

A

UFGD

NA MEMÓRIA CIENTÍFICA

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Giselle Cristina Martins Real
Eugenia Portela de Siqueira Marques
(Organizadoras)



2020

Equipe EdUFGD

Coordenação editorial:

Rodrigo Garófallo Garcia

Divisão de administração e finanças:

Givaldo Ramos da Silva Filho,
Rafael Todescato Cavalheiro

Divisão de editoração:

Brainer de Castro Lacerda,
Cynara Almeida Amaral Piruk,
Maurício Lavarda do Nascimento,
Raquel Correia de Oliveira,
Rosalina Dantas da Silva,
Wanessa Gonçalves Silva

e-mail: editora@ufgd.edu.br

A presente obra foi aprovada de acordo com o
Edital n. 01/2018/EDUFGD.

Editora filiada à:



Gestão 2015-2019

Universidade Federal da Grande Dourados

Reitora:

Liane Maria Calarge

Vice-Reitor:

Marcio Eduardo de Barros

Conselho editorial:

Rodrigo Garófallo Garcia
Marcio Eduardo de Barros
Fabiano Coelho
Clandio Favarini Ruviaro
Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi
Rogério Silva Pereira
Eliane Souza de Carvalho

Revisão:

Raquel Correia de Oliveira e
Wanessa Gonçalves Silva

Projeto gráfico, diagramação e capa:

Brainer de Castro Lacerda

Imagens da capa:

Franz Maciel Mendes

Impressão e acabamento:

Triunfal Gráfica e Editora - Assis - SP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

R288u Real, Giselle Cristina Martins (Org.).
A UFGD na memória científica : contribuições do programa de pós-graduação em educação / Giselle Cristina Martins Real, Eugenia Portela de Siqueira Marques (organizadoras). – Dourados, MS : Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2020. 364 p.

ISBN: 978-85-8147-177-8.

1. Educação. 2. Educação superior. 3. Memória científica. I. Marques, Eugenia Portela de Siqueira. II. Título.

CDD 23. ed.- 011.54

"A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação."

*(O MANIFESTO DOS PIONEIROS
DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932.
Revista HISTEDBR On-line,
Campinas, n. especial,
p. 188-204, ago. 2006.)*

SUM

09 Apresentação

PARTE 1

MEMÓRIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: 10 ANOS DE PESQUISA (2008-2018)

23 **Capítulo I** – História e memória da educação na UFGD: os dez anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (2008-2018)
Reinaldo dos Santos
Magda Sarat

PARTE 2

A MEMÓRIA CIENTÍFICA DA UFGD PELOS DOCENTES/PESQUISADORES

55 **Capítulo II** – A política de expansão da educação superior e seus efeitos na/da UFGD
Giselle Cristina Martins Real

ARTICULOS

81 **Capítulo III** – Políticas de Acesso na Universidade Federal da Grande Dourados: uma reflexão com foco no vestibular e no ENEM/SiSU
Jonas de Paula Oliveira

101 **Capítulo IV** – As políticas afirmativas e a implementação da Comissão Verificadora de Autodeclaração Étnico-racial na UFGD
Eugenia Portela de Siqueira Marques
Fabiana Corrêa Garcia Pereira de Oliveira
Leandro de Souza Silva

PARTE 3

A MEMÓRIA CIENTÍFICA DA UFGD RETRATADA EM DISSERTAÇÕES E TESES

131 **Capítulo V** – Evasão de alunos na Universidade Federal da Grande Dourados: uma análise entre contextos
José da Silva Santos Junior

151 **Capítulo VI** – Elementos para a análise do processo de expansão da pós-graduação da UFGD a partir de seu campo empírico
Ana Maria da Silva Magalhães

- 175** **Capítulo VII** – O Programa Mobilidade MERCOSUL na UFGD: uma análise do período de 2012 a 2016
Verônica de Lourdes Pieto de Oliveira
- 199** **Capítulo VIII** – Os programas de aquisição de língua estrangeira: contribuições para o processo de internacionalização da UFGD
Ana Cristina da Silva Brito
- 223** **Capítulo IX** – A implementação da Lei 12.711/2012 sobre a reserva de vagas nos concursos seletivos na UFGD: a perspectiva institucional
Aline Anjos da Rosa
- 245** **Capítulo X** – O acesso de indígenas à educação superior: algumas notas sobre a UFGD e o Programa de Pós-Graduação em Educação
Maurício José dos Santos Silva
- 269** **Capítulo XI** – A implantação e a implementação da Educação a Distância na UFGD: reflexo do contexto histórico brasileiro
Tania Jucilene Vieira Vilela
Elizabeth Matos Rocha
- 287** **Capítulo XII** – O Pibid na UFGD sob a perspectiva da política e da gestão educacional
Karen Eich Vieira
Maria Alice de Miranda Aranda
Adriana de Fátima Vilela Biscaro

SUM

PARTE 4

A MEMÓRIA CIENTÍFICA DA UFGD ENCONTRADA PELOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO

- 325** Capítulo XIII – O desenvolvimento regional enquanto concepção institucional: analisando os documentos institucionais da Universidade Federal da Grande Dourados
Marcelo Matias de Almeida
- 355** Sobre os autores

ÍNDICE

Apresentação

A presente obra foi aprovada em primeiro lugar no Edital n. 01/2018 – Obras Comemorativas, da Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, e tem como objetivo apresentar textos inéditos acerca de pesquisas, dissertações e teses produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD) ao longo dos seus dez anos de existência. Busca-se, com esta publicação, contribuir para a construção da memória científica da UFGD.

Os textos produzidos são vinculados, em quase sua totalidade, a três projetos de pesquisa desenvolvidos ao longo dos dez anos do PPGEdu que contam com financiamento externo e são desenvolvidos sob a forma de pesquisas em rede. Esses projetos têm como foco a educação superior na região Centro-Oeste, onde a UFGD tem papel de destaque por se constituir como a universidade federal mais jovem. Tais projetos são:

- a) Política de Educação Superior no Brasil Pós-LDB/1996: Impactos na Região Centro-Oeste¹, financiado pela Chamada FUNDECT/CNPq n. 14/2014 PPP – MS, vinculada à rede Universitas-BR;
- b) Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil: Observatório da Educação², especificamente vinculado ao Subgrupo 05 (acesso e permanência) e financiado pelo Programa Obser-

1 Coordenado pela Prof.^a Dr.^a Carina Elizabeth Maciel, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

2 Coordenado pela Prof.^a Dr.^a Deise Mancebo, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

- vatório de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (OBEDUC/CAPES); e
- c) Institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste: Processos, Organização e Práticas³, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FAED/UFGD) teve início em 2008, com a criação do curso de mestrado e, posteriormente, em 2013, houve a aprovação do curso de doutorado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir de então, intensificou-se a contribuição do programa na formação de quadros profissionais para os diversos setores e instituições educacionais e de pesquisa na região e mesmo fora dela. A atuação do PPGEdu permitiu também consolidar a sua produção científica, particularmente tendo como fonte de estudos a melhoria da qualidade da educação básica e da superior em Mato Grosso do Sul e na região Centro-Oeste, observando-se suas especificidades.

Essa trajetória incluiu a constituição de grupos de pesquisas que se articulam ativamente no campo acadêmico, contribuindo para a integração com redes de pesquisadores nacionais e internacionais, o que se refletiu na última avaliação quadrienal da CAPES, que conferiu ao programa nota 5,0.

Diante deste cenário comemorativo, o PPGEdu/FAEDUFGD, por meio de suas três linhas de pesquisa (Políticas e Gestão da Educação;

³ Coordenado pelas Prof.^{as} Dr.^{as} Daniela da Costa Britto Pereira Lima, da Universidade Federal de Goiás (UFG), e Catarina de Almeida Santos, da Universidade de Brasília (UnB).

Educação e Diversidade; e História da Educação, Memória e Sociedade) reúne seus pesquisadores para tecer a sua memória científica.

Entende-se que a finalidade e a particularidade de um programa de pós-graduação sejam a sua produção científica, pois, por meio dela, a ciência, a tecnologia e a inovação se materializam, uma vez que, mais do que contribuir para a consecução de seus objetivos, ela vem a ser a própria síntese da tríade universitária.

Toma-se aqui, como relatos da memória do PPGEdU/FAED/UFGD, a sua produção científica, concretizada sob a forma de artigos e textos cuja origem são as dissertações, as teses e as pesquisas de seus pós-graduandos e professores pesquisadores. Essa é a memória do PPGEdU/FAED/UFGD, a memória que o PPGEdU quer guardar e pela qual pretende divulgar a sua Ciência.

Para a escolha dos fatos que compõem esta memória, optou-se por eleger os que, somados à produção científica, indicassem mérito histórico e cultural. A pergunta que se fez foi: como a preservação da memória do PPGEdU/FAED/UFGD pode contribuir para os múltiplos aspectos envolvidos na pesquisa e na pós-graduação, e o que, em essência, incide em contribuição científica e social para além da preservação de sua história? Em outros termos: quais os fatos que compõem a memória científica do PPGEdU e que, articulados em torno de um único eixo de pesquisa, contribuiriam para além da construção de sua própria memória, ou seja, para o desenvolvimento da ciência, das políticas públicas e da sociedade/comunidade na qual o programa está inserido?

A resposta foi a eleição da Universidade Federal da Grande Dourados, instituição que se constitui como locus de confluência entre as políticas nacionais e institucionais e que, ao produzir ciência, pesquisa e ensino, propicia transformação social como eixo estruturante desta obra. Os capítulos aqui apresentados constituem-se, pois, de textos construídos

a partir das dissertações, teses e pesquisas que tiveram como foco empírico a própria UFGD.

Reúnem-se, assim, nesta obra, as produções científicas do PPGedu/FAED/UFGD que tratam da UFGD, explicitando a sua memória científica colhida ao longo dos dez anos de existência e contribuindo com a própria memória científica da universidade a fim de, ainda por meio da avaliação científica ora divulgada de forma concentrada, poder trazer novas contribuições à comunidade institucional, proporcionando o seu conhecer, o seu reconhecer-se e o seu projetar-se a partir das análises da ciência produzida em seu próprio contexto.

O PPGedu/FAED é o espaço no qual a UFGD tem sido mais acolhida enquanto ponto de pesquisa. Tal fato pode ser observado ao se realizarem buscas parametrizadas, com o termo “UFGD”, junto ao campo acadêmico brasileiro, materializado pelo banco de teses da CAPES, pela biblioteca digital brasileira de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e pela Scientific Electronic Library Online (ScieELO).

Intenciona-se, com esta obra, que a memória científica do PPGedu/FAED/UFGD, ao ser registrada e divulgada, possa dar novos frutos e trazer novas contribuições particularmente para a UFGD, para a sua memória, para a formulação de políticas institucionais e nacionais e, sobretudo, para a formação de bases para novas pesquisas.

Para fins de organização, os textos apresentados nesta obra foram divididos em quatro partes. A primeira é composta por um texto escrito a quatro mãos, intitulado “História e memória da educação na UFGD: os dez anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (2008-2018)”, no qual a memória histórica do PPGedu/FAED/UFGD é descrita por seus próprios implementadores/atores/sujeitos, que resgatam fatos, pessoas, condições e cenários institu-

cionais delineados de forma a viabilizar sua criação e trajetória no âmbito da UFGD.

A segunda parte agrega três textos escritos por pesquisadores que, por meio de seus grupos de pesquisa (Grupo de Estudo e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior – PAES e Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Formação de Professores – GEPRAFE), estudam a educação superior e, particularmente, a UFGD. Trata-se de trabalhos que divulgam resultados de pesquisas realizadas no âmbito desses grupos, envolvendo tanto professores quanto pós-graduandos.

O primeiro capítulo dessa parte, intitulado “A política de expansão da educação superior e seus efeitos na/da UFGD”, descreve os efeitos da política de expansão da educação superior na/da UFGD. A partir de uma abordagem quali-quantitativa, a autora delinea o quadro da expansão da educação superior no Brasil, situando a expansão desenvolvida pela UFGD como um reflexo da política nacional e apontando, ao mesmo tempo, a efetividade da política institucional na implementação dos programas nacionais que resultaram em uma contribuição efetiva para o acesso à educação superior ao longo do período de 2005 a 2016. O período abarcado leva em conta o ano de criação da UFGD e os dados do último Censo da Educação Superior divulgados pelo Ministério da Educação. São priorizadas, na análise, as taxas de matrículas tanto nos cursos de graduação presencial quanto a distância.

O segundo texto dessa segunda parte do livro é intitulado “Políticas de Acesso na Universidade Federal da Grande Dourados: uma reflexão com foco no vestibular e no ENEM/SiSU” e seu autor/pesquisador, a partir de dados da UFGD, destaca a importância das políticas voltadas ao ingresso de estudantes na universidade como fator de efeito nos processos

de permanência estudantil. Ele realiza estudos comparativos, em caráter exploratório, entre o ingresso por meio de processo seletivo vestibular e o ingresso por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atualmente atrelado ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Os resultados sinalizam que os estudantes que ingressam por meio do vestibular apresentam taxas maiores de permanência do que os ingressantes por meio do ENEM/SiSU. O capítulo destaca a necessidade de estudos longitudinais que monitorem esse processo no contexto da IES e da implementação de políticas de permanência que considerem as especificidades desses grupos de ingressantes.

O terceiro capítulo, “As políticas afirmativas e a implementação da Comissão Verificadora de Autodeclaração Étnico-racial na UFGD”, também foca no processo de ingresso na universidade, tanto em cursos de graduação quanto de pós-graduação. Especificamente, os autores discutem a implementação da Comissão Verificadora de Autodeclaração Étnico-racial na UFGD, constituída como política institucional recente e adotada a partir de 2017. O estudo traz inferências acerca da necessidade de adoção de mecanismos garantidores das concepções de vertentes democratizantes de educação superior e trata, particularmente, da manutenção da Comissão Verificadora de Autodeclaração Étnico-racial, importante instrumento para a efetividade da Lei n. 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas.

A terceira parte do livro traz textos originais que abordam a UFGD a partir de dissertações e teses concluídas ou em andamento elaboradas no âmbito do PPGEd/FAED/UFGD ao longo dos seus dez anos de existência. São, ao todo, oito capítulos que tratam de temáticas relevantes no contexto da educação superior, e especificamente da UFGD. Eles estão interligados e versam sobre 1) os efeitos da expansão da educação superior, 2) os programas de internacionalização, 3) os efeitos das políticas de

ações afirmativas, 4) a Educação a Distância (EaD) e 5) o Programa Institucional de Apoio à Docência (Pibid). Os efeitos da expansão da educação superior são tratados no quinto e no sexto capítulos do livro.

O capítulo V analisa a evasão na UFGD e se intitula “Evasão de alunos na Universidade Federal da Grande Dourados: uma análise entre contextos”. O autor explicita que as políticas de expansão da educação superior, ao ampliarem os perfis dos estudantes neste nível de ensino, acabam implicando evasão. Neste sentido, o autor apresenta estudos comparativos dos percentuais de evasão da UFGD em relação aos contextos nacional e estadual, que focam na complexidade do fenômeno tanto em relação aos fatores sociais e econômicos externos à universidade quanto aos fatores internos. Embora as taxas de evasão da UFGD estejam compatíveis com as efetivadas nos demais contextos analisados, existe a necessidade de implantação de políticas institucionais de avaliação do fenômeno no contexto institucional a fim de se verificar se, de fato, há vontade de contribuir com a ampliação do acesso e da permanência e não apenas com o ingresso de estudantes na educação superior.

O capítulo VI, “Elementos para a análise do processo de expansão da pós-graduação da UFGD a partir de seu campo empírico”, traça os elementos de análise do processo de expansão da pós-graduação na UFGD e explicita os percentuais efetivados acima da média nacional, inclusive com destaque para os indicadores que apontam expansão em número de programas, tanto de mestrado quanto de doutorado, e aumento no número de estudantes matriculados. Há também a presença de elementos que indicam que o crescimento foi acompanhado qualitativamente, considerando-se fatores como a melhora vertical na avaliação da CAPES, a ampliação da titulação dos docentes no âmbito da instituição, o aumento de grupos de pesquisa, o crescimento do número de professores com

bolsa de produtividade em pesquisa, o incremento do número de bolsas para os pós-graduandos, a melhora na relação do número de estudantes por bolsa ofertada e a intensificação da divulgação, em veículos qualificados, da produção científica. Observa-se, no entanto, que esses resultados positivos estão vinculados às políticas nacionais que, se passarem por arrefecimento do atual marco de financiamento, devem sofrer impactos no contexto institucional.

Os capítulos VII e VIII tratam de programas voltados para a internacionalização, analisando especificamente o Programa Mobilidade MERCOSUL (PMM) e o Programa Idiomas sem Fronteira, que tratam de incentivo aos processos de mobilidade estudantil, considerados como um marco nas políticas de internacionalização em curso.

Assim, o capítulo VII, “O Programa Mobilidade MERCOSUL na UFGD: uma análise do período de 2012 a 2016”, analisa o processo de implementação do PMM, cujo objetivo era incentivar a mobilidade entre os países que compõem o Bloco MERCOSUL. As análises concluem, no entanto, que o PMM não obteve os resultados esperados, uma vez que o número de mobilidades entre os países que compõem o bloco é pequeno e as ações de intercâmbio e convênios entre eles apresentam taxas de esmaecimento.

A implantação dos programas de aquisição de língua estrangeira, particularmente o Idiomas Sem Fronteiras/Inglês Sem Fronteiras, analisados no capítulo VIII, “Os programas de aquisição de língua estrangeira: contribuições para o processo de internacionalização da UFGD”, aponta para aspectos positivos e pontos que carecem de mais atenção por parte dos gestores de políticas nacional e institucional. Embora tal programa tenha contribuído para o processo de internacionalização da UFGD, há aspectos relacionados à sua implementação que merecem mais atenção

por parte da instituição, como a divulgação mais intensa junto à comunidade universitária e a integração dos setores institucionais envolvidos no processo. Em termos de política nacional, observa-se que a forma adotada pelo Ministério da Educação para a vinculação de pessoal sob a forma de bolsas, sem a institucionalização do programa, implicou instabilidade e rotatividade junto aos colaboradores envolvidos, o que, por sua vez, limitou os seus resultados.

Os capítulos IX, “A implementação da Lei 12.711/2012 sobre a reserva de vagas nos concursos seletivos na UFGD: a perspectiva institucional”, e X, “O acesso de indígenas à educação superior: algumas notas sobre a UFGD e o Programa de Pós-graduação em Educação”, direcionam os olhares dos pesquisadores para a temática das ações afirmativas, especificamente as decorrentes da Lei de Cotas. Os capítulos buscam apontar os efeitos da política de cotas já sentidos na UFGD tanto em termos gerais, como descreve o capítulo IX, quanto em relação à análise mais específica, como faz o capítulo X ao se voltar para a inclusão de indígenas na universidade.

O capítulo XI, cujo título é “A implantação e a implementação da Educação a Distância na UFGD: reflexo do contexto histórico brasileiro”, busca traçar o processo de implementação da Educação a Distância na UFGD a partir de reflexos do contexto histórico brasileiro. O texto explicita o paradoxo inerente ao processo de institucionalização da educação a distância, pois, mesmo sendo de interesse do grande capital, ela também serve como mecanismo de ampliação do acesso à educação superior conforme preconiza o Plano Nacional de Educação vigente. Os dados institucionais apontam a importância da educação a distância no âmbito das políticas públicas, uma vez que ela possibilitou, por meio dos polos UFGD/UAB, levar educação superior a populações excluídas, como tra-

balhadores residentes em municípios do interior, onde não há instituições de educação superior, indígenas, como é o caso da Aldeia Porto Lindo, e deficientes auditivos por meio do curso de Letras/Libras a distância.

O último capítulo da terceira parte da obra, intitulado “O Pibid na UFGD sob a perspectiva da política e da gestão educacional”, analisa o programa Pibid na UFGD, cujas atividades foram iniciadas em 2007 e permanecem em desenvolvimento de forma ininterrupta, envolvendo os cursos de licenciatura da UFGD e as escolas de educação básica. O capítulo avalia, de forma positiva, os resultados do programa no âmbito institucional, inclusive apontando, por meio de entrevistas realizadas, que há, de fato, incentivo aos estudantes para a atuação junto às licenciaturas, principal objetivo do programa. Também é ressaltada a contribuição desta medida para a integração da universidade com as escolas, relação esta eivada de tensões deflagradas mesmo antes do processo de sua implementação.

A última parte do livro é composta por um capítulo fruto do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFGD, intitulado “O desenvolvimento regional enquanto concepção institucional: analisando os documentos institucionais da Universidade Federal da Grande Dourados”. A análise da concepção de desenvolvimento regional a partir dos documentos da UFGD tem constatado a contribuição da universidade como fonte de dados para as pesquisas do PPGEdU/FAED/UFGD em um processo de integração entre os programas de pós-graduação de áreas afins da UFGD diante de temáticas comuns.

Com a apresentação da memória científica do PPGEdU/FAED/UFGD, evidencia-se que, na trajetória do programa, houve, e ainda há, a colaboração de um conjunto de pessoas que tornaram possível a sua criação e contribuíram para o desenvolvimento de pesquisas e estudos. Aqui ficam, pois, os agradecimentos aos pesquisadores de outros programas de

pós-graduação da UFGD, e mesmo aos de fora dela, que vêm estabelecendo relações acadêmicas profícuas que vão desde o compartilhamento de dados até a constituição de bancas para avaliação do que é produzido.

Nossa gratidão se estende também aos professores, técnicos e pesquisadores do PPGEduc/FAED/UFGD e da FAED, e à comunidade universitária da UFGD como um todo. História e memória são construídas coletivamente.

Por fim, as memórias aqui registradas só terão razão de existir se forem de fato lidas, sentidas, compartilhadas, pensadas e discutidas. Fica aqui, portanto, o convite: realize a leitura desta obra e a discuta com os seus autores para, assim, continuarmos a construção da memória científica do PPGEduc e da UFGD, colaborando com o intuito de conservá-la por meio da divulgação da ciência aqui produzida.

As organizadoras

ção, avaliação e comemorações, a
FACED se organizou para
idades como eventos, exposições e
máticas.

PARTE 1

**MEMÓRIA DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO: 10 ANOS
DE PESQUISA
(2008-2018)**

*Entre o final de 2017 e o início de
Programa de Pós-Graduação em Educa
UFCD (PPGEdu) completou dez
criação e implantação. Como oportuna
reflexão, balanço, avaliação e comemor*

Capítulo I

História e memória da educação na UFGD:
os dez anos do Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Grande Dourados
(2008-2018)

Reinaldo dos Santos
Magda Sarat

“Hoje é um dia importante. Dia de comemorar e relembrar. Dia de vivenciar a história e a memória de um processo que se movimentou quando, em 2007, um grupo pequeno, jovem e ousado de professores recém ingressados na recém criada Faculdade de Educação da também recém criada UFGD somou sua energia com a experiência e sonhos de antigos docentes oriundos do Departamento de Educação do Campus de Dourados e fizeram a bem sucedida proposta de criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD. Programa que, em 10 anos de trajetória, se tornou o primeiro mestrado gestado inteiramente na UFGD, o primeiro mestrado em educação fora de uma capital na região Centro-Oeste, o primeiro doutorado em educação fora de uma capital nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste e o primeiro doutorado em educação avaliado com nota 5 na primeira avaliação e o primeiro doutorado em educação com nota 5 fora de uma capital nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste. É muito importante valorizar esta memória como reconhecimento a quem construiu esta história até aqui e como inspiração a quem continua e a quem chegou, está chegando e vai chegar com a responsabilidade de continuar construindo esta estória de seriedade, pioneirismo e qualidade. Parabéns ao PPGEDu UFGD pela nota 5 e sucesso na busca pela nota 6.”

(Palavras do professor Reinaldo dos Santos, em setembro de 2017, na ocasião da celebração pela obtenção da nota 5 do PPGEDu na avaliação da CAPES)

Entre o final de 2017 e o início de 2018, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD (PPGEdu) completou dez anos de criação e implantação. Como oportunidade de reflexão, balanço, avaliação e comemorações, a comunidade da FAED se organizou para realizar atividades como eventos, exposições e publicações temáticas. Este texto faz parte de tais atividades e foi organizado como um híbrido de narração da história e das memórias da prática de ofício de historiador da educação

e, ao mesmo tempo, de depoimento de sujeito da história vivenciada pelos dois docentes mais longevos da ativa enquanto efetivos e permanentes no PPGEduc, que, de forma especialíssima, converteram-se em autores para apresentar um ensaio sobre a memória e a história dos dez anos de criação do mestrado em educação, destacando o contexto e os antecedentes, a elaboração da proposta de criação, a implantação e os primeiros passos do curso.

Contexto e antecedentes de criação do PPGEduc/FAED/UFGD

Em um estudo sobre a expansão da pós-graduação em Educação na região Centro-Oeste nos anos 2000, tema abordado em uma das primeiras defesas do PPGEduc/FAED/UFGD, Daniele Tavares (2010) resumiu o contexto de expansão da seguinte forma:

- expansão do número de programas, cursos e vagas de forma a atingir a meta de formação anual de 10 mil doutores em 2008;
- diversificação das áreas, categorias de cursos e perfil de instituições para além dos cursos acadêmicos (profissionais e de ensino) em instituições federais, estaduais e privadas, majoritariamente em cinco áreas de avaliação;
- descentralização de dois terços dos programas das regiões Sudeste e Sul para as regiões Nordeste e, sobretudo, Norte e Centro-Oeste;
- verticalização da maioria dos programas somente com mestrado e criação de doutorados;
- interiorização dos programas, com implantações de cursos em sedes fora das capitais, sobretudo nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste;

- flexibilização, com garantia de qualidade na avaliação, para atender diferentes realidades de diversas áreas e regiões geográficas;
- estruturação dos programas de pós-graduação a partir das da pesquisa realizada no interior do país.

Tavares (2013), ao debruçar-se sobre o perfil da pós-graduação na região Centro-Oeste e de Mato Grosso do Sul, apresentou um retrato do contexto de criação do PPGEdU/FAED/UFGD.

A pós-graduação na região Centro-Oeste era muito desproporcional em relação às demais regiões, e a quase totalidade dos programas era concentrada nas capitais:

Até 2002, os programas de pós-graduação se encontravam concentrados na Região Sudeste e representavam 58% da oferta (910 programas), seguida pela Região Sul, representando 19% das ofertas (304 programas). As Regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte completam a sequência, respectivamente com os índices de 14% (226 programas), 6% (88 programas) e 3% (42 programas). (TAVARES, 2010, p. 39).

Em 2005, havia catorze programas em Mato Grosso do Sul, sendo quatro no interior. No antigo campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em Dourados, funcionavam os programas de pós-graduação (PPGs) de Agronomia, com o único doutorado do interior do estado; História, Biologia e Geografia, este último transferido para o campus de Aquidauana quando a UFGD foi criada em 2005, tendo sido criado um novo programa em Dourados em 2006.

Em relação aos programas da área de Educação, no ano de 2006, a região Centro-Oeste apresentava sete programas (4% dos programas em

educação do país), todos situados nas capitais e somente a metade oferecia curso de mestrado. Em Mato Grosso do Sul havia apenas o mestrado/doutorado em educação da UFMS e o mestrado da Universidade Católica Dom Bom (UCDB), ambos em Campo Grande. Os dois programas juntos ofertavam cerca de quarenta vagas anuais para uma região com mais de quatro milhões de habitantes, considerando um raio de 700 quilômetros de Campo Grande no qual não havia outro programa de pós-graduação em Educação. Também não havia nenhum programa em educação num raio entre 700 e 1200 quilômetros de distância de Campo Grande até se chegar às capitais dos estados vizinhos ou a cidades do norte paranaense, oeste paulista e Triângulo Mineiro, onde mestrados em Educação eram oferecidos.

Foi nesse contexto de demanda por expansão, diversificação, descentralização, verticalização, interiorização, flexibilização e estruturação que se gestou o anseio de criação do mestrado em educação em Dourados no início dos anos 2000, que alcançou êxito com a formalização da proposta em 2007 e a implantação do curso em 2008.

Quanto aos antecedentes da criação do mestrado em Educação da UFGD, eles podem ser organizados em quatro períodos com características específicas:

- **Anos 1990:** marcados por uma profunda crise nas universidades federais brasileiras, com muitas aposentadorias de docentes não repostas, sucateamento da estrutura dos *campi*, precarização da carreira docente e baixos investimentos em pesquisa. O Departamento de Educação da UFMS – campus de Dourados (DED) ofertava um curso, o de Pedagogia, no período diurno, com baixíssima procura e altíssima taxa de evasão, cuja maioria dos professores não possuía vínculo efe-

tivo com a instituição e mais de 80% não tinha formação de doutorado. No final dos anos 1990, eram dois doutores e um doutorando efetivos no Departamento de Educação.

- **2000 a 2004:** surge um sinal de recuperação com a criação de alguns cursos de graduação em Dourados. No Departamento de Educação da UFMS, ocorreu o afastamento de vários docentes para cursarem doutorado, o que gerou o primeiro grupo formal de pesquisa em Educação, o Grupo Reflexão e Memória da Educação (GRM), ocorrendo a duplicação dos projetos de pesquisa com fomento e iniciação científica, a retomada de organização da Semana de Pedagogia, a oferta de curso de pós-graduação *lato sensu*, o credenciamento dos primeiros doutores como colaboradores nos PPGs de outras áreas do campus e as primeiras reuniões para se pensar a criação de um mestrado em Educação nos anos seguintes. No final de 2004, eram seis doutores e dois doutorandos efetivos no DED.
- **2005:** a UFGD foi criada, projetos de criação de novos cursos foram apresentados e concursos para docentes foram realizados. Houve a transformação dos departamentos em faculdades e o incentivo à criação de cursos de pós-graduação. No final de 2005, eram seis doutores e um doutorando efetivos no DED.
- **2006 a 2008:** a UFGD foi implantada e a Faculdade de Educação (FAED) foi criada juntamente com cinco grupos de pesquisa, cinco laboratórios de pesquisa, uma revista científica, uma editora — responsável, em média, pela publicação de cinco livros de autores da FAED — e um curso de especialização com oferta regular. A proposta de implantação de curso de

mestrado finalmente foi apresentada e aprovada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No final de 2006 eram dez doutores e dois doutorandos e no final de 2008 eram dezoito doutores e dois doutorandos.

No ano de 2005, deu-se a transferência, a pedido de metade dos doutores do Departamento de Educação de Dourados para o campus da UFMS em Campo Grande. Naquele mesmo ano, porém, houve a entrada de duas novas docentes doutoras concursadas e a transferência de uma doutora do Departamento de Ciências Humanas para o Departamento de Educação, mantendo-se o número de seis doutores. No ano de 2006, o Conselho do Departamento de Educação tomou uma importante decisão: priorizar docentes com doutorado e doutorandos para o preenchimento de suas vagas de concurso, convocando os candidatos aprovados em segundo lugar em concursos de outras áreas, não só da área de educação. Com isto, o departamento alcançou, no final daquele ano, dez doutores e dois doutorandos, número dentro do mínimo exigido pela CAPES para um curso novo.

Como se pode observar, já havia um importante movimento de acúmulo de condições para propor a criação de um mestrado em educação em Dourados em meados dos anos 2000. Tal movimento passou por alterações (perdas e ganhos e perspectivas) no ano de 2005, sendo retomado de forma intensa no ano de 2006 para culminar com a formalização da proposta entregue à CAPES em 2007 e a implantação do programa em 2008.

Proposta, criação e aprovação do PPGEduc

No dia 22 de setembro de 2006, foi implantada a Faculdade de Educação da UFGD. Na assembleia de implantação, foi eleita uma Comissão Permanente de Pesquisa e Pós-Graduação da Faculdade, formada pelos docentes Reinaldo dos Santos (Presidente), Magda Sarat e Lindamir Oliveira, que recebeu a incumbência de, nos seis meses seguintes, liderar as ações para a viabilização da criação de um mestrado em Educação, visando principalmente:

- A retomada da realização de evento científico na área de educação na UFGD, com a transformação da Semana de Pedagogia do *Campus* de Dourados na Semana de Educação da UFGD, que foi realizada de 2007 a 2014, quando foi transformada em Congresso de Educação da Grande Dourados.
- A criação de uma revista científica nos padrões exigidos pelas CAPES. Em 2007, foi criada, na FAED, a revista impressa *Educação e Fronteiras*, que, em 2010, transformou-se na revista *Educação e Fronteiras On-Line*, editada até hoje e cujo Qualis é B2.
- A oferta de curso de pós-graduação lato sensu de especialização em formação de professores a fim de fomentar a experiência dos docentes em pós-graduação e orientação e a preparação de candidatos ao mestrado. O curso tornou-se regular e foi ofertado nos anos de 2007, 2010 e 2013.
- O fortalecimento e a criação de grupos de pesquisa cujos líderes fossem doutores da FAED. Em 2006, foi criado o GEPEI; em 2007, o GRM foi desmembrado em GEPHEMES e GEPGE; e,

em 2008, foi criado o GEPETIC, todos grupos de pesquisa em pleno funcionamento. Além destes, outros cinco foram criados posteriormente.

- O planejamento de instalação de laboratórios e de salas de pós-graduação no projeto de construção do prédio da FAED na cidade universitária. As obras foram iniciadas em 2007 e concluídas em 2008. Foram construídos seis laboratórios e quatro salas no prédio.
- Uma gestão que reunisse todos os docentes da faculdade com doutorado para que, na condição de coordenadores, cadastrassem projetos de pesquisa com bolsistas de iniciação científica. O número de projetos e de bolsistas dobrou a cada ano entre 2006 e 2010.
- A continuidade da prioridade absoluta para doutores em Educação ou áreas afins na realização de novos concursos para docentes da FAED, diretriz que foi sempre seguida e tornou-se obrigatória a partir de 2012.
- A elaboração de um projeto de implantação de curso de mestrado em Educação para ser submetido à avaliação da CAPES em março de 2007, o qual foi elaborado e submetido.

Os trabalhos da Comissão, que foram intensos entre setembro de 2006 e março de 2007, desdobraram-se até março de 2008 e foram sistematizados na Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN) de código 3850, de criação do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, inicialmente associado à sigla PPGE em 2007, depois à sigla PPGEd em 2008, e finalmente à sigla PPGEdu a partir de 2009.

Figura 1 – Captura da tela inicial da proposta no sistema de APCN da CAPES.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	
	Identificação do Programa
Identificação da Proposta: 3850 - EDUCAÇÃO	
Área Básica: EDUCAÇÃO	
Nível (is): MESTRADO ACADÊMICO	
IES: UFGD / UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - MS	
Identificação da Instituição	
Nome: UFGD / UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	
Endereço: RUA JOÃO ROSA GOES, 1761	
Bairro: JARDIM PROGRESSO	
Cidade: DOURADOS / MS	
CEP: 79825-070	
E-Mail institucional: reitoria@ufgd.edu.br	
Telefone: (067) 34113642	
Fax: (067) 3411-3624	
CGC:	
Identificação da Proposta	
Esta proposta está vinculada a um programa? Não	
Nome do programa: EDUCAÇÃO	
Área básica: EDUCAÇÃO	
Área de Avaliação: EDUCAÇÃO	
Níveis da proposta: MESTRADO ACADÊMICO	
Tem graduação na área ou área afim? Sim	
Ano início da graduação: 1978	

Fonte: CAPES, 2007a.

A proposta do programa foi elaborada a seis mãos, pelos membros da Comissão, tendo a mediação da professora Magda nos debates/embates entre uma perspectiva de maior experiência, tradição e vinculação com a área de Pedagogia/Educação, defendida pela experiente doutora em educação Lindamir, e uma perspectiva de maior inovação, abertura e interdisciplinaridade, postulada pelo professor Reinaldo, recém-doutor em Sociologia na época. Ao final dos trabalhos, no dia 12 de março de 2007, houve um entendimento em torno da proposta de consenso negociado, sendo o projeto e a criação do mestrado em educação aprovados por unanimidade na reunião do Conselho Diretor da FAED de 14 de março de

2007, com o reconhecimento, por parte do Presidente da Comissão, das contribuições dadas pela professora Dirce Nei e da liderança e experiência da professora Lindamir, conforme extrato da ata da reunião:

Item 5) Projeto de Mestrado. A conselheira Lindamir falou sobre o tempo restrito para elaboração do projeto, as áreas de concentração e as exigências do CNPQ/CAPES sobre qualificação dos professores vinculados ao projeto referente à produção e publicações. A conselheira apresentou ainda, o texto prévio do projeto. A presidente abriu o debate e o conselheiro Reinaldo propôs a alteração do nome do programa de “Mestrado em Educação Brasileira” para “Mestrado em Educação”. Proposta Aprovada. O conselheiro Reinaldo relatou ainda que, para a coordenação do projeto, seria indicada a professora Dirce Nei Teixeira de Freitas devido à sua contribuição e dedicação ao projeto. No entanto, devido a professora Dirce Nei não poder assumir novos compromissos no ano de 2007, o conselheiro Reinaldo indicou a professora Lindamir Cardoso Vieira Oliveira para a coordenação do projeto, tendo em vista, também, a sua extensa contribuição e dedicação ao projeto. Aprovado o projeto conforme a Resolução n. 019 de 14/03/2007 e aprovada a indicação da professora Lindamir para a coordenação da proposta conforme a Resolução n. 020 de 14/03/2007. (UFGD, 2007c).

Após aprovação por unanimidade no Conselho Diretor da FAED, a proposta foi cadastrada no sistema da CAPES para Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN), com envio às quatro horas da madrugada do dia 21 de março de 2007. Pelas normas da UFGD, a proposta de um curso novo de mestrado, após ser aprovada pela faculdade, demandaria ainda um parecer da Coordenadoria de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPP), que, na época, tinha como co-

ordenadora a professora Marlene Marchetti, e a aprovação de tal parecer pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da UFGD, então presidida pelo professor Cláudio Vasconcelos, além da aprovação em plenário dos colegiados máximos da UFGD, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEC) e o Conselho Universitário (COUNI).

A aprovação pelo COUNI se deu em reunião do dia 24 de março de 2007, na qual também foram aprovados os mestrados em Geografia e Letras.

Figura 2 – Reprodução da resolução de criação do mestrado em Educação.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

RESOLUÇÃO Nº. 036/2007, DE 29 DE MARÇO DE 2007.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO, da Universidade Federal da Grande Dourados no uso de suas atribuições legais e considerando o Processo nº. 23005.000389/2007-23, o Parecer nº. 12 de 23/03/2007 da Câmara de Ensino de Pós-Graduação e de Pesquisa e a resolução nº. 42/CEPEC, **resolve**:

- 1) Aprovar o oferecimento do **Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu em Educação***, com áreas de concentração: História, Políticas e Gestão da Educação, a ser ministrado pela Faculdade de Educação da UFGD;
- 2) O Curso de que trata o item anterior será desenvolvido com carga horária total de 420 horas e 15 vagas.

Prof. Dr. Wedson Desidério Fernandes
Presidente em Exercício

Fonte: UFGD, 2007b.

A aprovação da criação do programa e a oferta do curso nas instâncias internas da UFGD, por força de Regimento Geral da Universidade, estavam obrigatoriamente condicionadas à aprovação do credenciamento/recomendação do curso pela CAPES em um período de até um ano. Se o curso fosse credenciado, automaticamente a unidade estaria autorizada a solicitar a abertura de processo seletivo, a ofertar as disciplinas e efetivamente implantar o curso para o período letivo seguinte à aprovação da CAPES. Se o curso não fosse recomendado e fosse decorrido o prazo de um ano para recursos, reformulações e alterações, a proposta perderia a validade e uma nova tramitação interna teria que ser iniciada.

A defesa da proposta no Conselho Universitário foi feita pela professora Nilce Fedatto, então diretora *pro tempore* da FAED, e pelo professor Reinaldo dos Santos, na ocasião, representante docente eleito para o Conselho. Apesar de ter sido aprovada por unanimidade e com congratulações para a comissão elaboradora, ocorreram alguns questionamentos quanto ao perfil do corpo docente frente às exigências de uma das áreas mais rígidas da CAPES. A réplica aos questionamentos se deu no sentido de que a organização do curso (currículo, ementas e regulamento) estava muito boa e compatível com as melhores universidades do país, além de a estrutura também possuir grande potencial devido às obras e aquisição de equipamentos que estavam em andamento. Porém, era preciso reconhecer que o corpo docente estava próximo, mas não atendia plenamente aos requisitos mínimos da área, sobretudo para cursos novos: 80% do corpo docente exclusivo do PPG com doutorado em educação concluído há mais de cinco anos e com três publicações qualificadas na área de educação nos três anos anteriores à proposta.

O não atendimento dos requisitos mínimos da área foi confirmado quatro meses depois, na ocasião da divulgação da análise dos cursos

novos, na qual constava a aprovação da CAPES ao credenciamento do mestrado em Geografia e a não aprovação dos cursos de educação e letras. O parecer da CAPES, recebido no mês de julho de 2007, destacava que, de acordo com a proposta, o curso havia sido avaliado em “muito bom”, a experiência e a estrutura de pesquisa como “boas” e a proposta de corpo docente como “inviável”:

O parecer enviado aponta que o índice baixo de pesquisadores experientes, a dependência de recém-doutores e a presença de três professores do corpo permanente sem produção Quális/ Nacional B, no triênio, são aspectos problemáticos que inviabilizaram a aprovação do projeto de mestrado enviado. (CAPES, 2007a).

Em reunião realizada no início de agosto de 2007, que contou com a participação da coordenadora da proposta, Lindamir Oliveira, do então pró-reitor de pós-graduação e pesquisa, Cláudio Vasconcelos, da coordenadora de pós-graduação na época, Marlene Marchetti, e do ex-presidente da Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação da FAED e recém-empossado como primeiro diretor eleito da FAED para o período 2007-2011, Reinaldo dos Santos, foi considerado que a proposta do mestrado em Educação, por ter recebido parecer favorável em dois dos três quesitos da avaliação de cursos novos, apresentava considerável potencial de ter acolhido um pedido de reavaliação. O atendimento a esse pedido implicaria alterações no corpo docente, para minimizar os aspectos problemáticos, e reforço nos argumentos de grande e urgente demanda regional e de necessidade de se flexibilizarem critérios diante de diferenças regionais e da realidade de uma instituição nova, com pesquisadores também novos.

Nas semanas seguintes, os professores Lindamir, Reinaldo e Dirce Nei intensificaram esforços com o objetivo de viabilizar o pedido de reavaliação da proposta de curso. Realizaram reuniões, conversações, visitas, convires, negociações e convencimentos que permitiram uma reconfiguração do corpo docente no sentido de: a) retirar ou mudar para a condição de colaborador os docentes com menos de dois anos de conclusão do doutorado, sem nenhuma produção qualificada no triênio e que pudessem ser alocados como responsáveis por disciplinas na proposta curricular; b) incluir, no corpo docente, professores que não pertencessem aos quadros da FAED, mas que tivessem concluído o doutorado há cinco anos ou mais e possuíssem o mínimo da produção qualificada no triênio ou experiência como orientadores em mestrados nas áreas afins; c) providenciar termos individuais de compromisso assinados por docentes vinculados a outros PPGs dispostos a, caso o mestrado em Educação fosse aprovado, se descredenciarem dos programas aos quais estavam vinculados ou mudarem para a categoria de colaboradores, permanecendo como docentes permanentes exclusivamente no PPGEduc.

O pedido de reconsideração devidamente documentado e fundamentado foi encaminhado à CAPES ainda em agosto de 2007. Cabe destacar que foram enfrentadas sérias dificuldades para a obtenção de alguns termos de compromisso de docentes da própria FAED, que relutavam em deixar outros PPGs. Por outro lado, houve a boa acolhida dos docentes que não pertenciam aos quadros da FAED, ou mesmo da UFGD, em participar da proposta de forma voluntária, mesmo sem qualquer perspectiva de remuneração adicional.

No final de 2007, no último dia de expediente na FAED naquele ano, quando a equipe de professores estava reunida para uma reunião/confraternização, a notícia de que o Conselho Técnico Científico (CTC) da CAPES havia acolhido o pedido, feito nova avaliação e aprovado o

credenciamento/recomendação do curso foi recebida, estando a UFGD autorizada a realizar a seleção e a implantação do mestrado em Educação. A única ressalva naquele novo parecer dizia respeito à impossibilidade de alteração na organização do curso até a sua primeira avaliação trienal prevista para 2009.

Figura 3 – Foto do corpo docente do curso de Mestrado em Educação em 2007.



Fotografia dos membros do corpo docente do Mestrado em Educação em dezembro de 2007, no dia do recebimento da notícia de que a CAPES havia aprovado a recomendação do curso. Em pé, da esquerda para a direita, Alaide Baruffi, Magda Sarat, Marilda Bruno, Maria do Carmo Brazil, Dirce Nei Freitas, Giselle Real e Reinaldo dos Santos. Sentadas, da esquerda para a direita, Elisângela Scaff e Lindamir Oliveira.

Fonte: Arquivo pessoal de Magda Sarat.

Implantação e primeiros anos do PPGEduc

Após a aprovação da recomendação do programa pelo Conselho Técnico Científico da CAPES no final de dezembro de 2007, já nos primeiros dias de janeiro de 2008, foi instituída uma comissão especial para a implantação do curso de mestrado e a realização do primeiro processo seletivo visando ao início das aulas ainda no primeiro trimestre de 2008. A comissão, cujos membros reprogramaram suas férias de janeiro para se dedicarem ao início do curso, foi composta pelos docentes Lindamir Oliveira (Presidente), Magda Sarat, Reinaldo dos Santos, Dirce Nei Freitas e Marilda Bruno, secretariada pelos servidores técnico-administrativos da FAED Eveline Gomes e Reginaldo Candado, e auxiliada pela estagiária Bárbara Bianca Bernardo.

A coordenação do programa foi definida em caráter *pro tempore* até a realização de eleições ordinárias após o processo seletivo. Assumiu como coordenadora a docente Lindamir, membro da primeira Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação da FAED, integrante da Comissão Especial de Elaboração da Proposta de Mestrado em Educação da UFGD, e que havia sido a responsável pelo APCN junto à CAPES. Em março de 2008, após ser eleita como candidata única, a professora Lindamir assumiu a coordenação do programa para um mandato correspondente ao período entre maio de 2008 e abril de 2010. Naquele momento, as normativas da UFGD ainda não previam a função/cargo de vice-coordenador, que só foi criada em junho de 2008, quando foi eleita a professora Magda Sarat, da linha de pesquisa História da Educação. O primeiro regulamento aprovado em março de 2008 estabeleceu que o coordenador e o vice obrigatoriamente tinham que ser de linhas de pesquisa diferentes. Essa primeira coordenação

foi sucedida, em junho de 2009, pela docente Magda Sarat como coordenadora e pela professora Dirce Nei Freitas como vice-coordenadora.

Quadro 1 – Coordenadores e vice-coordenadores do PPGEdU.

Período	Coordenador	Vice-coordenador
2007-2008*	Lindamir Oliveira	Reinaldo dos Santos
2008-2009	Lindamir Oliveira	Magda Sarat
2009-2011	Magda Sarat	Dirce Nei Freitas
2011-2013	Elisângela Scaff	Marilda Bruno
2013-2015	Magda Sarat	Elisângela Scaff
2015-2017**	Maria Alice Aranda	Maria do Carmo Brazil
2017-2019	Kênia Moreira	Eugenia Marques

Fonte: Elaborado pelos autores.

Notas:

*Coordenadores da proposta de criação do mestrado em educação.

**Originalmente eleitas Aline Silva e Giselle Real.

A secretaria do PPGEdU, em um primeiro momento, foi exercida em acúmulo pela equipe de servidores da FAED, constituída pela administradora Eveline Gomes e pelo assistente em administração Reginaldo Candado. No mês de março de 2008, foi designado o primeiro secretário específico e exclusivo do PPGEdU, tendo a assistente em administração Josilaine Gomes ficado na função até setembro do mesmo ano.

Quadro 2 – Secretários do PPGEdU por período.

Período	Secretário	Adicional
2007-2008*	Eveline Gomes	Reginaldo Candado
2008	Josilaine Gomes	---

Continua

Quadro 2 – Secretários do PPGEdU por período.

Continuação

Período	Secretário	Adicional
2009	Thiago Cavalcanti	---
2010-2012	Cláudia Finger	---
2013-2017	Fernanda Santos	Kleber Ferreira**
2017-2018	Valquíria Martinez	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

Notas:

* Secretários *ad hoc* e *pro tempore*.

** Atuou no ano de 2016.

O corpo docente inicial do PPGEdU apresentou-se parcialmente diferente do que foi proposto em março de 2007 e do que foi encaminhado à CAPES na reformulação da proposta em agosto de 2007. O corpo docente que deu início às atividades do programa em março de 2008 era formado por treze docentes, dez permanentes e três colaboradores, sendo seis da linha de pesquisa História da Educação e sete da linha de pesquisa Política e Gestão.

Quadro 3 – Corpo docente do PPGEdU de 2007 a 2017*.

Docente	Período											
	07*	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17
Ademir Gebara						X	X	X	X	X	X	
Alaide Baruffi	X	X	X	X								
Alessandra Furtado					X	X	X	X	X	X	X	X
Aline Silva									X	X	X	X
Ana Paula Mancini	X		X	X								

Continua

Quadro 3 – Corpo docente do PPGEduc de 2007 a 2017*.*Continuação*

Docente	Período											
	07*	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17
Cláudio Vasconcelos		X	X									
Dirce Nei Freitas	X	X	X	X	X	X						
Elisângela Scaff		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elizabeth Rocha									X	X		
Eugenia Marques									X	X	X	X
Eurize Pessanha												X
Fábio Perboni												X
Giselle Real	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kênia Moreira									X	X	X	X
Lindamir Oliveira	X	X	X	X	X							
Lourdes Machado		X	X									
Magda Sarat	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Maria Alice Aranda									X	X	X	X
Maria Beatriz Ferreira								X	X	X	X	
Maria do Carmo Brazil	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Marilda Bruno	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Marília Fonseca									X	X		
Morgana Martins					X	X	X	X	X	X	X	X
Nilce Fedatto	X	X	X									
Paulo Lima					X	X	X					
Reinaldo dos Santos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Continua

Quadro 3 – Corpo docente do PPGEduc de 2007 a 2017*.*Continuação*

Docente	Período											
	07*	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17
Renato Suttana					X	X	X	X				
Rosemeire Ziliani									X	X	X	X
Thaise da Silva												X

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota:

* Quadro atualizado de acordo com o Relatório Anual de abril de 2017.

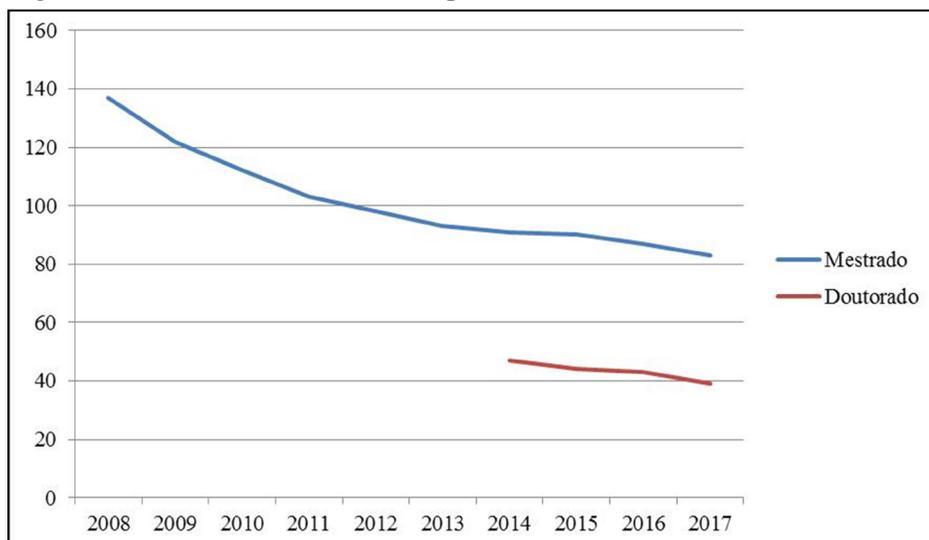
O quadro docente do programa foi reformulado em novembro de 2009, com a saída de alguns membros, sobretudo os que se aposentaram e se desligaram da instituição, e credenciamento de outros, que foram admitidos, em sua maioria, por concurso após a criação do programa. Outras alterações consideráveis foram feitas nos anos de 2012, 2015 e 2017, além de algumas pontuais nos demais anos.

Em relação à estrutura, quando a proposta foi elaborada, a recém-criada Faculdade de Educação funcionava em duas salas administrativas e quatro salas de aula na Unidade I da UFGD, um prédio dos anos 70 localizado na região central de Dourados. Quando o curso foi aprovado no final de 2007, a FAED havia sido transferida para o Prédio Totó Câmara, na Cidade Universitária, a 15 quilômetros do centro da cidade, o qual dispunha de seis salas administrativas e seis salas de aulas, duas delas destinadas para o curso de Mestrado em Educação. Com a mudança para o prédio sede da FAED, cuja construção foi concluída em 2009, a faculdade passou a contar com catorze salas administrativas, seis laboratórios e dez salas de aulas, sendo duas específicas para o mestrado: uma para defesas e uma para estudos, disponível aos mestrandos.

O primeiro processo seletivo surpreendeu até os mais otimistas. A carência de cursos de mestrado no interior de Mato Grosso do Sul e a

proposta de diálogo interdisciplinar entre a educação e as outras áreas indicavam uma grande procura pelo processo seletivo do curso, mesmo tendo sido o primeiro e não tendo havido muito tempo para a divulgação, já que o edital foi publicado em janeiro, as inscrições encerraram-se em fevereiro e a seleção foi realizada em fevereiro e março de 2008.

Figura 4 – Gráfico de candidatos em processos seletivos do PPGEduc.



Fonte: Elaborado pelos autores.

O edital ofertou quinze vagas para ingresso em 2008 e a comissão de seleção recebeu 137 pedidos de inscrição. A procura de quase dez candidatos para cada vaga era a maior dentre os programas da UFGD e superior à quase a totalidade dos cursos de graduação. Esse número se manteve acima de cem candidatos em cada processo seletivo e, a partir de 2013, quando a UFGD alcançou mais de vinte cursos de mestrado e o estado de Mato Grosso do Sul contabilizou mais de cinquenta, o número se estabilizou entre cinquenta e setenta candidatos ao mestrado em cada processo seletivo.

O formato do primeiro processo seletivo estabeleceu as bases presentes até hoje, a saber: prova escrita não identificada e com tema sorteado, de caráter eliminatório; análise curricular classificatória; entrevista de arguição de projeto de caráter classificatório; e prova de idioma estrangeiro também classificatória.

Figura 5 – Reprodução do folder do segundo processo seletivo PPGEduc.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A FAED/UFGD tem sido um espaço institucional de encontro, interlocução e trabalho coletivo e tem, dentre suas finalidades, a de fomentar estudos, pesquisas, debates na área da educação. Nesta direção, o Mestrado em Educação tem por objetivos: propiciar condições teóricas, metodológicas e epistemológicas para a formação inicial de pesquisadores na área da educação, nas linhas de pesquisa propostas, numa perspectiva interdisciplinar; fomentar a pesquisa educacional institucional tendo como foco a realidade municipal, regional e/ou nacional na área da educação, e no horizonte do direito público subjetivo à educação e a renovação das relações sociais em direção a uma sociedade mais democrática e igualitária; oferecer a formação inicial para a docência no ensino superior na área da educação e/ou quadros para a administração educacional; realizar pesquisas que possam subsidiar a concepção, implantação e avaliação das políticas públicas na área da educação, com ênfase nos âmbitos local, regional e estadual e nas linhas de pesquisa propostas; favorecer a consolidação de grupos de estudos e pesquisas voltados para as ciências humanas/educação na UFGD e na região.

Linhas de pesquisa:

Políticas e Gestão da Educação - Tem privilegiado temáticas relacionadas à educação básica e educação superior, principalmente as seguintes: políticas públicas e educação; políticas educacionais e seus fundamentos históricos; ação normativa estatal; gestão democrática; gestão participativa; gestão e planejamento estratégico; avaliação em larga escala; avaliação de cursos e instituições; promoção e efetivação do direito à educação; as relações currículo-cultura-transformação social; políticas de educação inclusiva.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E SOCIEDADE - Temáticas específicas: história da educação e do pensamento educacional; história, educação e diversidade; história da educação, memória e instituição escolares; história da criança e da educação infantil; história da educação brasileira.

