAPES, de início anualmente, desde 1980 passou a ser bienal e a partir de 1998 será efetuada a cada três anos. Comissões de Consultores Científicos, formadas por docentes e pesquisadores nacionais por área/subárea do conhecimento, com base em relatórios anuais enviados pelos cursos à CAPES, relatórios de visitas de especialistas aos programas e outras informações complementares, realizam a avaliação periódica do desempenho da pós-graduação, por cursos e por área.

Tal avaliação contemplava o perfil do corpo docente de cada curso (dimensão, qualificação, dedicação, distribuição segundo as especialidades), atividades de ensino, atividades de pesquisa, produção científica, técnica e/ou artística docente e discente e alguns aspectos de processamento (fluxo de alunos, tempo médio de titulação, entre outros). Cada curso era avaliado dentro de sua própria evolução e comparado com seus congêneres de área/subárea. O resultado desta análise comparativa se expressava em uma escala conceitual de cinco letras iniciada pelo “A”, atribuído aos programas de melhor nível, e finalizada pelo “E”,

conferido aos cursos de desempenho pouco aceitável.

A partir de 1998 a CAPES introduziu inovações na avaliação, cuja unidade não é mais o curso, mas o programa, que pode oferecer os cursos de mestrado e doutorado ou apenas o de mestrado.

Assim, os 1.377 programas de pós-graduação recomendados pelo Grupo Técnico Consultivo (GTC) até dezembro de 1997, são avaliados por cerca de 50 Comissões de Áreas formadas, em seu total, por 450 especialistas.

Os principais aspectos avaliados são: a qualidade da proposta do programa; a estruturação do mesmo no referente a recursos humanos, atividade de formação e atividade de pesquisa; e, o resultado dessas atividades em termos de titulação de alunos e de produção intelectual docente e discente. A escala final de classificação para todos os programas avaliados é composta por sete níveis de conceitos – de 1 a 7 – sem frações. Conceitos superiores a 5 somente poderão ser atribuídos a programa que mantenha curso de doutorado.

A análise dos resultados das avaliações realizadas até 1997 sugere que um contingente significativo dos cursos atingiu níveis qualitativos bastante bons. Cerca de 65% a 70% dos programas de mestrado situam-se nas faixas conceituais “A” e “B”. Agregando-se os localizados na faixa “C”, alcança-se a proporção de 90%. Entre os doutorados, os percentuais são de 70% a 91%, respectivamente. O estudo mais detalhado destes dados indica a existência de uma correlação

positiva entre conceito e curso, volume de produção, natureza de produção (especialmente publicações em periódicos e assemelhados) e produção docente *per capita*.

No caso específico da capacitação docente, entretanto, a pós-graduação vem obtendo resultados tímidos.

Entre as prováveis causas de tal fato, há que assinalar: possível baixo rendimento da pós-graduação quando tomada em conjunto; a competitividade do mercado não acadêmico e a insuficiência de investimento que o país tem feito na pós-graduação (GUIMARÃES e CARUSO, 1996, p. 2).

Por uma sugestão contida no Parecer que deu origem à pós-graduação, já citado anteriormente, instituiu-se no Brasil o “modelo seqüencial”, com a virtual obrigatoriedade do mestrado como pré-requisito do doutorado. Esse fato elevou excessivamente o tempo médio de titulação.

Há mais de uma década, o mercado de trabalho não acadêmico passou a competir crescentemente com a academia na disputa dos egressos da pós-graduação, seja pelas suas crescentes complexidade e sofisticação, seja pela utilização das bolsas-de-estudo para minorar a situação de dificuldades de entrada no mercado de trabalho. É também possível que, mais recentemente, a exemplo do que ocorre nos EUA, a relativa perda de prestígio das profissões acadêmicas e a exaltação social do *business* estejam contribuindo para a

reorientação dos egressos da pós-graduação em direção às carreiras não acadêmicas.

Os investimentos que o país tem feito na pós-graduação, embora longe de serem desprezíveis, foram insuficientes. Colabora com isso o fato de que o principal instrumento financeiro de fomento à infra-estrutura da pós-graduação - o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) - vive em crise desde o início dos anos de 1980 até os dias de hoje. Por outro lado, o Programa de Apoios Institucionais da CAPES, intensamente revigorados desde 1993, ainda não alcançaram volume e tempo necessários para que possa tomar o lugar daquele primeiro instrumento de fomento.

Capacitar os docentes das instituições de ensino superior (IES) significa torná-los cada vez mais ajustados ao cumprimento das missões das instituições a que pertencem. Isso significa docentes aptos a ministrar boas aulas tanto no plano formal, quanto no de conteúdo e a produzir conhecimento científico e tecnológico de boa qualidade. Num sistema de IES complexo, como já é o brasileiro, as marcadas diferenças entre elas tornam muito arbitrárias as tentativas de resumir a idéia da capacitação a um indicador. Mesmo restringindo a discussão às universidades, cujo universo é menos heterogêneo do que o das IES, as grandes diferenças ainda persistem, mantendo a complexidade da tarefa.

Apesar disso, acompanhando uma tendência internacional (norte-

americana em particular), espalhou-se no Brasil a idéia de utilizar como indicador da capacitação a titulação formal dos docentes nas instituições, seja ponderando diferencialmente as proporções de doutores, mestres, especializados e graduados, seja simplesmente utilizando a proporção de docentes com o grau doutoral.

Esses indicadores fundamentam-se na idéia de que, de modo geral, a titulação formal melhora, de algum modo, a qualidade dos docentes. Assim, quanto mais docentes titulados, mais capacitado o corpo docente da instituição. Como até hoje não emergiram evidências consistentes que pudessem ir contra esses supostos indicadores, disseminaram-se esses, tornando-se hegemônicos.

A capacitação medida pela titulação formal é oriunda do modelo universitário proposto pelas “research universities” norte-americanas. Evidência maior desse fato é que a preocupação com a capacitação docente estruturou-se na já mencionada proposta fundadora da pós-graduação brasileira.

Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Por isso mesmo, o programa de ampliação de matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação (Parecer n.º 977/65, *In: Documenta 44 - MEC-CFE, dez/1965*).

Esta proposta, hoje bastante consensual, terminou por implantar no Brasil um modelo de universidade, cujo horizonte é transformar-se numa *research university* em que, numa hierarquização implícita dos componentes da missão

institucional, a atividade de pesquisa científica é amplamente valorizada em relação às demais (MARTINS, 1991, p. 15).

Espelha a veracidade de tal assertiva, o fato de, há bem uma década, vir se acentuando, o afastamento dos docentes mais titulados das atividades do ensino de graduação o que alimenta o ciclo potencialmente perverso no qual, dentro do ensino superior, estabelecerem-se **ilhas de competência** acadêmica e científica - a pós-graduação - em detrimento do seguimento básico que é a graduação (MARTINS, 1991, p. 115).

Se é assim, a capacitação indicada exclusivamente pela titulação formal perde substância. A medida da participação do corpo docente titulado no ensino de graduação, componente básico da missão universitária, deveria, ao lado da titulação formal, ser prestigiada na constituição de eventuais novos indicadores para a capacitação docente.

O indicador de capacitação, se baseado exclusivamente na titulação conforme vão aumentando as proporções de doutores, vai perdendo o poder de discriminação.

Por outro lado, não são raros os casos de doutores que, obtido o diploma, enriquecem tão somente as estatísticas como docentes capacitados, sem produção científica em número e teor relevantes, além de pouco acrescentarem ao ensino, seja de graduação, seja de pós-graduação (COELHO, 1991, p. 91).

bc) Torna-se cada vez mais relevante a incorporação de componentes de produtividade científico-tecnológica - compromissada com a qualidade de vida dos cidadãos- a novos e mais completos indicadores de capacitação docente.

cc) As atuais exigências das Comissões para o Reconhecimento e a Avaliação das Condições de Oferta dos cursos de graduação, designadas pelo MEC, enfatizam dentre outros indicadores, a produção e a publicação científicas, o que vem estimulando com vigor as universidades a proporcionarem aos seus docentes titulados, melhores condições de pesquisa e inovação e, conseqüentemente, oportunidades para a formação continuada.

O esforço realizado de modo ininterrupto e eficaz por sucessivas gerações de pesquisadores brasileiros (três facilmente contáveis, quatro se considerarmos os mais jovens doutores já em atividade) dotou o país de uma infra-estrutura invejável em nível de pós-graduação (ZUCCO, 1996, p. 3).

A despeito do muito que ainda deve ser percorrido, sempre em busca de mais qualidade, cumpre assinalar que não há nada que se possa comparar à estrutura de pós-graduação brasileira, em qualquer país da América Latina. Em 1993, a CAPES realizou na UFRGS o I Seminário Sobre a Cooperação Acadêmico-Científica no MERCOSUL, ficando patente, na ocasião, a enorme distância que separava o caminho já trilhado pelo Brasil, do de seus vizinhos, mesmo em relação à Argentina. Esta última, embora ainda detendo núcleos

isolados de saber, não tinha mais estrutura nem pessoal qualificado em número expressivo e muito menos qualquer entidade nacional ou regional que efetuasse uma avaliação da qualidade da produção. Comparando-se com o México, outro centro de pós-graduação, constata-se, de acordo com os números da Revista Nexus (dados do “Anuário Estadístico-Posgrado, para o ano de 1990 - Maestria-egresos 4.876, Doctorado-egresos 175”), sua defasagem (LOPES, 1996, p. 4).

Em 1994, o ensino superior do Brasil contava com 141.482 docentes dos quais, 15,07% doutores, 23,70% mestres, 35,59% especialistas e 25,64% graduados, atendendo a 1.661.034 alunos, dos quais, 58,43% nas instituições particulares de ensino (DURHAN, 1996, p. 42).

No que diz respeito à pós-graduação, em 1995, o país apresentava uma população aproximada de 64.000 estudantes de pós graduação *stricto sensu*, dos quais mais de 20% em nível de doutorado, sendo a relação média candidato/vaga, para ingresso nos cursos de pós-graduação, maior que 2, o que favorecia uma adequada seleção acadêmica. Ressalte-se que cerca de 77% dos doutorandos e 55% dos mestrandos recebiam bolsas. Para a formação no exterior, o número de bolsas contemplava a demanda qualificada, cuja relação candidato/bolsa ficava em torno de 3 (ZUCCO, 1996, p. 2).

Os resultados obtidos pela aplicação da política nacional de ensino superior revelam dificuldades pelas quais o Estado tem grande parte de

responsabilidade, pela sua estrutura burocrática e rigidez impressa ao sistema.

No entanto, dois eventos de grande relevância ocorridos no final de 1996, ou sejam: A Discussão da Pós-Graduação Brasileira, promovida pela CAPES e o Seminário Nacional sobre o Ensino Superior, promovido pelo Ministério da Educação e do Desporto são alentadores para o país, tanto pelo amplo e profundo diagnóstico realizado, quanto pelas propostas apresentadas para a definição de políticas e tomadas de decisão no ensino superior.

2.CENÁRIOS DE FUTURO

O exercício de perscrutar o que poderá acontecer no futuro e de optar entre várias alternativas é central às sociedades contemporâneas. Uma administração de risco pode orientar uma ampla tomada de decisões “da alocação da riqueza à salvaguarda da saúde pública, da condução da guerra ao planejamento familiar, do pagamento de prêmios de seguros ao cinto de segurança, da plantação de milho à venda de flocos de milho” (BERNSTEIN, 1998, p. 2).

Os gestores, embora não possam ter uma visão precisa de futuro, podem criar cenários que forneçam alternativas, liberem visões críticas, e levem a melhores decisões. Assim, a razão principal dos cenários é alertar e preparar para as alternativas de ação.

Estudiosos como Pierre Wack, Peter Schwartz e Herman Kahn dedicaram grande parte de sua atuação ao uso de cenários para ajudar a mudar a mentalidade de gestores. Sua experiência levou-os a manter um pequeno número de cenários - normalmente três - para aumentar as chances de mudar os modelos mentais dos responsáveis pelo processo decisório (MARTIN, 1996, p. 446).

A partir da segunda metade da década de 1960 até os nossos dias, tem-se vivenciado o mais veloz período de mudança da história, sejam elas tecnológicas, econômicas ou sociais.

A profunda transformação na economia global dá origem a tais mudanças e “enquanto os países do Terceiro Mundo passam pelo processo de industrialização, as economias desenvolvidas na Europa Ocidental, América do Norte e Japão são rapidamente transformadas em economias pós-industriais baseadas em conhecimentos” (CRAWFORD, 1994, p.15).

A nova economia substitui, como vantagem competitiva nos negócios, o capital físico e financeiro por informação e conhecimento, ou seja, coloca a inteligência criadora como a riqueza da sociedade.

O modelo que historiadores da Economia vêm adotando para explicar a evolução das economias e das sociedades e, que podem explicar as profundas mudanças econômicas, políticas e sociais que vêm ocorrendo no mundo, segundo CRAWFORD (1994, p. 16) flui no seguinte sentido: novos conhecimentos levam a novas tecnologias, que levam a mudanças econômicas, que geram mudanças sociais e políticas, que criam um novo paradigma – visão do mundo – .

As características dominantes das quatro sociedades básicas - Primitiva, Agrícola, Industrial e do Conhecimento - propostas por CRAWFORD (1994, p. 18), embora elementos de todas elas convivam simultaneamente no mundo atual, permitem situar o Brasil no processo da Sociedade Industrial e sob a turbulência do impacto mundial causado pelos países mais adiantados, com a transformação de suas economias em economias baseadas em conhecimento.

