

UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES

MONOGRAFIA: Contextualização do Conhecimento

Projeto A Vez do Mestre

Pós-graduação em Docência do Ensino Superior

Orientação: Professora Maria Esther de Araújo Oliveira

Pós-graduando: Miguel Duarte Silva Lupi

UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES

<< www.candidomendes.edu.br >>

MONOGRAFIA: Contextualização do Conhecimento

Projeto A Vez do Mestre

<< www.vezdomestre.com.br >>

Pós-graduação em Docência do Ensino Superior

<< www.vezdomestre.com.br/tiposcurso/presencial/ementas/docencia_sup.html >>

(Turma 672 – março/2004 a março/2005)

Orientação: Professora Maria Esther de Araújo Oliveira

<< esther@vezdomestre.com.br >>

Pós-graduando: Miguel Duarte Silva Lupi (mat. 51879)

<< miguel.lupi@ig.com.br >>

Data de entrega: 30 de março de 2005

<<A poesia, a magia, a arte, a educação...
as grandes sabedorias não podem habitar
corações medrosos. Os corações valentes
são raros, mas os encontramos, na vida.
Eles não fazem “grandes revoluções”, não
precisam. Fazem as pequenas, constroem
bibliotecas e relações.>>

Cristie de Moraes Campello

UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES

Projeto A Vez do Mestre

MONOGRAFIA: Contextualização do Conhecimento

Objetivo: Meditar sobre a questão da contextualização do conhecimento em geral e em especial na universidade.

Hoje em dia fala-se muito em especialização. São enormes as pressões de vários segmentos da sociedade no sentido de obter certificações de estudo especialista, com ênfase no encurtamento do período de aprendizado e na formação do profissional para o mercado de trabalho, em áreas cada vez mais específicas. Por outro lado, queixamo-nos da falta de visão, ou melhor, da visão restrita, dos responsáveis pelos rumos da sociedade, nos mais diversos níveis, desde os grupos familiares, passando pelos pequenos grupos sociais locais, até aos grupos empresariais pequenos, médios e grandes, sem falar das agremiações políticas municipais, estaduais, federais e internacionais. Vemos com frequência ações irresponsáveis por falta de visão global em cada um destes níveis, com as conseqüentes implicações de escala. É neste “contexto” que queremos abordar o assunto, detalhando-o e estudando o que está sendo feito no Brasil, bem como trazer subsídios do que está acontecendo a nível internacional e auscultar as opiniões dos envolvidos, visando deixar um embasamento mais sólido para as nossas opiniões, que certamente influenciarão no futuro que nós, pedagogos, estamos escrevendo na mente e no coração de tantos estudantes.

AGRADECIMENTOS

- Agradeço a Deus pela vida com saúde e ao meu Anjo da Guarda que tanto tem ajudado a zelar por ela.

- Eternamente grato ao meu padrasto Jorge Cunha Lino a quem devo o fato de poder estar agora escrevendo estas linhas.

- A esta cidade maravilhosa que é o Rio de Janeiro, neste país fantástico que é o Brasil, que não têm deixado que me falte nada na vida.

- A meu primeiro orientador pedagógico, através de quem me encontrei neste mundo do ensino, tão cheio de tesouros de certa forma ocultos; que nunca teve medo de apostar nos outros; que não teve medo de vencer a inércia da preguiça; que não teve medo de se expor e de provocar mudanças; que me incentivou a fazer esta pós-graduação. Ao meu atual grande amigo Edely Viana Andrade.

- Ao SENAC e seu corpo pedagógico e técnico, onde iniciei minha vida Docente.

- À minha amiga Márcia Maximiano, coordenadora do curso de TRC da FABEL - Faculdade de Belford Roxo, que grande incentivo me tem dado com a oportunidade de lecionar nessa instituição, bem como ao seu corpo diretivo e aos meus colegas professores.

- Ao meu conterrâneo (Portugal) professor José Pacheco, que enormes subsídios nos está dando com a ousada e bem-aventurada experiência da Escola da Ponte, pelo exemplo.

- Aos meus queridos professores desta pós-graduação Ângela, Cristie, Esther (minha orientadora nesta monografia), Henrique, Leocádio, Marcelo e Nilson.

- À minha amiga e colega de trabalho de longa data, Cláudia Rio, pela força que me deu com os subsídios que me mandou dos Estados Unidos.

- Aos meus colegas desta pós-graduação que tanto calor colocaram no convívio destes doze meses.

- Também à minha querida filha Alessandra, que sempre me conquista com a sua simpatia.

- Aos meus amigos, nomeadamente Heitor Morais, João Barbedo Marques, João Lancastre, José Peralta, Manuel Marçal, Pedro Cunha e Pedro Serzedelo entre muitos outros, que também me têm dado o calor humano necessário ao gosto pela vida e pelos empreendimentos.

- E aos meus coordenadores e colegas na CAIXA que tão prazerosos têm feito meus dias de trabalho nessa grande empresa brasileira, e à própria CAIXA, que me tem dado a segurança econômica do “dia seguinte”, coisa cada vez mais rara nos difíceis tempos que atravessamos.

DEDICATÓRIA

Adriene, Minha Paz, que tanta alegria tens dado aos meus dias. A ti dedico este estudo, com Amor.

RESUMO

Será que essas idéias do Ciclo Inicial de Formação proposto pela Reforma da Educação Superior vão trazer resultados positivos?

Uma das formas de procurarmos a resposta a uma pergunta é sabermos como chegamos até ela, o que certamente nos mostrará uma trajetória que nos revelará a essência dessa indagação.

Quando olhamos o domínio pessoal do conhecimento, nos deparamos certamente com a incrível situação de, ao procurarmos alguém de “notável” saber, dificilmente obtermos respostas consistentes quando o assunto toma um pouco mais de abrangência. Isto nos leva a uma pergunta: Onde está o erro? E a resposta, só pode estar na educação. Tem existido no sistema tradicional de ensino uma verdadeira carência com relação à formação do Ser Humano como um todo, resultando nesta lastimável conseqüência.

Entendemos então que deveria haver alguma falha na contextualização do ensino em termos de conhecimento global, sendo que pudemos notar que esforços vêm sendo desenvolvidos neste sentido, no ensino médio e, por outro lado existem propostas que apontam nessa direção, em termos de ensino superior, sendo que a principal delas se refere à introdução de um “Ciclo Inicial Básico” nas IES - Instituições de Ensino Superior.

Temos que esta proposta vem sendo alvo de acirradas discussões, pelo que, devido à importância do assunto e à responsabilidade de acadêmicos, resolvemos trazer um pouco mais de luz a esta discussão.

Neste caminho, pesquisamos autores da mais diversas áreas, do Oriente ao Ocidente, do mais antigo ao mais moderno, do material ao espiritual, a fim de podermos nos contextualizar no nosso mundo, sendo que ressaltamos a obra

de Capra, “O ponto de mutação”, pela profundidade dos semelhantes pontos de vista que estão na origem deste trabalho.

A Internet foi uma ferramenta do maior valor, sem a qual , hoje em dia não conseguimos em tempo hábil as respostas complexas e globais que a toda a hora necessitamos. Indispensável, contudo, as dicas da orientação deste trabalho bem como o reforço de professores, de colegas e de amigos que fomos buscar até nos Estados Unidos.

E assim, passo a passo, vimos os aspectos legais envolvidos, revisamos as bases no ensino médio que alicerça o aprendizado de nível superior, analisamos as propostas em discussão e fomos além-fronteiras buscar pontos de comparação.

A expectativa foi grande, já que não tínhamos como esperar algum resultado, pela novidade do tema, e no final, podemos ver que não existe uma resposta pronta, mas uma série de variáveis a considerar. Mesmo assim, pudemos considerar o fundamento válido na sua essência bem como constatar que é uma tendência inevitável para onde teremos de caminhar, se não quisermos ficar fora de sintonia com o restante do mundo.

METODOLOGIA

No fundo, como ponto de partida para as perguntas que estão na origem deste trabalho, existe uma opinião própria com relação ao fato da falta de contextualização na captação do conhecimento. Essa opinião está embasada numa vida de perguntas que constantemente recebem respostas evasivas, cuja pobreza é identificada por um felizmente bom alicerce de conhecimento. Ora, respostas evasivas provocam pesquisa para satisfazer a dúvida inicial, pesquisa essa que gera novo conhecimento, que gera mais dúvidas que geraram mais perguntas que, por sua vez, recebem mais respostas evasivas, criando, assim, um círculo vicioso. Mas, desta forma, encontramos autores ilustres como Imre Lakatos, que cruza a Matemática e a Filosofia, ou Fritjof Capra, que cruza esoterismo com física quântica, compêndios de História e Geografia Mundial de fácil acesso e compreensão que dão de beber às almas sequiosas de algo mais do que saber medir a pressão atmosférica através da medição duma coluna de mercúrio.

Por outro lado, podemos observar que não é uma opinião tão pessoal, já que é uma constante, conversas, artigos de jornal, reportagens na televisão, que abordam estes temas. “Paradigma”, hoje em dia, é uma palavra de uso cotidiano. Além disso, tendo tido a felicidade de nos encontrarmos num curso de pedagogia, não faltam autores, através dos quais podemos ver que estamos no fórum correto para trazer essa temática à tona.

E assim fizemos, sempre em busca de respostas novas, viemos refazendo perguntas e respostas, através de pesquisa bibliográfica e via Internet, entrevistas com professores e colegas, telefonemas para os Estados Unidos, e assim, fomos desenvolvendo item a item, o trabalho que passamos a apresentar e que esperamos que possa não só esclarecer o assunto, como também suscitar novas dúvidas que realimentem a eterna busca em que todos vivemos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAP. I – Contextualização do conhecimento	15
CAP. II – O “contexto” no ensino médio	18
CAP. III – A estruturação do sistema de ensino superior	34
CONCLUSÃO	75
Referências Bibliográficas	78
Índice	85

INTRODUÇÃO

“O importante, é legitimar o outro”

Marcelo Antunes

Como escrevia Capra (1982, página 19),

“As últimas duas décadas do nosso século vêm registrando um estado de profunda crise mundial. É uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida – a saúde e o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política. É uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais; uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade. Pela primeira vez, temos de nos defrontar com a real ameaça da extinção da raça humana e de toda a vida no planeta”.

Supomos que grande parte disso se deve ao fato de não sabermos para onde estamos indo, o que, respeitando as inúmeras escalas em que se pode abordar este tema e enfocando o degrau ligado à área do conhecimento humano, é em parte devido a falta de sabedoria, o que não quer dizer falta de conhecimento em si, mas sim falta de conhecimento contextualizado. A título de exemplo, poderíamos citar o técnico que domina sua especialidade, sem saber exatamente o que está acontecendo com o resultado de seu trabalho ou, por outro lado, o do aluno que fica feliz quando lhe dizem que aquilo que está aprendendo se insere dentro de determinado contexto e tem estas e aquelas interações com determinadas áreas...

Uma história que bem ilustra este fato é a dos 3 pedreiros competentes em que o primeiro diz estar assentando tijolos, o segundo diz estar construindo aquela casa que está desenhada na planta enquanto que o terceiro diz estar construindo o local que irá servir a determinada finalidade. É diferente, não é?

Em termos pedagógicos, podemos falar da contextualização de determinada disciplina, determinado conteúdo, dentro de determinada prática de ensino.

Como diria o professor Vasco Moretto em sua palestra de Ensino para Competências, ao defender a dialética do objeto do conhecimento com as âncoras para a construção (professor-aluno):

“Nenhuma palavra tem sentido em si mesma. Quem lhe dá sentido é o contexto no qual é utilizada.”

Num patamar acima, em termos de Ensino Superior, ao invés de irmos analisar a prática de ensino quanto à contextualização dos conteúdos dentro das disciplinas, vamos falar do contexto dos cursos em si mesmos, envolvendo agora o planejamento da grade curricular, de forma que contextualize o curso, dentro do mundo em que vivemos.

Ou seja, falamos da capacitação do formando com disciplinas fundamentais à formação do ser humano, do cidadão. Há que integrar aqueles que vão ser a elite do pensamento nacional a uma responsabilidade que exige noções de filosofia, ética, cidadania, religião, etc. e é isto que as atuais diretrizes da política educacional estão apontando ao proporem na “Reforma da Educação Superior” os dois primeiros anos como Ciclo Inicial de Formação.

CAPÍTULO I

Contextualização do conhecimento

“Sábio é o homem que, antes de mais nada, procura conhecer a si mesmo, submete-se à Natureza e participa das suas graças”.

Meishu Sama

Aparentemente, pelas conversas na sociedade, comentários nos jornais e na televisão, podemos crer que a sociedade humana caminha a passos largos, embora sem saber para onde, o que tem vindo a aguçar o nosso espírito de investigação. Relembrando o gato da Alice (de “Alice no país das maravilhas” de Lewis Carrol), falando para ela que, não sabendo onde queria ir, qualquer caminho a levaria lá, diremos que, certamente estamos num caminho, embora ninguém saiba ao certo onde ele nos levará, pois na realidade, nunca soubemos onde queremos chegar.

Podemos ver isso diariamente pelos desajustes com que nos defrontamos ao ler um jornal, assistir a uma TV, por vezes sentindo na própria pele, coisas do tipo:

- Ecologicamente estamos acabando com nossos recursos naturais, como se fossemos movidos por pulsões de morte;
- Medidas cada vez mais eficazes de segurança e de saúde são acompanhadas por aumento da violência e das doenças.
- O aumento da riqueza global lado a lado com miséria extrema.
- Isto sem falar no grande avanço em tecnologias que simplificam a vida das pessoas economizando tempo que poderia ser utilizado para o lazer e para a cultura, enquanto que o que se vê é exatamente o contrário, as pessoas estressadas correndo contra o tempo, recurso cada vez mais escasso. Acaba sendo um contra-senso, não é?
- E as facilidades de que dispomos para nosso bem estar, não precisamos mais nem digitar um número no celular, basta falar um nome no microfone “blue-tooth”; transportes; elevadores; não precisamos mais nem nos cansar para ficar em forma, devido aos aparelhos que fazem a nossa ginástica para nós. Temos aqui outro contra-senso que é o do convívio destas comodidades com o aumento do sentimento de solidão nos indivíduos da sociedade, muito bem retratado no filme de estréia de Marcos Bernstein, *O Outro Lado da Rua*,

que ressalta essa solidão no fim da vida através de Regina (Fernanda Montenegro), aposentada, moradora de Copacabana, que vive sozinha com seu cachorro.