CORPO DOCENTE

Profa. Dra. Aláide Maria Zabloski Baruffi (Educação-USP)
 Profa. Dra. Ana Paula Mancini (Educação-UNESP)
 Profa. Dr. Cláudio Vasconcelos (História Social-UNESP)
 Profa. Dra. Diore Nel Teixeira de Freitas (Educação-USP)
 Profa. Dra. Elisângela Scaff (Educação-USP)
 Profa. Dra. Giselle Martins Reai (Educação-USP)
 Profa. Dra. Lindamir C. V. Oliveira (Educação-UNIMEP)
 Profa. Dra. Lourdes M. Machado (Educação-UNESP)
 Profa. Dra. Magda C. Sarat Oliveira (Educação-UNIMEP)
 Profa. Dra. Maria do Carmo Brasil (História Social-USP)
 Profa. Dra. Marilda Moraes G. Bruno (Educação-UNESP)
 Profa. Dra. Nilce A. da S. F. Fedatto (Educação-PUC-SP)
 Prof. Dr. Reinaldo dos Santos (Sociologia-UNESP)

PERÍODO LOCAL DE INSCRIÇÃO:
 Período: 1 a 31 de Outubro de 2008.
 Local: home page: <http://www.ufgd.edu.br/posgraduacao>
 Informações: mestrado.educacao@ufgd.edu.br, www.ufgd.edu.br

DOCUMENTAÇÃO EXIGIDA NO ATO DA INSCRIÇÃO:
 Comprovante de inscrição impresso, após o preenchimento da ficha de inscrição *on-line*, disponível em <http://www.ufgd.edu.br/posgraduacao> e comprovante do depósito da taxa de inscrição de 110,00 (cento e dez reais) - imprimir boleto bancário no site: www.ufgd.edu.br/gru/
 Fotocópia autenticada do diploma ou atestado de conclusão de curso de graduação plena - Licenciatura e/ou Bacharelado -, sendo preferenciais aqueles oriundos dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Concluintes de cursos de graduação podem inscrever-se apresentando apenas atestado de que estão cursando o último ano do curso de graduação; caso sejam aprovados, no entanto, deverão apresentar, no ato da matrícula, o diploma ou o atestado de conclusão do curso.
 Histórico escolar do curso de graduação (xerox);
 Cédula de identidade e certidão de nascimento ou casamento (xerox); CPF (xerox); Título de eleitor (xerox); comprovante da última eleição;
 Comprovante de quitação com o serviço militar, se for o caso (xerox); foto 3x4 recente; 1 cópia impresso do Currículo Lattes, atualizado e documentado (disponível para preenchimento no site www.cnpq.br); ante projeto de pesquisa contendo uma breve contextualização do objeto de estudo na caminhada profissional do proponente e justificativas da temática, a explicitação do problema com um quadro teórico de referência, a metodologia, as considerações finais e a bibliografia cf normas da ABNT.
 A inscrição será efetivada a partir da entrega da documentação na Secretaria do Programa de Pós-graduação, Faculdade de Educação situado no campus da UFGD- Rodovia Dourados / Itahum, km 12, bloco D da UEMS, das 13:30h às 17h, de segunda à sexta-feira. Pode postar via SEDEX até dia 20/10. Não serão aceitas inscrições após a data referida.

Fonte: UFGD, 2007d.

As duas primeiras turmas selecionadas, com quinze mestrandos ingressantes em 2008 e dezoito em 2009, representaram a diversidade de perfis almejada pelo projeto pedagógico do curso, com um expressivo número de egressos de cursos de Pedagogia, mas com a maioria graduada em outras licenciaturas e até em bacharelados. Houve também variedade quando se passou a considerar: recém-graduados e graduados há mais

tempo; egressos de instituições federais, estaduais e particulares; professores da educação básica e outros profissionais; moradores de Dourados e de outras cidades e estados.

Quadro 4 – Nome dos ingressantes no PPGEduc em 2008 e 2009.

2008	2009
Ailton Salgado Rosendo	Adriane Cristine Silva
Andréia Vicência Vitor Alves	Ana Maria da Silva
Angela Hess Gumieiro	Cindy Romualdo Souza Gomes
Danieli Libório de Alencar	Cristina Fátima Pires Ávila Santana
Danieli Tavares	Juliana da Silva Monteiro
Glaucimara Lopes Schneider Hova	Lincoln Christian Fernandes
Hagrayzs Rosa Garcia	Márcia Maria Ribera Lopes
Larissa Wayhs Trein Montiel	Marcia Prenda Teixeira
Luciana Araujo Figueiredo	Marcio Bogaz Trevizan
Luciene Martins Ferreira Rocha	Margareth Soares Dalla Giacomassa
Mara Lucinéia Marques Corrêa Bueno	Micheli Aparecida de Sá
Márcia Cristina Ortiz da Silva	Milene Dias Amorim
Míria Izabel Campos	Nataly Gomes Ovando
Stella Maris Andrade Faquer	Nubea Rodrigues Xavier
Valter Acássio de Melo	Paula Nudimila de Oliveira Silva
	Simone Estigarribia de Lima
	Vanessa Ramos Ramires
	Vania Pereira da Silva Souza

Fonte: Elaborado pelos autores.

O percentual de ingressantes que concluíram o mestrado estabilizou-se em uma média superior a 90%, consideradas as reprovações, as desistências, a evasão por doenças graves e os falecimentos. O tempo médio de defesa, de 25,5 meses, também se consolidou no programa, sendo um pouco acima da discutível meta de 24 meses das agências avaliadoras, mas dentro dos 26 meses considerados como “muito bom” pela área de Educação da CAPES. Nos dez anos de funcionamento do PPGEduc, foram produzidas 145 dissertações e defendidas oito teses.

Quadro 5 – Número de ingressos e defesas no PPGEduc de 2008 a 2017.

Ingressos/Defesas	Período									
	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17
Ingressos Mestrado	15	18	18	24	18	21	18	24	24	21
Defesas Mestrado			12	17	18	23	18	19	17	21
Ingressos Doutorado							10	12	12	12
Defesas Doutorado										08

Fonte: Elaborado pelos autores.

As atividades do mestrado tiveram início na última semana de março de 2008, com uma reunião entre os novos alunos e o corpo docente, e as aulas regulares iniciaram-se na primeira semana de abril daquele ano. Uma boa parte da comunidade do PPGEduc/UFGD considera o mês de abril como data base para início das atividades, portanto, abril de 2018 marca os dez anos de existência do PPGEduc. Ao mesmo tempo, outra parte também considerável da comunidade do PPGEduc valoriza outras datas, como a data de criação do curso de mestrado em Educação na FAED, a data de sua aprovação na UFGD e a de sua aprovação na CAPES conforme destacado no quadro seguinte:

Quadro 6 – Cronologia de eventos na trajetória do PPGEduc.

Data	Evento
1978	Implantação da graduação em Pedagogia na UFMS-Dourados
2000	Criação do grupo de pesquisa GRM
2005	Posse de dois doutores no DED-UFMS-Dourados
Julho 2006	Implantação da UFGD
Agosto 2006	Posse de três doutores no DED-UFGD
Setembro 2006	Implantação da FAED

Continua

Quadro 6 – Cronologia de eventos na trajetória do PPGEd.

Continuação

Data	Evento
Outubro 2006	Curso de Especialização em Formação de Professores na FAED
Novembro 2006	Criação do grupo de pesquisa GEPEI
Fevereiro 2007	Criação da Revista Educação e Fronteiras
Fevereiro 2007	Designação de comissão da FAED para elaborar a proposta de implantação do curso de mestrado
14 março 2007	Aprovação da criação do Mestrado em Educação na FAED
21 março 2007	Protocolo da proposta de implantação do curso de Mestrado em Educação na CAPES
29 março 2007	Aprovação da criação do Mestrado em Educação na UFGD
Julho 2007	Primeiro resultado da criação do PPGEd na UFGD
Agosto 2007	Pedido de reconsideração do resultado da criação do PPGEd/UFGD
22 dezembro 2007	Aprovação do credenciamento do PPGEd/UFGD pelo CTC-CAPES
Janeiro 2008	Designação da Comissão de Instalação do Mestrado em Educação
Fevereiro 2008	Designação da coordenação <i>pro tempore</i> do Mestrado em Educação
Fevereiro 2008	Primeiro Processo Seletivo do Mestrado em Educação
Março 2008	Constituição da primeira coordenadoria do PPGEd
11 abril 2008	Portaria do MEC aprovando o Mestrado em Educação
Abril 2008	Início das aulas do Mestrado em Educação
Março 2010	Primeira banca de defesa do Mestrado em Educação

Fonte: Elaborado pelos autores.

Perspectivas à guisa de considerações finais

Uma reflexão envolvendo a memória e a história dos dez anos do PPGEduc apresenta-se como oportuna, mas demanda muito mais do que um capítulo para abordar os diferentes momentos, as perspectivas, as versões, os olhares, enfim, os diferentes caminhos tomados para a implantação do programa. A trajetória que se acentuou no início de 2007, quando uma comissão de três docentes foi encarregada de debater com a comunidade e ousar propor um curso de mestrado acadêmico em Educação (o primeiro da área fora de uma capital na região Centro-Oeste), desdobrou-se e alcançou o ano de 2018 com cursos de mestrado e doutorado reconhecidos, consolidados e avaliados como de excelência.

Neste capítulo, tratamos da elaboração, criação e implantação do PPGEduc, mas apontamos a necessidade de mais textos sobre trajetórias e balanços sobre o programa no seu caminho de consolidação e expansão e em momentos/processos relevantes, textos sobre:

- as reestruturações curriculares de 2009 e 2013, que reduziram as disciplinas obrigatórias para mestrado de dez para cinco;
- a reorganização das linhas de pesquisa, que delimitou melhor as linhas propostas originalmente (de História da Educação e de Políticas e Gestão da Educação), tentou criar, sem sucesso, as linhas de pesquisa Currículo e Formação de Professores e Educação Física e Formação de Professores, e criou a linha Educação e Diversidade;
- os processos de credenciamento e recredenciamento de docentes a fim de conciliar a experiência de pesquisas com a renovação por novas perspectivas;

- as parcerias e os convênios com PPGs consolidados no Brasil e no exterior visando ao fortalecimento da Pós-Graduação em Educação na UFGD;
- a criação do curso de doutorado, tentado em 2012, porém sem sucesso, mas aprovado pela CAPES em 2013 e implantado em 2014;
- a trajetória dos egressos e sua atuação na Educação Básica e no Ensino Superior;
- a obtenção de uma avaliação de excelência, com a obtenção do conceito 5 da CAPES no ano de 2017;
- os desafios para os próximos anos de consolidação do conceito 5, visando condições para a obtenção do conceito 6, bem como de um salto na internacionalização do programa diante do desafio de renová-lo e de um cenário de crises e retrocessos na pesquisa e na pós-graduação brasileiras.

É nesse contexto de reflexão sobre os primórdios do PPGEduc e do curso de mestrado em Educação que encerramos nosso texto, apresentando-o como uma inspiração para quem vier a lê-lo em 2018... 2028... 2038... E que outros sigam fazendo e escrevendo a história da Educação no Brasil, em Mato Grosso do Sul, na UFGD e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

Referências

BIANCHETTI, L.; SOUSA, S. Z. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 389-409, set./dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG): 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2004. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 7 out. 2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN): proposta n. 3850 – Educação**. Brasília, 2007a. Documento impresso disponível no arquivo administrativo da FAED/UGFD, na pasta “APCN - Mestrado em Educação”. Consulta em: 12 maio 2018.

_____. **Documento de área: educação**. Brasília: CAPES, 2007b. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDUCA_19jun10.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.

FURTADO, A. C.; SANTOS, M. L.; SANTOS, R. Reflexões e análises de encontro regional sobre a produção histórico-educacional na região Centro-Oeste. In: FURTADO, A. C.; SÁ, E. F. (Org.). **História da Educação do Centro-Oeste: instituições educativas e fronteiras**. Cuiabá: EdUFMT, 2015. v. 1, p. 125-138.

RAMALHO, B. L. 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

SANTOS, R. História política da expansão do ensino superior brasileiro: a construção do “sonho da universidade” como demanda e pauta político-eleitoral. In: CARVALHO, C. H. (Org.). **Desafios da produção e da divulgação do conhecimento**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 699-714.

_____.; TAVARES, D. A Pós-Graduação em Educação em Mato Grosso do Sul no contexto das políticas de expansão. In: SANTOS, R.; FURTADO, A. C. (Org.). **História da educação, memória e sociedade**. Dourados: EDUFGD, 2015, p. 155-182.

SARAT, M.; SANTOS, R. História oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa. In: COSTA, C. J.; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. (Org.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: EDUFGD, 2010. p. 49-78.

TAVARES, D. **A pós-graduação em educação no Mato Grosso do Sul**: desafios de flexibilização e inserção social no contexto das políticas de expansão dos anos FHC (1995-2002). 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

_____.; SANTOS, R. A história da Universidade Federal da Grande Dourados: uma experiência de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI 2013-2017. Dourados: EDUFGD, 2013.

_____. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. **APCN – Doutorado em Educação**: projeto de curso novo de Doutorado em Educação da UFGD. Dourados, 2013.

_____. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. **APCN – Doutorado em Educação**: projeto de curso novo de Doutorado em Educação da UFGD. Dourados, 2012.

_____. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. **APCN – Mestrado em Educação**: projeto de curso novo de Mestrado em Educação da UFGD. Dourados, 2007a.

_____. Conselho Universitário da UFGD. Resolução n. 036/2007, de 29 de março de 2007. **Boletim de Serviço**, Dourados, MS, 10 abr. 2007b. Número 35, p. 19.

_____. Conselho Diretor da FAED. **Ata da reunião realizada no dia 14 de março de 2007**. Dourados, 2007c.

_____. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Folder Processo Seletivo 2007**. Dourados, 2007d. Documento impresso disponível no arquivo administrativo da FAED/UFGD, na pasta “Seleção de Mestrado 2007”. Consulta em: 12 maio 2018.

*região Centro-Oeste” e
lização da educação superior a
universidades federais da região
processos, organização e práticas*

PARTE 2

**A MEMÓRIA CIENTÍFICA
DA UFGD PELOS
DOCENTES/PESQUISADORES**

*presente capítulo trata da política de expansão
a educação superior observada no contexto da
Universidade Federal da Grande Dourados*

Capítulo II

A política de expansão da educação superior e seus efeitos na/da UFGD

Giselle Cristina Martins Real

O presente capítulo trata da política de expansão da educação superior observada no contexto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Busca-se sintetizar dados produzidos no âmbito de duas pesquisas em rede: “Política de educação superior no Brasil pós-LDB/1996: impactos na região Centro-Oeste⁴” e “Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: processos, organização e práticas⁵”.

O foco no Centro-Oeste dado por essas pesquisas é justificado a partir das especificidades dessa região no contexto brasileiro, caracterizado por assimetrias regionais na oferta de educação superior (DINIZ; VIEIRA, 2015). O delineamento da expansão da educação superior no contexto nacional aponta a região Centro-Oeste como a média de crescimento e atendimento nesse nível de educação, tomando-se como referência os estados das regiões Sul e Sudeste, onde a oferta de educação superior é maior. Como contraponto, aparecem os estados das regiões Norte e Nordeste, nos quais os números oficiais divulgados pelo Censo da Educação Superior indicam o menor atendimento proporcional (LIMA; SANTOS, 2014). É possível observar ainda que a região Centro-Oeste é pioneira na oferta de educação a distância no país (SANTOS, 2008), modalidade de ensino que tem apresentado taxas constantes de crescimento, inclusive no setor privado-mercantil (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015).

4 Pesquisa coordenada pela professora Dr.^a Carina Elizabeth Maciel, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), financiada pela Chamada FUNDECT/CNPQ n. 14/2014 PPP-MS.

5 Pesquisa coordenada pelas professoras Dr.^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima, da Universidade Federal de Goiás (UFG), e Dr.^a Catarina de Almeida Santos, da Universidade de Brasília (UnB), financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás e pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

Os resultados dessas pesquisas possibilitaram apreender os efeitos da política nacional de expansão na UFGD ao mesmo tempo que contribuíram para que se observassem os efeitos da UFGD na expansão nacional da educação superior, particularmente na região Centro-Oeste. Esse movimento dialético de análise da UFGD enquanto espaço de confluência entre as políticas nacionais e institucionais possibilitou compreender nexos e tensões do movimento de expansão da educação superior no Brasil. Também os dados coletados evidenciaram a importância da UFGD enquanto política pública educacional na oferta de educação superior na região Centro-Oeste, no estado de Mato Grosso do Sul, e, sobretudo, na região de Dourados (ALMEIDA, 2012).

A expansão da educação superior ganhou centralidade na agenda pública brasileira a partir da promulgação da Constituição Federal, em 8 de outubro de 1988, no contexto da Nova República, quando o país optou pela configuração do Estado Democrático e Social de Direito.

Naquele período, as medidas sociais – dentre elas a educação – foram tomadas como potenciais elementos na configuração da concepção democrática pretendida. Com essa construção nacional convergem diretrizes internacionais, produzidas por meio de conferências e documentos de organismos supragovernamentais, nos quais a educação para todos e ao longo da vida passou a se configurar como uma tarefa dos Estados-Nação (TORRES, 2001; DELORS, 1998). A educação, e mais particularmente o acesso a todos os níveis e com qualidade, passou, portanto, a pautar a agenda mundialmente estruturada (DALE, 2004).

Há ainda que se levar em conta os efeitos do processo de globalização quando se acirram os mecanismos competitivos mercantis no contexto mundial, que vão, entre outros reflexos, incidir em centralidade na educação superior junto às políticas supranacionais/regionais delineadas a partir desse contexto (OLIVEIRA, 2009; ROBERTSON, 2009).

O Brasil, como signatário de relatórios e documentos produzidos nesses espaços supragovernamentais e supranacionais, instituiu em sua agenda a expansão da educação e, conseqüentemente, a expansão da educação superior. Esse indicativo pode ser observado não só na Constituição Federal⁶, mas também no conjunto histórico das ações do Estado brasileiro, como, por exemplo, nos Planos Nacionais de Educação⁷ (2001-2011) e (2014-2024) e na adoção de programas voltados à educação, a saber: Plano de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Educação Superior (Reuni), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Rede Federal de Educação Profissional, cotas na educação superior, Universidade para Todos (Prouni) e reestruturação do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), dentre outras iniciativas (SILVA; REAL, 2011; BRASIL, 2015).

A literatura (DOURADO, 2010; OLIVEIRA; GOUVEIA; ARAÚJO, 2018) aponta, no entanto, que, apesar da expansão ocorrida na educação, seus efeitos ainda não atendem às metas propostas, que, em 2001, foram estabelecidas em 30% (BRASIL, 2001) e, em 2014, em 33% da matrícula líquida, considerando os jovens de 18 a 24 anos (BRASIL, 2014). É preciso considerar ainda que o processo de expansão implementado teve como característica a massificação da educação superior, com a preponderância do setor privado em relação ao setor público (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015; GOMES; MORAES, 2012).

Diante desse quadro, objetiva-se, com este capítulo, delinear o processo de expansão da educação superior na UFGD, explicitando alguns de seus efeitos no contexto da região Centro-Oeste e de todo o Brasil. Para tanto, parte-se de análises quanti-qualitativas que consideram os da-

6 Nesse sentido, ver: art. 208, V, da Constituição Federal (BRASIL, 1988).
7 Consultar a Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

dos coletados no âmbito das pesquisas realizadas, pautadas em estudos de casos múltiplos em que a UFGD se configurou como um de seus pontos empíricos.

O referencial teórico-metodológico parte da teoria construcionista contextual e do *policy cycle* (PALUMBO, 1994; VILLANUEVA, 2014). Na tentativa de indicar os possíveis efeitos da política de expansão na UFGD e, em contrapartida, os possíveis efeitos da UFGD na expansão da educação superior, parte-se da compreensão de que efeitos:

[...] referem-se a determinadas alterações — esperadas ou não, outras que não as especificamente pretendidas — provocadas [pela política] e que, mais do que o próprio grupo-alvo focalizado, afetam as instituições ou organizações participantes, os agentes que implementam [a política] ou o meio social em que este se realiza. (DRAIBE, 2001, p. 25).

O capítulo está dividido em duas seções, além das considerações finais, sendo que a primeira seção explicita o processo de expansão dos cursos de graduação presenciais, e a segunda aborda o processo de expansão dos cursos de graduação na modalidade a distância. Por sua vez, as considerações finais buscam responder à problemática norteadora, apontando para os efeitos na/da UFGD da política de expansão da educação superior.

O movimento de expansão da educação superior em cursos de graduação presenciais

Para analisar o movimento de expansão da educação superior delineado a partir dos ideais de vertente democrática instituídos no Bra-

sil, tendo a UFGD como ponto empírico desse processo, a pesquisa toma como marco o ano de 2005, quando houve a criação da referida universidade. O ato de sua criação se deu por força da Lei n. 11.153 (BRASIL, 2005), como uma das ações do Programa “Expandir para ficar do tamanho do Brasil” (BRASIL, 2015), que incluiu a UFGD no centro das políticas nacionais voltadas para a expansão da educação superior.

A UFGD foi criada por meio do desmembramento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que se configurava como um de seus campi. Em decorrência desse processo, ela incorporou os cursos que já estavam em funcionamento em seu espaço para o desenvolvimento inicial de suas atividades.

O período demarcado para a análise teve início em 2005, ano de criação da UFGD, conforme mencionado, indo até 2016, ano do último Censo da Educação Superior divulgado, uma vez que a opção para a pesquisa foi utilizar dados oficiais.

Outra opção da pesquisa foi a construção de dados que considerassem o número de matrículas, o qual traduz os efeitos diretos da política de expansão, uma vez que ele reflete o quantitativo de vagas efetivamente ocupadas (MARQUES; REAL; OLIVEIRA, 2017).

A partir desses aspectos, pode-se observar que a expansão da educação superior no Brasil no período de 2005 a 2016 foi de 47,18%, conforme as informações constantes na Tabela 1. O dado que se destaca nesta tabela refere-se aos percentuais de crescimento do setor público, maiores do que o percentual de ampliação das matrículas no setor privado, revertendo o quadro instalado a partir da década de 1980 e que perdurou durante todos os anos de 1990 (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Embora se verifique a ampliação dos percentuais de crescimento do setor público, particularmente na esfera federal, o número mais signi-

ficativo de matrículas concentra-se no setor privado, que detém 71,51% destas. Os dados sinalizam, então, para uma pequena retração no percentual de crescimento desse setor em comparação com o setor público. No período analisado, que abarca 11 anos, a retração das matrículas em instituições privadas foi da ordem de 1,72%, considerando-se que, em 2005, a iniciativa privada tinha 73,23% das matrículas e, em 2016, chegou a 71,51%.

Considerando o foco deste capítulo, ao se compreender os efeitos da política de expansão do setor público federal e, no mesmo contexto, da UFGD, observa-se ainda que, no setor público, a categoria administrativa que mais cresceu foi a de instância federal⁸.

Tabela 1 – Número e percentual de crescimento de matrículas em cursos de graduação presenciais, por categoria administrativa, no Brasil, considerando os anos de 2005 a 2016.

Categoria administrativa	Matr. 2005	Matr. 2016	% de crescimento
Pública	1.192.189	1.867.477	56,81
Federal	579.587	1.175.650	102,84
Estadual	477.349	577.967	21,08
Privada	3.260.967	4.686.806	32,02
Total	4.453.156	6.554.283	47,18

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP, 2017.

Os dados mostrados na Tabela 2 explicitam o movimento de expansão das matrículas da graduação na região Centro-Oeste, que, embora compatível com o cenário nacional, apresenta algumas especificidades.

8 Cumpre destacar que a pesquisa apresentada neste capítulo não traz dados do setor público municipal, uma vez que não há instituições de educação superior municipais no estado de Mato Grosso do Sul, e também, por notar que é baixa a participação da rede municipal de educação superior no contexto nacional.

Tabela 2 – Número e percentual de crescimento de matrículas em cursos de graduação presenciais por categoria administrativa na região Centro-Oeste considerando os anos de 2005 a 2016.

Categoria administrativa	Matr. 2005	Matr. 2016	% de crescimento
Pública	114.238	170.753	49,47
Federal	64.383	117.369	82,30
Estadual	45.118	40.205	- 10,89
Privada	284.535	435.770	53,15
Total	398.773	606.523	52,10

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do INEP, 2017.

Os dados apontam que, na Região Centro-Oeste, os percentuais de expansão ainda são maiores no setor privado apesar das iniciativas públicas voltadas à expansão. Tais dados ficam ainda mais preocupantes quando se observa que o setor público estadual tende a apresentar uma retração em torno de 10% nas taxas de matrículas.

Apesar dos percentuais ainda crescentes da expansão privada, as taxas de matrículas do setor, em 2016, mantiveram-se próximas dos percentuais do Brasil, uma vez que 71,84% das matrículas estão no setor privado na região e 71,51% referem-se ao percentual do dado nacional. Em 2014, esse percentual era de 71,35%, o que condiz com um aumento significativamente pequeno na região, de 0,49%, não diferindo muito do quadro nacional.

É importante destacar que o setor público federal, na região Centro-Oeste, apresentou percentuais de crescimento superiores em relação ao setor privado, ficando na casa dos 82,30%, embora não tenha acompanhado os dados do Brasil, que ficaram na casa dos 102,84%. O obstáculo observado na expansão pública não ficou apenas na retração das matrículas estaduais, mas também no crescimento inferior aos percentuais nacionais

do setor público federal, o que engendra questionamentos e reflexões sobre as dificuldades na implementação das políticas nacionais nas instituições federais.

Para um aprofundamento das análises das questões que envolvem a UFGD, considerando o cenário menos positivo na região Centro-Oeste, esta pesquisa busca compreender o estado de Mato Grosso do Sul nesse contexto, conforme representado na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Número e percentual de crescimento de matrículas em cursos de graduação presenciais, por categoria administrativa, em Mato Grosso do Sul, considerando os anos de 2005 a 2016.

Categoria administrativa	Matr. 2005	Matr. 2016	% de crescimento
Pública	22.113	30.928	39,86
Federal	15.582	23.882	53,27
Estadual	6.531	7.046	7,88
Privada	43.223	57.493	33,01
Total	65.336	88.421	35,33

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de: MARQUES; REAL; OLIVEIRA, 2017, p. 151, e do INEP, 2017.

A Tabela 3 explicita percentuais de conjunto menores do que os processados na região Centro-Oeste e no Brasil, onde se efetiva um aumento de matrículas na casa dos 35,33%, enquanto no restante do país esse aumento é de 47,18% e, na região, ele é de 52,10%.

Em Mato Grosso do Sul (MS), o setor público cresceu mais do que o setor privado, sendo o número de matrículas federais o fator que alavancou o crescimento no estado mesmo tendo os percentuais das matrículas federais ficado em patamares inferiores aos das demais categorias, uma vez que se registra o crescimento de 53,27% no estado de MS, de 82,30% na região e de 102,84% no restante do Brasil.

O setor privado no estado cresceu menos do que as outras categorias, ficando na casa dos 35,33%. O setor detém, inclusive, 65,02% das matrículas, enquanto nas outras categorias analisadas esse percentual fica em 71,50%. Em 2005, as matrículas efetuadas no setor privado correspondiam a 66,15%, indicando uma queda no processo de massificação de 1,13%, que, embora fosse uma taxa um pouco menor do que a brasileira, de 1,72%, ainda era positiva, diferindo-se dos dados da região Centro-Oeste, onde o setor privado cresceu 0,49% a mais do que o setor público.

Aprofundando um pouco mais a análise, é possível observar o movimento da expansão nas próprias universidades federais, tornando viável o cotejamento entre diversas instituições e a UFGD a fim de extrairmos a contribuição desta na política de expansão brasileira⁹, como observado na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Matrículas em cursos de graduação presenciais nas universidades federais considerando os anos 2005 e 2016.

N.	Instituição	2005	2016	% Evolução
01	Universidade Federal de Rondônia	9.795	9.368	-4,36
02	Universidade Federal do Acre ¹⁰	6.981	9.619	37,79
03	Universidade Federal do Amazonas	16.444	29.584	79,91

Continua

9 As universidades federais criadas em 2005 ou posteriormente, que não aparecem no Censo da Educação Superior de 2005, não foram consideradas por não ser possível construir dados comparativos no período analisado na pesquisa.

10 Registra-se que a Universidade Federal do Acre, a Universidade Federal Rural da Amazônia, a Universidade Federal de Campina Grande, a Universidade Federal de São Paulo e a Universidade Tecnológica do Paraná não aparecem no Censo da Educação Superior dos anos de 2015 e 2016. Os dados constantes sobre estas universidades referem-se ao Censo de 2014.

Tabela 4 – Matrículas em cursos de graduação presenciais nas universidades federais considerando os anos 2005 e 2016.

Continuação

N.	Instituição	2005	2016	% Evolução
04	Universidade Federal de Roraima	2.827	6.390	127,32
05	Universidade Federal Rural da Amazônia	1.802	4.355	141,68
06	Universidade Federal do Pará	33.225	38.045	15,51
07	Universidade Federal do Amapá	6.856	10.125	47,68
08	Universidade Federal do Tocantins	8.568	15.568	81,70
09	Universidade Federal do Maranhão	11.220	15.171	35,21
10	Universidade Federal do Piauí	13.256	22.742	71,56
11	Universidade Federal do Ceará	20.070	25.834	28,72
12	Universidade Federal Rural do Semi-Árido	1.018	9.001	784,18
13	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	18.950	26.488	39,78
14	Universidade Federal da Paraíba	15.456	27.255	76,34
15	Universidade Federal de Campina Grande	8.299	15.884	91,40
16	Universidade Federal Vale do São Francisco	474	6.191	1206,19
17	Universidade Federal Rural de Pernambuco	6.100	11.572	89,70
18	Universidade Federal de Pernambuco	21.095	32.137	52,34
19	Universidade Federal de Alagoas	11.001	20.557	86,86

Continua

Tabela 4 – Matrículas em cursos de graduação presenciais nas universidades federais considerando os anos 2005 e 2016.

Continuação

N.	Instituição	2005	2016	% Evolução
20	Universidade Federal de Sergipe	11.435	24.170	111,37
21	Universidade Federal da Bahia	19.399	34.541	78,05
22	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	622	9.699	1459,32
23	Universidade Federal de Viçosa	8.443	13.317	57,73
24	Universidade Federal de Alfenas	1.320	6.071	359,92
25	Universidade Federal de Itajubá	2.129	6.727	215,97
26	Universidade Federal de Juiz de Fora	12.062	18.512	53,47
27	Universidade Federal de Lavras	2.530	9.156	261,90
28	Universidade Federal de Minas Gerais	21.455	31.746	47,97
29	Universidade Federal de Ouro Preto	4.821	11.092	130,10
30	Universidade Federal de São João del Rei	3.445	11.399	230,88
31	Universidade Federal de Uberlândia	11.918	21.427	79,79
32	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	727	2.007	176,10
33	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	1.393	8.601	517,44
34	Universidade Federal do Espírito Santo	12.677	22.127	74,26

Continua

Tabela 4 – Matrículas em cursos de graduação presenciais nas universidades federais considerando os anos 2005 e 2016.

Continuação

N.	Instituição	2005	2016	% Evolução
35	Universidade Federal Fluminense	19.105	34.607	81,14
36	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	6.720	13.910	106,99
37	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	4.958	8.308	67,57
38	Universidade Federal do Rio de Janeiro	28.557	38.780	35,80
39	Universidade Federal de São Carlos	5.717	12.117	111,95
40	Universidade Federal de São Paulo	1.322	9.589	625,34
41	Universidade Federal do Paraná	19.865	27.359	37,72
42	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	11.136	23.147	107,86
43	Universidade Federal de Santa Catarina	17.733	28.338	59,80
44	Universidade Federal do Rio Grande	6.192	9.107	77,10
45	Universidade Federal de Pelotas	7.324	16.133	120,27
46	Universidade Federal de Santa Maria	10.840	18.999	75,27
47	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	21.001	29.244	39,25
48	Universidade Federal da Grande Dourados	2.901	6.730	131,99

Continua

Tabela 4 – Matrículas em cursos de graduação presenciais nas universidades federais considerando os anos 2005 e 2016.

Continuação

N.	Instituição	2005	2016	% Evolução
49	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	12.681	15.926	25,59
50	Universidade Federal de Mato Grosso	13.731	19.255	40,23
51	Universidade Federal de Goiás	12.912	23.315	80,57
52	Universidade de Brasília	18.679	34.436	84,34

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados de Marques; Real; Oliveira, 2017, p. 152-153, e do INEP, 2017.

Ao analisar os dados constantes na Tabela 4, pode-se observar que apenas uma universidade, a Universidade Federal de Rondônia, apresentou retração no número de matrículas durante o período de 2005 a 2016. Assim, pode-se inferir a efetividade das políticas nacionais no contexto das instituições públicas federais.

Em se tratando da UFGD, nota-se que o seu crescimento no período foi de 131,99%, sendo a universidade federal que apresentou o maior percentual de crescimento em taxas de matrícula em comparação com as demais universidades da região Centro-Oeste, a saber: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (25,59%), Universidade Federal de Mato Grosso (40,23%), Universidade de Goiás (80,57%) e Universidade de Brasília (84,34%).

De modo geral, a UFGD se destaca no estado de Mato Grosso do Sul e na região Centro-Oeste como locus implementador das políticas nacionais, contribuindo para a efetivação das políticas voltadas à ampliação do setor público de vagas.

Pode-se observar que apenas 21,15% (11) das universidades analisadas atingiram percentuais superiores ao da UFGD. Ressalta-se, por fim, que, destas, 19,23% (10) estão localizadas em municípios do interior, com exceção da Universidade Federal de São Paulo, o que deixa claro que as políticas em curso contribuem para a minimização das assimetrias regionais, sobretudo considerando-se a relação interior-capital, ainda que se mantenha a massificação como característica do movimento de expansão em curso.

Observe-se aqui o movimento desenvolvido na modalidade a distância, uma vez que esta é apontada como estratégia de expansão do acesso à educação superior (BRASIL, 2015).

O movimento de expansão da educação superior em cursos de graduação a distância

Para explicitar o movimento de expansão da educação a distância no Brasil, tendo como referência a UFGD, toma-se, como parâmetro, o período de 2010 a 2016, quando a UFGD aderiu ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e deu início à oferta de cursos de graduação (ROCHA; OLIVEIRA, 2013).

A Tabela 5 condensa os dados que indicam as informações acerca do processo de expansão da educação a distância no Brasil, com referência a suas regiões.

Tabela 5 – Número e percentual de crescimento de matrículas em cursos de graduação presenciais por categoria administrativa, considerando o Brasil e suas regiões, nos anos 2010 e 2016.

Categoria administrativa	Matr. 2010	Matr. 2016	%
Brasil	930.179	1.494.418	60,66
Norte	61.097	12.474	-79,58
Nordeste	83.987	73.931	-11,97
Sudeste	297.273	521.920	75,57
Sul	397.891	716.183	79,99
Centro-Oeste	89.931	169.910	88,93

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de MARQUES; REAL; OLIVEIRA, 2017, p. 152-153, e do INEP, 2017.

Pode-se observar que a região Centro-Oeste tem os maiores percentuais de crescimento no número de matrículas em relação às demais regiões. Também é possível notar que as assimetrias na oferta de cursos de graduação na modalidade a distância são mais visíveis quando se tem o movimento de retração nas matrículas, especificamente nas regiões Norte e Nordeste.

Para compreender melhor essa configuração do movimento da expansão, busca-se estabelecer um quadro comparativo entre as matrículas nas modalidades presenciais e a distância conforme sintetiza a Tabela 6 a seguir:

Tabela 6 – Número e relação de matrícula em cursos de graduação presenciais e a distância por categoria administrativa considerando o Brasil e suas regiões em 2016.

Categoria administrativa	Matr. Presencial	Matr. EaD	% das vagas EaD sobre o total
Norte	143.483	12.474	8,00
Nordeste	633.311	73.931	10,45
Sudeste	1.498.393	521.920	25,82
Sul	524.753	716.183	57,71
Centro-Oeste	211.505	169.910	44,55

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP, 2017.

Pode-se observar que, no total das matrículas, os cursos na modalidade presencial são preponderantes, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Na região Norte, apenas 8% das matrículas em cursos de graduação são atendidas pela modalidade a distância; na região Nordeste, são 10,45%. A região Sul é a única na qual mais da metade das matrículas são na modalidade a distância (57,71%). Percebe-se também que, na região Centro-Oeste, os percentuais são próximos da metade, pois 44,55% das matrículas estão sendo ofertadas na modalidade a distância.

As regiões Sul e Centro-Oeste apresentam, portanto, cenários favoráveis para a expansão de cursos nessa modalidade, especialmente para se observar se essa expansão contribui com vieses mais democratizantes para a oferta de educação superior.

Para um olhar mais particularizado sobre o processo de expansão, seguem, na Tabela 7, os dados produzidos pelas instituições de educação superior da região Centro-Oeste:

Tabela 7 – Número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância nas instituições de educação superior da região Centro-Oeste no ano de 2016.

N.	Instituições	Matrículas		% do atendimento geral	
		Presencial	EaD	Presencial	EaD
01	Universidade Federal da Grande Dourados	6.730	607	5,02	7,01
02	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	7.046	374	5,25	4,32
03	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	15.926	680	11,87	7,85
04	Universidade do Estado de Mato Grosso	6.122	3.037	4,56	35,06
05	Universidade Federal de Mato Grosso	19.255	543	14,35	6,26
06	Instituto Federal de Mato Grosso	5.172	2.323	3,86	26,82
07	Universidade Estadual de Goiás	16.145	203	12,03	2,34
08	Universidade Federal de Goiás	23.315	303	17,38	3,50
09	Universidade de Brasília	34.436	592	25,67	6,83
	Total/Públicas	134.147	8.662		

	Privadas	Presencial	EaD	Presencial	EaD
01	Universidade Católica de Brasília	11.354	944	16,86	0,59
02	Centro Universitário da Grande Dourados	7.559	9.316	11,22	5,78
03	Centro Universitário IESB	13.877	1.585	20,60	0,98
04	Centro Universitário Planalto do Distrito Federal	8.199	2.591	12,17	1,60
05	Faculdade AIEC	-	810	-	0,50
06	Universidade Anhanguera-Uniderp	17.372	144.714	25,79	89,75

Continua

Tabela 7 – Número de matrículas em cursos de graduação presencial e a distância nas instituições de educação superior da região Centro-Oeste no ano de 2016.

Continuação

	Privadas	Presencial	EaD	Presencial	EaD
07	Universidade Católica Dom Bosco	8.997	1.288	13,36	0,80
	Total/Privadas	67.358	161.248		

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de Marques; Real; Oliveira, 2017, p. 152-153, e do INEP, 2017.

Em uma análise global, observa-se que o movimento de expansão na região Centro-Oeste tem assumido contornos diferenciados em relação aos dados gerais do Brasil. Já a relação público-privada se apresenta com características acentuadas de massificação. Do total das matrículas ofertadas, observa-se que, na relação presencial/EaD, a matrícula presencial concentra-se no setor público, com 66,57%. Neste contexto, as universidades federais são responsáveis pela concentração das vagas em todos os estados que compõem a região.

O quadro revela ainda que o processo de massificação é mais intenso nas matrículas a distância, pois apenas 5,10% das matrículas de EaD são ofertadas pelas instituições públicas, podendo-se observar, inclusive, que há concentração das matrículas em uma única instituição, como é o caso da Universidade Uniderp/Anhanguera, que, sozinha, detém 89,75% das matrículas de graduação na modalidade a distância.

Nas taxas referentes às matrículas presenciais, não há monopolização, embora as instituições mais antigas sejam as responsáveis pela maior oferta, como é o caso da UnB, da UFG, da UFMT e da UFMS. Nesse sentido, a UFGD apresenta uma contribuição mais diluída, embora tenha apresentado as maiores taxas de crescimento no período analisado.

É possível ainda observar que, embora em números menores do que os que ocorrem no setor privado, todas as universidades públicas apresentam matrículas em cursos a distância, o que aponta para uma tendência favorável ao processo de expansão por meio desta modalidade, considerada também como o grande foco das universidades privadas. Há, inclusive, instituição que só apresenta matrículas na modalidade a distância.

O movimento de expansão aponta para a necessidade de uma análise mais detida da oferta de educação a distância pelo setor público caso se almeje o atendimento às metas do PNE (2014-2024), que projeta 40% das novas matrículas nesse setor (BRASIL, 2014).

A tendência sinalizada pelos dados coletados é de que o setor privado optou pelo crescimento da EaD, que, se não acompanhado pelo crescimento da modalidade no setor público, poderá gerar distorções nos indicadores voltados para as vertentes democratizantes da educação superior.

Considerações finais

Os dados levantados para a elucidação da problemática voltada à compreensão dos efeitos da política de expansão na UFGD, como também dos efeitos da UFGD na expansão da educação superior, permitiram que se tecessem algumas considerações.

O primeiro ponto revelado pelos dados aponta a efetivação das políticas nacionais no contexto das universidades federais, em especial na UFGD. A própria criação da UFGD já se constituiu como um efeito dessas medidas e, neste sentido, ela vem produzindo, apesar de suas limitações, a ampliação dos percentuais e das taxas de matrícula. O movimento de sua expansão repercute nas estatísticas oficiais, contribuindo, mesmo que

com percentuais pequenos, para a reversão do quadro de massificação da educação superior na medida em que apresenta a maior taxa pública de crescimento no período de 2005 a 2016 na região e no estado de Mato Grosso do Sul.

Os dados gerais apontam que, a partir da adoção de programas como o Expandir e o Reuni, houve uma reversão nas taxas de crescimento e uma diminuição das assimetrias, particularmente da polarização capital-interior, com preponderância para o setor público federal. Tal processo colocou a UFGD entre as onze universidades que mais ampliaram suas taxas de matrícula. Os efeitos das políticas nacionais na UFGD permitiram, portanto, que ela influenciasse principalmente em seu lócus de inserção, a região Centro-Oeste, o estado de Mato Grosso do Sul e, consequentemente, a cidade de Dourados.

Houve também adesão às políticas de ampliação do acesso à modalidade a distância, demonstrada pela terceira maior taxa de atendimento nesta modalidade entre as instituições federais no Centro-Oeste, que juntas formam um conjunto de dezesseis instituições.

Seus efeitos são notórios e, em termos de taxa de atendimento efetivo, as universidades mais consolidadas apresentam a maior cobertura. Já em termos gerais, pode-se avaliar que as medidas implementadas surtiram pouco efeito no que se refere ao fato de a concentração das matrículas permanecer no setor privado apesar das iniciativas governamentais e institucionais implementadas mesmo nos espaços da sua inserção.

É evidente a complexidade das características do processo de expansão ao se considerar, particularmente, o movimento recente de crescimento da modalidade EaD, pois, à medida que se pode contribuir para a construção de um cenário mais democratizante para a educação superior, pode-se também verificar a consolidação da massificação deste nível

da educação e a ampliação do distanciamento das matrículas presenciais como uma tendência do setor público, estando as matrículas a distância concentradas no setor privado, sem se deixar de notar os resquícios de controle que permanece nas mãos de algumas poucas instituições.

Espera-se que a UFGD e as políticas públicas federais não descurarem desse processo, intensifiquem a sua atuação política e estejam atentas às diversas possibilidades e formas de ampliação do acesso público à educação superior de âmbito federal, conforme foi delineado pelo cenário pós-anos 2000.

Referências

ALMEIDA, M. M. de. **Concepção de desenvolvimento regional construída no processo de criação e implantação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rc=tj&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D16762%26Itemid%3D&ei=E4lzVdC5GKGLsQTYnpj-4Dw&usq=AFQjCNGyS-km-ilaALwvsJaPWbz9CIZJA&bvm=bv.95039771,d.b2w>. Acesso em: 6 jun. 2015.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição extra, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 13 nov. 2017.

_____. Lei n. 11.153, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1 ago. 2005. Seção 1, p. 3. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=01/08/2005>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 14 nov. 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Número 191-A, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 fev. 2018.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.

DINIZ, C. C.; VIEIRA, D. J. Ensino superior e desigualdades regionais: notas sobre a experiência recente do Brasil. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, v. 36, n. 129, p. 99-115, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/viewFile/767/971>>. Acesso em: 12 set. 2017.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 mar. 2017.

DRAIBE, S. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopses estatísticas da educação superior**: graduação. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

LIMA, D. da C. B. P.; SANTOS, C. de A. **Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste**: processos, organização e práticas. Goiânia, 2014. Projeto de pesquisa. Circulação restrita.

MANCIBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100031&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2017.

MARQUES, E. P. de S.; REAL, G. C. M.; OLIVEIRA, J. de P. Acesso e permanência na educação superior: desafios e alcances das políticas de assistência estudantil da UFGD. In: AZEVEDO, M. L. N. de et al. **Educação superior**: as diversas fases da expansão. Maringá: Eduem, 2017. p. 147-164.

OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚDO, H. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação**: PNE 2014 – 2024. Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2018.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2017.

PALUMBO, D. J. **Public policy in America: government in action**. 2. ed. Flórida: Harcourt Brace & Company, 1994.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-422, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2017.

ROCHA, E. M.; OLIVEIRA, E. N. A implantação da educação a distância na UFGD e a formação continuada dos profissionais para atuar na modalidade educacional. **EaD e Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 1, n. 1, jul./dez. 2013. ISSN 2318-4051. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/2650>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

SANTOS, C. de A. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância**. 2008. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, A. M.; REAL, G. C. M. As configurações das políticas para a educação superior e as reformas do ensino superior brasileiro. **Revista InterAção**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 141-157, jan./jun. 2011. Dossiê Políticas e Gestão da Educação Superior. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/15033/9319>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VILLANUEVA, L. F. **Problemas públicos y agenda de gobierno**. México: Maporrúa, 2014.

Capítulo III

Políticas de acesso na Universidade Federal da Grande Dourados: uma reflexão com foco no vestibular e no ENEM/SiSU

Jonas de Paula Oliveira

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) foi criada em 2005 pela Lei n. 11.153/2005 e passou a integrar o projeto nacional de expansão das universidades federais, financiado principalmente pelo Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007). O movimento de expansão na UFGD ocorreu, com maior destaque, no período entre 2006 e 2014, quando foram criados novos cursos de graduação presencial, ampliando o número de matrículas nessa modalidade de 2.901 em 2005 para 6.730 em 2016. Pelo plano de expansão da UFGD, esse crescimento deveria continuar até 2023 (BRASIL, 2013).

Mudanças ocorreram no cenário político nacional, todavia, resultado de uma crise política que culminou com o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e, posteriormente, com a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016, que efetivou a proposta de cortes de investimentos na educação. Mesmo com o posicionamento contrário de várias universidades públicas, de movimentos sindicais e de outros setores da sociedade¹¹, o corte de investimentos na educação foi aprovado, o que praticamente inviabilizou a execução integral do Plano Nacional de Educação 2014-2024, pensado e planejado por um conjunto de educadores e por vários setores sociais. Este plano deixou, então, de ser o norte do avanço da educação brasileira e as políticas de expansão começaram a se esmaecer no âmbito nacional, o que afetou também a UFGD (MANCIBO, 2017).

11 O posicionamento do Sindicato Nacional dos Docentes de Instituição Superior (ANDES) pode ser consultado em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/impult-35418320.pdf>>. O posicionamento da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) pode ser consultado em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/dircom/noticias/noticias/link/oficio-andifes-29-11-2016>>.

O então contexto político inviabiliza a ampliação da taxa líquida de matrículas para jovens entre 18 e 24 anos que, de acordo com informações do PNAD 2016¹², estava em 18,1% em 2015 e deveria chegar até 33% em 2024, conforme previsto na Meta n. 12 do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Com a universalização do acesso à educação superior mais distante do que o planejado, as políticas de acesso à educação superior tornam-se relevantes dentro do processo formativo e precisam ser eficientes para minimizarem os problemas causados pela falta de vagas. Atualmente, a UFGD tem duas principais políticas de acesso aos cursos de graduação: o tradicional vestibular, por meio do qual são ofertadas 50% das vagas, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que promove a seleção de forma integrada ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), pelo qual são ofertados os outros 50% das vagas da UFGD. O vestibular é planejado, elaborado e executado pela própria UFGD desde 2006 e, até 2012, foi a principal política de acesso utilizada na instituição.

O ENEM foi criado em 1998 com o objetivo principal de servir como uma autoavaliação para os concluintes do ensino básico. Ele foi modificado ao longo dos anos e, em 2005, passou a selecionar candidatos para o Programa Universidade para Todos (PROUNI), tornando-se um exame unificado de acesso à educação superior a partir da reformulação realizada pelo Ministério da Educação em 2009. Com a mudança, o ENEM passou a ser proposto pelo MEC como uma política nacional de acesso à educação superior com o objetivo de superar os problemas triviais dos tradicionais vestibulares, como, por exemplo, o apelo exagerado à memorização de conteúdos e fórmulas matemáticas e a exigência

12 Ver: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior/indicadores#porcentagem-de-matriculas-da-populacao-de-18-a-24-anos-na-educacao-superior>>.

de conteúdos totalmente desconectados da realidade dos alunos do ensino básico. Após analisar a proposta do MEC, duas universidades públicas sul-mato-grossenses aderiram ao ENEM, a saber, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e substituíram os seus vestibulares pelo ENEM a partir de 2011 (OLIVEIRA, 2014).

Apesar do chamado do MEC para que as instituições federais aderissem ao ENEM como única forma de acesso às vagas dos cursos de graduação, a UFGD, diferente da UFMS e da UEMS, aderiu parcialmente ao ENEM em 2013, ofertando 50% das suas vagas e mantendo o vestibular como outra forma de acesso. O fato de a UFGD possuir duas políticas de acesso aos cursos de graduação torna possível uma análise bifocal dos efeitos destas políticas para as atividades institucionais de permanência estudantil¹³.

Objetiva-se, neste capítulo, analisar os efeitos que as políticas de acesso promovidas por meio do vestibular e do ENEM têm provocado na permanência estudantil na UFGD no período de 2014 a 2016. A metodologia de análise utilizada é qualitativa e foi proposta por Bogdan e Biklen (1994):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado como ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

O referencial teórico utilizado é o proposto por Palumbo (1994), que conceitua política como uma ação governamental exercida por meio

13 Para mais informações, confira: MARQUES; REAL; OLIVEIRA, 2016.

de leis, normas e regulamentos. Numa análise mais sutil da política pública, descobre-se um caminho científico a ser percorrido com vistas a elucidar questões, avaliar e repensar ações e tomar decisões sobre a manutenção ou a modificação de determinada política ou, simplesmente, analisar o efeito que vem sendo produzido ao longo dos anos de sua vigência.

Contudo, [...] avaliar é atribuir valor: é determinar se as coisas são boas ou más. A avaliação política consiste, portanto, em atribuir valor às políticas, às suas consequências, ao aparato institucional em que elas se dão e aos próprios atos que pretendem modificar o conteúdo dessas políticas. Para tanto, é necessário estabelecer critérios de avaliação que nos permitam dizer se e porque uma política é preferível à outra. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p.108).

Sem a intenção de esgotar as possibilidades de análise e reflexões sobre a política de acesso da UFGD, este capítulo se propõe a analisar a existência de efeitos causados pelas políticas de acesso materializadas por meio do vestibular e do ENEM na permanência estudantil nos cursos presenciais de graduação da instituição.

De acordo com Draibe (2001), os efeitos produzidos por uma determinada política são os resultados esperados ou não para o alcance de seus objetivos. Como o ENEM também tem o objetivo de promover a mobilidade de estudantes nas diferentes regiões do país, teoricamente, poderia ser considerada a hipótese de que os alunos que ingressam por essa modalidade têm mais dificuldades em permanecer na instituição.

A análise compreende os anos de 2014 a 2016, tendo em vista que, neste período, foi iniciado o ciclo de execução das duas políticas de acesso em vigência. O recorte aborda ainda a análise dos cursos de Direito, Pedagogia e Matemática, todos noturnos, a fim de avaliar o efeito

produzido em cursos de alta procura, como Direito, média procura, como Pedagogia, e baixa procura, como Matemática. A análise foca os ingressantes do ano de 2014, considerando que foi o primeiro ano em que o acesso foi realizado conjuntamente pelo ENEM/SiSU e pelo vestibular na UFGD. É importante observar que o período normal para a diplomação dos acadêmicos ainda não havia sido concluído, considerando-se que, nos cursos de Pedagogia e Matemática, o tempo normal de diplomação é de quatro anos e, no curso de Direito, cinco anos. O movimento produzido até 2016 permite, outrossim, uma reflexão sobre o desenvolvimento das políticas adotadas pela UFGD.

O acesso e a permanência estudantil são ações que se relacionam para materializar as missões institucionais das universidades públicas de promoverem uma educação pública gratuita e de qualidade. Nesse caso, o conceito simples de acesso como ingresso imediato não supre as necessidades, sendo importante transcender esse entendimento. Com relação a isso, Silva e Veloso (2013) apresentam uma visão ampliada de acesso, que engloba ingresso-permanência-formação-de-qualidade e deve ser considerado sempre de forma integrada, efetivando-se somente após a realização de todas as etapas. A reflexão realizada aqui produz um retrato das ações da UFGD e registra uma memória das políticas de acesso ao desenvolvimento no atual contexto, mas é importante que se observe a complexidade que envolve as ações institucionais e governamentais voltadas ao acesso e à permanência, cujo enfoque não será esgotado nesta análise.

O capítulo se inicia com um tópico teórico que aborda as políticas de acesso executadas nas instituições públicas sul-mato-grossenses e na UFGD, com destaque para o vestibular e o ENEM/SiSU. Em seguida, são analisados os indicativos de permanência e as diferenças existentes

entre as duas modalidades de acesso. Por fim, são tecidas as considerações finais, de cuja análise depreende-se que os cursos apresentam discrepâncias na permanência estudantil, embora a diferença entre as duas políticas seja pequena no período analisado.

Acesso à educação superior nas instituições públicas de Mato Grosso do Sul

São quatro as instituições públicas que ofertam cursos de graduação no estado de Mato Grosso do Sul: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Destas, três aderiram de imediato ao ENEM/SiSU como política de acesso, tendo a UFGD aderido apenas mais tarde, mas de forma parcial.

A UFMS, por meio do seu Conselho Universitário (COUN), apreciou a proposta do MEC de adesão integral ao ENEM/SiSU como única forma de seleção às vagas dos cursos de graduação em reunião realizada no dia 7 de maio de 2009, quando ficou decidido que, no primeiro semestre de 2010, o ENEM seria adotado como primeira etapa do vestibular. No caso, os candidatos que pretendiam ter acesso aos cursos de graduação ofertados pela UFMS em 2010 deveriam ter realizado as provas do ENEM que ocorreram em 2009 e também o vestibular da instituição.

O Processo Seletivo da UFMS 2010 - VERÃO está configurado de um modo diferente de anos anteriores, devendo o candidato interessado em ingressar na UFMS submeter-se às duas etapas do Processo Seletivo. A primeira delas será composta pelas provas do

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio 2009, ou seja, Prova I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Prova II – Matemática e suas Tecnologias; Prova III – Ciências Humanas e suas Tecnologias, IV – Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A segunda etapa consistirá das provas que serão elaboradas, aplicadas e corrigidas pela Comissão Permanente de Vestibular (Copeve) da UFMS. (UFMS, 2009a, p. 1).

Pelo que consta na ata da reunião extraordinária do COUN, a proposta de adesão ao ENEM/SiSU pela UFMS foi feita pela administração da universidade. Esta, antes de fazer a proposta, realizou uma análise técnica para saber como ficaria a unificação na instituição, observando que alguns procedimentos continuariam os mesmos, como a divulgação dos resultados, que seria mantida em janeiro, como no vestibular. As principais discussões giraram em torno da decisão da universidade de aderir, de forma total ou parcial, à proposta.

A Senhora Presidente disse que essa adesão em 2010, foi colocada por causa do momento político, que o MEC está pedindo, é uma política de estado, uma política de governo. E salientou: “Dizer que vamos aderir desde que resolvam os problemas que estamos sentindo, estaremos na verdade fazendo uma atitude proativa para que a gente resolva o problema de fundo, que é importante, que é melhorar o ensino no país, e, na verdade, deve-se dar um crédito a essa política, e foi um pedido do Ministro Fernando Haddad na reunião da Andifes. Nós não vamos aderir totalmente, mas existe, dentro da Universidade, uma vontade política de aderir totalmente a esse projeto do MEC. (UFMS, 2009b, p. 4).

Esgotadas as discussões ocorridas na reunião, a adesão total da UFMS ao SiSU, a partir de 2011, foi aprovada com 31 votos a favor e um contra.

Na UEMS, o primeiro vestibular foi realizado em junho de 1994, após a promulgação da criação da universidade pela Lei Estadual n. 1.461, de 20 de dezembro de 1993. A previsão de início das aulas ficou para agosto daquele ano.

Para os 18 cursos iniciais foram oferecidas 830 vagas. Cerca de 6 mil pessoas se inscreveram. O primeiro vestibular da universidade foi realizado em 4 de julho de 1994 e 90% dos inscritos fizeram a prova do primeiro vestibular. Nos dias 23 e 24 de julho de 1994, foram lançadas as relações dos aprovados. (SILVA FILHO, 2008, p. 123).

No dia 8 de agosto de 1994, deu-se início às aulas das primeiras turmas da UEMS. A partir de então, o vestibular foi se firmando historicamente como uma das principais políticas de acesso da instituição. Apenas em 2001, por meio da Resolução CEPE-UEMS n. 209, de 9 de maio de 2001, a UEMS modificou parcialmente as suas normas de seleção e passou a utilizar o ENEM para compor as notas do vestibular.