Assim, pode-se também colocar a transição da Sociedade Industrial para a Sociedade do Conhecimento como Situação Atual e Situação Futura, perscrutando algumas inferências para a gestão das universidades brasileiras, em especial no que tange à gestão da formação continuada de docentes.

Embora todas as características-chave propostas por CRAWFORD (1994) devam interessar à universidade, sua análise e perspectivas mereceriam uma pesquisa minuciosa que ultrapassaria o âmbito desta dissertação. Alinhar-se-ão, pois, a título de exemplo da transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento, alguns pontos especialmente desafiantes à universidade e à sua gestão, os quais também servirão de “pano de fundo” inferencial às considerações constantes neste e nos próximos itens desta pesquisa:

I. quanto à Tecnologia - das ferramentas que substituem a força humana (motores) para as máquinas que auxiliam a mente (computadores, eletrônica); - do sistema de comunicação (imprensa e televisão) para as comunicações individuais ilimitadas (meios eletrônicos);

II. quanto à Economia - do mercado nacional que produz bens padronizados e apresenta divisão entre produção e consumo, para o mercado global com ênfase na provisão de serviços de conhecimento

e maior fusão entre produtos e consumidor; - da complexa divisão da mão-de-obra (habilidades específicas, trabalho padronizado) e organizações apresentando vários níveis hierárquicos, para organizações de pequeno porte e empreendedoras; - do capital físico, como recurso fundamental, para o capital humano;

III. quanto ao **Sistema Social** - da ênfase aos valores sociais de conformidade, elitismo e divisão de classes, para o destaque à diversidade, ao igualitarismo e ao individualismo;

IV. quanto ao **Sistema Político** - do enfrentamento entre Capitalismo e Marxismo para a cooperação global e democracia participativa (CRAWFORD, 1994, p. 18).

Faz-se oportuno destacar que o despreparo da maioria dos trabalhadores para tais alterações está associado à uma onda de crescente desemprego, ao mesmo tempo que sinaliza a necessidade de revisão da formação, até então vigente, com vistas a sua reabsorção pelo mercado de trabalho. Uma das alternativas para alcançar o objetivo indicado é a formação continuada, pois favorece a atualização constante do profissional, aumentando a sua empregabilidade.

2.1 Panorama atual e tendências do ensino superior no mundo

O panorama atual de globalização crescente mostra a correlação, cada vez mais acentuada, entre a produção científica e tecnológica e suas instituições de excelência, ou sejam, universidades e centros de pesquisa, e os movimentos do capital. A ciência e a tecnologia ultrapassam a condição de meros suportes para operarem como agentes no processo de acumulação.

Um exemplo de tal situação é o fato de que, na disputa pelo mercado mundial entre o Japão e os Estados Unidos, algumas das vantagens obtidas pelo primeiro, nesses últimos quinze anos, são atribuídas ao sistema educacional, “onde 98 % das crianças que iniciam o primeiro grau terminam o segundo grau e, destes, 50% realizam estudos universitários.” (Noe, *In*: PORTO e RÉGNIER, 1998, p. 33). Nesse sentido, a universalização do ensino nos seus diversos níveis e a melhoria da sua qualidade tornam-se condição fundamental para a inserção dos países nos contextos competitivos do mundo atual (PAIVA, 1977, p. 117-120).

As instituições universitárias, também atingidas pelas transformações ocorridas nas últimas décadas, seja no modo de acumulação, nos parâmetros das profissões e regulamentação no mercado de trabalho, seja no lugar e papel da ciência, estão sendo levadas a reexaminar seus objetivos e sua imagem.

O “Dossiê sobre Universidades”, publicado na revista **The Economist** em

outubro de 1997, aponta a conjugação de duas macro-forças que parecem contribuir significativamente para uma proposta de mudança na imagem e no papel das universidades no mundo contemporâneo: a primeira, de caráter político, diz respeito ao crescimento do ideal da democracia e da sua prática, pressionando um aumento da demanda por um ensino superior a partir da premissa de “direito adquirido” pelas populações, forçando a uma revisão no caráter acentuadamente elitista até então imperante no acesso a esse grau de educação; a segunda, de caráter intelectual, refere-se ao “triumfo” das ciências naturais, traduzido numa utilização prática do desenvolvimento científico, aplicado à descoberta de novos produtos, processos, materiais e tecnologias.

Às Universidades, como instituições seculares, propõe-se o dilema: podem manter-se coerentes com seu papel original de produtoras de conhecimento puro, da busca da verdade e do saber pelo saber, atendendo ao mesmo tempo as diferentes solicitações da sociedade, ou serão superadas por outros tipos de instituições?

No que tange à democratização do ensino superior, o debate a respeito da premissa “a maior quantidade implica necessariamente em perda de qualidade”, tem na experiência de alguns países uma aceitação total, como é o caso da França, onde, em 1996, o número total de estudantes matriculados nas universidades excedeu a dois milhões, o dobro do apresentado em 1980. Com o

sistema sobrecarregado, conta com 40% dos alunos não concluindo o curso universitário (The Economist, 1997). Outros países, tais como os Estados Unidos da América, vêm buscando soluções alternativas, fundamentadas no reconhecimento de que nem todos os estudantes têm o mesmo potencial intelectual e cognitivo e nem as mesmas aspirações quanto ao ensino superior, bem como na aceitação de que o desenvolvimento da pesquisa pura implica altos investimentos, o que poucas universidades estão em condições de fazer.

Aliada a esta tendência, tem-se observado movimentação no sentido de introduzir a cobrança de taxas nos cursos superiores ofertados, inclusive por universidades públicas. Nos Estados Unidos, por exemplo, as universidades públicas têm 25% do seu custo bancados por taxas pagas pelos alunos. Em países, tais como o Japão, a Coreia do Sul e o Taiwan, a maioria dos estudantes do nível superior frequenta instituições particulares e arca com os custos dos cursos em que está matriculada. Já muitos dos países europeus têm sido relutantes a essa ideia (PORTO e RÉGNIER, 1998, p. 74).

A pesquisa também constitui aspecto relevante na história das universidades. Embora partes consideráveis dos fundos públicos destinados às universidades tenham como destino final a pesquisa, tal prática evidencia dois aspectos relevantes: a importância da universidade como agente propulsor do crescimento econômico dos países e o cerceamento da autonomia ou liberdade

universitária na definição das suas pautas de investigações, o que contribui, certamente, para o desenvolvimento desigual das áreas do conhecimento que são atingidas diferentemente na distribuição das verbas (PORTO e RÉGNIER, 1998, p.75).

Há que se ressaltar, entretanto, que o maior interesse está nas pesquisas que possam ser transformadas em conhecimento útil, com aplicação social. Tanto as fronteiras que definiam a pesquisa pura, academicamente realizada, da pesquisa aplicada realizada, inclusive, por empresas, quanto ao intercâmbio de idéias e pessoas entre a esfera acadêmica e a esfera empresarial, começam a ser um objetivo perseguido por diversos países (PORTO e RÉGNIER, 1998, p. 75).

A complexidade crescente dos problemas necessita de soluções ampliadas, deixando de estar circunscrita a uma única disciplina, ou área do conhecimento, contribuindo para a quebra de fronteiras entre pesquisa pura e pesquisa aplicada.

Também é notória a inserção das empresas no campo da pesquisa, seja financiando-a internamente, seja nos *campi* universitários, por meio de alianças e convênios.

A circulação do conhecimento ganha novos contornos, favorecida pelas redes de computadores e, principalmente, pela Internet, quebrando a hegemonia dos muros acadêmicos, tendo como resultante a criação de novas redes de

pesquisadores, aglutinados em torno de interesses comuns e não ao fato de pertencerem a uma dada instituição.

As universidades encontram-se numa encruzilhada, quer no seu papel de agência produtora de conhecimento técnico-científico, quer no de desenvolvimento e disseminação de valores humanísticos, com o desafio de conciliar tanto a sua necessária articulação com o mercado, quanto a formação do pensamento crítico, a promoção de valores, a procura de soluções para os problemas sociais, a diminuição das desigualdades, as preocupações com a cidadania.

A tal desafio acrescentam-se outros de diferentes amplitudes, como a

necessidade de se estabelecer formas de diálogo entre áreas de conhecimento até então desvinculadas entre si; a emergência de novas áreas de conhecimento e a necessidade de democratizar o acesso ao conhecimento produzido no meio acadêmico; e a preocupação com a formação de profissionais para um mercado de trabalho em constante mutação, tanto no âmbito das profissões, quanto na forma de emprego (PORTO e RÉGNIER, 1998, p. 35).

A política de retração no controle dos mercados assumida pelos Estados neoliberais vem influenciando crescentemente nas políticas sociais (e educativas), abrigo cada vez maior participação da iniciativa privada. Conseqüentemente, produtividade, eficiência e competitividade passam a ser ideais almejados não apenas pelo setor produtivo, mas também pelas instituições educativas que se vêem sob risco de sua própria falência.

2.2 Evolução recente e situação atual do ensino superior no Brasil

É premissa aceita, também em nosso país, que o nível educacional da população constitui grande apoio para a inserção e manutenção do país num mercado globalizado e altamente competitivo. Assim, tanto o acesso à educação superior quanto o desenvolvimento de pesquisas a ela associado são alicerces de desenvolvimento científico e tecnológico e uma das mais importantes forças geradoras para o desenvolvimento brasileiro.

Países de todo o mundo se mobilizam na revisão do sistema de ensino superior, procurando maior articulação com as demandas do mercado, com as novas áreas de conhecimento, com a qualidade do ensino e da pesquisa, bem como com a qualificação dos profissionais que nele atuam.

Como exemplos ilustrativos da mobilização que atinge o Brasil, estão, entre outros, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a implantação do Exame Nacional de Cursos de Graduação – “Provão” – e da Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação por equipes de especialistas designadas pelo Ministério da Educação, as avaliações dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* realizadas pela CAPES e CNPq, a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior, em substituição aos Currículos Mínimos exigidos até 1996.

2.2.1 Acesso ao ensino superior

Quantitativamente, o acesso ao ensino superior brasileiro ainda é privilégio de poucos.

Com base no Censo Demográfico de 1991, PORTO e RÉGNIER (1998, p. 56-57) destacam algumas características da população brasileira que concluiu seus estudos superiores (0,2%): “baixa participação em relação ao total da população que concluiu estudos em quaisquer níveis (6,3%); fortemente concentrada em torno das áreas urbanas (98%); distribuída desigualmente entre as Regiões, com grande concentração no Sudeste (61,39%) e Sul (16,01%)”.

No tocante aos estudantes de cursos superiores, considerando os anos de 1992, 1993 e 1995, constata-se expressivo crescimento no seu número total (24,7%), merecendo destaque a Região Sul, com índice de crescimento de 32,3%.

2.2.2 Ensino superior: configuração do sistema

Dos 851 (oitocentos e cinquenta e um) estabelecimentos de ensino superior, o Censo Educacional de 1994 aponta 127 (cento e vinte e sete) como universidades (14,9%), 87 (oitenta e sete) como federação de escolas e faculdades integradas (10,2%) e os 637 (seiscentos e trinta e sete) restantes como estabelecimentos isolados (74,9%).

Na distribuição por dependência administrativa, a maioria é composta por

instituições particulares (74,4%), seguidas pelas instituições municipais (10,3%), estaduais (8,6%) e federais (6,7%).

A distribuição espacial destaca a Região Sudeste (539 estabelecimentos), seguida das Regiões Sul (122), Nordeste (88), Centro Oeste (79) e Norte (somente 23).

Embora no referente ao número total de docentes no exercício de suas funções, os estabelecimentos particulares observam o maior montante (46,69%), as instituições federais, mesmo em pequeno número, estão em segundo lugar (30,79%), vindo, após elas, as estaduais (17,8%) e municipais (4,6%).

O grau de qualificação dos docentes, entre os estabelecimentos de diferentes dependências administrativas, aponta as instituições federais e particulares detendo os maiores percentuais de Mestres (44,43% e 36,57%, respectivamente), porém, quanto a Doutores, a maior concentração está nas federais (42,89%) e estaduais (34,85%).

Em se tratando de distribuição de matrícula por área de conhecimento, os maiores percentuais são das ciências sociais (33,04%), ciências agrárias (22,02%) e ciências humanas (12,99%). As áreas de ciências da saúde, ciências exatas e da terra, engenharia/tecnologia e lingüística, letras e artes ocupam, respectivamente, o quarto, quinto, sexto e sétimo lugares.

2.2.3 Instigações e perspectivas

A avaliação da situação do ensino superior do Brasil exige não apenas a consideração dos seus elementos quantitativos e qualitativos, como também do impacto das transformações sociais, políticas e econômicas que atingem o país.

Há que se ressaltar que algumas das dificuldades do ensino superior são parte de um fenômeno maior que atinge o ensino em geral, ou seja, o descompasso do atual sistema de ensino frente às mudanças estruturais provocadas pela globalização e pelas novas demandas econômicas e culturais. A sociedade brasileira vive, por exemplo, uma conjuntura política que atinge não apenas as instituições públicas e privadas, como toda a sociedade civil.

À semelhança de outros países, inclusive os economicamente fortes, o Brasil está realinhando seu sistema educacional, pois a sociedade do conhecimento vem colocando em xeque a tradicional organização de ensino que, por sua vez, não consegue responder em tempo hábil, seja no aspecto de intensidade, seja no de qualidade.