- E para dar um exemplo mais chocante, podemos observar a história da energia atômica: tanta possibilidade! Acabou virando bomba e poluição...

Este nosso estudo parte de um pressuposto de que estes contra-sensos existem devido à falta de visão global, que permite que ações inicialmente desenvolvidas numa direção, percam seu rumo inicial, alcançando eventualmente, objetivos opostos aos pretendidos num primeiro momento.

Este ponto de vista norteou nossa investigação, considerando que a “visão” ficará mais “global” se o conhecimento estiver contextualizado, valendo aqui a lembrança de que, no patamar da pedagogia, existem dois aspectos contextualizáveis: os conteúdos, na escala de execução da didática e os currículos, na escala de planejamento dos conteúdos, sendo que é através destes últimos (currículos) que podemos abrir o leque do conhecimento, pelo que faremos deles o objeto da nossa pesquisa.

CAPÍTULO II

O “contexto” no ensino médio

“O homem modela-se sobre a Terra,
A Terra sobre o Céu,
O Céu sobre o Caminho,
E o Caminho sobre o que assim é naturalmente“

Lao-Tse

2.1 – Os PCN`s

Apesar de o nosso estudo ser voltado para o ensino superior, não temos como deixar de fazer referência ao ensino médio, ao longo do qual os candidatos se preparam para o sistema de ingresso no terceiro grau. Este ensino médio é planejado em cima de PCN`s - Parâmetros Curriculares Nacionais - e avaliado através do ENEM - Exame Nacional do Nível Médio.

a) O enfoque:

Chegando então um pouco mais próximos do assunto destes PCN`s, vejamos o que nos diz Francisco das Chagas Fernandes, Secretário de Educação Básica, já com enfoque na organização curricular.

“No âmbito das mudanças relativas ao Ensino Médio, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais sugere mudanças significativas para a organização da escola e orientação do trabalho pedagógico...

O Ministério da Educação, exercendo sua função de coordenação e articulação da política nacional de educação, promove, por meio da Secretaria de Educação Básica... seminários... a fim de consolidar a organização curricular do Ensino Médio... com a participação de equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, professores e estudantes da rede pública de ensino...”

b) Reflexão:

A educação básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Artigo 22, LDB 9394/96).

Esta última a ser desenvolvida de maneira essencial pelo Ensino Médio, por estarem incluídos, entre os seus fins específicos, a cidadania do educando e a preparação básica para o trabalho, a serem desenvolvidas por um currículo que destaque:

- a educação tecnológica básica,
- a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes;
- o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;
- a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

O Parecer da Câmara de Educação Básica - No 15/98 e a respectiva Resolução No 3/98 - do Conselho Nacional de Educação vêm dar forma às diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Fundamentam-se em princípios axiológicos e pedagógicos e propõem-se a orientar os sistemas e instituições de ensino na construção dos projetos educacionais.

c) O Contexto do Ensino Médio:

Essas diretrizes legais não foram suficientes para sustentar a reforma do Ensino Médio. Em 1998, o MEC divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), com o objetivo de difundir os princípios da reforma do ensino em nível médio. Decorridos sete anos, tal reforma não se efetivou, em razão de fatores políticos, pedagógicos e operacionais. Como nos diz a Prof^a Dr^a Lucia Helena Lodi, diretora do Departamento de Políticas de Ensino, sobre os PCN's, e mais:

No âmbito político, a instituição das diretrizes curriculares nacionais para este nível de ensino ocorreu sem uma discussão mais amadurecida entre os diferentes segmentos da comunidade educacional. Segundo os legisladores e dirigentes da época, a garantia dessa nova concepção de educação só se faria possível se o país adotasse uma educação baseada no desenvolvimento de

competências conceituais, atitudinais e procedimentais. Sem que as discussões alcançassem grau consistente de convergência teórica e metodológica; essas novas orientações não foram internalizadas pelos educadores e, portanto, não instituíram novas práticas pedagógicas. No âmbito pedagógico, a divergência conceitual nos meios especializados da noção de competência defendida em documentos oficiais e a insuficiente formação dos professores constituíram empecilhos para adoção das novas orientações, visto o desconhecimento teórico, pelos profissionais da educação básica, e mesmo por seus formadores, limitou a apropriação desse novo modelo. As condições de ensino também contribuíram com esse quadro. A ênfase dada à reforma curricular não resulta na melhoria destas, o que dificultou, ou mesmo inviabilizou, a execução de um projeto-pedagógico compatível com as novas diretrizes. No âmbito social, a separação do Ensino Médio da educação profissional teve como consequência a ampliação do tempo de formação para ingresso do jovem na vida produtiva. Isso, aliado às precárias condições de oferta desses cursos e às dificuldades financeiras de uma grande parcela da população, provocou, muitas vezes, a evasão de um ou de ambos os cursos, apesar do significativo crescimento das matrículas, nos últimos anos nesse nível de ensino.

d) Críticas e respostas:

Entre as críticas mais recorrentes relacionadas às atuais diretrizes e aos parâmetros curriculares destacam-se:

- A idéia de que a reforma curricular é a solução de todos os problemas educacionais;
- O currículo tratado como instrumento de controle da educação e submisso aos princípios do mercado;
- O fato dos PCNEM e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) possuírem discurso híbrido contemplando tendências pedagógicas

diversas, com vistas a assegurar legitimidade junto a diferentes grupos sociais;

- A ênfase no discurso das competências fragmentadas em habilidades, como modelo de regulação e controle do processo educacional, a fim de garantir metas e resultados;
- A ausência de referências mais precisas para organizar e orientar a aquisição de competências e habilidades de acordo com a realidade dos alunos e da escola.

O retrato sócio-econômico da juventude brasileira exige que a educação média atenda a uma dupla necessidade: direito a uma formação humanística geral de qualidade e o acesso a conhecimentos humanísticos e específicos que viabilizem a continuidade dos estudos e o ingresso na vida produtiva. O atual governo, como bem esclareceu Chagas Fernandes no item “a) o enfoque” acima, propõe-se a instituir um fórum curricular permanente a respeito da educação média tendo em vista a reorganização da escola e das práticas pedagógicas, promovendo a qualidade do ensino e o fortalecimento da identidade dos jovens e adultos.

Algumas abordagens metodológicas podem conferir ao currículo uma perspectiva de totalidade, respeitando-se as especificidades epistemológicas das áreas de conhecimento e das disciplinas. Como exemplo, parte-se da premissa de que o conhecimento da sua realidade mais próxima pode motivar o aluno a compreender as complexas relações existentes em nível mais global. Um projeto dessa natureza pode articular-se a cinco fundamentos da vida societária: físico-ambiental; sócio-histórico, sócio-cultural, sócio-político e econômico-produtivo, sabendo-se não serem independentes entre si. A formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar os jovens para a realidade contemporânea. A proposta pedagógica do Ensino Médio deve ter como referência a continuidade dos estudos, o exercício da cidadania e o mundo do trabalho, considerando-se:

- a) a formação de pesquisadores para o desenvolvimento de novos conhecimentos, da ciência e do país; e
- b) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos tecnológicos com os quais o aluno se relaciona no seu cotidiano, bem como os processos com os quais se relacionará no âmbito do trabalho.

Portanto, são os enfoques necessários à reorganização curricular:

- Propiciar a reinterpretação e reorganização dos PCNEM, priorizando o aluno-sujeito, respeitando a diversidade cultural, privilegiando o diálogo e a construção coletiva do currículo;
- Rever a concepção de avaliação predominante que coloca ênfase no resultado em detrimento do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, promover a avaliação qualitativa no lugar da quantitativa;
- Criar condições para o desenvolvimento de parâmetros e diretrizes curriculares locais, com a mediação das Secretarias de Educação e do MEC, em consonância com as diretrizes nacionais;
- Tratar como política sócio-cultural o tema relativo às orientações curriculares nacionais;
- Entender a importância de trabalhar o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos em relação aos padrões universais de conhecimento escolar até hoje instituídos;
- Trabalhar o conceito de competência enquanto conhecimento necessário à compreensão e atuação crítica quanto às questões de ordem ética, social e econômica;
- O movimento de reorganização da escola deve estar sustentado no tripé: currículo, formação de professores e gestão, a serem plenamente considerados;
- Assegurar condições teóricas e materiais para a comunidade escolar assumir papel significativo na elaboração e execução do currículo.

É fundamental que as discussões iniciadas tenham continuidade e aprofundamento no campo de atuação de cada sistema, com a organização de fóruns locais que permitam a troca de conhecimentos e experiências a partir da própria realidade, para que os resultados sejam expressos nas reuniões nacionais.

e) Um exemplo:

Para ilustrar com um caso concreto, colocamos abaixo os PCN`s de Geografia correspondentes ao Estudo da Geografia para no quarto ciclo, de acordo com os parâmetros definidos pelo MEC:

- compreender as múltiplas interações entre sociedade e natureza;
- avaliar a ação dos homens e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos;
- saber que melhorias das condições de vida em geral são decorrentes de conflitos e acordos que seguem ritmo desigual entre os diversos povos do mundo;
- fazer a leitura de imagens, dados e documentos de diferentes fontes de informação para interpretar, analisar e relacionar fatos sobre o território, os lugares e as diversas paisagens;
- utilizar a imagem gráfica (mapas, tabelas e outros) para obter informações;
- perceber que a sociedade e a natureza possuem leis e princípios próprios e que o espaço resulta das interações entre elas;
- valorizar o patrimônio cultural e respeitar as diferenças de povos e de valores individuais;
- desenvolver o espírito de pesquisa para compreender a natureza e suas paisagens;
- criar condições para que o aluno construa sua idéia de mundo a partir de sua localidade.

f) Conclusão:

Pudemos observar que já no planejamento do ensino médio, existe uma grande preocupação com a contextualização do conhecimento. E nós estamos estudando o mesmo aspecto para o ensino superior. Será que não existe um conflito ou uma duplicidade/retrabalho entre o reforço do segundo grau e o ciclo inicial de formação? Ambos buscam contextualização do conhecimento!

Fica a pergunta: Seria isso função do ensino médio, e o ensino superior deveria se preocupar com outras coisas? Quais outras coisas? Qual nível do ensino superior: a graduação? O tecnólogo? O pós-graduado? E como aplicar essa necessidade de contextualização a um aluno que já venha bem formado quando da chegada à universidade?

Alguns destes temas serão trabalhados mais à frente, outros ficam apenas como questões para outros eventuais futuros trabalhos. Quem sabe você, caro leitor, não encontrará aqui alguma inspiração?!

2.2 - O ENEM e o Exame Vestibular

Falamos até ao momento do planejamento do ensino médio. Vamos analisar agora a forma de avaliação. O instrumento é o ENEM – Exame Nacional de Nível Médio que este ano de 2005 será realizado no dia 28 de agosto em 727 municípios distribuídos pelas 27 unidades da Federação. As inscrições para os alunos concluintes do ensino médio estarão abertas entre os dias 4 e 15 de abril e para os egressos desse nível de ensino, entre os dias 25 de abril a 6 de maio. A Portaria do INEP nº 06, de 2 de fevereiro de 2005, foi publicada no DO de dia 3.

Interessante observar agora os tópicos que o ENEM avalia? - Ele é constituído por uma prova única com 63 questões objetivas de múltipla escolha construídas com base nas cinco competências que são traduzidas em 21 habilidades da Matriz de Competências do ENEM e uma redação que deverá ser estruturada a partir da proposta de um tema de ordem social, cultural ou político.

As cinco competências são:

1. Dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
2. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
3. Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para a tomada de decisões e enfrentamento de situações-problema.
4. Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

5. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando-se os valores humanos e considerando-se a diversidade sociocultural.

Podemos notar aqui como existe uma ênfase total na interdisciplinaridade, exatamente de acordo com os princípios já planejados nos PCN's anteriormente analisados.

Passada a fase do ensino médio, temos a necessidade de classificação para ingresso no ensino superior, segundo a LDB. É aqui que se situa o polêmico exame vestibular, que o MEC, aliás, pretende substituir pelo ENEM.

Notemos primeiramente que a polêmica só existe no que se refere ao acesso às universidades públicas, custeadas pelo poder público, que são alvo de enorme concorrência, haja visto que a alternativa é pagar as exorbitantes mensalidades das universidades particulares que, como empresas comerciais, não barrarão seus eventuais "clientes" por causa de um exame que, pela Lei, é obrigatório apenas para classificar ordenadamente os candidatos.

É interessante neste estudo, aprofundar um pouco esta polêmica, pois através dessa discussão poderemos notar como este tema tanto afeta todo o contexto do que vimos até agora sobre o ensino médio, com suas evidentes repercussões no ensino superior.

Vejamos então algumas opiniões:

Um dos defensores do fim do vestibular é Aloísio Teixeira, reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em recente entrevista ao jornal O Globo, ele comentou que o aluno deveria ser aceito na universidade a partir de seu desempenho na vida escolar. Segundo ele, é preciso combinar um programa de expansão do número de vagas no sistema público com a extinção do vestibular.

"Teríamos formas diferenciadas de ingresso, através da vinculação orgânica entre a universidade pública e a rede pública de ensino pré-universitário. A universidade faria um sistema de acompanhamento e avaliação dos estudantes ao longo do curso. Poderia começar pelo ensino médio e progressivamente ir abarcando todo o ensino básico. Com isso, daqui a alguns anos, teríamos um sistema de acesso inteiramente diferente. Mais justo. Um sistema que valorizaria o conjunto das atividades do estudante ao longo da sua vida escolar, e não mais o vestibular, uma excrescência brasileira."

Já em outra entrevista, ao jornal O Estado de São Paulo em 23/3/2004, Aloísio Teixeira detalhou o estudo sobre a adoção de cotas para estudantes de escolas públicas que enviou aos colegiados da instituição. Para ele, a reserva de 20% das 6.300 vagas oferecidas pela universidade já no final de 2004, mudaria o perfil socioeconômico e até racial dos alunos de cursos concorridos. Ele afirma que os mais pobres só chegarão à universidade com o fim dos exames e o aumento do número de vagas, e não pelas cotas.