Após a reformulação do ENEM em 2009, a UEMS discutiu a proposta do governo federal de adesão ao ENEM/SiSU em reunião realizada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE-UEMS) no dia 30 de junho de 2010, decidindo pela adesão a partir da aprovação de 84% dos conselheiros. O reitor da universidade na ocasião enfatizou que:

[...] esta iniciativa da UEMS demonstra uma atitude arrojadada e o amadurecimento dos nossos conselheiros, uma vez que extinguiu o seu próprio vestibular que

realiza há 15 anos, para adotar o sistema de seleção unificada do governo federal. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2010).

Conforme informações que constam na ata da reunião extraordinária do CEPE, de 30 de junho de 2010, ao apresentar a proposta de adesão ao ENEM/SiSU, a administração argumentou que a ação democratizaria o acesso às vagas, uma vez que as provas seriam realizadas em quarenta e oito municípios de MS, o que eliminaria os gastos que a UEMS tinha com o vestibular, além de tornar a taxa de inscrição gratuita para os candidatos oriundos de escolas públicas e ainda disponibilizar recursos do PNAEST para a instituição. Observa-se que as principais discussões registradas na ata foram sobre a ideia de a UEMS fazer a adesão integral ou parcial ao ENEM/SiSU, não havendo propostas contra a adesão a esta política por parte dos conselheiros.

A resolução do CEPE-UEMS n. 1.028, de 30 de junho de 2010, regulou a decisão do CEPE e aprovou a utilização da nota do ENEM e a adesão integral ao SiSU como forma de seleção e ocupação das vagas ofertadas. A UEMS passou a utilizar o ENEM/SiSU em substituição ao seu vestibular no ano de 2011, um ano após o início do uso do ENEM como instrumento único de acesso à educação superior.

O IFMS, após a sua criação pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e sua efetivação, deu início às políticas de acesso com a utilização do ENEM/SiSU para ingresso nos cursos superiores oferecidos pelo instituto. A atividade principal do IFMS é o ensino técnico e profissional; no entanto, a instituição vem se destacando também pela oferta de vagas em cursos superiores e, conforme dados do Inep em 2017, foram ofertados dezessete cursos, espalhados em dez municípios diferentes do estado de Mato Grosso do Sul. As vagas remanescentes da seleção realizada pelo

SiSU são ofertadas em um processo seletivo institucional, que utiliza a nota do ENEM para classificar os candidatos. Para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, a seleção é realizada mediante a aplicação de uma prova elaborada pelo próprio IFMS e, para os cursos de qualificação profissional, é promovido um sorteio para classificar os candidatos.

Políticas de acesso na UFGD

A UFGD originou-se dos antigos Centros Pedagógico e Agrônomico de Dourados, vinculados à antiga Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), criados em 1970 e promulgados pela Lei estadual n. 2.972, de 2 de janeiro de 1970. Os primeiros cursos abertos foram os de licenciatura curta em Letras e Estudos Sociais. Em 1973, passaram a funcionar os cursos de licenciatura plena em História e Letras. Em 1975, entrou em operação o curso de licenciatura curta em Ciências Físicas e Biológicas e, em 1978, passou a funcionar o curso de Agronomia. Com a divisão do estado em 1979, a UEMT foi federalizada e se tornou UFMS, transformando o Centro Pedagógico de Dourados em Centro Universitário de Dourados (CEUD). A UFGD foi criada em 2005 pela Lei federal n. 11.153, de 29 de julho de 2005, e sua implementação ocorreu em janeiro de 2006 sob a tutoria da Universidade Federal de Goiás (UFGD, 2013a).

A principal política de acesso utilizada pela UFGD desde o período de sua criação até 2013 foi o vestibular. O ENEM/SiSU começou a integrar os instrumentos de acesso da UFGD em 2010, quando passou a ser utilizado para o preenchimento de vagas remanescentes do vestibular. Em reunião realizada no dia 3 de junho de 2013, que contou com a presença dos membros do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura

da UFGD (CEPEC) e do Conselho Universitário da UFGD (COUNI), foi discutida a proposta de adesão da UFGD ao ENEM/SiSU. Na ocasião, foi aprovada a adesão da UFGD ao sistema e também a continuidade do vestibular. Em 2014, 50% das vagas dos cursos de graduação da UFGD foram ofertadas pelo vestibular e os outros 50% pelo ENEM/SiSU, conforme consta nas resoluções do COUNI n. 54/2013 e do CEPEC n. 89/2013.

Tal mudança pôs fim a seis anos de realização do vestibular (de 2006 a 2012) e cumpriu seu objetivo, que veio atrelado aos interesses institucionais de selecionar candidatos e promover o acesso aos cursos de graduação. Diferentemente do vestibular, os objetivos do ENEM, como política de acesso à educação superior, ultrapassam os muros institucionais, ou seja, além de servir como um exame unificado de acesso à educação superior pública, ele também foi proposto para ser um instrumento de seleção melhor do que o vestibular tradicional, isto porque o novo ENEM exige dos candidatos um conjunto de conhecimentos com base em competências e habilidades que estão mais conectados à realidade cotidiana dos egressos do ensino básico, contribuindo, assim, para uma formação crítica social e cidadã. Ademais, o ENEM objetiva ainda democratizar o acesso ao exame de admissão à universidade, pois muitos candidatos que fazem uso desse instrumento de seleção não teriam condições econômicas de prestar o vestibular devido ao alto preço da taxa de inscrição ou à impossibilidade de financiamento e custeio de deslocamentos e hospedagem para realizar as provas, geralmente aplicadas em um número restrito de cidades. O ENEM, em contrapartida, não cobra taxa de inscrição dos alunos concluintes do ensino médio em instituições públicas e é realizado em boa parte dos municípios brasileiros.

A partir do uso do ENEM como exame unificado de acesso à Educação Superior, infere-se, a partir das

ações implementadas pelo MEC, a tentativa de atingir os seguintes objetivos: democratização das oportunidades de acesso ao exame, de forma a beneficiar as classes com menor poder econômico, aumento do percentual de migração dos alunos entre as regiões do Brasil e melhora do processo de ocupação das vagas por cursos nas universidades. (OLIVEIRA, 2013, p. 3).

Notadas as diferenças entre essas duas políticas de acesso na UFGD, é importante ressaltar que, desde a sua criação até os dias atuais, a UFGD tem sido a universidade pública do estado que mais ampliou as vagas de acesso aos cursos de graduação presenciais, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Matrículas nas universidades federais considerando os anos 2005 e 2014.

N.	Instituição	2005	2016	%
1	Universidade Federal da Grande Dourados	2.901	6.730	132
2	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	12.681	15.926	26
3	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	6.531	7.046	8

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018).

Tendo em vista que o processo de expansão está estagnado e que a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 é um obstáculo aos investimentos na educação pública, o acesso à universidade, no seu sentido mais amplo, precisa ser efetivado, ou seja, como propõem Silva e Veloso (2013), precisa estar integrado à permanência.

Esta análise leva em conta os ingressantes no ano de 2014, que foi o primeiro ano de aplicação do vestibular em conjunto com o ENEM na UFGD. O período compreendido para a análise é de 2014 a 2016, o

que nos permite ter uma dimensão dos efeitos que essa política de acesso provocou na permanência estudantil. Os cursos de Direito, Pedagogia e Matemática, todos do período noturno, foram selecionados para este estudo por serem cursos de grande procura (curso de Direito), média procura (curso de Pedagogia) e pouca procura (curso de Matemática). O Quadro 2 nos permite observar que o número de ingressantes pelo vestibular é sempre superior ao número de ingressantes pelo ENEM.

Quadro 2 – Quantidade de acadêmicos ingressantes no primeiro semestre de 2014 por meio do ENEM e do vestibular na UFGD.

Curso	Vagas ofertadas	ENEM	Vestibular	Total ENEM e vestibular
Direito	55	24	28	52
Pedagogia	50	22	23	45
Matemática	60	22	30	52

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018).

Ainda que a quantidade de vagas ofertada pelas duas modalidades seja a mesma, o vestibular possibilitou o preenchimento de 36% mais vagas no caso do curso de Matemática e de 17% mais de vagas no curso de Direito. É importante observar que as vagas remanescentes são ofertadas em outros processos seletivos, como, por exemplo, de transferência voluntária ou para portadores de diploma.

No Quadro 3, é possível observar, no caso dos cursos de Pedagogia e Matemática, que o número de alunos desvinculados é maior para os ingressantes pelo ENEM. No entanto, com o passar dos anos, o cenário se inverteu. Em uma análise geral, observa-se uma discrepância de apenas um acadêmico entre uma modalidade e outra. No curso de Pedagogia, o total foi o mesmo, e apenas o curso de Matemática apresentou um número de desvinculados superior no vestibular em relação aos do ENEM. Para

analisar o Quadro 3, é importante observar que os acadêmicos desvinculados equiparam-se à condição de evadidos tendo em vista que, apesar de terem a possibilidade de retornar no prazo de três anos, geralmente eles não o fazem.

Quadro 3 – Quantidade de acadêmicos ingressantes em 2014 desvinculados por ano, curso e sistema de acesso.

Ano	Direito		Pedagogia		Matemática	
	ENEM	Vestibular	ENEM	Vestibular	ENEM	Vestibular
2014	1	1	4	3	1	-----
2015	0	1	3	2	12	19
2016	5	3	0	2	3	3
Total	6	5	7	7	16	21

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018).

Por meio dos dados dos quadros 2 e 3, observa-se que as políticas de acesso vestibular e ENEM apresentam comportamentos diferentes. Os candidatos que ingressam pelo ENEM possuem mais dificuldades de permanecerem no curso durante o primeiro ano, enquanto os ingressantes pelo vestibular apresentam mais dificuldades de permanecerem depois do segundo ano. Assim, no final dos três anos, o número de desvinculados no vestibular ficou em 33 e o do ENEM/SiSU ficou em 29.

Considerações finais

Os problemas da gestão e do planejamento das políticas de acesso à educação superior são, em muitos casos, mal dimensionados, uma vez que se atribui a essas políticas institucionais a resolução de problemas históricos ligados à ocupação das vagas, à permanência dos alunos, à di-

minuição da evasão e ao aumento do número de indivíduos diplomados. É importante, todavia, que se perceba as limitações das políticas de acesso não para procurar minimizar as responsabilidades que são inerentes a estas ações, mas, principalmente, para que a complexidade desses fenômenos seja também colocada em questão e contribua para uma reflexão mais crítica sobre o assunto. Deve-se notar, pois, que o acesso, a permanência e a formação de qualidade são uma luta política que possui suas varrições ao longo da história da educação superior brasileira, sendo que, em alguns momentos, o acesso é ampliado, como aconteceu recentemente com o processo de expansão da UFGD.

O movimento de contenção do acesso à educação superior começa a ocorrer novamente no momento em que os investimentos na educação sofrem um corte histórico. Diante disso, as políticas de acesso tendem a se comportar como um funil, limitando ao máximo o acesso às vagas, principalmente nas universidades públicas.

Quando se observa as limitações das políticas de acesso, o primeiro retrato de funcionamento conjunto do ENEM/SiSU e do vestibular institucional aponta que as discrepâncias são pequenas, mas que as diferenças existem na medida em que, num primeiro momento, os alunos ingressantes pelo ENEM têm mais dificuldades em acessar o curso e nele permanecer, enquanto os ingressantes pelo vestibular têm mais facilidade para ocupar as vagas e permanecer no primeiro ano do curso. Com o passar dos anos, os alunos que ingressaram pelo vestibular passam a ter dificuldades de permanecer nos cursos. Quando comparamos as duas modalidades de acesso, os casos são aproximados, mas observa-se que uma quantidade maior de alunos ingressantes desvinculados está entre os que chegam pelo vestibular.

Nos cursos com alta taxa de procura, como o curso de Direito, os alunos que ingressam pelo vestibular permanecem mais do que aqueles que ingressam pelo ENEM. No curso de Pedagogia, não há diferença entre as duas formas de acesso. No entanto, no curso de Matemática, que apresenta pouca procura no processo seletivo, os alunos ingressantes pelo ENEM permanecem mais tempo do que os alunos que ingressam pelo vestibular. A diferença entre as duas políticas é pequena dentro do período analisado, o que implica destacar a importância de se continuar produzindo pesquisas que reflitam e monitorem as políticas de acesso com vistas a alargar a compreensão desses fenômenos.

Referências

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 dez. 2016. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 17 fev. 2019.

_____. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 13. mar. 2017.

_____. Lei n. 11.153 de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1 ago. 2005. Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11153.htm>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 8 jun. 2013.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC; Cenpec, 2001. p. 13-42.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de política: um quadro de referência teórica. **Análise e conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopses estatísticas da educação superior 2017**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

MANCEBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n. 141, p.875-892, out./dez. 2017.

_____. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3726.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

MARQUES, E. P. S.; REAL, G. C. M.; OLIVEIRA, J. de P. Acesso e permanência na educação superior: desafios e alcances das políticas de assistência estudantil na UFGD. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS – BR, 24., 2016, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2016. p. 1105-1119. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_5/5-013.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MATO GROSSO. Lei estadual n. 2.972, de 2 de janeiro de 1970. Dispõe sobre a reestruturação e as diretrizes do ensino superior do estado de Mato Grosso. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, MT, 15 jun. 1970. Disponível em: <<http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-2972-1970.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

OLIVEIRA, J. de P. **Acesso à educação superior pelo ENEM/SiSU: uma análise da implementação nas universidades sul-mato-grossenses**. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

_____. Objetivos do ENEM e os desdobramentos a partir do seu uso como exame de acesso à educação superior. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11_3119_texto.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2017.

PALUMBO, D. J. **Public policy in America: government in action**. 2. ed. Fort Worth: Harcourt Brace & Company, 1994.

REAL, G. C. M. et al. Políticas e ações de acesso e permanência na educação superior: o caso da Universidade Federal da Grande Dourados. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS – BR, 23., 2015, Belém. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2015. v. 1, p. 706-728. Disponível em: <<http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

SILVA FILHO, L. A. da. **Educação e política**: apontamentos sobre a história da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (1979 – 1995). 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2008.

SILVA, M. das G. M. da; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas de educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS. **Vestibular da UEMS é substituído pelo ENEM**. Dourados, 2010. Disponível em: <<http://www.uems.br/portal/noticia.php?idnot=4713>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI 2013-2017. Dourados: EDUFGD, 2013a. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/ADMINISTRACAO-UFGD/PDI%20UFGD%202013_2017.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.

_____. Conselho Universitário. Resolução COUNI/UFGD n. 54, de 3 de junho de 2013. Aprova a adesão da UFGD ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU) como forma de ingresso regular para o ensino de graduação a partir de 2014. **Boletim de Serviço**, Dourados, MS, 2 jul. 2013b. Número 1419, página 6-10. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/1419.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. Resolução CEPEC/UFGD n. 89, de 3 de junho de 2013. Aprova a adesão da UFGD ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU). **Boletim de Serviço**, Dourados, MS, 02 jul. 2013c. Número 1419, p. 1-5. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/1419.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS. **Edital PREG n. 78, de 25 de agosto de 2009**. Abertura das inscrições para processo seletivo da UFMS 2010 – Verão. Campo Grande, 2009a.

_____. Conselho Universitário da UFMS. **Ata da reunião extraordinária realizada no dia 7 de maio de 2009**. Campo Grande, 2009b.

Capítulo IV

As políticas afirmativas e a implementação
da Comissão Verificadora de
Autodeclaração Étnico-racial na UFGD

*Eugenia Portela de Siqueira Marques
Fabiana Corrêa Garcia Pereira de Oliveira
Leandro de Souza Silva*

Este capítulo aborda alguns aspectos da implantação das políticas afirmativas na graduação e na pós-graduação da Universidade Federal da Grande Dourados. Trata-se de uma análise dos critérios adotados pelas instituições públicas de ensino superior para examinar a autodeclaração de ingressantes pelo sistema de cotas raciais em cursos de graduação da região Centro-Oeste no contexto da implementação da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Apesar de a lei não prever a adoção de banca avaliadora de fenótipo, cabe a cada instituição de ensino criar mecanismos para garantir direitos e coibir fraudes.

Para a identificação dos beneficiários das cotas raciais, diferentes mecanismos são adotados pelas Instituições de Ensino Superior (IES), dentre os quais predominam a autodeclaração, as bancas avaliadoras para analisar os traços fenotípicos, a análise de fotografia e a combinação do procedimento da fotografia e da banca.

Na Universidade Federal da Grande Dourados foi instituída, em 2017, a Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-racial para atuar na pós-graduação *stricto sensu*. Na graduação, por determinação do Ministério Público Federal, a comissão atuará nas seleções a partir de 2019.

A autodeclaração não é suficiente para garantir que os direitos destinados aos pretos e pardos sejam respeitados. Uma comissão julgadora de autodeclaração racial, desde que prevista no edital, pode eliminar do sistema de cotas um candidato que não apresente características fenotípicas de pardo ou de preto. Com o advento da Lei n. 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, houve um evidente progresso social, sendo, contudo, importante avaliar se os objetivos propostos pela legislação são devidamente atendidos e de que forma são enfrentados os obstáculos, dentre os quais declarações fraudulentas ou equivocadas de pertencimento étnico-

-racial no cumprimento de exigências meramente formais de preenchimento de formulário no ato da inscrição para o vestibular.

Para evitar fraudes na autodeclaração, diferentes critérios são adotados pelas universidades para verificar a identificação racial dos candidatos, como, por exemplo, se eles são realmente pretos ou pardos. Tal verificação das características dos candidatos divide, todavia, opiniões entre os especialistas. Em algumas instituições de ensino, a autodeclaração não tem sido suficiente para garantir que as vagas reservadas para as cotas raciais sejam realmente ocupadas por negros, suscitando a presença das comissões julgadoras de fenótipo que indeferem os candidatos que não apresentem características físicas fenotípicas¹⁴ inerentes à identificação racial autodeclarada.

No entendimento de Backes (2006, p. 441), o acesso de pretos e pardos ao ambiente universitário fortalece estes indivíduos, levando-os a questionarem a suposta democracia racial e a denunciarem atitudes discriminatórias que não reconheçam neles uma identidade legítima, as quais não podem ser usadas para justificar a dominação e a exploração econômica, como se fez e se faz no Brasil desde os tempos da colonização.

14 “Onde predomina o preconceito racial de marca, a origem não importa, apenas quantos traços, ou marcas, do fenótipo do grupo discriminado tem a vítima potencial. A principal marca é a cor da pele, mas outras, como o cabelo, também são importantes. O preconceito racial de marca não exclui completamente, mas desabona suas vítimas. Portar os traços do grupo discriminado constitui inferioridade, e faz com que os sujeitos ao preconceito sejam sistematicamente preteridos em relação aos demais. Todavia, a posse de outras características positivamente valoradas, como educação, poder político, projeção social e posse de riquezas, podem compensar, ao menos parcialmente, as marcas” (OSORIO, 2013, p. 88).

As políticas afirmativas na educação superior e a democratização do acesso

Passada a Segunda Guerra Mundial, a dignidade da pessoa humana se consolidou com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, firmando, a partir de então, uma obrigação internacional, disseminada por todas as constituições dos Estados democráticos de direito, de combate à discriminação.¹⁵

O artigo XXVI¹⁶ da DUDH demarca o direito à educação, que, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, está previsto no artigo 205¹⁷ e seguintes, com vistas a formar seres humanos íntegros e preparados para a convivência em sociedades plurais.

Dando continuidade, o artigo 206 da Carta Magna brasileira elenca alguns princípios nos quais o direito à educação deverá ser baseado,

15 “Artigo II – 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo VII – Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.” (ONU, 1948).

16 “Artigo XXVI – 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.” (ONU, 1948).

17 “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

dentre eles está a igualdade de condições para o acesso e a permanência na instituição de ensino, expresso no inciso I¹⁸. De acordo com Silva (2008), integram esses objetivos valores antropológico-culturais, políticos e profissionais. O Estado brasileiro tem, portanto, o compromisso de promover a educação, e as políticas públicas de ação afirmativa devem ser norteadas para a construção de uma sociedade pautada na promoção da igualdade de oportunidades e no respeito à diversidade.

Com o advento da Constituição federal, na década de 1990, surgiram as discussões a respeito da educação para todos, tornando-se mais expressivas em eventos internacionais e impondo o estabelecimento de metas que impulsionassem a sua universalização a fim de abranger sujeitos pertencentes a grupos historicamente excluídos, como os negros.

Embora o texto constitucional represente um êxito, é evidente que, por si só, ele não traga, automaticamente, uma efetiva igualdade de condições. Por mais avançada que uma norma possa ser, é na dinâmica social que ela tende a se mostrar concretizada ou não.

As ações afirmativas se anunciam como políticas públicas e privadas orientadas à concretização do princípio da igualdade material e à eliminação dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física, objetivos estes a serem alcançados pelo Estado e pela sociedade.

Segundo Gomes (2005, p. 49), as ações afirmativas:

[...] visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade [...]. Trata-se, em suma, de um mecanis-

18 “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1988).

mo sócio-jurídico destinado a viabilizar primordialmente a harmonia e a paz social, que são seriamente perturbadas quando um grupo social expressivo se vê à margem do processo produtivo e dos benefícios do progresso, bem como a robustecer o próprio desenvolvimento econômico do país, na medida em que a universalização do acesso à educação e ao mercado de trabalho tem como consequência inexorável o crescimento macroeconômico, a ampliação generalizada dos negócios, numa palavra, o crescimento do país como um todo. Nesse sentido, não se deve perder de vista o fato de que a história universal não registra, na era contemporânea, nenhum exemplo de nação que tenha se erguido de uma condição periférica à de potência econômica e política, digna de respeito na cena política internacional, mantendo no plano doméstico uma política de exclusão, aberta ou dissimulada, legal ou meramente informal, em relação a uma parcela expressiva de seu povo.

Reconheçamos como ações afirmativas toda e qualquer política que tenha por objetivo promover o acesso à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de sujeitos ou grupos de pessoas cujos posicionamentos e/ou situação sejam considerados inferiorizados frente à sociedade. Tais políticas visam garantir maior igualdade de oportunidades de vida tanto diante das desigualdades sociais e raciais como da problemática do racismo. Elas foram implantadas com a finalidade de minimizar as dificuldades da população negra no ingresso à educação superior, considerando as suas vulnerabilidades históricas, sociais e econômicas.¹⁹

19 Os negros, soma daqueles que se declaram pretos e pardos, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são maioria da população brasileira, 52,9%. Essa população, no entanto, ganha menos da média do país, que é R\$ 1.012,25, segundo dados do IBGE de 2014. Entre os negros, a média de renda familiar per capita é

É importante ainda se considerar que a dificuldade de inserção dos negros na universidade compromete o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos.²⁰

Nesse sentido, Heringer (2013) apresenta uma das razões que dificultam a efetiva inclusão de estudantes pretos e pardos²¹ na educação superior no Brasil:

O sistema de educação básica brasileiro possui tanto escolas públicas quanto privadas, sendo estas últimas em menor número, em geral de melhor qualidade e acessíveis àqueles que podem pagar. O sistema educacional privado na educação básica é ocupado principalmente por estudantes de classe média e alta, que podem custear altas mensalidades. Estudantes que concluem o ensino básico nestas escolas são tradicionalmente aprovados em maior proporção nos exames para ingresso nas melhores universidades brasileiras que, ironicamente, são, em sua maioria, públicas e sem custos para os estudantes. As consequências desta estrutura a longo prazo são a grande concentração de estudantes de maior renda e brancos nas universidades públicas. (HERINGER, 2013, p. 78).

R\$ 753,69 entre os pretos e R\$ 729,50, entre os pardos. Os brancos têm renda média de R\$ 1.334,30. Os dados seguem apontando a desigualdade, o desemprego é maior entre os pretos (7,5%) e pardos (6,8%) do que entre os brancos (5,1%). O trabalho infantil, maior entre pardos (7,6%) e pretos (6,5%) do que entre brancos (5,4%). As desigualdades sociais são reforçadas na educação. A taxa de analfabetismo é 11,2% entre os pretos; 11,1% entre os pardos; e 5% entre os brancos. Até os 14 anos, as taxas de frequência escolar têm pequenas variações entre as populações, o acesso é semelhante à escola. No entanto, a partir dos 15 anos, as diferenças ficam maiores. Enquanto, entre os brancos, 70,7% dos adolescentes de 15 a 17 anos estão no ensino médio, etapa adequada à idade, entre os pretos, esse índice cai para 55,5% e, entre os pardos, 55,3% (IBGE, 2016).

20 A esse respeito, ver DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013.

21 Segundo o sistema classificatório de cor do IBGE.

A implementação das ações afirmativas nas universidades, além de atender ao preceito constitucional da igualdade formal, pode ser uma estratégia para se questionar e subverter a hegemonia branca a fim de se ressignificar e fortalecer a identidade negra. As políticas afirmativas legitimam o acesso de pretos e pardos ao espaço historicamente ocupado por grupos dominantes e acenam positivamente para o fato de a identidade negra ser afirmada e ressignificada (MARQUES; BRITO, 2015).

A construção identitária se ressignifica ao longo das práticas sociais de acordo com Ferreira (2009):

A experiência psicológica encerra um caráter de construção permanente, em que as especificidades das experiências pessoais determinam a maneira como o indivíduo constrói suas referências de mundo, incluindo aquelas através das quais ele pode reconhecer-se como um determinado indivíduo — sua identidade. (FERREIRA, 2009, p.45-46).

A identidade é móvel e fragmentada, não é fixa, vai se alterando durante as relações. É uma identidade forjada nos espaços culturais, um processo híbrido, uma mistura. Esse hibridismo se refere ao fato de que os indivíduos se adaptam a culturas diferentes das suas e, assim, vão construindo ou alterando sua identidade por meio da assimilação de culturas diferenciadas. Sobre esse assunto, Hall (2003, p.74) menciona que:

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionalistas” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade.

Ainda sobre identidade, Munanga (1974, p. 177-178) considera:

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

Construir uma identidade negra positiva no Brasil não é uma tarefa simples, pois o mito da democracia racial historicamente nega a desigualdade entre brancos e negros e impõe um modelo eurocêntrico que se fundamenta no racismo, na negação e na inferiorização da diferença, no qual os indivíduos negros, para que possam ser aceitos, crescem negando sua identidade e sua ancestralidade. No lastro de reparos sociais, destacam-se a Lei n. 12.288/2010 e a Lei n. 12.711/2012. A primeira instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, tendo como finalidade garantir à população a efetivação da igualdade de oportunidades. A segunda, conhecida como Lei de Cotas²², prevê a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

22 “Artigo 3º. Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).” (BRASIL, 2012a).

Com a aprovação da Lei n. 12.711/2012, foram declaradas pelo Supremo Tribunal Federal, em 2012, a constitucionalidade das cotas raciais e a adoção de políticas de reserva de vagas para o acesso de pretos, pardos e indígenas às Instituições de Ensino Superior públicas em todo o país.

Apesar dos avanços na busca pela democratização do acesso à educação, a efetivação desse processo, em sua plenitude, somente será possível com a ampla união de esforços devido ao crescente número de demandas judiciais propostas por candidatos que são eliminados dos processos seletivos ao passarem pela comissão julgadora de fenótipo e às denúncias de estudantes e das próprias instituições contra as fraudes, o que demonstra um descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico e a realidade concreta da efetivação de direitos.

A Lei n. 12.711/2012 prevê o critério de autodeclaração para que os candidatos possam concorrer às vagas reservadas. A adoção de comissão verificadora da autodeclaração étnico-racial não é, entretanto, vedada, sendo utilizada por algumas instituições de ensino superior, incluindo a Universidade Federal da Grande Dourados, e representa um mecanismo de proteção a direitos.

Tabela 1 – Número de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas nos quatro anos de implementação da Lei de Cotas.²³

Curso	2013	2014	2015	2016	Total
Administração	10	16	16	16	58
Agronomia	10	16	16	16	58

Continua

23 No ano de 2013, foram reservadas 25% das vagas de acordo com a Lei n. 12.711/2012. Os cursos de Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia de Aquicultura, Engenharia de Computação e Física realizaram o seu primeiro processo seletivo em 2014. O curso de Medicina, Matemática e Química tiveram acréscimo no número de vagas em 2014.

Tabela 1 – Número de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas nos quatro anos de implementação da Lei de Cotas.

Continuação

Curso	2013	2014	2015	2016	Total
Artes Cênicas	12	18	18	18	66
Biotecnologia	12	16	16	16	60
Ciências Biológicas	12	18	18	18	66
Ciências Contábeis	10	16	16	16	58
Ciências Econômicas	10	16	16	16	58
Ciências Sociais	12	18	18	18	66
Direito	12	16	16	16	60
Educação Física	10	16	16	16	58
Engenharia Agrícola	10	16	16	16	58
Engenharia Civil	0	18	18	18	54
Engenharia da Computação	0	18	18	18	54
Engenharia de Alimentos	10	16	16	16	58
Engenharia de Aquicultura	0	18	18	18	54
Engenharia de Energia	10	16	16	16	58
Engenharia de Produção	10	16	16	16	58
Engenharia Mecânica	0	18	18	18	54
Física	0	18	18	18	54
Geografia	12	20	20	20	72
Gestão Ambiental	10	16	16	16	58
História	10	16	16	16	58
Letras	12	20	20	20	72
Matemática	10	16	16	16	58
Matemática	0	18	18	18	54
Medicina	10	24	24	24	82
Nutrição	12	18	18	18	66
Pedagogia	10	16	16	16	58
Psicologia	12	18	18	18	66
Química (licenciatura)	0	18	18	18	54
Química (licenciatura e bacharelado)	10	16	16	16	58
Total	258	536	536	536	1866

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Centro de Seleção da UFGD referentes à oferta de vagas até 2016.

A implantação de banca verificadora de fenótipo é um procedimento importante para garantir que a ação afirmativa alcance os objetivos almejados e não seja desvirtuada ao longo de sua implementação. Esse entendimento também vem sendo fortalecido no âmbito judicial.

Os critérios de verificação de autodeclaração adotados pelas IES na região Centro-Oeste e na UFGD

No intuito de dar respostas aos velhos e arraigados problemas da educação superior brasileira e de atender às pressões sociais que visam a sua democratização, o Estado brasileiro, na década de 1990, passou a adotar políticas de ações afirmativas em diversos setores, inclusive na educação superior. Nos últimos anos, a educação superior pública brasileira tem ampliado as possibilidades de acesso da população negra por meio de instrumentos legais que visam corrigir as desigualdades existentes no ensino superior quanto ao tratamento oferecido aos estudantes de diferentes raças. Dentre as medidas adotadas, salientamos a importância das políticas afirmativas, que têm possibilitado o acesso da população negra aos mais diversos cursos de nível superior. Esses espaços, se não fosse pela intervenção de força política, estariam restritos à população branca, que, historicamente, foi hegemônica nas universidades públicas.

Para compreender melhor de que maneira as IES estão se ajustando às políticas afirmativas a fim de garantir a presença da população negra em seus cursos, realizamos um estudo de exploração sobre os editais de seleção de seis universidades da região Centro-Oeste: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB) e

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É relevante que se descreva as formas de acesso da população negra a essas IES, bem como os critérios utilizados em seus editais específicos. Verificamos que, para a identificação dos beneficiários das cotas raciais, diferentes mecanismos são adotados pelas IES, dentre os quais predominam a autodeclaração, as bancas avaliadoras para analisar os traços fenotípicos, a análise de fotografia e a combinação dos procedimentos fotografia e banca.

Na UFMS, de acordo com o Edital n. 194, de 01 de dezembro de 2017, os sistemas de ingresso na instituição acontecem de duas formas. Na primeira, 30% das vagas dos cursos de graduação são ofertadas por meio do vestibular tradicional. Na segunda forma, 70% das vagas dos cursos de graduação são preenchidas por meio do SiSU. Vale ressaltar que há exceção para o curso de licenciatura em Música, cujas vagas são preenchidas por meio do vestibular tradicional em sua totalidade. As vagas destinadas a pretos e pardos estão estipuladas no edital conforme a Lei federal n. 12.711/2012. O candidato deve, no ato da inscrição, optar por participar da reserva de vagas, podendo, a qualquer momento, ser convocado para a Banca de Avaliação de Veracidade da Autodeclaração instituída pela própria UFMS, que utiliza tal avaliação como critério de certificação das características fenotípicas das pessoas pretas e pardas.

A UFMS apresentou alterações significativas no sistema de ingresso, pois, até 2015, a IES não previa um controle com vistas a garantir que as vagas reservadas para pretos e pardos fossem realmente ocupadas por este público. Na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) da universidade, há a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas, cuja competência abrange: a) articular, participar e desenvolver ações na universidade relacionadas às políticas afirmativas; e b) acompanhar o funcionamento, avaliar os resultados, identificar aspectos que prejudiquem a efi-

ciência das ações afirmativas e sugerir ajustes e modificações necessárias (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Na UEMS, de acordo com o Edital 001/2018/DRA/UEMS, de 30 de janeiro de 2018, podemos considerar que nada mudou no sistema e na forma de ingresso de acadêmicos. O SiSU foi adotado pela IES como forma de ingresso, além de a instituição valer-se da banca avaliadora de traços fenotípicos para análise de candidatos que optarem pelas vagas reservadas a pretos e pardos. A UEMS tem sido umas das instituições modelo em relação ao controle de fraudes, pois a banca avaliadora, hoje, é a principal ferramenta da IES contra esse tipo de ação. Em Mato Grosso do Sul, o Movimento Negro teve grande participação na discussão sobre as cotas na UEMS e nesta, diferentemente do que acontece em IES que não possuem a banca avaliadora, poucos são os casos que envolvem fraudes.

Na UFMT, de acordo com o Edital 001/2018, de 12 de janeiro de 2018, a instituição permaneceu estagnada no que diz respeito à garantia das vagas destinadas a pretos e pardos pela Lei n. 12.711/2012, uma vez que não foi institucionalizada a banca de verificação de autodeclaração logo após a promulgação da lei. Diante de denúncias sobre fraudes no preenchimento de vagas reservadas nas mais diversas IES do Brasil e na própria UFMT (AGUIAR, 2018), a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFMT instituiu uma comissão para verificar as autodeclarações no ato da matrícula dos candidatos aprovados. Foi, sem dúvida, um avanço, pois a comissão e a comunidade acadêmica podem, juntas, garantir mais eficiência no que diz respeito à distribuição das vagas destinadas a pretos e pardos. Ressaltamos aqui, mais uma vez, a importância da banca de avaliação e ou validação de características fenotípicas.

Na UFG, o sistema de ingresso de alunos se faz por meio do SiSU. Em relação ao passado, todavia, a instituição deu um grande salto

no que diz respeito à garantia das vagas destinadas a pretos e pardos. No ano de 2018, a UFG instituiu a Comissão de Verificação da Autodeclaração (SANTOS, 2018), ou seja, no ato da matrícula presencial, os alunos que optam pela vaga no sistema do SiSU, quando apresentam a documentação, são imediatamente avaliados. Espera-se que, com esse cuidado, a UFG coíba possíveis fraudes, pois, como já foi dito, hoje a banca de validação e avaliação fenotípica é a principal ferramenta contra as fraudes. É importante ressaltar que a UFG continua com o programa UFGInclui, que destina vagas para candidatos quilombolas, indígenas e surdos.

A UnB, instituição pioneira em garantir cotas para alunos negros, continua, basicamente, com os mesmos sistemas de ingresso, ou seja, SiSU e vestibular tradicional, exceto pelo novo sistema adotado pela instituição, o Programa de Avaliação Seriada (PAS).

No que diz respeito à garantia das vagas destinadas a pretos e pardos, a UnB apresenta um retrocesso, pois foi uma das primeiras a utilizar as bancas de validação e avaliação fenotípica e hoje não mais o faz. O Edital n. 1 – Acesso UnB/SISU 2018, de 15 de janeiro de 2018, de seleção de alunos para os cursos de graduação da UnB em 2018 traz que os candidatos devem preencher a autodeclaração de que possuem traços fenotípicos. Consideramos o ato de extinguir a banca avaliadora de fenótipos um retrocesso para uma universidade que, por muito tempo, se postou como referência quanto às questões étnico-raciais. A matéria do site correio brasiliense traz em sua manchete que a UNnB investiga o caso de cem possíveis fraudes no sistema de cotas (AUGUSTO, 2017).

Na UFGD, o sistema de ingresso se dá por meio do SiSU e do vestibular. No que diz respeito à reserva de vagas para pretos e pardos,

vale o que está na Lei n. 12.711/2012²⁴. A UFGD, por meio do Edital de abertura CCS n. 09, de 1 de agosto de 2017, disponibiliza um formulário de autodeclaração que o candidato deve preencher e assinar no ato da matrícula. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) da instituição acompanha a implementação de políticas afirmativas na UFGD e, com a Ouvidoria, denuncia os casos de ocupação indevida de vagas destinadas às cotas raciais. Para o ingresso em 2018, mesmo tendo sido recomendada pelo núcleo, a adoção da banca avaliadora não ocorreu justamente por não estar prevista em lei. Para 2019, a UFGD acatou recomendação do Ministério Público Federal (MPF) quanto à verificação de todas as autodeclarações relacionadas ao ingresso de alunos por meio de cotas étnico-raciais (VACCARI, 2018).

Em relação à pós-graduação, por meio da Resolução CEPEC n. 176/2017, instituiu-se a reserva de vagas para pretos e pardos nos programas de pós-graduação e, por meio da Portaria n. 930, de 22 de novembro de 2017, instituiu-se a Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-racial na UFGD.

24 As cotas previstas anteriormente sofreram alteração com a Lei n. 13.409/2016, que tem origem em projeto do Senado e altera a legislação sobre cotas no ensino superior federal, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. A lei acrescenta as pessoas com deficiência a essas cotas de acordo com a proporcionalidade apontada pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na unidade da Federação em que a instituição de ensino se localiza. Foi mantida a previsão de revisão da política de cotas no prazo de dez anos a partir da lei que a instituiu, ou seja, em 2022. Com esta medida, cada vez mais se reduz o percentual destinados a pretos e pardos, os quais representam mais de 50% da população brasileira.

Tabela 2 – Número de candidatos autodeclarados pretos e pardos na pós-graduação da UFGD avaliados pela comissão.*

Programa	Autodeclarados			Autodeclarações	
	Convocados	Presentes	Ausentes	Validadas	Não validadas
Agronomia	6	5	1	3	2
Ciência e Tecnologia Ambiental	3	3	0	3	0
Ciências da Saúde	1	1	0	1	0
Educação	1	1	0	1	0
Engenharia Agrícola	1	1	0	1	0
Fronteiras e Direitos Humanos	4	4	0	4	0
Total	16	15	1	13	2

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, 2018.

Nota:

* Ficou a critério de cada coordenação de pós-graduação solicitar a avaliação da comissão ou criar comissão própria.

Consideramos que apenas a autodeclaração é insuficiente para garantir o direito de acesso às vagas reservadas e destinadas à população negra. As falhas ocorrem devido a atos intencionais ou não, pois vivemos em um país onde o discurso da democracia racial se fez e faz presente na construção social e nas discussões de identidade racial do povo. “Equívocos” de pertencimento racial têm sido alvo constante de denúncias do Movimento Negro de diversas IES do Brasil e esses “equivocos”, por “coincidência”, acontecem com frequência nos cursos de maior concorrência das universidades federais e estaduais.

Fala-se, assim, de certa “afro-conveniência”, ou seja, um país que nega sua formação identitária desde as mais remotas raízes e que, de

repente, considera conveniente declarar-se negro, como se valesse a pena, em determinados momentos, ser negro para ter vantagem em algumas situações. Nós, pesquisadores da temática, defendemos a adoção das bancas de verificação, a fim de coibir fraudes e combater o racismo institucional.

O entendimento no âmbito judicial

Para inaugurar a exposição de alguns entendimentos judiciais importantes sobre a temática, vale mencionar o Habeas Corpus (HC) 82.424/RS, que revela a definição jurídico-constitucional dos termos “raça” e “racismo” segundo o Supremo Tribunal Federal (STF). O HC foi impetrado perante o Pretório Excelso em favor de Siegfried Ellwanger, escritor que fora condenado em instância recursal por publicar, vender e distribuir material antissemita. A tese que se tentava sustentar era a de que, superada a ideia científica de raça, o crime de racismo se tornaria impossível.

Naquela oportunidade, o STF concluiu que seria necessário realizar uma interpretação teleológica e sistêmica da Carta Magna, conjugando fatores e circunstâncias históricas, políticas e sociais para elaborar uma definição jurídico-constitucional do termo racismo. O ministro Maurício Corrêa, relator do HC, asseverou que a genética banuiu por completo o conceito usual de raça, entendendo que a divisão dos seres humanos pelas chamadas raças não decorreria de um processo biológico, mas de um processo político-social baseado na intolerância do grupo dominante quanto às diferenças físicas, culturais ou comportamentais de uma minoria, resultando daí o fenômeno do racismo.

Assim, firmou-se o entendimento de que o racismo traduz a valoração negativa de certo grupo humano, tendo como substrato caracterís-

ticas socialmente semelhantes, de modo a configurar uma raça distinta, à qual se dispensa tratamento desigual por parte da raça dominante.

Além dessa relevante compreensão de racismo, também importa trazer o entendimento que vem sendo firmado pelos tribunais superiores no que diz respeito à adoção de comissão verificadora de autodeclaração étnico-racial.

Nota-se que os tribunais têm afirmado não agir com arbitrariedade a banca examinadora ao adotar o critério de fenótipo, uma vez que se trata da manifestação visível ou detectável, ou seja, a avaliação depende da aparência do candidato para confirmar a sua concorrência como cotista. Neste sentido foi o entendimento do Tribunal Regional Federal da 3ª Região:

Candidata autodeclarada parda. Condição necessária, mas não suficiente, para concorrer às vagas reservadas aos cotistas de cor negra/parda. Previsão no edital que a autodeclaração seria confirmada por uma banca julgadora segundo o critério do fenótipo, que é a manifestação visível ou detectável da constituição genética de um determinado indivíduo. Impossibilidade de o judiciário se sobrepor ao critério que se reserva à banca examinadora que, em decisão unânime, concluiu que a candidata não apresentava traço fenótipo de negro/pardo. (BRASIL, 2016c).

É certo que a conclusão da comissão avaliadora não pode ser arbitrária, mas possui um traço ponderável de subjetividade que é próprio do critério do fenótipo, o qual deve estar determinado no edital. A intervenção do judiciário deve restringir-se ao exame da legalidade do certame e do respeito às normas do edital que o norteia.

Os tribunais superiores favoráveis à legalidade do critério de fenótipo têm baseado suas decisões no entendimento do STF, que considera

constitucional a política de cotas e ressalva o não cabimento de revisão judicial de critério subjetivo de resultado de prova, que originariamente cabe à banca (BRASIL, 2012b).

O alcance do artigo 5º da Constituição Federal, capítulo XXXV, não permite que o juiz incursione no cenário que a lei reserva à administração em geral e assuma para si a responsabilidade pelo resultado de processos seletivos, intervindo sempre que algum candidato assim reclame. Portanto, depreende-se que não sendo caso de afronta à lei ou de arbitrariedade da comissão, não há razão jurídica que legitime a invasão pelo magistrado de competência alheia.

Ademais, interpretações equivocadas também são alvos das bancas julgadoras, uma vez que as alegações de ancestralidade e consanguinidade não são definidoras de direitos para que os candidatos possam figurar nas vagas reservadas aos cotistas, cabendo ao edital definir previamente os critérios orientadores, visto que o preconceito e a discriminação não têm origem em diferenças de genótipo, mas sim em elementos fenotípicos.

Dessa forma, para estarem dentro da legalidade, os procedimentos adotados pelas comissões avaliadoras devem estar de acordo com as seguintes orientações: (a) autodeclaração pelo candidato no ato da inscrição; (b) realização da sessão de fotografias; (c) julgamento pela comissão especializada por fenótipo e não por ascendência — entrevista de confirmação da autodeclaração como negro —; e (d) possibilidade de recurso pelo candidato (BRASIL, 2012c).

Neste contexto, também cabe ressaltar a Recomendação n. 41 do Conselho Nacional do Ministério Público, de 9 de agosto de 2016, cuja instituição é essencial à função jurisdicional do Estado, cabendo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis. Assim, levando em consideração a existência

de bancas verificadoras de fenótipo para o acesso de negros à universidade e a cargos públicos por meio das cotas raciais, o documento recomenda:

Art. 1º. Os membros do Ministério Público brasileiro devem dar especial atenção aos casos de fraude nos sistemas de cotas para acesso às universidades e cargos públicos — nos termos das Leis n. 12.711/2012 e 12.990/2014, bem como da legislação estadual e municipal pertinentes —, atuando para reprimi-los, nos autos de procedimentos instaurados com essa finalidade, e preveni-los, especialmente pela cobrança, junto aos órgãos que realizam os vestibulares e concursos públicos, da previsão, nos respectivos editais, de mecanismos de fiscalização e controle, sobre os quais deve se dar ampla publicidade, a fim de permitir a participação da sociedade civil com vistas à correta implementação dessas ações afirmativas. (BRASIL, 2016b, p. 3).

No mesmo sentido foi a Orientação Normativa n. 03 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, de 1 de agosto de 2016, sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para concorrer pelas cotas raciais nos concursos públicos, frisando a necessidade de previsão e detalhamento do procedimento nos editais (BRASIL, 2016a).

Mais recentemente, o Plenário do STF declarou a constitucionalidade da Lei de Cotas no serviço público federal ao julgar a Ação Declaratória de Constitucionalidade 41 (BRASIL, 2016d) e reconheceu a validade da Lei 12.990/2014, que reserva 20% das vagas oferecidas em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal direta e indireta.

Apesar de não se tratar de ingresso na educação superior, entende-se relevante trazer à baila tal orientação para o ingresso no serviço pú-

blico, uma vez que ela representa o fortalecimento do propósito das cotas raciais e da adoção de comissão de verificação da autodeclaração.

Observa-se o reconhecimento, em âmbito judicial, de que a Constituição Federal impõe ao Estado o dever de atribuir a todos os que se situam à margem do sistema de conquistas no Brasil a condição essencial de titulares do direito de serem reconhecidos como pessoas investidas de dignidade. Por conseguinte, a implementação de ação afirmativa no sentido de favorecer a inclusão do negro na educação superior demonstra um avanço e, de igual modo, a adoção de comissão verificadora de fenótipo tem como objetivo a proteção dos direitos tutelados pela Lei de Cotas, no intuito de alcançar uma sociedade justa, fraterna e solidária.

Considerações finais

A implementação das políticas afirmativas no Brasil concretiza o princípio da igualdade material fundamentada na Constituição federal brasileira ao garantir o acesso da população negra à educação superior e, deste modo, contribuir para minimizar as desigualdades. O ingresso de candidatos negros na educação superior, além de possibilitar a democratização do acesso, torna o espaço da universidade mais plural e fortalece a identidade negra.

A maioria das ações afirmativas em curso atendem, de forma pontual, os desafios para democratizar o acesso à educação superior, mas somente uma política articulada com as políticas culturais e de respeito às diferenças viabilizará relações mais igualitárias e sem subalternização ou inferiorização devido ao pertencimento étnico-racial.

Tornou-se medida imprescindível para garantir a lisura no processo dos vestibulares a adoção das comissões de validação de autodeclaração, considerando que existem situações que envolvem denúncias pela ocupação indevida das vagas reservadas aos pretos e pardos. Notam-se avanços significativos seja por decisão institucional ou por determinação do Ministério Público, que passaram a garantir o papel das comissões na graduação e na pós-graduação.

A existência da banca avaliadora constitui-se num mecanismo que coíbe a interpretação errônea ou fraudulenta de pertencimento étnico-racial e possibilita o fortalecimento identitário quando os acadêmicos se autodeclaram pretos ou pardos.

Referências

AGUIAR, E. Candidatos brancos são acusados de fraudar cotas raciais na UFMT. **O Livre**, Cuiabá, 8 fev. 2018. Disponível em: <<http://olive.com.br/geral/candidatos-brancos-sao-acusados-de-fraudar-cotas-raciais-na-ufmt/14008>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

AUGUSTO, O. UnB investiga fraude de 100 estudantes no sistema de cotas. **Correio Brasileiro**, Brasília, 27 dez. 2017. Caderno Eu Estudante. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2017/12/27/ensino_ensinosuperior_interna,650050/unb-investiga-fraude-no-sistema-de-cotas.shtml>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BACKES, J. L. Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afro-descendente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 429-443, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Orientação Normativa n. 03, de 1 de agosto de 2016. Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 ago. 2016a. Seção 1, p. 54. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27175840>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Conselho Nacional do Ministério Público. Recomendação n. 41, de 9 de agosto de 2016. Define parâmetros para a atuação dos membros do Ministério Público brasileiro para a correta implementação da política de cotas étnico-raciais em vestibulares e concursos públicos. **Diário Eletrônico do CNMP**, Brasília, DF, 5 set. 2016b. Caderno Processual, p. 1-3. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/images/Normas/Recomendacoes/RECOMENDAO_41.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Tribunal Regional Federal da 3ª Região. Agravo de instrumento n. 0019906-29.2015.4.03.0000/MS, São Paulo, SP, 3 de março de 2016. Relator: Desembargador Johonsom di Salvo. **Diário Eletrônico da Justiça Federal da 3ª Região**, São Paulo, SP, 14 mar. 2016c. Edição n. 48/2016. Publicações Judiciais. Disponível em: <<http://web.trf3.jus.br/acordaos/Acordao/BuscarDocumentoGedpro/4985921>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Supremo Tribunal Federal. Ação Declaratória de Constitucionalidade n. 41. Processo n. 833-70.2016.1.00.0000. Protocolado em 21 de janeiro de 2016. Relator: Ministro Roberto Barroso. **Portal do Supremo Tribunal Federal**: processos. Brasília, 2016d. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4917166>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

_____. Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2014. Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Tribunal Regional Federal da 3ª Região. Agravo de instrumento n. 80.5328 AgR, São Paulo, SP, 25 de setembro de 2012. Relatora: Ministra Cármen Lúcia. **Diário Eletrônico da Justiça Federal da 3ª Região**, São Paulo, SP, 10 out. 2012b. Disponível em: <<http://web.trf3.jus.br/acordaos/Acordao/BuscarDocumentoGedpro/498592>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 186, Brasília, DF, 26 de abril de 2012. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. **Diário da Justiça**, Brasília, DF, 4 maio 2012c. Número 86. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2691269>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Supremo Tribunal Federal. Habeas corpus n. 82.424/RS, Brasília, DF, 17 de setembro de 2003. Relator originário: Ministro Moreira Alves. **Diário da Justiça**, Brasília, DF, 19 mar. 2004. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=79052>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Número 191-A, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente**: identidade em construção. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

GOMES, J. B. B. A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, S. A. dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HERINGER, R. O próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, A. R. (Org.). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Educação reforça desigualdades entre brancos e negros. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2016>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

MARQUES, E. P. de S.; BRITO, I. A. M. A banca examinadora de fenótipo para o acesso à educação superior na UEMS: um mecanismo para garantia de direitos. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 52-68, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/25>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [S.l.], 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

OSORIO, R. G. **A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada**. IBGE: Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SANTOS, M. F. UFG cria comissão para coibir fraudes no sistema de cotas. **Universidade Federal de Goiás**, Goiânia, 1 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.ufg.br/n/104325-ufg-cria-comissao-para-coibir-fraudes-no-sistema-de-cotas>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 31. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Edital n. 1– Acesso UnB/SiSU 2018, de 15 de janeiro de 2018**. Brasília, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital 001/2018/DRA/UEMS, de 30 de janeiro de 2018**. Dourados, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-racial. **Resolução n. 171, de 3 de setembro de 2018**. Dourados, 2018.

_____. Portaria n. 930, de 23 de novembro de 2017. Designa Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-racial. **Boletim de Serviço**, Dourados, MS, 24 nov. 2017a. Número 2851, p. 4. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/2851.pdf>>. Acesso em: 19 fev, 2019.

_____. **Edital de Abertura CCS n. 09, de 01 de agosto de 2017**. Dourados, 2017b.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. Resolução CEPEC n. 176, de 20 de julho de 2017. Aprova a Política de Ações Afirmativas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu da UFGD. **Boletim de Serviço**, Dourados, MS, 31 jul. 2017c. Número 2715, p. 1.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Edital 001/2018, de 12 de janeiro de 2018**. Cuiabá, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Pró-Reitoria de Assuntos estudantis. **Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas: competências**. Campo Grande, 2018. Disponível em: <<https://proaes.ufms.br/en/coordenadorias/cdpi/acessibilidade-e-aco-es-afirmativas>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Edital UFMS/PROGRAD n. 194, de 1 de dezembro de 2017**. Campo Grande, 2017.

VACCARI, G. Após recomendação, UFGD verificará autodeclarações de alunos cotistas. **Correio do estado**, Campo Grande, 7 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.correiodoestado.com.br/cidades/dourados/apos-recomendacao-ufgd-verificara-autodeclaracoes-de-alunos-cotistas/323054/>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

*defendida no ano de 2010 no âmbito do Progra
em Educação da Faculdade de Educação
da Grande Dourados (U*

PARTE 3

**A MEMÓRIA CIENTÍFICA DA
UFGD RETRATADA EM
DISSERTAÇÕES E TESES**

*capítulo teve origem a partir da dissertação
lada Trajetória acadêmica de estudantes de
nação: evasão, permanência e conclusão de
na Universidade Federal da Grande*

Capítulo V

Evasão de alunos na Universidade Federal
da Grande Dourados: uma análise entre
contextos

José da Silva Santos Junior

Este capítulo teve origem a partir da dissertação intitulada *Trajetória acadêmica de estudantes de graduação: evasão, permanência e conclusão de cursos na Universidade Federal da Grande Dourados*, defendida no ano de 2016 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

O processo de expansão da educação superior no Brasil, evidenciado a partir de políticas criadas para esse fim, propiciou marcos relevantes nesse nível educacional. Aquilo que, até a década de 1990, era considerado um sistema educacional para atendimento das elites, passou a favorecer, a partir de meados de 2000, a diversificação dos estratos sociais que ingressaram na universidade, possibilitando a elevação dos números de alunos na educação superior²⁵ (GOMES; MORAES, 2012).

No que se refere ao número de matrículas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep) divulgou, nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2017), um total geral de 8.027.297 estudantes matriculados em cursos de graduação no ano de 2015. Comparando este total com os 2.695.927 alunos matriculados em 2001, verifica-se que as políticas de expansão implantadas foram efetivas quanto à entrada de estudantes na universidade.

Com a constante elevação do número de matrículas ao longo do período de 2001 a 2015, velhas problemáticas começaram a ressurgir no movimento de expansão e, conseqüentemente, a permanência do estudante tornou-se um desafio a ser enfrentado.

25 Do conjunto de políticas criadas para este fim, destacaram-se: o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); o Programa Universidade para Todos (Prouni); o programa Universidade: Expandir até ficar do tamanho do Brasil; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS); o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Dias Sobrinho (2010) argumenta que a “democratização” da educação superior não está limitada à ampliação das oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além de possibilitar a expansão das matrículas e promover ações de inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, é imprescindível que lhes sejam assegurados também meios de permanência sustentável, isto é, sejam-lhes dadas condições adequadas para realizarem, com boa qualidade, os seus estudos. Olhando por este ângulo, percebe-se que acesso e permanência são aspectos essenciais de um processo mais amplo da expansão da educação superior.

No que se refere à trajetória acadêmica, verifica-se a presença de alguns fenômenos contrários às políticas em vigência. Embora tenham sido criados programas de assistência estudantil, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), e a meta global do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)²⁶ tenha estabelecido a intenção de levar, gradualmente, a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% nas universidades federais, a evasão de alunos tem sido uma constante nas mais diversas instituições do país (SILVA FILHO et al., 2007). O fracasso desses planos trazem consequências diversas tanto para o aluno que evade quanto para a instituição, além de se tratar de um problema que atinge a sociedade como um todo.

Verifica-se que os estudos a respeito da evasão ainda são insuficientes (SILVA, 2013). Em levantamento bibliográfico realizado entre abril de 2014 e janeiro de 2015, constatou-se a publicação de sete teses de

26 O programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18% ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007).

doutorado, trinta e quatro dissertações de mestrado e trinta e um artigos sobre evasão na educação superior. Durante a pesquisa, foram examinados alguns dos principais bancos de dados nacionais²⁷.

No contexto das políticas educacionais recentes, encontra-se a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), instituição criada por meio de programa do governo federal no ano de 2005 e na qual foram implementados os principais programas nacionais de acesso e permanência formulados a partir de sua criação. Santos Junior e Real (2017) identificaram uma média de evasão oscilando em torno de 41% para o conjunto de cursos de graduação presenciais da UFGD, considerando a coorte de estudantes ingressantes entre 2006 e 2009.

Levando-se em consideração a complexidade inerente aos fenômenos que incidem na trajetória acadêmica, verifica-se a necessidade de uma multiplicidade de cálculos para se sondar o processo de evasão, o que inviabiliza comparações entre a taxa de evasão da UFGD, conforme média supracitada, e outros dados divulgados, que se referem a números de âmbito nacional, com a utilização de uma metodologia mais generalizada (SILVA FILHO et al., 2007).

Diante desse cenário, o presente capítulo apresenta cálculos feitos com base em uma metodologia²⁸ semelhante à utilizada pelos autores supracitados. O objetivo é cotejar os dados de evasão no conjunto de cur-

27 Recorreu-se aos bancos de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Grupo de Trabalho 11 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT11/Anped), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT).