A vertiginosa obsolescência de determinados conhecimentos, em especial na área tecnológica, as exigências de novos profissionais propostas constantemente pelo mercado, o surgir constante de novas áreas de conhecimento, a capacidade de multiplicar inovações em cada vez menos tempo apresentam-se como um dos alicerces essenciais da competitividade.

Assim sendo, a administração das Instituições de Ensino Superior, particularmente a da universidade, não pode deixar de priorizar e investir em profissionais proativos à mudança, flexíveis, capazes de conviver com pessoas de diferentes meios, dotados de iniciativa e criatividade para lidarem com problemas inesperados e dispostos a aprender cada vez mais.

Algumas conseqüências sociais desse tempo de mudança são facilmente detectáveis: cada vez maior desigualdade entre países, exclusão econômica e social na própria nação ou entre nações, acirramento dos movimentos racistas e xenófobos entre tantos outros, desenham um panorama que vem exigindo uma revisão da educação no que diz respeito ao seu papel, aos seus fundamentos sociais e ao seu relacionamento com a esfera econômica no mercado.

Embora os sistemas de ensino estejam sendo colocados em situação de impasse, há um expressivo aumento da importância do papel da educação como indispensável à própria sobrevivência econômica e social das populações e das sociedades. Entretanto, o sentido em que se coloca a educação é bem mais amplo, associando-a com a capacidade de produzir conhecimento, dominar e articular logicamente informações do que propriamente ligando-a a um sistema formal de ensino.

Aliada ao processo de democratização de ensino, parece estar ocorrendo uma diminuição do valor dos diplomas, ao mesmo tempo que “a qualificação

real” passa a ser cada vez mais valorizada e passível de ser comprovada na prática (PAIVA, 1997, p. 120). O valor do esforço pessoal, a continuada busca de novas informações e novos conhecimentos, a capacidade de estabelecer significativas redes de relações pessoais, unem-se ao diploma como exigência para a inserção no mundo produtivo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Decretos do Presidente da República e Portarias Ministeriais, regulamentadores, impõem mudanças e abre possibilidades no ensino superior, tais como:

- a) a exigência de um corpo docente composto por, no mínimo, um terço de mestres ou doutores, para que uma instituição seja reconhecida como universidade (LDB - art. 52) e os prazos de oito anos a contar de 20 de dezembro de 1996 para as universidades cumprirem tal determinação (Decreto 2.207, de 15 de abril de 1997), e de dois anos para que as mesmas definam as suas linhas e grupos de pesquisa (Decreto n.º 2.207, de 15 de abril de 1997, art. 13, II, c);
- b) a subordinação das instituições públicas e privadas a processos regulares de avaliação, para terem os seus cursos e a continuidade de seu funcionamento autorizados (art. 46 e parágrafos);
- c) a não exigência de exame vestibular como critério único para o ingresso nos cursos superiores, possibilitando utilizar outros processos seletivos. É exemplo ilustrativo a iniciativa da Universidade Federal de Goiás que, já em 1998, usou o exame do currículo do aluno como critério para a seleção dos postulantes às vagas de primeiro ano (Jornal do Brasil, edição de 1º de março de 1998, p. 13). Cabe ressaltar que, seja qual for o *modus faciendi* adotado para o ingresso dos alunos em seus cursos, deverão as universidades atentarem para os efeitos desses critérios sobre a orientação

- do ensino médio, pois as repercussões dessas mudanças em relação ao referido ensino são inevitáveis (LDB - art. 51);
- d) a abertura para a criação de universidades especializadas em campos do saber ou áreas de conhecimento, deixando de exigir, no caso, a multidiversidade, possibilitando a existência, por exemplo, de universidade de ciências humanas, de ciências exatas, de artes, de ciências da saúde, de ciências agrárias etc. (LDB - art. 52 e parágrafo);
 - e) a possibilidade de criação de Centros Universitários (Decreto n.º 2.207, de 15 de abril de 1997, art. 6.º) pela transformação de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou universidades que comprovem a excelência do seu ensino (Portaria Ministerial n.º 639, de 13 de maio de 1997, art. 1.º);
 - f) a abertura e o incentivo ao ensino a distância, possibilitando a obtenção de diplomas reconhecidos, embora subordinando a autorização para funcionamento legal dos cursos à aprovação da União (art. 80 e parágrafos);
 - g) a ampliação, para as instituições públicas, da autonomia universitária nas suas dimensões didático-científica, administrativa e de gestão de recursos humanos e financeiros, seja quanto a receitas, ou quanto a despesas (art. 53 e parágrafo e art. 54 e parágrafo 1º).

Algumas das mudanças propostas pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação vêm suscitando preocupações e debates, em especial as referentes à exigência de um terço de mestres e doutores, a avaliação dos cursos de graduação, o ensino a distância e a autonomia universitária.

Com relação à exigência de um terço de mestres e doutores, embora haja consenso quanto à sua importância e pertinência, pois um corpo docente bem

qualificado é fundamental para a qualidade de qualquer sistema de ensino, as preocupações estão mais centradas tanto no acentuado desequilíbrio quanto na distribuição geográfica dos docentes, por estarem concentrados, em especial, na região Sudeste e nas áreas das ciências básicas, em detrimento das profissionais.

Deve-se acrescentar, ainda, as dificuldades oriundas do quadro reduzido, no país, nas ofertas de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em áreas de grande demanda no ensino de graduação, como informática, administração, comunicação social e psicologia (Di Genio, *In*: PORTO e RÉGNIER, 1998).

No caso das instituições públicas, que até bem pouco tempo contavam com um corpo docente bem titulado e estável, as dificuldades aumentam com as já citadas constantes perdas de professores experientes e capacitados.

No que tange à avaliação de cursos de graduação, por meio do Exame Nacional de Cursos (“Provão”), busca-se avaliar a qualidade das instituições de ensino superior, por meio do desempenho dos alunos em provas realizadas ao final do curso.

Alvo de inúmeras críticas, o “Provão” já está na terceira aplicação, abrangendo, em 1998, os cursos de Direito, Letras, Comunicação Social, Serviço Social, Administração, Engenharia Civil, Engenharia Química, Engenharia Mecânica e Odontologia. Seus resultados, expressos nos conceitos A, B, C e D, são divulgados nacionalmente e, em conjunto com os obtidos no relatório das

Comissões de Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos, balisarão o maior ou menor período de funcionamento autorizado ou reconhecido pelo MEC, podendo, inclusive, dar origem à desativação dos cursos e mesmo ao descredenciamento das instituições que os ofertam. No caso de instituições públicas, caberá ao Estado tomar providências e ensejar meios para a correção das irregularidades, com menor risco para as instituições de sofrerem as citadas punições (SOUZA E SILVA, p.80).

Entre os aspectos mais importantes pontuados pelas Comissões de Avaliação estão os relacionados ao *curriculum vitae* dos docentes (titulação, experiência de magistério e em outras atividades profissionais ligadas à respectiva graduação, pesquisa e produção científica) e ao projeto pedagógico operacionalizado.

Pela primeira vez, embora já houvesse legislação específica, o ensino a distância integra o texto de uma LDB, como algo digno de atenção do sistema de ensino. E o faz tardiamente, pois com o avanço tecnológico da informática, a utilização de satélites de comunicação e a própria Internet, já não é mais possível deixar de reconhecer a sua extraordinária importância como instrumento de ação educativa para a atividade de alunos e professores.

Em muitos dos países que se encontram no nível brasileiro de desenvolvimento, como é o caso da Venezuela, na América Latina, as

universidades abertas e os cursos virtuais já vêm funcionando há anos, em benefício da parcela da sociedade que não dispõe de meios para frequentar um curso de natureza presencial.

No Brasil, onde abundam os analfabetos e vivem multidões de pessoas com baixa escolaridade e de duvidosa eficácia cultural, o ensino a distância pode ser a “pedra de toque” para concretizar o ideal da democratização das oportunidades educacionais, pois pode ser utilizado por todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive a educação permanente ou continuada.

Algumas universidades brasileiras vêm realizando experiências de ensino a distância, voltadas especialmente a cursos pontuais, ou de extensão, bem como no desenvolvimento de pesquisas. Contudo, tal iniciativa não abrange, ainda, os cursos de graduação, mestrado e doutorado, cuja inserção poderá revolucionar o meio acadêmico, exigindo novos posicionamentos e novas propostas curriculares.

Já existem universidades nos Estados Unidos que ensinam um número maior de pessoas via satélite e telecast, fora da universidade e distante dela, do que as que frequentam suas aulas

Nosso sistema educacional têm 300 anos hoje. Ele foi projetado no fim do século XVII. Desde então sofreu apenas mudanças superficiais. Somente agora a tecnologia moderna está invadindo as salas de aula. Daqui a dez anos, o Graduate Management Center (Centro de Estudos de Pós-Graduação em Administração), no qual ainda leciono, terá duas vezes mais cursos fora da universidade do que os administrados no campus através de satélites ou outros meios de transmissão a longa distância (...) No próximo século, nossas escolas serão totalmente transformada, embora ainda não possamos dizer o que vai emergir (Drucker, *In: PORTO e RÉGNIER, 1998, p. 677*).

Destacam-se, entretanto, no Brasil, algumas iniciativas pioneiras, até mesmo antes da aprovação da nova LDB, tais como o Programa de Pós-Graduação de Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, que desenvolve pesquisa e aplicação de novas tecnologias no ensino a distância, oferecendo, inclusive, cursos de pós-graduação e educação continuada. Seu laboratório de vídeo-aula produziu no biênio 1995/96, perto de 169 vídeo-aulas e apostilhas, além de ter oferecido cursos para mais de 1650 empresas, com transmissão de vídeo-aula por satélite e implantado o primeiro mestrado tecnológico do Brasil por vídeo-conferência (PORTO e RÉGNIER, 1998).

Outro ponto de destaque é o que se refere à autonomia universitária, em especial à autonomia financeira que implica a gestão de recursos e a geração de receita, seja para as atividades de ensino, seja para as de pesquisa. É o desafio da auto-sustentação financeira atingindo as universidades e forçando-as a racionalizarem a aplicação de seus recursos, estabelecerem prioridades e, enfim, a se empenharem em cuidadoso planejamento.

A tendência parece ser de aprofundamento e de busca de parcerias e alianças, via de regra com empresas privadas, centradas no interesse pelo desenvolvimento de pesquisas que possam conduzir a descobertas de novas tecnologias.

Atualmente, estima-se que 80% dos recursos empregados no desenvolvimento de pesquisas no Brasil provenham do setor público, e apenas 20% da iniciativa privada, quando no Japão a situação é inversa, e nos EUA a iniciativa privada contribui com cerca de 50% dos custos totais das pesquisas (Revista AMANHÃ, ano X, n.108, jun.1996, *In*: PORTO E RÉGNIER, pág. 63).

Entretanto, se o estabelecimento de parcerias pode ser visto de forma positiva com relação à elevação dos patamares científicos e tecnológicos, também pode conduzir a uma ultravalorização das áreas tecnológicas em detrimento das áreas básicas e humanas, podendo, inclusive, colocar em risco, dependendo da forma com que forem realizadas, a própria autonomia universitária nas suas dimensões didático-científicas.

Ao contrário da Lei 5.540/68, a nova LDB amplia a capacidade das universidades para decidir sobre a estrutura e o funcionamento de seus órgãos acadêmicos e administrativos, e, embora submetidas a avaliações antes não previstas, são instigadas a qualificar-se perante as novas exigências da sociedade em mudança.

2.2.4 Perspectivas de evolução do sistema de ensino superior da próxima década

A forte e diversificada demanda pelo ensino superior, a intensificação da concorrência entre as instituições, tanto por alunos quanto por docentes talentosos, o potencial revolucionário do ensino a distância sinalizam que o sistema de ensino superior no Brasil já está experimentando mudanças no padrão

vigente nas últimas décadas. Somadas às mudanças mundialmente em andamento, com a sua prolifera capilaridade, inclusive no âmbito do trabalho e das profissões, tem-se a incerteza fortemente presente nos esforços de previsão.

À luz do novo paradigma econômico - economia baseada na informação e no conhecimento - PORTO e RÉGNIER (1998) alinham alguns **condicionantes de futuro**, que agrupam, segundo o grau de previsibilidade, em: **invariantes, tendências de peso, mudanças em andamento e fatos portadores de futuro** (1998, p.68-72).

Como **invariantes**, ou seja, situações ou fenômenos supostos inalterados em quaisquer cenários plausíveis na próxima década, há que serem destacados:

- a) o reconhecimento da educação como fator indispensável para à competitividade das nações, regiões ou empresas;
- b) as acentuadas expansão, diversificação e segmentação da demanda de ensino superior;
- c) a ampliação da oferta e o acirramento da concorrência nesse grau de ensino;
- d) a popularização do computador como instrumento de estudo e trabalho.

Observa-se que tais **invariantes** respaldam-se, em especial, na competitividade, na ampliação do tempo de vida da população brasileira, na atratividade exercida por esse “mercado” e na massificação do computador. O atual paradigma econômico volta-se para os “produtos de maior valor agregado”,

ou seja, os que possuem maior densidade tecnológica e, portanto, os que exigem profissionais com qualificação cada vez mais completa e complexa.