"Se a universidade se democratiza, a questão racial será plenamente atendida. Qualquer coisa menos do que isso é uma proposta acanhada".

Ele é a favor de uma avaliação contínua durante o ensino médio e contou que já conversou com os reitores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) para criar um projeto que elimine gradualmente os exames. Na contramão dos sistemas adotados pelas universidades estaduais do Rio e, mais recentemente, pela Universidade de Brasília (UnB), Teixeira rejeita as cotas para negros, que, na sua opinião, "continuam a formar uma elite" dentro do número reduzido de

universitários no Brasil. O reitor justificou o foco no ensino público com números. De acordo com o estudo da reitoria, 70% dos jovens concluem o ensino médio na rede pública do Estado, mas representaram apenas 37% dos aprovados no último vestibular da UFRJ.

"Existe um desequilíbrio visível. Vemos que apenas 25% dos que se inscrevem são alunos da rede estadual. Há uma grande parcela que sequer se candidata".

Uma das principais críticas aos vestibulares do país é que eles ditam as grades curriculares do Ensino Médio. Quase sempre, apenas o que é pedido nos grandes vestibulares é ensinado nas salas de aula. Para os defensores do ENEM a sua obrigatoriedade e universalização deixariam a cargo do poder público - e não mais das universidades e faculdades - a definição do programa curricular a ser adotado pelas escolas.

Ouçamos o que diz o sociólogo Rudá Ricci, professor da Pontifícia Universidade Católica (PUC), de Minas Gerais:

"Ao nacionalizar o vestibular, diminui-se o risco desse processo ser um grande negócio ... Ao invés de saber o que o vestibular pergunta, deveríamos perguntar o que país quer que o jovem saiba ... O ENEM, ao contrário do vestibular, apresenta questões de natureza transdisciplinar, uma novidade fantástica, já que o aluno, no Brasil, tem dificuldades para articular as disciplinas. O vestibular é pouco inteligente. Não é necessário que um jovem, para cursar uma faculdade, saiba o que lhe é perguntado no vestibular".

Na contramão, os Estados Unidos, por exemplo, adotam dois exames básicos, preparados por instituições privadas, para seus estudantes fazerem durante o Ensino Médio. Eles podem escolher qual, quando e quantas vezes fazer o teste. Mas, como cita Ricci, na hora de selecionar seus alunos, a universidade também pode exigir cartas de recomendação da escola e um texto preparado pelo estudante sobre o curso que escolheu ou outro tema definido pela instituição. Outros fatores também contam ponto, como a participação do aluno em atividades esportivas e em trabalhos voluntários. "No entendimento das universidades, isso mostra a capacidade de socialização do estudante e o grau de comprometimento com sua comunidade e seu país". Se o ENEM é ou não a melhor saída para o fim do vestibular há ainda muito a se discutir, segundo os pesquisadores.

"Precisamos fazer uma discussão nacional para avaliar o que é o vestibular e o que queremos. É preciso fazer um debate programado, com fóruns abertos, para discutirmos como queremos o processo de seleção para as universidades, o que não pode é continuar com esses pacotes institucionais elaborados dentro dos gabinetes".

Para o pesquisador Sirio Lopez Velasco, especialista em ética e educação ambiental e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal de Rio Grande (FURG), o vestibular exclui muita gente a partir de perguntas "tão específicas que algumas delas muitos professores universitários da mesma instituição que o aplica não saberiam responder". Na opinião de Velasco, uma avaliação contínua durante o Ensino Médio seria uma boa solução. "Se ela for realmente boa, o ENEM poderia ser extinto, ao menos como instrumento seletivo para o ingresso na Universidade." Segundo ele, no Uruguai - país onde nasceu e estudou até o ingresso na universidade -, desde o século XIX, é a avaliação contínua e única que determina a conclusão do Ensino Médio e o direito de ingresso na universidade

pública. Segundo Velasco, no seu artigo "Reforma universitária: o fim do vestibular", publicado no início do ano no Jornal da Ciência (www.jornaldaciencia.org.br), acabar com esse processo permitiria o livre acesso à universidade pública de todo aquele que tenha concluído o Ensino Médio, medida de inegável conteúdo de inclusão social que supera definitivamente o debate em torno das cotas para negros e outros grupos e que acarreta inegável valorização do ensino médio. Apesar de preferir a avaliação contínua, ele diz acreditar que os resultados do ENEM poderiam sim ser empregados para o ingresso nas instituições superiores, desde que os governos invistam nas universidades públicas os recursos necessários para ampliar as instalações, o número de professores e funcionários, os laboratórios e equipamentos, para atender o significativo aumento dos ingressos.

"A mudança precisa ser a nível nacional, para se evitar que a migração massiva de estudantes de classe média para o único ou os poucos Estados que isoladamente decidissem extinguir o vestibular sufocassem as universidades públicas desses Estados, decretando o fracasso da experiência".

Na opinião de Velasco, os vestibulares ainda existem e parecem custar a desaparecer pelo peso da rotina e do elitismo de boa parte dos docentes.

"Ambos fatores tendem a colocar o vestibular como sendo uma espécie de criação divina, indispensável e eterna. Não esqueçamos, tampouco, dos interesses dos cursinhos pré-vestibular".

A cada ano que passa, o vestibular vem perdendo a sua importância, afinal, com a imensa eclosão de cursos no mercado universitário, já não é tão difícil conquistar a sonhada vaga.

Além da ampliação do número de cursos e das ênfases ofertadas como, por exemplo, o caso de administração, que oferece ênfase em marketing, administração rural e hospitalar, sistemas de informação e negócios internacionais, cresce também o número de instituições privadas que abrem suas portas com um grande número de vagas para cada curso.

No entanto, mesmo com todas essas transformações, ainda é grande o número de pessoas que não consegue custear o Ensino Superior em instituições privadas. Com isso, o número de vagas ofertadas pela rede privada tende a se tornar maior que o número de alunos que nela podem ingressar, ou seja, o processo seletivo do vestibular está deixando de ter sentido.

Mesmo com o aumento de vagas, ainda existem cursos que são disputadíssimos, seja no ensino público ou privado, como é o caso da medicina, que chega a ter 150 candidatos por vaga em instituições renomadas como a USP. Outra variante dessa realidade são os cursos menos prestigiados, que mesmo em universidades públicas, não conseguem angariar alunos suficientes para o preenchimento das vagas.

As vagas do ensino público são mais disputadas por vários aspectos. Um deles é que as instituições públicas não crescem na mesma proporção que as privadas, além disso, todos os anos somam-se aos estudantes que não passaram na sua primeira, segunda ou terceira tentativa de vestibular, aqueles que estão saindo do Ensino Médio. A segunda característica liga-se ao fato de que o ensino público, especialmente o ofertado pelas universidades federais, traz consigo todo um glamour — é como se o aluno provasse para si mesmo e para os demais que é mais competente por ter conquistado uma vaga tão concorrida —, além, é claro, de ser gratuito, o que é certamente um grande atrativo, se não o maior.

No entanto, com exceção dos estudantes que têm como única opção as universidades públicas, os que possuem condições de estudar (mesmo que

seja pagando, via bolsa de estudos ou crédito educativo) e que não disputam os cursos mais concorridos, estão tomando consciência de que o vestibular não é mais aquele “bicho de sete cabeças”. Por isso, é fundamental que os futuros profissionais repensem sua postura, dando atenção a outros aspectos — como fazer um curso de idioma; aprender a pensar e não apenas a passar de ano, desenvolver traquejo interpessoal, habilidades diferenciadas das aprendidas nas escolas e o hábito da leitura; praticar esportes, etc. Todos esses aspectos merecem atenção por parte do jovem que está em formação.

Na hora de se matricular em um curso superior, muito mais do que pensar em sair-se bem nas provas, o estudante terá de possuir como meta sair-se bem na vida e, para isso, precisará deixar de ser apenas um aluno e passar a assumir o gerenciamento de sua vida pessoal e profissional.

CAPÍTULO III

A estruturação do sistema de ensino superior

“Nunca perca a fé na humanidade, pois ela é como um oceano. Só porque existem algumas gotas de água suja nele, não quer dizer que ele esteja sujo por completo.”

Mahatma Ghandi

E Chegamos ao nosso capítulo final que é, exatamente, esmiuçar a estruturação do ensino superior sob o ponto de vista do seu envolvimento com a contextualização do conhecimento.

Fa-lo-emos com fulcro no nosso país, não deixando de contextualizá-lo no mundo. Vamos lá:

3.1 – A Contextualização no Brasil

No estudo de um determinado assunto, existem tantas verdades quantos pontos de vista e no caso presente, optamos pela ótica de olhar os próprios pontos de vista, alguns dos quais passaremos a apresentar:

a) Aspectos legais:

Para nos situarmos mais claramente dentro do nosso trabalho, vamos começar analisando a estrutura legal e normativa do Sistema do Ensino Superior para visualizar melhor onde se encaixa a nossa área de atuação.

Vejamos à luz da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004:

Temos o CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, que coordena e supervisiona o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

O SINAES por sua vez tem por objetivo avaliar:

- a) as IES – Instituições de Ensino Superior, sendo que no caso das universidades, ainda existe a avaliação mantida pela CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, relativa a programas de pós-graduação,

b) os cursos de graduação e

c) o desempenho acadêmico de seus estudantes, para o que foi instituído o ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação.

O órgão responsável por todas estas avaliações é o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Para inter-relacionarmos os órgãos acima, é interessante verificarmos a composição dos membros do CONAES que, além da representação do MEC – Ministério da Educação e Cultura, dos professores, dos alunos, das IES e de cidadãos ilustres, tem também a representação do INEP e da CAPES.

Temos ainda o CNE, o Conselho Nacional de Educação que é regido pela lei 4024. Este órgão é dividido em:

A Câmara de Educação Superior – que cuida das questões com relação ao ensino superior;

A Câmara de Educação Básica – que cuida das questões com relação a educação básica;

O Conselho de Educação Pleno – que é composto por membros das Câmaras de Educação Superior e Básica e trata de assuntos que envolvem as duas áreas da educação, como por exemplo o caso do Vestibular, que é uma prova para acesso ao ensino superior e que envolve o conhecimento adquirido no ensino básico.

CEB = Câmara de Educação Básica	+	CES = Câmara de Educação Superior	=	CEP = Conselho de Educação Pleno
12 componentes		12 componentes		24 componentes

Os membros da CEB e da CES são nomeados separadamente porque exigem perfis diferentes:

CEB – O perfil dos seus membros é de serem militantes da Educação Básica;
CES - O perfil destes membros é de pessoas voltadas para o Ensino Superior;
Os membros das câmaras de todo o Brasil se reúnem 2 vezes por mês em Brasília para tratarem de assuntos relevantes. Suas atividades no Conselho são esporádicas pois mantêm suas outras atividades.

É obrigatória a representatividade de todas as regiões no CNE. Logo, na CEB e CES também terá que haver representantes de todas as regiões do país.

Todos os cargos do Conselho Nacional de Educação são nomeados pelo presidente da república com exceção das cadeiras cativas que terão que ser sempre os Secretários que, na época, estiverem no cargo: SES – Secretário Educação Superior (cadeira cativa na CES) e SEB – Secretário Educação Básica (cadeira cativa na CEB). O tempo de permanência no Conselho é de 4 anos, renováveis por mais 4 anos, sendo que de 2 em 2 anos renovam-se 3 vagas.

Sobre a nomeação dos componentes e o funcionamento deste órgão, temos que as 5 vagas da CES ou CEB são de livre nomeação do presidente da república. Os critérios para escolha são: ter que ser uma pessoa ligada à educação e que tenha prestado serviços relevantes à sociedade nessa área. Fora essas características, a lei não impõe mais nenhuma restrição para a nomeação dos membros; as 6 vagas restantes da CES ou CEB têm que ser obrigatoriamente preenchidas por representantes da sociedade através da indicação feita por entidades representativas, como por exemplo: sindicatos, confederações, federações, etc; sindicatos, confederações e associações mandam indicações de todo o Brasil – o ministro da educação recebe estas indicações feitas por sociedades civis organizadas e faz a seleção não podendo repetir representantes de um mesmo estado além de outros critérios estabelecidos em lei, como por exemplo: ter reputação ilibada e relevantes

serviços prestados à educação – necessita ter expressividade na educação brasileira. Após prévia seleção do ministro, a lista é encaminhada ao presidente da república que, então, nomeia os representantes. A lei diz que o serviço prestado pelo membro do CNE é de maior relevância, tendo o mesmo que dar prioridade, dentre suas atribuições, às reuniões do CNE. Cada resolução ou parecer do CNE precisa de portaria do MEC autorizando as resoluções ou proposições.

b) Uma idéia e opiniões:

Em termos de contextualização no ensino superior, está-se trabalhando a grade curricular, no sentido de fazer com que os dois primeiros anos se envolvam mais com disciplinas de caráter geral, introduzindo algumas disciplinas novas, aumentando também a carga horária total.

Entre as propostas que envolvem a reestruturação de programas e conteúdos na pauta da reforma universitária há uma que aborda especificamente a implementação nas universidades de um modelo de 'ciclo básico' ou do ciclo inicial de formação. O pano de fundo dessa proposta é a percepção de que são necessárias mudanças na forma como se produz e dissemina o conhecimento nas universidades. Isso seria feito, principalmente, através de mudanças na estrutura, conteúdo e direcionamento da grade curricular das universidades.

Vejamos algumas opiniões:

Para Ronaldo Mota Secretário Executivo do Conselho Nacional de Educação (CNE), é importante esclarecer que o ciclo básico, como já existiu no passado em universidades brasileiras, é diferente do ciclo inicial de formação proposto pelo MEC. “O ciclo básico, em geral, é constituído de forma fechada e isolada das demais etapas e, em geral, adotado de forma universal”, afirmou o secretário.

No modelo de ciclo inicial existiria a possibilidade, dependendo da estrutura adotada por cada instituição de ensino superior, do aluno cursar além das disciplinas básicas outras da carreira específica que optar.