28 $E_{(n)} = 1 - [(M_{(n)} - I_{(n)}) / (M_{(n-1)} - C_{(n-1)})]$, onde, $E_{(n)}$ = evasão anual de cursos ou do conjunto de cursos (no ano n); $M_{(n)}$ = matrículas (no ano n); $I_{(n)}$ = ingressantes (no ano n); $M_{(n-1)}$ = matrículas do ano anterior a n; $C_{(n-1)}$ = concluintes do ano anterior a n.

tos de graduação presenciais da UFGD, a partir de seu processo de expansão, com as taxas de evasão no Brasil, no Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul. Trata-se de um trabalho quanti-qualitativo, no qual se faz uso de estatística descritiva para a interpretação e a associação dos números encontrados. Para a coleta de dados, recorreu-se às sinopses estatísticas da educação superior divulgadas pelo Inep (2017).

A problemática que se pretende responder evidencia-se com a seguinte questão: há aproximações ou disparidades nas taxas de evasão acadêmica dos cursos de graduação da UFGD em relação ao contexto do Brasil, do Centro-Oeste e de Mato Grosso do Sul?

Visando responder esta questão, o presente capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira delas, discute-se o processo de expansão da educação superior no âmbito da UFGD desde a sua criação até o ano de 2015. Na segunda seção, apresentam-se algumas reflexões acerca do processo de evasão na instituição escolhida como lócus de pesquisa em paralelo aos dados estatísticos de outros locais.

A expansão do ensino de graduação na Universidade Federal da Grande Dourados

Em função do processo de expansão proporcionado a partir de 2000 por ações do governo federal, em 2005, foi criada a UFGD, a partir do desmembramento da UFMS, por meio da Lei n. 11.153, de 29 de julho de 2005.

Assim, a recém-criada UFGD passou a atender um número significativo de estudantes de vários municípios do interior do estado de Mato Grosso do Sul, configurando-se como ação relevante da reforma univer-

sitária proposta pelo governo federal, que, embora considerada como não integralizada na literatura (CARVALHO, 2015), possibilitou a expansão das universidades federais para regiões interioranas, como é o caso da instituição em pauta.

Desde o ato de criação, a UFGD tem como sede o município de Dourados, atendendo, de modo extensivo, o total de trinta e sete municípios localizados na região da Grande Dourados, ao sul do estado. A instituição iniciou sua trajetória tendo como um de seus objetivos atender parte da elevada demanda por educação superior do país e, mais precisamente, da região onde se inseriu, a qual foi largamente beneficiada em termos de desenvolvimento científico, econômico, social e cultural, uma vez que a implantação da UFGD possibilitou um crescimento significativo em vários setores (ALMEIDA, 2012).

Entretanto, embora a instituição tenha sido criada apenas em 2005, seu histórico possui 48 anos e duas transições estratégicas, visto que, em 1971, nasceu o Centro Pedagógico de Dourados (CPD), vinculado à Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), passando a ser denominado Centro Universitário de Dourados (CEUD) junto à federalização da UEMT no ano de 1979, quando foi criado o estado de Mato Grosso do Sul. A partir de 2000, houve alterações regimentais na UFMS e o CEUD passou a ser chamado de Campus de Dourados (CPDO).

Inicialmente, o então CPDO abrigava os cursos de História, Letras, Agronomia e Pedagogia, sendo criados posteriormente os cursos de Geografia, Ciências Contábeis e Matemática na década de 1980, de Ciências Biológicas e Análise de Sistemas na década de 1990, e de Medicina, Direito e Administração no início da década de 2000.

Com a sanção de sua lei de criação, a UFGD, que já havia herdado doze cursos de graduação da UFMS, criou, em 2006, mais sete cur-

so: Ciências Sociais, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Gestão Ambiental, Química, Zootecnia e Licenciatura Indígena (UFGD, 2017). Os cursos de Ciências Biológicas, Geografia e Letras passaram a ter entradas duplas²⁹. Assim, foi oferecido o total de 21 cursos³⁰ nos vestibulares de 2006 a 2008, com a oferta de 850 vagas em 2006, 860 em 2007 e 967 em 2008. Do total de cursos, catorze eram bacharelados e sete licenciaturas, sendo nove integrais, dez noturnos e dois matutinos. Além disso, o tempo mínimo de integralização esteve fixado entre quatro e seis anos, dependendo do curso ofertado.

Conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017 da UFGD, a sua grade de formação está direcionada ao enfrentamento dos principais problemas que inibem o desenvolvimento econômico, social e cultural e à problemática da preservação do meio ambiente no estado de Mato Grosso do Sul (UFGD, 2013).

Associado a isso, como parte do processo de consolidação da IES, o advento do programa Reuni proporcionou à UFGD a expansão da oferta de vagas, a criação de novos cursos e a reestruturação do currículo dos cursos já existentes. Considerando que o plano de expansão e reestruturação da universidade foi elaborado em 2007 e sua implementação iniciou-se a partir de 2008, o vestibular de verão de 2009 foi ofertado com alterações relevantes quanto às estruturas curriculares dos cursos já existentes. Ao mesmo tempo, novos cursos foram criados e incluídos como

29 Ciências Biológicas-Bacharelado e Ciências Biológicas-Licenciatura; Geografia-Bacharelado e Geografia-Licenciatura; Letras-Português/Inglês e Letras Português/Literatura.

30 Destaca-se que o curso de Licenciatura Indígena, criado a partir do Prolind, foi ofertado no primeiro vestibular de inverno da UFGD, em 2006, e, consideradas suas especificidades, passou a ser oferecido em vestibulares especiais, de modo isolado a partir de 2007. Assim, este curso não compõe o número citado.

opções naquele vestibular: Artes Cênicas, Biotecnologia, Economia, Educação Física, Engenharia Agrícola, Engenharia de Energia, Nutrição, Psicologia e Relações Internacionais.

Além disso, cursos que possuíam entradas distintas para modalidades diferentes (Ciências Biológicas e Geografia) adquiriram a característica de entrada única, permitindo ao aluno escolher, após alguns semestres do ingresso, a modalidade na qual pretende obter a diplomação. Esse processo também ocorreu com o curso de Artes Cênicas, que se iniciou dando as opções de licenciatura ou bacharelado aos estudantes somente após o ingresso. Situação semelhante ocorreu com o curso de Letras, que antes do Reuni possuía entradas diferenciadas para as habilitações em inglês e literatura, passando, a partir de 2009, a permitir ao ingressante escolher a habilitação apenas em período posterior à matrícula.

Com as novas conformações, o vestibular de 2009 ofertou 1148 vagas, distribuídas em 21 cursos³¹, sendo: treze bacharelados, cinco licenciaturas e três cursos em que o aluno poderia escolher entre bacharelado e licenciatura; doze cursos noturnos, oito integrais e um matutino. O tempo mínimo para a integralização ficou entre oito e doze semestres, dependendo do curso.

É importante mencionar que, aliado ao contexto de expansão e reestruturação, a UFGD acrescentou o sistema de reserva de vagas em seu processo seletivo, destinando o mínimo de 25% das vagas para estudantes egressos do ensino público.

31 Cumpre ressaltar que a partir de 2009 novas alterações curriculares foram realizadas na UFGD, em que o curso de Ciências Biológicas voltou a ter entradas diferentes para as modalidades de licenciatura e bacharelado em 2015, bem como o curso de Ciências Sociais passou a oferecer, também, o grau de licenciatura e o curso de História, o grau de bacharelado a partir de 2010.

Verifica-se que o programa Reuni estabeleceu algumas mudanças relevantes no contexto da UFGD. No que se refere ao turno de funcionamento dos cursos, a partir de 2009, o período noturno passou a ter um número mais elevado de cursos em razão da política de educação superior nacional na busca da democratização do ingresso e da ampliação das possibilidades aos estudantes que trabalham durante o dia.

Além disso, a adoção do regime de créditos compôs uma das recomendações do governo federal quando propôs o Reuni, uma vez que o programa estipulou como necessária a reestruturação dos componentes curriculares das graduações oferecidas nas universidades federais objetivando a “construção de itinerários formativos” pelo próprio aluno. A partir disso, tornou-se possível, por exemplo, a participação dos alunos em processos de mobilidade estudantil durante o curso, com aproveitamento dos créditos adquiridos em outra instituição ao retornarem à UFGD.

No ano final da implementação do programa, outra política que contribuiu para a diversificação socioeconômica dos estudantes que ingressaram na universidade foi a Lei de Cotas (Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012), que dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, destinando 50% das vagas ofertadas em seus cursos a estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escola pública, sendo, deste total, metade das vagas reservada para alunos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos per capita. Além disso, o programa também contemplou recorte racial pelo qual 50% das vagas reservadas deveriam ser preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação onde estivesse instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

Observa-se que o conjunto de políticas criadas no país a partir da primeira década dos anos 2000 contribuiu para alterações significativas no sistema de educação superior, ao qual um número maior de estudantes passou a ter acesso. Houve ainda a diversificação dos estratos sociais que, incitada por legislação, foi fator importante para o início de um processo de democratização – que Dias Sobrinho (2010) pondera ser essencial – além do ingresso e da variação socioeconômica, que possibilitaram ao estudante meios sustentáveis para sua permanência na universidade e conclusão do curso.

Em etapa posterior ao processo de expansão, foram criados na UFGD, em 2013, os cursos de licenciatura em Educação do Campo, Engenharia de Aquicultura, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia Mecânica, licenciatura em Física e licenciatura em Química,³² além da ampliação do número de vagas no curso de Medicina, acrescentando 460 vagas aos cursos de graduação da universidade.³³

Entretanto, é importante observar que o processo de expansão do ensino de graduação na UFGD também foi acompanhado de problemáticas que afligem o sistema de educação superior. A permanência do estudante, por exemplo, tem sido um desafio para as Instituições de Ensino Superior (IES) e, nessa direção, a evasão acadêmica se apresenta como problema a ser confrontado.

32 É importante mencionar que a UFGD também oferta cursos na modalidade a distância, que não foram alvo de discussão no presente capítulo. Atualmente, estão em funcionamento nesta modalidade os cursos de bacharelado em Administração Pública e as licenciaturas em Pedagogia, Computação, Física e Letras-Libras, sendo este último um curso institucional e os demais mantidos com recursos da Universidade Aberta do Brasil.

33 No ano de 2013, a instituição aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), passando a ofertar metade de suas vagas por meio deste sistema.

O fenômeno da evasão: um problema universal

No estudo publicado em 2017 (SANTOS JUNIOR; REAL, 2017), fazendo uso da análise de trajetória escolar com base nos estudantes que ingressaram na UFGD por vestibular nos anos de 2006 a 2009, verificaram uma média de evasão de 41% para o conjunto de cursos de graduação presenciais. O estudo constatou que o processo foi mais intenso nos cursos com menor relação candidato-vaga, nos ofertados em horário noturno e nas licenciaturas. Em contrapartida, os cursos mais concorridos nos processos seletivos de ingresso, os ofertados em período integral e os bacharelados obtiveram taxas menores.

Em um contexto mais amplo, com a utilização de outra metodologia de cálculo e com outras categorias de análise, Silva Filho et al. (2007) constataram que a evasão manteve média de 22% no conjunto de IES e de 12% se considerado apenas o segmento público, tendo por base o período de 2000 a 2005. Constataram ainda que, no conjunto de IES, considerando todas as categorias administrativas, o Centro-Oeste, em comparação às demais regiões, manteve a maior taxa de evasão no período estudado, com uma média de 23%. As regiões Sul e Sudeste apresentaram média de 22%, a região Nordeste, média de 21%, e a região Norte, de 16%.

No estudo em questão, também foram apresentados números relacionados aos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),³⁴ mostrando que os índices de evasão no Brasil não diferem muito das médias internacionais, sendo que alguns países

34 Definição traduzida do inglês “Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)”.

registraram números mais elevados, como, por exemplo, os Estados Unidos (34%), a França (41%), a Suécia (52%) e a Itália (58%), tomando-se como referência o ano de 2006 (OECD, 2010).

No contexto sul-americano, verifica-se a presença de estudos que buscaram identificar os índices de evasão e adotar estratégias de controle. Parrino (2009) reuniu os dados referentes às taxas de evasão em cinco países — Argentina (35%), Chile (30%), Brasil (14%), Uruguai (22%) e Paraguai (25%) —, tomando como referência o ano de 2000. É possível, pois, verificar que a evasão não é um fenômeno isolado, que ocorre em apenas uma instituição, mas sim um problema universal.

Traçando um paralelo entre a situação mais recente da evasão na UFGD com outros contextos, é possível ver que há aproximações e, ao mesmo tempo, disparidades nos dados encontrados.

Com o intuito de efetuar o cotejamento entre as taxas de evasão da UFGD e de outros contextos públicos, deixou-se de considerar a metodologia empregada por Santos Junior e Real (2017), que analisaram dados mais individualizados, e fez-se uso da metodologia utilizada por Silva Filho et al. (2007), que se valeram do cálculo mais generalizado a partir das informações constantes nas sinopses estatísticas da educação superior.

Foram considerados os dados anuais de evasão a partir dos números de matrícula, ingresso e conclusão de cursos divulgados pelo Inep. É importante ressaltar que esta pode não se tratar da metodologia mais adequada para estudos de âmbito acadêmico tendo em vista que não distingue, por exemplo, os diversos processos de ocupação de vagas adotados pelas IES do país. Porém, para que seja possível cotejar dados mais amplos ligados à realidade da UFGD, oportuno se mostra considerá-la.

Ponderados os números em período posterior à implementação do Reuni e à criação da Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), por meio dos

quais os perfis socioeconômicos dos estudantes ingressantes foram modificados, chega-se aos dados expressos na tabela a seguir.³⁵

Tabela 1 – Percentuais de evasão na UFGD, no Brasil, no Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul entre os anos de 2013 e 2016.

Ano	UFGD	Brasil	Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul
2013	18,26	15,22	18,19	24,75
2014	17,42	16,21	19,22	24,78
2015	21,72	17,31	20,07	26,31
2016	17,32	14,82	19,61	24,18
MÉDIA	18,68	15,89	19,27	25,00

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados divulgados pelo INEP, 2017.

Pela análise direta da tabela, pode-se verificar que a média de evasão na UFGD (18,68%) esteve menor que a encontrada na região Centro-Oeste (19,27%) e no estado de Mato Grosso do Sul (25,00%), mas foi maior do que o observado no restante do Brasil (15,89%).

Com relação à oscilação dos números, com exceção da UFGD, os demais contextos apresentaram uma elevação sutil dos dados colhidos entre 2013 e 2015, próxima a 1%. Entre 2015 e 2016, observa-se queda nos números em todos os contextos, sendo que, no Brasil e em Mato Grosso do Sul, os números observados em 2016 são menores do que os observados em 2013.

Pode-se considerar, por esses dados, que a média da UFGD apresenta estreita aproximação com os dados do restante do Brasil e do Centro-Oeste tendo em vista que as diferenças de números são menores que

35 Foram considerados os dados do conjunto de IES públicas.

3%. Por outro lado, observa-se certa disparidade em relação ao encontrado em Mato Grosso do Sul, com uma diferença de taxas de 6,3%.

É possível notar, portanto, que as taxas de evasão na UFGD não se apresentam desarticuladas de uma realidade mais ampla, dado que os números são similares aos do contexto nacional e regional e ainda menores do que as taxas do estado.

Feito o cotejamento dos números encontrados por Silva Filho et al. (2007), os quais concluíram que as taxas de evasão no Centro-Oeste foram superiores às encontradas nas demais regiões, os dados registrados na Tabela 1 explicitam que Mato Grosso do Sul pode estar contribuindo em maior proporção para os dados de evasão da região Centro-Oeste, o que enseja o aprimoramento dos estudos, sobretudo particularizados e longitudinais.

Outro ponto que merece atenção nos fala da diferença entre os números encontrados para o período de 2013 a 2016, conforme Tabela 1, e os dados expressos por Silva Filho et al. (2007) para os anos de 2000 a 2005. Verifica-se que as médias de evasão do Brasil representadas na tabela são maiores do que as encontradas na década anterior.

Esse dado mostra o que, em tese, já era esperado. À medida que se ampliam as vagas e o perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes, as problemáticas que afligem o sistema de educação superior também tendem a se expandir. Passa a ser essencial a adoção de medidas específicas para o contexto da instituição com o intuito de possibilitar a todos os ingressantes a permanência e a conclusão do curso.

Pelas considerações de Trow (2007), seria necessário o estabelecimento de medidas que possibilitassem a formulação e a implementação de políticas compensatórias a fim de propiciar igualdade de oportunidades e, assim, alcançar as camadas da população historicamente

excluídas do nível de educação superior. Esse é um aspecto importante a ser ponderado nas políticas educacionais nacionais tanto para o acesso quanto para a permanência do estudante.

As ações públicas já adotadas, como os programas de assistência estudantil, são consideradas um importante fator de intervenção acadêmica diante do processo de expansão da educação superior. As responsabilidades institucionais não são, entretanto, excluídas do processo, uma vez que se evidencia na literatura que aqueles estudantes que recebem apoio institucional apresentam maior probabilidade de concluir o curso iniciado (ADACHI, 2009; VARGAS, 2011).

Para Tinto (1975), um dos aspectos essenciais a ser considerado é o conhecimento, pelos gestores, das expectativas educacionais dos indivíduos que adentram o sistema de educação superior a fim de se ampliar o entendimento e o controle do processo de evasão. Para o autor, os alunos bem integrados à instituição tendem a concluir o curso iniciado.

Entende-se que o controle da evasão estudantil não ocorre somente com ações gerais e focalizadas em apenas uma variável, mesmo que esta seja um aspecto preponderante considerando-se a alteração no perfil dos estudantes universitários nos últimos anos (RISTOFF, 2013). Trata-se de um fenômeno complexo, que envolve questões diversas, relacionadas tanto ao perfil do estudante quanto aos aspectos institucionais e da política educacional nacional, entre outras.

Ao verificarmos que a realidade do processo de evasão na UFGD não se encontra desarticulada do cenário nacional, faz-se oportuno entender os fatores geradores do fenômeno no contexto da universidade e buscar meios para solucionar a problemática a partir de ações que compensem as variáveis que extrapolam a competência da universidade.

Considerações finais

Este capítulo teve o objetivo de cotejar os dados de evasão no conjunto de cursos de graduação presenciais da UFGD, a partir de seu processo de expansão, com as taxas desse fenômeno no Brasil, no Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul.

Para a análise, foram considerados dados de pesquisas já publicadas (SANTOS JUNIOR; REAL, 2017; SILVA FILHO et al. 2007) e também recorreu-se aos números divulgados pelo Inep nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior com o intuito de atender ao objetivo traçado.

Verifica-se que, desde a sua criação, a UFGD apresentou um histórico de expansão significativo, atendendo um número importante de estudantes da região da Grande Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. Para o crescimento observado, a instituição se apropriou das principais políticas nacionais criadas para o setor de educação superior pública na primeira década de 2000.

A elevação do número de ingressantes foi, no entanto, acompanhada pela diversificação do perfil socioeconômico dos estudantes, o que já era incitado pelas próprias políticas nacionais, e configurou-se como fator importante para o início de um processo de democratização da educação superior.

Embora as políticas de expansão da educação superior tenham sido efetivas para o ingresso em cursos de graduação, os dados estatísticos expostos ao longo deste capítulo mostram que a problemática da evasão é universal. Trata-se de um processo a ser considerado para a criação e o aprimoramento de políticas no âmbito das instituições.

As taxas de evasão na UFGD se apresentam próximas aos contextos nacional e regional e menores quando comparadas aos percentuais verificados para o estado de Mato Grosso do Sul. Tal diferença não se encontra esclarecida na literatura e trata-se de um importante ponto para estudos futuros, uma vez que nos cálculos realizados para o presente capítulo foram utilizadas apenas as IES públicas do estado, todas com as mesmas possibilidades de adesão às políticas nacionais criadas para o ingresso e a permanência de alunos na educação superior.

Outro ponto a ser considerado é o aumento das taxas de evasão observado quando cotejados os dados nacionais do presente estudo com aqueles obtidos por Silva Filho et al. (2007). De forma geral, esse aumento retrata parcialmente o impacto da política de expansão visualizada no país, visto que as taxas de evasão podem ter aumentado em função do crescimento imponente das vagas ofertadas pelas instituições.

Considera-se que, enquanto foco de programas formulados para um contexto mais abrangente, a ampliação do ingresso, aliada à questão da permanência estudantil, também faz parte de um processo que necessita ser aprimorado a partir de ações próprias da instituição. O conhecimento da realidade local e das especificidades dos cursos de graduação ofertados precisa corresponder aos fatores norteadores do processo de implementação de políticas pensadas para o âmbito nacional.

Na UFGD, o fenômeno da evasão tem sido reproduzido em proporções similares às que ocorrem no contexto nacional. Necessário se faz, todavia, pensar em estratégias que tenham o intuito de contribuir para o aprimoramento da trajetória do estudante, uma vez que a evasão tem se caracterizado como um processo que contradiz os objetivos previstos nacionalmente para a educação superior, no qual se espera que o aluno ingresse, permaneça satisfatoriamente no sistema e conclua o curso.

Referências

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ALMEIDA, M. M. **Concepção de desenvolvimento regional construída no processo de criação e implantação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)**. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/08/2012>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 7. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 21 out. 2017.

CARVALHO, C. H. A. A política pública de expansão para a educação superior entre 1995 e 2010: uma abordagem neoinstitucionalista histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 51-76, jan./mar. 2015.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopses estatísticas da educação superior: graduação**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 2 out. 2017.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. **Education at a glance: OECD indicators**. Paris, 2010.

PARRINO, M. C. La deserción y la retención de alunos: um viejo conflito que requiere pensar nuevas soluciones. **GUAL**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 01-15, 2009.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 1-36, 2013.

SANTOS JUNIOR, J. da S. **Trajetória acadêmica de estudantes de graduação: evasão, permanência e conclusão de cursos na Universidade Federal da Grande Dourados**. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

SANTOS JUNIOR, J. da S.; REAL, G. C. M. O acesso à educação superior na Universidade Federal da Grande Dourados: trajetória de estudantes ingressantes entre 2006-2009. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 467-492, jan./abr. 2017.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SILVA, G. P. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, inverno, 1975.

TROW, M. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In: FOREST, J. J. F.; ALTBACH, P. G. (Ed.). **International handbook of higher education**. Dordrecht: Springer, 2007. v. 18. Disponível em: <<https://escholarship.org/uc/item/96p3s213>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD. **Histórico**. Dourados, 2017. Disponível em: <<http://portal.ufgd.edu.br/aufgd/historico>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2013-2017**. Dourados: EDUFGD, 2013. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/pdi.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

VARGAS, M. de L. F. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Avaliação**, Campinas, v. 16, p. 149-163, mar. 2011.

Capítulo VI

Elementos para a análise do processo de
expansão da pós-graduação da UFGD a
partir de seu campo empírico

Ana Maria da Silva Magalhães

O presente capítulo busca contribuir com os debates acerca da expansão da educação superior no Brasil, particularmente no nível de pós-graduação stricto sensu. Para tanto, à luz da literatura da área e com base nas estatísticas oficiais, busca-se analisar a expansão desse nível de ensino tomando como ponto de partida o campo empírico que se refere à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Trata-se de um recorte da pesquisa realizada durante o doutorado pela autora, na instituição aqui abordada, a partir da conclusão de seu mestrado, cuja dissertação teve como tema a expansão da educação superior por meio das políticas expansionistas do governo federal brasileiro, particularmente do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)³⁶.

A UFGD localiza-se no estado de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste do Brasil. A universidade iniciou suas atividades em 2006, tendo sido criada no ano de 2005 por meio da Lei federal n. 11.153, de 29 de julho do mesmo ano, a partir do desmembramento do antigo campus avançado de Dourados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Destaca-se que a UFGD foi criada num contexto marcado por políticas educacionais expansionistas do governo federal, inclusive para a educação superior, sendo que, segundo dados do MEC, somente nos anos de 2000 a 2010 foram criadas 14 novas universidades federais no Brasil, além de vários campi de universidades já existentes (BRASIL, 2012).

Embora tenha sido significativa a expansão da educação superior no período, a ampliação das matrículas não foi capaz de atender à deman-

36 A dissertação de mestrado intitulada *Planos de reestruturação e expansão das universidades federais: o Reuni em Mato Grosso do Sul* (SILVA, 2011) versou sobre a temática da implantação inicial do Reuni no estado de Mato Grosso do Sul.

da instalada, muito menos de reverter assimetrias em sua distribuição no país. Nesse sentido, Corbucci (2014, p. 24) aponta que “[...] ao ser desagregada pelas macrorregiões e, no interior destas, por capitais e cidades do interior, constata-se que as oportunidades de acesso a este nível de ensino ainda são bastante desiguais”. Tal cenário torna este capítulo relevante, uma vez que ele analisa aspectos relacionados à expansão da pós-graduação em uma instituição de ensino superior (IES), como é o caso da UFGD, que, além de ser nova, está localizada fora dos grandes centros demográficos do país.

Ao aprofundar as reflexões sobre aspectos que dizem respeito à expansão da pós-graduação em regiões desiguais a partir do campo empírico de pesquisa na instituição, considera-se que as assimetrias regionais são ainda mais ampliadas quando se trata da pós-graduação.

Este capítulo é dividido em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção traz dados sobre a expansão da pós-graduação na UFGD e algumas reflexões sobre os desafios relacionados às assimetrias regionais que a instituição enfrenta para a expansão e a verticalização de seus programas. A segunda seção apresenta algumas reflexões sobre aspectos diretamente relacionados com a expansão da pós-graduação na instituição e sua contribuição para a qualidade da educação.

O crescimento da pós-graduação na UFGD e no Brasil

Esta seção trata do crescimento da pós-graduação em nível de Brasil e na UFGD, que foi criada em 2005 por meio do desmembramento do antigo campus da UFMS localizado em Dourados, conforme mencionado anteriormente, e iniciou suas atividades em 2006. Com isso, busca-

-se obter um comparativo da expansão da pós-graduação tanto na instituição abordada quanto em nível nacional.

Por ocasião da criação da UFGD, o antigo campus de Dourados comportava quatro cursos de pós-graduação stricto sensu, todos na modalidade acadêmica. Estes eram distribuídos em três programas, dos quais um contava com cursos de mestrado e doutorado e os demais apenas com o curso mestrado, a saber: mestrado e doutorado em Agronomia (implantados nos anos de 1994 e 2003, respectivamente), mestrado em História (iniciado em 1999) e mestrado em Entomologia e Conservação da Biodiversidade (iniciado em 2002).

Os dados constantes na Tabela 1 explicitam o crescimento horizontal da pós-graduação na UFGD desde seu início até o ano de 2017.³⁷

Tabela 1 – Crescimento horizontal da pós-graduação stricto sensu na UFGD.

Ano	Programas de Pós-graduação			Cursos	
	M	M/D	D	Total	Total
2006	2	1	-	3	4
2007	3	1	-	4	5
2008	4	1	-	5	6
2009	7	1	-	8	9
2010	7	2	-	9	11
2011	10	3	-	13	16
2012	11	3	-	14	17
2013	8	7	-	15	22
2014	8	7	-	15	22
2015	8	7	-	15	22

Continua

³⁷ Justifica-se o último ano do período tendo em vista que a UFGD submeteu proposta de cursos novos para avaliação da CAPES e aguarda os resultados, previstos para o primeiro semestre de 2018, o que pode alterar o número de cursos existentes na IES.

Tabela 1 – Crescimento horizontal da pós-graduação stricto sensu na UFGD.

Continuação

Ano	Programas de Pós-graduação			Cursos	
	M	M/D	D	Total	Total
2016	11	7	-	18	25
2017	11	7	1	19	26
Total crescimento%	450%	600%		533%	550%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis na Plataforma Sucupira e GeoCapes (CAPES, 2018b).

Legenda:

M = Mestrado; D = Doutorado.

Os dados da tabela mostram um significativo crescimento da pós-graduação na UFGD. De três programas em 2006, a instituição passou a contar, em 2017, com dezenove programas de pós-graduação stricto sensu. Houve também um significativo incremento no número de cursos da IES, sendo que, de quatro cursos em 2006, a universidade passou a contar com 26 cursos em 2017.

Cumprir destacar que um programa de pós-graduação pode conter apenas curso de mestrado, apenas curso de doutorado, ou pode conter ambos os cursos. Neste caso, os dois cursos que compõem o programa de pós-graduação compartilham da mesma proposta (áreas de concentração, linhas de pesquisa, estrutura curricular, corpo de docentes), o que explica a significativa diferença entre o número de programas e o de cursos que a instituição oferece (19 programas com 26 cursos).

Como são poucos os programas que oferecem apenas doutorado, pode-se afirmar que, quanto maior a diferença entre o número de cursos e o de programas de pós-graduação (sempre para mais no número de cursos) em uma instituição, mais verticalizada está a pós-graduação na IES.

Portanto, conclui-se que a UFGD tem experimentado um significativo processo de verticalização de sua pós-graduação. Note-se que o crescimento no número de programas com cursos de mestrado acadêmico até 2012, e sua posterior redução, é explicado pela aprovação de cursos de doutorado no mesmo programa da instituição. Conforme se pode observar nos dados da Tabela 1, no período em questão, registrou-se um crescimento em 533% no total de programas e de 550% no total de cursos. Esses dados permitem observar que a inversão ocorrida a partir do ano de 2012 entre o crescimento de programas com mestrado e de programas com mestrado e doutorado refletiu, em termos proporcionais, no maior incremento no número de programas com mestrado e doutorado, que foi igual a 600% na instituição.

Destaca-se que, além dos dezenove programas de pós-graduação que têm sede na UFGD, a instituição ainda oferece vagas para matrículas em mais quatro programas de pós-graduação em rede, sendo três mestrados profissionais em rede nacional e um doutorado pela Rede Pró-Centro-Oeste.³⁸

É relevante notar que, embora esses programas não constem no sistema de estatísticas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³⁹ como pertencentes à UFGD, eles utilizam a infraestrutura e o corpo docente da IES e atendem majoritariamente o públi-

38 Considerando-se os dados constantes no sistema GeoCapes, optou-se por incluir na Tabela 1 somente programas de pós-graduação com sede na UFGD. Os demais programas ofertados em rede são os mestrados profissionais em Administração Pública, Ensino de Física e Matemática e o doutorado em Biotecnologia e Biodiversidade, pertencente à Rede Pró-Centro-Oeste.

39 A CAPES disponibiliza dados estatísticos da pós-graduação brasileira na Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>) e no Sistema de Georeferenciamento (GeoCapes) (<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>).

co da região, de modo que, na prática, não existem diferenças entre esses programas e os demais que possuem sede na universidade, exceto pelo fato de que os mestrados são ofertados na modalidade profissional — e, até o momento de realização da presente pesquisa, a UFGD não possuía cursos de mestrado profissional, além, é claro, dos já citados programas em rede. Isso explicita uma tendência da instituição em adotar políticas que priorizem o desenvolvimento da pesquisa e a produção do conhecimento, que são a base da academia. Neste sentido, Cury (2010, p. 164) afirma:

Junto com as finalidades maiores da pós-graduação, tais como a formação de um corpo docente solidamente preparado e que seja um corpo de pesquisadores de alto nível, ele também pretende que o avanço do conhecimento exerça um papel significativo em prol do desenvolvimento nacional e em favor do crescimento da cidadania.

A priorização pela verticalização dos programas, bem como a abertura de cursos na modalidade acadêmica, visualizada nos dados de crescimento da pós-graduação na UFGD no período analisado, não é vista da mesma forma nos dados do contexto nacional. A Tabela 2 apresenta dados do crescimento horizontal da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Tabela 2 – Crescimento horizontal da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Ano	Total de programas	MA	MP	D	M/D
2006	2265	923	157	39	1146
2017	4320	1352	772	82	2114
%	90,7	46,5	391,7	110,3	84,5

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis na Plataforma Sucupira e GeoCapes (CAPES, 2018b).

Legenda: MA = Mestrado Acadêmico; MP = Mestrado Profissional; D = Doutorado.

Cotejando os dados das tabelas 1 e 2, observa-se que, com exceção da evolução no número de programas que contam apenas com doutorado e de programas de mestrado profissional, todos os demais percentuais de aumento observados na UFGD estão bem acima da média nacional. Destaca-se o expressivo aumento no número de programas de pós-graduação na IES, especialmente daqueles que contam com cursos de mestrado e doutorado (600%), embora a UFGD seja uma instituição nova, que iniciou suas atividades com apenas três programas de pós-graduação, sendo os demais criados a partir de 2006, tendo a maioria dos cursos passado por apenas uma ou duas avaliações e havendo outros que ainda não completaram o quadriênio.

O significativo aumento no número de programas de pós-graduação com cursos de mestrado e doutorado concorre diretamente para a verticalização dos programas de pós-graduação. A aprovação de propostas de doutorado em programas que contavam apenas com mestrado somente foi possível a partir da melhora de seus conceitos ao longo das avaliações.

A verticalização dos programas de pós-graduação da UFGD pode ser observada nos dados da Tabela 3.

Tabela 3 – Crescimento vertical da pós-graduação stricto sensu na UFGD.

Período de avaliação	Total de PPG	Conceito 3	Conceito 4	Conceito 5
Trienal 2007	4	75%	25%	0
Trienal 2010	9	67%	33%	0
Trienal 2013	15	47%	47%	7%
Quadrienal 2017	19	37%	47%	16%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis na Plataforma Sucupira e GeoCapes (CAPES, 2018b).

Destaca-se, de acordo com os dados da tabela, que 37% dos programas de pós-graduação da UFGD apresentam conceito 3, sendo que 47% apresentam conceito 4 e 16% conceito 5. Embora os programas concentrem-se nos conceitos 3 e 4, o que indica a necessidade de mais políticas para a sua verticalização, considera-se que alguns programas ainda sejam novos e ainda precisem alcançar certo “amadurecimento” em termos de consolidação de grupos de pesquisa, defesas, produção intelectual etc.

Dos sete programas de pós-graduação da instituição que ainda possuem conceito 3 nas avaliações da CAPES, nenhum passou por dois ciclos avaliativos completos. Três iniciaram suas atividades durante a avaliação trienal 2013 (2010-2012)⁴⁰ e quatro durante a quadrienal 2017, de modo que são programas relativamente novos.

Os dados da tabela apontam ainda que o salto qualitativo dos programas de pós-graduação da UFGD se deu, especialmente, a partir da avaliação trienal 2013, quando os programas avaliados com conceitos 4 e 5 passaram a representar maioria, em termos percentuais, quando comparados a programas com conceito 3.

Embora pareça pouco significativo em termos relativos, a UFGD passou a contar, a partir da avaliação quadrienal, cujo resultado foi publicado em 2017, com três programas com conceito 5, o que, em termos absolutos, confirma e agrega valor ao processo de verticalização dos programas da IES.

Na Tabela 4, tem-se a distribuição percentual de programas de pós-graduação por conceito, em termos de Brasil, desde a avaliação trienal 2007 até a última quadrienal 2017.

40 Dos quais um teve início em 2011, e os dois demais em 2012, último ano do triênio.

Tabela 4 – Crescimento vertical da pós-graduação stricto sensu Brasil.

Período de avaliação	Total de PPG	Conceito 3	Conceito 4	Conceito 5	Conceito 6	Conceito 7
Trienal 2007	2408	35%	34%	21%	6%	3%
Trienal 2010	2840	35%	34%	20%	7%	4%
Trienal 2013	3537	35%	36%	17%	8%	4%
Quadrienal 2017	4320	35%	36%	18%	7%	4%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis na Plataforma Sucupira e GeoCapes (CAPES, 2018b).

É interessante notar, nos dados da tabela, o padrão na distribuição dos conceitos entre os programas de pós-graduação brasileiros ao longo dos ciclos avaliativos da CAPES. No período em questão, houve a manutenção da proporção de 35% de programas com conceito 3 com relação ao total. Houve também uma pequena redução no número de programas com conceito 5 e o consequente aumento proporcional, embora diminuto, dos demais conceitos.

Para Fonseca (2001), a adoção de critérios mais objetivos pelas comissões de avaliação da CAPES a partir de finais dos anos 1990 teve como principal finalidade garantir a ingerência do órgão gestor sobre os conceitos dos programas, especialmente quando se considera que financiamentos destinados a estes são vinculados aos resultados da avaliação: maiores conceitos, maiores recursos financeiros. Nesse sentido, o autor aponta:

Mas, do MEC e da CAPES, vinham sinais de descontentamento desde 1996. Diziam que este sistema, com

tantos programas em conceito A, não avaliava mais nada. A distribuição ideal de conceitos, aquela pirâmide que coloca um pequeno número de programas em cima e a grande massa embaixo, tinha sido praticamente invertida. A mudança radical almejada pela CAPES tinha por objetivo endireitar a pirâmide, o que permitiria uma maior discriminação entre os programas. (FONSECA, 2001, p. 264).

Conforme mencionado anteriormente, o padrão na distribuição dos conceitos dos programas pelas avaliações da CAPES também pode ser observado na proporção média de 70% de programas distribuídos nas faixas de conceitos 3 e 4, sendo que, ao longo dos anos, os demais 25% estão distribuídos nas maiores faixas.

Pode-se afirmar que, para se manter a proporção na distribuição dos conceitos, não é possível uma situação ideal em que se tenha, simplesmente, a verticalização dos programas, com estes atingindo conceitos mais elevados. Tal fato também se constitui como limitante da verticalização dos programas brasileiros, especialmente aqueles localizados fora dos grandes centros demográficos.

Cotejando os dados das tabelas 3 e 4, observa-se que a distribuição percentual de conceitos dos programas de pós-graduação da UFGD difere da distribuição percentual do total de programas de pós-graduação stricto sensu reconhecidos pela CAPES no Brasil⁴¹. Na UFGD, não exis-

41 Destaca-se que a CAPES é a responsável pela gestão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Apenas programas reconhecidos e recomendados pela CAPES, com conceito a partir de três, numa escala de um a sete, podem permanecer em funcionamento. As avaliações são feitas na fase inicial, que se refere às propostas de cursos novos para ingresso no SNPG, e, posteriormente, a cada ano são coletados os dados dos programas e analisados pelas comissões de cada área de avaliação, que compõem o conceito do curso ao final do período avaliativo, do qual dependerá a

tem programas com médias 6 e 7, de modo que todo o restante está concentrado nos conceitos 3 e 4, permanecendo próximo ao nacional somente o percentual referente aos programas com conceito 5.

Percebe-se, pois, que os programas de pós-graduação da UFGD, embora relativamente bem avaliados, não fazem parte daqueles que estão na ponta do que se considera máximo referencial de qualidade nas avaliações realizadas pelo órgão gestor da pós-graduação brasileira. Dentre os fatores que contribuem para a não existência de programas com conceitos mais elevados na UFGD, um se refere ao fato de que apenas três cursos foram criados antes de 2006, sendo que todos os demais existentes na IES surgiram a partir de 2007. Assim, apenas alguns tiveram uma ou duas avaliações trienais/quadrienal desde a sua criação.

Quando se considera que a UFGD está fixada na região Centro-Oeste do Brasil, no interior do estado de MS, percebe-se que maiores são os desafios a serem enfrentados para o crescimento e a verticalização da pós-graduação na instituição. Conforme a literatura da área vem apontando, as regiões mais afastadas dos grandes centros demográficos do país enfrentam dificuldades que se concretizam em assimetrias de distribuição da pós-graduação (CIRANI; SILVA; CAMPANARIO, 2012; TOURNHO; BASTOS, 2010).

A título de ilustração, destaca-se que, segundo dados da Plataforma Sucupira, da CAPES, no início do ano de 2018, quase três quartos do total de programas de pós-graduação com conceito 7 possuíam sede na região Sudeste do país. Da mesma forma, conforme dados da plataforma, no início de 2018, do total de 4.320 programas de pós-graduação recomendados pela CAPES, mais de 44% concentrava-se na região Sudeste.

manutenção ou não no sistema. Para mais informações, ver CAPES, 2018a.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, de fato, existe uma maior circulação do campo científico naquela região, sendo a região Sul a segunda com maior concentração de cursos mais bem avaliados pela CAPES.

A preocupação com as diferenças na distribuição, inclusive de qualidade, da pós-graduação *stricto sensu* nas regiões do país também é manifesta pelo órgão gestor e pode ser constatada no que ele denomina “assimetrias de qualidade”:

Medidas devem ser tomadas pelas agências fomentadoras da pós-graduação, notadamente a CAPES e as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (FAP's), na tentativa de consolidar e melhorar a qualidade dos PPGs das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com a finalidade de se reduzir as assimetrias de qualidade. (CAPES, 2017, p. 20).

Cumprir destacar que, no estado de MS, não existem programas de pós-graduação com conceito 7, apenas um programa com conceito 6, atribuído pela comissão de avaliação da CAPES na última quadrienal 2017, cuja sede localiza-se na capital do estado.

Outra questão relacionada às assimetrias regionais e que pode vir a se constituir como importante fator de entrave para a continuidade do processo de verticalização da pós-graduação na UFGD refere-se ao quantitativo de docentes que a instituição possui em potencial para compor seus quadros. Segundo dados informados pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFGD, até o mês de dezembro de 2017, a instituição possuía um total de 427 docentes com o título de doutor. Conforme dados da ferramenta georreferencial da CAPES (GeoCapes), em 2016, havia 293 docentes credenciados entre permanentes, colaboradores e visitantes nos

programas de pós-graduação da UFGD (dos quais, 89 atuavam em mais de um programa de pós-graduação na IES).

Cotejando as duas informações, pode-se afirmar que existe, de fato, na instituição, uma cultura voltada para a pesquisa, uma vez que boa parte dos docentes doutores da instituição estariam credenciados em programas de pós-graduação na IES.

Embora se deva considerar que existe um percentual de docentes externos credenciados nos programas de pós-graduação da UFGD e que existem docentes credenciados em mais que um programa, o número total de credenciamentos na pós-graduação representa a capacidade instalada na instituição para atender a demanda dos programas existentes. Em compensação, o número reduzido de docentes sem vínculo com a pós-graduação pode se configurar, em médio prazo, como um fator limitante do processo de verticalização dos programas.

Para se ter uma ideia, a abertura de doutorado em todos os programas de pós-graduação que contam apenas com mestrado pressuporia um total de, pelo menos, onze cursos a mais, desconsiderando-se os programas em rede nacional. Tal incremento no número de cursos resultaria em, no mínimo, quatrocentas matrículas a mais no acumulado de três anos, tempo ideal para início das primeiras defesas, embora apenas alguns cursos tenham duração de até 48 meses. Esse número representaria incremento de quase 50% no total de matrículas na pós-graduação da UFGD, demandando cerca de 50% a mais na capacidade de orientação, ou seja, no número de docentes doutores, o que não condizia com a realidade da UFGD até o final de 2018.

Conforme aponta Mancebo (2017, p. 884), o quadro de financiamento da educação superior nos últimos anos não se mostrou favorável para a sua expansão: “Nesta conjuntura complexa, na qual se articulam

crises econômica e política, as IES se encontram afetadas, primeiramente, pela recessão e pelos cortes sistemáticos advindos da federação e de diversos entes federativos”.

Pode-se afirmar que o processo de efetiva expansão e verticalização da pós-graduação no cenário nacional como um todo, e na UFGD em particular, ficará comprometido pela ausência de políticas que priorizem pelo menos o aumento dos quadros de pessoal nas instituições.

A pós-graduação enquanto indutora de crescimento

Variados aspectos estão diretamente relacionados com a expansão da pós-graduação e contribuem com a qualidade da educação superior na instituição universitária, apoiada no tripé ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Para o caso específico da pós-graduação, destacam-se aspectos mais fortemente relacionados com a pesquisa institucional. A Tabela 5 traz informações sobre a produção da pesquisa na UFGD.

Tabela 5 – Aspectos relacionados à pesquisa institucionalizada na UFGD.

Ano	Grupos de Pesquisa cadastrados no diretório do CNPq	Projetos de Pesquisa em andamento	Bolsa de Produtividade em Pesquisa	
			PQ	DT
2006	35	43	6	-
2018	176	373	20	3
%	403%	767%	233%	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela COPQ/PROPP/UFGD em 9 de março de 2018.

Os dados da Tabela 5 trazem uma ideia da evolução da pesquisa na instituição, sendo que, de 35 grupos de pesquisa cadastrados em 2006,

a instituição passou a contar, em 2018, com 176 grupos certificados junto ao diretório de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Em termos percentuais, esse número representa um incremento de 403%. Quanto aos projetos de pesquisa em andamento cadastrados na instituição, de 43 em 2006, passou-se a 373 no início de 2018, um crescimento de 767%.

O número de grupos e projetos de pesquisa desenvolvidos em uma universidade deve refletir positivamente no conjunto da produção intelectual docente, que é reconhecidamente acima da média para o caso particular dos pesquisadores agraciados com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq.

No caso dos docentes da UFGD, de seis bolsas de produtividade em 2006, existiam, no início de 2018, o total de 23 bolsas, sendo vinte de Produtividade em Pesquisa (PQ) e três de Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora (DT). Esses números, embora sejam significativos para a pós-graduação na instituição, também refletem a questão das assimetrias na distribuição das áreas dos cursos, sendo que a UFGD, até o início de 2018, ainda não possuía nenhum programa de pós-graduação na área de avaliação “engenharias”, por exemplo.

Quanto ao aumento na produção científica, existem muitas críticas presentes na literatura da área, que apontam que os processos avaliativos da CAPES induzem ao produtivismo acadêmico nos programas de pós-graduação que buscam sobreviver e se consolidar (MANCIBO, 2013; KERR-PONTES, 2005; CARVALHO, 2001; MOREIRA; VELHO, 2008; MARASCHIN; SATO, 2013; MOREIRA, 2009). No entanto, não se pode desconsiderar aspectos importantes que a pós-graduação tem fomentado enquanto produção de conhecimento no Brasil.

Sem negligenciar o debate acerca da performance na pós-graduação (MOREIRA, 2009), deve-se considerar o que Cury (2010) aponta

quanto à busca de um equilíbrio entre a necessária burocratização, que significa avaliar, e uma gestão mais democrática e necessária inclusive para a manutenção da autonomia universitária.

Uma vez que a pesquisa seja central na pós-graduação (MACE-DO; SOUSA, 2010), justifica-se, de certa forma, a centralidade da produção intelectual nas avaliações da CAPES, o que tem contribuído para a qualidade da educação como um todo, considerando-se que a missão primordial da pós-graduação é a formação de corpo docente altamente qualificado e de pesquisadores (BRASIL, 2007).

Pode-se afirmar, por conseguinte, que a expansão da pós-graduação na UFGD tem contribuído para a qualidade da educação na medida em que sua existência, além de garantir a formação de um número significativo de egressos pesquisadores e docentes nas diversas áreas de conhecimento, tem alavancado a produção do conhecimento na IES conforme se observou inclusive nos dados da Tabela 5.

Outras questões relacionadas à expansão da pós-graduação referem-se ao total de recursos financeiros vinculados a custeio e bolsas para discentes e docentes da pós-graduação. A Tabela 6 traz os dados referentes a bolsas vinculadas à pós-graduação na UFGD.

Tabela 6 – Relatório de bolsas vinculadas à pós-graduação da UFGD – evolução de 2006 a 2016.

Bolsa*	Doutorado	Mestrado	Professor Visitante	Pós-doutorado
2006	4	18	-	-
2016	118	294	4	20
%	2850	1533		

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis na Plataforma Sucupira e GeoCapes, 2018.

Nota:

* Demanda Social/CAPES, Fundect e demais órgãos de fomento externo.

Com a implementação de mais cursos de pós-graduação na UFGD, houve o aumento no número de bolsas, inclusive para docentes, sendo que, em 2006, a UFGD não contava com nenhum professor visitante ou realizando estágio de pós-doutoramento, e, em 2016, último ano das informações disponíveis no sistema GeoCapes, os programas de pós-graduação passaram a contar com 24 docentes, entre visitantes e pós-doutorandos, nessas modalidades.

Quanto ao número de bolsas para estudantes da pós-graduação, nota-se que houve um crescimento expressivo, da escala de 2.850% no total de bolsas para discentes de doutorado e de 1.533% no total de bolsas para discentes de mestrado.

Embora se reconheça que 412 bolsas para discentes e 24 para docentes sejam números significativos para a pós-graduação, é importante notar que esse crescimento exponencial parte de uma base muito pequena.

A Tabela 7 apresenta o crescimento total do número de discentes na pós-graduação da UFGD.

Tabela 7 – Crescimento no número de discentes na pós-graduação stricto sensu da UFGD.

	Doutorado		Mestrado	
	Matriculados	Titulados	Matriculados	Titulados
2006	22	2	82	35
2016	251	32	479	206
%	1041	1500	484	489

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados disponíveis na Plataforma Sucupira e GeoCapes (CAPES, 2018b).

Cotejando os dados das tabelas 6 e 7, pode-se observar que houve melhora na razão entre o número de discentes matriculados e o de bolsas de pós-graduação na UFGD. Em 2006, esta razão era de 5,5 alunos por

bolsa de doutorado e 4,5 alunos por bolsa de mestrado. Já no ano de 2016, esta razão passou a ser igual a 2,12 para o doutorado e 1,62 para cursos de mestrado acadêmico.

Cumprir destacar, no entanto, que a melhora proporcional não foi capaz de atender à demanda dos programas, uma vez que, em termos absolutos, para 730 alunos matriculados nos programas de pós-graduação da UFGD em 2016, foram destinadas 412 bolsas, o que representa pouco mais da metade dos matriculados.

Embora sejam insuficientes para atender à demanda instalada, os recursos financeiros relacionados a bolsas destinadas a estudantes e docentes são importantes também no sentido de contribuir com o desenvolvimento local, especialmente no caso de bolsas para discentes da pós-graduação, uma vez que um dos pré-requisitos para a concessão de bolsas na modalidade de demanda social é que o pós-graduando tenha residência fixa na cidade.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a pós-graduação traz contribuições importantes para o desenvolvimento social do meio no qual está inserida, além, é claro, de gerar novos conhecimentos.

Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo trazer algumas reflexões sobre a expansão da pós-graduação *stricto sensu*, tendo como campo empírico a UFGD. Como resultados, pode-se observar o significativo crescimento da pós-graduação na instituição — maior, inclusive, do que a média nacional — muito embora a IES esteja localizada no interior do estado de MS, fora dos grandes centros demográficos do país.

Tal crescimento tem proporcionado a melhora nos indicadores de pesquisa e de produção intelectual da universidade, indicadores positivos da qualidade da educação dentro e fora da instituição. Deve-se considerar a quantidade de egressos da UFGD que são qualificados para o desenvolvimento de pesquisa e docência nas diversas áreas de conhecimento.

A expansão da pós-graduação na UFGD aconteceu por influência de fatores externos, relacionados aos investimentos em infraestrutura e contratação de corpo docente e técnico, o que se caracteriza como resultado das políticas expansionistas visualizadas no Brasil especialmente a partir de meados dos anos 2000.

Outros fatores decisivos para a expansão da pós-graduação na instituição também estão relacionados ao aumento da pesquisa e da produção intelectual, cuja divulgação ocorre por meio de publicações, especialmente de docentes, o que garantiu as condições exigidas pelo órgão gestor para a abertura, o recredenciamento e a verticalização dos programas.

As análises também apontaram que, para o caso da UFGD, assim como para as demais instituições localizadas distante dos grandes centros demográficos do país, onde não existe circulação significativa do campo científico, a distribuição dos conceitos a cada ciclo avaliativo da CAPES e o número de docentes com doutorado nas instituições se apresentam como fatores limitantes, especialmente para a verticalização da pós-graduação.

Nessa medida, a continuidade da expansão e da verticalização da pós-graduação dependerá de políticas efetivas de investimento na educação superior do país, que garantam, sobretudo, a contratação de pessoal qualificado, bem como a qualificação do corpo docente que ainda não possui doutorado, especialmente para o caso de instituições sediadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**: relatório da Comissão Constituída pela Portaria n. 126/2012. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 mar. 2018.

_____. Lei n. 11.502. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Seção 1, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Número 191-A, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **História e missão**. Brasília, 2018a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. **Plataforma Sucupira**. Brasília, 2018b. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Comissão especial de acompanhamento do PNPG-2011-2020. **Relatório final 2016**. Brasília, fev. de 2017.

CARVALHO, A. M. A. Monitoramento e avaliação da pós-graduação: algumas reflexões sobre requisitos e critérios. **Psicol.**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 203-221, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000100010&lng=es&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CIRANI, C. B. S.; SILVA, H. H. M.; CAMPANARIO, M. de A. A evolução do ensino da pós-graduação estrito senso em administração no Brasil. **Rev. Adm. Contemp.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 6, p. 765-805, dez. 2012. Disponível em: <<https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/963/960>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CORBUCCI, P. R. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD_1950.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2018.

CURY, C. R. J. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 162-165, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FONSECA, C. Avaliação dos programas de pós-graduação do ponto de vista de um nativo. **Horiz. Antropol.**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 261-275, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832001000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2018.

KERR-PONTES, L. R. S. et al. Uma reflexão sobre o processo de avaliação das pós-graduações brasileiras com ênfase na área de saúde coletiva. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 83-94, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312005000100005-&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MACEDO, E.; SOUSA, C. P. A pesquisa em educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, v. 15, n. 43, p. 166-176, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a12v15n43.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MANCEBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 875-892, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000400875&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Trabalho docente e produção de conhecimento. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 519-526, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3651/2268>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MARASCHIN, C.; SATO, L. Recuperando leituras críticas sobre a avaliação na pós-graduação: dando continuidade à discussão e ao debate. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 2-9, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3549/2165?>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educ. Rev.**, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MOREIRA, M. L.; VELHO, L. Pós-graduação no Brasil: da concepção “ofertista linear” para “novos modos de produção do conhecimento” implicações para avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 625-645, nov. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/275>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SILVA, A. M. da. **Planos de reestruturação e expansão das universidades federais: o Reuni em Mato Grosso do Sul**. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUOTRADO-EDUCACAO/Ana%20Maria%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2018.

TOURINHO, E. Z.; BASTOS, A. V. B. Desafios da pós-graduação em Psicologia no Brasil. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 23, supl. 1, p. 35-46, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000400005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 mar. 2018.

Capítulo VII

O Programa Mobilidade MERCOSUL na
UFGD: uma análise do período de 2012 a
2016

Verônica de Lourdes Pieto de Oliveira

A Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) foi instituída pela Lei n. 11.153, de 29/07/2005, e pouco tempo depois, em fevereiro de 2007, por meio da Resolução COUNI/UFGD n. 15, de 15/02/2007, foi criado o seu Escritório de Assuntos Internacionais (ESAI), definido da seguinte forma:

Órgão suplementar da Universidade Federal da Grande Dourados, tem por objetivo maior articular e elaborar projetos internacionais, bem como atender os diversos setores da UFGD nas atividades acadêmica, técnico-científica, cultural e administrativa, em matéria vinculada a assuntos internacionais. (UFGD, 2007b, p. 1).

O ESAI, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFGD para o período de 2013-2017, é

[...] responsável por dezenas de acordos e convênios com instituições estrangeiras, que permitem a mobilidade acadêmica de estudantes e docentes, com base na ideia da cooperação, por inserção da UFGD em Programas de Mobilidade e por contatos com outras instituições estrangeiras. (UFGD, 2013, p. 33).

Entre as articulações do ESAI, está a adesão da UFGD ao Proyecto de Apoyo al Programa de Movilidad MERCOSUR en Educación Superior (PMM), cofinanciado pela União Europeia (UE) e pelo MERCOSUL, cuja implantação teve início em 2010 e término em 2013.

Na dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFGD (PPGEdu/FAED) em 2014 (OLIVEIRA, 2014), fizemos uma análise dos efeitos do PMM em dez universidades do MERCOSUL, compreendendo os quatro países onde o programa foi implantado, a saber, Argentina, Brasil, Para-

guai e Uruguai, países instituidores do MERCOSUL. Entre as universidades pesquisadas, estava a UFGD.

A proposta do presente capítulo é atualizar os dados relativos à UFGD e verificar a situação do PMM na instituição depois de quatro anos do encerramento da implantação desse projeto com a finalidade de averiguar se, na instituição, as ações do PMM tiveram continuidade conforme previsto pelo projeto.

Para fins de contextualização, apresentaremos uma síntese do histórico, dos objetivos, das atividades promovidas e dos resultados esperados pelo PMM.

PMM – histórico, formato e resultados esperados

O PMM nasceu dentro de um contexto de aproximação da União Europeia (UE) com o MERCOSUL, no qual os dois blocos negociavam a formalização de uma associação inter-regional entre eles. Para alcançar tal objetivo, formalizaram um Acordo Quadro Inter-regional no âmbito do qual foram apresentados dois Documentos de Estratégia Regional (DER) para o MERCOSUL: um para o período de 2002-2006 e outro para 2007-2013.