O crescimento expressivo da demanda de ensino superior (graduação, pós-graduação e extensão) em todas as regiões do país é perspectiva plausível e, considerando, também, o ascendente “envelhecimento” da população brasileira, pode-se abrigar a hipótese de que tal demanda venha a apresentar maior taxa de crescimento em relação às do ensino fundamental e médio. Ampliar-se-ão tanto as oportunidades de trabalho para os profissionais da educação, quanto as exigências de desempenho administrativo e docente com conseqüências desafiadoras para o “fazer universidade”.

A proliferação de faculdades isoladas e universidades em todo o país, principalmente as vinculadas a colégios de segundo grau e a “cursinhos”, são exemplos ilustrativos das estratégias da expansão pela verticalização e da sobrevivência a mais longo prazo, buscando garantir espaço no segmento de demanda mais dinâmica, pois, enquanto o ensino fundamental e o ensino médio abrangem a faixa etária de sete a vinte anos, o ensino superior abrange a faixa de idade dos dezessete aos sessenta e cinco anos e mais, tendendo a ser “permanente” (PORTO e RÉGNIER, 1998).

A popularização do uso do computador é fato notório percebido, inclusive, no declínio relevante do seu preço médio.

...a base instalada de 5 milhões deixa o Brasil entre os 10 países com maior quantidade de computadores pessoais do mundo... caso esta base continue evoluindo no ritmo dos últimos anos, já em 1998 o Brasil deverá ultrapassar a Itália e até o ano 2000 poderão ficar para trás o Canadá (6,4 milhões de micro em 1997), a França (8,9 milhões) e a Inglaterra (10,6 milhões) (Revista BRASIL EM EXAME, set. 1997, p. 56).

O computador ingressou nas instituições de ensino superior pelos laboratórios e por algumas aulas de um reduzido número de professores; entretanto, parece ser consistente supor que sua utilização atingirá todas as salas de aula (professores e alunos), auditórios, bibliotecas, bem como os processos administrativos.

Há fenômenos cujo encaminhamento é visível e suficientemente consolidado, permitindo prever com boa margem de segurança a evolução do seu comportamento num horizonte de dez anos. São denominados **tendências de peso**.

No caso do sistema de ensino superior alinham-se como **tendências de peso**, principalmente: as exigências crescentes de qualidade e flexibilidade; a especialização das instituições de ensino superior e a valorização da interdisciplinaridade e do “espírito empreendedor” como atributos da formação universitária.

As exigências cada vez maiores de qualidade e flexibilidade atingem todas as instituições de ensino superior, pressionadas pelo Estado, pelos alunos e setor produtivo.

O Estado, enquanto regulador, já vem pondo em prática instrumento de

avaliação da qualidade, tais como o Exame Nacional de Cursos, visitas de Comissões de Especialistas, além de inúmeras exigências para a qualificação docente.

Os alunos e o setor produtivo, sensíveis tanto à massificação dos conceitos de qualidade, quanto dos direitos do consumidor (inúmeras universidades privadas já foram interpeladas por órgãos de defesa do consumidor) fustigarão as instituições de ensino superior com exigências crescentes que desafiarão a competência dos gestores e dos docentes.

A tendência à especialização das universidades conta com o amparo legal (LDB, art.52, § único) e com a impossibilidade econômico-financeira, gerencial e mesmo logística dessas instituições de ofertarem um leque de atividades de ensino, pesquisa ou extensão, com variedade assemelhada à das áreas de conhecimento e necessidades sociais ora existentes e que se multiplicam com grande rapidez. Está se intensificando a procura de um “centro de gravidade” para as atividades-fim, restringindo-as em busca de agilidade e governabilidade.

Também considerada por PORTO e RÉGNIER (1998) como **tendência de peso** a valorização da interdisciplinaridade e do “espírito empreendedor” como atributos da formação universitária, ancora-se no paradigma técnico-econômico baseado, por sua vez, na utilização simultânea e integrada de conhecimentos de várias áreas (interdisciplinaridade), na produção flexível, na

exigência de resposta em tempo cada vez mais reduzido e na tendência ao declínio do vínculo de emprego assalariado formal.

A interdisciplinaridade extrapola a integração e pressupõe mudança de atitude e capacidade de empatia que consiste em ser capaz de colocar-se no referencial do outro (STROILI e GONÇALVES, 1995, p. 47). Por demandar uma “sintonia e adesão recíprocas” não pode prescindir da interação que, por sua vez, coloca as pessoas diante da diversidade instigadora à crítica do próprio ponto de vista e ação, levando-as a buscar novos conhecimentos e alternativas, oportunizando a construção do conhecimento coletivo, condição para a formação continuada dos profissionais de diferentes áreas.

Como exigência do atual mercado de trabalho, a interdisciplinaridade sinaliza que a capacidade de resolver problemas, ou melhor ainda, de evitar que surjam, está sendo valorizada acima das “especializações propriamente ditas”. Exemplos disso, entre tantos outros, são os engenheiros voltados para a fabricação de próteses e órgãos artificiais, advogados que “operam” comércio exterior, biólogos que manejam florestas renováveis.

O “espírito empreendedor” oferece vantagem decisiva aos que substituem o vínculo empregatício pela montagem e operação de seu próprio negócio, mesmo que este seja uma empresa individual.

Interdisciplinaridade e “espírito empreendedor” são competências cujo

desenvolvimento deve ser estimulado e facilitado pela gestão das instituições de ensino superior.

Algumas transformações, já marcando presença no sistema de ensino superior brasileiro, porém que ainda não surtiram todos os seus efeitos são denominadas **mudanças em andamento**, das quais se pode destacar: a expansão do ensino a distância, a desterritorialização da concorrência, a migração da educação do setor social para o econômico e a renovação da regulamentação do sistema educacional brasileiro.

A respeito da expansão do ensino a distância, embora ainda embrionária em nosso país, algumas ofertas de cursos dessa natureza já estão surgindo, principalmente nas áreas de pós-graduação *lato sensu*. Além de programas específicos, como os já ofertados pela Universidade Federal de Santa Catarina, algumas outras universidades, como a USP e a UNICAMP, estão se preparando para atuar nesse campo, sobretudo buscando parceria com universidades estrangeiras. Assim, a regulamentação da oferta de ensino superior a distância traz a expectativa de crescimento mais acentuado, em especial na pós-graduação.

Como conseqüência da expansão do ensino a distância, a desterritorialização da concorrência surge e caracteriza-se pelo ingresso de instituições tanto nacionais quanto estrangeiras nos diversos centros de ofertas de ensino universitário, seja por meio de programas a distância, seja pelo

estabelecimento de parcerias com instituições locais.

A distância física, gradativamente, está deixando de se constituir barreira de ingresso aos diversos mercados.

A emergência da economia, com base na informação e no conhecimento, para a qual a formação e o desenvolvimento de recursos humanos erigem-se em investimento estratégico para a competitividade, está associada à migração da educação do setor social para o econômico. Assim, a educação passa a ser vista não apenas como um direito e condição de cidadania, mas, também, como fator que agrega valor econômico ao sistema produtivo.

A consequência direta da referida migração é o reconhecimento da educação como o principal meio de ascensão social e de conquista da empregabilidade.

A renovação da regulamentação do sistema educacional brasileiro é mudança deflagrada a partir da aprovação da LDB e de seus Decretos regulamentadores, em especial o Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, que estabelece uma série de conceitos e exigências, os quais, uma vez aplicados, produzirão profundos impactos sobre a organização, gestão, aplicação de recursos, seleção e avaliação de alunos, qualificação e classificação das instituições de ensino superior.

Os **condicionantes** denominados **fatos portadores de futuro** constituem-

se de mudanças potenciais no presente que poderão, futuramente, se transformar em **tendências de peso**. Tem-se como exemplo de tal possibilidade o que aconteceu com a Internet, como era na década passada e como agora se apresenta.

Para o ensino superior brasileiro, os principais fatos portadores de futuro parecem ser: a profissionalização da gestão das universidades brasileiras; a globalização do ensino; a certificação profissional periódica; a evolução do enfoque das “habilidades” para o das “competências” e a globalização do mercado de trabalho.

As mudanças que o Brasil vem tendo em seu contexto político e econômico, aliadas ao acirramento da concorrência e à popularização de novos métodos de organização e gestão das instituições, parecem estar originando uma tendência de aumento da presença de profissionais nas administrações das instituições de ensino, especialmente nas de ensino superior.

A presença de profissionais não ligados ao ensino, embora na atualidade ainda esteja centrada mais na área econômica/financeira, poderá atingir outros segmentos da prestação de serviços, tais como: extensão, serviços técnicos, logística, hospitais, podendo alcançar, em futuro próximo, postos e posições até então ocupados por profissionais de ensino. Inúmeras instituições privadas de ensino superior estão investindo na formação de administradores universitários,

oferecida aos seus próprios docentes que já desenvolvem ou poderão desenvolver atividades de gestão.

No atual contexto da globalização, a oferta e a demanda de ensino estão principiando a travessia das fronteiras dos países, não só na pós-graduação, como também na graduação e mesmo nos cursos médios. A expansão do ensino a distância poderá vir a propagar e potencializar a tendência à globalização do ensino.

A certificação profissional periódica, exigência já presente em algumas profissões, como as de motorista profissional e aviador, tende a generalizar-se na proporção da disseminação da cultura da qualidade e da segurança.

O aparecimento de novos modos de produção, como, por exemplo, a produção flexível, em sua maioria, requer pessoas com amplas capacidades para enfrentar diversas situações em contextos variados. Tal perspectiva motiva a considerar relevante a evolução do enfoque das habilidades para o das competências, ressaltando-se, entretanto, que isso não significa a perspectiva de abolir a demanda por especialistas.

A tendência à crescente valorização do profissional competente é associada à rápida obsolescência dos conhecimentos e ao aumento da competitividade no mundo do trabalho, que pode suscitar expressiva demanda por cursos de atualização profissional.

A globalização do mercado de trabalho é um fato portador de futuro que, associado ao de globalização de ensino, mostra-se visível em áreas de grande densidade tecnológica, como a dos serviços médicos e a da informática.

Empresas americanas e européias vêm recrutando, via Internet, profissionais, seja nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, seja nos países denominados “de terceiro mundo”.

A mobilidade dos profissionais e dos fluxos de recursos humanos tende a aumentar, estimulada pela formação de novos blocos econômicos, tais como o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e a Associação de Livre Comércio das Américas (ALCA), sinalizando o duplo direcionamento Brasil-Exterior e vice-versa.

2.3 Cenários prováveis.

As incertezas críticas (variáveis), com relação a alguns cenários propostos por PORTO e RÉGNIER (1998, p. 74-80) passam por indagações fulcradas na evolução, tanto da política de ensino superior, da intensidade e natureza da regulação e da concorrência, quanto do perfil da demanda e da oferta, incluindo o ambiente tecnológico. Assim, os autores sugerem três cenários: **Renovação com Regulação** (cenário A), **Tudo pelo Mercado** (cenário B) e **Desorganização e Crescimento Vegetativo** (cenário C).

2.3.1 Contexto

A visão genérica de cada um desses cenários coloca-os, respectivamente, num contexto nacional de natureza distinta: (A) **predominância de um processo de estabilização integradora**; (B) **vigência de um processo de estabilização excludente**; (C) **preponderância de um processo de instabilidade e crise**.

O ensino superior experimenta, no cenário A, uma profunda renovação originada pela política de valorização da coexistência e complementaridade entre as redes de ensino pública e privada; no cenário B é adotada a política de priorização do mercado para balizar a atuação das entidades públicas e privadas; no cenário C não há política clara e balizadora das atividades exercidas tanto pelo setor público quanto pelo setor privado, que vivem períodos de enormes dificuldades, com etapas pontuais mais favoráveis.

2.3.2 Cenário A - Renovação com Regulação

A LDB é efetivamente implantada e, com ela, também o ensino superior brasileiro é alvo de nova regulação.

A política de ensino superior, neste contexto, fundamenta-se no desenvolvimento de uma nova coexistência produtiva entre as instituições públicas e privadas. A idéia dominante é que os vários desafios a serem vencidos não permitem duplicação de esforços e, nesta linha, o governo estimula a expansão de parcerias e acordos entre instituições de ensino superior públicas e

privadas.

Embora haja prioridade de gastos na educação básica, novos programas de financiamento são disponibilizados às universidades públicas, entre os quais destacam-se: a imposição de cobrança de mensalidades de acordo com o poder aquisitivo da família de cada aluno; o de estímulos às empresas privadas para “adotarem” alunos de menor renda; e o de ampla flexibilidade e autonomia administrativa que permitem a prestação de serviços e geração de recursos para custeio e investimento.

A fiscalização estatal, na área do ensino, é moderna e faz valer as exigências legais. Inicialmente, apareceram diversos problemas de descredenciamento de instituições que não se ajustavam às novas exigências, sobretudo quanto à qualificação docente e a adequação da infra-estrutura de ensino. Com a superação de tais problemas, a rede de ensino está mais fortalecida e com maior credibilidade.

A regulação do ensino é ativa e voltada tanto para produtos quanto para os seus processos e meios. Os “Provões” são aplicados, rotineiramente, a todos os concluintes dos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*; a tecnologia da informação proporciona grande agilidade à avaliação periódica dos parâmetros curriculares, da instituição, da qualificação dos docentes e da infra-estrutura existente.

As universidades são obrigadas a aplicar parte de suas receitas em pesquisas, tendo liberdade, no entanto, de captação de recursos junto às fontes privadas e até mesmo no exterior.