“O mais importante é que o aluno, preferencialmente nos primeiros anos, entrará em contato com um conjunto de disciplinas de caráter multidisciplinar que conectam várias áreas do conhecimento e propiciarão uma formação abrangente... É importante reconhecermos que há uma perigosa definição prematura da carreira, o que pode ser evitado se houver uma maior mobilidade dos estudantes ainda nas etapas iniciais de sua formação”.

Já para William Campos, ex-Secretário de Educação do Estado do Rio, a prioridade seria o estudo da língua portuguesa e cidadania que tentaria fazer uma “correção de eventual deficiência do ensino médio”.

“A vantagem dos ciclos iniciais é permitir que as universidades formem universitários mais plenos, com base mais sólida, evitando que ele seja especialista só naquilo que se propõe”.

A implementação dessa proposta, segundo Campos, ocorreria após a aprovação da Lei da Reforma Universitária no Congresso, com um prazo ainda a ser estipulado junto às universidades.

Temos também Alfredo Gontijo de Oliveira, professor do Departamento de Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sobre a maneira como se daria a implementação do ciclo inicial, parecendo haver um consenso

sobre a necessidade de que o modelo escolhido seja elaborado e experimentado no âmbito de cada universidade, que ponderou:

“Qualquer solução messiânica, centralizada, hierárquica, imposta de Brasília para baixo, está fadada ao fracasso. Não há mais espaço para soluções desse tipo. Elas precisam ser construídas na diversidade das faculdades”.

Para ele, o principal fator da crise pela qual passa a universidade brasileira, é a crise de conteúdo aliada a uma mentalidade acadêmica extremamente conservadora que por sua vez estariam intimamente ligadas à forma como o conhecimento é produzido e ensinado.

“Os conteúdos acadêmicos são hoje anacrônicos. Há uma separação nociva entre os vários setores do conhecimento, entre as chamadas ciências básicas e aplicadas”.

De acordo com ele, com a explosão do conhecimento houve uma extrema especialização nos estudos que vai justamente contra a idéia de multidisciplinaridade e de valorização do conhecimento básico presente na proposta do ciclo inicial de formação.

“Acredito que a alternativa mais viável seja trabalhar nesses ciclos com o que chamo de 'conjunto manuseável e consistente de experimentos', dentro de cada área de conhecimento. Isso permitiria ao aluno exercitar a prática científica e humanística dentro da situação atual de explosão de conhecimento e a partir daí criar sua própria

metodologia para usar esse conhecimento em outras realidades”.

Vejamos o que nos diz Márcia Tait na sua reportagem de 3 de setembro de 2004, publicada em <www.comciencia.br>, onde conclui que para que a idéia do ciclo inicial de formação possa dar certo, não pode ela ser imposta como modelo:

A forma de implementação e as principais diretrizes desse modelo ainda não estão definidas. Mas, não existiria, segundo afirma o Ministério da Educação (MEC) no documento Reforma da Educação Superior, a intenção de oferecer uma proposta fechada e, sim, oferecer um modelo “que não se pretende único à medida que seriam incentivadas diversas e simultâneas experiências no país”.

Ainda segundo o documento do MEC, através do ciclo inicial de formação, todos os estudantes do ensino superior passariam por uma formação básica com duração mínima de dois anos onde seriam oferecidas disciplinas de caráter geral que

“contribuam para promover a formação multidisciplinar e fortalecer as capacidades de compreensão e de expressão oral e escrita, assim como de conceitos de ciências em geral, visando o pleno desenvolvimento da capacidade crítica e criativa”.

Após esse período, o estudante receberia um certificado de “Estudos Universitários Gerais”, sem valor de habilitação profissional, que apenas atestaria à formação básica em nível superior.

Além de uma formação mais sólida e multidisciplinar existiriam outras vantagens no modelo de ciclo inicial de formação que dizem respeito à escolha profissional dos alunos. Especialistas do MEC acreditam que esse tempo maior em contato com conhecimentos mais abrangentes sem a definição de uma carreira, mesmo que de alguma forma direcionados a algum campo de atuação profissional, deve evitar escolhas equivocadas e prematuras e diminuir a evasão de alunos das universidades.

Apesar de ainda haver muitos pontos reticentes na proposta de implementação do ciclo básico de formação nas universidades, parece existir um consenso entre docentes, alunos e pessoas que lidam com políticas educacionais de que as mudanças são necessárias e a proposta pode ser positiva se construída de maneira cooperativa entre universidades e governo.

c) O ENADE:

Interessa-nos agora, saber sobre os parâmetros para o planejamento das grades no Ensino Superior e como é controlada a sua execução, ou seja, como funciona o sistema de avaliação em vigor, atualmente o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e, neste contexto, o que foi colocado no planejamento com afinidade ao nosso pressuposto inicial e que bases temos nós atualmente para avaliar suas conseqüências.

O ENADE, que, como vimos anteriormente, foi criado em 2004 pelo MEC (Ministério da Educação) como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que engloba ainda uma avaliação dos cursos e das instituições, é um substituto do antigo Provão. A principal diferença consiste no fato de, ao contrário da prova anterior, que avaliava anualmente todos os formandos de cursos universitários, o ENADE avalia apenas uma

amostragem de alunos iniciantes e concluintes de determinados cursos, alunos estes que são escolhidos por sorteio.

Essas carreiras avaliadas, por sua vez, mudam de edição para edição do ENADE. Na primeira edição do ENADE, por exemplo, aplicada em novembro do ano passado, 156 mil ingressantes e concluintes de 2.187 cursos de graduação fizeram o exame. As áreas avaliadas foram agronomia, educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, medicina, medicina veterinária, nutrição, odontologia, serviço social, terapia ocupacional e zootecnia. Na próxima edição, que ocorrerá em 19 de junho de 2005, farão o ENADE, universitários de arquitetura e urbanismo, biologia, ciências sociais, computação, engenharia, filosofia, física, geografia, história, letras, matemática, pedagogia e química.

Outra diferença é que, ao contrário do Provão, que era obrigatório para todas as instituições de ensino superior, a participação no ENADE é opcional. Por conta disso, alegando falta de conhecimento e informações de como ocorre a avaliação, instituições públicas importantes, como a Unicamp (Universidade de Campinas) e a USP (Universidade de São Paulo), optaram por não inscrever alunos no exame.

O ENADE é uma das quatro partes que compõem o Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Além do Enade, ele prevê auto-avaliação da instituição, avaliações externas gerais de infra-estrutura e corpo docente e a avaliação específica dos cursos de graduação.

As provas do ENADE 2004 tiveram dez questões de avaliação da formação geral, comum aos cursos de todas as áreas, e 30 questões específicas para cada área. Nas duas partes, as questões foram discursivas e de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de casos.

Segundo o MEC, por estar centrado na trajetória e não no ponto de chegada, o Enade é composto por questões de baixa, média e alta complexidade, contemplando diferentes momentos da vida acadêmica do estudante. Por ser assim, o exame poderá ser respondido por ingressantes e concluintes.

O resultado individual do estudante estará disponível na Internet cerca de quatro meses após a realização da prova. O boletim do graduando é sigiloso e compara a média individual com a nacional, da região, do Estado e da instituição.

Em 2004, o ENADE teve 644 locais de prova em 361 municípios. A área com maior número de participantes foi educação física, com 32.682, e a área com menor número foi terapia ocupacional, com 1.963. Dentre as unidades da Federação, São Paulo teve a maior quantidade de estudantes que fizeram o ENADE, com 43.857, e Roraima, o menor número, com apenas 232 estudantes.

Vamos agora ver agora algumas opiniões, na maioria favoráveis, por parte dos alunos, segundo a Folha de São Paulo, em 8/11/2004, um dia após a realização do exame, onde é ressaltado o fato de ter trazido um novo formato, com questões de conteúdo geral (como globalização, ética e biodiversidade), além das perguntas específicas de cada uma das 13 áreas avaliadas.

Aluno do quinto ano de odontologia na Uniban, Caio Caputo, 23, considerou a prova boa. "As questões foram bem formuladas, com casos adequados ao dia-a-dia." Carina Granato, 24, formou-se no ano passado em psicologia, quando fez o Provão. Neste ano, foi avaliada novamente, mas agora como primeiroanista do curso de educação física da Unip. Para ela, o Enade (que substitui o Provão) tinha questões mais abrangentes, mas os enunciados eram complicados e longos. "Precisamos ler e reler para entender o que estava sendo perguntado.". A paulistana Gabriela Censon de Oliveira, 24, representa o grupo de cerca de 0,5% dos que participaram da prova de maneira voluntária.

"Eu quis fazer a prova para avaliar o meu desempenho, até para ver como me sairia em concursos públicos", conta a estudante do quinto ano de odontologia da Unisa. Outra novidade neste ano em relação ao antigo Provão foi a avaliação de alunos ingressantes na faculdade. O objetivo do Inep é medir a evolução desses estudantes, mas alguns não concordaram com a convocação. Na opinião de André Dias, 19, aluno de educação física na Unip, sua presença na prova foi "inútil", pois, disse ele, os assuntos "são quase todos referentes ao quarto ano".

O presidente do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), Eliezer Pacheco, disse estar "satisfeito" com a aplicação do Enade. Dos 156 mil estudantes sorteados para o exame (de 2.187 cursos), 90,16% compareceram. Fizeram o exame de forma voluntária 918 alunos.

Na Mesma Folha de São Paulo, em 10/8/2004, portanto antes da aplicação do exame, os estudantes mostraram opiniões variadas com relação ao formato da nova prova. Para alguns, não viria a significar uma melhoria no sistema de ensino. Outros acreditavam que ela poderia contribuir para o aperfeiçoamento curricular. Vejamos, por exemplo, Elisa Amaral Pavan, 21, estudante do curso de serviço social da PUC-SP, que afirmava que o novo formato "não faz diferença". Para Pavan, a mudança na avaliação deveria vir acompanhada de "uma política para que se melhore a universidade". Colega de Pavan, Anderson Souza, 24, tinha opinião semelhante. Ele entendia que a nova prova era mais uma forma "de adequação ao mercado, de que você tem que ser um profissional [com conhecimento] generalizado". Rodrigo Dorneles, 25, aluno de fonoaudiologia na PUC-SP, era favorável. "É interessante porque abrange muitos assuntos." Para Aline Moraes de Oliveira, 20, que cursa ciências farmacêuticas na USP, a abrangência da prova é positiva. "Acredito que uma pessoa com conhecimento geral seja mais competente." Aisha Tanaka, 19, estudante do mesmo curso, afirma que a prova com assuntos de conhecimento geral é positiva, mas não deveria contar na pontuação do aluno.

Mas nem todos são a favor. Contra o ENADE, temos o artigo que nos trouxe Gesner Oliveira, 47, doutor em economia pela Universidade da Califórnia (Berkeley), professor da FGV-EAESP, sócio-diretor da Tendências e ex-presidente do Cade, segundo quem as autoridades de educação deveriam ler tese defendida na Faculdade de Economia da Universidade de São Paulo pelo economista Adriano Pitoli sobre os efeitos positivos provocados pelo Exame Nacional de Cursos (Provão) na qualidade dos cursos de ensino superior. O trabalho, disponível em << www.teses.usp.br >>, foi defendido um dia antes de o presidente Lula sancionar a lei que “lamentavelmente” sepultou o Provão e criou uma nova sigla, o ENADE. Segundo Pitoli, o segmento de cursos de ensino superior padece de uma falha comum a vários outros mercados: a de assimetria de informação. Isto é, a informação não é igualmente distribuída entre os participantes do mercado, e freqüentemente os consumidores têm de se guiar pela reputação dos fornecedores.

O trabalho de Pitoli parte de um diagnóstico desse tipo, ampliando um modelo de reputação com informação assimétrica originalmente desenvolvido pelo economista dos EUA Carl Shapiro. Nesse mercado, os consumidores dispõem de pouca informação acerca da qualidade dos cursos que pretendem fazer. A escolha da faculdade é feita com base em opiniões de amigos e parentes e possivelmente de alguns profissionais, mas de toda forma sem base objetiva e dados atualizados. Diante da falta de informação, “quem cria fama deita na cama”. As instituições mais conhecidas obtêm um prêmio de reputação e tendem a se acomodar. As piores escolas se confundem com as sérias. Os alunos estão dispostos a pagar mais para fazer um curso conceituado. Mas a razão que os leva a escolher uma determinada instituição relativamente à outra tem pouca base objetiva. Os pais podem ter estudado naquela escola ou um ou outro profissional pode ter transmitido uma boa impressão. Mas é provável que tais opiniões baseadas em experiências passadas reflitam de maneira muito imprecisa a qualidade da escola no presente. Isso torna o processo de disseminação da informação lento e ineficiente, diminuindo a concorrência e os incentivos ao aumento na qualidade do ensino.

É fácil perceber que os incentivos desse sistema são perversos. As escolas não são estimuladas a investir em qualidade do ensino e exigir mais de seus professores. Esses últimos não são estimulados a continuar investindo em seu capital humano. Os futuros empregadores, por sua vez, não dispõem de guia preciso acerca das melhores instituições, e assim por diante. Apesar de suas imperfeições, o Provão representou avanço nesse contexto. A melhor maneira de combater a assimetria de informação é naturalmente com oferta de informação! A avaliação produzida anualmente pelo Provão fazia isso. Pitoli o concebe como um sistema capaz de acelerar o processo de ajuste e fornecer incentivos para a melhora da qualidade do ensino. O estudo contém dois resultados particularmente interessantes. Primeiro, haveria uma relação positiva entre o desempenho das instituições avaliadas pelo Provão e a qualidade dos cursos oferecidos. Segundo, a introdução do Provão teve um efeito positivo sobre a titulação dos docentes, confirmando a hipótese de que um sistema de avaliação desse tipo induz as escolas a investir na qualidade do ensino. De acordo com o modelo, o Provão teria contribuído para uma melhora de 2,5 pontos percentuais ao ano na qualidade do ensino de instituições superiores. É lamentável, portanto, que o governo tenha promovido e o Congresso tenha aprovado o fim do Provão em seu formato original. Seu sucedâneo, o Enade, não terá a mesma eficácia. Baseado em amostras e realizado com menor frequência (a cada três anos), o Enade constitui sistema de informação menos eficiente do que o Provão nos termos do trabalho de Pitoli. Mais grave ainda, o incentivo para o universitário participar da avaliação, se já não era elevado com o Provão, diminuiu radicalmente com o Enade. O aluno que tiver a "sorte" de ser incluído na amostra do Enade para fazer o exame não terá incentivo para realizar a prova seriamente, pois o resultado não terá a menor importância para sua carreira profissional. A pretexto de agradar a correntes populistas influentes na UNE (União Nacional dos Estudantes), tal política é anti-social ao estreitar ainda mais a via da educação como mecanismo de mobilidade social. O efeito da substituição do Provão pelo Enade é o agravamento do problema estrutural de informação assimétrica no

mercado. A consequência prática é o aumento do preço das mensalidades, a piora na qualidade dos cursos e o desestímulo ao investimento em qualidade por parte das instituições de ensino.