Os DERs são projetos de apoio e ajuda da UE ao MERCOSUL e o PMM originou-se do primeiro DER e do Memorando de Entendimento firmado entre a Comissão Europeia e o MERCOSUL para o período de 2002-2006, nos quais era previsto:

[...] la cooperación en tres sectores prioritarios, entre los cuales el Apoyo a la sociedad civil del MERCOSUR. En particular, dentro de este sector fue previsto apoyar acciones en el sector de la educación “para llegar a una mayor integración de la población del MER-

COSUR, mediante el reconocimiento de los títulos, los cursos de lenguas, el intercambio de estudiantes para el ingreso a las distintas universidades de los países del MERCOSUR, etc.” [...]. (COMUNIDADE EUROPEIA; MERCOSUL, Anexo II, 2006, p. 3).

A execução da ação não aconteceu no período de aplicação do primeiro DER, sendo, então, transferida para o segundo DER, cujo período era 2007-2013, dando origem ao projeto Apoyo al Programa de Movilidad MERCOSUR en Educación Superior (PMM).

No bloco *mercosulino*⁴², a intenção de cooperação com a União Europeia foi manifestada desde a criação do Setor Educativo do MERCOSUL (SEM)⁴³, responsável pela coordenação das políticas educacionais no bloco. Os objetivos desta cooperação são demonstrados nos planos de ação estabelecidos, os quais sempre mencionavam o estabelecimento de acordos com a UE. Em seu quarto Plano de Ação (2006-2010), previram, como um de seus objetivos, “impulsionar y fortalecer los programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, directivos y profesionales”, almejando a criação de um “[...] programa de movilidad para estudiantes de carreras de grado en el MERCOSUR con financiamiento de Unión Europea” (MERCOSUL, 2006, p. 19).

Assim, o PMM nasceu das intenções projetadas nos planos de ação do SEM em conjunto com as previsões dos DERs, e se trata de um

42 Termo encontrado em Ventura (2003, p. 413) e Accioly (2010, p. 99).

43 Após a instituição do MERCOSUL, em março de 1991, o Conselho Mercado Comum (CMC) estabeleceu, via Decisão 07/91, de 13 de dezembro de 1991, a Reunião de Ministros da Educação do MERCOSUL (RME), responsável pelas articulações de políticas educacionais para a região, e, concomitante à RME, foi criado o espaço para a coordenação de políticas educacionais, qual seja, o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM).

projeto supranacional⁴⁴, elaborado por autoridades da União Europeia e do MERCOSUL, cujo financiamento foi de quatro milhões de euros: três milhões financiados pela União Europeia e um milhão pelo MERCOSUL.

O objetivo geral desse projeto era apoiar a conformação de uma cidadania MERCOSUL, com sentimento de pertença à região entre os membros da comunidade universitária dos quatro países do bloco, e seu objetivo específico era apoiar a consolidação e a expansão de um programa de mobilidade de estudantes de graduação do MERCOSUL no intuito de que, ao final, a região dispusesse de condições para contar com um único programa de mobilidade de graduação, compreendendo cursos acreditados e não acreditados, e, por meio dele, fortalecer o sentimento de pertença à região na comunidade universitária (COMUNIDADE EUROPEIA/MERCOSUL, 2006).

Com vistas a atender aos objetivos do projeto, no final de 2012, foi criado o Sistema Integrado de Mobilidade do MERCOSUL (SIMERCOSUL) com o intuito de aperfeiçoar, ampliar e articular as iniciativas de mobilidade acadêmica em educação na região (MERCOSUL, 2012). Tal sistema conta com o Grupo de Trabajo SIMERCOSUL, que vem se reunindo para discutir as atividades na região, como demonstram as atas do grupo de 2015 e 2017 (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2015, 2017).

PMM – necessidades, atividades e implantação

Na elaboração do PMM, foi considerado como limitante para a consolidação e o fortalecimento do processo de integração regional o bai-

44 Lima, Azevedo e Catani (2008) usam a expressão “política supranacional” ao se referirem ao Processo de Bolonha como uma política comum aos Estados signatários do referido processo.

xo nível de sentimento de pertença à região e de consciência de cidadania regional da sociedade civil do MERCOSUL (COMUNIDADE EUROPEIA; MERCOSUL, 2006), cujas principais causas apontadas foram:

- la falta de conocimiento de las características y alcance del proceso de integración regional y la percepción del bloque como una estructura meramente económica desvinculada de las necesidades e intereses de la sociedad civil de los países integrantes;
- la escasa integración de los pueblos debido a una visión fundamentalmente nacional de la superación de los problemas;
- el desconocimiento de las culturas, historias y costumbres de los distintos países, fenómeno agravado por estereotipos a veces negativos respecto a los otros;
- la inexistencia de una cultura de movilidad (se puede hablar tanto a nivel académico como de trabajadores) suficientemente desarrollada en la region. (COMUNIDADE EUROPEIA; MERCOSUL, 2006, Anexo II, p. 10).

Compreendeu-se, então, que, para que os objetivos pretendidos fossem alcançados, algumas necessidades deveriam ser supridas de antemão, como: a) desenvolver as capacidades locais para a cooperação interinstitucional em nível regional e para a gestão de mobilidade, promovendo o fortalecimento institucional; b) ampliar os fluxos de mobilidade intrarregional e colocar em andamento um programa de mobilidade para estudantes de graduação de cursos não acreditados; c) realizar campanhas de informação e sensibilização a respeito do processo de integração regional, especialmente voltado às comunidades universitárias; d) promover a realização de projetos entre redes de universidades, com o estabelecimento de resultados esperados para cada uma das necessidades levantadas

e traçadas as respectivas atividades associadas (COMUNIDADE EUROPEIA; MERCOSUL, 2006).

Com relação à primeira necessidade, esperava-se o fortalecimento institucional por meio de oficinas de capacitação tanto nos ministérios de educação de cada país quanto nas universidades a fim de que estas instituições contassem com capacidade instalada e competência para gerir programas de cooperação universitária intrarregional e programas de mobilidade em particular (COMUNIDADE EUROPEIA; MERCOSUL, 2006).

A criação de um programa de mobilidade para estudantes de graduação do MERCOSUL, que também levou a sigla PMM⁴⁵, foi uma proposta para contemplar a segunda necessidade elencada pelo projeto, visto que as mobilidades eram consideradas “[...] atividades necesarias a la puesta en marcha y funcionamiento del programa de movilidad de estudiantes de carreras no acreditadas” (COMUNIDADE EUROPEIA; MERCOSUL, 2006, Anexo II, p. 13).

O programa de mobilidade foi elaborado no âmbito das oficinas de capacitação do PMM, sendo lançada, pelo SEM, a Convocatória 2011-2012 para a Fase Piloto do Programa de Mobilidade MERCOSUL, destinada à mobilidade de estudantes de graduação do MERCOSUL. As mobilidades deveriam acontecer dentro das redes conformadas entre as universidades participantes do projeto PMM. Cada rede deveria ser composta de, no mínimo, seis universidades de pelo menos três países do MERCOSUL, além de assegurar 30% das vagas para alunos em condição socioeconômica menos favorecida (SEM, 2011, p. 5-13). Foram ofertadas 176 bolsas, distribuídas entre os quatro países.

45 Tanto o Proyecto de Apoyo al Programa de Movilidad MERCOSUR en Educación Superior quanto o Programa de Mobilidade MERCOSUL levaram a sigla PMM.

O programa de mobilidade foi destinado a cursos de instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai desde que não acreditados pelo Sistema de Credenciamento Regional de Cursos de Graduação dos Estados Partes do MERCOSUL e Estados Associados (Sistema ARCU-SUL), uma vez que os cursos acreditados por este sistema já possuíam um programa de mobilidade específico, o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional (MARCA).

Para suprir a terceira necessidade citada pelo projeto, pretendeu-se desenvolver e implementar uma campanha de informação e sensibilização sobre a integração regional a fim de sensibilizar as comunidades universitárias sobre a integração regional, sua história, políticas, programas e valores que pudessem contribuir com a geração do sentimento de pertença à região entre os membros das comunidades universitárias. Como resultado, foi criada uma página web denominada Universitários MERCOSUL e também foram produzidos materiais gráficos para distribuição nas universidades que aderiram ao projeto PMM.

Atendendo à quarta necessidade, foi lançada, em de 2010, uma convocatória para a apresentação de propostas de redes acadêmicas de intercâmbio no âmbito do PMM. O objetivo era a formação de redes acadêmicas entre universidades dos quatro países membros para o desenvolvimento de projetos no marco do Plano Estratégico do Setor Educativo do MERCOSUL e para a realização de estudos e a execução de projetos complementares à implantação do PMM. A perspectiva era a expansão e a sustentabilidade do programa, seguindo a hipótese de que as universidades do MERCOSUL estivessem interessadas em participar (COMUNIDADE EUROPEIA; MERCOSUL, 2010).

No âmbito daquela convocatória, foram selecionadas oito redes de projetos acadêmicos. Nossa dissertação abordou as universidades associadas a uma das redes compostas a partir da convocatória PMM, associadas ao Projeto 17, o Proyecto FORIs⁴⁶ de Fortalecimiento de las Oficinas de Relaciones Internacionales⁴⁷.

O PMM na UFGD: fase de implementação

Servidores capacitados

Era esperado, com as oficinas do PMM, que os participantes internalizassem as intenções do projeto e fossem multiplicadores destas em suas respectivas instituições, além de serem colaboradores na implantação e difusores da ideia de pertença à região (COMUNIDADE EUROPEIA; MERCOSUL, 2006).

A UFGD enviou quinze participantes para as oficinas de capacitação e pouco mais da metade destes capacitados, 54%, atuaram na implementação do PMM na instituição, conforme dados levantados em nossa dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2014).

46 Projeto coordenado pela Universidade Nacional de Assunção, PY.

47 A esse projeto estavam associadas, além da UFGD, as seguintes instituições: Universidad Nacional de Córdoba (Argentina); Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina); Universidad Nacional de San Juan (Argentina); Universidade Federal do Paraná (Brasil); Universidade Federal de Alagoas (Brasil); Universidad Nacional de Itapúa (Paraguai); Universidad Nacional de Asunción (Paraguai); Universidad Católica del Uruguay (Uruguai) e a Universidad de ORT (Uruguai).

Ao ser questionada sobre se houve internalização das ideias do PMM pelo pessoal capacitado nas oficinas, a UFGD respondeu que sim, porém, quando perguntada se as oficinas foram suficientes para que as ideias do PMM fossem internalizadas por seus participantes, a resposta foi não.

Entre as universidades pesquisadas, 44,5% deram respostas iguais às da UFGD, ou seja, houve internalização das ideias do PMM, mas as oficinas não foram suficientes para que os participantes entendessem os propósitos do PMM, “estabelecendo, assim, um paradoxo, pois o pessoal internalizou essas ideias, mas não as compreendeu. Essa condição refletiu nos trabalhos desenvolvidos dentro das universidades quando das práticas relativas ao PMM” (OLIVEIRA, 2014) e pode explicar a não participação total dos capacitados⁴⁸ na implantação do PMM na UFGD.

Campanha publicitária

A UFGD informou, em nosso questionário de pesquisa, que os materiais publicitários recebidos para a divulgação do PMM foram suficientes, porém ressaltou que, no início, era possível visualizá-los pela universidade, mas, com o tempo, a identificação da publicidade física do PMM não foi mais possível no âmbito nos corredores da instituição. A universidade informou também que não produziu, por conta própria, materiais de divulgação do PMM, bem como não realizou reuniões de divul-

48 Em nossas oficinas, não foram aplicados questionários ao pessoal capacitado pelas oficinas do PMM. Eles foram direcionados aos responsáveis pelos setores de relações internacionais das instituições envolvidas.

gação com aos seus estudantes e servidores, limitando-se à distribuição do material recebido e ao uso dos meios habituais de divulgação.

A UFGD seguiu a maioria das universidades pesquisadas, visto que agiu apenas como reprodutora e distribuidora das ações propostas pela Coordenação Geral do Projeto PMM. Apenas algumas delas produziram mais materiais e lançaram mão de outros meios para divulgar o projeto. Isso se deve às especificidades de cada universidade, conforme alertou Dias Sobrinho (2005), pois a política implantada se reveste das singularidades próprias de cada contexto (AZEVEDO, 2004). Desta forma, “cada universidade incorporou o Projeto na sua instituição considerando seu modo de trabalho, os recursos disponíveis, o apoio recebido de seus administradores, assim como as práticas e concepções de seus implementadores” (OLIVEIRA, 2014, p. 114), o que implicou formas diferentes de trabalhar, bem como resultados distintos em algumas instituições.

Mobilidade de estudantes

A mobilidade de estudantes pelo PMM aconteceu por meio de redes formadas no âmbito da chamada para o Programa Piloto de Mobilidade MERCOSUL. A UFGD participou de três redes, sendo associada em uma e coordenadora em duas delas. Do universo das instituições que aderiram ao projeto, a UFGD foi a única universidade a coordenar duas redes para mobilidade de estudantes.

Nas redes para a mobilidade estudantil, eram definidas as áreas, as bolsas e os destinos. Por uma delas, a UFGD recebeu um estudante da Argentina e enviou um para aquele país.

Não houve interesse dos estudantes da UFGD pela bolsa disponibilizada para estudo no Paraguai e não foi possível precisar se isso se deu pelo fato de a UFGD estar localizada próxima à fronteira com este país ou por haver uma “falta de tradição de mobilidade estudantil entre os países signatários do Acordo do MERCOSUL” (REAL, 2009, p. 3), visto que os alunos brasileiros não têm, em sua lista de preferências, os países da região para a mobilidade internacional.

As estatísticas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 2009 e de 2011 apontam que na lista dos países preferidos pelos estudantes brasileiros estão os Estados Unidos da América em primeiro lugar, seguidos pelos países europeus, o que talvez possa justificar o desinteresse dos estudantes da UFGD pela bolsa de mobilidade cujo destino era o Paraguai.

Redes de projetos acadêmicos

A UFGD associou-se apenas à rede Proyecto Fortalecimiento de las Oficinas de Relaciones Internacionales (FORIs – MERCOSUR), que atendeu à quarta prioridade da Convocatória: “apoyar proyectos que mejoren la gestión académica e institucional” (COMUNIDADE EUROPEIA; MERCOSUL, 2010).

Na rede em questão, a pretensão era, por meio de estudos e intercâmbio de experiências, elaborar um manual para orientar os setores de relações internacionais, bem como os dirigentes das instituições, sobre a função das relações internacionais nas universidades, além de melhorar as capacidades de integração das instituições e criar uma cultura de internacionalização entre elas (COMUNIDADE EUROPEIA; MERCOSUL,

2010). O manual foi elaborado e distribuído entre as universidades participantes do projeto PMM, porém a presente pesquisa não investigou se suas diretrizes foram incorporadas às rotinas do ESAI e da administração da UFGD.

O PMM na UFGD: fase pós-implantação

A fase de implantação do PMM foi prevista para o período de 2010 a 2012, porém, por alguns fatores, em algumas instituições, esta fase se estendeu até o primeiro semestre de 2013. Nossa pesquisa nas universidades teve início no final do segundo semestre de 2013 e encerrou-se no início do primeiro semestre de 2014.

Como forma de estabelecer um panorama das universidades, bem com fazer um comparativo, em nossa pesquisa de mestrado levantamos dados das instituições abordadas e, entre o grupo, a UFGD era a mais nova e a segunda com o menor número de estudantes. Em 2012, ano de início da pesquisa, a UFGD contava com pouco menos de 6.000 alunos matriculados nos cursos de graduação (INEP, 2012).

Para possibilitar a realização do comparativo, levantamos o número de acordos de cooperação firmados até o ano de 2011 pelas IESs pesquisadas, visto ser este “um instrumento comum para o desenvolvimento de atividades conjuntas entre as instituições e para a promoção de mobilidade de estudantes de graduação” (OLIVEIRA, 2014, p. 107). Também levantamos o número de mobilidades de graduação nos anos de 2011 e 2012 e no primeiro semestre de 2013.

Em 2011, a UFGD tinha 26 acordos formalizados e vigentes, sendo doze com universidades sul-americanas, dois com universidades centro-americanas, onze com universidades europeias e um com uma

universidade africana. O percentual de 46% dos acordos vigentes era com países do MERCOSUL.

Comparando os dados, em 2016, a UFGD possuía 42 acordos formalizados e vigentes⁴⁹, um aumento de 61,5% em relação a 2011. Dos acordos vigentes em 2016, 31% eram com países da América do Sul⁵⁰ e 26,5% com países partes⁵¹ do MERCOSUL. Houve um aumento no número de acordos firmados de 2011 para 2016, porém, houve uma redução da porcentagem dos acordos formalizados com países partes do MERCOSUL, sinalizando que o PMM não causou o efeito pretendido na instituição em termos de acordos de cooperação.

No tocante às mobilidades de graduação, observamos que, na UFGD, houve um aumento de pouco mais de 30% no número de mobilidade de alunos para países do MERCOSUL, comparando o ano letivo de 2011 com o ano de 2012. Entre 2012 e os anos subsequentes, observamos que não houve aumento das mobilidades de graduação para os países partes do MERCOSUL e, do total de mobilidades realizadas entre os períodos, de 2012 a 2016, apenas 6,4% foram para os referidos países, conforme apontado nos relatórios de indicadores do ESAI (UFGD, 2016).

49 Em regra, os acordos de cooperação têm vigência de cinco 5 anos.

50 Acordos firmados com: Universidad Nacional de Quilmes (AR), Universidad Nacional de Asunción (PY), Nacional de Rosário (AR), Universidad Politécnica y Artística del Paraguay (PY), Universidad Autónoma de Asunción (PY); Universidad de Buenos Aires (AR), Universidad Nacional de Concepción (PY), Universidad Nacional de Itapúa (PY), Universidad Mayor de Chile (CL), Universidad Central de Chile (CL), Universidad de Antioquia (CO), Universidad Distrital Francisco José de Caldas (CO) (UFGD, 2016).

51 Cabe ressaltar que os países partes do MERCOSUL aqui referidos são Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, para os quais foram dirigidos o PMM, porém, a Venezuela se tornou parte do bloco em 2006 e a Bolívia em 2015.

Não podemos deixar de registrar, todavia, que 9,5% das mobilidades no período de 2012 a 2016 foram para a região, englobando os países signatários do MERCOSUL, os que se tornaram parte depois (Venezuela e Bolívia) e os países associados (Chile, Colômbia e Peru) (UFGD, 2016).

Em contrapartida, 28,6% dos estudantes recebidos em mobilidade internacional pela UFGD em 2012 vieram dos países partes do MERCOSUL. Em 2016, a porcentagem caiu pela metade, sendo 14,3% das entradas por mobilidade de estudantes dos países signatários do Tratado de Assunção⁵². Foi positivo o fato de, no período de 2012 a 2016, 41,4% das entradas por meio de mobilidade internacional terem sido de alunos oriundos de países da América do Sul, todos partes ou associados do MERCOSUL, enquanto apenas 29,5% dos alunos da UFGD em mobilidade foram para um dos quatro países parte do bloco, conforme apontado pelos relatórios de indicadores do ESAI (UFGD, 2016).

Assim como já havia sido observado em nossa dissertação (OLIVEIRA, 2014), não houve, no geral, aumento das mobilidades acadêmicas de estudantes das instituições pesquisadas para universidades do MERCOSUL entre 2011 e 2012, porém foi constatado que na UFGD houve um aumento de 30% nesse período. No período de 2012 a 2016, no entanto, as mobilidades para os países partes do MERCOSUL não aumentaram. Da mesma forma, não houve aumento no número de entradas por mobilidade internacional de estudantes oriundos dos países partes do MERCOSUL na UFGD. Portanto, nos é possível inferir que o PMM não surtiu o efeito pretendido, visto que era esperado um despertar do

52 Acordo firmado por Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai em 26 de março de 1991 a fim de instituir o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

interesse dos estudantes para a mobilidade em países do MERCOSUL, o que não aconteceu.

Entre as opções apresentadas pela UFGD para a realização de mobilidades acadêmicas internacionais estão os acordos de cooperação, que, em sua maioria:

[...] isentam apenas as taxas escolares, as demais despesas ficam por conta dos estudantes, portanto, nessas situações, quando os interessados têm condições de saírem por essa modalidade escolhem universidades de outras regiões, preferindo, na maioria das vezes, a Europa e os Estados Unidos, os estudantes paraguaios e os uruguaios também têm preferência por Cuba, como podemos observar nas estatísticas apresentadas pela UNESCO (2009 e 2011). (OLIVEIRA, 2014, p. 116).

Entre o período de 2012 e 2016, 189 estudantes da UFGD saíram em mobilidade acadêmica para universidades estrangeiras, sendo que, deste total, 23,3% foram por acordos de cooperação (UFGD, 2016). Entretanto, no período investigado, não foi possível precisar a porcentagem de estudantes que saíram em mobilidade para os países partes do MERCOSUL ou que entraram na UFGD oriundos destes países por meio de acordos de cooperação⁵³.

A intenção era que o Projeto PMM, depois de implantado e realizadas as primeiras mobilidades por meio do programa piloto, tivesse

53 Os acordos de cooperação representam apenas um das formas de promoção de mobilidade internacional. No período de 2012 a 2016, para a promoção de mobilidade internacional, a UFGD também contou com os programas Marca, PAME/Udual, Ciências sem Fronteiras, Bracol, Brafitec, IAESTE, PLI e PMM, além de projetos de pesquisas que englobavam mobilidades acadêmicas de estudantes de graduação (UFGD, 2016).

continuidade, se expandisse e se consolidasse (COMUNIDADE EUROPEIA; MERCOSUL, 2006). Para tanto, foram demandados os esforços dos ministérios de educação de cada país, bem como das universidades participantes, com a formalização de redes para pesquisa e intercâmbio acadêmico, disponibilização de bolsas para mobilidades acadêmicas e campanha publicitária para despertar o interesse dos acadêmicos pelos países da região e criar o sentimento de pertença à região.

Não foi observada, na UFGD, a criação de bolsas específicas de mobilidade para os países do MERCOSUL, tampouco outras atividades com vistas à continuidade do PMM. Da mesma forma, não foi observada, nas páginas da UFGD e do ESAI/UFGD na internet, qualquer referência ao PMM, mesmo no espaço destinado a programas de mobilidade e intercâmbio, dando a entender a sua descontinuidade.

Considerações finais

Objetivava-se, com o PMM, a capacitação para gerenciar intercâmbios e mobilidades nas IES⁵⁴, bem como a promoção da integração regional universitária. Para atender tal finalidade, foram realizadas oficinas de capacitação, com ações previamente definidas, no intuito de que os atores capacitados internalizassem os objetivos dos programas e, ao voltarem para as suas sedes, se empenhassem em atividades para implementá-los e divulgá-los a fim de despertar a comunidade acadêmica para a importância da integração universitária e do desenvolvimento de atividades voltadas a esta integração.

54 Instituições de Ensino Superior.

Apesar das pretensões de seus formuladores, em nossa pesquisa de mestrado, observamos que o projeto PMM trouxe poucas mudanças efetivas para as IES, com baixa formalização de acordos de cooperação entre elas, a não formalização de projetos para trabalhos conjuntos e a não criação, em nenhuma das universidades, de programas de bolsas específicas para mobilidades no MERCOSUL. Ademais, o interesse do alunado para a mobilidade em países da região manteve-se muito baixo.

Passados quatro anos da implantação do PMM, ao observarmos os dados na UFGD, bem como os sites da UFGD e do ESAI/UFGD, deduzimos que não houve continuidade do PMM, haja vista a redução de acordos formalizados com países partes do MERCOSUL, a redução de mobilidades acadêmicas de estudantes tanto para saída quanto para entrada na UFGD, e ainda por não se fazer alusão ao projeto nas páginas de internet da instituição, tampouco ao espaço destinado a programas relacionados no site do ESAI.

Entre as hipóteses levantadas para essa possível descontinuidade pode estar o fato de que o PMM nasceu de um acordo para a preparação de terreno para uma futura associação comercial entre a UE e o MERCOSUL, que, então, estabeleceu como uma de suas políticas a integração universitária e desenvolveu ações nesse sentido. O projeto, contudo, não foi construído no âmbito das universidades, mas elaborado pela UE e pelo MERCOSUL considerando as experiências de integração universitária da UE, que se coloca como modelo de integração regional para as outras partes do mundo. Um projeto elaborado sem a participação das universidades pode, entretanto, não gerar o comprometimento pretendido pelos seus formuladores, uma vez que a adesão e o comprometimento advêm da participação das instituições envolvidas.

Mesmo com o preparo recebido, ao voltar para sua sede, o pessoal capacitado se deparou com a realidade local, suas políticas e seus costumes construídos e consolidados por suas respectivas comunidades ao longo do tempo, além de suas próprias concepções e rotinas. Assim, mesmo com o interesse e o comprometimento do pessoal capacitado, interferir no cenário doméstico das IES demandaria uma política interna, pois as orientações externas não são transplantadas mecanicamente para o interior de uma universidade.

Outra hipótese levantada em nossa pesquisa de mestrado é a de que as universidades sozinhas ainda não tinham forças suficientes para continuar com o projeto. Faziam-se necessárias ações coordenadas do SEM e das autoridades *mercosulinas* para a continuidade do projeto, principalmente no tocante a recursos financeiros.

Talvez, na UFGD, a continuidade do PMM tenha sido comprometida por falta de mais ações supranacionais para impulsioná-la, bem como pela questão de financiamentos para projetos e mobilidades.

Uma última hipótese seria a falta de tradição de mobilidade estudantil entre os países do MERCOSUL, fato que poderia levar ao desinteresse dos estudantes pela mobilidade acadêmica nos países do bloco e, conseqüentemente, desmotivar ações que levariam à formalização de acordos de cooperação e de projetos de pesquisa e intercâmbio com instituições *mercosulinas*.

Para se confirmarem as hipóteses levantadas, são demandados estudos complementares sobre o tema.

Referências

ACCIOLY, E. **MERCOSUL e União Europeia**: estrutura jurídico-institucional. 4. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Lei n. 11.153/2005, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 ago. 2005. Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111153.htm>. Acesso em: 11 mar. 2018.

COMISSÃO EUROPEIA. **Documento de Estratégia Regional: MERCOSUL (2007-2013)**. [S.l.], 2007. Disponível em: <http://eeas.europa.eu/mercosur/rsp/07_13_pt.pdf>. Acesso em: 07 out. 2011.

_____. **Documento de estratégia regional: América Latina (2002-2006)**. [S.l.], 2002. Disponível em: <http://eeas.europa.eu/la/rsp/02_06_pt.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2013.

COMUNIDADE EUROPEIA; MERCOSUL. **Convocatoria de propuestas Europe Aid/130695/M/ACT/R06**. Montevideo, 2010. Disponível em: <<http://programasue.info/documentos/2010-EuropeAid-130695.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Convenio de Financiación entre la Comunidad Europea y el MERCOSUR: Apoyo al Programa de Movilidad MERCOSUR en Educación Superior**. [S.l.], 2006. Disponível em: <<http://www.mercosur.int/msweb/Normas/resa08.html>>. Acesso em: 20 out. 2011.

_____. **Acordo-quadro inter-regional de cooperação**: celebrado entre a Comunidade Europeia e os seus Estados-Membros, por uma parte, e o Mercado Comum do Sul e os seus Estados-Partes, por outra. Madri, 1996. Disponível em: <<http://daimre.serpro.gov.br/atos-internacionais/multilaterais/acordo-quadro-inter-regional-decooperacao-entre-a-comunidade-europeia-e-os-seus-estados-membros-e-o-mercosul-e-os-seus-estados-partes/>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

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

GARAY, R. et al. **Projecto FORIs**. Fortalecimiento de las Oficinas de Relaciones Internacionales: gestión de oficinas de relaciones internacionales. Asunción, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**: graduação. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

MERCOSUL. **CMC/DEC N. 36/12**. Cria o SIMERCOSUL. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/normativa/decisoes/2012/mercosul-cmc-dec-no-36-12/mercosul-cmc-dec-no-36-12/>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

_____. **Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL**: 2011-2015. Assunção, 2011. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/plano-2011-2015.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. **Plano do Setor Educacional do MERCOSUL**: 2006-2010. Montevideu, 2006. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planosplanes/412-plano-2006-2010.html>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. **Plano Estratégico do Setor Educacional do MERCOSUL**: 2001-2005. Montevideu, 2001. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planosplanes/411-plano-2001-2005.html>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

_____. **Plano trienal para o setor de educação no contexto do MERCOSUL**. Las Leñas, 1992. Disponível em: <http://www.mercosur.int/innovaportal/v/2602/1/secretaria/decisiones_1992>. Acesso em: 22 out. 2011.

_____. **Tratado de Assunção**. Assunção, 1991a. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/tratados-e-protocolos/tratado-de-assuncao-1>>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. **CMC/DEC N. 7/91**. Institui a reunião de ministro da educação do MERCOSUL. Brasília, 1991b. Disponível em: <http://www.mercosur.int/innovaportal/v/2601/1/secretaria/decisiones_199>. Acesso em: 20 abr. 2012.

MERCOSUL EDUCACIONAL. **Ata n. 02/17 reunião do Grupo de Trabalho SIMERCOSUL**. Buenos Aires, 15 mar. 2017a. Videoconferência. Disponível em: <<http://www.edu.mercosur.int/pt-BR/atas-de-reunioes-do-setor-educacional-do-mercosul-cmc/viewcategory/1373-2017.html>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. **Ata n. 01/17 da reunião do Grupo de Trabalho SIMERCOSUL**. Buenos Aires, 20 fev. 2017b. Videoconferência. Disponível em: <<http://www.edu.mercosur.int/pt-BR/atas-de-reunioes-do-setor-educacional-do-mercosul-cmc/viewcategory/1373-2017.html>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. **Ata n. 02/2015 da reunião do Grupo de Trabalho SIMERCOSUR**. Assunção, 4 nov. 2015a. Disponível em: <<http://www.edu.mercosur.int/pt-BR/atas-de-reunioes-do-setor-educacional-do-mercosul-cmc/viewcategory/1353-2015.html>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. **Ata n. 01/2015 da reunião do Grupo de Trabalho SIMERCOSUL**. Montevideu, 28 abr. 2015b. Disponível em: <<http://www.edu.mercosur.int/pt-BR/atas-de-reunioes-do-setor-educacional-do-mercosul-cmc/viewcategory/1353-2015.html>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. **Programa de Movilidad MERCOSUR – PMM: fase piloto/movilidad de estudiantes de grado del MERCOSUR**. Convocatória 2011/2012. Montevideo, 2011. Disponível em: <http://www.Universitariosmercosur.org/sitio/repo/arch_15_1.pdf>. Acesso em: 06 out. 2011.

OLIVEIRA, V. de L. P. de. **O PMM e a educação superior: globalização, política supranacional e medidas institucionais**. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. Instituto de Estatísticas. **Compendio mundial de la educación: comparación de las estadísticas educacionais en el mundo**. Montreal, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002151/215161s.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

_____. Instituto de Estatísticas. **Compendio mundial de la educación: comparación de las estadísticas educacionais en el mundo**. Montreal, 2009. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged09-es.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

PALUMBO, D. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, E. C. B. M. de (Org.). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares**. Brasília: MEC/UnB, 1998. p. 35-62.

REAL, G. C. M. Impactos da expansão da educação superior na mobilidade estudantil: o eixo Brasil-Paraguai. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT11-5512--Int.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2011.

SETOR EDUCACIONAL DO MERCOSUL – SEM. **Instâncias do Setor Educacional do Mercosul**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt-BR/mercosul-educacional/instancias.html>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD. Escritório de Assuntos Internacionais (ESAI). **Programas**. Dourados, 2018. Disponível em: <<https://www.ufgd.edu.br/setor/internacionalizacao-pt/programas>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. **Indicadores 2016**: relatório de indicadores do ESAI/UFGD. Dourados, 2016. Disponível em: <<https://ufgd.edu.br/setor/indicadores/internacionalizacao>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI 2013-2017. Dourados: EDUFGD 2013. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PROAP/PDI%20APROVADO%20PELO%20COUNI%20-%20RES.%20196-13.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. Conselho Universitário. Resolução COUNI/UFGD n. 83, de 11 de julho de 2007. Aprova o Regimento do Escritório de Assuntos Internacionais. **Boletim de Serviço**, Dourados, MS, 7 ago. 2007a. Número 92, p. 3. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/92.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Conselho Universitário. Resolução COUNI/UFGD n. 15, de 15 de fevereiro de 2007. Cria o Escritório de Assuntos Internacionais, Órgão Suplementar da UFGD. **Boletim de Serviço**, Dourados, MS, 14 mar. 2007b. Número 22, p. 27. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/22.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

VENTURA, D. de F. L. **As assimetrias entre o MERCOSUL e a União Europeia**: os desafios de uma associação inter-regional. Barueri: Manole, 2003.

Capítulo VIII

Os programas de aquisição de língua estrangeira: contribuições para o processo de internacionalização da UFGD

Ana Cristina da Silva Brito

Este capítulo tem como objeto de análise a implementação dos programas federais Inglês sem Fronteiras/Idiomas sem Fronteiras no âmbito da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e é fruto de dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma universidade, defendida em março de 2018. O recorte aqui apresentado se justifica por seu objeto de investigação ser um programa elaborado na esfera federal, implementado no contexto institucional e direcionado às instituições pertencentes à rede federal de educação superior, na qual a UFGD se insere.

A UFGD foi criada em 2005, por meio da Lei n. 11.153, por desmembramento do Centro Universitário de Dourados, antigo CEUD, campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente, a universidade disponibiliza 36 cursos de graduação e 30 de pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 9 são de doutorado e vem sendo considerada uma universidade de qualidade pelos critérios avaliativos adotados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), órgão do Ministério da Educação responsável pelo processo de avaliação de cursos e de instituições de educação superior vinculados ao sistema federal.

Como forma de embasar o capítulo, realizou-se o mapeamento da produção acadêmica científica sobre a temática a partir da utilização das expressões chaves: Inglês sem fronteiras e internacionalização e Idiomas sem Fronteiras e internacionalização. Esta decisão teve por base a proximidade entre os três conceitos que subsidiaram a pesquisa: universidades federais, programas Inglês sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras, e política de internacionalização em desenvolvimento no país.

Os estudos encontrados, que tratam da temática, explicitam que os programas de aquisição de língua estrangeira, apesar de se apresentarem como políticas recentes, uma vez que foram criados em 2012 e 2014,

já se constituem objeto de estudo de diversos trabalhos acadêmicos, dentre eles dissertações e artigos científicos.

Além dos trabalhos publicados, observa-se que em eventos acadêmicos o tema tem sido recorrente. Gimenez e Passoni (2016), ao analisarem tais eventos, observaram que a formação de professores constitui a maioria dos temas abordados e que o ensino de idiomas aparece como a oportunidade de formação profissional para alunos de Letras.

Observou-se também que o tema recebe mais enfoque na área de Letras quanto ao uso do livro e de atividades didáticas. Foram encontrados estudos na área da Educação, porém relacionados à educação e à ciência e tecnologia no ensino a distância. Os trabalhos mostram, em uma visão panorâmica do assunto, que esses programas têm proporcionado reflexões sobre a metodologia do ensino de língua estrangeira. Dellagnello, Silva e Rocha (2015), Silva (2015) e Magalhães (2016) também chamam a atenção para o potencial e para a necessidade da melhoria na formação de professores de língua estrangeira (SZUNDY, 2016; DORIGON, 2015).

Com base nesse levantamento bibliográfico, foi possível observar que os programas de aquisição de língua estrangeira foram criados a partir do desenvolvimento do programa Ciência sem Fronteiras, inclusive com objetivos voltados para o processo de internacionalização das instituições de educação superior conforme sinalizaram Archanjo (2016) e Dorigon (2015). Os demais estudos divulgados estavam relacionados à área do ensino de língua estrangeira e não analisavam esses programas pelo viés das políticas públicas, o que nos chamou a atenção para a importância do estudo ora apresentado.

Contexto internacional

As políticas centrais voltadas para a internacionalização da educação superior têm como ponto de confluência as universidades, uma de suas maiores representações no contexto de mobilidade tanto de pessoas como de conhecimento, cuja função é ampliar o papel da educação superior como mecanismo de produção do conhecimento científico e de sua socialização.

Tendo referenciado a proposta de internacionalização da educação superior, foi preciso discutir o processo de globalização e internacionalização, contexto que produz influência na economia, na política e nos acordos e decisões entre os países, postando-se como pano de fundo para a elaboração de medidas que adentrem esse panorama social, global e internacional.

Na visão de Knight (2006), a globalização é um processo capaz de promover o aumento do movimento de pessoas, culturas, ideias, valores, conhecimentos, tecnologias e da economia entre as fronteiras, o que resulta em um mundo mais interconectado e interdependente, apesar de esse movimento afetar cada nação de forma diferenciada.

A internacionalização seria o aspecto positivo desse processo, pois ela promove a realização de acordos e convênios de cooperação mundial. A autora também expõe que a globalização em si traz, como um de seus efeitos, a comercialização da educação superior, decorrente da competição que há entre os países (KNIGHT, 2006). Pode-se observar, pois, que o conceito de globalização e internacionalização, quando se refere à educação superior, está associado a diferentes concepções e usos.

Sarmiento (2016, p. 41) enfatiza que a internacionalização é um processo “complexo que envolve questões nacionais e transnacionais”, o que “demanda a formulação de políticas de Estado articuladas de curto, médio e longo prazo”, dando “sustentação aos mecanismos de internacionalização da educação e da ciência pretendidos pelo país”.

A internacionalização compreende uma gama de ações e decisões, tanto internacionais como nacionais, já que abarca, no caso da educação superior, as funções de ensino relacionadas aos alunos de graduação e a pesquisa, que compreende os alunos de pós-graduação ou professores. Tal processo, todavia, não acontece de forma acelerada, uma vez que envolve diversos países, com culturas distintas, seus governantes, suas sociedades, e que o seu principal foco é a educação.

Contexto nacional

Não há como discutir a internacionalização da educação superior sem mencionar as universidades como espaço de formação e socialização de conhecimento. Com foco nesta função exercida pelas universidades, o governo brasileiro desenvolve uma política de internacionalização da educação levando em consideração o processo de globalização em curso e tendo a mobilidade estudantil como uma de suas principais estratégias. Ao formular essa política, o Poder Executivo nacional deixa explícita a intencionalidade de criar mecanismos que propiciem a inserção do sistema educacional superior brasileiro no panorama mundial. Trata-se de um propósito que corrobora a criação de programas específicos como forma de induzir avanços para o setor, como os Programas Ciências sem Fronteiras, Inglês sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras.

Diante do contexto de globalização e internacionalização, o governo brasileiro, por meio de decisões políticas, entrou em ação materializando o propósito de instituir os programas que visam à expansão da ciência e da tecnologia brasileira por meio da mobilidade acadêmica (HOFLING, 2001).

A representante maior do Poder Executivo brasileiro no período entre 2011 e 2016, a presidente Dilma Vana Rousseff, em um de seus discursos, argumentou que a ciência e a tecnologia brasileiras precisavam dar um salto de qualidade. Para que isso acontecesse, era necessário que fossem celebrados acordos e parcerias com universidades de elevado padrão internacional como forma de inserir a pesquisa e o conhecimento brasileiro no mercado estrangeiro (ROUSSEFF, 2011b). Era mister, então, que se criasse um mecanismo que possibilitasse às universidades, aos estudantes e aos professores brasileiros adentrar nesse mercado.

Breve relato dos marcos normativos: os programas Ciência sem Fronteiras, Inglês sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras

O primeiro marco normativo que visava à expansão e ao compartilhamento da ciência e tecnologia brasileiras aconteceu com o estabelecimento, por parte do governo brasileiro, do programa Ciência sem Fronteiras, criado pelo Decreto n. 7642, de 13 de dezembro de 2011, com o objetivo de consolidar, expandir e internacionalizar a ciência e a tecnologia por meio da mobilidade e do intercâmbio acadêmico com universidades de elevado padrão internacional (BRASIL, 2011).

O programa Ciência sem Fronteiras foi criado em dezembro de 2011, mas, em julho daquele mesmo ano, as bases de sua construção já es-

tavam em pauta com o nome de Brasil sem Fronteiras, sendo apresentado e discutido na 38ª Reunião Ordinária do Pleno do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CHAVES, 2015).

Com a concessão de bolsas de estudos, o programa promovia a formação de estudantes brasileiros, propiciando a oportunidade de experiências educacionais e profissionais de qualidade, bem como ampliando a mobilidade internacional de estudantes de graduação, pós-graduação, docentes e pesquisadores, e incentivando o desenvolvimento de projetos de pesquisas, estudos e capacitação em instituições de padrão internacional (BRASIL, 2011).

As áreas mais contempladas com a oferta de bolsas de estudo pelo programa Ciência sem Fronteiras foram aquelas consideradas prioritárias, a saber, engenharia e áreas tecnológicas, com 41.594 bolsas concedidas. A segunda área com maior concessão de bolsas foi a biológica e de ciências biomédicas e da saúde, com a concessão de 16.076 bolsas (BRASIL, 2016).

Algumas ações complementares ao programa se fizeram, contudo, necessárias, já que uma das dificuldades enfrentadas pelos alunos foi a falta de proficiência linguística e o pouco conhecimento sobre a cultura dos países estrangeiros participantes. Tal fato ficou evidente em 2014, quando 110 alunos foram “convidados a retornar” ao Brasil, dos quais oitenta estavam no Canadá e trinta na Austrália, devido à deficiência linguística (BRASIL, 2015).

Apesar de esse número de estudantes representar um percentual pequeno, em torno de 0,2% do conjunto das bolsas concedidas pelo programa Ciência sem Fronteira, ele parece ter sido significativo na avaliação do governo federal, levando à criação de programas voltados especificamente para a aquisição de língua estrangeira.

Devido à concessão de algumas bolsas para universidades anglofonas, o governo brasileiro, no intuito de atender e aprimorar o programa no que se refere à aquisição de línguas estrangeiras e buscando consolidar o desenvolvimento da internacionalização iniciado, instituiu o programa Inglês sem Fronteiras pela Portaria n. 1.466, de 18 de dezembro de 2012.

O objetivo desse programa, além de propiciar a formação e a capacitação dos alunos de graduação das instituições de educação superior (IES) para os exames linguísticos, é também contribuir para o desenvolvimento dos núcleos de línguas estrangeiras nessas instituições (NucLis) por meio da participação do alunado nos cursos oferecidos e, assim, cooperar com o processo de internacionalização das universidades, estimulando a mobilidade de estudantes de graduação das instituições brasileiras.

As ações do programa fundamentam-se em: aplicação de testes para diagnosticar o nível de proficiência dos alunos do ensino superior, proposta de cursos on-line com foco na aquisição de conhecimentos básicos e intermediários na língua inglesa e oferta de cursos presenciais para diferentes níveis e de curta duração.

As bolsas concedidas não foram apenas para alunos interessados em intercâmbio com países que possuem o inglês como língua oficial. Por isso, em 2014, o governo federal, como forma de ampliar as ações voltadas para a aquisição de línguas estrangeiras e de atender a demanda do programa Ciência sem Fronteiras, publicou a Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014, criando o programa Idiomas sem Fronteiras, que passou a abarcar o programa Inglês sem Fronteiras⁵⁵. O programa Idiomas sem Fronteiras também objetiva propiciar a formação de estudantes,

55 A Portaria MEC n. 1.466 de 18 de dezembro de 2012, passou a vigorar com a seguinte alteração: “Art.9 A. O Programa Inglês sem Fronteiras integra o Programa Idiomas sem Fronteiras e será disciplinado pelo seu Núcleo Gestor”.

professores e corpo técnico-administrativo das IES em diferentes idiomas, bem como de professores de idiomas da rede pública de educação, incluindo a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo, assim, com a expansão de nossa língua e da cultura brasileira no exterior (BRASIL, 2014).

Tal ação deixa explícita a preocupação do governo brasileiro com a internacionalização dos servidores públicos federais, visto que ela estende a formação linguística ao corpo administrativo das IES. A portaria aponta ainda a preocupação com o resultado do ensino de língua inglesa ofertado no país, nas séries que antecedem o ingresso dos alunos às universidades, já que um de seus objetivos é a formação de professores da rede pública de educação.

Pode-se inferir, pois, que se o programa Idiomas sem Fronteiras, instituído em 2014, tivesse sido criado antes do programa Ciência sem Fronteiras teria propiciado aos bolsistas um melhor desempenho no exterior tanto no quesito ensino e aprendizagem quanto na questão social, já que eles sairiam do Brasil com maior bagagem linguística.

Sistematização da pesquisa

O estudo analisou o processo de implantação dos referidos programas de aquisição de língua estrangeira desde a instituição do programa Inglês sem Fronteiras em 2012, perpassando pelo programa Idiomas sem Fronteiras em 2014, indo até o ano de 2016 no lócus da UFGD. A intenção dessa análise foi contribuir com futuras respostas ou mesmo com indagações sobre o processo analítico a fim de fomentar discussões e subsidiar ações que envolvam a educação superior e a política de internacionaliza-

ção. Buscou-se, por conseguinte, “conhecer a realidade da universidade” e “mapear o quadro de problemáticas de implementação” enfrentadas pela UFGD, fornecendo elementos que subsidiassem as ações institucionais futuras em busca de reflexões acerca do processo de implementação desses programas.

Para que uma política seja eficaz, é preciso que ela considere as características locais da instituição e do alunado participante, evidenciando que as políticas formuladas em nível nacional são implementadas nas instituições, as quais assumem nuances próprias de acordo com suas características (SOUZA, 2016).

Vale ressaltar, porém, que os programas elaborados na esfera federal não respeitam as especificidades regionais, visto que o cronograma formulado para o gerenciamento do programa pelo núcleo gestor é o mesmo, independente de qual seja a região onde a universidade esteja estabelecida.

Para o desenvolvimento da pesquisa ora apresentada, foram utilizados os seguintes documentos institucionais formulados na esfera nacional:

- Decreto n. 7.642/2011 – Institui o programa Ciência sem Fronteiras;
- Portaria n. 1.466/2012 – Institui o programa Inglês sem Fronteiras;
- Portaria n. 973/2014 – Institui o programa Idiomas sem Fronteiras;
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFGD);
- Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/IsF).

Serviram de base também os documentos digitais disponíveis nas páginas de internet dos programas abordados, como os editais de chamadas de alunos e dados referentes às bolsas concedidas, às áreas contempladas e às universidades destinos, dentre outros.

Além do estudo documental, foram realizadas entrevistas com os gestores institucionais que estiveram diretamente ligados ao processo de implantação dos programas direcionados à capacitação linguística na instituição: o coordenador do programa de aquisição de língua estrangeira na UFGD, que iniciou o processo na instituição e permaneceu por dois anos na coordenação, e a professora que esteve à frente das atividades de docência dos programas desde a sua implantação até o ano de 2017⁵⁶. O acompanhamento realizado pelos que detêm a responsabilidade de gerir esses programas na IES subsidiou elementos para as discussões teóricas e fomentou ações passíveis de serem realizadas futuramente, capazes de contribuir para a internacionalização da IES tanto em relação à maior efetividade do programa quanto em relação à forma de averiguar se esses programas contribuíram de modo concreto para a internacionalização da instituição.

Como referencial teórico analítico, contemplou-se Palumbo (1998), que explicita que a política não pode ser observada, tocada ou sentida, não podendo ser analisada de maneira isolada, mas, sim, a partir de um conjunto de ações que se complementam, se inter-relacionam. O autor define política pública como “um princípio norteador por traz de

56 A atual coordenadora do Programa não aceitou conceder entrevista por alegar que tinha pouco conhecimento sobre o processo de implementação, considerando seu pouco tempo no cargo. Sua resposta foi dada por e-mail datado de 31/07/2017, destinado à pesquisadora. Nesse e-mail, houve a sugestão de entrevista à coordenação inicial, que já havia sido contatada.

regulamentos, leis e programas, uma estratégia adotada pelo governo para resolver um problema público” (PALUMBO, 1998, p. 38). Ele argumenta ainda que a primeira etapa de uma política se constitui no planejamento, sendo a outra a execução deste planejamento. Neste campo, ocorrem os embates, os jogos de interesses, uma série histórica de ações e intenções de muitos participantes (PALUMBO, 1998).

Para discutir o processo de implantação, foi referenciado Draibe (2001, p. 30), que argumenta que “[...] os fatores facilitadores e os obstáculos que operam ao longo da implementação [...] condicionam, positiva ou negativamente, o cumprimento das metas e objetivos”. A autora ainda colabora ao mencionar que “[...] uma política pública é entendida então como a que se desenvolve em esferas públicas da sociedade [...]” e “políticas dessa natureza não se restringem apenas a políticas estatais ou de governo” (DRAIBE, 2001, p. 17). Segundo ela, as políticas públicas podem ocorrer também no âmbito de organizações privadas ou não governamentais, contudo precisam preservar o caráter público como forma de atender a alguma demanda social (DRAIBE, 2001).

A análise delineou-se a partir da seguinte questão norteadora: “Como estes programas, Inglês sem Fronteiras/Idiomas sem Fronteiras, estão sendo desenvolvidos na UFGD?” O **objetivo geral** da investigação foi, portanto, analisar o processo de desenvolvimento dos programas nacionais de aquisição de língua estrangeira Inglês sem Fronteira/ Idiomas sem Fronteira na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizada no estado de Mato Grosso do Sul, no período de 2012 a 2016. Os **objetivos específicos** delinearam-se conforme seguem: contextualizar a institucionalização dos programas de aquisição de língua estrangeira no Brasil; caracterizar a forma de implementação dos programas de aquisição de língua estrangeira no contexto da UFGD; identificar

as ações decorrentes da implementação dos programas de aquisição de língua estrangeira no âmbito da UFGD no período acima citado.

Portanto, com os objetivos definidos e os dados coletados foi possível fazer algumas considerações acerca dos avanços, dos limites e dos embates oriundos desse processo, bem como constatar se esses programas proporcionaram, e de que forma, a inserção da instituição no processo de internacionalização da educação superior pretendido pelo governo brasileiro.

A anatomia do processo de implementação dos programas na UFGD

Ao analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFGD para o período de 2013 a 2017⁵⁷, que se constitui em um dos documentos institucionais que norteiam as ações da universidade, percebe-se que este elenca a mobilidade e a internacionalização acadêmica como um mecanismo de inserção da UFGD em acordos de cooperação e parcerias com universidades estrangeiras por meio da participação de alunos e professores em projetos de pesquisa (UFGD, 2013). Esta participação fica evidente no PDI como uma maneira de qualificar o ensino construído na instituição e, assim, traçar um futuro promissor para a universidade como um todo, ou seja, para a UFGD, a internacionalização contribui para a melhoria da qualidade da educação superior.

Outro documento institucional analisado foi a Portaria n. 765, de 15 de julho de 2013, que designa a coordenadora do Inglês sem Fronteiras na instituição, abrindo ações para a implementação do Núcleo de Línguas

57 O PDI foi instituído conforme a Portaria n. 857, de 12 de agosto de 2013, alterada pela Portaria n. 1.179, de 18 de novembro de 2013 (UFGD, 2013).

e posterior credenciamento da universidade como Centro Aplicador de Exames de Proficiência (TOEFL ITP).

Foi possível observar que a institucionalização dos programas de aquisição de língua estrangeira se constituiu como uma política incremental voltada para a mobilidade internacional, sobretudo para o programa Ciência sem Fronteiras. Tal constatação resulta da análise dos marcos normativos que instituíram os programas, uma vez que o programa Ciência sem Fronteiras foi instituído por decreto emitido pela presidente da república e os demais por meio de portarias publicadas pelo ministro da educação.

O marco temporal também evidencia essa correlação entre os programas, uma vez que eles foram criados em períodos próximos e de forma sequencial. No contexto institucional, os depoimentos dos gestores evidenciaram este fato, apontando que o desconhecimento de uma língua estrangeira foi um dos entraves observados na avaliação do processo de mobilidade internacional. O cenário posto explica a importância dos programas de aquisição de língua estrangeira para a internacionalização da educação superior, uma vez que eles foram fruto de uma política de massa que abrangia todas as instituições brasileiras de ensino superior que tivessem interesse em aderir a eles. A UFGD explicita seu interesse quando a eles adere.

O objetivo dos programas demanda a interação entre os setores institucionais que geram os processos de mobilidade e de aquisição de língua estrangeira. No caso da UFGD, eles foram implementados por setores diferentes: o Escritório de Assuntos Internacionais (ESAI)⁵⁸ coordena os

58 O ESAI foi criado em 2006 com o objetivo de realizar acordos e parcerias com instituições estrangeiras, tendo a troca de conhecimento e a expansão da ciência por meio da mobilidade acadêmica como a sua base de atuação.

programas de mobilidade, inclusive o Ciências sem Fronteira, e o Núcleo de Línguas (Nucli)⁵⁹, os programas de aquisição de língua estrangeira. Constata-se, assim, que, para que toda ação federal se desenvolva no âmbito da universidade, faz-se necessária a participação conjunta de alguns setores a fim de desenvolver a ação com o mínimo de tensionamentos possível, visando aos objetivos comuns a todos os envolvidos.

É mister para a concretização desse planejamento que a articulação entre os setores ligados diretamente à mobilidade estudantil aconteça em conjunto com a formação em idiomas. Portanto, a integração entre o ESAI, a Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE)⁶⁰ e o Nucli é determinante nesse contexto de compartilhamento de conhecimentos além fronteiras territoriais e de formação e capacitação em língua estrangeira visando ao intercâmbio acadêmico.

Verificou-se, pelos dados coletados, que, na UFGD, não houve entrelaçamento entre os setores envolvidos, ESAI e Nucli, o que prejudicou a efetivação do objetivo nacional dos programas: diminuir o entrave

59 A Portaria n. 765, de 15 de julho de 2013, nomeia a coordenadora do Inglês sem Fronteiras na UFGD, o que vislumbra a criação do Núcleo de Línguas e, concomitante a essa ação, a capacitação em língua inglesa para os prováveis candidatos ao programa Ciência sem Fronteira.

60 A FACALE iniciou suas atividades em 1971, com o curso de licenciatura em Letras habilitação Português/Inglês. No ano de 1988, foi implantada a habilitação Português/Literatura e, no ano 2000, a faculdade passou a ofertar, no curso de Letras, a modalidade bacharelado com duas habilitações, Tradutor e Intérprete e Secretário Bilingue, com opções em língua espanhola e língua inglesa. Em 2004, a modalidade bacharelado teve as suas atividades suspensas devido à falta e a não contratação de professores. No ano de 2008, iniciou-se um processo de reestruturação dos cursos em toda a UFGD a partir da adesão da instituição à proposta de reestruturação e expansão da universidade (REUNI). Com o REUNI, houve algumas mudanças na estrutura curricular das habilitações Português/Inglês e Português/Literatura oferecidas pela FACALE.

no conhecimento de línguas estrangeiras para a mobilidade e a internacionalização da educação superior.

Enquanto o ESAI geria a mobilidade, o Nucli implementava os programas de aquisição de língua estrangeira, mas não havia o monitoramento dos setores ou outra forma de acompanhamento e de envolvimento que levasse os gestores a conhecerem os efeitos dos programas de aquisição de língua estrangeira na mobilidade internacional. Não se sabe, portanto, se os segmentos, particularmente os estudantes que saíram em mobilidade participaram dos programas de aquisição de língua estrangeira. Também não há, na instituição, registros que comprovem que os alunos que participaram das atividades dos programas de aquisição de língua estrangeira fizeram mobilidade internacional.

Houve alguns desencontros entre o Nucli e a FACA, causados pelo pouco envolvimento dos professores da faculdade com a implementação dos programas, ficando a integração relacionada apenas ao compartilhamento do espaço físico e não à incorporação da essência das atividades desenvolvidas, o que caracteriza uma participação técnico-administrativa formal em detrimento de uma interação política e educativa.

Outro fato evidenciado pela pesquisa foi que, apesar da gratuidade ofertada pelas IES para o teste TOEFL ITP⁶¹ e para os cursos, não houve uma adesão integral por parte da comunidade acadêmica. O percentual de testes aplicados no período pesquisado aponta que, a cada ano, o número de ingressantes na instituição aumentou, porém o número de aplicações do teste, diante da quantidade de alunos, é considerado incipiente.

61 O teste TOEFL ITP (Test of English as a Foreign Language – Institutional Testing Program) avalia o inglês como língua estrangeira, sendo aceito por universidades em várias partes do mundo, além de ser utilizado por escolas de idiomas e programas de internacionalização educacional.

Os pós-graduandos foram os que mais participaram, uma vez que o domínio da língua estrangeira é requisito para o acesso à pós-graduação. Logo, a pouca demanda dos alunos, professores e técnicos aponta que o processo de internacionalização na instituição se encontra em fase inicial e que a comunidade acadêmica não deu a devida importância à oportunidade de intercâmbio e capacitação em línguas estrangeiras por meio dos programas implementados.

A aplicação do teste TOEFL ITP representou o primeiro passo dos programas de aquisição de língua estrangeira na realização do nivelamento da proficiência dos alunos em língua inglesa. Houve uma grande procura pelos testes em 2014 devido à maciça propaganda nos meios de comunicação, demonstrando que as redes sociais, a mídia televisiva e a escrita possuem grande influência, visto que incentivou, de forma considerável, a comunidade acadêmica a procurar pelo teste na IES. Com a diminuição da divulgação nos anos seguintes, verificou-se a pouca demanda por parte da comunidade acadêmica, e com isso a baixa na aplicação do teste.