A demanda de ensino superior, seja na graduação, seja nas atividades de cursos de especialização ou de extensão, apresenta expressivo crescimento e as áreas mais valorizadas são as de comunicação em língua estrangeira, lógica, matemática e informática.

Como alavancadores da demanda estão o sistema de crédito educativo, financiado por recursos públicos, e outros estímulos que facilitam o acesso das pessoas de menor poder aquisitivo às universidades, de sorte que as vagas são preenchidas com maior equidade social.

A ampliação da oferta de ensino soma-se a sua melhoria qualitativa, conseqüência do considerável avanço na qualificação e no aprimoramento do pessoal docente, bem como das tecnologias educacionais que permitem a utilização muito intensa e ampla de recursos da telemática, Internet, vídeo-aulas, simulações e pesquisas interativas em computadores. Tanto grupos de trabalho a distância quanto aulas presenciais renovadas são práticas comuns no processo de aprendizagem.

Neste cenário, o ambiente tecnológico das instituições de ensino superior é de tecnificação crescente.

O contexto dinâmico do ensino superior torna esse ramo de atividade altamente atrativo, também para instituições estrangeiras de ensino que procuram a conquista de um espaço no Brasil, através de alianças e parcerias.

A vinda de instituições estrangeiras é estimulada, mas a forte regulamentação da educação exige idoneidade e parceria formal com uma entidade nacional similar.

Como conseqüência do conjunto de mudanças, o ensino superior apresenta expressiva melhoria na sua qualidade e já atinge um patamar aceitável internacionalmente.

2.3.3 Cenário B - Tudo pelo Mercado

Após inúmeros conflitos, a LDB é ajustada à lógica de mercado e efetivamente implantada, oferecendo ao ensino superior brasileiro novas regras.

A política de ensino superior estimula a privatização e o governo estabelece um processo de progressiva transferência das universidades públicas para o setor privado, com raras exceções, e estimula o estabelecimento de parcerias e acordos entre universidades e instituições privadas de ensino.

A priorização da educação básica orienta os gastos do setor público e, conseqüentemente, diminui, a cada ano, o percentual de recursos públicos para essas instituições e lhes é imposta a cobrança de mensalidade para todos os alunos, independentemente de sua possibilidade econômica.

São implantadas algumas medidas compensatórias, como a concessão de bolsas de estudo e o estímulo à “adoção” de alunos de menor renda por empresas privadas. As universidades públicas possuem autonomia e flexibilidade administrativa para gerar recursos e prestar serviços.

Está acionada uma fiscalização estatal eficaz, porém com a missão exclusiva de assegurar o cumprimento dos dispositivos legais que regem as atividades de ensino, mas que são em pequeno número, ficando a maioria dos parâmetros a cargo do mercado e dos órgãos que protegem o consumidor.

Inicialmente, a quantidade de instituições de ensino superior teve grande crescimento, porém sem muito critério. Os mecanismos de mercado, associados a uma ação estatal mais efetiva, corrigiram algumas das distorções existentes.

Após a fase de adaptação, a rede de ensino apresenta-se bastante segmentada: algumas poucas instituições possuem excelente nível acadêmico (professores altamente qualificados), tecnológico, econômico-financeiro e de infraestrutura equivalente ao das conceituadas universidades do primeiro mundo; a maioria das instituições de ensino superior apresenta condições sofríveis, capazes apenas de atender aos padrões mínimos de qualificação.

As regras de ensino estão centradas exclusivamente nos produtos do sistema que devem corresponder às exigências legais.

Tanto a captação de recursos quanto a realização ou não de pesquisas são

totalmente livres.

A demanda alta é sustentada por um sistema de crédito educativo, à semelhança da existente nos Estados Unidos da América, onde os pais hipotecam seus imóveis para obter financiamento a juros baixos e enviar seus filhos para as universidades. Tal sistema é parcialmente financiado por recursos públicos e também pelos fundos de pensão privados, entretanto são as instituições financeiras privadas que o administram.

A oferta de ensino se amplia quantitativamente, porém há dualismo em termos de qualidade: de um lado, uma oferta de “ensino de primeiro mundo”, caro e de alto padrão qualitativo; de outro, um grande conjunto de instituições atuando de modo semelhante ao de 1998, com custos mais acessíveis, porém, de modo geral, com ensino de qualidade sofrível.

O ensino a distância é mais expressivo na pós-graduação e na extensão, pois está aplicado à graduação somente em algumas experiências-piloto.

O mesmo dualismo está presente nos aspectos de infra-estrutura e de ambiente tecnológico. As instituições de alto padrão mantêm recursos qualificados, sem escassez de infra-estrutura, ou de tecnologia, além de manterem alianças estratégicas com instituições estrangeiras renomadas.

No que tange à qualificação do pessoal docente, há melhorias incrementais, bem como utilização expressiva dos recursos da telemática e de

grupos de trabalho a distância.

O ensino superior é ramo de atividade atrativa, seja para instituições nacionais ou estrangeiras, que agora têm total liberdade para atuação no Brasil.

A forte concorrência é alvo de alguns casos caracteristicamente desleais, porém a missão saneadora é deixada mais para as forças de mercado, sem intervenção do governo.

Observa-se, com essas mudanças, um certo *apartheid* informal do sistema de ensino, levado a efeito pelo poder econômico.

2.3.4 Cenário C - Desorganização e Crescimento Vegetativo.

A LDB, em que pese o esforço político de alguns segmentos, não sai do papel e tem implantadas apenas as medidas de menor impacto.

Não há uma política clara para o ensino superior brasileiro que oscila sob as pressões e contra-ataques dos *lobbies* e das corporações, tendo o clientelismo como única regra estável.

A coexistência entre as instituições públicas e privadas nem sempre é pacífica, até mesmo porque o setor privado ocupa cada vez maior espaço nas ofertas de ensino, estimulado pelo sucateamento das instituições públicas similares.

Quanto às prioridades que norteiam os gastos do setor público com educação, são caracteristicamente dúbias: em alguns momentos, aplicam-se mais

recursos na educação básica e, em outros, nas instituições de ensino superior públicas, que vêm diminuir, na maioria dos anos, a sua quota oriunda dos recursos públicos.

Diversas universidades estão em situação gravíssima, apesar de terem autorização formal para cobrar mensalidades, pois a concretização desta prática é impedida por resistência de toda ordem. Acentuado corporativismo inviabiliza mudanças renovadoras. Não há grande repercussão sistêmica nas tentativas de concessão de bolsas de estudo, ou de estímulo à “adoção” de alunos de menor renda pelo setor privado.

A fiscalização pelo Estado é inoperante e cartorial, não se atendo a questões de qualidade.

Como consequência de tal situação, o número de instituições universitárias tem aumento vegetativo e sem muito critério, destacando-se áreas de conhecimento pouco exigentes em termos didáticos, pedagógicos e de utilização da tecnologia educacional.

O sistema de ensino apresenta configuração segmentada e heterogênea. Raras instituições de excelente nível convivem com instituições de condição precária, incapazes de atender a padrões mínimos de exigências de qualificação, mas que continuam em atividade, seja pelas deficiências de fiscalização, seja pelos “favores” que as privilegiam.

Pressionadas por tais extremos estão algumas instituições tradicionais e de boa reputação, contudo fragilizadas pelas dificuldades do contexto, pelo amadorismo de suas equipes administrativas, além de sofrerem com a prática do “calote”, que tende a se generalizar. Com a regulação do ensino voltada exclusivamente para o cumprimento de formalidades, não há sistema confiável de avaliação de pesquisas e dos cursos de pós-graduação, pois tanto o CNPq quanto a CAPES estão sucateados.

O ambiente nacional, corroído pela inflação e contravenção, distancia-se das ações mundiais que valorizam a educação como fator social e econômico de competitividade e de empregabilidade. Assim, há crescimento da demanda, mas sem grande expressividade em todos os níveis de ensino. São mais valorizadas as áreas de conhecimento ligadas a comunicação em língua estrangeira, a lógica, a matemática, a informática e o direito.

A precariedade do sistema de crédito educativo, totalmente financiado por recursos públicos de alocação irregular, obedece a critérios estritamente políticos quanto à sua liberação e aplicação.

A oferta de ensino se amplia incrementalmente, mas apenas em termos quantitativos, apresentando-se heterogênea em termos de qualidade. Convive a oferta elitizada de ensino caro e qualitativo com a oferta de ensino barato e precário em escolas “de fim de semana”.

O ensino a distância, em especial na pós-graduação e na extensão, ganha certo espaço, mas se limita, na graduação, a poucas experiências pontuais.

Nas universidades de alto padrão, há recursos qualificados, boa infraestrutura e bom ambiente tecnológico, apresentando alianças estratégicas e programas de intercâmbio com universidades estrangeiras.

Nesse contexto, o ensino superior no Brasil é ramo de atividade pouco atrativa para instituições estrangeiras, mesmo tendo liberdade absoluta para atuar no território nacional.

A formação de cartéis age como moderadora da concorrência.

O ensino superior, muito heterogêneo, afasta-se cada vez mais dos avançados centros educacionais.

Os três cenários descritos alertam os gestores universitários e podem auxiliar na concepção e no dimensionamento de algumas alternativas de ação no que tange à formação continuada de docentes.

Os contextos nacionais do ensino superior abordados nos Cenários A (Renovação com Regulação) e B (Tudo pelo Mercado) sugerem à gestão universitária a formação continuada de docentes como condição de sobrevivência e significância social da Instituição.

Quanto ao Cenário C (Desorganização e Crescimento Vegetativo), em um contexto nacional onde predominam a instabilidade e a crise, com o

ensino superior experimentando períodos nos quais se alternam dificuldades, incertezas e épocas mais favoráveis, a formação continuada de docentes terá maior relevância nas universidades de “alto padrão”. Tal fato contribuirá tanto para ampliar o distanciamento entre as instituições de ensino superior brasileiras, quanto, no quadro nacional heterogêneo, entre o Brasil e os grandes centros internacionais de educação.

Assim, e em quaisquer dos Cenários abordados, a gestão da formação continuada de docentes apresenta-se relevante, mesmo que no Cenário denominado “Desorganização e Crescimento Vegetativo” fique restrita, em termos de efetiva implementação, a um número menor de instituições (“alto padrão”).

3. COMPETÊNCIA: ELEMENTO NORTEADOR PARA A GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES

Com a abordagem de alguns aspectos que envolvem a competência profissional, pretende-se aclarar pontos relevantes a serem levados em consideração pelos gestores universitários atuantes na formação continuada de docentes.

A complexidade e a singularidade da natureza do trabalho do professor robustecem a necessidade de uma gestão facilitadora e participativa que o apóie e estimule no “saber”, no “saber fazer” e no “ser”.

3.1. Formação inicial e empregabilidade

Em razão da íntima vinculação entre desenvolvimento e recursos humanos, não há dúvida de que os cenários anteriormente abordados impõem desafios inéditos aos sistemas educacionais, nos quais se inclui a formação, a fim de responder às crescentes exigências econômicas, tecnológicas, produtivas e de integração social exigidas pelas atuais circunstâncias.

Embora esforço venha sendo feito no campo da formação há várias décadas, uma assertiva parece ser consensual:

se os organismos de formação querem desempenhar papel decisivo na preparação dos recursos humanos necessários para aumentar os níveis de produtividade, competitividade e qualidade requeridos com a finalidade de obter uma integração dinâmica às correntes da economia mundial, estão na ineludível obrigação de empreender significativas transformações que permitam melhorar seu relacionamento com o meio produtivo e social, uma renovação dos processos de ensino-aprendizagem e uma nova feitura institucional e de gestão (CENTRO INTERAMERICANO DE INVESTIGAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL - CINTERFOR/OIT, 1997, p.13).

A formação passa de assunto que só incumbia a um reduzido grupo de especialistas e a certos organismos criados para tal fim, para constituir-se em ponto focal de análise e debate entre os mais variados setores e organismos (econômicos, sociais, do trabalho, educativos, de ciência e tecnologia), encarregados de determinar e por em andamento as políticas nacionais de desenvolvimento.

Converteu-se, também, em assunto indispensável e de crescente importância nos diferentes espaços de diálogo social que vêm se estabelecendo entre governos, organizações de empregadores e organizações de trabalhadores, com relação a acordos de produtividade, emprego, competitividade e qualidade, além das políticas em matéria de relação de trabalho e desenvolvimento tecnológico, acordos setoriais, negociação coletiva, entre outros assuntos. Mais ainda: devido às mudanças, presentes nas relações e nos mercados de trabalho, a formação passou a constituir-se em uma parte integrante das políticas de emprego, salários, saúde ocupacional, legislação do trabalho e seguridade social.

Conforme já ressaltado neste trabalho, a incerteza causada pelas

vertiginosas mudanças tecnológicas na produção e no trabalho estão levando à diminuição das possibilidades de obter empregos de longa duração. A precariedade do emprego e da situação contratual vem modificando a atitude dos trabalhadores, seja no que diz respeito ao seu comportamento no trabalho, seja quanto às suas necessidades de formação.

A formação a serviço da empregabilidade parece resposta a ser considerada pelos diferentes atores que se movem nos campos da produção e do trabalho. Essa é também uma nova regra de jogo para a formação.