Em vez de aperfeiçoar e aprofundar o Provão que já existia, o governo preferiu criar mais uma sigla meramente para voltar ao velho sistema corporativo. Em sentido diametralmente oposto àquilo que o país precisa para dar um salto de inovação e crescimento.

d) O Instituto Politécnico:

Outro problema segundo o já citado professor do Departamento de Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Alfredo Gontijo de Oliveira, seria a mentalidade presente na sociedade de maneira geral, de que a formação superior deve ser voltada para o mercado de trabalho e concluída num período de tempo mais curto possível. Isso, aliado a um modelo de ensino superior que não oferece alternativas de formação diferenciada, acabaria gerando uma incompatibilidade entre a demanda dos jovens que procuram o ensino superior e o tipo de ensino oferecido.

“Para que um país tenha sucesso na formação de ensino superior, acredito que deva existir o que gosto de chamar de zoológico institucional”.

Esse zoológico seria composto por diversos modelos de instituições de nível superior capazes de oferecer formação diferenciada de acordo com as necessidades da sociedade e dos jovens que buscam o ensino superior. Para isso, deveria aumentar a oferta de escolas de nível superior que oferecem ensino voltado à formação técnica e outros tipos de formação que não estão presentes nos modelos de universidades que predominam hoje no sistema brasileiro de ensino superior.

Depois desta introdução, chegou agora o momento de abordar o tópico “Instituto Politécnico”, tão polêmico, quando abordamos temas como contextualização versus especialização.

Preliminarmente, podemos considerar que a graduação universitária normal requer um período médio de quatro a cinco anos podendo estender-se de acordo com a exigência do curso, como medicina por exemplo. Como poderiam portanto, possíveis candidatos ao nível superior e já inseridos no mercado de trabalho ou necessitando desta formação para conseguir uma almejada posição neste mercado, dispor de tal tempo?

Isto sem mencionarmos pessoas, que supostamente já estão além da idade escolar e que após anos sem freqüentar uma sala de aula, desejam retornar aos estudos dispostos a sacrifícios pelo tão sonhado diploma universitário.

Então, por último desenvolveu-se um projeto onde o fator tempo foi priorizado: a criação de Institutos Politécnicos - Cursos de Formação Profissional.

O Instituto Politécnico criado em fins dos anos 90 e surgiu da necessidade de um novo posicionamento da Universidade, em relação às novas tendências de um mercado, que exige profissional qualificado e compatível com o perfil das empresas.

O Instituto Politécnico oferece Cursos Superiores de Formação Específica , criados pela Lei 9.394/96 - art.44 e regulamentado pela Resolução nº 1 de 27/1/99 e pela Portaria 514 de 22/03/2001; e Cursos Superiores de Tecnologia, criados pela Lei nº 9.394 - parágrafo 2º do art.36 e os artigos 39 a 42 e regulamentado pelo decreto nº 2.208 , de 17 de Abril de 1997, com o objetivo de formar o aluno para o mercado de trabalho.

Vale ressaltar, que todos os cursos são de nível superior e estão abertos a candidatos que sejam portadores de certificado de ensino médio, a universitários e a profissionais que procuram o conhecimento em outra área.

O Instituto Politécnico oferece hoje mais de 40 cursos nas áreas de: Saúde, Gestão Empresarial, Artes, Beleza, Tecnologia, Marketing, Educação, Energia, Produção Industrial, Logística em 22 unidades, com infra-estrutura, qualidade e tecnologia, além de um corpo docente qualificado e com ampla vivência de mercado.

Caímos então num impasse: por um lado falamos em estender a duração dos cursos superiores e alargar a base de conhecimento. Por outro, em reduzir a mesma duração para cursos técnicos dentro do ensino superior, sem preocupações relativas ao que se refere a base de conhecimento geral. Caímos na dualidade: “ótica do capital” e “ótica do trabalho” que Denise Alves de Aguiar Bernardo, aluna de psicopedagogia do projeto AVM/UCAM muito bem coloca no Comunicândo de fevereiro de 2005, onde mostra estes pontos de vista contrapondo respectivamente: Instrumentalizar para o trabalho vs. Transformar o trabalhador para pensar o mundo; trabalhador sem resgate de identidade vs. Sujeito atuante, cidadão; formar para o mercado de trabalho vs. construir projetos de vida; domesticar e doutrinar vs. desenvolvimento integral, social e humano, conscientizar; escola linha de montagem vs. escola lugar de contradição e conflito; treinamento vs. profissionalidade; prender o sujeito dentro do processo de trabalho vs. sair da zona de conforto e ir para a zona de conflito; competitividade vs. cooperação; imediatismo vs. formação harmoniosa e integral de um profissional e cidadão; alienação vs. consciência; automatização vs. trabalhar com a realidade acompanhando as suas evoluções; módulos específicos (fragmentação entre conteúdos e objetivos) vs. interdisciplinaridade (visão do todo); e reprodução do modelo de desenvolvimento vigente vs. desenvolvimento da capacidade crítica tendo como princípio a pesquisa.

Nesse mesmo informativo, temos o artigo “Formação integral x Formação técnica”, que nos fala do texto “Educação formal e treinamento: confundir para doutrinar e dominar”, apresentado no evento “Oficina de formação de formadores”. Nesse texto fala-se de terem as instituições sociais encarregadas da educação, passado a viver o dualismo do título do artigo: a formação integral do homem para a vida e a formação técnica e especializada do homem para o trabalho, dualismo este muito bem equacionado por Denise Bernardo, no parágrafo acima.

Neste texto, da autoria de Valdo José Cavallet, pesa-se que, como geralmente é o mercado econômico quem traça as diretrizes da educação, o que se acaba vendo nas escolas é uma educação voltada para a adaptação do homem ao mercado de trabalho, pois as escolas, de acordo com a política do Banco Mundial, transformam-se numa linha de montagem, não importando o aspecto pedagógico, reduzindo assim a educação escolar a treinamentos rápidos para competir por oportunidades de trabalho.

Tem, porém, uma observação muito perspicaz e pertinente, que é o fato de que Cavallet não desvaloriza os treinamentos rápidos nem a formação para o trabalho, desde que estes estejam em um contexto onde se preserve espaço para uma formação mais abrangente, um espaço onde a formação integral, social e humana não se torne secundária. Esta colocação é importantíssima pois nos ajuda a contextualizar as diferentes questões paralelas ao nosso trabalho, pela compreensão e não pela crítica para a qual facilmente deslancharia nosso entendimento.

e) Contra a Reforma Universitária

Pelo que vimos até agora, o Brasil está de fato caminhando no sentido da contextualização, par a par com a opinião favorável dos autores desta monografia. Mas será que todos são favoráveis? Certamente não! Vamos

então abrir este título para podermos ouvir as críticas e, assim, ampliarmos mais a nossa base de conhecimento para podermos ter opiniões mais fundamentadas e... contextualizadas. Começamos nossa pesquisa apoiando-nos num artigo de Evandro Éboli, de Brasília, publicado em “O Globo” de 3 de fevereiro de 2005.

e.i) um ataque:

Primeiramente, deparamo-nos com a postura das instituições de ensino particular do país que de uma certa forma declararam guerra à proposta de reforma universitária do governo e atacaram o Ministério da Educação. As 140 entidades que representam universidades, faculdades, centros universitários, reitores e institutos da educação privada acusam a proposta do MEC de ser intervencionista, inoportuna, desnecessária e irrelevante. Eles querem o imediato engavetamento do anteprojeto do governo, que ainda está recebendo propostas e sugestões e até junho será encaminhado ao Congresso. Se não conseguirem, a tática é intensificar o lobby junto aos parlamentares para derrubá-lo.

O projeto do MEC mexe em toda estrutura da educação superior e cria conselhos comunitários que participarão da orientação acadêmica e administrativa das instituições e serão formados, entre outros, por sindicalistas, entidades de classe e da sociedade civil. Metade dos professores dessas universidades e faculdades terá que ter mestrado e doutorado.

As entidades acusam o governo de traição, já que acataram o chamado do MEC e aderiram ao “Programa Universidade Para Todos”, o ProUni. O presidente do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior de São Paulo, Hermes Figueiredo, atacou o ministério:

“O projeto cerceia a liberdade acadêmica. É inoportuna, inconstitucional, irrelevante e uma intervenção estatal na iniciativa privada. O governo está incitando o tempo todo e jogando a sociedade contra a iniciativa privada. O governo tem sido ingrato conosco. Nos sentimos traídos”.

e.ii) sem alternativas:

Reunidas no Fórum Nacional de Livre Iniciativa na Educação, em Brasília, as entidades apresentaram um documento criticando o governo, mas não apresentaram proposta alternativa. Para o presidente da Associação Nacional de Educação Técnica, Fernando Leme do Prado, o anteprojeto do governo é “ruim como um todo”.

“Não há como alterar uma vírgula aqui ou um ponto ali. Não tem como aproveitá-lo. Nosso objetivo é desqualificá-lo na totalidade”.

Os dirigentes das entidades negaram que, por conta da insatisfação com o anteprojeto de reforma, possam vir a boicotar o ProUni, programa para o qual cederam 112 mil vagas para alunos carentes em troca de isenções fiscais. Eles criticaram o fato de que a abertura de novos cursos tenha que passar também pelo crivo de entidades como o Conselho Nacional de Saúde (CNS), no caso de cursos da área médica, e pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), quando se tratar de cursos de direito.

Hermes Figueiredo disse ainda que são os formandos do ensino privado que estão garantindo o desenvolvimento do país. Ele chegou a apresentar o resultado de uma pesquisa, encomendada pelo sindicato que preside, chamada “Desvendando a formação acadêmica”. A conclusão é que o ensino

privado está formando os principais executivos das maiores empresas brasileiras.

"Uma vez mais a sociedade brasileira obteve a confirmação de que um profissional não precisa ser formado em uma instituição pública de ensino superior para ocupar os cargos mais importantes nas grandes empresas. O ensino privado é o principal responsável pela formação dos profissionais mais bem-sucedidos do país".

e.iii) vamos debater:

O ministro interino da Educação, Fernando Haddad, afirmou que recebeu com naturalidade as críticas do setor privado e que não há nenhum ponto do projeto que não possa ser negociado. Ele criticou, porém, as faculdades privadas que visam unicamente o lucro e não se preocupam com a qualidade do ensino.

"O sentido era provocar o debate sobre a universidade e o ensino superior. Se for possível chegar a um entendimento, nós podemos encaminhar um projeto melhor amparado, consensual, tanto com a universidade pública, que sairá fortalecida, e das privadas, que também terão uma lei regulando o setor. Hoje estamos um pouco ao bel-prazer do gestor, que às vezes altera a regra sem atenção a uma certa rigidez que deve ser construída com a iniciativa privada".

Para o ministro interino, é possível o entendimento com as entidades privadas. Ele citou como exemplo o que ocorreu no ProUni, quando as instituições privadas aderiram ao programa oferecendo vagas no ensino superior.

“Ainda acho possível buscar esse clima de cordialidade e atingir a maturidade que atingimos no ProUni. Podemos aparar algumas arestas e chegar a um denominador comum. No ProUni chegamos a um entendimento quando muita gente duvidava”.

O secretário-executivo do MEC, Jairo Jorge, também comentou a resistência das instituições privadas à reforma universitária.

É natural que haja críticas, mas há visões que não querem regulação no ensino superior. Se queremos qualidade, é preciso que haja regulação.

e.iv) as mudanças previstas

Vamos agora conhecer os principais trechos da proposta de reforma universitária do Ministério da Educação:

QUALIDADE DE ENSINO: O Ministério da Educação vai ter mais controle sobre as instituições que, para serem credenciadas e reconhecidas, dependerão de avaliação positiva de seus cursos.

CONSELHO COMUNITÁRIO: As políticas a serem adotadas pelas instituições passarão a ser definidas por um conselho formado por vários setores, entre os quais sindicatos, associações de classe e sociedade civil, além do reitor, de representantes do governo e entidades de pesquisa.

MESTRES E DOUTORES: O anteprojeto exige que as instituições ofereçam pós-graduação com no mínimo três cursos de mestrado e um de doutorado. A metade dos professores deverá ter título de mestre e doutor.

NÚMERO DE CURSOS: As universidades terão que oferecer regularmente, no mínimo, 12 cursos de graduação em pelo menos três áreas de conhecimento. Os centros universitários deverão oferecer seis cursos de graduação em duas áreas de conhecimentos distintas. E as faculdades poderão continuar oferecendo um curso só. Não poderão criar e extinguir cursos, fixar número de vagas nem registrar diplomas. Mas, em caso de avaliação positiva dos seus cursos, terão poder de aumentar, pela reforma, em 50% o número de vagas a cada etapa de renovação de credenciamento.

LOTERIA: A Caixa Econômica Federal vai criar uma loteria, com sorteio anual, cujo prêmio será composto pelos prêmios não recolhidos por ganhadores, para financiar estudantes de baixa renda.