A demanda pelo teste TOEFL ITP e concomitantemente pelos cursos refletiu nos recursos enviados pelo MEC para o programa, visto que os recursos são enviados de acordo com o número de aplicações do teste, ou seja, se não há aplicações, não há a liberação dos recursos.

A UFGD não deixou de aplicar o teste nem de oferecer os cursos. Com a retirada das bolsas, todavia, tanto para professor quanto para coordenador, o contingente de pessoas para a divulgação do programa ficou menor, já que os responsáveis eram os professores e coordenadores, o que deixou claro que a propaganda se constituiu numa significativa ferramenta de divulgação dos programas na comunidade acadêmica.

Um dos limites do programa estava relacionado com a falta de espaço físico adequado, especialmente considerando-se a necessidade

de laboratórios e máquinas, e ainda com a ausência de pessoal de apoio administrativo.

A política de pessoal do programa adotada pela CAPES/MEC foi a vinculação por meio de bolsas, o que gerou um vínculo precário dos coordenadores e professores atuantes nos programas de aquisição linguística e implicou em rotatividade e descontinuidades.

Apesar dos limites apontados, a implementação dos programas de aquisição de língua na UFGD se constituiu num avanço para a instituição, sobretudo para a pós-graduação, visto que a maioria dos alunos que procuram os cursos já está inteirada com alguma pesquisa e já se conscientizaram da importância do novo idioma no seu cenário de estudo.

Os servidores da UFGD tiveram a chance de nivelar a sua proficiência linguística e a oportunidade de iniciar ou aprimorar os estudos em idiomas com o objetivo de melhorarem o atendimento ao público e seu desempenho funcional, pois o processo de internacionalização iniciado na universidade possibilita o recebimento de professores, pesquisadores, alunos ou mesmo servidores estrangeiros nas unidades administrativas. E a possibilidade de capacitação na “língua franca” oportuniza o desenvolvimento de relações profissionais e sociais com os estrangeiros na instituição. Este fato explicita que o domínio do inglês impulsiona o desenvolvimento tanto acadêmico como profissional.

A implementação dos programas de aquisição de língua estrangeira favoreceu, portanto, também a perspectiva de a comunidade acadêmica realizar os testes TOEFL ITP sem dispor de recursos, visto que este exame era disponibilizado gratuitamente pelo governo federal.

Verificou-se ainda que houve a indução à cultura de internacionalização por meio da divulgação e da adesão das instituições de ensino

superior aos programas do governo federal voltados para a mobilidade acadêmica internacional e para o ensino de línguas estrangeiras.

Um fator limitante verificado refere-se à falta de dados sobre os programas na instituição, dificultando um pouco a pesquisa aqui apresentada, já que o Nucli e os programas de aquisição de língua estrangeira não possuem nenhum arquivo físico com as informações dos alunos que realizaram o TOEFL ITP ou se capacitaram em idiomas. Assim, somente o coordenador pode fornecer toda e qualquer informação referente aos programas em anos anteriores, pois apenas ele tem acesso ao núcleo gestor.

Com a análise dos dados coletados, pode-se inferir que o repasse dos recursos federais depende do sucesso da proposta na instituição, ou seja, os programas ficaram dependentes dos recursos federais e, apesar de ter sido prevista, a captação de recursos externos não ocorreu no contexto institucional.

A não disponibilidade de bolsas para os técnicos que realizam a manutenção dos equipamentos nos horários de funcionamento do Nucli e a falta de pessoal no setor para atender os interessados e informar sobre os programas foram aspectos que limitaram a implementação e que não estavam sequer previstos no programa nacional. Para tais funções, não foram destinados recursos pelo Núcleo Gestor do programa (MEC/SESu)⁶², cabendo tal responsabilidade à IES, caso quisesse disponibilizá-lo.

O processo de internacionalização na UFGD ainda está no início e há um longo caminho a ser trilhado. Porém, vale ressaltar que os programas federais de aquisição de língua estrangeira, a possibilidade de nivelar a proficiência sem ônus para os interessados, a capacitação gratuita, a

62 Núcleo Gestor Federal responsável pelo acompanhamento e desenvolvimento dos programas nas universidades composto pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretária de Educação Superior (SESu).

oportunidade de participação em intercâmbios e projetos de pesquisas são oportunidades contempladas pelos programas.

Considerações finais

Pode-se afirmar que os programas de aquisição de língua estrangeira contribuíram para o início do processo de internacionalização da educação superior na UFGD. Seus resultados, no entanto, poderiam ser mais efetivos caso fossem, de fato, institucionalizados pelas IES e houvesse a disponibilização de vagas para docentes e técnicos. Recomenda-se que este processo faça parte da agenda institucional e se torne uma política efetiva no contexto da IES, somando as intenções governamentais e locais e viabilizando maior interação entre os setores voltados para o processo de internacionalização já iniciado.

Observa-se, assim, que as considerações aqui realizadas acerca da UFGD podem ser comuns a várias instituições federais brasileiras, especialmente àquelas que estão em fase inicial de internacionalização, considerando-se a centralidade e a dependência dos programas analisados, dos recursos federais e das opções de implementação adotadas pelo MEC/CAPES.

Recomenda-se, portanto, que outras pesquisas sobre a temática sejam desenvolvidas levando em consideração, especialmente, o momento de avaliação e de redefinição que os programas analisados estão vivenciando na atualidade. Cabem ainda estudos que foquem na implementação de tais programas em instituições com graus distintos de internacionalização, especialmente naquelas com maior inserção internacional.

Referências

ARCHANJO, R. Saberes sem fronteiras: políticas para as migrações pós-modernas. **DELTA** – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 32, n. 2, p. 515-541, 2016.

BRASIL. **Programa Ciência sem Fronteiras**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

_____. **Programa Idiomas sem Fronteiras**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.isf.mec.gov.br.Inglês sem Fronteiras>>. Acesso: 29 mar. 2015.

_____. Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 2014a. Seção 1, p. 11.

_____. **PDE Inglês sem Fronteira**. Brasília: MEC, 2014b.

_____. Portaria n. 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2012. Seção 1, p. 28. Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2012/Portarias/Portaria%201.466,%20de%2018%20de%20dezembro%20de%202012.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 dez. 2011. Seção 1, p. 7. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm>. Acesso em: 9 jul. 2015.

_____. Lei n. 11.153/2005, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 ago. 2005. Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111153.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

CHAVES, G. M. N. **As bolsas de graduação-sanduíche do programa Ciência sem Fronteiras**: uma análise de suas implicações educacionais. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/813/1/Gerlia%20Maria%20Nogueira%20Chaves.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Manual para bolsistas**: Graduação Sanduíche. Brasília, 2015. p. 18. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2372015-Manual-Bolsistas-Graduacao-Sanduiche.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

DELLAGNELO, A. de C. K.; SILVA, L. da; ROCHA, N. V da. Para além do conceito cotidiano: a concepção de atividades de ensino-aprendizagem com vistas à (re)conceitualização de apresentações acadêmicas. **BELT** – Brazilian English Language Teaching Journal, Porto Alegre, v. 6, edição especial, p. 50-61, dez. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/21020/14007>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

DORIGON, T. O programa Idiomas sem Fronteiras analisado a partir do Ciclo de Políticas. **BELT** – Brazilian English Language Teaching Journal, Porto Alegre, v. 6, edição especial, p. 4-20, dez. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/21009/14004>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC; Cenpec, 2001. p. 15-42.

GIMENEZ, T.; PASSONI, T. P. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa Inglês sem Fronteiras e suas repercussões nos cursos de Letras. **Caleidoscópio**, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 115-126, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.10/5203>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 24 maio 2016.

KNIGHT, J. **Higher education crossing border**: a guide to the implications of the General Agreement on the Trade in Services (GATS) for cross-border education. France: Common Wealth of Learning, 2006.

MAGALHÃES, M. L. P. O ensino da língua inglesa na modalidade a distância: a proposta didática do programa E-TEC Idiomas sem Fronteiras. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 9., E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 10., 2016, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Unit, 2016. p. 9-13 Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2041/694>>. Acesso em: 11 maio 2017.

PALUMBO, D. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, E. C. B. M. de (Org.). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação**: leituras complementares. Brasília: MEC; UnB, 1998. p. 35-62.

ROUSSEFF, D. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, na 38ª Reunião Ordinária do Pleno Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES)**. Brasília: Biblioteca da Presidência da República, 2011a. Reunião de 26 de julho de 2011. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-38a-reuniao-ordinaria-do-pleno-do-conselho-de-desenvolvimento-economico-e-social-cdes>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

_____. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff na cerimônia de regulamentação do programa Ciência sem Fronteiras e de anúncio de chamadas públicas para bolsas de estudo no exterior**. Brasília: Biblioteca da Presidência da República, 2011b. Cerimônia realizada em 13 de dezembro de 2011. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-regulamentacao-do-programa-ciencia-sem-fronteiras-e-de-anuncio-de-chamadas-publicas-para-bolsas-de-estudo-no-exterior-brasilia-df>>. Acesso em: 18 de julho de 2016.

SARMENTO, S. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SILVA, L. G. da. O uso de graded readers no ensino de inglês como língua adicional no programa Idiomas sem Fronteiras. **BELT – Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 6, edição especial, p. 76-84, dez. 2015.

SOUZA, A. R. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63947/38376>>. Acesso em: 22 maio 2017.

SZUNDY, P. T. C. A comodificação do inglês em universidades públicas brasileiras: ideologias linguísticas entextualizadas no âmbito do Inglês sem Fronteiras. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 40, p.101-114, jan./jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD. Escritório Assuntos Internacionais – ESAI. **Chamada Universidade do Porto**. Dourados, 2017. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/INTERNACIONALIZACAO-PT/CHAMADA%20PORTO%20-%202017.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. Escritório Assuntos Internacionais – ESAI. **Internacionalização**. Dourados, 2017. Disponível em: <<http://portal.ufgd.edu.br/setor/internacionalizacao-pt>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

_____. Faculdade de Comunicação, Artes e Letras – FACALE. **A faculdade**. Dourados, 2017. Disponível em: <<https://portal.ufgd.edu.br/faculdade/facale/index>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2013-2017**. Dourados: EDUFGD, 2013a. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PROAP/PDI%20APROVADO%20PELO%20COUNI%20-%20RES.%20196-13.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Portaria n. 765, de 15 de julho de 2013. **Boletim de Serviço**, Dourados, MS, 16 jul. 2013b. Número 1426, p. 10. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/1426.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2019.

Capítulo IX

A implementação da Lei 12.711/2012 sobre a reserva de vagas nos concursos seletivos na UFGD: a perspectiva institucional⁶³

Aline Anjos da Rosa

63 Este texto é parte da dissertação de mestrado defendida pela autora em maio de 2016.

O presente capítulo tem como tema as ações afirmativas voltadas para a educação superior brasileira e toma como objeto de estudo a implantação da Lei n. 12.711/2012, que garante a reserva de vagas, nas instituições federais de ensino, a estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas⁶⁴. O lócus de pesquisa foi a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizada no estado de Mato Grosso do Sul. Trata-se de um trabalho dedicado à perspectiva institucional, que buscou conhecer os trâmites de uma instituição federal pública em relação ao texto da política prevista na lei, além de se propor a identificar as ações, as estratégias e os critérios traçados pela UFGD para colocar em prática a nova legislação e a verificar a aplicação, pela instituição abordada, do que está previsto na lei.

O estudo teve como fonte documental o material produzido ao longo da construção da política de cotas no Brasil, especificamente na UFGD. Foram consultados documentos institucionais e realizadas entrevistas com os implementadores dessa política naquela universidade.

A Lei n. 12.711/2012 foi sancionada em 29 de agosto de 2012 pela presidenta Dilma Vana Rousseff e regulamentada pelo Decreto n. 7.824/2012 e pela Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) n. 18/2012, formalizando a política de reserva de vagas em todas as instituições federais de ensino e passando a garantir a reserva de cinquenta por cento das matrículas por curso e turno para alunos oriundos integralmente do ensino público. De acordo com a lei mencionada, metade desse percentual deve ser destinada aos candidatos que comprovarem renda mensal de até um salário mínimo e meio por membro da família. Desse percentu-

64 Em 28 de dezembro de 2016, a Lei 12.711/2012 foi alterada pela Lei 13.409/2016, prevendo a reserva de vagas para pessoa com deficiência.

al, a lei também estabelece uma proporção no mínimo igual para pretos, pardos e indígenas⁶⁵, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tal distribuição leva em conta a composição da população da unidade da federação onde está instalada a instituição.

O conteúdo de uma lei, na prática, sofre muitas modificações. Hoje, o entendimento acerca da implementação de uma lei vai muito além do “cumpra-se”, pois pressupõe que a decisão de uma autoridade seja automaticamente cumprida. Como assinala Rus Perez (2010), embora ocorra a decisão em nível central, a operacionalização pode enfrentar inúmeros percalços em nível local.

O ato de aprovação da Lei de Cotas não significou que a política já se encontrava pronta para ser executada. Houve uma série de questionamentos, principalmente dos reitores das universidades, com relação aos recursos financeiros para a assistência estudantil, à autonomia das universidades, à readequação do edital do processo seletivo de 2013 — que, em muitas instituições já estava em andamento —, além do questionamento das instituições que já praticavam a política de cotas e que, diante da aprovação da Lei n. 12.711/2012, tiveram que rever seus critérios e percentuais.

Conforme aponta Draibe (2001), o sucesso ou o insucesso de uma política ou de um programa vai depender, em parte, das pessoas que irão implementá-lo.

65 O IBGE considera cor ou raça como a característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena. De acordo com o órgão, a população negra no país corresponde à soma de pretos e pardos (OSORIO, 2003).

[...] as pessoas ou grupo de pessoas que animam as políticas, fazem segundo seus valores, seus interesses, suas opções, suas perspectivas, que não são consensuais, nem muito menos unânimes. (DRAIBE, 2011, p. 26).

A implementação da política de ações afirmativas por meio de reserva de vagas na educação superior brasileira é marcada por muitos conflitos e opiniões controversas. A reserva de vagas nas universidades públicas, especialmente as cotas raciais, suscitou debates públicos sobre a sua constitucionalidade. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, por unanimidade, que as ações afirmativas são constitucionais e políticas essenciais para a redução de desigualdades e discriminações existentes no país (BRASIL, 2015).

Embora o Brasil se constitua como um país democrático, no qual a mobilidade social é algo possível, permanece a situação na qual a cor, o sexo e a classe social do indivíduo influem na definição das oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, de progressão na carreira, de desempenho educacional, de acesso ao ensino superior e de participação na vida política (MOEHLECKE, 2002).

Desde o início do século XXI, foram propostas ações afirmativas para diversos segmentos da sociedade brasileira, sendo uma delas a reserva de vagas com recortes sociais e/ou raciais adotada por universidades públicas, primeiramente as estaduais, por iniciativa do legislativo, e, posteriormente, pelas universidades federais. Estas, por decisão interna, adotaram programas próprios de ações afirmativas. As ações afirmativas também podem se apresentar como outras medidas, por exemplo: cotas, bônus, preferência, vantagens, aumento do número de vagas (MATTA, 2012) e bolsas dos programas de assistência estudantil dentre outras.

Desde agosto de 2012, as instituições federais devem cumprir o que determina a Lei n. 12.711/2012.

As ações afirmativas, ao longo dos séculos XX e XXI, vêm se materializando em diversos países na forma de programas, leis, atos e decretos como um poderoso mecanismo de combate à discriminação, visando, desse modo, minimizar as desigualdades existentes (PIRES, 2013).

Neste capítulo, as ações afirmativas são definidas como medidas que buscam desnaturalizar a desigualdade e a discriminação. Para tanto, utilizamos o conceito de Gomes (2001):

[...] as ações afirmativas consistem em políticas públicas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. (GOMES, 2001, p. 6-7).

A Universidade Federal da Grande Dourados foi criada pela Lei n. 11.153, de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no contexto do programa de expansão das instituições federais de ensino superior no Brasil. A instituição localiza-se na microrregião denominada de Grande Dourados, que abrange 37 municípios, sendo que dezessete registram a presença da população indígena guarani (Kaiowá/Ñandeva) (UFGD, 2015).

A primeira experiência com cotas na UFGD ocorreu por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universi-

dades Federais (Reuni). Este programa induziu as universidades federais a adotarem políticas de inclusão social a fim de promoverem a efetiva igualdade de oportunidades. A UFGD, ao elaborar seu plano de expansão e reestruturação, apresentou a proposta de reservar 25% das vagas em todos os cursos e turnos para alunos que tivessem cursado todo o ensino médio em escola pública. Tal medida passou a valer para o processo seletivo de 2009. Não houve aplicação do recorte étnico-racial nas cotas na UFGD. Como apontam Aguiar e Saruwatari (2012), no debate do Reuni sobre a diversificação de grupos pouco representativos na universidade, o recorte social prevaleceu sobre o recorte étnico-racial na instituição.

De acordo com o Reuni, a UFGD justificou da seguinte maneira a necessidade de implantação das cotas:

As metas aqui propostas sinalizam para a implementação de uma política comprometida com a formação da sociedade brasileira, mais justa e equânime. Acredita-se que a qualidade dos cursos e da instituição só será efetivada quando se tiver presente a heterogeneidade da nossa sociedade, no contexto institucional, [...] há a necessidade de consolidar essa heterogeneidade para outros focos e estratos sociais, que explicitam a identidade do povo brasileiro, e especialmente da comunidade sul-mato-grossense. (UFGD, 2007, p. 25).

A UFGD buscou, por meio das cotas sociais, representar a heterogeneidade da sociedade sul-mato-grossense em seus cursos de graduação, oportunizando o acesso a estratos sociais não representados na universidade. No período de 2009 a 2012, a UFGD reservou 25% de suas vagas para estudantes que tivessem cursado todo o ensino médio em escola pública. A partir do processo seletivo vestibular de 2013, a instituição

adotou o sistema de reserva de vagas regido pela Lei n. 12.711/2012, atendendo à legislação nacional.

Caminho metodológico

Com o intuito de observar os mecanismos e as estratégias utilizadas pela UFGD para implementar a nova política de reserva de vagas, foram realizadas consultas aos documentos institucionais e entrevistas com a pró-reitora de ensino de graduação e com a presidente da comissão de análise de renda dos cotistas que ingressaram por reserva de vagas por renda menor que um salário mínimo e meio. Os principais documentos consultados foram os editais que a instituição elaborou para a execução da nova lei.

Com a vigência da nova legislação, as instituições federais tiveram que formar comissões para averiguar a renda daqueles alunos aprovados na reserva de vagas destinadas aos estudantes com renda menor do que um salário mínimo e meio.

A ocupação das vagas oferecidas por cada curso ocorre por meio de dois sistemas de ingresso, acesso universal e reserva de vagas, nos termos da Lei n. 12.711/2012. Se aprovado no processo seletivo, no ato da matrícula, o candidato deve apresentar a documentação necessária de acordo com cada modalidade estipulada em edital.

Os estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e outros, e que optam pelas vagas destinadas para os de renda maior que um salário mínimo e meio per capita, devem apresentar o histórico escolar que comprove que eles cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas e a autodeclaração de cor/raça, além dos demais documentos ne-

cessários para a efetivação a matrícula. A autodeclaração é assinada pelo cotista que optou pela cota de pretos, pardos e indígenas no ato da matrícula. No caso de cor/raça indígena, solicita-se declarar a qual povo ou etnia o estudante pertence tal como o IBGE adota.

Figura 1 – Autodeclaração de cor/raça adotada pela UFGD.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

AUTODECLARAÇÃO DE COR/RAÇA

Eu, _____, portador do
RG nº _____ e CPF nº _____,
candidato ao Processo Seletivo da UFGD ao curso _____,
declaro, nos termos do que estabelece a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que
sou:

preto
 pardo
 indígena. Qual a etnia ou povo a qual pertence? _____

Por ser expressão da verdade, firmo a presente.

Dourados, ____ de _____ de 2015.

Fonte: UFGD, 2015.

Uma das questões debatidas sobre as cotas é a veracidade das autodeclarações, ou seja, a ocupação da vaga reservada para autodeclarados pretos, pardos e indígenas pode se dar por quem não apresenta um fenótipo que o identifique, na sociedade, como pertencente ao grupo racial

negro ou indígena. A UFGD utiliza apenas a autodeclaração, não efetuando, por meio de uma comissão, a verificação de sua veracidade.

Para os cotistas que optam, no ato da inscrição, por concorrer às vagas destinadas para estudantes de renda menor que um salário mínimo e meio per capita, é necessário efetuar a comprovação da renda. No edital, os candidatos são orientados sobre a apresentação dos documentos exigidos para a comprovação da renda familiar per capita, além de todos os outros documentos necessários para a efetivação da matrícula (UFGD, 2013). A verificação de como deve ser apurada a renda familiar bruta, mensal per capita, consta na Portaria Normativa MEC n. 18/2012.

A análise de renda é um procedimento realizado pela instituição por meio de uma portaria expedida pelo reitor(a), que designa um corpo de técnicos administrativos em educação para atuar como comissão de análise. Nos dias de matrícula, esta comissão permanece em uma sala separada do local onde estão sendo realizadas as matrículas. A análise de renda é baseada nas informações documentais que o candidato apresenta presencialmente. O estudante somente efetua a matrícula caso se enquadre no perfil econômico no qual se inscreveu para concorrer.

No processo seletivo vestibular de 2013, quando a lei passou a vigorar, a referência da documentação exigida para a análise e comprovação de renda baseou-se na documentação solicitada para a avaliação socioeconômica com vistas à participação nos programas de assistência estudantil da UFGD⁶⁶. Uma parcela desse rol de documentos foi mantida para os demais editais dos próximos anos, com algumas adequações. Esta primeira experiência ficou a cargo dos técnicos administrativos em

66 Foi efetuada uma comparação entre a documentação solicitada para a avaliação socioeconômica, a solicitada na análise de renda de 2012 e as descrições do edital do processo seletivo de 2013.

educação da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRO-AE). Em 2013, a equipe que atuou na análise de renda não possuía um corpo de declarações de apoio para dar respaldo às informações que o estudante estava fornecendo. Muitas foram elaboradas de próprio punho, no ato análise.⁶⁷

Para os candidatos aprovados em 2014, a comissão de análise de renda foi composta por técnicos administrativos em educação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) e da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROAE) (UFGD, 2014). Em 2014, foram elaboradas e exigidas quatro declarações individuais para cada membro do núcleo familiar, que eram fornecidas no ato da análise, conforme especificações abaixo:

- não haver cursado, integral ou parcialmente, qualquer período do ensino médio em escola não pública, e não omitir nenhuma fonte de renda dos componentes do núcleo familiar, bem como incluir indevidamente dependentes na composição do núcleo familiar (declaração preenchida pelo candidato ou responsável, caso o candidato fosse menor de idade);
- não exercer trabalhos esporádicos ou qualquer outra atividade remunerada (todos os membros da família deveriam preencher);
- não possuir conta bancária em nenhuma instituição financeira (esta declaração era preenchida no caso um dos membros do núcleo informasse verbalmente essa situação);

67 Foi realizada uma visita à Secretaria Acadêmica da UFGD para verificar como ocorreram os processos de análise de renda de 2013 e de 2014. Foram consultados processos de estudantes aleatórios em 2013 e 2014.

- declaração da composição familiar (informações do candidato e de todos os membros do núcleo familiar — nome, CPF, idade, escolaridade, profissão e renda).

Em 2015, cada membro com mais de 14 anos pertencente ao núcleo familiar do candidato passou a apresentar uma declaração que indicava em qual condição de trabalho ele se enquadrava (servidor público, trabalhador assalariado, desempregado, aposentado, etc.). Na declaração, também era solicitada informação sobre se o membro recebia ou não valores referentes a aluguel, arrendamento, benefício da Previdência Social, trabalho esporádico ou informal, pensão alimentícia ou outros benefícios ou receitas. Garantiu-se, assim, a unificação das declarações. Duas outras declarações deviam ser preenchidas pelo responsável pela unidade familiar do candidato: a declaração das contas bancárias de todos os membros do núcleo e a declaração de imóveis e veículos. Essas declarações passaram a fazer parte do edital. A declaração da composição familiar elaborada em 2014 foi mantida.

Ao longo do processo de implementação, evidenciou-se a necessidade de se exigirem informações sobre a situação de cada membro familiar, uma vez que pouca ou quase nenhuma informação de todos os membros do grupo familiar era trazida pelo candidato. As informações fornecidas verbalmente pelo candidato acerca da situação financeira do seu núcleo familiar deveriam ser comprovadas. A forma que a instituição definiu foi usar as autodeclarações e declarações para a comprovação da situação financeira relatada pelo candidato e se respaldar em outras fontes caso ocorresse algum questionamento sobre a análise de renda efetuada.

De acordo com a presidente da comissão, no processo seletivo de 2014 e 2015, foi realizado um treinamento dos técnicos administrativos que atuaram na comissão com uma assistente social e um contador, aten-

dendo a uma reivindicação da comissão de 2014, pois muitos dos participantes se sentiam inseguros para realizar a análise de renda, uma vez que, entre eles, somente uma pessoa tinha experiência no assunto.

Segundo a presidente da comissão, foram indicadas as dificuldades e os desafios na atuação da comissão, já que não havia referências de outras instituições com o mesmo modelo.

Como revela Machado (2013), antes da Lei n. 12.711/2012, critérios de renda eram pouco usados pelas instituições. No Brasil, as instituições federais e estaduais que adotaram programas de ações afirmativas faziam mais uso de critérios raciais e de origem escolar do que de renda. A análise de renda era vista mais como um procedimento moroso, que dispndia tempo e servidores para atuar na comissão, podendo ocorrer, muitas vezes, o questionamento do modelo adotado.

Observa-se que, ao se comparar os documentos exigidos pela UFGD para a comprovação de renda per capita em seus editais e o rol de documentos mínimos recomendados para comprovação da renda familiar bruta mensal, expresso na Portaria Normativa MEC n. 18/2012, a UFGD ampliou o número e o detalhamento de documentos solicitados.

Um dos problemas apontados pela presidente da comissão refere-se à questão do período de análise da renda no edital do Processo Seletivo Vestibular (PSV) 2014. Este documento mencionava que seriam verificados apenas os extratos bancários e os holerites (contracheques) dos últimos três e dois meses, respectivamente, mas não havia uma referência se a verificação seria antes da inscrição ou da matrícula. A situação foi detectada quando um candidato questionou sobre o período de análise considerado pela instituição ao receber a negativa de matrícula em razão de não se enquadrar no perfil renda menor que um salário mínimo e meio per capita. A Portaria Normativa MEC n. 18/2012 apenas informa que a

análise de renda deve levar em conta, no mínimo, os três meses anteriores à data de inscrição do estudante no concurso seletivo. Tais inconsistências foram consideradas na elaboração do edital de 2015, e um período de análise da renda do candidato foi estabelecido. Assim, a UFGD esclareceu, no edital de 2015, a partir de quando seria considerada a análise da renda.⁶⁸

Outra situação relatada pela presidente da comissão foi a inserção, no edital da UFGD, da categoria trabalho informal⁶⁹ como atividade laboral, embora a portaria que dispõe sobre a Lei n. 12.711/2012 não preveja essa categoria no rol de documentos mínimos recomendados para a comprovação da renda familiar. Lembra a interlocutora que muitas famílias, quando efetuam o relato da origem do recurso financeiro para se manterem, a atividade caracteriza-se como trabalho informal. Assim, foi exigida outra documentação visando atender o que a legislação determina, e, principalmente, beneficiar o público ao qual as cotas se destinam.

Como pontuou a entrevistada da pró-reitoria, uma das principais dificuldades é a interpretação da lei, sua tradução e sua materialidade. Outras dificuldades relatadas pela presidente da Comissão de Análise de Renda foram as seguintes:

68 Cada instituição vem definindo qual o período a ser analisado. Em visita realizada ao site da UFRGS (2016), por exemplo, para o processo seletivo de 2016, o período analisado foi de janeiro a setembro de 2015, enquanto na UFGD foi de junho a dezembro de 2015. Também há diferentes entendimentos acerca do ano de referência do salário mínimo considerado (2015 ou 2016) e a ampliação do conceito de morador de um domicílio.

69 De acordo com Costa (2010), o trabalho informal contempla as seguintes ocupações: empregados sem carteira de trabalho assinada, doméstico sem carteira de trabalho assinada, trabalhadores por conta própria, trabalhadores na produção para o próprio consumo, trabalhadores na construção para o próprio uso e os não remunerados. Trata-se de uma parcela da população economicamente ativa (PEA) que não usufrui dos direitos legais relacionados ao trabalho e, muitas vezes, não contribui para previdência social.

- difícil definição da composição da família, pois, mesmo a portaria definindo o conceito⁷⁰, na realidade, há diferentes arranjos familiares e suas particularidades não são abarcadas pelo conceito;
- dificuldades na interpretação da documentação pelo técnico administrativo responsável em razão das particularidades existentes, principalmente em categorias profissionais como profissionais autônomo e profissional liberal, agricultor, pecuarista, arrendatário rural e sitiante, empresário, microempresário, micro empreendedor individual e comerciante;
- dificuldade no atendimento dos documentos comprobatórios da renda pelos cotistas;
- ocorrência de candidatos que não pertencem ao perfil socioeconômico definido pela lei tentando ingressar por meio de cotas, apresentando ou omitindo documentos que não traduzem sua realidade financeira, principalmente nos cursos mais concorridos da instituição;
- curto período de tempo para verificar a situação econômica do candidato;
- necessidade da presença de contadores para auxiliar na análise dos documentos da área contábil;
- dificuldades enfrentadas pelos indígenas e pelos assentados da Reforma Agrária em realizar o levantamento da documentação necessária;

70 De acordo com a Portaria Normativa MEC n. 18/2012, a família é definida como “a unidade nuclear composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todas moradoras em um mesmo domicílio” (BRASIL, 2012b).

- necessidade de acessar os cadastros públicos, como o Cadastro Nacional de Informações Sociais (CNIS), para o cruzamento de informações;
- receio do uso indevido do CadÚnico em razão da possibilidade de tráfico de influência, bem como de coleta de informações inconsistentes pelas prefeituras sobre a realidade socioeconômica das famílias.

Embora a Portaria Normativa MEC n. 18/2012 mencione a possibilidade de a instituição realizar entrevistas e visitas ao local de domicílio do estudante, bem como efetuar consultas a cadastros de informações socioeconômicas, ainda não foi registrado o uso desses mecanismos para a verificação da situação socioeconômica dos estudantes cujos perfis foram analisados pela UFGD.

No ano de 2014, foram emitidas negativas de matrículas em razão de candidatos não apresentarem o perfil estabelecido por lei. No entanto, as informações sobre o número de negativas não foram registradas. Segundo a presidente da Comissão de Análise de Renda, os técnicos da comissão são orientados a esgotar todas as possibilidades de verificar se o estudante não pertence ao perfil socioeconômico preconizado por lei antes de emitirem a negativa de matrícula. De acordo com ela, dentre as negativas de matrículas que a PROGRAD expediu, nenhuma foi contestada judicialmente até o momento.

Considerações finais

Este capítulo buscou identificar os processos operados pela UFGD para que política de reserva de vagas alcançasse os efeitos desejados. Podemos apontar que a UFGD vem cumprindo o que determina a lei e ainda implementando o percentual de cotas antes do prazo previsto. A instituição vem aperfeiçoando a cada ano a implementação da lei, o que pode ser confirmado pelo fato de, a cada novo processo seletivo, pequenas mudanças serem realizadas, esclarecendo quanto às normas sobre o sistema de cotas e, principalmente, aos procedimentos adotados para a análise de renda. Há a busca pelo cumprimento mais amplo daquilo que propõe a lei, incluindo os segmentos mais carentes no universo acadêmico. Assim, são efetuadas adequações em editais para melhor atender o que a lei determina. De certo modo, a UFGD busca aperfeiçoar o processo de implementação da política de cotas quanto ao desenvolvimento das normas e dos procedimentos a fim de colocar em prática o que a lei prevê.

Para além da questão política, o sistema de reserva de vagas trouxe também uma série de questões de ordem prática. Ao se buscar identificar as estratégias, os mecanismos e os critérios traçados pela UFGD para realizar a seleção dos cotistas e verificar se estão atendendo ao disposto na política de ações afirmativas, é possível perceber que a instituição está garantindo o acesso à universidade conforme previsto em lei, ou seja, reservando o número de vagas e efetuando o remanejamento das vagas não ocupadas.

Os dados mostram que a UFGD cumpre a Lei n. 12.711/2012, normatizada pelo Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012, e pela Portaria Normativa MEC n. 18/2012, garantindo o percentual, a oferta das va-

gas e os mecanismos previstos para preenchimento destas na perspectiva de respeitar estritamente aquilo que se escreveu legalmente.

Com relação à autodeclaração de pretos, pardos e indígenas para a ocupação de vagas, detectou-se que há estudantes ingressando como autodeclarados e, posteriormente ao ingresso na universidade, quando questionados sobre sua cor/raça, se declaram de cor branca ou amarela. Faz-se necessário, portanto, que haja um controle e uma análise mais substancial das autodeclarações de cor/raça. Talvez o uso da autodeclaração associado a outro mecanismo de verificação do fenótipo, como a entrevista, possa constituir um caminho mais eficiente. Desse modo, pode-se lograr que o espírito da lei seja plenamente posto em prática.

Como já argumentou Andrade (2015), persistem ainda desafios para se garantir a efetividade da política de cotas na UFGD. O fato de um aluno ter ingressado como cotista de renda menor que um salário mínimo e meio não traz garantias de que ele será beneficiário dos programas de assistência estudantil da universidade, visto que no mínimo três análises de renda devem ser efetuadas até que ele tenha acesso aos programas de assistência estudantil. Caso ele opte pela isenção da taxa do vestibular, os comprovantes de renda solicitados serão os mesmos exigidos no ato da matrícula. Caso aprovado, deverá apresentar a documentação comprobatória novamente e, se participar da avaliação socioeconômica da PROAE, efetuará nova apresentação da documentação. Essas idas e vindas geram desgaste e custo financeiro tanto para o candidato quanto para a instituição, que deve dispor de um corpo técnico para analisar no mínimo três vezes a situação econômica de cada um dos estudantes requerentes.

É necessário, e muito importante, que se efetue uma avaliação do processo de implantação da política de reserva de vagas na instituição e em todo o sistema federal de ensino. Como aponta Perez (2010), o proces-

so de implementação de políticas educacionais é um processo complexo, que exige uma avaliação na qual sejam considerado o que foi implementado e deu certo, o que de fato funciona e, principalmente, se aquilo que estava previsto no espírito da lei tem sido cumprido.

Referências

AGUIAR, M. M.; SARUWATARI, G. K. Desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais: comparativo entre acadêmicos não cotistas dos cursos mais e menos concorridos no vestibular de 2010 da UFGD. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 36., 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Anpocs, 2012. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8197&Itemid=217>. Acesso em: 4 nov. 2014.

ANDRADE, R. **Avaliação do processo de implementação das ações afirmativas na Universidade Federal da Grande Dourados: o acesso da população negra no período de 2011 a 2013.** 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015. Disponível em: <<http://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-sociologia/dissertacoes-defendidas>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p. 3. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/12/2016&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=800>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

_____. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPPIR. **O que são ações afirmativas?** Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.sepppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 out. 2012a. Seção 1, p. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 out. 2012b. Seção 1, p. 6. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012c. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/08/2012>>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. Lei n. 11.153, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 ago. 2005. Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11153.htm>. Acesso em:

COSTA, M. S. Trabalho informal: um problema estrutural básico no entendimento das desigualdades na sociedade brasileira **Cad. CRH**, Salvador, v. 23, n. 58, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792010000100011>. Acesso em: 17 fev. 2016.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N; CARVALHO, M. C.C. B. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 15-42.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MACHADO, E. A. Dentro da lei: as políticas de ação afirmativa nas universidades. In: PAIVA, A. R. (Org.). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 18-39.

MATTA, L. G. **A política de ação afirmativa em pauta**: debates, consensos e conflitos. Um estudo de caso sobre o sistema de cotas na Universidade Estadual do Norte Fluminense. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2012. Disponível em: <<http://uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/teses/doutorado/2012-2/>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

OSORIO, R. G. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. **Texto para Discussão**, Brasília, n. 996, nov. 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

PIRES, T. R. O. A discussão judicial das ações afirmativas étnico-raciais no Brasil. In: PAIVA, A. R. (Org.). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 210-239.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc.** [online], Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400007>. Acesso em: 25 jun.2016.

_____. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 65-73.

PETRUCCELLI, J. L. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. In: PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. N. (Org.). **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/pcerp_classificacoes_e_identidades.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2015.

ROSA, A. A. **A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014)**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/ALINE%20ANJOS%20DA%20ROSA.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Autodeclaração de cor/raça**. Dourados, 2015.

_____. Instrução de Serviço n. 1, de 15 de janeiro de 2014. Constitui comissão de análise de renda dos candidatos selecionados no regime de cotas pelo SiSU. **Boletim de Serviço**, Dourados, MS, 17 jan. 2014, n. 1525, p. 20. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/1525.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2016.

_____. **Processo Seletivo da UFGD Vestibular 2014 (PSV-2014/UFGD)**. Edital de abertura Centro de Seleção n. 4, de 9 de setembro de 2013. Alterado pelo Edital CS n. 1, de 4 de outubro de 2013 e CS n. 2, de 18 de outubro de 2013. Dourados, 2013. Disponível em: <http://cs.ufgd.edu.br/download/Edital_de_Abertura_PSV_2014_Final_v2_consolidadoII.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. **Processo Seletivo UFGD Vestibular 2013 (PSV-2013/UFGD)**. Edital de abertura PROGRAD n. 34, de 5 setembro de 2012. Alterado pelo Edital de Retificação CS n. 1, de 17 de setembro de 2012. Dourados, 2012. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/vestibular/PSV2014/editais>>. Acesso em: 27 maio 2015.

_____. **Reestruturação e expansão da Universidade Federal da Grande Dourados: REUNI-UFGD**. Dourados, 2007. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/reuni>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Análise de renda – vestibular SiSU 2016**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/prae/analise-de-renda-cotas-l1-e-l2/vestibular-e-sisu-2016/criterios-legatis>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

Capítulo X

O acesso de indígenas à educação superior:
algumas notas sobre a UFGD e o Programa
de Pós-Graduação em Educação

Maurício José dos Santos Silva

Este texto busca abordar as condições de acesso dos indígenas à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), apontando as dificuldades por eles enfrentadas, assim como suas expectativas quanto a uma educação superior pública e de qualidade. Abordamos também a presença da temática indígena no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFGD) ao longo dos seus 10 anos de existência.

O tema “indígena na educação superior” tem levantado debates há cerca de duas décadas, quando as primeiras Instituições de Educação Superior (IES) passaram a reservar vagas para tais estudantes. Os estados do Rio de Janeiro (RJ) e da Bahia (BA) foram os pioneiros, seguidos por Mato Grosso do Sul (MS). Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) surgiu um dos principais programas de ação afirmativa para indígenas na educação superior, o projeto Trilhas de Conhecimento (SOUZA LIMA, 2016, p. 23), cujo principal objetivo era apoiar a permanência dos acadêmicos indígenas na IES até a conclusão dos cursos de graduação nos quais ingressaram.

O acesso e a permanência dos indígenas na educação superior

O projeto Trilhas de Conhecimento se ramificou no estado de MS por meio do projeto Rede de Saberes (CORDEIRO, 2008; ATHAYDE, 2010), visto que o estado foi um dos pioneiros em ações afirmativas para indígenas no país e que as dificuldades enfrentadas eram, e ainda são, muitas e com diversas facetas, como bem pontuaram Brostolin e Cruz (2010) ao se referirem às dificuldades de ordem financeira e de ordem pessoal e acadêmica, esta compreendida como a exclusão digital e a defasagem de conteúdos por exemplo. Somadas a tudo isso vêm as dificuldades de or-

dem socioafetiva, causadas, muitas vezes, pela “discriminação e o preconceito explícito ou implícito em atitudes de desvalorização e zombarias” (BROSTOLIN; CRUZ, 2010, p. 37), que afetam o relacionamento com colegas e professores. Inicialmente implantado na UCDB e na UEMS em 2006 e inserido na UFMS e na UFGD em 2008, o projeto Rede de Saberes foi desenvolvido nas principais universidades do estado.

A presença dos indígenas nas universidades e retratar as políticas afirmativas e as trajetórias percorridas por alguns deles tem sido tema de diversas pesquisas acadêmicas. Como exemplos, podemos citar Paulino (2008) e Amaral (2010), que retratam a temática em universidades do estado do Paraná com ênfase nas políticas afirmativas de acesso por meio da oferta de um processo seletivo diferenciado, o Vestibular dos Povos Indígenas, uma das primeiras políticas afirmativas neste formato e cujo foco está em uma das principais dificuldades enfrentadas pelos indígenas para ingressarem na educação superior, a falta de equidade nos processos seletivos — visto que a educação indígena, na maioria das vezes, preza pelos seus processos próprios de aprendizagem, como a utilização da língua materna para a alfabetização, considerando o português como segunda língua, ou seja, como uma língua estrangeira.

Poucas instituições oferecem um processo seletivo diferenciado como o vestibular dos povos indígenas do Paraná e as iniciativas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, que oferecem modalidades específicas de processos seletivos destinados ao ingresso em cursos regulares, abrindo mais possibilidades de ingresso dos indígenas, pois, no processo seletivo convencional, mesmo com reserva de vagas, ainda é possível verificar a não ocupação destas por indígenas.

Há ainda a oferta de algumas licenciaturas interculturais, como o curso de licenciatura intercultural indígena Teko Arandu, da Faculdade

Intercultural Indígena (FAIND) da UFGD, destinado aos indígenas das etnias Kaiowá e Guarani e que proporciona o ingresso por meio de vestibular específico e diferenciado, composto de prova oral e de redação em língua guarani, além da aplicação de prova objetiva e de uma redação em língua portuguesa.

Simone Eloy Amado (2016), a exemplo de outros, opta, como recorte para suas pesquisas, pelas universidades e pelos povos indígenas do estado de Mato Grosso do Sul. A autora é indígena da etnia Terena, mestra em Antropologia Social pelo Museu Nacional/UFRJ, e apresenta o olhar dos indígenas sobre a educação superior, demonstrando que:

Os povos indígenas estão chegando às universidades e estão vindo para ficar, mesmo que essa instituição ainda seja impregnada de preconceitos anti-indígenas. Trata-se, pois, de entender que a universidade é um espaço de luta e de mostrar para sociedade o que o índio tem de melhor que é a sua cultura. (AMADO, 2016, p. 70).

A pesquisa de Santos (2016) abordou os diferentes processos de graduação dos indígenas em MS, entre os cursos regulares e os cursos específicos, apontando profundas diferenças entre a oferta de políticas afirmativas e, conseqüentemente, as possibilidades de permanência dos indígenas nos diferentes cursos.

O autor aponta que, nos cursos regulares, os indígenas são invisibilizados, visto que não têm respeitadas suas diferenças étnicas, sua cultura, sua língua e seus costumes, tendo que se adequar às condições impostas pelas IES. Eles necessitam de maior esforço para permanecerem com qualidade nos cursos de graduação. Santos (2016, p. 15) aponta que, nos cursos regulares, as diferentes formas de política afirmativa ficam res-

tritas a cada etapa do processo de formação. Exemplo disso é a reserva de vagas, que possibilita o acesso, mas não garante um atendimento diferenciado aos indígenas quando eles ingressam na universidade, dificultando a sua permanência e a conclusão dos cursos de graduação. Com relação aos cursos diferenciados, o autor pondera:

As políticas de cursos diferenciados parecem equacionar melhor a articulação entre as três fases, uma vez que veiculam, desde o projeto curricular pedagógico, a intenção de atender as singularidades indígenas. Isso não significa que as demandas indígenas de acesso, permanência e inserção profissional sejam automaticamente atendidas nas modalidades de inserção via curso modular; também não significa que, necessariamente, as políticas afirmativas de cursos regulares sejam menos eficientes ou menos diferenciadas. Significa apenas que os esforços para suprir cada uma delas parecem estar integrados entre si desde o começo por conta da proposta própria das políticas de cursos modulares. (SANTOS, 2016, p. 15-16).

Por sua vez, Rosa (2016) traça um panorama da implementação das reservas de vagas após a Lei federal n. 12.711/2012, a “lei de cotas”, na UFGD, apontando uma baixa ocupação das vagas pelos indígenas devido à forma como estas são ofertadas, uma vez que se reúnem, na mesma disputa, estudantes pretos, pardos e indígenas. Rosa afirma que a instituição não dispõe de ações específicas para cotistas, tendo uma ação tímida para promover a permanência destes nos cursos de graduação.

É importante, pois, se amoldarem as formas de ingresso a que se refere a legislação, visto que esta possibilita a separação por segmentos atendidos, proporcionando uma efetiva ocupação das vagas pelos indíge-

nas, inclusive possibilitando que se subsidiem as futuras avaliações dessa política afirmativa como preceitua a lei.

A presença indígena na UFGD

As Instituições de Educação Superior, buscando fortalecer os vínculos com os indígenas, acolheram a demanda por formação de professores, inicialmente, em nível de magistério e, depois, com formação em nível superior. A UFGD aceitou a demanda dos movimentos sociais indígenas para a criação do curso de licenciatura intercultural indígena em 2006, abrindo as portas para estudar as questões relacionadas à diversidade étnica. Com a ampliação da demanda e a inclusão de outro curso voltado para a educação no campo, foi criada, em 2012, a Faculdade Intercultural indígena (FAIND). No mesmo ano, foi sancionada a lei referente à reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas nas IES de nível federal, iniciando um novo ciclo de políticas afirmativas para esse público.

Cabe salientar, porém, que, antes de tal política, já havia o ingresso de indígenas na instituição devido ao processo de escolarização destes povos, que tem avançado de forma significativa, e à grande concentração populacional de indígenas na região.

Historicamente, todavia, esses sujeitos têm sofrido com a invisibilidade ocasionada pelas diferenças étnicas que carregam consigo. Eles sentem na pele “o eurocentrismo presente na sociedade” e que se reflete na universidade, como afirma Anibal Quijano (2005, p. 235), pois os estudantes, em especial os indígenas, ao entrarem na universidade, “enfrentam dificuldades de adaptação, no espaço historicamente homogêneo e dominado por um único grupo étnico, que atua no sentido de manutenção da estrutura”.

A indiferença e a inferiorização sofridas por esses estudantes são fatores que afetam a permanência dos acadêmicos indígenas, que, muitas vezes, ainda sofrem com a questão financeira para se manter na universidade mesmo havendo políticas de assistência estudantil. Essas dificuldades podem resultar em trancamento de matrículas, repetências e até mesmo evasão, cujos índices têm sido altos atualmente. Tal condição de invisibilidade é maior quando os indígenas ingressam em cursos regulares não específicos, diferentes da licenciatura intercultural Teko Arandu.

Segundo informações obtidas por Silva e Marques (2016, p. 116), no Núcleo de Assuntos Indígenas (NAIN) da UFGD, quanto aos cursos regulares da instituição, havia, em 2017, cerca de 140 acadêmicos indígenas em cursos como Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, Química, Ciências Sociais e Nutrição, além de em algumas engenharias, como a Engenharia de Alimentos e a Engenharia Agrícola. Percebe-se, porém, um ingresso mais representativo de indígenas nos cursos de licenciatura.

Tal número poderia ser maior com a política afirmativa de reserva de vagas, porém as vagas destinadas aos indígenas não têm sido efetivamente ocupadas por eles, visto que eles concorrem com pretos e pardos e, atualmente, com pessoas com deficiência de acordo com a Lei federal n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Outro fator que dificulta o ingresso dos indígenas na universidade é a língua portuguesa, tomada por eles como segunda língua devido as escolas indígenas utilizarem a língua materna para a alfabetização, valorizando ainda processos próprios de aprendizagem.

Rosa (2016) afirma a necessidade de a instituição buscar formas de melhor efetivar as políticas afirmativas para os indígenas, pois:

No que tange à ocupação das vagas pela população indígena, a instituição ainda caminha a passos pequenos

para tomar uma decisão política que garanta de fato e de direito a presença dessas populações em todos os cursos da UFGD. É necessário que se separe as vagas para essa população de sorte que concorram entre si pelas vagas, e não com pardos e pretos, que levam vantagem nesse quesito. A redação da lei possibilita que a instituição tome a decisão política de separar as vagas para autodeclarados pretos e pardos dos indígenas. No Sisu, é possível assinalar no sistema de gerenciamento, o número de vagas reservadas exclusivamente para os indígenas, de acordo com o percentual dessa população no estado. Considerando que Mato Grosso do Sul é o segundo estado da federação com a maior população indígena e a cidade de Dourados apresenta 3,48% da população autodeclarada indígena, essa ação seria justificável. (ROSA, 2016, p. 126).

Após o ingresso, os indígenas enfrentam outros desafios para a permanência, que vão desde os aspectos materiais relacionados à questão financeira, como o fornecimento de bolsas e auxílio moradia e transporte, por exemplo, até aspectos simbólicos pelos quais os acadêmicos buscam “identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele”, conforme aponta Santos (2009, p. 71) quando descreve os aspectos materiais e simbólicos utilizados como estratégias de permanência por estudantes negros cotistas. Muitos desses aspectos são perceptíveis também nos acadêmicos indígenas.

Nessa questão da permanência, buscam-se estratégias que facilitem a convivência com outros indígenas como forma de reconhecimento de suas especificidades étnicas em um ambiente ainda hoje colonial e elitista. Muitos indígenas passam por uma ressignificação de suas identidades étnicas dentro da instituição, como foi possível verificar em nossa pesquisa de mestrado (SILVA, 2018) e a partir da fala de uma indígena

egressa da UFGD, que afirmou que o curso de graduação lhe possibilitou fortalecer sua identidade:

Então o curso em si e a universidade conseguiram fazer com que eu mudasse minha identidade, só então que eu disse: “espera aí, eu realmente sou indígena porque eu nasci aqui, eu faço parte desse grupo”. Então foi onde eu consegui falar, eu tenho um pertencimento. Só lá que eu consegui. [...] Foi um empurrão que me possibilitou mudanças, de que chegando lá eu consegui me ver nas Ciências Sociais, consegui me identificar com o curso até então. Isso me ajudou bastante, mudou minha fala de identidade porque eu tinha muita dificuldade em me identificar como indígena. (SILVA, 2018, p. 113, 116).

Tal discurso remete ao caráter coletivo assumido pelos indígenas quando se organizam em busca de seus direitos. Gersem Baniwa (2013) pontua, todavia, que esse caráter coletivo não tem sido levado em consideração pelas universidades para a implantação de políticas afirmativas. O autor critica a imposição de tais políticas sem a consulta aos povos indígenas conforme previsto na Convenção 169/2004 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário. Ele afirma ainda que a dimensão coletiva, que é imprescindível para os indígenas na educação superior, e que tem reflexos no seu convívio social, tem sido desprezada pelos gestores das IES em diversos pontos. Segundo ele:

As Universidades Públicas consideram o direito de ingresso ao ensino superior de forma individualizado. A individualização dos indígenas é um risco e uma ameaça aos princípios e modos próprios de vida indígena. Do ponto de vista dos direitos coletivos dos povos indígenas, as vagas reservadas pelas IES não são dos

indivíduos, mas das coletividades indígenas (povos). Neste caso, são coletividades as responsáveis pelas escolhas dos seus candidatos e dos cursos de seus interesses, assim como pelo acompanhamento de todo o processo de formação e sua reinserção à comunidade. Isso não é tão difícil assim. (BANIWA, 2013, p. 19).

A partir de tal entendimento, é possível afirmar que a educação superior tem se tornado um mecanismo de luta dos povos indígenas pelo acesso à educação e de resistência e reivindicação de seus direitos básicos, em especial o de terem respeitadas suas diferenças étnicas e valorizadas suas identidades, suas culturas, crenças e organização social.

A singularidade dos povos indígenas com relação à educação tem sido um tema bastante debatido no meio acadêmico. No Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD (PPGEdu), essa temática também foi abordada em diversos momentos e sob diferentes vieses, como o da educação escolar indígena, da educação especial, dos diferentes níveis de educação (do básico até o superior), inclusive com uma pesquisa realizada por uma indígena da etnia Guarani Nhandeva sobre a educação infantil na Reserva Indígena de Dourados, MS, como veremos a seguir.

A temática indígena no Programa de Pós-Graduação em Educação

No caso do estado de Mato Grosso do Sul, duas vertentes distintas se destacam — o agronegócio e os povos indígenas — visto que o MS é um dos maiores produtores rurais do país e também figura como o segundo estado do país com maior número de indígenas. Em particular, o Cone Sul do estado, que compreende a região da Grande Dourados, concentra a maior parte dessa população, especialmente os indígenas das

etnias Guarani Nhandeva, Guarani Kaiowá e, em menor número, os da etnia Terena.

Analisando a base de dados do PPGEdU/UFGD, podemos perceber que, desde a sua primeira turma, em 2008, já havia o interesse em compreender determinados aspectos da diversidade vivenciada dentro da sociedade, em especial dos povos indígenas e de sua relação com a educação escolar.

A dissertação de Ailton Salgado Rosendo (2010), defendida no âmbito do PPGEdU/UFGD e intitulada *Formação de professores indígenas: o projeto do curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Amambai- MS (2003-2006)*, tinha o objetivo de compreender a dinâmica proposta para a formação específica de professores indígenas, que habilitava para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental nas aldeias e reservas da região.

Em 2011, o interesse de investigação recaiu sobre as crianças indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, em especial aquelas com deficiência. Vania Pereira da Silva Souza (2011) buscou mapear as políticas sociais e o acesso à saúde e à educação em duas aldeias indígenas, uma no município de Dourados, a aldeia com o maior índice populacional do país, com 15 mil indígenas habitando 3.600 hectares de uma área reservada ainda no início do século XX, em 1917; e a outra localizada na fronteira do Brasil com o Paraguai. A autora constatou que há uma séria negligência dos poderes públicos, pois eles não oferecem condições de uma vida digna aos indígenas, especialmente àqueles que apresentam algum tipo de deficiência. A educação específica e diferenciada tem representado, contudo, uma vitória dos povos indígenas, possibilitando que um grande número deles tenha acesso à educação superior.

No mesmo viés, encontramos os trabalhos de Luciana Lopes Coelho (2011), intitulado *A constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola*, e de Juliana Maria da Silva Lima (2013), chamado *A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola*.

Em Lima (2013), chamou-nos a atenção a inclusão de um resumo em língua guarani, o que demonstra respeito ao povo guarani e valorização de sua língua e cultura, proporcionando a inclusão da temática trabalhada pela autora em um espaço acadêmico marcadamente eurocêntrico e elitista. Outro ponto importante relatado pela pesquisadora refere-se ao papel das crianças na sociedade indígena, apontando que elas participam ativamente de todos os espaços sociais e culturais como atores e produtores de conhecimento (LIMA, 2013).

Para Coelho (2011, p. 13), a interface entre educação especial e educação indígena induz a “um campo novo e complexo de investigação”, uma vez que “traçar uma fronteira segura entre esses dois campos de conhecimento, que ainda não se constituíram ou se constituem de forma distante e paralela, torna-se um grande desafio aos pesquisadores”. Os resultados apresentados pela autora apontam que os sujeitos surdos não interagem no ambiente social e escolar como as crianças ouvintes devido às barreiras linguísticas enfrentadas e ainda que a comunicação, quando ocorre, restringe-se à utilização de sinais caseiros e icônicos, definidos pela a autora como gestos isolados que reproduzem a forma, o movimento e/ou a relação espacial do referente com as pessoas da família, com os colegas e com os professores.

Ainda nesse viés, Lima (2013) afirma que a criança indígena com deficiência acaba sofrendo duplamente a invisibilidade, visto que os indí-

genas, de modo geral, já sofrem discriminação e preconceito por parte da sociedade envolvente e, quando apresentam alguma deficiência, há uma sobreposição de estereótipos. A autora aponta, nesse sentido, que “o lugar ocupado pela criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá ainda é de invisibilidade, perpassado pelas representações sociais da impossibilidade da fala, da aquisição de conhecimento e assimilação da cultura tradicional” (LIMA, 2013, p. 108).

Por sua vez, Maria Goretti da Silva Mattoso (2016) buscou mapear as crianças indígenas das etnias Guarani Nhandeva e Guarani Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados, MS, que nasceram com deficiência visual ou paralisia cerebral no período de 2009 a 2014. Ela obteve, como resultado de sua pesquisa, a informação de que não há a oferta de exames e acompanhamento dessas condições nem por parte dos órgãos responsáveis pela saúde indígena, que deveriam diagnosticar tais casos, nem dos órgãos responsáveis pela educação especial. Por esta razão, a autora pôde conhecer as dificuldades e as necessidades dos indígenas nessas condições.

A autora também se atentou para a possibilidade de existência de outras formas de desenvolver atividades, como, por exemplo, a adaptação de recursos e materiais pedagógicos e estratégias de interação, comunicação e linguagem, além do uso funcional da visão para a otimização do desenvolvimento global, para melhores oportunidades de aprendizagem das crianças indígenas guarani kaiowá e guarani nhandeva com deficiência visual e paralisia cerebral na faixa etária de 0 a 5 anos.