Como já não é mais possível a formação exclusivamente para um posto, ou para empregos de grande duração e em plena expansão, a empregabilidade implica que a formação se centre em conteúdos ocupacionais de amplo espectro, de base científica e tecnológica que demonstrem o porquê e o para quê ao invés da simples memorização; também exige que as pessoas tenham acesso a uma oferta diversificada de meios de formação, a serviços de orientação e informação sobre o mercado de trabalho, a um apoio financeiro para a formação inicial e continuada e à certificação das competências que tenham adquirido (formal e mesmo informalmente) e, sobretudo, a boas oportunidades de trabalho e de remuneração.

Subjazendo à empregabilidade, está o desenvolvimento de competências dos profissionais, pois ela conduz à formação, nas pessoas, de destrezas,

conhecimentos, aptidões e atitudes necessárias que lhes permitam encontrar, criar, conservar, enriquecer seu posto de trabalho e até passar, de modo fluído, de um a outro, obtendo na mudança uma satisfação pessoal, econômica, social e profissional.

Ressalte-se, ainda, que o conceito de formação para a empregabilidade restabelece a responsabilidade, também, de cada indivíduo gerir seu próprio itinerário profissional, combinando suas expectativas e aspirações com as várias alternativas de trabalho e formação existentes na sociedade.

A complexidade dos perfis exigidos dos profissionais, incluídos, pois, os docentes universitários, leva à necessidade de uma formação continuada e que seja tal formação estruturada como uma verdadeira corrente entre os vários níveis formativos.

Ao considerar que a profissionalização se faz pela renovação constante, diante de um mundo que estreou definitivamente num ritmo avassalador de mutação e que a qualidade da profissão está mais no método de sua permanente renovação, do que em resultados repetidos, DEMO (1995, p. 60-71) aponta algumas práticas e expectativas inerentes ao profissional moderno, tais como:

a) **atualização permanente**: pela participação em eventos socializadores de conhecimento, mas também em cursos de mais longa duração, que permitam realimentar a competência de modo sistemático, implicando pesquisa e

elaboração própria;

b) **retorno à universidade**: cada vez mais torna-se necessário que todo profissional volte, de maneira permanente e recorrente, ao ambiente universitário, com o objetivo explícito de refazer as bases de sua competência, discutir o futuro de sua profissão, avaliar virtudes e vazios, participar de sua reconstrução constante; assim como já é direito do professor universitário o sabático – ou assemelhado – no qual sai para se reconstruir como professor, poderá ser também, no futuro, direito do profissional voltar sempre a estudar;

c) **auto-avaliação**: porque uma das condições para a competência é a capacidade de cada qual questionar a si próprio, mantendo abertos os canais de informação e alerta a capacidade de aprender dos outros e da realidade.

d) **avaliação**: para melhorar, é mister conhecer a situação, o que inclui sempre a crítica vinda “de fora”, que pode ser mais isenta, aguda e contributiva.

e) **visão geral**: indispensável exigência dos enfoques ditos integrados, mas sobretudo da formação geral e propedêutica, significa a capacidade de nunca perder a noção do conjunto, permitindo uma compreensão ampliada dos processos com que se está envolvido;

f) **discutir e refazer qualidade**: a participação - que é a qualidade mais humana que existe - não se faz e refaz como estranho, agregado, justa posto ou objeto, mas de maneira consciente, questionadora, atualizada, participativa;

g) **trabalho de equipe**: sem desfazer a importância da competência individual, em particular da especialização que tem forte tonalidade pessoal, uma realidade multifacetada exige abordagem interdisciplinar; aberta a visões e práticas alternativas, a outras origens formativas, ao debate sadio entre paradigmas científicos concorrentes, complementares e mesmo antagônicos;

h) **teorização das práticas**: a competência sempre renovada alimenta-se também da capacidade de colocar sob questionamento a prática, a rotina de trabalho, o ambiente diário de exercício profissional, trazendo-os de volta para a teoria, a fim de que se mantenham inovadores.

i) **pesquisa**: no sentido de se interessar constantemente pelo conhecimento relativo à profissão, o que implica busca de informação, leitura sistemática, acompanhamento das novidades;

No que tange à universidade a **pesquisa** é ao mesmo tempo, no mesmo diapasão, princípio científico e educativo. Sem pesquisa, não há vida acadêmica, a menos que a reduzamos a uma tática incolor de repasse copiado, o que não combina com a formação da competência de sujeitos históricos. Ainda assim, é útil distinguir entre o professor que faz pesquisa como profissão mais ou menos exclusiva, e outro que tem na pesquisa sua propedêutica central.

O pesquisador profissional será aquele dedicado à reconstrução do conhecimento sistematicamente, sobretudo quando faz isto exclusivamente em

institutos de pesquisa, por exemplo. O pesquisador propedêutico é aquele que se sustenta de pesquisa, como método de atualização permanente e de reconstrução do conhecimento. Também é profissional da pesquisa, mas a alimenta como meio de inovação constante.

Ao professor universitário cabe pelo menos ser um pesquisador propedêutico, assumindo o papel de orientador da pesquisa no aluno. Assim, desfaz-se a expectativa vã do aluno de comparecer para “escutar” aula, colocando em seu lugar o compromisso do questionamento reconstrutivo, trabalhando junto com o professor.

A **pesquisa**, na universidade, faz parte da profissionalização também, não sendo, pois, apenas opção ou vocação, mas componente crucial do processo de formação e recuperação permanente da competência; é, por isso, a maneira decisiva de substituir treinamento por educação, ou seja, o mero fazer, pelo saber fazer e sempre refazer. Tratando-se de formação da competência, o aspecto formativo deve predominar sobre o transmissivo.

A aproximação de **educação** e **pesquisa** está sobretudo no ímpeto emancipatório de ambas, já que se alimentam da consciência crítica, questionamento, capacidade de intervenção alternativa, ligação de teoria e prática, e assim por diante; assim, educar pela pesquisa significa trabalhar acuradamente a competência emancipatória da pessoa e da sociedade,

estabelecendo a relação de sujeitos como dinâmica essencial (DEMO, 1995, p.79).

Ao lado da profissionalização inovadora e atualizada, desponta o compromisso com a ética da inovação, unindo teoria e prática, conhecimento e política, progresso e bem estar comum; educar pela pesquisa implica necessariamente colocar a competitividade como instrumento indispensável de progresso, não como finalidade última ou exclusiva da sociedade; fazer e fazer-se oportunidade representam sobretudo a competência solidária e pluralista, e nunca apenas a vontade de competir.

A instrumentação essencial da competência em termos formais é a capacidade de se confrontar com qualquer tema pertinente por saber pesquisar e elaborar com mão própria. Isto compensa, de sobra, a pretensa visão geral das aulas, substituída pela competência questionadora e reconstrutiva de caráter propedêutico. Tal caráter condensa-se na habilidade de, sabendo reconstruir conhecimento, enfrentar qualquer desafio de conhecimento, porque sabe pensar, aprende a aprender, maneja criativamente lógica, raciocínio, argumentação, dedução, indução, teoria e prática. Assim, sabe-se buscar material, dados e informações, teorizar práticas, e há atualização permanentemente, recuperando-se ininterruptamente a competência.

Esta é uma vantagem decisiva: em vez de receber informações, geralmente

apenas copiadas, saber fazê-las e sempre refazê-las. A competência fundamental de se confrontar com novos desafios, postando-se à frente da história, alimenta-se pouco de aula expositiva e muito do questionamento reconstrutivo como método permanente. Daí decorrem, ainda, outras marcas da competência moderna, como capacidade de avaliar e avaliar-se, discutir e construir qualidade, visão geral de dentro, trabalho de equipe, projeto próprio sempre renovado, teorização inovadora das práticas, e assim por diante. Aplicado à profissionalização, este método implica superar de vez o mero treinamento e estabelecer a atualização permanente, tendo-se a teoria e a prática, como lógica central da competência. Por isso mesmo, nenhum profissional é e se mantém competente, sem pesquisa, compreendida pelo menos como propedêutica.

3.2 Formação para a competência

O anteriormente referido leva a modificar o tradicional conceito de formação e as práticas que lhes referem, sobretudo no que diz respeito a conteúdos e aos níveis ocupacionais atendidos. Se até bem pouco tempo se pensava que a formação era a transmissão ordenada e sistemática de habilidades e destrezas destinadas a trabalhadores do nível operacional que desempenhavam ocupações qualificadas e semiqualificadas, atualmente esse conceito e missão

formativa mudaram porque o perfil do profissional exigido mudou. Maiores níveis de produtividade, competitividade e qualidade não se conseguem sob o enfoque de uma limitada e reduzida formação, pois a falta de uma formação adequada que responda as exigências da inovação tecnológica, das novas formas de organização e desempenho empresarial e de trabalho, afeta, inclusive, a capacidade dos países na competição por mercados internacionais.

A nova organização do trabalho e o diferente perfil do trabalhador a ser formado vêm facilitando que, no campo da formação, se adote um conceito de competências laborais. Este conceito abrange em uma primeira instância- o conjunto de atitudes, conhecimentos e habilidades - pessoais, interpessoais e profissionais- necessárias para que os trabalhadores, independentemente do nível ocupacional em que se situem, possam atuar orientados para a alcance de objetivos, com o claro conhecimento do que fazem, complementado com um sentido de propósito diante da vida, e de reconhecimento e exercício de valores pró-ativos frente ao trabalho. A formação para competência se concentra nos resultados alcançados pelas pessoas em seu desempenho no trabalho e não em certificados ou diplomas obtidos(CINTERFOR/OIT, 1997, p. 16).

Há que ser realçado, pois, que os diplomas e certificados, muito mais do que uma conclusão, explicitam que se realizou uma etapa considerada, importante, sobretudo do ponto de vista formal e jurídico. Todavia, quem não se renovar permanentemente acabará à margem do mercado profissional. Mais do que apenas diplomar-se, continuar estudando é decisivo no atual contexto, para a competência profissional.

Para efeito desta pesquisa, considera-se **competência** como:

A aptidão para desenvolver as atividades de uma profissão, no caso, a de professor universitário. Portanto, é um conceito amplo que inclui: “as capacidades para transferir habilidades e conhecimentos a novas situações dentro da sua área ocupacional. Engloba a organização e o planejamento do trabalho, a inovação e a capacidade para abordar atividades não rotineiras. Inclui as qualidades de eficácia pessoal necessárias ao trabalho para relacionar-se com os colegas, os chefes e os clientes” (In: ARENAZ, 1996, p.173).

A principal característica da formação para competência é a sua orientação para prática e para possibilitar uma inserção quase natural e contínua na vida produtiva. O eixo de que a competência implica atuar com sentido de propósito (o qual supõe saber resolver problemas e obter resultados) converte os conteúdos formativos em um ensino-aprendizagem integral, no qual se combinam conhecimentos gerais, habilidades profissionais, experiências e atitudes, os quais tradicionalmente estavam separados.

São várias as vantagens da formação para a competência sobre outros processos de ensino e aprendizagem: toma em conta e concede maior importância a ensinar “como se aprende” e não a mera assimilação de conhecimento; concentra-se em atividades reais quando se requer uma aprendizagem significativa; aponta mais aos resultados e a quais processos seguir para obtê-los; busca a compreensão, pelo profissional, sobre o que faz, superando as tarefas repetitivas e as rotinas pré-determinadas, além de oferecer, quanto ao método de ensino, abordagens mais flexíveis. A modernização da pedagogia e a formação para a competência se completam extraordinariamente.

Uma característica adicional é a possibilidade que se abre para um ensino individualizado, modular, o que permite às pessoas acoplar melhor seus atributos, seu ritmo de aprender e suas capacidades pessoais com a necessidade de formação.

Trabalho e cidadania, competência e consciência não podem ser vistos como dimensões distintas e exigem um desenvolvimento integral do indivíduo que é, ao mesmo tempo, trabalhador e cidadão, competente e consciente.

3.3 A questão da competência na formação continuada de docentes.

Acompanhando Fusari e Rios (*In*: Cadernos CEDES, n.º 36, 1995, p.38), considera-se **formação continuada** como o processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que transmitem - criando e reproduzindo - o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade, conforme afirmado anteriormente.

A profissão de professor em nosso tempo, é desafiada, em especial, para buscar a superação de problemas que começam pela explicitação das exigências de seu próprio papel – o dever ser – a dimensão ética, os novos paradigmas para uma reflexão abrangente e aprofundada. Tal desafio se agrava quando se considera a educação continuada do próprio educador em sua prática cotidiana.

A gestão da formação continuada dos docentes não é eximida de

considerar alguns pressupostos coerentes com as exigências de democratização da educação brasileira, tais como: o professor brasileiro é um cidadão concreto e, pois, uma síntese de inúmeras determinações e não só trabalha para garantir o seu sustento, como deve também trabalhar para a transformação da sociedade; o sistema formal de ensino pelo qual passou o professor possui deficiências e não há como pretender, por exemplo, que a formação continuada em serviço possa, por si só, recuperar todas as deficiências e lacunas.

Merece destaque a necessidade de haver relação entre o trabalho na universidade e a consciência da realidade social mais ampla, bem como a participação efetiva dos educadores na discussão dos problemas que surgem no cotidiano de seu trabalho.

O processo de identificação de necessidades da formação continuada em serviço é um momento de formação em si, ultrapassando os usuais levantamentos “orais e escritos” de problemas enfrentados pelos educadores em sua prática.

A prática e seus problemas são ponto de partida e ponto de chegada do processo, permeados pela reflexão auxiliada pela fundamentação teórica que tanto amplia a consciência do educador em relação aos problemas, como também aponta rumos para sua atuação competente.