PRIMEIRO EMPREGO ACADÊMICO: Instituições podem dar emprego a estudantes em idade de 16 a 24 anos para funções de monitores ou instrutores. Os alunos devem ter famílias com renda mensal per capita de até um salário mínimo e meio.

e.v) projeto polêmico:

A polêmica em torno da reforma universitária começou em 2003, quando o então ministro da Educação Cristovam Buarque anunciou que estava preparando um projeto sobre o assunto. Na ocasião, o ministro afirmou que a universidade pública deveria rever, por exemplo, a forma de ingresso de alunos, o perfil do profissional contratado e a forma do ensino. Outra idéia era mudar a maneira de controle dos gastos de cada instituição e até cobrar mensalidades.

Na época, Cristovam garantiu que o debate seria feito dentro das universidades. Mesmo assim, as idéias foram bombardeadas por todos os lados. Diante da oposição das universidades, dos estudantes e da sociedade civil, o chefe da Casa Civil, José Dirceu, avisou que o governo estava disposto a enfrentar todas as resistências, tal como na reforma da Previdência, como expressou em palestra a servidores no Planalto:

"Como esse é um tema muito polêmico, o pau vai comer, como aconteceu na reforma da Previdência".

Mesmo assim, os críticos da reforma fizeram protestos em todo o país. A União Nacional dos Estudantes (UNE), por exemplo, é, entre outros itens, contra o fato de o ENEM substituir o vestibular. Já o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) discorda da proposta de subvinculação de recursos federais ao ensino superior. A entidade também duvida da meta de dobrar o número de estudantes nas universidades federais em quatro anos.

e.vi) os reitores:

O presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), Manasses Fonteles, e o ex-presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) Éfrem Maranhão criticam a proposta de reforma universitária por interferir na autonomia das universidades prevista na Constituição federal. Para Fonteles, a reserva de 50% das vagas de cada curso para alunos que estudaram em escolas públicas em universidades federais deve ser uma meta a ser atingida num prazo de dez anos e não imediatamente.

"Não há estrutura nas federais para receber um aluno de ensino público que vem com muita

deficiência. O governo deveria antes melhorar o ensino médio ou criar a vaga de tutores nas faculdades para acompanhar esse aluno que está fadado a fracassar”.

Já Maranhão, questiona o fato de o MEC falar em autonomia, se quer impor uma política de cotas às universidades e o modelo de eleição para os reitores. Eles também criticam o caráter intervencionista da reforma através da composição do futuro Conselho de Gestão das Mantenedoras em que as particulares teriam só 20% de participação.

“É uma interferência do governo mexer na gestão interna das instituições ao criar um conselho para tutelar e acabar com a autonomia e a pluralidade das universidades. Cabe ao governo o papel de fiscalizar e avaliar a qualidade do ensino e estimular a revisão dos formatos dos cursos superiores”, diz Fonteles, para quem o texto deve ser mudado em muitos aspectos.

“A proposta tenta impor um modelo único de universidade. É um equívoco deixar que os cursos superiores passem pelo crivo de entidades como Conselho Nacional de Saúde (CNS) e a OAB e fiquem submetidos a corporações que estão mais preocupadas com quantidade. Não cabe interferência na construção do currículo que deve ser baseado apenas na qualidade”, afirma Maranhão.

3.2 – Experiências fora do Brasil

“Lá fora é bom, mas é ruim...
...aqui é ruim, mas é bom”

Tom Jobim

a) Portugal, na Europa:

Para visualizarmos primeiro a estrutura do ensino em Portugal, diremos que temos o ensino secundário com 11 anos, correspondente ao nosso ensino fundamental e médio, e mais outro ano, que pode ser chamado de 12.^o ano do ensino secundário, ou de ano zero no ensino superior, que pode ser comparado ao pré-vestibular, inclusive pela não obrigatoriedade.

Todos os cursos do ensino secundário (12.^o ano) e outros cursos que a lei portuguesa define como equivalentes, facultam o acesso ao ensino superior. Assim, entre outros, dão acesso ao ensino superior, em igualdade de circunstâncias:

- Cursos do novo ensino secundário (10.^o, 11.^o e 12.^o anos), quer os cursos gerais, quer os cursos tecnológicos.
- Cursos do 12.^o ano da via de ensino.
- Cursos do 12.^o ano da via profissionalizante.
- Cursos técnico-profissionais (diurnos e pós-laborais).
- Cursos de nível III das escolas profissionais, do Sistema de Aprendizagem e outros equivalentes.
- Cursos do ensino secundário recorrente.
- A titularidade de um curso do ensino secundário pode também ser obtida através de equivalência de outras habilitações, nomeadamente estrangeiras.

Existem também exames de acesso ao ensino superior, como no Brasil, mas não nos iremos deter nesse campo, já que o nosso objetivo é abordar o que está acontecendo em termos de planejamento das grades curriculares e tentar tirar daí ilações que ajudem a fundamentar opiniões sobre o ciclo inicial de formação proposto pela reforma universitário em andamento no Brasil. E foi exatamente neste campo que encontramos um rico material durante a nossa pesquisa:

a.i) a Declaração de Bolonha

O que vem a ser a Declaração de Bolonha? – Subscrita em Junho de 1999 pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus, a Declaração de Bolonha tem como objetivo central a construção da Área Européia de Ensino Superior. Partindo dos objetivos gerais de mobilidade, de empregabilidade dos diplomados e de competitividade dos sistemas europeus de ensino superior, preocupações que nós aqui no Brasil não temos, pois já somos uma unidade nacional em termos de reconhecimento oficial dos cursos credenciados pelo MEC.

Esta declaração define seis objetivos específicos, dos quais consta a inteligibilidade e comparabilidade dos graus conferidos nos sistemas europeus de ensino superior. Além disso avança alguns elementos de estruturação dos graus acadêmicos em dois ciclos, de graduação e pós-graduação, sendo que o acesso ao 2º ciclo pressupõe completar um primeiro ciclo com a duração mínima de três anos.

Notamos aqui uma primeira grande diferença com relação à proposta brasileira que propõe dois anos apenas. Mas vamos analisar mais, também o aspecto qualitativo.

Seja em consequência da própria Declaração, seja porque havia previamente essa intenção, têm vindo a ser introduzidas reformas em diversos países que apontam para um primeiro grau de graduação com uma duração típica de três ou quatro anos.

No entanto, no decurso dos trabalhos realizados entre Bolonha e Praga, por diversas vezes se levantou a questão de saber se estes limites, 3 a 4 anos, são ou não compatíveis com as exigências de formação para efeitos profissionais em algumas áreas do conhecimento como a Medicina ou a Engenharia. Assim como se verificou que a discussão dos objetivos de formação é mais fácil quando realizada por área de conhecimento a nível europeu do que quando envolve todas as áreas de conhecimento, mesmo que no âmbito de cada sistema nacional.

Podemos notar que este comentário já foi colocado na discussão brasileira.

Mas vejamos a situação portuguesa: o sistema de ensino superior em Portugal prevê a existência de dois níveis diferentes de graduação, ou seja, do primeiro ciclo ou Bacharelato e Licenciatura. O Conselho Nacional de Educação aprovou, em 1993 e em 1995, pareceres que apontam para o desaparecimento destes graus, substituindo-os por um "Diploma de Estudos Superiores", o que significa que a discussão sobre os graus de ensino superior, que hoje é suscitada pela avaliação das implicações a nível nacional da Declaração de Bolonha, não é nova e é, de fato, ressuscitada num novo contexto. Ainda foi apresentada publicamente uma proposta de acabar com o Bacharelato, como grau nacional, e de manutenção da Licenciatura, com uma duração de 4 anos.

a.ii) os graus do ensino superior

Vejamos um pouco algumas questões europeias que, apesar de não afetarem o nosso estudo, são uma curiosidade acadêmica para nós, pesquisadores do ensino superior:

As questões da supressão de um dos graus e da sua designação são questões autónomas. A primeira tem relevância no quadro internacional e a segunda é apenas relevante a nível interno. De fato, as designações nos diferentes países para o primeiro grau são diversas, desde o "Bachelor" anglo-saxónico, à "Licence" francesa, passando pela "Láurea" italiana. Para além do sistema estruturador de graus, os vários países signatários têm outros diplomas com durações diversas, por exemplo, formações curtas que, em inglês, são usualmente designadas por "associate degrees". Na França, na linha do 3-5-8 do relatório Attali, o sistema de graus "Licence-Mastere-Doctorat" é uma superestrutura, sem que tivessem deixado de existir outros graus.

A estrutura de graus do tipo "Bachelor" / "Máster", em que o primeiro grau tem uma duração entre 3 e 4 anos e o segundo entre 1 e 2 anos, é tradicional em países como o Reino Unido, a Irlanda ou Malta, e está bem estabelecido nos países nórdicos, Islândia, Suécia, Noruega e Dinamarca, embora nestes países persistam formações longas em algumas áreas de formação. Este tipo de estrutura foi introduzido em países como a Estónia, Letónia e Lituânia, bem como em Itália, no quadro de uma extensa reforma do sistema, ou na Alemanha, onde coexiste a nova estrutura com os graus tradicionais.

A redução da duração da formação não é nem um objetivo em si, nem um resultado imediato da Declaração de Bolonha. No entanto, não se poderá deixar de questionar a duração dos estudos em Portugal, em confronto com o que se passa noutros países. Se a duração dos estudos, para obter um determinado nível de formação, for maior em Portugal do que noutros países, está comprometida a capacidade de atrair estudantes de outros países e os estudantes portugueses poderão ser levados a optar por estudar noutro país. Para além disso, está por provar que os sistemas que contemplam uma menor duração dos respectivos planos de estudos tenham uma qualidade inferior de formação dos seus graduados. Já hoje se verificam situações que põem em causa o sistema português de dois níveis de graus. Há estudantes portugueses

que obtiveram um Bacharelato em Portugal e que foram aceites em cursos de Máster no Reino Unido. Ou seja, ao fim de um tempo equivalente à Licenciatura, obtêm um grau que dá acesso ao Ph.D. que, se o fizerem, terá equivalência ao Doutoramento em Portugal. Acresce que quem consegue seguir esta via são os que têm maior capacidade económica, criando uma situação de injustiça.

Para além da duração curricular dos cursos, há que ter em conta a duração efetiva, ou seja, a questão do insucesso. Esta questão tem de ser objeto de um esforço no sentido de aumentar o sucesso, sem obviamente pôr em causa a qualidade da formação, mas esta é uma questão autónoma da que se propõe discutir.

a.iii) uma discussão

Propõe-se a discussão do sistema de graus nacionais, nomeadamente considerando as seguintes questões:

- a) Supressão de um dos graus de graduação (Bacharelato e/ou Licenciatura);
- b) Duração padrão para o grau único de graduação (processo de Bolonha: 3 a 4 anos);
- c) Identificação das formações dirigidas ao exercício de profissões que não se enquadram no padrão devido a constrangimentos legais, nacionais ou diretivas comunitárias, e definição da forma de organizar essas formações e o grau ou diploma a atribuir na sua conclusão (Por exemplo, diploma de pós-graduação profissional ou grau de mestre);
- d) Reflexão sobre o grau de Mestre e o respectivo conteúdo de formação, considerando ou não a possibilidade de mestrados de perfil "profissional" (nomeadamente nas situações previstas em c) para além do atual perfil "científico", bem como as condições de acesso a este nível de formação;

- e) Implicações para os estudos de doutoramento, nomeadamente das questões colocadas em c) e d), quanto à sua organização, incluindo a eventual generalização de cursos de doutoramento, e às condições de acesso a este grau;
- f) Designação do grau único de graduação (Licenciatura ou Diploma de Estudos Superiores); .

Existem nesta discussão alguns aspectos que Portugal precisa levar em conta:

- a) a realidade dos seus parceiros no Processo de Bolonha: na medida em que o objetivo é atingir um sistema de graus que seja inteligível e comparável, é importante perceber as reformas que estão sendo introduzidas e perspectivadas pelos seus parceiros, tendo em vista a aproximação entre os sistemas de ensino superior, mas também as questões essenciais que deverão ser defendidas por Portugal no quadro do Processo de Bolonha;
- b) a identificação dos objetivos de formação correspondentes a cada grau, por área do conhecimento: esta questão é importante para que a aproximação entre sistemas não seja apenas formal, mas igualmente de conteúdo; tendo em conta que esta questão deve ser tratada por área de conhecimento, é da maior relevância a exploração dos contactos internacionais que as instituições de ensino superior têm nas diferentes áreas de conhecimento;
- c) a generalização de um sistema de créditos, cujas propostas estão sendo trabalhadas para a sua consagração legal; o reforço da oferta de formações pós-secundárias profissionalizantes de curta duração: a legislação de suporte aos Cursos de Especialização Tecnológica prevê atualmente a possibilidade de creditar parte da formação para efeitos de prosseguimento de estudos e a intervenção das instituições de ensino superior, oferecendo ou participando na oferta destas formações.

a.iv) princípios perseguidos:

Princípios perseguidos na declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999:

a) Adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação, também pela implementação do Suplemento ao Diploma, para promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior;

b) Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado. O acesso ao segundo ciclo vai requerer o termo com êxito dos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de três anos. O grau conferido, após o primeiro ciclo, será também relevante para o mercado europeu do trabalho como nível apropriado de qualificação. O segundo ciclo deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor como acontece em muitos países europeus;

c) Estabelecimento de um sistema de créditos como um correto meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes. Os créditos podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelas respectivas Universidades de acolhimento;

d) Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efetivo exercício da livre mobilidade, com particular atenção aos estudantes, no acesso às oportunidades de estudo e formação, bem como a serviços correlativos aos professores, investigadores e pessoal administrativo, no reconhecimento e na valorização dos períodos passados num contexto europeu de investigação, de ensino e de formação, sem prejuízo dos seus direitos estatutários;

e) Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;

f) Promoção das necessárias dimensões europeias do Ensino Superior, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação inter-institucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação.