Maria do Carmo da Encarnação Costa de Sousa (2013), em sua dissertação *A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez*, discutiu a identidade surda, o direito linguístico e o processo de inclusão/exclusão dos educandos surdos, veri-

ficando a necessidade de uma formação específica para os que se propõem a atender os estudantes indígenas surdos, assim como de uma melhor adequação das salas de recursos multifuncionais à realidade dos indígenas.

Marcela Guarizo da Silva (2013), em sua dissertação *Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: a educação na perspectiva intercultural*, levantou um questionamento sobre a condição de indígena fora da realidade vivida por estes povos dentro das reservas, que contam com escolas que se apoiam em processos próprios de aprendizagem e muitas vezes utilizam a língua indígena para alfabetizar, valorizando uma educação específica e diferenciada. A autora identificou que as barreiras encontradas pelos indígenas nas escolas públicas não indígenas estão conectadas à:

[...] limitação metodológica, ausência de recursos didáticos específicos do alunado identificado, além da concentrada formação pedagógica que visa atender as crianças de forma genérica, homogeneizante (contexto abrangente), ou seja, não foram inclusas na formação do docente: disciplinas, cursos ou especializações para o atendimento no contexto indígena, menos ainda no âmbito da interculturalidade. (SILVA, 2013, p. 133).

No intuito de responder ao questionamento levantado por Lima (2013) quanto a uma formação específica, João Henrique da Silva (2014) realizou a pesquisa intitulada *Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas*. Ficou evidente, por meio do estudo de Silva (2014), que há a necessidade de formação inicial e continuada para professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado nas escolas indígenas conforme os preceitos da escola diferenciada, específica, bi e multilíngue, comunitária e intercultural, a fim de se superarem as práticas hegemônicas impregnadas na sociedade con-

temporânea, além de se fazer possível transitar entre diferentes espaços intersticiais e diversas fronteiras do conhecimento.

O processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS, foi tema de estudo de Ilma Regina Castro Saramago de Souza (2014), que, em sua dissertação “*Ainda não sei ler e escrever*”: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS, buscou compreender as práticas sociais e culturais envolvidas no campo da leitura e da escrita dos alunos indígenas, apontando para a necessidade de se reconhecer as diferenças étnicas existentes, pois seus conhecimentos e sua cultura não são levados em consideração quando do processo de letramento e alfabetização, o que prejudica o aprendizado dos indígenas e gera um estereótipo ao considerar tal fato como um fracasso na educação desses estudantes.

No ano de 2015, nenhuma dissertação defendida no âmbito do PPGEdU/UFGD abordou especificamente os povos indígenas, porém, no ano seguinte, três dissertações falaram sobre o tema, das quais uma recebeu destaque especial: a primeira dissertação apresentada no programa por uma indígena da etnia Guarani, Michele Alves Machado (2016), intitulada *Educação infantil: criança guarani e kaiowá da Reserva Indígena de Dourados*. Na pesquisa, a autora faz uma contextualização da Reserva Indígena de Dourados e da educação indígena na atualidade, buscando compreender a educação infantil indígena dentro da cultura específica das etnias Guarani Nhandeva e Guarani Kaiowá.

Outras duas dissertações do PPGEdU trataram da temática indígena: uma intitulada *Programa Bolsa Família e condicionalidades: escola municipal indígena Tengatui Marangatú*, de Geni Roque Sobrinho Candado (2016), que se ateve às percepções dos atores sociais do programa em questão, tendo como lócus de pesquisa a Reserva Indígena de Dourados; e a outra intitulada *Implementação das cotas raciais e sociais*

na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014), de Aline Anjos da Rosa (2016), que analisou, a partir da Lei federal n. 12.711/2012, a reserva de vagas nas instituições de educação superior federais para estudantes pretos, pardos, indígenas e egressos de escolas públicas. Segundo Rosa (2016), a implementação da referida política afirmativa trouxe uma série de questões de ordem prática com as quais a instituição precisou e ainda precisa lidar para tornar eficaz o ingresso e a permanência desses sujeitos, em especial dos indígenas.

Como exemplo, temos a dificuldade de ingresso dos indígenas na UFGD porque eles têm que concorrer com pretos e pardos, visto que a principal dificuldade dos indígenas refere-se ao uso da língua portuguesa, pois esta é ensinada apenas como segunda língua em muitas escolas indígenas. Tal fato denota a necessidade de um processo seletivo que atenda as especificidades linguísticas e culturais dos indígenas.

Em 2017, o tema educação indígena em escolas urbanas ressuruiu na pesquisa de Vera Lucia Amador Alves (2017) sob o título *A educação infantil indígena em escola urbana do município de Itaporã, MS*, cujo foco era as crianças indígenas de 4 e 5 anos das etnias Guarani Nhandeva, Guarani Kaiowá e Terena da Reserva Indígena de Dourados. A autora aponta que a escola, em geral, não está preparada para receber essas crianças, pois há um choque cultural e não há nenhum programa que enfatize a interculturalidade. De acordo com ela, inclusive, a questão indígena sequer consta da proposta político-pedagógica da escola estudada. A autora pontua, assim como já havia apontado Lima (2013), a participação ativa da criança na sociedade indígena. Destaca ainda a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada voltada a atender essas crianças.

Em 2018, quando o PPGEduc completou 10 anos de existência e de uma farta produção acadêmica, atingindo a nota 5 na avaliação reali-

zada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a temática indígena foi contemplada por meio de nossa dissertação, intitulada *Trajetórias e fortalecimento identitário de indígenas egressos da educação superior no estado de Mato Grosso do Sul*, na qual buscamos compreender de que forma a universidade atravessa a identidade dos acadêmicos indígenas. Foi preciso conhecer um pouco mais sobre os povos indígenas e sobre o seu dia a dia nas universidades, sendo necessário abordar temas como as políticas afirmativas na educação superior com foco não só no acesso, mas também na permanência dos acadêmicos indígenas. O destaque foi para a necessidade de serem atendidos em sua permanência simbólica, que pode afetar, inclusive, suas identidades.

A educação tem se tornado uma estratégia para os povos indígenas no fortalecimento de suas identidades étnicas. Nesse sentido, apontamos alguns atravessamentos identitários sofridos ou causados pelos indígenas egressos da educação superior, porém a definição de uma única identidade indígena na educação superior se torna algo imensurável, pois, segundo os autores dos estudos culturais e do Grupo Modernidade/Colonialidade, não há apenas uma identidade, mas uma complexa negociação das identidades que ocorre na sociedade contemporânea e se reflete no ambiente acadêmico. No caso dos indígenas, essa negociação se dá sem que seja deixado de lado o convívio com suas culturas, tradições e seus lugares de origem, favorecendo, assim, a dimensão coletiva desses povos, como observa Baniwa (2013):

Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que tem gerado uma sociedade cada vez mais em retorno à civilização da barbárie e da selvageria, por meio da violência, da exploração

econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que têm poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas. [...] Estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida. (BANIWA, 2013, p. 19).

Por esse motivo, chegamos ao entendimento de que não há uma única identidade indígena, principalmente na educação superior. O que há é uma complexa negociação de identidades, que ocorre no ambiente acadêmico, sem deixar de lado o convívio com seus lugares de origem, suas culturas e tradições, favorecendo a dimensão coletiva dos povos indígenas.

Considerações finais

Podemos identificar que a educação tem se tornado uma estratégia para os povos indígenas no fortalecimento de suas identidades étnicas, valorizando suas especificidades étnicas, linguísticas e culturais.

Percebeu-se também que o enfrentamento dos estereótipos e preconceitos perpetrados contra os indígenas na educação superior, sejam eles diretos ou velados, torna-se estratégia de resistência que lhes favorece a busca pela permanência nos cursos de graduação. Isto demonstra que o atravessamento da educação superior nas identidades indígenas não se limita a produzir ou qualificar mão de obra para o mercado de trabalho, como muitas vezes mostram ou tentam induzir os discursos eurocêntricos, coloniais e elitistas. Esse atravessamento ocorre como aliado dos povos indígenas no sentido de valorizar seus modos de ser, saber e viver, o que se reflete na cultura, nos costumes e nas crenças, fortalecendo as identidades étnicas dos povos indígenas.

Referências

ALVES, V. L. A. **A educação infantil indígena em escola urbana do município de Itaporã, MS**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUOTRADO-EDUCACAO/VERA%20LUCIA%20AMADOR%20ALVES.pdf>>. Acesso: 3 mar. 2018.

AMADO, S. E. **O ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social em Ensino Superior para Povos Indígenas em MS) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://dadospdf.com/download/universidade-federal-do-rio-de-janeiro-museu-nacional-programa-de-pos-graduacao-em-antropologia-social-_5a4c8fc5b7d7bcab67187f3f_pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. 594 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2010/d2010_Wagner%20Roberto%20do%20Amaral.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

ATHAYDE, F. L. O. **Ações afirmativas, cotas e a inserção de acadêmicos indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)**. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8167-acoes-afirmativas-cotas-e-a-insercao-de-academicos-indigenas-na-universidade-estadual-de-mato-grosso-do-sul-uems.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BANIWA, G. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano**, Brasília, n. 35, encarte n. 34, jan. 2013. Disponível em: <<http://flasco.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcader-nopensamentocritico.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p. 3. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/12/2016&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=800>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

_____. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 18 fev. 2019.

_____. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre povos indígenas e tribais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 abr. 2004. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. F. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. **Interações**, Revista Internacional de Desenvolvimento Local, Campo Grande, v. 11, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/910.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

CANDADO, G. R. S. **Programa Bolsa Família e condicionalidades**: escola municipal indígena Tengatui Marangatu. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/GENI%20ROQUE%20SOBRINHO%20CANDADO.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

COELHO, L. L. **A constituição do sujeito surdo na cultura guarani-kaiowá**: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Luciana%20Lopes%20Coelho.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

CORDEIRO, M. J. J. A. **Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação-Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação-Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/390.pdf>>. Acesso: 10 fev. 2018.

LIMA, J. M. S. **A criança indígena surda na cultura guarani-kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/JULIANA%20MARIA%20DA%20SILVA%20LIMA.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

MACHADO, M. A. **Educação infantil: criança guarani e kaiowá da Reserva Indígena de Dourados**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/MICHELI%20ALVES%20MACHADO.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

MATTOSO, M. G. S. **Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas kaiowá e guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/MARIA%20GORETTI%20DA%20SILVA%20MATTOSO.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

PAULINO, M. M. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/marcos_paulino.pdf>. Acesso: 10 fev. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Colección Sur, p. 227-278. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

ROSA, A. A. **A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014)**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/ALINE%20ANJOS%20DA%20ROSA.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

ROSENDO, A. S. **Formação de professores indígenas: o projeto do curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Amambai, MS (2003-2006)**. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/AILTON%20SALGADO%20ROSENDO.pdf>>. Acesso: 3 mar. 2018.

SANTOS, A. V. dos. **Políticas afirmativas no ensino superior**: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani). 2016. 223 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-01032016-155738-pt-br.php>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2009_DBRsantos.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SILVA, J. H. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas**. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/JO%C3%83O%20HENRIQUE%20DA%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

SILVA, M. G. **Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS**: a educação na perspectiva intercultural. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/MARCELA%20GUARIZO%20DA%20SILVA.pdf>>. Acesso: 3 mar. 2018.

SILVA, M. J. S. **Trajetórias e fortalecimento identitário de indígenas egressos da educação superior no estado de Mato Grosso do Sul**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/SILVA,%20Maur%C3%ADcio.%202018%20-%20Trajet%C3%B3ria%20e%20fortalecimento%20identit%C3%A1rio%20de%20ind%C3%ADgenas%20egressos%20da%20Ed.%20Sup.%20no%20MS.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SILVA, M. J. S.; MARQUES, E. P. S. Os desafios e conquistas dos indígenas na educação superior em Mato Grosso do Sul. **Revista Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 11, n. 5, p. 109-119, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/171>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

SOUSA, M. C. E. C. **A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS**: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/MARIA%20DO%20CARMO%20DA%20ENCARNA%C3%87%C3%83O%20COSTA%20DE%20SOUSA.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

SOUZA, I. R. C. S. **“Ainda não sei ler e escrever”**: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/ILMA%20REGINA%20CASTRO%20SARAMAGO%20DE%20SOUZA.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

SOUZA, V. P. S. **Crianças indígenas kaiowá e guarani**: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Vania%20Pereira%20da%20Silva%20Souza.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

SOUZA LIMA, A. C. (Org.). **A educação superior de indígenas no Brasil**: balanços e perspectivas. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. (Coleção Abrindo Trilhas, 5). Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/pdfs/LEDSUPIND001.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

Capítulo XI

A implantação e a implementação da
Educação a Distância na UFGD: reflexo do
contexto histórico brasileiro

*Tania Jucilene Vieira Vilela
Elizabeth Matos Rocha*

O presente capítulo é um recorte de nossa pesquisa de mestrado em andamento na área de Educação, linha de pesquisa Gestão e Políticas Públicas, e apresenta o percurso histórico da implantação e implementação da educação a distância (EaD) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) desde a parceria firmada com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), quando a EaD/UFGD, em 2010, iniciava como uma ação universitária completamente desconhecida quanto ao seu papel acadêmico e social, até a sua constituição enquanto faculdade em agosto de 2014, configurando, por meio da sua evolução, a expansão dessa modalidade educacional no ensino superior em resposta ao contexto histórico nacional com vistas à institucionalização.

Neste texto, priorizamos as análises das políticas e de programas que balizaram o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) no decênio 2001-2010. Além disso, abordamos o período de uma expansão significativa efetuada no governo Lula a partir de 2003 até a formalização da EaD no âmbito da UFGD em 2010 como ação que configura contribuição para a expansão do ensino superior. A UFGD é uma das instituições públicas criadas como parte da política expansionista destinada à ampliação do acesso, da democratização e da flexibilidade do ensino superior em todas as regiões geográficas do país.

Se, atualmente, as políticas públicas visam à democratização e à interiorização da educação para o maior acesso ao estudo pela população, a história da educação pública brasileira nos mostra que nem sempre foi assim. Desde a colonização, ela era considerada um privilégio das elites e, ao longo dos séculos posteriores, foi destinada como forma de desaculturação e de assimilação nos segmentos sociais que não integravam a elite colonialista, como, por exemplo, os indígenas e filhos de colonos (MARÇAL RIBEIRO, 1993).

A Constituição Federal de 1988, por sua vez, no artigo 205, enfatiza que o Estado é responsável pela universalização da educação básica, considerando o ensino obrigatório como direito público subjetivo. De fato, a Constituição foi um marco na democratização do processo de educação e conhecimento, embora ainda insuficiente para englobar todas as camadas da população.

Para a construção da democracia após o período de ditadura no Brasil, a ideia de se fazer avançar a educação como um direito esbarrou, forçosamente, no contexto de políticas e ideologias caracterizadas pelas mudanças mundiais advindas da globalização e com viés mercantilista, apregoando soluções para os problemas sociais, inclusive para a educação, através do mercado, ou seja, a transformação da educação em mercadoria para ser adquirida livremente pela compra e venda entre famílias e proprietários de escolas. Na fala de Oliveira (2009, p. 740), a educação é vista como um bem, um produto:

Em consequência, ter-se-ia, além da ampliação da mercantilização na área, a internacionalização da oferta, com a penetração de grandes corporações multinacionais em países menos desenvolvidos. Entretanto, mesmo sem a aprovação de tais acordos, a educação tem se transformado, crescentemente, em mercadoria. Instituições lucrativas crescem a olhos vistos, assim como a internacionalização da oferta [...]. Nas singelas palavras de Angel Gurría, secretário geral da OECD, em manifestação realizada em Lagonissi, Grécia, em 28/06/2006, ao encerrar a conferência de Ministros de Educação daquela Organização: “A educação é hoje uma mercadoria negociável. Tornou-se exportável, portátil e negociável”.

Sob esse prisma, a EaD, no ensino superior, tem sido uma fatia educacional largamente usada para fins lucrativos, sobretudo por instituições educacionais particulares, pois se trata de uma modalidade educacional que se mostra favorável, com fluente mercado financeiro, pelo fato de que é possível ter um número bastante expressivo de estudantes por sala virtual, sem, necessariamente, aumentar o quantitativo docente por disciplina.

Desse modo, a intervenção do mercado implica a ideia de diminuição das esferas do Estado, uma vez que representa o livre andamento do comércio para atender as demandas dos eleitores, diminuindo, assim, o déficit fiscal. Como não é possível eliminar as pressões sociais dos eleitores e simplesmente acabar com o voto, as propostas foram no sentido da privatização, em que o poder de decisão e a implementação das políticas públicas eram passadas às instituições privadas parceiras do Estado (PERONI, 2003).

Notam-se, com isso, avanços como a obrigatoriedade do ensino público e gratuito garantido por leis, como a Lei n. 9.394/1996 (LDB) e os Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001 a 2010, além do PNE 2014-2024, que configuram, na prática, a tentativa de fortalecer a função social da educação, extraindo-a de um campo elitizado, ou mercadológico, e colocando-a em um patamar no qual ela possa ser vista como um instrumento de diminuição das discriminações e que permita o acesso e a democratização do ensino. O conhecimento permite aproveitar melhor o trabalho e a natureza, e a capacidade científica de uma nação é construída socialmente por meio do processo educacional, deixando de ser um elemento individual para tornar-se social.

A educação superior no Brasil tem se expandido de forma acelerada, também no caso da educação superior a distância, que tem seguido

o mesmo curso das políticas educacionais. Segundo Mugnol (2009), após a publicação da LDB, houve um avanço significativo de instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, no oferecimento de cursos a distância. Esta modalidade de ensino não está sendo desenvolvida por meio de algo preestabelecido, mas por meio de todo o conhecimento adquirido pelos indivíduos que fazem parte desse processo educacional.

As mudanças econômicas e sociais têm impulsionado a educação superior de forma a atender as demandas do mercado com o foco direcionado a certas categorias. De acordo com Barros (2015), a partir de 2003, diversos programas foram implementados pelo governo federal no intuito de ampliar a democratização do ensino superior, inclusive a criação de universidades federais.

O reconhecimento do papel da universidade como um instrumento de transformação social, desenvolvimento sustentável e inserção do país, de forma competente, no cenário internacional, mobilizou os movimentos reivindicatórios de expansão da educação superior pública e gratuita. (BRASIL, 2012, p. 9).

A EaD é parte da política democrática do país, principalmente quanto à facilidade do acesso e de ampliação das oportunidades. Por meio dela, novos comportamentos de aprendizagem e ensino foram instituídos, como o oferecimento de horários flexíveis e a possibilidade de estudar em ambientes diversos, o que muito contribuiu para o enriquecimento da educação.

Uma política que fez parte da agenda do governo se tornou possível a partir de um problema discutido pela sociedade que exigiu a atuação do Estado (AZEVEDO, 1997). Após a criação da Universidade Aberta do

Brasil (UAB)⁷¹, expandiu-se, de modo expressivo, o acesso à educação superior por meio da educação a distância. É fato que essa modalidade tem sido uma quebra de paradigmas no país, onde, há décadas, o ensino é ministrado de forma presencial na quase totalidade das instituições.

Com base no exposto, este capítulo apresenta o percurso histórico educacional brasileiro, fundamentado pelos programas e políticas públicas do nosso país, desde o PNE 2001-2010 para mostrar que a implantação e implementação da educação a distância na Universidade Federal da Grande Dourados é reflexo da construção e da convergência política que visa à democratização, à interiorização e à expansão da educação nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).

A EaD brasileira em resposta a programas e políticas públicas

O artigo 214 da Constituição brasileira de 1988 diz que “a lei estabelecerá o plano nacional de educação”, norteando, desta forma, os princípios que devem reger os PNE com vistas a: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho e ainda formação humanística, científica e tecnológica do Brasil.

Para entender a EaD atualmente, é importante lançar mão da construção histórica do PNE, visto que isto ajuda a alicerçar e compreender as bases políticas que impulsionaram a EaD nas IPES brasileiras, sobretudo no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A

71 O Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

criação da UAB foi instituída pelo Decreto n. 5.800/2006, em parceria com as Instituições de Ensino Superior federais e estaduais e alavancou a oferta de vagas para o ensino superior, destinado a um público residente em lugares distantes das universidades situadas nos centros urbanos. Ainda nessa linha, no ano seguinte, foi aprovado o Decreto n. 6.096/2007, instituindo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo objetivo era promover condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior em nível de graduação.

A política estabelecida pelo governo Lula (2003-2011) visou, assim, “reverter o processo de deterioração acentuada que atingia o ensino superior desde os anos 90” (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006, p. 193). O crescimento da educação superior nesse recorte temporal foi temática de interesse considerável, tanto que dois decretos foram primordiais para a expansão do ensino superior. Segundo dados registrados no primeiro semestre de 2016, o ensino superior a distância representava apenas 26% da educação superior no país, com previsão de crescimento ativo até o ano de 2023, correspondendo a 51% do mercado (GUIMARÃES, 2016).

Além de expandir e interiorizar a oferta de cursos relacionados à educação superior, a UAB se propõe a fortalecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores que trabalham na educação básica. Trata-se de ações que se vinculam e buscam responder às metas específicas do PNE, como será abordado no decorrer deste texto. A construção política que fortaleceu o segundo PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) foi regulamentada por meio da Lei n. 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo, posteriormente, aprovada pela Lei n. 10.172/2001, com vigência decenal. A partir de então, os es-

tados, o Distrito Federal e os municípios foram incumbidos de elaborar planos decenais correspondentes. Atualmente, está em vigência o terceiro PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), com vinte metas a serem cumpridas. A título de informação, o primeiro PNE foi elaborado em 1962 (BRASIL, 2001) sob a vigência da primeira LDB, a Lei n. 4.024/1961.

Um olhar mais atento para o segundo PNE 2001-2010 nos mostra que ele foi concebido ainda sob “os ventos da redefinição do papel do Estado e da própria educação do país”, como aborda Souza (2014, p. 147). Com isso, o objetivo era garantir a continuidade da política educacional a partir das suas 295 metas relacionadas à expansão da educação básica e superior, além da diversificação das modalidades de ensino, fortalecendo, desta forma, a EaD no Brasil.

Apesar de robusto no discurso relativo à amplitude quantitativa de metas, o PNE 2001-2010 “foi deficitário no que confere aos recursos destinados à sua execução”, como aponta Davies (2002 apud BELLO DE SOUZA, 2014, p.152). Como consequência, muitas das metas estipuladas ao longo daquele decênio não foram atingidas, sobretudo no que confere à formação do professor de educação básica em termos do seu aperfeiçoamento contínuo.

Naquele período, a valorização docente da educação básica ganhou fôlego mediante a instituição, por meio da CAPES, da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR). Surgiram, nesse ínterim, além do PARFOR, a UAB, programas que visavam contribuir para “o alcance de 28 das 296 metas do PNE (2001-2010)” voltadas à valorização do magistério, como aponta Weber (2015, p. 508).

Os reflexos do PARFOR no fortalecimento da EaD enquanto política de formação dos professores que atuam na educação básica foram

mínimos, visto que se tratou de uma ação que, embora se propusesse a favorecer o acesso de professores à formação continuada em serviço, sua operacionalização, além de frágil devido à mínima articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação, foi uma ação de formação concebida para ser realizada presencialmente, sob a perspectiva da política redistributiva (SOUZA, 2014). Já o Sistema UAB, por sua vez, conseguiu responder satisfatoriamente, pois se propôs a aumentar o percentual de estudantes no ensino superior nas IES públicas, além de contribuir com a formação inicial e continuada do professor da educação básica.

Em 2006, quando a UAB iniciou suas atividades, o Brasil contava com apenas 114.642 estudantes matriculados em cursos a distância, sobretudo em IES particulares, representando 2,5%. Em 2016, de acordo com o Censo da Educação Superior 2002-2016 (INEP, 2018), esse número cresceu para 1.494.418 estudantes, configurando 18,6%, um aumento expressivo, sendo em torno de 130 mil estudantes vinculados às IES públicas conveniadas à UAB.

A partir da UAB, a EaD ganhou ainda mais força por meio do PNE (2014-2024), visto que as metas propostas visam alcançar o percentual de 33% da taxa líquida e 50% da taxa bruta de matrículas de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior. De acordo com Arruda e Arruda (2015), é a EaD que se apresenta como canal viável para atingir tal objetivo. Somente a UAB é responsável por 130 mil dessas matrículas segundo informações da Diretoria de Educação a Distância (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 323).

Desse modo, a UAB é considerada pelo Ministério da Educação (MEC) como uma das ações governamentais capazes de fazer cumprir a meta 15 do PNE 2014-2024, que trata da formação continuada de professores e garante que todos tenham formação em curso de licenciatura na

área do conhecimento em que leciona. Até o momento, 77,5% dessa meta foi alcançada em termos dos professores que atuam na educação básica segundo O Observatório do PNE (O OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018). Quanto à meta 16, que trata da formação continuada e da pós-graduação de professores, apenas 34,6% dessa meta foi alcançada (O OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018). O resgate histórico dos aspectos geradores das políticas e programas para a educação pública no Brasil serviu para fundamentar e contextualizar a criação e a trajetória da educação a distância na UFGD, como será possível acompanhar no próximo tópico deste capítulo.

EaD na UFGD: criação e trajetória

A implantação da EaD na UFGD ocorreu a partir do ano de 2010 em decorrência do acordo firmado, em 2009, com a UAB/CAPES. Naquele período, a EaD/UFGD funcionava como um setor subordinado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) da universidade. Os anos de 2010 e 2011 foram dedicados à articulação interna e externa pela EaD/UFGD junto à UAB quanto aos cursos de licenciatura em Computação e em Pedagogia. Além disso, foram ofertados cursos de mediação, edição e diagramação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para a formação continuada dos professores selecionados por meio de editais públicos. Tais profissionais foram lotados como docentes dos cursos de Computação e de Pedagogia em 2012.

De 2010 a 2013, aconteceram diversas interlocuções com os demais atores da UFGD no sentido de construir a identidade da EaD na instituição. Por ter uma metodologia de ensino bastante diferenciada do modelo de ensino tradicional, a EaD provocou sentimentos e comporta-

mentos antagônicos na comunidade docente e de servidores técnicos. De um lado, o discurso dos que entendiam/entendem, no sentido da aceitação, essa modalidade de ensino como fruto do aparato tecnológico e da precarização da educação, vista, puramente, de uma perspectiva mercadológica, sem a qualidade educacional de ensino esperada de uma IES federal. De outro lado, docentes e técnicos que acreditavam/acreditam que a oferta da EaD, em ambiente digital, via Web, pela UFGD era uma oportunidade de propiciar às pessoas das regiões mais distantes de Dourados, MS, cidade onde se situa a UFGD, o acesso à educação gratuita e de qualidade, além ser uma resposta e uma reação às IES particulares que ofertam cursos de graduação e de especialização sem a qualidade esperada e com fortes fins lucrativos. Os recursos humanos para o desenvolvimento administrativo, pedagógico e da tecnologia da informação e comunicação naquele período eram compostos por dois docentes e cinco servidores técnicos concursados e, em média, cem professores bolsistas CAPES na condição de coordenadores de curso, tutores e formadores. Na época, foram atendidos cerca de 280 estudantes. Com a corrente implantação, houve um impacto demasiado favorável na comunidade interna e externa da instituição e, de modo geral, no estado de Mato Grosso do Sul (ROCHA; OLIVEIRA, 2013).

No fim de 2013, a UFGD aderiu ao Programa Viver Sem Limites, instituído pelo Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011, a partir do qual o curso de licenciatura em Letras/Língua Portuguesa/LIBRAS passou a ser ofertado na modalidade a distância. O curso foi aberto com mais oito professores e oito servidores técnicos em caráter efetivo, que ingressaram por meio de concurso público. Com o total de dez professores e um curso, a EaD/UFGD reuniu condições, em conformidade com o regimento da UFGD, para tornar-se faculdade, o que aconteceu em 12 de agosto de 2014.

Iniciava-se, assim, uma nova etapa da EaD/UFGD, que saiu da condição de coordenadoria e passou ao patamar de faculdade, com assento no Conselho Universitário, caracterizando a institucionalização dessa modalidade de ensino e configurando sua implementação e consequente fortalecimento quando passou a ofertar também os cursos de licenciatura em Física e de bacharelado em Administração Pública pelo Plano Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). A partir de agosto de 2014, a EaD/UFGD passou a atender, em média, a 1100 estudantes.

Nos anos de 2015 a 2017, a EaD/UFGD recebeu todas as comissões do INEP para avaliação de cursos e também para recondição da faculdade, obtendo nota 4, um conceito ótimo, em seus cursos de graduação, com exceção do curso de licenciatura em Física, que recebeu nota 3, a mesma nota recebida pelo curso presencial.

A UFGD, por ser uma universidade jovem, criada em 2005 pelas políticas implantadas pelo governo federal, foi, de certa maneira, ousada ao aderir à modalidade de ensino a distância e ofertar cursos de licenciatura e bacharelado, os quais se encontram, atualmente, estruturados em dez polos de apoio presencial localizados em regiões estratégicas de Mato Grosso do Sul, especificamente nos municípios de Água Clara, Bataguassu, Bela Vista, Camapuã, Costa Rica, Japorã (totalmente dentro da reserva indígena de Porto Lindo), Miranda, Porto Murtinho, Rio Brillante e São Gabriel do Oeste. Cada polo possui coordenação e tutoria presencial próprias, além de setor administrativo, professores, salas de aula e de estudo, laboratórios de informática, biblioteca e espaço de convivência.

Os cursos de graduação oferecidos pela EaD da UFGD são os de licenciatura em Computação, Física, Pedagogia, Letras – Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais/ Libras, e os de bacharelado em Letras – Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais/ Libras, e Administra-

ção Pública. Os cursos de pós-graduação lato sensu são de especialização em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal, Gestão da Saúde, Matemática e Ensino de Sociologia no Ensino Médio.

A avaliação que se faz dos cursos a distância ofertados pela EaD/UFGD é que, a cada ano, turmas são formadas com o conceito da UFGD atestado pelas autoridades dos municípios polos que contribuem com a instituição. Assim, os discursos favoráveis têm permitido que mais investimentos sejam feitos pela instituição pública federal para implantação de novos cursos, pois cada município tem características peculiares que precisam ser consideradas a fim de atender as suas demandas educacionais.

Considerações finais

Concluimos que a EaD no Brasil tem sido fortalecida em decorrência de políticas públicas para a formação docente e do alcance da meta para o aumento no quantitativo de matrícula no ensino superior para a faixa etária de 18 a 24 anos em resposta ao PNE 2001-2010 e também ao PNE 2014-2024. Em decorrência, foram criados programas, como o PARFOR e a UAB, com o intuito de cumprir tais metas, caracterizando, portanto, um aumento considerável da oferta de cursos na modalidade a distância pelas IPES. A EaD/UFGD faz parte desses dados e configura-se enquanto reflexo da política educacional expansionista do ensino superior no estado de Mato Grosso do Sul.

Ofertar EaD em instituições públicas implica lidar ainda com discursos de rejeição, sobretudo pelo fato de que, embora o Sistema UAB tenha alavancado essa modalidade educacional no espaço público, sua forma contratual, por meio de bolsas pagas pela CAPES, é frontalmente

vulnerável, uma vez que tira a oportunidade de firmar contratos de trabalho que garantam mais qualidade por parte dos profissionais da educação e, até mesmo, por não oportunizar concursos de modo a institucionalizar todos os cursos.

É preciso, no entanto, que se considere que a oferta de cursos a distância na UFGD tem ajudado a comunidade docente a pensar novas possibilidades de oferta de disciplinas a distância, o que acarretará maior flexibilidade temporal e espacial a estudantes e professores, sobretudo a partir da publicação do Decreto 9.057/2017. E, nesse sentido, talvez o maior papel da implantação e da implementação da EaD/UFGD ao longo de seus oito anos de existência tenha sido a paulatina quebra de paradigmas, proporcionando que docentes e discentes aceitem rever sua concepção de aula, bem como a democratização e a interiorização da educação em MS.

Ao final, entendemos que a oferta dos cursos pela EaD/UFGD nas cidades de MS com polo UAB/CAPES favorece estudantes que trabalham nas regiões mais remotas do estado, como em fazendas voltadas ao agronegócio, estudantes indígenas, como no caso da Aldeia Porto Lindo, e também estudantes surdos, como verificado no caso da oferta do curso de Letras/Língua Portuguesa/LIBRAS. Por isso, a EaD pode ser considerada uma resposta efetiva ao cumprimento dos princípios estabelecidos no artigo 214 da Constituição federal brasileira de 1988.

Referências

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, jul./set. 2015.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997. 75p.

BARROS, A. da S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BELLO DE SOUZA, D. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1942/1942.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 maio 2017. Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**: relatório da Comissão Constituída pela Portaria n. 126/2012. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 25 ago. 2018.

_____. Portaria n. 1.369 de 7 de dezembro de 2010. Credencia as Instituições Públicas de Educação Superior, vinculadas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, para oferta de cursos superiores na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 dez. 2010. Seção 1, p. 8. Disponível em: <<https://edutec.unesp.br/images/stories/portarias/portaria%20normativa%201369%20dia%2007-12-2010.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 7. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006a. Seção 1, p. 4. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2006b. Seção 1, p. 6. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Lei n. 11.153, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 ago. 2005. Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11153.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 1 ago. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Número 191-A, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2018.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

EAD no Brasil corresponderá a 51% do mercado em 2023, diz pesquisa. **Universia Brasil**, [s.l.], 18 out. 2016. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/educacao/noticia/2016/10/18/1144687/ead-brasil-correspondera-51-mercado-2023-diz-pesquisa.html#>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

DAVIES, N. Plano Nacional de Educação: muito discurso, nenhum recurso. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, v. 11, n. 25, p. 29-39, dez. 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da educação superior**: sinopses estatísticas. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

GUIMARÃES, A. L. Pesquisa prevê que EaD corresponda a 51% do mercado no país em 2023. Saiba quais são os principais desafios do setor. **Porvir, Inovações em Educação**, São Paulo, 17 out. 2016. Disponível em: <<http://porvir.org/oferta-de-ensino-superior-distancia-pode-superar-de-presencial-nos-proximos-anos/>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paideia**, Ribeirão Preto, n. 4, fev./jul. 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. C.; ZAINKO, M. A. S. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a12n28.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MUGNOL, M. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=2738>. Acesso em: 20 fev. 2018.

O OBSERVATÓRIO DO PNE. São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/observatorio/#a-plataforma>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

PERONI, V. M. V. Redefinições no papel do Estado: parcerias-público privadas e a democratização da educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 21, n. 47, p. 1-14, 13 maio 2013. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1166/1112>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003. 207p.

ROCHA, E. M.; OLIVEIRA, E. N. A implantação da educação a distância na UFGD e a formação continuada dos profissionais para atuar na modalidade educacional. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 1, n. 1, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/2650>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/06.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

WEBER, S. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00495.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

Capítulo XII

O Pibid na UFGD sob a perspectiva da política e da gestão educacional⁷²

*Karen Eich Vieira
Maria Alice de Miranda Aranda
Adriana de Fátima Vilela Biscaro*

72 O texto em pauta tem sua origem na dissertação de mestrado intitulada *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na UFGD: recorrências e solicitações da realidade*, de autoria de Karen Eich Vieira, elaborada sob a orientação de Maria Alice de Miranda Aranda e defendida em agosto de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. A dissertação está inserida na linha de pesquisa Política e Gestão da Educação do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE) e contou com a colaboração, em termos de dados do Pibid, de Adriana de Fátima Vilela Biscaro, gestora do Pibid/UFGD de 2014 a 2018).

O presente texto analisa o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), enquanto política e gestão educacional inserida na conjuntura social, política e econômica do Brasil no tempo presente. O Pibid foi instituído em 12 de dezembro de 2007 pelo Edital MEC/CAPES/FNDE n. 01/2007, chamada que convocou as universidades interessadas a apresentarem propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do programa com o intuito de incentivar a formação inicial de professores para a educação básica, valorizar o magistério e o espaço da escola pública e fazer a articulação da educação superior com a educação básica, oportunizando aos acadêmicos dos cursos de licenciatura contato com o futuro local de trabalho, dentre outros aspectos afins.

Saviani (2009) afirma que o Pibid é destinado a alunos dos cursos de licenciatura das universidades públicas para desenvolver projetos de educação nas escolas da rede pública de educação básica e está inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dentre os seus mais de quarenta subprojetos. Por meio da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, que acrescentou o parágrafo 5º ao artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Pibid passou a fazer parte dos incentivos do Estado para a formação de professores da educação básica:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública, mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência**, a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Tal alteração à LDB/1996 torna notório que a formação inicial de docentes pelas universidades públicas, articulada com as escolas públicas de educação básica, incita profundas mudanças. Diante disto, entende-se o Pibid como parte de uma política educacional mais ampla, a política de formação docente, pois trata da qualidade da educação em termos de valorização do magistério e do processo de formação inicial de professores.

A implementação do Pibid se dá por meio de uma gestão educacional que, em termos de universidade, possui uma coordenação institucional⁷³. Na universidade, atualmente, a coordenação do programa é assessorada por uma equipe gestora e por coordenadores de áreas, todos relacionados com as licenciaturas oferecidas pela instituição. Na escola de educação básica, o programa conta com um supervisor, função desempenhada por um professor em efetivo exercício do magistério. O foco deste tipo de gestão está dirigido para os acadêmicos dos cursos de licenciaturas, futuros professores da educação básica.

Sobre política educacional, considera-se Palumbo (1994) por explicitar que a política não pode ser observada, tocada ou sentida, e, como não possui características singulares, não pode ser analisada de maneira isolada, pois não se trata de um único evento, mas de um conjunto de

73 O Prof. Dr. Osvaldo Zorzato dedicou grande parte de sua vida à docência universitária, atuando como professor desde a época que a UFGD era um campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Por ocasião da chegada das primeiras orientações da CAPES sobre o Pibid nas universidades no ano de 2007, Zorzato presidiu uma comissão formada por professores das licenciaturas na UFGD. Esta comissão, sob sua orientação, elaborou o primeiro projeto institucional para concorrer ao Edital MEC/CAPES/FNDE n. 01/2007. O projeto foi aprovado na íntegra e, desde então, a UFGD participa ininterruptamente do Pibid/CAPES. A Prof.^a Dr.^a Noêmia dos Santos Pereira Moura assumiu a coordenação institucional do Pibid na UFGD em 2014. Antes, ela coordenou o Pibid/Diversidade, não contemplado neste capítulo. A professora é doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas e docente do curso de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Humanas da UFGD.

ações que se complementam. Assim, política é referenciada como “[...] um processo, uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes” (PALUMBO, 1994, p. 35), o que justifica o caráter social, político e econômico do Pibid. Para Azevedo (1997, p. 59-60), que coloca a política educacional no rol das políticas públicas, o “Estado em Ação” se dá por meio de um projeto de governo configurado em programas, projetos, planos, pactos.

Para Vieira (2017), a gestão educacional abarca os processos de organização e execução de determinado programa, projeto ou ação, e as incumbências de cada sujeito envolvido se realizam a partir de tarefas destinadas por instâncias ou instituições gestoras, conforme preconizado pela legislação, e em torno do chamado sistema de ensino em termos federal, estadual e municipal a ser desempenhado no contexto da educação nacional. A gestão educacional pode ser compreendida por meio das ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino, envolvendo os entes federados, o Distrito Federal, estados e municípios, ou por setores e sujeitos. Em relação à concepção ou concepções presentes no termo gestão educacional, cabe analisar que é preciso ter claro que o propósito presente num tema pode servir a objetivos vários e, portanto, nem sempre o entendimento que os sujeitos da educação têm quanto a própria gestão, a educação, a sociedade e o ser humano é único e absoluto.

Pensar um objeto como uma política educacional que se materializa por meio de uma gestão educacional culmina na necessária avaliação do processo e, no caso, também na avaliação educacional. A avaliação educacional pode possibilitar uma análise do alcance ou não de objetivos previstos e realizados no Pibid na UFGD sob a percepção daqueles que usufruem e fazem parte do programa. Ressalta Saul (1988) que, pela

avaliação educacional, é possível coletar, analisar e interpretar evidências relativas à eficácia de programas educacionais.

Nessa direção, neste capítulo, que se configura como um recorte de uma pesquisa maior⁷⁴, a metodologia adotada passa pela pesquisa bibliográfica documental e de campo. Portanto, teóricos que discutem a formação docente como política e por meio da gestão educacional foram chamados nas análises empreendidas em torno do tema. Em relação ao aporte documental de sustentação do objeto, foram relevantes a LDB (BRASIL, 1996), a Constituição (BRASIL, 1988), o Edital MEC/CAPES/FNDE n. 01/2007, o Edital n. 02/2009/MEC/CAPES/FNDE, o Edital 001/2011/CAPES (Pibid), o Edital Pibid/CAPES n. 061/2013, a Portaria n. 096/2013, os relatórios CAPES (BRASIL, 2011, 2016), dentre outros. Para a pesquisa de campo, os instrumentos foram o questionário e a entrevista. Para o estudo em pauta, apenas as contribuições decorrentes da entrevista feita com a coordenadora institucional são destacadas. Os sujeitos respondentes do questionário foram os bolsistas (alunos das licenciaturas, professores das licenciaturas na função de coordenadores de área, e professores supervisores nas escolas das escolas de educação básica) e também os parceiros do Pibid nas escolas (diretores, coordenadores pedagógicos, professores que atendem e acompanham os alunos das licenciaturas da UFGD). A pesquisa também se estendeu a alguns egressos do Pibid.

Para Richardson (1999), pesquisa é um processo de construção do conhecimento que tem por objetivo gerar novos conhecimentos ou refutá-los, constituindo-se num processo de aprendizagem tanto do sujeito que a realiza quanto da sociedade na qual ela se desenvolve. Assim, este texto

74 Conferir VIEIRA, 2017 e ARANDA, 2010.

contempla o Pibid na UFGD como política educacional e explicita como o seu processo de implantação e implementação ocorreu. Na sequência, o capítulo analisa o Pibid sob a perspectiva da gestão educacional e finaliza mostrando, com base em breve avaliação, a percepção que os sujeitos envolvidos possuem sobre o Pibid na UFGD.

A implementação do Pibid na UFGD como política educacional

A proposta da CAPES, assim como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), que visa apoiar a política de iniciação científica desenvolvida nas instituições de ensino e/ou pesquisa por meio da concessão de bolsas, era de que também o Pibid passasse a ser uma política de Estado voltada ao fortalecimento dos cursos de licenciatura no que tange à iniciação à docência.

De início, cabe tecer algumas considerações sobre a UFGD. Esta universidade teve seu projeto de criação aprovado no Congresso Nacional a partir do desmembramento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) por meio da Lei n. 11.153, de 29 de julho de 2005. No entanto, a implantação ocorreu em 2006 com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da sociedade por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFGD, elaborado para o período de 2008-2012, está a afirmativa:

A UFGD foi idealizada para ser um instrumento social e político-institucional e para responder a imensos desafios da educação superior brasileira, [...] do Estado de Mato Grosso do Sul, e especialmente da conhecida macrorregião de Dourados [...]. (UFGD, 2012).

Atualmente, a UFGD possui doze faculdades: Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia (FACE); Faculdade de Ciências Agrárias (FCA); Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais (FCBA); Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET); Faculdade de Ciências Humanas (FCH); Faculdade de Ciências da Saúde (FCS); Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE); Faculdade de Direito e Relações Internacionais (FADIR); Faculdade de Educação (FAED); Faculdade de Engenharia (FAEN); Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) e Faculdade de Educação a Distância (EaD). Dos 41 cursos de graduação oferecidos, doze são de licenciatura (formação de docentes para atuar na educação básica): Artes Cênicas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Letras, Letras Libras, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Química.

As discussões sobre o Pibid chegaram à UFGD no final do ano de 2007. Uma comissão foi formada para estudar e compreender, bem como para elaborar, o projeto institucional. A UFGD participou da chamada pública do Pibid decorrente do Edital MEC/CAPES/FNDE n. 01/2007, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 13 de dezembro de 2007. A chamada foi uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC) com a Secretaria de Educação Superior (SESU) da CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), objetivando a formação de professores para a educação básica. A UFGD apresentou o projeto intitulado Iniciação à Docência: Articulação entre a UFGD e Escolas Públicas de Ensino Médio, contendo os seis subprojetos elaborados pelos seis cursos de licenciatura seguintes: Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras e Matemática. Considerando que o ensino médio era o foco, o curso de Pedagogia elaborou um subprojeto com destaque para a gestão pedagógica. O projeto institucional e seus subprojetos foram aprovados.

A proposta do Pibid apresentada pela UFGD pretendeu aprimorar a formação de futuros professores para intervenções educativas eficazes por meio da aproximação com as reais necessidades da educação básica, fomentando experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador voltadas à superação dos problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (UFGD, 2007). Naquele momento, o Pibid na UFGD era formado pelos seguintes segmentos de atuação, todos na condição de bolsistas CAPES: um coordenador institucional e seis coordenadores de área (professores efetivos da UFGD), acadêmicos das licenciaturas (sendo de seis a oito para cada coordenador de área) e um supervisor por subprojeto (professor da educação básica efetivo na escola), podendo ter mais de um subprojeto por escola. Naquele momento, o critério era ter o professor efetivo formado na área dos subprojetos, o que continua igual, tendo mudado apenas que todos os participantes são selecionados por edital próprio.

Posteriormente, com base no Edital 001/2011/CAPES , de 15 de dezembro de 2010, a UFGD submeteu à apreciação da CAPES um segundo projeto institucional da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), intitulado A Formação de Professores: uma Parceria entre a UFGD e Escolas Públicas de Dourados, assegurando, assim, as licenciaturas contempladas na primeira chamada. O edital manteve os mesmos objetivos, porém abriu para o ensino fundamental.

O Pibid na UFGD, a partir de 2012, ocupou espaço na estrutura da universidade inserindo-se na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) e contou, para legitimar a sua gestão, com uma Comissão de Acompanhamento do Pibid (CAP/Pibid/UFGD), formada pelo coordenador institucional, pela equipe de gestão e por um titular e um suplente dos demais segmentos, todos eleitos pelos demais bolsistas, com mandato

de quatro anos regido por um regulamento próprio. Outra conquista que tem relevância até os dias de hoje para o Pibid foi a criação do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), espaço equipado com computadores e materiais destinado aos arquivos, produções, formações, reuniões e estudos dos participantes do Pibid, bem como de outros interessados.

No ano de 2013, a CAPES publicou o Edital n. 061/2013, chamado de Edição Pibid (2014-2017), firmado da mesma forma que o edital anterior e que prevalece até o momento. No ano de 2014, foram mais de 90 mil bolsas, concedidas em todas as modalidades. Cabe ressaltar que os valores das bolsas não sofreram nenhum reajuste desde a criação do Pibid pela CAPES e que, no ano de 2012, ocorreu a ampliação das modalidades de bolsistas participantes no Pibid, incluindo, então, a figura do gestor de processos educacionais conforme demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 – Modalidades de bolsas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – 2013.

Modalidades	Bolsistas	Valor da bolsa (R\$)
Acadêmicos iniciantes na docência	Estudantes das licenciaturas	R\$ 400,00
Supervisor	Professores de escolas públicas de educação básica	R\$765,00
Coordenador de área	Professores da licenciatura que coordenam subprojetos	R\$1.400,00
Gestor de processos educacionais	Professor da licenciatura que auxilia na gestão do Programa e na IES	R\$1.400,00
Coordenador institucional	Professor da licenciatura que coordena o Pibid na IES	R\$1.500,00

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da Portaria CAPES n. 096/2013 (BRASIL, 2013a).

Com as políticas de valorização do magistério, o Pibid passou a contemplar todas as etapas da educação básica, inclusive as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação do Campo, Indígenas e Quilombolas, ampliando seu campo de atuação. Na UFGD, ampliou-se também o quantitativo de licenciaturas, sendo incluídas: Psicologia, Ciências Sociais, Educação Física, Artes Cênicas e Química.

Em 2016, um novo edital foi publicado e, com relação aos objetivos primeiros, não houve mudanças. Entretanto, outra dinâmica de seleção de escolas e procedimentos de organização de atendimento e parcerias foi colocado em foco, mas não foi avante. As reivindicações dos envolvidos foram atendidas e a Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013, que regulamenta o Pibid, prevaleceu, assegurando a continuidade da edição aprovada para o período de 2014 a 2017. A Tabela 1 a seguir demonstra os dados sobre o quantitativo de sujeitos e escolas participantes do Pibid na UFGD em 2016.

Tabela 1 – Quantitativo de participantes do Pibid na UFGD em 2016.

Categorias	Quantidade total de sujeitos no Pibid
Acadêmicos	350
Supervisores	57
Coordenadores de área	27
Escolas	25
Gestores	3
Coordenadora Institucional	1
Total	463

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados coletados no Relatório Anual do Pibid/UFGD, ano 2016 (UFGD, 2016).

O Pibid, se pensado como atendimento universal, tanto em termos de participantes na UFGD como nas escolas parceiras, apresenta um quantitativo ainda restrito. O ideal seria a conquista do caráter universal

para todos os sujeitos do processo educacional, mas entende-se que isto seja uma contradição inerente ao sistema social, cujos avanços dependem dos embates em processo. Sobre tais questões, a seção que segue é provocadora.

A gestão educacional no Pibid/UFGD

A gestão educacional fornece as bases para a compreensão das posturas, dos posicionamentos, das tomadas de decisão e das concepções dos sujeitos envolvidos no processo de gestão do Pibid/UFGD. No caso deste breve estudo, optou-se por expor contribuições decorrentes de uma entrevista realizada com a coordenadora institucional do Pibid na UFGD⁷⁵.

Segundo Höfling (2001, p. 38), “[...] as teorias neoliberais propõem que o Estado divida — ou transfira — suas responsabilidades [...]”. Tem-se, assim, menos Estado e mais mercado. Nesse contexto, o Estado nacional, no que se refere às políticas públicas, adquire status de formulador de políticas, ficando a gestão destas traduzida em projetos e programas que estão a cargo de entes subnacionais. O mundo globalizado tem levado à construção de novos paradigmas para as mais diversas áreas de atuação da sociedade, inclusive a educacional. Com isso, a inserção de práticas de gestão fundamentadas em tendências teóricas várias é percebida no acompanhamento de ações da política educacional nos tempos contemporâneos.

Gracindo e Kenski (2002) ressaltam que os termos “gestão da educação” e “administração da educação” são utilizados na literatura edu-

75 A menção ao nome da coordenadora institucional do Pibid/UFGD foi autorizada para esta pesquisa.

cacional ora como sinônimos, ora como termos distintos e, às vezes, como sinônimos de “gerência”. Autores vários, dentre eles os próprios Gracindo e Kenski, utilizam, todavia, o termo gestão em contraposição à forma tecnicista e mantenedora que, até os dias de hoje, tem se feito presente no meio educacional, resultante de concepções outras que teimam em adentrar, com a mesma facilidade que adentram espaços mercadológicos, o espaço da educação escolar básica e superior.

Na análise de Silva Júnior (2002, p. 199), essas indefinições indicam, principalmente, a necessidade de se compreender as distinções teóricas implícitas e explícitas com prevalência, havendo uma “crescente mercadorização dos critérios de gestão educacional, com a prevalência da lógica do mercado educacional sobre a lógica do direito à educação”. Na atual conjuntura, o gestor educacional deve estar atento às concepções que fundamentam a gestão de um determinado processo, ação, programa ou projeto, e ter competência teórica para definir e escolher aquela que representa sua compreensão de mundo, de educação e de sujeitos históricos, incorporando-a em seu fazer com vistas a caminhar em direção e para a concretização de uma qualidade social para a educação (ARANDA; LIMA, 2014).

Muitos modelos de gestão educacional estão postos no movimento teórico educacional e a atenção a distintos projetos de educação presentes na sociedade se faz necessária, decorrendo deles modelos vários de gestão da educação. Considerando o exposto, passa-se ao desenvolvimento do tema “gestão educacional” em termos práticos. No caso deste capítulo, está em relevo a gestão do Pibid na UFGD em termos institucionais. De início, a entrevistada justifica sua atuação como coordenadora institucional:

Desenvolvia a gestão (CI) do Pibid Diversidade desde 2011, quando trabalhava na FAIND/UFGD, no curso de licenciatura Intercultural TekoArandu, que habilitava professores/as guarani e kaiowá. Em 2013/2014 fui convidada pelo reitor, Prof. Dr. Damião Duque de Farias, e pelo então coordenador institucional, Prof. Dr. Osvaldo Zorzato, para assumir a gestão do Pibid/UFGD. Aceitei e formei a equipe de gestão atualmente composta por três gestoras. (MOURA, 2017).

No intuito de demonstrar toda a complexidade decorrente do Pibid em relação à complexa tarefa da coordenação, o enfoque mostra que, embora o número de subprojetos tenha aumentado de dez para catorze em 2014, a função da equipe de gestão começou a ser colocada em pauta. Além da assessoria na parte administrativa e burocrática, a tarefa principal era acompanhar os subprojetos, conforme estabelece a Portaria n. 096/2013 da CAPES.

O processo de institucionalização do Pibid na UFGD ocorreu em 2014, momento em que a coordenadoria de gestão do programa foi formada nos moldes em que hoje se encontra e reforçada pela criação da Comissão de Acompanhamento do Pibid (CAP). A CAP também foi uma exigência legal da Portaria n. 096/2013 da CAPES, cujo objetivo é auxiliar no encaminhamento das atividades de gestão e acompanhamentos do programa. Foram tarefas iniciais da gestão: elaborar o Regimento Interno do Pibid e o Regulamento da CAP/UFGD, ambos aprovados pelo Conselho Universitário (COUNI). Com a aprovação do regimento e da regulamentação, o Pibid passou a fazer parte da política da UFGD.

Naquele momento, o processo de institucionalização do Pibid na UFGD estava em plena ascensão. As ações gestoras foram se constituindo e a coordenadoria passou a planejar e a avaliar mais diretamente as tarefas

administrativas, financeiras e pedagógicas do programa. Os contatos com os subprojetos passaram a ser frequentes e as reuniões de gestão ampliada nas faculdades ou interfaculdades passaram a ocorrer uma vez por mês.

O trabalho fluía e, pela primeira vez, conseguimos planejar e cumprir a agenda de acompanhamento pedagógico. Os planejamentos dos subprojetos ganharam visibilidade com as atividades de culminância e as atividades interdisciplinares. (MOURA, 2017).

A proximidade possibilitou às gestoras contribuir com o desenvolvimento dos grupos e das atividades, bem como conhecer os bolsistas e as experiências coletivas. A interlocução da coordenação de gestão com as escolas ganhou mais espaço.

Reafirma a coordenadora institucional que todos os bolsistas do Pibid estreitam relações por meio de um diálogo amplo e, ao mesmo tempo específico, articulando gestão e docência. Solicitada a emitir opinião sobre a importância do Pibid para os cursos de licenciatura, assim respondeu:

O Pibid é um dos melhores programas de formação inicial e também de formação continuada que as Instituições de Ensino Superior já receberam para fortalecer as licenciaturas, que nunca tiveram expressão significativa tanto quanto à pesquisa e à extensão. Aproxima a universidade da realidade da escola por meio de seus interlocutores. O seu foco central é proporcionar aos estudantes das licenciaturas a vivência das escolas que serão o seu futuro local de trabalho. Nas escolas, os estudantes se apropriam do cotidiano/rotina, dos espaços de desenvolvimento das relações de aprendizagem, dos espaços e relações de poder e da atividade dos professores/as. Os estudantes fazem observação participante porque, ao mesmo tempo que observam, se inserem no dia a dia das instituições de

educação básica. Essas experiências, que compõem o capital cultural dos futuros professores/as, fazem a diferença em sua trajetória docente. (MOURA, 2017).

A coordenadora coloca em relevo que os objetivos principais do Pibid estão sendo realizados e que a articulação do ensino com a pesquisa tem acontecido. Ela cita produções bibliográficas, como artigos científicos, livros, capítulos de livro, resumos e trabalhos completos em anais de eventos científicos; a maior valorização da área de ensino das licenciaturas; a diminuição da evasão no âmbito das licenciaturas, particularmente na área de exatas; a valorização das licenciaturas na comunidade acadêmica; e a maior aceitação, por parte dos acadêmicos bolsistas, da prática docente como possibilidade de atuação profissional como reflexos positivos do programa. A coordenadora enfatiza a oportunidade vivência dos alunos dos cursos de licenciatura na escola de educação básica, seu futuro local de trabalho, desde os primórdios do curso e não apenas por ocasião dos estágios supervisionados obrigatórios.

Percebe-se que os benefícios qualificadores da formação inicial são muitos, tanto para a universidade quanto para as escolas de educação básica e, em especial, para os cursos de licenciatura e seus acadêmicos. Com certeza, o Pibid na UFGD marcou e delimitou espaços físicos e estruturais, assim como nas escolas. Destaca a coordenadora institucional: “A história será o antes e o depois do Pibid. Temos duas salas no prédio da reitoria para desenvolver o Pibid/LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores, que é primo-irmão do Pibid”. Ela registra: “conseguimos lugares e vários espaços para a formação de professores/as em todas as instâncias nas quais as licenciaturas estão presentes” (MOURA, 2017).