Para uma profissionalização em que haja competência, nesta pesquisa entendida como “aptidão para desenvolver as atividades de uma profissão”

(Graham, *In*: ARENAZ, 1996, p. 173), como já referido neste trabalho, há que se destacar o duplo caráter dessa competência: sua dimensão formal e sua dimensão política. Embora sejam dimensões distintas são, entretanto, estreitamente articuladas a ponto de não se poder referir a uma sem a outra, fato esse presente na realidade da prática dos educadores.

Por competência formal, entende-se com DEMO (1991, p. 37) a capacidade de dominar meios (apuro instrumental) seja utilizando-os e sobretudo produzindo-os. Coincide com competência tecnológica, tomada tecnologia como expressão mais típica, hoje, do domínio científico de métodos, instrumentos, sistemas, formas, procedimentos. Não obstante, DEMO (1996, p. 75) imprime mais abrangência à conceituação, nela incluindo o domínio dos conteúdos como necessário ao domínio dos meios, sua utilização e produção: “saber” para “fazer bem alguma coisa”.

Competência política refere-se às condições subjetivas de ocupar espaço próprio, emancipando-se da situação de submissão, de vulnerabilidade, ou de “massa de manobra”. Está profundamente ligada à participação, à cidadania e ao caminho para a melhoria da sociedade.

Ressalte-se que a confluência necessária entre o formal e o político parece estar no fato de que o homem busca na e com a tecnologia fazer do mundo objetivo (que em grande parte ainda lhe escapa ao controle) um mundo sob o seu

controle subjetivamente conduzido. “Daí a grande importância e conseqüente responsabilidade da competência tecnológica: sabendo porquê e como chove, pode-se “fazer chover” quando e onde se queira; sabendo porquê e como se envelhece, poder-se-á evitar a morte ...”(DEMO, 1991, p.40).

Alguns educadores, a partir da explicitação dos componentes da competência, têm aberto discussão, ora destacando a dimensão formal (“a idéia de neutralidade no campo da educação”), ora ressaltando a dimensão política (“a idéia de militância como indispensável ao trabalho de educação”).

É possível que essa dicotomia seja fruto de um antigo vício de nossa formação cultural: “pensar a contradição” e não “pensar por contradição”. O raciocínio, usando alternativas exclusivas, “ou... ou”, parece afastar a realidade que impulsiona a tomar consciência de que a conjunção correta é aditiva, pois não é “sim ou não”, mas, “sim e não”. Em relação à competência, não há propriamente elementos contraditórios, ao contrário, tais elementos se interpenetram e completam o sentido da competência.

A dicotomia pode ser evitada e superada quando se percebe a existência de uma dimensão ética articulada à dimensão política e à dimensão formal.

A perspectiva ética ultrapassa o terreno da moral que prescreve e orienta as ações dos indivíduos em sociedade para chegar a reflexão, ao questionamento crítico a respeito dos valores que orientam tais ações. Assim, a moral é normativa

e a ética é reflexiva, buscando os fundamentos das normas e dos deveres dos papéis desempenhados em cada sociedade. É essencial, pois, não perder de vista que o conhecimento para tornar-se verdadeiramente educativo, precisa orientar-se pela ética dos fins e valores.

Enquanto, no caso dos educadores a dimensão técnica da competência se dirige para o conjunto organizado e sistematizado dos conhecimentos e para os meios e estratégias que o socializam, a dimensão política diz respeito ao compromisso por eles assumido, a escolha e a definição do rumo de sua prática.

A ética é mediação e, quando imbricada na dimensão formal, esclarece que aí não existe neutralidade e, quanto à dimensão política, indica que os compromissos devem ser explicitados, o que implica na consciência da intencionalidade e das conseqüências (responsabilidades) da ação educativa. Não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso.

Ser competente é saber fazer bem o dever, não como algo imposto e externo ao indivíduo, pois vivendo coletivamente a sua liberdade, os indivíduos determinam formas de agir e compõem seu universo social e histórico.

O profissional competente é aquele que sabe fazer bem o que é necessário, desejado e possível no espaço de sua especialidade e, portanto, a

competência não é algo estático, nem modelo a ser seguido, mas algo que se constrói pelos profissionais em sua práxis cotidiana.

Ninguém é competente sozinho, pois as condições para um trabalho competente estão tanto no educador, com as características que o qualificam, como no contexto onde exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage e nas possibilidades e nos limites que apresentam para uma ação coletiva.

Um projeto de formação continuada de docentes deve atentar para tudo o que envolve a qualificação e a reflexão crítica a respeito da necessidade de serem criadas nele e fora dele as condições para um exercício competente de sua profissão.

É indispensável um saber, um domínio dos conteúdos a transmitir e das técnicas para articular tais conteúdos, as características e necessidades dos alunos e do contexto. Entretanto, esse saber perde seu significado se não estiver ligado a uma vontade política que determina a intencionalidade do gesto educativo.

3.3.1 A atitude interdisciplinar como estratégia para a construção da competência

Sob a ótica da demanda de recursos humanos, observa-se que as novas tecnologias de produção – que facilitam u'a maior interação com a economia mundial – estão conduzindo as unidades produtivas a desenvolverem modos de organização de trabalho baseados, cada vez mais, em estruturas organizacionais

menos hierarquizadas, mais horizontais e que contem com trabalhadores flexíveis, polivalentes; esse tipo de trabalhadores se caracteriza por ter grande capacidade de comunicação e de solução de problemas, de trabalhar em equipe, de evidenciar maiores conhecimentos gerais e abstratos essenciais para compreender e usar as ferramentas da profissão, além de habilidades, de aprendizagem permanente para se movimentarem em ambientes em constante transformação.

Considerando o processo de transição entre a Sociedade Industrial e a Sociedade do Conhecimento pelo qual também passa o Brasil, conforme já referido no item 2 deste trabalho, a interdisciplinaridade, elemento da Sociedade do Conhecimento (o que mostra a dicotomia da educação brasileira), embora comporte várias distinções terminológicas, mantém, em todas, o mesmo princípio: “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p. 74).

Ao focar o tema, FAZENDA (1996, p. 31) expõe a interdisciplinaridade como “uma questão de atitude” que pressupõe, basicamente, uma intersubjetividade, ou seja, uma relação de reciprocidade, de mutualidade que possibilita o “diálogo” entre os interessados. Supõe uma postura única diante dos fatos a analisar, porém, sem impor-se ou desconsiderar as suas particularidades.

Uma atitude interdisciplinar leva ao reconhecimento dos limites do saber

de cada “perito” para acolher contribuições das outras disciplinas: “toda ciência seria complemento de uma outra, e a dissociação ou separação entre ciências, seria substituída por uma convergência para objetivos mútuos” (FAZENDA, 1996, p.32).

O ponto de vista interdisciplinar favorece a reflexão e a crítica salutar, constituindo-se em valioso apoio à ciência e à pesquisa, além de possibilitar a eliminação do hiato normalmente situado entre a formação escolar e a atividade escolar.

O grande desafio da educação, também nas instituições de ensino superior e, pois, de seus gestores, “não é a organização metódica dos estudos e das pesquisas, mas a tomada de consciência sobre o sentido da presença do homem no mundo” (JAPIASSU, 1976, p.31).

A necessidade da interdisciplinaridade, entretanto, coloca-se não apenas como forma de compreender e modificar o mundo, mas, também, como exigência interna das ciências na busca do restabelecimento da unidade perdida do Saber.

O objetivo maior da interdisciplinaridade é a recuperação da unidade humana (Gusdorf, *In*: FAZENDA, 1996, p.40) por meio da superação de uma subjetividade para uma intersubjetividade (estágio compreensivo) e, portanto, pode-se dizer que recupera a idéia primeira de Cultura (formação do homem), o papel da escola (formação do homem inserido na realidade) e o papel do homem

como agente das mudanças no mundo.

A aplicabilidade e o valor da interdisciplinaridade, dentre outras situações, podem ser observados: na formação geral, pois o conhecimento não fica restrito a campos delimitados de especialização, mas no “diálogo” entre as disciplinas; na formação profissional, que, no mundo de hoje, exige o aporte de muitas disciplinas fundamentais, facilitadoras da adaptação do profissional (plurivalência) à crescente mobilidade de emprego e à realização de “objetivos comuns” a partir de pontos de vista diferentes; na superação da dicotomia ensino-pesquisa, uma vez que, nela, a pesquisa constitui-se em única forma possível de aprendizagem e pois integrando-se à proposta metodológica expressa no “aprender a aprender” ou do “saber pensar”, que empresta ao ensino a imprescindível condição de se emparceirar com o novo (DEMO, 1995); e com destaque na formação continuada, em que a prática interdisciplinar possibilita a troca contínua de experiências e, portanto se exercita como “atitude de espírito” (JUPIASSU, p. 89), indispensável à construção da competência, tanto formal quanto política, no caso, dos professores universitários.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a pesquisa realizada, emergem pontos básicos sobre os quais não se pode deixar de tecer algumas considerações. Formação continuada, capacitação docente, política de pós-graduação, interdisciplinaridade, trabalho em grupo e pesquisa, são abordados nesta dissertação e, em face disso, não se os pode manter apenas ao nível de referencial teórico.

Há que se ter em conta que o compromisso de uma universidade, expresso na sua missão, envolve todos os que nela atuam. Docentes e gestores universitários desempenham papel fundamental na consecução dos objetivos e metas institucionais e, pois, são partícipes do valor intrínseco e extrínseco da universidade. Assumem, portanto, um compromisso profissional que implica em desempenho competente e que lhes permite a realização como pessoas, como profissionais, como cidadãos.

Assim sendo, a gestão da formação continuada dos docentes maximiza a complexidade das instituições universitárias, uma vez que ela deve acontecer em meio à sua organização, à sua estrutura, à legislação que a rege, à política nacional de educação, ao contexto de mudanças no qual está inserida.

Com relação ao quadro nacional de desequilíbrio quanto à oferta de programa de pós-graduação – um estágio da formação continuada – e à concentração de docentes titulados, há urgência de revisão das políticas de pós-

graduação que, espera-se, atinjam as principais propostas, também, de cursos novos para se apresentarem temática e curricularmente afinados com as necessidades das universidades, do país e seu contexto.

O elemento norteador que deverá inspirar a gestão da formação continuada, ou seja, a competência tanto formal quanto política, não exige a citada gestão da indispensabilidade de também ser competente.

Tal assertiva corrobora com a necessidade da profissionalização da gestão, ainda incipiente na universidade brasileira.

A referida profissionalização não significa a exclusão de docentes, mas a sua inserção, enquanto administradores, no domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes para a eficiência – competência econômica –, a eficácia – competência pedagógica –, a efetividade – competência política – e a relevância – competência antropológica – (SANDER, 1982, p. 11-14).

Sob essa ótica, algumas outras expectativas afloram à formação continuada – como desenvolvimento que é, da competência dos educadores – e à sua gestão nas universidades.

No que tange ao início e à continuidade das atividades do docente, espera-se encontre ele, já com esclarecimentos sobre o atual estágio do Projeto Pedagógico Institucional, condições adequadas de vivenciar o Projeto Pedagógico do Curso no qual se insere, contribuindo com o seu próprio Projeto

Pedagógico para continuar a construí-los e reconstruí-los.

Merece destaque, no Projeto Pedagógico Institucional, a elaboração de um Plano de Capacitação Docente que contemple os objetivos e metas da universidade, seus cursos, suas linhas de pesquisa, tendo sempre presente a opção pessoal dos seus docentes no processo de formação continuada. O sucesso de tal Plano supõe, também, a existência de um Plano de Carreira Docente que incentive, simultaneamente, a titulação e a produtividade.

Metodologicamente, há que ser enfatizado o trabalho em grupo, sob visão interdisciplinar, como receptor e gerador da sinergia necessária às experiências universitárias, seja participando das decisões da gestão referentes aos cursos, seja para construir e reconstruir o conhecimento junto com os alunos, no movimento prática-teoria-prática, criando e inovando também soluções para os problemas.

Enquanto estratégia, a interdisciplinaridade não se limita à construção da competência dos educadores, mas é sem dúvida enriquecedora das atividades e competência da gestão própria da formação continuada, instigando-a a considerar-se em interface com diferentes áreas científicas, delas enriquecendo seus subsídios à decisão de gestão.

Mister se faz ter presente, ainda, que a gestão da formação continuada, norteadada para a competência, facilitará aos docentes, além da relação graduação-pós-graduação, as atividades de pesquisa – componente essencial do processo de

formação e recuperação permanente da competência – mantendo biblioteca atualizada e informatizada, acesso a banco de dados e redes eletrônicas tanto internas quanto externas, nacionais e internacionais, bem como apoio logístico ágil e adequado.