a.v) O Politécnico Lusitano

O Politécnico também é discutido em Portugal, eis algumas questões e desafios da Declaração de Bolonha e da Formação de Professores:

a) Do estado atual do debate em torno da Declaração de Bolonha (DB) parece assumir-se como definitivo que o ensino superior em Portugal volta a abrir-se aos bacharelatos (1º ciclo de formação = 3 anos). Se pensarmos que a recente extinção deste grau correspondeu a uma reivindicação do Ensino Superior Politécnico (ESP) – universalização da licenciatura e maior duração dos cursos – fácil é entender algumas das dificuldades que a (re) contextualização deste nível de formação tem vindo a causar. Se num passado recente, o bacharelato correspondia a formações superiores, técnicas e profissionalizantes bem definidas, como era esperado do ESP, agora parece (re) surgir com dificuldade em se afirmar enquanto grau autônomo, conclusivo e vocacional, com identidade e finalidades próprias. Desde logo, a idéia de voltar a ser ciclo conclusivo de cursos que, entretanto, passaram a ser de 4 anos, é genericamente recusada. No entanto, parece ser vantajoso que o ensino superior – particularmente o ESP – volte a equacionar a preparação de técnicos com o nível de bacharelato. O 2º ciclo de formação corresponderia a respostas mais especializadas às necessidades de desempenho ao longo da vida. A flexibilidade do ESP para responder a diversas configurações da

formação, quaisquer que sejam as suas durações, deve fazer parte da sua identidade.

b) A questão que agora se coloca é a reorganização dos currículos das licenciaturas existentes, incluindo um 1º ciclo (bacharelato) com identidade e finalidades próprias e que seja articulado e coerente com o 2º ciclo de formação. Esta questão parece ter menos relevância no Ensino Superior Universitário (SEU) do que no ESP. No primeiro, o 1º ciclo de 3 anos (bacharel) corresponde a um tronco comum (não vocacional), necessário para especializações vocacionais e profissionalizantes no 2º ciclo de formação (mestrado). Este modelo faz parte da tradição do ESU. Por exemplo, na preparação de professores para os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (EB) e para o Ensino Secundário, corresponde a formações bi-etápicas. Assim, a adaptação ao modelo de 2 ciclos de formação, recomendado pela DB, pode ser imediata.

c) As questões que se levantam na preparação de professores nas Escolas Superiores de Educação (ESE's) são substancialmente diferentes. Estas instituições surgiram com a principal missão de formar educadores e professores dos 1º e 2º ciclos do EB de acordo com modelos curriculares integradores das quatro componentes de formação, desde o primeiro momento dos cursos. Nos modelos integrados de formação de educadores e professores do 1º ciclo, predominantes nas ESSE's, qual deverão ser a natureza, o conteúdo e as finalidades do 1º ciclo de formação (bacharelato)? Um tronco comum de banda larga, de suporte exclusivo à formação específica (2º ciclo: especialização - mestrado) de educadores e professores do 1º ciclo do EB? Ou, para além disso, deverá (e poderá?) constituir um ciclo de formação para desempenhos específicos – não docentes - num domínio de intervenção e ação social alargado em que a se situa educação? Neste caso, como deverão ser ponderadas as duas sub-unidades de formação (1º e 2º ciclos) na concepção do plano curricular global dos dois ciclos? Como é preservada a natureza integrada da formação de educadores e de professores sabendo-se

que, à partida, o curso é já bi-etápico (bi-ciclíco)? Nestas circunstâncias, o conceito de integração terá um significado e uma realização prática diferentes do utilizado num percurso exclusivamente dedicado à preparação de um só perfil profissional. Qual será o lugar da formação de professores do 2º ciclo nas ESEs? A manter-se a tradicional associação do 2º ciclo do EB com perspectivas exclusivamente disciplinares e científicas e não enquanto ciclo articulado - e de continuidade – com o 1º ciclo, a formação inicial dos respectivos professores tenderá a concentrar-se no ESU de acordo com um modelo bi-etápico.

d) Neste aspecto, como noutros, as diferentes tradições – campos de acção e interesses - do ESU e do ESP/ESEs no domínio da formação inicial de professores, têm influenciado de modo desigual – com maior peso para o ESU - a concepção de documentos de referência (no âmbito da DB) relativos à estrutura, conteúdos e tempos de formação.

e) Nos debates internos às instituições, o peso de práticas fortemente ancoradas em modelos de formação e nas configurações muito estáticas de cursos que as instituições têm ministrado, têm constituído resistências a novas soluções para a preparação de professores. Estas resistências incluem conteúdos e respectivos lugares nos ciclos de formação. Por exemplo, nos debates está algo fragilizada a componente de formação relativa ao conhecimento e compreensão da complexidade das realidades humanas e sociais – diversas, mutáveis e fortemente imprevisíveis – em que os futuros profissionais terão de intervir. Esta componente deveria ter um lugar de particular relevância no 1º ciclo de formação quer constitua um ciclo comum exclusivamente dirigido à formação de diversos perfis docentes (educadores e professores), quer constitua também um ciclo de conclusão de outras formações. Tal parece ser condição indispensável para identificar denominadores comuns de formação e intervenção de profissionais, dentro de um campo social alargado em que a educação se inclui, e para desenvolver

competências para a tomada de decisões face aos sempre diferentes contextos de intervenção.

b) Estados Unidos da América

b.i) estrutura e sistema de avaliação

A escola nos Estados Unidos tem um sistema um pouco diferente daquele do Brasil, se bem que com alguns aspectos que, numa análise superficial, podem parecer semelhantes como por exemplo o fato de o aluno não repetir o ano até chegar ao ensino superior (high school), ressaltando porém que ele tem que manter uma nota boa, como veremos mais à frente.

Da mesma forma, o sistema de notas nos EUA também é diferente. O aluno tira de 1 a 10, como no sistema brasileiro sendo, porém, atribuídas com conceitos diferentes, apesar de equivalentes:

Brasil	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
EUA	A	A -	B +	B	B-	C +	C	C -	D +	D	F (fail)

Existe um conceito nos EUA conhecido como GPA, ou "Grade Point Average", que significa a média geral total de um ano, estas médias, por sua vez, se juntam para perfazer uma média geral de um determinado período.

Se o aluno tira D em tudo por exemplo significa que o aproveitamento dele foi bem pobre. No final do colegial ele tem um GPA muito baixo. Esse GPA vai de 1 a 4, sendo 4 para quem tira A em tudo e 1 e para quem tira D em tudo.

As universidades americanas pedem e analisam todo o histórico escolar como parte de seus documentos para a escolha de seus candidatos. Não tendo um vestibular propriamente dito nos EUA, todos os níveis de curso superior

utilizam suas notas do curso anterior: as notas do colégio para faculdade; as da faculdade para mestrado, do mestrado para doutorado... assim por diante.

Se o aluno foi mal no colegial ele é obrigado a ir para um “community college” (uma escola antes da universidade que vai ensiná-lo novamente tudo o que ele não aproveitou nos anos anteriores de escola). Para entrar nesse “community college”, ele faz um teste de conhecimentos de língua (gramática e composição) e de matemática. dependendo de quanto ele tira no teste, será determinado o nível que ele vai pegar e os anos a mais que ele terá que estudar para chegar à universidade. Se o aluno continua tirando notas baixas permanece ali ate aprender e melhorar as notas.

Por outro lado, se o aluno sempre teve notas altas e o GPA dele no colegial for de até aproximadamente 3 (varia de escola para escola -- umas universidades pedem mais nota outras pedem menos) ele poderá ir direto para a universidade que será aceito.

A escola a partir do community college funciona por nível. Nível 001, 010, 100 e 200. Esses níveis na Universidade são 100 e 200 que, por equivalentes, se já foram feitos no community college não precisam ser feitos de novo e 300 e 400. Por sua vez, no Máster são os níveis 500, 600 e 700 e no PHD 800, 900 e Tese. isso quer dizer se você esta fazendo uma classe que chama por exemplo English 502 significa que você esta já em um nível de 1 ano de mestrado.

Vamos agora ver um caso que muito nos vai fazer lembrar a nossa proposta brasileira do ciclo inicial de formação: Muitas vezes o aluno prefere ir para o “community college” primeiro em um nível bem alto (como tem notas boas não faz o teste já entra direto no nível 100) ficar ai por dois anos e fazer os dois primeiros anos da universidade neste “community college” por que é mais barato que a universidade. Depois ele vai para a universidade faz mais 2 anos e começa o mestrado no último ano da faculdade. Por isso muitíssimas pessoas nos EUA já têm mestrado.

E com que idades isto acontece? Relembremos primeiro o significado de algumas siglas: Temos o MBA, ou Master's of Business Administration, o MS, ou Master's Degree, o Phd, ou Doctor in Philosophy e finalmente o BS, ou Bachelor's of Science. São dois anos a duração normal, igual ao mestrado em outras disciplinas. Existem algumas "B-schools" que tem programas menores, de um pouco mais de um ano, até um ano e meio, que são os tais-chamados "turbo-courses". O Phd e' normalmente de 3 anos de duração, sendo um dos anos para escrever a tese final e o BS é de 4 anos. Não é comum cursos de 5 anos como no Brasil (Psicologia, Engenharia, etc). Os estudos posteriores à graduação são normalmente feitos dos 23/24 até 36/37 anos para o MBA, este sendo por causa da necessidade de ter o "work experience" (experiência de trabalho) de 2-3 anos antes de iniciar os cursos. Para o MS ou Phd não ha limite mínimo de idade, sendo possível ir direto do Bachelor's para o MS e dai, direto para o Phd. Para o BS, normalmente é logo depois do colégio ser feito.

b.ii) opiniões

Vejamos algumas opiniões sobre o sistema americano:

Allan Bloom e o seu livro "A Cultura Inculta" parece-nos paradigmático ao mostrar uma faceta da sociedade atual, criticando fortemente as universidades americanas que, paradoxalmente, são os elementos mais ricos da cultura americana (às quais nada falta em comparação com as européias). O autor mostra que à força de se facilitar o acesso universitário a uma grande massa de estudantes, houve um relaxamento dos critérios acadêmicos a ponto de, apesar da grande quantidade de conhecimentos (informação) que se transmitem, não se formarem pessoas cultas, no sentido tradicional do termo, tornando-se a formação inconstituinte.

Outro exemplo, fundamental hoje em dia, é Gilles Lipovetsky, com o seu livro “A Era do Vazio” (ensaio sobre o individualismo contemporâneo), segundo o qual, hoje, na pós-modernidade, o indivíduo mergulha profundamente em crescente indiferença perante tudo aquilo que o rodeia, especialmente por excesso de estímulos que tendem a nulificar a sua personalidade; e como reação, este indivíduo começa a aderir a processos de personalização e narcisismo, tentando sobreviver com sanidade a um mundo demasiadamente cheio de informação e em que ninguém sabe verdadeiramente de nada.

Ainda a um nível mais grave, Roderick Seidenberg no livro “Homem Pós-Histórico”, conclui que se a humanidade continuar a assimilar no seu comportamento todas as tendências de organização mecânica e de automatismo (que o próprio processo educacional suporta), o homem rico espiritualmente tal como o conhecemos acabará por desaparecer.

Estes pequenos apontamentos, ainda que surjam aqui um tanto arbitrariamente, acabam por ser muito universais e mostram algo do panorama universal da cultura ocidental hoje; poderíamos recorrer ainda a outras reflexões como as de Noan Chomsky ou de Hans Enzensberger, mas estas já são indicadores suficientes. É face a este panorama global, nada acolhedor, e não em relação a conquistas localizadas, que nós censuramos a incapacidade de perspetivação dos problemas de 'longa duração' nos cientistas da educação.

E vamos finalizar este capítulo com as impressões de nossa correspondente nos EUA, a professora paulista Cláudia Rio, mestra em educação de idiomas em Virgínia – EUA.

“Acho que no Brasil eles tentam copiar as coisas de outros países, mas não pegam a informação correta ou não adaptam em um todo o que tentaram copiar. acho que imitar pela metade não funciona. Por

exemplo, o aluno não repete o ano em escolas publicas no Brasil, mas quando ele sai do colegial ele não sabe nada e se quiser passar no vestibular tem que ir para um cursinho que não tem compromisso nenhum com o aprendizado do aluno e não tem nenhum sistema de notas definido. Ou então ele tem um diploma de colegial e é um analfabeto funcional, etc...”

Reforçando a opinião da Cláudia, ouçamos Cláudio de Moura e Castro na revista Veja de 16/02/2005, em texto reproduzido no Comunicândido de 13 de março de 2005, numa crítica à reforma universitária, onde deduz que “De fato, quem quer virar universidade de primeira linha, manda emissários às melhores para copiar algum modelo de gestão muito parecido com o daquela universidade”, concluindo “Ao que tudo indica, não queremos universidades geridas como Harvard nem como todas as grandes universidades do mundo, seja na Europa, seja alhures”.

c) outras referências!

Estamos aqui relatando um estudo e fizemos alguns comparativos do Brasil com os Estados Unidos e com Portugal/Europa.

Nós, neste trabalho, também não conseguimos extrapolar o mundo ocidental-cristão. Não conseguimos ir à procura de outros subsídios além do nosso recanto. Como será que funciona esta questão no mundo árabe? E na potência tecnológica que é hoje a Índia? E nem nos perguntaríamos tanto pelo Japão, cuja cultura já foi fortemente ocidentalizada sob a ótica de macro-estruturas como o é a do Ensino Superior, mas fica a curiosidade sobre China, Indonésia, etc.

Podemos não ter ido além, mas não podemos deixar de sinalizar esta limitação que fez com que este trabalho sobre contextualização tivesse restado parcial, lembrando a eventuais pesquisadores deste assunto, que existem mais fronteiras a explorar

CONCLUSÃO

“O Brasil não é para principiantes”

Tom Jobim

A que conclusão acabamos então chegando? Será que essas idéias do Ciclo Inicial de Formação proposto pela Reforma da Educação Superior vão trazer resultados positivos? Ou virão a ser negativos?

Ao longo deste estudo, percorremos este assunto, contextualizando-o também legalmente e abordamos discussões derivadas e olhamos experiências nossas e de outros.

Dedicamos um bom espaço a auscultar opiniões pró e contra propostas nos diversos caminhos percorridos e podemos concluir que não existe o certo ou o errado, aqui ou em Portugal, que também tateia as suas opções, dentro do contexto europeu.

Já com relação aos Estados Unidos, à primeira vista, parece ser o sistema perfeito, mas pudemos ver que as críticas não são menores.