A dinâmica pretendida é a de professores e alunos como aprendizes, pesquisando para reconstruir ou construir o conhecimento, adquirindo ou reforçando habilidades e atitudes científicas, inovando, com o objetivo da formação para a competência, aprendendo a aprender, constantemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADIZES, Ichak. **Os ciclos de vida das organizações: como e porque as empresas crescem e morrem e o que fazer a respeito.** trad. de Carlos Afonso Malferrari . São Paulo: Pioneira, 1990.
- ALVAREZ, I. **Planeacion y administracion, limites y confluencias.** *In:* Administración de la Educación Superior, México, DF: Anvies, 1982. p. 183-203.
- ARENAZ, Adalberto F. **Formación para el empleo.** *In:* SALLÁN, Joaquim G.; ARENAZ, Adalberto F.; FERNANDEZ, José T.; GÓMEZ, Antonio N. **2.º Congreso Internacional de Formación Ocupacional.** Espanha: IMGESA - Ediciones Generales S.A., 1996.
- ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade.** Piracicaba, SP: UNIMEP, 1993.
- BARTLETT, Christopher. **Managing across borders the transnational solution.** *In:* Idalberto Chiavenato, os novos paradigmas: como as mudanças estão mexendo com as empresas. São Paulo: Atlas, 1996. p.36
- BERNSTEIN, Peter L. **Desafio aos deuses: a fascinante história do risco.** Rio de Janeiro: Campus, 1998. p. 2.
- BRASIL. Decreto n.º 29.741, de 11 de junho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 13 jul. 1951.**
- _____. Decreto n.º 53.932, de 26 de maio de 1964. Altera dispositivos dos Decretos n.º 29.741, de 11-julho-1951; 50.737, de 7-junho-1961; 51.146, de 5-agosto-1962; 52.456, de 16-setembro-1963; e 53.325, de 18-dezembro-1963, reunindo num só órgão a CAPES, COSUPI e PROTEC. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, p. 4.613, 13 jun. 1964.**
- _____. Decreto n.º 54.356, de 30 de setembro de 1964. Dispõe sobre o regime de organização e funcionamento da “Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, p. 9.012, 6 out. 1964.**

- _____. Ministério da Educação e Cultura. Parecer n.º 977/65, de 03 de dezembro de 1965. **Definição dos cursos de pós-graduação**. Documenta n.º 44, p. 67-86.
- _____. Decreto n.º 2.207, de 15 de abril de 1997. Dispõe sobre a estrutura e a regulamentação do ensino superior. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 16 abr. 1994, seção I, p. 7.534.
- _____. Portaria Ministerial n.º 639, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de centros universitários, para o sistema federal de ensino superior. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, de 15 de maio de 1997, seção I.
- BRASIL EM EXAME. **O Brasil em números**. São Paulo: Brasil em Exame, v. 645, n. 20, set. 1997. p.56.
- BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994 - (Universitas). p. 32.
- _____. **A qualidade da qualidade**. Em questão,7, UERJ, 1988.
- CAPES. Coletânea Discussão da Pós-Graduação Brasileira. Brasília: Imprensa CAPES, 1996.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CAZALIS, Pierre. **La Universidad del año 2000: Un perfil reequilibrado. In Desafios da administração universitária**. Org. Teodoro Rogério Vahl; Victor Meyer Júnior; Almeri Paulo Finger. Trabalhos apresentados no Seminário Internacional de Administração Universitária (1989). Florianópolis: Ed. UFSC, 1989. p. 334.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Os novos paradigmas: como as mudanças estão mexendo com as empresas**. São Paulo: Atlas, 1996. p.31.
- _____. **Teoria geral da administração**.v.1 e 2, 4.ed. São Paulo: McGraw-Hill, Makron Books, 1993.
- CINTERFOR-OIT. **Memória**. Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo, 1997.

- COELHO, Edmundo Campos. **A sinecura acadêmica: a ética universitária em questão**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.
- COLLET, Heloisa Gouvêa. **Educação permanente: uma abordagem metodológica**. Divisão de Documentação e Intercâmbio do Departamento Nacional do SESC. Rio de Janeiro: 1976. p.19-20.
- CORIAT, Benjamin. **A revolução dos robôs**. São Paulo: Busca Vida, 1989.
- CRAWFORD, Richard. **Na era do capital humano; o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas, seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento**; trad. Luciana Bontempi Gouveia; revisão técnica Heitor José Pereira. São Paulo: Atlas, 1994.
- CROSBY, Philip B. **Qualidade é investimento**. trad. por Áurea Weissenberg - 5. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1992.
- _____. **Qualidade sem lágrimas: a arte da gerência descomplicada**.
_____. _____. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1992.
- CUEVAS, O. **Enfoques de planeación universitária**. In: MARQUES, C., Planeamiento universitário en America Latina. México, (DF): UDUAL, 1988. p.39-47.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.
- DAVIDOW, Willian H. e MALONE, Michael S. **A corporação virtual**. trad. por Nivaldo Montigelli Jr. São Paulo: Pioneira, 1993.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez:Brasília, DF: MEC:UNESCO, 1998.
- DEMING, William Edwards. **A nova economia para a indústria, o governo e a educação**. trad. Heloisa Martins Costa. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.
- DEMING, Willian E. **Qualidade: a revolução da administração**. trad. por Clave Comunicações e Recursos Humanos. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva, 1990.
- DEMO, Pedro. **Universidade e Qualidade: indagações em torno da qualidade formal e política da formação universitária**. Revista Educação Brasileira,

n.º 12 (25): 11-60, 2.º sem. 1990, p. 40.

_____. **Qualidade e modernidade da educação superior: discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência.** Revista Educação Brasileira, n.º 13 (27): 35-80, 2.º sem. 1991, p. 37.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. **Educar pela pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 75.

_____. **A nova LDB: ranços e avanços.** Campinas, SP: Papyrus, 1997. p.75-93.

DESTRO, Martha R.P. **Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização.** Caderno CEDES, n.º 36. Papyrus, 1995. p. 26.

DRUCKER, Peter F. **Administrando para o futuro: os anos 90 e a virada do século.** 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1992.

_____. **A sociedade pós-capitalista.** trad. de Nivaldo Montigelli Jr. São Paulo: Pioneira, 1993.

DURHAM, Eunice. **Subsídios para discussão de uma nova política para o ensino superior brasileiro.** In: INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES, v.4, n.4. Brasília: CAPES, 1996.

ETZIONI, Amitai. **Organizações modernas.** trad. de Miriam L. Moreira Leite. 7.ed. São Paulo: Pioneira, 1984. p.29.

FÁVERO, Maria de Lourdes (Org.). **A Universidade em questão.** São Paulo: Cortez, 1989.

FAZENDA, Ivani C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1996.

FINGER, Almeri Paulo (Org.). **Universidade: organização, planejamento, gestão.** Florianópolis: UFSC:CPGA:NUPEAU, 1988.

FUSARI, José C. e RIOS, Terezinha A. **Formação continuada dos profissionais do ensino.** Cadernos CEDES n.º 36. CEDES/Papyrus, 1995. p.38-40.

FURTER, Pierre. **Educação e vida.** Petrópolis: Vozes, 1966. p.142-148.

- GARCIA, Walter E. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.
- GUILLON, Antonio B. Bueno e MIRSHAWKA, Victor. **Reeducação: qualidade, produtividade e criatividade: caminho para a escola excelente do século XXI**. São Paulo: Makron Books, 1994.
- GUIMARÃES, Reinaldo e CARUSO, Nádia. **Capacitação docente: o lado escuro da pós-graduação**, *In*: Documento para o Projeto de Discussão sobre a Pós-Graduação Brasileira. São Paulo, 1996.
- IGLU. Revista Interamericana de Gestão Universitária, 1991.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. **Interdisciplinaridade**. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 108:83/94, jan.-mar., 1992. p. 89.
- JANNE, H. **Princípios gerais do planejamento universitário**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1981.
- JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, 1.º de março de 1998, p. 13.
- KAST e ROSENZWEIG, V. **Sistemas administrativos de informação e decisão**. *In*: organização e administração. São Paulo: Pioneira, 1976. p.381-414.
- KAST, Fremont Ellsworth e ROSENZWEIG. **Organização e administração: um enfoque sistêmico**; trad. de Oswaldo Chiquetto. São Paulo: Pioneira, 1976. p.625.
- LEITÃO, Sérgio Proença. **A decisão na academia II**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, 27(2): 158-82, abr./jun.,1993.
- _____. **A decisão e suas dimensões na universidade**. Fórum Educacional. Rio de Janeiro: 2/87, abr./jun., 1987.
- LOPES, Oswaldo Ubríaco. **Expansão de pós-graduação, crescimento das áreas e desequilíbrio regional**, *In*: Documento para o Projeto de Discussão sobre a Pós-Graduação Brasileira. São Paulo, 1996.
- MARCH, J. e SIMON. H. **Teoria das organizações**. Rio de Janeiro, Fundação

Getúlio Vargas, 1981 (cap.6).

MARIN, Alda J. **Educação continuada: introdução a uma análise dos termos e concepções**. Cadernos CEDES, n.º 36, CEDES/Papirus, 1995. p. 14-19.

MARIOTTO, M. de L. **A universidade e as competências e responsabilidades dos sistemas estaduais de ensino**, Educação Brasileira, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 3, 1979. p. 107-115.

MARQUIS, C. **Notas sobre algunos problemas del planeamiento universitario**. In: MARQUIS, C. Planeamiento universitario en América Latina. México: UDUAL, 1978. p. 9-19.

_____. **Condiciones, riesgos y perspectivas e la planeacion universitaria**. In: MARQUIS, C. Planeamiento universitario en America Latina, México (DF): UDUAL, 1988. p.19-35.

MARTIN, James. **A grande transição: usando as sete disciplinas da engenharia da empresa para reorganizar pessoas, tecnologia e estratégia**; trad. Priscilla Martins Celeste e Ana Beatriz Rodrigues. São Paulo: Futura, 1996.

MARTINS, Ricardo C. de Rezende. **A pós-graduação no Brasil: uma análise do período 1970-90**. Educação Brasileira, 13 (27), 93-119, 2º sem, 1991.

MEC/CFE. **Referencial Pedagógico-Curricular Para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - documento preliminar, dez/1997**. p.5.

MEGGINSON, LEON C et al. **Administração - conceitos e aplicações**. São Paulo, Harbra, 1986.

MENDES, Dumerval T. **Desenvolvimento, tecnocracia e universidade**. Revista de Cultura, Vozes, 6, 1975. p.6.

MEZOMO, João Catarin. Editorial-Apresentação. **Universidade - A Busca da qualidade**. v.1, n.1. São Paulo: IBRAQS-FINEP, 1994.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

- NOE, Alberto. **Globalização, revolução científico-técnica e a universidade. Trabalho apresentado no Seminário: Rumos da Educação Profissional Frente às Mudanças do Mundo do Trabalho.** Faculdade de Educação/UFRJ-RJ, dezembro de 1996, fotocópia. p.9.
- NOVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Elaine Lima. **Cultura da qualidade X cultura institucional. universidade - a busca da qualidade.** v.1, n.1, São Paulo: IBRAQS-FINEP, 1994.
- OLIVEIRA, Fátima Bayma de. **Pós-graduação: educação e mercado de trabalho.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ONUSHKIN, V.G. **Metodologia de la planeación universitária.** In: MARQUIS, C., Planeamiento universitario en América Latina, México (DF): UDUAL, 1988. p.129-156.
- PAIVA, Vanilda. **Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho.** In: Contemporaneidade e Educação, ano II, maio/97, n.1. p.117 e 120.
- PARKIN, George W. **Educação permanente: modelo conceptual.** Lisboa: Livros Horizonte, trad. Ana Maria Marques de Almeida, 1976.
- PETERS, Tom. **Prosperando no caos.**São Paulo: Harbra, 1989.
- _____ e AUSTIN, Nancy. **Excelência acima de tudo.** trad. por Glória Maria Moniz Freire Souza. Rio de Janeiro: Editora Record, 1985.
- PORTO, Cláudio e RÉGNIER, Karla. **Cenários do sul e do ensino superior no Brasil.** Texto apresentado no Seminário de Planejamento Estratégico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 16 e 17 de maio de 1998. p.39-90.
- PRAWDA, J. **Teoria y praxis de la planeación universitária.** Ciudad do México, Grijalbo, 1984, Capítulo I.
- RATTNER, Henrique. **Impactos sociais da automação - o caso do Japão.** São Paulo: Nobel, 1988. p. 44 e 51.
- RATTNER, Vanilda Paiva Henrique. **Educação permanente e capitalismo**

- tardio**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.
- REVISTA AMANHÃ. **Onde está a pesquisa?** n.108, jun.1996. p. 62.
- REVISTA MANAGEMENT. **Admirável mundo do conhecimento**. Entrevista Exclusiva com Peter Drucker, ed. mar./abr., 1997.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p.140.
- RIBEIRO, Nelson de Figueiredo. **Administração acadêmica universitária**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- RODRIGUES, Suzana Braga. **Processo decisório em universidade: teoria III**. RAE. Porto Alegre, v. 2, n. 2., jul./dez. 1989, p. 59-75.
- ROMANELLI, Otaíza O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980. p.232-233.
- SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: é hora de relevância**. Educação Brasileira: Brasília, 4(9): 7-99, 2.º sem. 1982.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1977.
- SERGIOVANNI, Thomas J. e CARVER, Fred D. **O novo executivo escolar: uma teoria de administração**. São Paulo: EPU, 1976.
- SIENA, Osmar. **Tipos de racionalidade na lógica de ação de dirigentes em organizações universitárias brasileiras**. Florianópolis, CPGA-UFSC, Abril, 1993.
- SILVEIRA, Maria José da. **A evolução da concepção de universidade no Brasil**. In: A Universidade Ontem e Hoje. Manoel José Gomes Tubino (Org.). São Paulo: IBRASA, 1984. p.75-77.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de e SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB: Lei nº 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997. p.71-91.
- STROILI, Maria Helena M. e GONÇALVES, Carmen Lucia C. **Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da psicologia**. Cadernos Cedes nº 36. Cedes/Papirus, 1995.
- TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. 7.ed.