Uma coisa é certa, a comparação com outras culturas, o estudo de outras experiências, é sempre uma fonte importantíssima de subsídios, mas não nos podemos esquecer de que o Brasil é um país extremamente jovem. A universidade não completou nem cem anos de experiência. A própria autonomia das estruturas internas está completamente tenra.

Por outro lado, sabemos que a identidade se desenvolve. Não pode ser copiada, pois se descaracterizaria como tal. E em prol disto, faz-se imperativo resistir a pressões internas e externas que impeçam a experimentação e o erro, já que é assim que os “seres” se desenvolvem e se fazem verdadeiramente maduros.

Vai dar certo? Provavelmente não, mas vai ser através da experimentação dos erros que as instituições brasileiras irão (e estão) se fortalecendo.

“No início era o caos... ..e fez-se luz”. Esse processo se dará através de muita discussão e de muito trabalho, ao qual desde já, juntamos este que mais que uma coisa acabada e completa, pretende ser um foco de discussão em cima da qual possamos construir alicerces cada vez mais firmes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS EM PORTUGUÊS:

ABRAMOVAY, Mirian. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: ed. Moderna 1996.

ATLAS da História do Mundo, da Folha de São Paulo – 1995.

Bhagavad Gita. São Paulo: Alvorada 8.a edição.

BLOOM, Allan, *A Cultura inculta*, Lisboa, Europa-América. 1988.

CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix 1982.

CARROL, Levy. *Alice no País das Maravilhas*. Conto popular.

CURY, Augusto. *País Brilhantes, Professores Fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante 2003.

DIMENSTEIN, Gilberto, ALVES, Rubem. *Fomos maus alunos*. Papirus – 4.a edição.

DOMINGUES, José Juiz. *A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública*. In Educação e Sociedade, São Paulo, ano XXI, n.º 70, abril de 2000.

ECO, Humberto. *Como Se Faz Uma Tese*. Ed. Perspectiva. 1988

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra 2003.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas 1995.

HAWKING, Stephen. *Uma Breve História do Tempo e O Universo numa Casca de Nós*.

KERSTEN, Holger. *Jesus viveu na Índia*. São Paulo: ed. Best Seller 1988

KUPFER, M. Cristina M. *Freud e a Educação*. São Paulo: Scipione 2001.

LAKATOS, Imre. *A Lógica do Descobrimento Matemático*. Rio de Janeiro: Zahar 1978.

LAO-TSE. *TAO-TE-KING*. São Paulo: Alvorada 1988

LAROSA, M. A., ARDUINI AYRES, Fernando. *Como produzir uma monografia passo a passo... ...siga o mapa da mina*. 3.a ed. Rio de Janeiro: Wak 2003

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência*.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola 1985.

LIPOVETSKY, Gilles. *A Era do Vazio*, Lisboa, Relógio d'Água, 1989

LOPES, Alice C. *Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez 2003.

MAETERLINK, Maurice. *O Pássaro Azul, A Inteligência das Flores, A Vida das Abelhas e A Vida das Formigas*.

MEISHU SAMA. *A Arte do Johrei*. São Paulo: Lux Oriens 2000 e *Alicerce do Paraíso e A Outra Face da Doença*. São Paulo: IMMB 1990

MORIN, Edgar. *Os sete saberes da Educação do Futuro*.

PACHECO, José. *Quando eu for grande quero ir à primavera e Sozinhos na Escola*. São Paulo: EDS 2003.

PENNA, António,G., *Introdução à história da psicologia contemporânea*.

RAPPAPORT, C. R., FIORI, W. R., DAVIS, C. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: EPU 1981.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro: Agir 1988.

SARMA, K. Lakshmana. *Cura Natural*. Rio de Janeiro: Gryphus 1995

SCHULTZ, Duane, *História da psicologia moderna*. São Paulo: Cultrix 1975

SPROUL, Bárbara C. *Mitos Primais*. São Paulo: Siciliano 1994.

LIVROS EM INGLÊS:

Aiken, L. R. *Human Development in Adulthood*. New York: Plenum Press, 1998.

Barr, Robert B., and John Tagg. "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." *Change*, November/December 1995.

Belenky, Mary Field, et al. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books, 1986.

Bereiter, C. "Development in Writing." *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.

Britton, J., T. Burgess, N. Martin, A. McLeod, and H. Rosen. *The Development of Writing Abilities*. London: Macmillan, 1975.

Bronfenbrenner, U. *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard UP, 1979.

Bruner, Jerome. *The Process of Education*. Cambridge: Harvard, 1963.

Chiseri-Strater, E. *Academic Literacies: The Public and Private Discourse of University Students*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1991.

Erikson, Erik. *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton, 1968.

Freedman, A., and I. Pringle. "Writing in the College Years: Some Indices of Growth." *CCC* 30 (1980): 311-324.

Gilligan, Carol. In *A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard UP, 1982.

Haswell, Richard. "Documenting Improvement in College Writing." *Written Communication* 17.3 (July 2000): 307-352.

—. *Gaining Ground in College Writing: Tales of Development and Interpretation*. Dallas: SMU Press, 1991.

Herrington, Ann, and Marcia Curtis. *Persons in Process: Four Stories of Writing and Personal Development in College*. Urbana: NCTE, 2001.

Kohlberg, Lawrence. *The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper and Row, 1981.

—. *The Psychology of Moral Development*. New York: Harper and Row, 1984.

Langer, J. A., and Arthur Applebee. *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. Urbana: NCTE, 1987.

Perry, William G. "Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning." In A. Chickering (Ed.), *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

—. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1970.

Piaget, Jean. *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge and Kegan, 1952.

—. *The Moral Judgment of the Child*. New York: Free Press, 1965.

Schön, Donald. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. SF: Jossey-Bass, 1987.

SEIDENBERG, Roderick. *Posthistoric man: an inquiry*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1950.

Sternglass, Marilyn. *Time to Know Them: A Longitudinal Study of Writing and Learning at the College Level*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.

Vygotsky, Lev. *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole et al, Eds.). Cambridge: Harvard, 1978.

—. Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

Wilkinson, A., G. Barnsley, P. Hanna, and M. Swan. Assessing Language Development. Oxford: Oxford UP, 1980.

Legislação

- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – 5/10/1988.

- Lei 4024 de 20/12/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Lei 5540 de 28 de novembro de 1968 – Organização e funcionamento do Ensino Superior e articulação com a escola média.
- Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
- Decreto 2494 de 10 de fevereiro de 1998 – Regulamenta artigo 80 da LDB
- Lei 9870 de 23 de novembro de 1999 – sobre o valor das anuidades escolares.
- Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 – Institui o SINAES.

- Decreto 2208 de 1997 artigos 36, 39 e 42 da LDB
- Decreto 2306 de 1997 – sobre LDB (1477-39/97)
- Decreto 2561 de 1998 – artigos 11 e 12 da LDB
- Decreto 3860 de 9 de julho de 2001 – Organização do Ensino Superior e avaliação de cursos e instituições.

Links

MEC - www.mec.gov.br

INEP - www.inep.gov.br

ENADE - <http://enade.inep.gov.br>

CAPES - www.capes.gov.br

ENEM - www.mec.gov.br/acs/duvidas/enem.shtm

Reforma universitária – www.mec.gov.br/reforma/documentos/anteprojeto.pdf

Ass. Bras. De Treinamento e desenvolvimento – www.abtd.com.br

Reportagens: www.comciencia.br

www.meishusama.org

www.universia.pt

www.aprendebrasil.com.br

www.google.com.br

ÍNDICE

Capa	02
Folha de rosto	04
Agradecimentos	05
Dedicatória	07
Resumo	08
Metodologia	10
Sumário	11
INTRODUÇÃO	12
CAP. I - Contextualização do conhecimento	15
CAP. II – O “contexto” no ensino médio	18
2.1 – OS PCN`s	19
a) enfoque	19
b) reflexão	19
c) o contexto no ensino médio	20
d) críticas e respostas	21
e) um exemplo	24
f) conclusão	25
2.2 – O ENEM e o exame vestibular	26
CAP. III – A estruturação do sistema de ensino superior	34
3.1 – A contextualização no Brasil	35
a) aspectos legais	35
b) Uma idéia e opiniões	38
c) o ENADE	42
d) o instituto politécnico	48
e) contra a reforma universitária	51
i) um ataque	52
ii) sem alternativas	53
iii) vamos debater	54
iv) as mudanças previstas	55

v) projeto polêmico	56
vi) os reitores	57
3.2 – Experiências fora do Brasil	59
a) Portugal, na Europa	59
i) a Declaração de Bolonha	60
ii) os graus do ES	61
iii) uma discussão	63
iv) princípios perseguidos	65
v) Politécnico lusitano	66
b) Estados Unidos da América	69
i) estrutura e sistema de avaliação	69
ii) opiniões	71
c) outras referências	73
CONCLUSÃO	75
Referências Bibliográficas	78
Índice	85
Folha de avaliação	87
O pós-graduando	88
Agenda cultural	89
Epílogo	90

FOLHA DE AVALIAÇÃO

UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES

Pós-Graduação “Lato Sensu”

Título da monografia: Contextualização do Conhecimento

Data da Entrega: _____

Auto Avaliação: Como você avaliaria este livro?

Avaliado por: _____ Grau: _____

_____, _____ de _____ de 2005.

O PÓS-GRADUANDO

Miguel Duarte Silva Lupi

- Pós-graduando em Docência do Ensino Superior – AVM – UCAM - RJ
- Graduado em Administração de Empresas – UFRJ
- Graduado em Ingeniería Técnica Agrícola – Universidad de Extremadura – España.
- Professor de Controle de Projetos na Fabel - Faculdade de Belford Roxo
- Editor do Jornal da Fabel
- Monitor de Matemática Financeira na UFRJ
- Professor de Informática no Senac e na ITT
- Quatro anos de profissão como Consultor de Produtividade e de Treinamento Gerencial.
- Dez anos de profissão em Hotelaria
- Dez anos de prática em costumes Japoneses
- Dois anos de práticas docentes.
- Um ano de profissão analisando processos trabalhistas na Caixa Econômica Federal.

AGENDA CULTURAL

Conforme pré-requisito do Projeto A Vez do Mestre para recebimento da monografia



EPÍLOGO

Pois é! Conhecimento! Pesquisa! Podemos até contextualizar conteúdos, até mesmo grades inteiras bem planejadas, e muita coisa muito boa tem sido feita. E daí? Será que estamos caminhando rumo ao acerto? A uma satisfação? À felicidade? Será que estamos descobrindo aquele “onde queremos chegar” do primeiro parágrafo do primeiro capítulo deste trabalho? Ou talvez estejamos nos afastando cada vez mais daquilo que, no fundo, buscamos...

Se formos desvendar o “Freud explica”, podemos verificar que “no fundo”, a grande questão que está na base é a pergunta que não cala: “De onde viemos e para onde vamos?” Ao meditarmos sobre isso dá a impressão de que estamos cada vez mais distantes dessa procura, como se estivéssemos fazendo força para esquecê-la, impotentes...

Impotentes porque, se por um lado a única certeza que temos é a de que um dia “iremos”, por outro lado, estamos impossibilitados de pesquisar esse tema! Vejamos, podemos verificar que sobre este assunto, reina, absoluto, o mistério, impassível. E vivemos com esta situação a cada batida do nosso coração. Alguém pode de verdade negar?

E onde cabem neste trabalho, tais considerações? - Relembramos que estamos falando de ensino superior, de contextualização do conhecimento e da formação das elites que influenciarão os rumos da sociedade.

Vamos ver, por outro lado, que na realidade existem “estabelecimentos de ensino” que são responsáveis por estas questões, sendo que o problema está nas diametralmente opostas formas de abordagem da questão, científica, no nosso caso e dogmática no caso desses “estabelecimentos de ensino” que são, em última análise, as igrejas das religiões, pois estas sim, cada uma a seu modo, responde a esta “questão do fundo da alma”. Podemos aqui verificar que

não existe uma verdade absoluta neste campo, já que existem pontos de vista e versões bem diferentes, normalmente inter-incompatíveis, sendo cada uma por si só uma verdade absoluta, paradoxo que confirma a tese de não haver “uma”.

“A diferença entre ciência e religião é a possibilidade de refutação”.

Henrique de Carvalho Pereira

Exemplificando, o ocidental cristão ironiza o paraíso muçulmano das virgens mas, o que pensará um monge tibetano do “fato” de Deus ter feito a mulher a partir de uma costela de Adão – o pai da humanidade, feito a partir do barro?! Existe muito para se discutir neste campo e existem disciplinas que o abordam de forma científica-pedagógica.

O mundo pedagógico brasileiro ousou apenas sugerir o estudo de uma religião (à escolha), o que apenas pode reforçar um determinado dogma. Pode-se até, neste momento, aceitar a existência de problema potencial com massas populares, com relação a envolver o mundo pedagógico com o mundo religioso, no nível fundamental e médio mas, porque não trazer uma disciplina que contextualizasse este aspecto da vida, pelo menos ao nível superior. Se não à graduação, no mínimo à pós-graduação. Desgastar tabus das mentes das elites em formação, aumentar a compreensão entre as culturas. O Brasil é tão rico nesse aspecto! Criticamos outros por falta de compreensão, porque não agimos?

Poder-se-ia dizer que isso é assunto de competência das religiões mas, vamos analisar: 1) Jamais se conseguiu juntar de verdade duas linhas religiosas, ao contrário, através de cisões, elas sempre se vão separando; 2) Existem até tímidas tentativas de cooperação, que acabam resultando infrutíferas devido a que, em última análise, são organizações corporativas que se desenvolvem como tal, valorizando no mais alto nível sua identidade, seus símbolos e seus

tabus, acima de “tudo o resto”. Acima mesmo de outros valores mais altos que acabam não existindo já que, sendo elas representantes supremas do Supremo, nada mais elevado poderá existir. E cada uma tem a certeza de estar acima das demais, certeza essa sem a qual não teria como sobreviver!

Mas não deixa de ser uma área de conhecimento e, como tal, o “corpo” pedagógico tem a obrigação de abraçá-la, o que só poderá ser feito abrindo a grade curricular, contribuindo assim para o amadurecimento do Brasil, ao cultivar suas elites com uma abrangência maior na sua Contextualização do Conhecimento...