Da fala da coordenadora, cabe destacar “a formação de professores voltada para intervenções educacionais bem sucedidas”, a “superação de obstáculos que se fazem presentes durante o processo de ensino-aprendizagem”, e que “os futuros professores, por meio do Pibid, tornam-se mais atualizados e preparados para atuar em contextos inclusivos”, uma das grandes complexidades dentre as muitas presentes tanto nos cursos de formação quanto nas escolas. Ela explica que os professores dos cursos de licenciatura envolvidos com a área de ensino e diretamente com o Pibid tendem a assumir a responsabilidade na formação dos profissionais que estão na ativa enquanto regentes concursados ou contratados nas escolas de educação básica. Conforme destacado no Relatório Anual do Pibid/UFGD (UFGD, 2016) e reafirmados por Moura (2017), são produções realizadas durante ações de formação, de planejamento e de avaliação das intervenções desenvolvidas nas escolas de educação básica e no ensino superior: **produção e aplicação de material didático**, que inclui a realização de aula experimental, produção de caderno didático, cartazes pedagógicos, experimentos didático-pedagógicos, portfólio digital e sequências didáticas; **produções bibliográficas**, que abarcam artigos científicos, livros, capítulos de livro, resumos e trabalhos completos em anais de eventos científicos; **produções artístico-culturais** como exposição, festival e teatro; e **produções desportivas e lúdicas** como jogos e gincanas.

Considerando as potencialidades do Pibid, bem como os limites a serem superados, mesmo cientes de que muito tem sido feito por parte dos envolvidos, muitos pontos precisam ser qualificados, tais como: descentralizar os recursos do custeio das atividades do Pibid para uma conta pesquisador, driblando as amarras burocráticas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas; empoderar as escolas parceiras enquanto coformadoras; propor mais estudo, planejamento, ação

e avaliação coletiva entre professores de ensino superior, professores de educação básica e alunos das licenciaturas na metodologia da ação-reflexão-ação, constituindo sujeitos reflexivos; ampliar os espaços de ensino das escolas e das IES para além da sala de aula e para além das instituições de ensino; sistematizar as várias atividades desenvolvidas e socializar na rede de formadores (MOURA, 2017).

A questão dos egressos e dos acadêmicos que participaram do Pibid também foi um tema discutido durante a entrevista. Moura (2017) destaca que “o Pibid/UFGD vem desenvolvendo um conjunto de ações/estratégias visando o registro e acompanhamento dos pibidianos egressos, principalmente os acadêmicos”.

Para discutir o Pibid no contexto das reformas que assolam o Estado brasileiro, parte-se de uma questão colocada pela própria coordenadora institucional do programa na UFGD: “Contudo, qual o lugar do Pibid nessa conjuntura? O Pibid é um programa do governo e depende de vontade política para continuar e se expandir; não atende a todos os licenciandos e nem a todos os professores das IES e das escolas de educação básica” (MOURA, 2017). Ela complementa:

As ameaças de corte do custeio do Pibid começaram a aparecer no início de 2015, quando muitas das instituições de ensino superior não receberam a segunda parcela do valor/per capita referente ao ano de 2014. A UFGD recebeu a segunda parcela em fevereiro de 2015 e até hoje estamos economizando para nossas atividades nas escolas não pararem. Não veio nenhum recurso referente ao ano de 2015 e nem de 2016. O custeio das bolsas, que são pagas diretamente pela CAPES aos bolsistas, teve cortes ao longo de 2015 e 2016. (MOURA, 2017).

Especificamente sobre a gestão no ano de 2016, Moura (2017) analisa a presença de uma conjuntura político-econômica muito instável, que levou o MEC e a CAPES, responsáveis pelo fomento do Pibid, a produzirem ações e documentos que geraram um certo desequilíbrio no programa.

Foram feitos cortes no orçamento do custeio – recebemos o custeio referente ao ano de 2014 e de lá para cá nenhum dinheiro novo entrou; foram cortadas bolsas de todos os segmentos de bolsistas, e a UFGD perdeu cotas significativas; a CAPES trocou de equipe gestora na DEB e ficamos muito tempo sem interlocução, o que prejudicou o fluxo de comunicação. Além disso, fomos impactados pela publicação de uma nova Portaria, a 046/2013, que alterava profundamente o foco do Pibid. (MOURA, 2017).

A entrevistada ressalta que foi feito um amplo movimento, de âmbito nacional, para derrubar a mencionada portaria e fazer retornar a que estava e continua vigente, a Portaria n. 096/2013. Naquele período de mobilização, a demanda maior ficou na tentativa de redesenhar o programa aos moldes da Portaria n. 096/2013, tarefa que se colocava quase impossível na UFGD. Diante daquele quadro, segundo ela, as IES perderam muito tempo, energia e foco, pois tiveram que levantar a bandeira de luta em prol da permanência e continuidade do programa, o qual tem melhorado a qualidade da formação inicial e incluído muitos egressos nas escolas, principalmente nas escolas públicas.

A bandeira de luta pelo #FicaPibid foi carregada pelo Forpibid – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid, que teve amplo apoio da comunidade escolar brasileira. Dessa forma, cada subprojeto

desenvolveu as atividades nas escolas parceiras com muitas dificuldades. (MOURA, 2017).

Percebe-se que a gestão da educação e do ensino passa por relações de poder estabelecidas pela própria organização da sociedade e por hierarquias presentes no sistema educacional. É preciso, entretanto, ir além de normas pré-estabelecidas e buscar promover uma gestão que tenha como base a perspectiva dialógica e democrática. A gestão é uma temática bastante discutida nos diversos segmentos sociais porque remete a outra temática também não tão simples de ser compreendida: a participação. A participação, num sentido horizontal, permite o empoderamento de todos os segmentos em um só nível.

Diante do exposto, no tocante à solicitação feita em relação à avaliação do Pibid na UFGD, a coordenadora institucional define o Pibid, na atualidade, como “um dos programas mais bem-conceituados entre as agências e entidades educacionais brasileiras” (MOURA, 2017). Ela citou como exemplo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais (Andifes) como uma das defensoras do programa, ao lado da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). A coordenadora ressaltou a importância do principal foco do Pibid, a formação inicial dos licenciados, bem como as possibilidades voltadas para fortalecer a formação continuada, inclusive dos professores das escolas parceiras. Fez referência ao Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores da UFGD, espaço revestido da concepção que o sustenta, uma vez que cumpre o papel de fortalecer as licenciaturas e a formação de professores por meio de um projeto de formação continuada.

A coordenadora institucional formaliza, em sua avaliação, uma pergunta que traz à tona questões conjunturais ocasionadas pelas reformas políticas e econômicas em curso no Brasil, demonstrando que o Pibid

ainda não é uma política de Estado, uma vez que a forte prevalência governamental é uma constante. Ela afirma ainda que “é importante destacar que esse foi um dos planos educacionais mais democráticos implantados no Brasil no contexto da Constituição de 1988 e todos os seus desdobramentos” (MOURA, 2017) e que:

Hoje, na UFGD, acredito que o Pibid é um programa bem conhecido. Temos apoio institucional desde as coordenações de cursos até a reitoria; desde estudantes, técnicos e professores. O programa criou espaços para reflexões sobre a formação de professores(as) para as escolas de educação básica; criou espaços para a discussão sobre a importância de se pesquisar a prática docente, de se eleger a escola enquanto objeto de pesquisa. Pela primeira vez no Brasil uma política pública em educação abrangia tantos múltiplos atores sociais e aproximava instituições tão próximas geograficamente, porém tão afastadas e ancoradas em seus níveis de ensino – superior e básico. (MOURA, 2017).

A entrevistada complementa dizendo que, por meio da coordenação de gestão, o grande propósito é dar visibilidade a todos os documentos do Pibid e do Pibid/UFGD, como a Portaria n. 096/2013, da CAPES, o Regimento Interno do Pibid/UFGD, o Regulamento da Comissão de Acompanhamento do Pibid e a sigla CAP/Pibid/UFGD, dentre outros. Um dos canais abertos para isso é o próprio Portal da UFGD na internet, onde se encontra o link “Pibid”.

A concepção de gestão suscitada pela entrevistada, a presença e a legitimação de uma prática de gestão educacional no Pibid da UFGD fazem jus a uma teoria crítica e emancipadora de gestão que, mesmo nos interstícios institucional e social, tem na concepção da gestão democrática sua principal referência. Entretanto, para se legitimar de fato uma prática

e, a partir de então, se construir um caminho real de melhoria da qualidade da gestão da educação e do ensino que se acredita necessário e possível, segundo a coordenadora, a gestão precisa ser assumida por todos os sujeitos do processo, do menor ao maior escalão de uma determinada instituição. Não é uma proposição tão fácil de ser concretizada, uma vez que:

Os serviços públicos carregam consigo, sobretudo na área da educação, os traços arraigados de clientelismo, a subordinação dos interesses privatistas – entendidos em sentido mais amplo do que a iniciativa particular, pois compreende a concepção e realização de políticas sob a égide de interesses privados ou particularistas, ou favores pessoais, o interesse de pequenos grupos as vantagens de ganhos imediatos em detrimento de propostas mais amplas. (SPÓSITO, 1999, p. 48-49).

Justifica-se a afirmação por se considerar que a gestão democrática corresponde à luta política rumo à transformação social, econômica e política na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. A mesma gestão pressupõe uma educação de qualidade social, comprometida com a emancipação do ser humano e com a formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos. Ela prima pelo diálogo e pelo respeito mútuo entre as pessoas, pelo companheirismo e pela solidariedade; prima ainda pela educação e pelo ensino como prática social não só porque ele se concretiza na interação professor(a) – aluno(a), mas também porque estes sujeitos refletem, constituem e constroem a cultura e os contextos sociais aos quais pertencem.

Scaff, Aranda e Freitas (2012, p. 37) deduzem que “o estreitamento da relação entre universidade e escolas de educação básica é uma das ênfases da atual política educacional brasileira”. Tal relação permite um diálogo que pode contribuir com a melhoria da qualidade da educa-

ção. Nessa direção, a gestão educacional democrática está fundamentada teoricamente em compromisso cujo objetivo maior se volte para que “[...] as convicções se construam no diálogo e no respeito, e as práticas se efetivem, coletivamente, no companheirismo e na solidariedade” (DOURADO, 1998, p. 113). “É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e formação para a cidadania [...] para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (FERREIRA; AGUIAR, 2001, p. 167). É “[...] processo de aprendizado e de luta política [...] de criação de canais de afetiva participação de aprendizado do ‘jogo’ democrático [...]” (DOURADO, 1998, p. 97).

O Pibid/UFGD na concepção dos sujeitos envolvidos

Com o intuito de buscar a concepção do Pibid na UFGD pelos sujeitos envolvidos, aplicou-se um questionário virtual composto por questões objetivas, o que permitiu observar avanços conquistados e desafios a serem superados. Assim, quanto aos critérios utilizados, os percentuais obtidos em termos de “ótimo” e “bom” foram somados para detectar avanços, o critério “regular” foi considerado para os desafios a serem superados, e o critério “ruim” foi tomado como pontos ainda não alcançados.

Trabalhou-se com dezoito itens, que foram agrupados por categorias, chegando-se a três itens: “O Pibid: o que é, por quê e para quê?”; “A escola de educação básica enquanto espaço de formação”; e “O Pibid enquanto gestão”. A tabela que segue mostra o universo de participantes, ressaltando que não se contaram os sujeitos das escolas na característica de não bolsistas, mas sim o quantitativo de escolas parceiras. O quantitativo de questionários respondidos e devolvidos ultrapassou 10% do quantitativo de cada segmento que compõe o Pibid.

Tabela 2 – Quantitativo de sujeitos e de sujeitos respondentes ao questionário Pibid/UFGD/2016.

Categorias	Quantidade total (Relatório 2016)	Quantidade total dos sujeitos respondentes (Questionário)
Acadêmicos	350	69
Supervisores	57	17
Coordenadores de Área	27	13
Escolas Parceiras	25	9
Egressos	Não há informação	11
Total	459	119

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados coletados do Relatório Anual do Pibid/UFGD, ano 2016 (UFGD, 2016) e provenientes do questionário aplicado (VIEIRA, 2017).

O questionário foi enviado para 459 possíveis participantes da pesquisa. Destes, 119 responderam. Dos 119 sujeitos que responderam o questionário, 69 eram acadêmicos bolsistas do Pibid, 17 eram supervisores bolsistas do programa na escola de educação básica parceira, e 13 eram coordenadores de área também bolsistas. Dos 25 questionários enviados para as escolas parceiras, 9 foram respondidos por não bolsistas (diretor, professor e coordenador pedagógico), além de 11 respondidos por egressos do Pibid, antes pertencentes ao segmento acadêmico das licenciaturas da UFGD.

Dentre os respondentes da pesquisa nas escolas parceiras do Pibid, 63% eram supervisores (bolsistas) do programa; 25,9%, professores das escolas; 10%, diretores; e, por fim, 1%, coordenadores pedagógicos das escolas de educação básica. Dos respondentes da pesquisa na UFGD, todos bolsistas, 74,2% eram acadêmicos; 14%, coordenadores de área; e 11,8% eram egressos do Pibid no segmento aluno.

O tratamento feito aos dados coletados não permite destacar os porquês das escolhas feitas. Cabe, entretanto, pensar cada peso aos itens

colocados, inclusive aqueles que não apresentaram um percentual satisfatório. No geral, todos os quesitos, inclusive os regulares, precisam de reflexão mais ampla. Assim, objetivando apresentar uma síntese do caminho feito em relação às respostas objetivas dadas pelos sujeitos da pesquisa, apresenta-se a Tabela 3.

Tabela 3 – Síntese da avaliação do Pibid feita pelos respondentes da pesquisa – UFGD e escolas parceiras.

Itens avaliativos		Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Não sei responder	Total
1	Conhecimento do projeto institucional do Pibid/UFGD	1,1%	11,7%	41,5%	45,7%	0%	100%
2	Conhecimento do regimento do Pibid na UFGD.	2,2%	13,7%	37,9%	40%	2,2%	100%
3	Conhecimento do subprojeto específico do seu curso	0%	15,8%	31,6%	50,5%	2,1%	100%
4	Importância do Pibid para a formação docente	1%	1,1%	14%	83,9%		100%
5	Incentivo à opção para a carreira do magistério	1,1%	11,8%	29%	54,8%	3,2%	100%
6	Articulação integrada teoria/prática	2,1%	12,6%	42,1%	43,2%	0%	100%
7	Melhoria do processo ensino-aprendizagem	0%	10,6%	41,5%	46,8%	1,1%	100%
8	Melhoria da qualidade da educação básica	3,2%	8,6%	45,2%	40,9%	2,1%	100%

Continua

Tabela 3 – Síntese da avaliação do Pibid feita pelos respondentes da pesquisa – UFGD e escolas parceiras.

Continuação

Itens avaliativos		Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Não sei responder	Total
9	Participação no planejamento pedagógico da educação básica	15,8%	29,5%	26,3%	17,9%	10,5%	100%
10	Participação em experiências docente envolvendo a interdisciplinaridade	0%	7,4%	30,1%	61,3%	1,1%	100%
11	Participação em reunião pedagógica, cursos, palestras, seminários promovidos pela escola de educação básica	18,9%	24,2%	37,9%	13,7%	5,3%	100%
12	Participação em conselhos de classe/séries/anos na escola de educação básica	20%	35,8%	26,3%	7,4%	10,5%	100%
13	Participação na avaliação anual da escola de educação básica	17,9%	26,3%	27,4%	8,4%	20%	100%
14	Registro de atividades em portfólios, relatórios e blogs	4,2%	28,4%	38,9%	26,3%	2,1%	100%
15	Atuação do coordenador institucional	1,1%	10,5%	27,4%	57,9%	3,2%	100%

Continua

Tabela 3 – Síntese da avaliação do Pibid feita pelos respondentes da pesquisa – UFGD e escolas parceiras.

Continuação

Itens avaliativos		Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Não sei responder	Total
16	Atuação do gestor pedagógico	1,1%	14,7%	35,8%	44,2%	4,2%	100%
17	Atuação do coordenador de área	1,1%	11,6%	28,4%	55,8%	3,2%	100%
18	Atuação do supervisor	0%	8,4%	32,6%	56,8%	2,1%	100%

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados provenientes do questionário virtual aplicado via Google Drive.

Registra-se que, como último item do rol de itens avaliativos, foi solicitado aos **egressos que participaram do Pibid na condição de acadêmicos bolsistas** que informassem onde estão atuando. Os poucos respondentes disseram que foram aprovados em concurso público oferecido pela Prefeitura Municipal de Dourados-MS ou convocados para trabalhar em Centros de Educação Infantil (CEIMs) e em escolas municipais de ensino fundamental tanto nos anos iniciais (1º ao 5º anos) como nos anos finais (6º ao 9º anos), um deles atuando, inclusive, como supervisor do Pibid/UFGD. A partir desse panorama, afunila-se a síntese, conforme demonstra a Tabela 4.

Tabela 4 – Síntese da avaliação quanto aos quesitos “bom” e “ótimo”.

Itens avaliativos		Bom	Ótimo	Total
1	Conhecimento do projeto institucional do Pibid/ UFGD	41,5%	45,7%	87,2%
2	Conhecimento do regimento do Pibid na UFGD	37,9%	40%	77,9%
3	Conhecimento do subprojeto específico do seu curso.	31,6%	50,5%	82,1%
4	Importância do Pibid para a formação docente	14%	83,9%	97,9%
5	Incentivo à opção para a carreira do magistério	29%	54,8%	83,8%
6	Articulação integrada teoria/prática	42,1%	43,2%	85,3%
7	Melhoria do processo ensino-aprendizagem	41,5%	46,8%	88,3%
8	Melhoria da qualidade da educação básica	45,2%	40,9%	86,1%
9	Participação no planejamento pedagógico da educação básica	26,3%	17,9%	44,2%
10	Participação em experiências docente envolvendo a interdisciplinaridade	30,1%	61,3%	91,4%
11	Participação em reunião pedagógica, cursos, palestras, seminários promovidos pela escola de educação básica	37,9%	13,7%	51,6%
12	Participação em conselhos de classe/séries/ anos na escola de educação básica	26,3%	7,4%	33,7%
13	Participação na avaliação anual da escola de educação básica	27,4%	8,4%	35,8%
14	Registro de atividades em portfólio – relatórios	38,9%	26,3%	65,2%
15	Atuação do coordenador institucional	27,4%	57,9%	85,3%
16	Atuação do gestor pedagógico	35,8%	44,2%	80%
17	Atuação do coordenador de área	28,4%	55,8%	84,2%
18	Atuação do supervisor	32,6%	56,8%	89,4%

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados provenientes do questionário virtual aplicado via Google Drive.

Os dados organizados em separado permitem listar os avanços e também as dificuldades a serem superadas, além de pontos considerados ainda não alcançados.

Tabela 5 – Síntese da avaliação. O Pibid: o que é, por quê e para quê?

Itens avaliativos		Bom	Ótimo	Total
1	Conhecimento do projeto institucional do Pibid/UFGD	41,5%	45,7%	87,2%
2	Conhecimento do regimento do Pibid na UFGD	37,9%	40%	77,9%
3	Conhecimento do subprojeto específico do seu curso	31,6%	50,5%	82,1%
4	Importância do Pibid para a formação docente	14%	83,9%	97,9%
5	Incentivo à opção para a carreira do magistério	29%	54,8%	83,8%
6	Articulação integrada teoria/prática	42,1%	43,2%	85,3%
7	Melhoria do processo ensino-aprendizagem	41,5%	46,8%	88,3%
8	Melhoria da qualidade da educação básica	45,2%	40,9%	86,1%

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados provenientes do questionário virtual aplicado via Google Drive.

Em termos de conhecimento do Pibid, pode-se dizer que todos os itens indicam avanços, com destaque para o item 4, que trata da importância do Pibid para a formação docente, quase alcançando 100% em termos satisfatórios, ficando o item 2, que diz respeito ao conhecimento do regimento do programa na UFGD, com 77,9%.

Tabela 6 – Síntese da avaliação: a escola de educação básica enquanto espaço de formação.

Itens Avaliativos		Bom	Ótimo	Total
9	Participação no planejamento pedagógico da educação básica	26,3%	17,9%	44,2%
10	Participação em experiências docente envolvendo a interdisciplinaridade	30,1%	61,3%	91,4%
11	Participação em reunião pedagógica, cursos, palestras, seminários promovidos pela escola de educação básica	37,9%	13,7%	51,6%
12	Participação em conselhos de classe/séries/anos na escola de educação básica	26,3%	7,4%	33,7%

Continua

Tabela 6 – Síntese da avaliação: a escola de educação básica enquanto espaço de formação.

Continuação

Itens Avaliativos		Bom	Ótimo	Total
13	Participação na avaliação anual da escola de educação básica	27,4%	8,4%	35,8%
14	Registro de atividades em portfólios, relatórios e blogs	38,9%	26,3%	65,2%

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados provenientes do questionário virtual aplicado via Google Drive.

Em termos da escola de educação básica enquanto espaço de formação, com exceção do item 10, que diz respeito à participação em experiências docentes que envolvem a interdisciplinaridade e que alcançou um percentual satisfatório de 91,4%, os demais itens são considerados como **dificuldades a serem superadas**, considerando-se ainda a não participação no planejamento pedagógico da educação básica; nas experiências docentes envolvendo a interdisciplinaridade; em reuniões pedagógicas, cursos, palestras e seminários promovidos pela escola de educação básica; em conselhos de classe/séries/anos na escola de educação básica; e na avaliação anual da escola de educação básica. É preciso avançar também em relação ao registro de atividades em portfólios, relatórios e blogs.

Tabela 7 – Síntese da avaliação: o Pibid enquanto gestão.

Itens avaliativos		Bom	Ótimo	Total
15	Atuação do coordenador institucional	27,4%	57,9%	85,3%
16	Atuação do gestor pedagógico	35,8%	44,2%	80%
17	Atuação do coordenador de área	28,4%	55,8%	84,2%
18	Atuação do supervisor	32,6%	56,8%	89,4%

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados provenientes do questionário virtual aplicado via Google Drive.

Em relação ao Pibid enquanto gestão, pode-se depreender que a atuação tanto do coordenador institucional quanto do gestor pedagógico, do coordenador de área e do supervisor vêm sendo condizentes com as proposições que lhes são atribuídas.

Em linhas gerais, acredita-se que a breve avaliação feita possa colaborar para que o Pibid, de fato, venha a se institucionalizar. Sua importância é indubitável para a formação inicial dos acadêmicos de licenciatura, para a valorização docente e para fortalecer a relação entre a universidade e a escola de educação básica, diminuindo distâncias e proporcionando avanços em termos da educação como política pública e social.

Considerações finais

Com base nas categorias “política educacional” e “gestão educacional”, que, respectivamente, conduziram as análises aqui apresentadas, e utilizando instrumentos como o questionário virtual e a entrevista realizada com a coordenadora institucional, foi possível constatar que o Pibid na UFGD cumpriu uma longa jornada quanto à sua efetivação como política pública. De maneira geral, nota-se seu crescimento desde a sua implantação. Em relação à gestão educacional empreendida, constata-se indícios da presença e dos fundamentos da gestão democrática da educação. No que tange aos demais segmentos e às escolas parceiras do Pibid, constata-se pontos de relevância, que alavancaram o Pibid na UFGD, com vistas a futuras grandes inferências no âmbito da formação inicial e também continuada de docentes. Ainda existem, entretanto, desafios a serem superados em busca da melhoria na formação e na qualidade da educação básica.

Essas constatações demonstram que o Pibid pode ser compreendido como uma política educacional, mas que, nos embates interinstitucionais, ainda precisa ser definida como uma política de Estado ou como uma política de governo. Analisa Dourado (2007, p. 925) que a constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, bem como os processos de organização e gestão da educação básica nacional, são marcados “hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo”. Da mesma forma, ressalta Saviani (2009) que:

No Brasil, a história das políticas educacionais, revela que ao longo do tempo, as medidas tomadas priorizam e servem, sobretudo, a propósitos econômicos em detrimento de outros setores da sociedade. A luta dos educadores por uma educação pública de qualidade, que começou na década de 1920, permanece [...] como “forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação”. (SAVIANI, 2009, p. 32).

Em suma, ficou perceptível que é indubitável a importância do Pibid para a formação inicial do docente, cabendo aos setores maiores dar a devida importância ao programa. Acredita-se que o estudo aqui apresentado tem relevância social para colaborar com a legitimidade do lugar do Pibid na educação básica e, principalmente, na educação superior, que precisa ser demarcada nos interstícios institucionais.

Referências

ARANDA, M. A. de M. O Pibid na UFGD. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 3, n. 6, p. 57-79, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2001/1083>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

ARANDA, M. A. M.; LIMA, F. R. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, p. 291-313, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticac/article/view/30281/16534>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório Pibid**: ano 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/rrelatórioPIBID.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013. Aprova o regulamento que rege o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em âmbito nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 2013a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 3.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013b. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital n. 061/2013**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório Pibid**: ano 2011. Brasília, 2011. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/rrelatórioPIBID.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010a. Seção 1, p. 4. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital n. 001/2011/CAPES**. Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência. Brasília, 15 dez. 2010b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria n. 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2009a. Seção 1, p. 47. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital n. 02/2009/MEC/CAPES/FNDE**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 12 dez. 2009b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital MEC/CAPES/FNDE**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 12 dez. 2007. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Lei n. 11.153, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 ago. 2005. Seção 1, p. 3. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11153.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. da S. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 97-115.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paula: Cortez, 1998.

GRACINDO, R. V.; KENSKI, V. O estado da arte em gestão da educação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 5., 2002, Uberlândia. **Anais...Uberlândia: UFU, 2002**. 1 CD-ROM.

HOFLING, E. de M.. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 16 dez. 2017.

MOURA, N. dos S. P. **Entrevista 1** [nov. 2017]. Entrevistadora: Karen Eich Vieira. Dourados, 2017. Transcrita em arquivo pessoal da entrevistadora. 1 CD Rom (3h).

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, E. C. B. M. de (Org.). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares**. Brasília: MEC/UnB, 1994. p. 35-62.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

SAVIANI, D. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCAFF, E. A. da S.; ARANDA, M. A. de M.; FREITAS, D. N. T. de. Universidade e educação básica: articulações a favor a alfabetização de crianças. In: KASSAR, M. de C. M.; SILVA, F. de C. T. (Org.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste**: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador. Campo Grande: UFMS, 2012.

SILVA JÚNIOR, C. A. da. O espaço da administração no tempo da gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPÓSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 1999. p. 45-56.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD. **Relatório Anual do Pibid/UFGD**: ano 2016. Dourados, 2016. Disponível em: <<https://portal.ufgd.edu.br/programa/pibid/index>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UFGD**: PDI 2008-2012. Dourados, 2012. Disponível em: <<https://portal.ufgd.edu.br/pro-reitoria/proap/documentos-baixar>>. Acesso em: 12 mar. de 2017.

_____. **Projeto institucional “Iniciação à docência: articulação entre a UFGD e escolas públicas de ensino médio”**. Dourados, 2007. Disponível em: <<https://portal.ufgd.edu.br/programa/pibid/index>>. Acesso em: 5 maio 2013.

VIEIRA, K. E. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na UFGD/MS**: recorrências e solicitações da realidade. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

Capítulo XIII

O desenvolvimento regional enquanto
concepção institucional: analisando os
documentos institucionais da Universidade
Federal da Grande Dourados

Marcelo Matias de Almeida

Apresentamos, em 2012, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGG/FCH/UFGD), a dissertação intitulada *Concepção de desenvolvimento regional construída no processo de criação e implantação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)*, na qual discutimos a concepção de desenvolvimento regional presente no processo de criação e implantação da UFGD e expressa por meio de documentos institucionais.

Analizamos os projetos de criação, implantação e expansão da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), investigando a concepção de desenvolvimento regional construída no bojo desse processo e expressa na documentação interna da instituição de ensino superior abordada (ALMEIDA, 2012). Os documentos institucionais considerados estão elencados no Quadro 1.

Quadro 1 – Documentação interna da UFGD analisada por Almeida (2012).

	Documento	Ano de publicação
1	Projeto de criação e implantação da UFGD	2004
2	Projeto de lei e lei de criação da UFGD	2005
3	Plano de ação para implantação da UFGD	2005
4	Estatuto da UFGD	2006
5	Regimento geral da UFGD	2006
6	Plano de ação 2007-2011 da UFGD	2007
7	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFGD 2008-2012	2008
8	Plano de ocupação física da Unidade II – 2008-2012	2008
9	REUNI – Diretrizes gerais da UFGD 2008-2012	2008
10	Carta de serviços da UFGD	2010

Fonte: ALMEIDA, 2012, p. 16.

Contextualizada a instituição investigada, indicamos que a UFGD foi criada em 2005, no contexto de expansão do ensino superior brasileiro,

a partir de deliberada política governamental capitaneada pelo Ministério da Educação, cujo escopo era criar novas universidades, novos cursos e, conseqüentemente, novas vagas no ensino público superior.

Para este capítulo, pretendemos avançar na análise dos documentos institucionais, verificando se a concepção e preocupação com o desenvolvimento regional manteve-se presente nas publicações oficiais da instituição. Em pesquisa realizada no site da UFGD, encontramos a concepção de desenvolvimento regional nos seguintes documentos:

Quadro 2 – Documentação interna da UFGD publicada entre 2013 e 2015.

	Documento	Ano de publicação
1	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFGD 2013-2017	2013
2	Política ambiental para a UFGD	2013
3	Plano diretor de tecnologia da informação 2014-2017	2014
4	Plano de logística sustentável	2014
5	Plano de gestão 2015-2019	2015

Fonte: Organizado pelo autor a partir de dados obtidos de UFGD, 2018a.

A análise de documentos institucionais e fatos históricos é fundamental para a compreensão das políticas públicas. Para tanto, Di Giovanni (2009) afirma que é mister destacar que os fatos históricos devem ser considerados no tratamento das políticas públicas.

[...] considerações de natureza histórica contribuem para ampliar a visão empirista sobre políticas públicas que têm sido dominante nos modelos analíticos disponíveis. A introdução de uma perspectiva que considere essa historicidade, também é importante para compreender não apenas a natureza do fenômeno estudado e seu conceito, mas também abre a possibilidade de um avanço no plano da teorização. (DI GIOVANNI, 2009, p. 18).

O autor segue afirmando que a observação histórica possibilita a identificação de elementos invariantes nas políticas públicas, embora cada uma delas tenha ocorrido de maneira única. A questão principal, nesse caso, é como identificar tais elementos. O autor considera que toda política pública baseia-se em uma teoria, ou seja, num conjunto de asserções de origem diversa, racional ou não, que dá sustentação às práticas da intervenção em busca de um determinado resultado. Essa observação histórica mostra que teoria, práticas e resultados são elementos primários presentes em todas as políticas públicas.

Para a discussão sobre a criação e a implantação da Universidade Federal da Grande Dourados, compreendemos, com base no que diz Poulantzas (2000), que houve conflitos de interesses e disputas que resultaram no estabelecimento de uma política orientada pelo Estado na área educacional, implantada pelo governo Lula (gestão 2003-2006 e 2007-2010) e continuada pela gestão de Dilma Rousseff (2011-2014).

Com base em Poulantzas (2000), que faz uma análise geral e atemporal que abrange todos os tipos de capitalismo, argumentamos que o Estado capitalista deve representar, a longo prazo, o interesse político da burguesia, funcionando sob a hegemonia de uma de suas frações e variando conforme a época histórica. Na concepção do autor, o Estado deve ser analisado em termos de dominação política e de luta política. Uma teoria do Estado capitalista deve considerar, além das relações de produção, a reprodução histórica desse Estado e as transformações pelas quais ele passou quanto à constituição e à reprodução das classes sociais, de sua luta e da dominação política.

O autor advoga que o Estado não é um sujeito intrínseco, contrapondo-se, portanto, à noção de Estado como instrumento manipulado e a serviço de uma única classe. Desse modo, para ele, o Estado deve ser concebido:

[...] como uma relação, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tais como eles expressam, de maneira sempre específica no seio do Estado. (POULANTZAS, 2000, p. 130).

Fica evidente, então, a noção de Estado como centro de exercício do poder político. Poulantzas (2000) refuta a teoria do Estado capitalista, que prioriza a análise da estrutura econômica e deixa a luta de classes e a dominação política como causas que explicam aquela, ou seja, não se pode analisar o Estado apenas pelo viés econômico sem considerar as disputas internas entre as classes constituintes e as forças políticas. Ele propõe uma análise no cerne das instituições estatais para, assim, compreender a inscrição da luta de classes, muito particularmente da luta e da dominação política, explicando as formas diferenciais e as transformações históricas do Estado.

Observa-se, portanto, uma atuação do Estado, a partir de 2003, que conduziu a expansão da universidade federal pública no país. Durante os governos Lula e Dilma, dezenove instituições federais de ensino superior foram criadas. Para visualizarmos esse processo e quais as unidades da federação foram contempladas, organizamos a Quadro 3.

Quadro 3 – Universidades federais criadas a partir de 2003.

Instituição Federal de Ensino Superior	Ano de criação	Unidade da federação
Universidade Federal do Tocantins – UFT	2003	TO
Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF	2004	PE, BA e PI
Universidade Federal do ABC – UFABC	2005	SP

Continua

Quadro 3 – Universidades federais criadas a partir de 2003.*Continuação*

Instituição Federal de Ensino Superior	Ano de criação	Unidade da federação
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL	2005	MG
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	2005	MG
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM	2005	MG
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA	2005	RN
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR	2005	PR
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	2005	MS
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	2005	BA
Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA	2007	PR
Universidade Federal das Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA	2008	RS
Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA	2008	RS
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS	2009	PR, SC e RS
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA	2009	PA
Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB	2010	CE
Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOBA	2013	BA
Universidade Federal da Região do Cariri – UFRC	2013	CE
Universidade Federal do Sul da Bahia – UFESBA	2013	BA
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA	2013	PA

Fonte: Organizado pelo autor a partir de dados disponíveis no portal do MEC (BRASIL, 2014).

A UFGD – regional desde a concepção

A UFGD foi criada em 2005 a partir do desmembramento da UFMS e, desde a sua concepção, a valorização da questão regional esteve presente. Em Almeida (2012), indicamos tal preocupação institucional que concebe a nova universidade como sendo uma instituição da região da Grande Dourados. Abreu (2005) indica que o trato como região da Grande Dourados traz uma relevância maior à instituição, um expressivo significado. Segundo a autora, trata-se, ao mesmo tempo, de retomar a identidade regional subtraída pela dimensão político-econômica, que, inclusive, a tem excluído dos projetos estruturantes do governo federal, e de fortalecer outro poder político regionalista, baseado tanto nos movimentos sociais — como no movimento para a criação da UFGD — quanto na construção de uma identidade que permita fazer frente, para se inserir, aos grandes empreendimentos agroindustriais e de infraestrutura econômica.

É nesse contexto histórico de retomada da identidade regional que se insere o projeto de desmembramento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), particularmente do seu campus de Dourados, em 2005, e de criação da UFGD.⁷⁶

Segundo Abreu (2005 apud ALMEIDA, 2012), houve um processo histórico de partilha, mas, sobretudo, de criação de uma nova universidade, que encontrou forte apelo político, justificando-se, entretanto, na pesquisa produzida pelo conjunto de professores do campus de Dourados. Isso se consolida na prestação de serviços (educação e saúde) e na sua “área de influência” e, igualmente, em uma identidade cultural e ter-

76 Projeto aprovado pela Lei n. 11.153/2005, do governo federal.

ritorial construída sob a influência de paraguaios, indígenas, nordestinos, gaúchos, paulistas e outros.

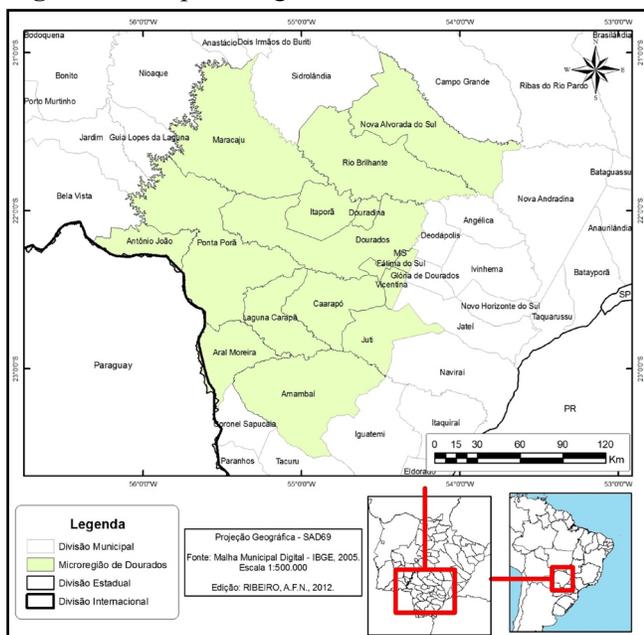
Para compreender a criação da UFGD, observemos um trecho de seu projeto de criação:

A Universidade Federal da Grande Dourados tem sua origem a partir da estrutura física, patrimonial e do quadro de pessoal do Campus de Dourados, então Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tendo sido idealizada para ser um instrumento social e político-institucional para responder aos desafios da educação superior brasileira, em articulação com as outras instituições federais de ensino superior e do Estado de Mato Grosso do Sul, especialmente a conhecida região da Grande Dourados, no que tange ao desenvolvimento de sua economia, de sua cultura, das políticas públicas, das relações sociais, de preservação do meio ambiente, enfim, da melhoria da qualidade de vida da população.⁷⁷ (ALMEIDA, 2012, p. 68).

A UFGD, como já mencionamos, cuja sede se localiza em Dourados, está inserida na região da Grande Dourados, espaço geográfico que engloba 37 municípios e corresponde a 55.944,59 km², com um total de 778.718 habitantes segundo o Censo 2010. Em outras palavras, a região da Grande Dourados corresponde a 15,6% do território estadual e a 41,52% da população de Mato Grosso do Sul (UFGD, 2004) (ver Figura 1).

77 Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2012 da UFGD.

Figura 1 – Mapa da região da Grande Dourados.



Em 2005, o então ministro da educação, Tarso Genro, justificou a criação da UFGD ao presidente da República conforme segue:

Um outro aspecto singular da Região da Grande Dourados consiste no fato de grande parte dos municípios que a compõem estarem situados na fronteira com a República do Paraguai, o que lhe confere características econômicas, sociais, políticas e culturais que exigem atenção especial do ponto de vista científico e acadêmico, considerando-se que os espaços fronteiriços são áreas privilegiadas para estudos sistematizados que contemplem a diversidade cultural. Há que se registrar, ainda, a presença da população indígena Guaraní (Kaiowá/Ñandeva), que constitui a maior população indígena do Estado, com aproximadamente 25 mil indivíduos, e representa, historicamente, importante

papel na construção da identidade socioeconômica e cultural da Região. (UFGD, 2005, p. 12).

Depreende-se, da justificativa oficial dada pelo ministro da educação na época, a condição geográfica específica da região, da qual grande parte se situa na faixa de fronteira com o Paraguai e conta com a presença expressiva de indígenas. Estas duas particularidades, portanto, a fronteira e o índio, demandariam atenção científica e acadêmica dada a sua diversidade cultural.

A implantação de uma nova instituição federal de ensino superior (IFES) é uma oportunidade de direito à diferença como possibilidade de diálogo, haja vista que tal ação do Estado visa à revalorização dos espaços públicos e à pluralização dos espaços do ponto de vista funcional e social, pois permite que diferentes pessoas compartilhem o mesmo ambiente de estudo.

Uma situação observada sobre a implantação da UFGD é a especulação imobiliária no município. Dourados se destaca como cidade universitária, pois possui uma universidade estadual e várias universidades particulares. A UFGD acentuou o processo de especulação imobiliária, além de incentivar a construção de prédios de até quatro andares.

Apresentada a contextualização da valorização do regional no caso da Universidade Federal da Grande Dourados, passaremos à análise dos documentos institucionais propostos a partir do Quadro 2.

A concepção de desenvolvimento regional presente nos documentos institucionais

Com o objetivo de verificar os documentos institucionais da UFGD disponibilizados após 2012, passaremos, nesta seção, a verificar

os documentos institucionais indicados no Quadro 2. Iniciaremos a apresentação das ideias de desenvolvimento regional contidas na documentação oficial da UFGD a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017, que, dentre os documentos analisados neste capítulo, é o que mais evidencia a continuidade do pensamento sobre o desenvolvimento regional nas políticas da universidade.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017 da Universidade Federal da Grande Dourados foi elaborado no ano de 2013, já observando o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. Dessa forma, o documento institucional foi pensado conforme o PNE 2011-2020 e segundo ele:

[...] o Brasil deverá: ampliar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurando a qualidade da oferta; elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para setenta e cinco por cento, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, trinta e cinco por cento doutores; elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores. (UFGD, 2013a, p. 9).

Conforme o PDI (UFGD, 2013a), tais metas apontam para a determinação do Ministério da Educação, e de toda a sociedade responsável por sua definição, em alcançar, até 2020, o patamar de desenvolvimento da educação superior existente nos chamados países desenvolvidos. Tal documento institucional indica ainda que o Brasil e, em especial, suas universidades, com destaque para o sistema IFES, deverão realizar um imenso esforço coletivo para a sua real implantação.

Para a elaboração do PDI 2013-2017, as atividades coordenadas pela administração central da UFGD buscaram apreender a “sensibilidade da comunidade universitária” por meio de oficinas e de grupos temáticos. Segundo o documento (UFGD, 2013a), a instituição é um dos principais centros de referência em ensino superior, ciência e tecnologia do estado de MS. Ela centraliza a oferta de vagas e de cursos de graduação e pós-graduação e o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, respondendo, com grande expressão, pela formação dos quadros profissionais dos setores públicos e privados, bem como pela formação continuada de docentes das redes de ensino da educação básica e profissional. Sobre a relação com a comunidade e o desenvolvimento regional, o documento indica que:

A UFGD estreita relação com a comunidade, uma vez que os serviços oferecidos nas diversas áreas lhe conferem importância singular, tornando-a uma instituição de grande prestígio para a coletividade. A relação que mantém com as comunidades local e regional é orgânica, isto é, ao desenvolvimento das cidades e do campo corresponde com a formação de profissionais capacitados nas mais diversas áreas de conhecimento e com a qualidade dos serviços oferecidos, constituindo-se em agente de integração da cultura nacional e da formação de cidadãos. É, pois, fundamental para o desenvolvimento político, científico e social de toda a região. Embora seja uma jovem instituição, no conjunto das Instituições de Ensino Superior Federais, a UFGD desfruta de um conceito de excelência. Indicadores adotados pelo CNPq, INEP e SESu mostram que a instituição mantém excelentes resultados acadêmicos e absorve uma forte demanda reprimida por vagas na educação universitária pública no espaço de sua atuação. Busca desenvolver e difundir, por meio do ensino, todas as formas de conhecimento teórico e prático, visando à formação de pessoas capacitadas para o exercício da investigação, bem como para o

magistério e os demais campos de trabalho nas áreas culturais, artísticas, científicas, tecnológicas, políticas e sociais; estuda questões socioeconômicas, educacionais, políticas e culturais da sociedade com o propósito de contribuir para o desenvolvimento local, regional e nacional, bem como para melhorar a qualidade de vida da população. Estabelece formas de cooperação com os poderes públicos e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras e estrangeiras. Nessa perspectiva da Educação Superior, a UFGD estabeleceu seus parâmetros de qualidade, situando a solidez de uma formação contextualizada e articulada à capacidade reflexiva e crítica como um dos princípios orientadores dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação, e o tema da expansão de oferta de vagas e da criação de novos cursos é também objeto de atenção específica no contexto de sua existência uma vez que ela já nasceu se expandindo e já se prepara para expandir mais. Os resultados evidenciaram que na possibilidade de existência de recursos orçamentários capazes de sustentar uma expansão qualificada, a Instituição, além da ampliação de novas vagas, apresenta uma boa disposição para o crescimento, especialmente com a criação de novos cursos. (UFGD, 2013a, p. 80).

O PDI 2013-2017 foi desenvolvido pautando-se por cinco eixos que foram apresentados e aprovados visando orientar o planejamento da UFGD no sentido do cumprimento de sua missão com relação: 1) à educação pública, gratuita e de qualidade; 2) à informação, informatização e transparência; 3) ao desenvolvimento social, à inovação e inclusão; 4) à mobilidade e internacionalização acadêmica; 5) à sustentabilidade e eficiência dos gastos públicos.

Ficou evidenciada a organização de grupos e redes de pesquisa e extensão, aliada aos esforços para favorecer a inclusão social (com polí-

ticas de cota social e de assistência estudantil). Acreditamos que a UFGD vem contribuindo de modo significativo para a ampliação da produção acadêmica e para a formação de pessoal qualificado em Mato Grosso do Sul, o que pode ser comprovado pelas contínuas e positivas avaliações externas e internas de suas atividades acadêmicas (UFGD, 2013a, p. 13). Ressaltamos que a grade de formação da UFGD, tanto na graduação quanto na pós-graduação, está sendo direcionada ao enfrentamento dos principais problemas que inibem o desenvolvimento econômico, social e cultural e levam à problemática da preservação do meio ambiente em Mato Grosso do Sul. Além das necessidades sociais que precisam ser atendidas, consideramos que, no interior da UFGD, as diversas áreas de conhecimento, umas mais que outras, precisam ainda de crescimento quantitativo e qualitativo para, no conjunto, atenderem aos requisitos e obterem o reconhecimento da excelência acadêmica. A preocupação com o desenvolvimento regional e com as ações de ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão continuam presentes no PDI da UFGD.

A UFGD (2013a) indica também que a implantação e a expansão do ensino de graduação e pós-graduação na instituição constituíram-se em uma das ações da política de expansão da universidade pública federal empreendida pelo governo federal a partir de 2003. Nessa perspectiva, são também apresentadas no PDI 2013-2017 da UFGD, além dos aspectos a serem considerados e os quais a universidade propõe como possíveis para a sua expansão no período definido no documento, projeções pensadas e aprovadas até 2020. Assim sendo, para uma visão mais clara da ordem de crescimento (objeto de análise), demonstramos aqui tanto a atual configuração dos cursos de graduação da UFGD como as metas de crescimento projetadas e as ações definidas.

A intenção de traçar um cenário de expansão dentro do contexto do PNE 2011-2020 ressalta a preocupação institucional com o desenvolvimento regional, pois tal ampliação resulta em expressiva oportunidade de estudos para a juventude e a população de um modo geral, postando-se como fator de maior empregabilidade e crescimento da renda. Essa ampliação também impulsiona a capacidade da região de atrair investimentos privados que exigem valor agregado na força de trabalho local e regional, bem como favorece o conjunto das instituições públicas e privadas com a presença de pessoal qualificado (UFGD, 2013a, p. 18).

Outro ponto, capitaneado pela UFGD, que pode ser visto como expansão a partir da perspectiva do desenvolvimento regional, é a educação a distância (EaD). Segundo a UFGD (2013a), em 2013, a EaD da universidade ampliou suas ações e chegou à oferta de 460 vagas para os dois cursos existentes na modalidade, além de ter criado o curso de Bacharelado em Administração Pública pelo PNAP, com cem vagas novas. Isto resultou em 560 vagas de graduação na modalidade EaD.

Atualmente, a EaD da UFGD oferta cursos em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e possui dez polos de apoio presencial distribuídos em diversas regiões de Mato Grosso do Sul. Esses polos possuem coordenação, setor administrativo, professores, salas de estudo e de aula, além de laboratórios de informática e biblioteca. Os municípios com polos da EaD da UFGD são: Água Clara, Bataguassu, Bela Vista, Camapuã, Costa Rica, Japorã, Miranda, Porto Murtinho, Rio Brillhante e São Gabriel do Oeste. A EaD da UFGD oferta atualmente os seguintes cursos:

Quadro 4 – Cursos EaD oferecidos pela UFGD.

Graduação	Pós-graduação
Bacharelado em Administração Pública	Especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio
Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Gestão Pública Municipal
Licenciatura em Computação	Especialização em Gestão Pública
Licenciatura em Física	Especialização em Gestão em Saúde
Licenciatura em Letras/Libras	Especialização em Ensino de Matemática: matemática na prática

Fonte: Organizado pelo autor a partir de dados extraídos de UFGD, 2018b.

Apesar de a UFGD estar concentrada na cidade sede, Dourados, e não possuir campi em outras localidades, ela possui polos de EaD em diversas cidades de Mato Grosso do Sul, além de bases de estudos, as quais indicaremos mais adiante, ainda neste capítulo.

A UFGD marca, assim, presença em outras localidades, reforçando o seu papel na formação de profissionais qualificados e contribuindo decisivamente para as políticas de desenvolvimento regional em parceria com outras instituições públicas e privadas ao mesmo tempo que amplia as possibilidades de acesso ao ensino superior, reforçando a cultura institucional de compromisso social e inclusão (UFGD, 2013a, p. 30).

A UFGD (2013a) vislumbrou que, no contexto do Plano Nacional de Educação 2011-2020, seria oportunizada uma situação para a fixação de pesquisadores na região Centro-Oeste:

Vislumbra-se que, por meio do Plano Nacional da Educação (2011-2020), com as metas relativas à educação superior ali esboçadas, adentrar-se-á a essa etapa de consolidação das diferentes áreas de conhecimento na UFGD, não somente com a ampliação da graduação, presencial e a distância, como também com propostas

de cursos de mestrados e doutorados. Essa é uma condição estratégica para a UFGD, seja para ampliação das vagas, seja porque o ensino de pós-graduação tem sido importante para a fixação de doutores em uma universidade que está instalada no Centro-Oeste brasileiro. (UFGD, 2013a, p. 20).

A elaboração do PDI UFGD 2013-2017 foi organizada em três eixos: a) Educação, Artes e Humanidades; b) Serviços; e c) Tecnologias. A discussão mantida entre esses eixos pontuou a expansão de vagas nos cursos de graduação, indicando que o reforço da estrutura acadêmica da UFGD, especialmente em algumas áreas que ainda são deficitárias, criará as condições para o salto que se pretende dar na pós-graduação. Considerando o volume de vagas e que as vagas de ensino a distância serão oferecidas em polos/cidades do interior do estado de Mato Grosso do Sul, a expansão de vagas apresenta, em si mesma, uma significativa ampliação do acesso à educação superior e da inclusão social (UFGD, 2013a, p. 20).

A expansão da pós-graduação se justifica pela existência de demanda e carência de cursos públicos de pós-graduação na região Centro-Oeste, sendo capaz de reduzir as assimetrias entre as regiões do país; pela necessidade de aumentar a produção científica regional e nacional; pela melhoria da qualidade dos cursos de graduação; e pela necessidade de qualificar o corpo docente e técnico internamente e preparar docentes para atuarem nas diversas instituições de educação superior da região e na educação básica. Mais uma vez, a UFGD (2013a) deixa evidente a preocupação com a região da Grande Dourados, incluindo a pós-graduação. Para justificar essa preocupação, depreende-se o seguinte:

Em Mato Grosso do Sul já existe uma demanda acumulada de profissionais graduados que procuram insistentemente oportunidades para complementação de

seus estudos. No entanto, o número de programas de pós-graduação no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul e da Região Centro-Oeste ainda é insuficiente. Outra preocupação está relacionada à fixação de novos doutores recentemente contratados pela Instituição, pois, somente com a implantação de novos Programas, será possível criar as condições indispensáveis para atender às suas expectativas científicas. (UFGD, 2013a, p. 22).

A ideia de criação de novas vagas na UFGD, ou seja, a ampliação de vagas aprovadas pela UFGD, resulta em mais oportunidades de estudos para a juventude e para a população em geral, em maior empregabilidade e ampliação da renda e aumenta a capacidade da região de atrair investimentos privados, que exigem valor agregado à força de trabalho local e regional, bem como favorece o conjunto das instituições públicas e privadas com a presença de pessoal qualificado. Não se trata, portanto, apenas de criação de mais vagas, mas de educação pública, gratuita e de qualidade para dar vazão ao desenvolvimento social e à formação cidadã. Tal condição requer o debate sobre o sentido do termo “público” para uma instituição de ensino superior, qual seja, a garantia de condições republicanas, de espaços coletivos de acesso para todos e todas. O público iguala porque socializa os ganhos. Na educação pública, a relação custo-benefício prevalece sobre o fator econômico. Além disso, somente nessa condição a participação dos sujeitos é efetivamente possível na construção institucional (UFGD, 2013a, p. 22).

A UFGD surgiu após um período de sucateamento da universidade pública, num momento em que diversas universidades foram criadas para induzirem o desenvolvimento regional no contexto territorial no qual foram inseridas. Dessa forma:

A UFGD foi constituída com a plena consciência dos desafios que pesavam sobre o país. Após décadas de um processo de relativa estagnação econômica, os dados demonstravam o aprofundamento de nossas mazelas sociais e históricas, que significavam ampliação absoluta e relativa da pobreza nacional, excluindo milhões de brasileiros da participação da riqueza material e imaterial, limitando o exercício da cidadania, convivendo num processo de dilaceração do tecido social. A convicção política das necessidades de profundas transformações na sociedade e na política brasileira, representadas pela vitória do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, em buscar um novo patamar de desenvolvimento que resultasse na diminuição das desigualdades sociais e das assimetrias regionais, está plenamente presente na cultura institucional que estamos construindo na UFGD. (UFGD, 2013a, p. 26).

Segundo a UFGD (2013a), tendo em vista as suas possibilidades de expansão para o decênio 2011-2020 e o PDI 2013-2017 inserido neste período, a instituição indicou a necessidade de um planejamento estratégico para o desenvolvimento social e regional capaz de identificar as demandas e oportunidades e avaliar as vocações e tendências com foco na missão, na visão de futuro e nos valores da instituição. Evidencia-se, mais uma vez, a predominância da questão regional presente nas diretrizes institucionais da instituição federal de ensino superior do município de Dourados.

A universidade pública brasileira tem como tripé o ensino (graduação e pós-graduação), a pesquisa e a extensão. O PDI 2013-2017 (UFGD, 2013a) discute ainda a extensão universitária e deixa evidente a preocupação com o desenvolvimento regional:

A proposta da extensão universitária atenderá as diretrizes que estão previstas no Plano Nacional de Extensão, para o período de 2012 a 2020, principalmente, no que se refere à formação para o trabalho; à promoção da sustentabilidade socioambiental; à promoção humanística, científica e tecnológica do país; à difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e à gestão democrática da educação. Em vista disso, é relevante a coerência da responsabilidade social com as políticas constantes de relacionamento da Academia com o setor público, o setor privado e o mercado de trabalho. Essas relações deverão resultar em diretrizes institucionais que sejam adequadamente implantadas e acompanhadas, incluídas as ações para os desenvolvimentos científico, social, econômico-regional. (UFGD, 2013a, p. 29).

Resta, pois, evidenciada a preocupação de que a extensão universitária também deite esforços em ações que viabilizem o desenvolvimento regional. Como já mencionamos anteriormente, o tripé que orienta a UFGD (2013a) define os princípios norteadores de sua prática e sua filosofia de trabalho enquanto instituição de ensino superior em quatro linhas:

- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Gestão democrática e transparente;
- Compromisso social com a ética e o meio ambiente;
- Gratuidade de ensino (UFGD, 2013a, p. 81).

Indiquemos o que a UFGD ressalta sobre a primeira linha mestra, ou seja, indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Segundo o documento institucional (UFGD, 2013a), o conhecimento é a principal fonte de crescimento e desenvolvimento social, econômico e tecnológico de uma região. Ele não pode e não deve estar ligado somente

à universidade e precisa ser levado à comunidade em geral. Dessa forma, segundo a UFGD (2013a), a universidade ministra o ensino visando à formação de pessoas para o atendimento de necessidades de desenvolvimento econômico, social, cultural, científico e tecnológico regional e nacional apresentadas pelo mundo do trabalho e da sociedade, além de contribuir para o desenvolvimento de atividades que promovam a difusão do conhecimento.

Além de instituição que capitaneava o desenvolvimento regional, a UFGD tornou-se referência também no âmbito cultural, pois, desde a sua criação, ocupou o papel de principal articuladora e fomentadora de cultura na e da região. Segundo a UFGD:

Anualmente, diversos projetos de valorização da música, dança, teatro, cinema, artes plásticas são realizados pela UFGD, alcançando pleno reconhecimento social por sua presença e ao mesmo tempo denotando as urgentes necessidades sociais nesse campo, que demanda mais políticas públicas para a sua realização. Para isso, é necessária a consolidação de um Centro Cultural, no Prédio da Reitoria da UFGD, transformando-o em espaços para ações de arte e cultura, efetivando o compromisso assumido pela instituição quando do recebimento, por doação, do referido prédio. (UFGD, 2013a, p. 93).

O documento institucional evidencia também a preocupação com a promoção da cultura na região. A UFGD (2013a) indicou ainda que o seu maior compromisso social é a construção de uma sociedade mais justa e solidária, enfatizando a sua contribuição para a inclusão social e o desenvolvimento da região, com direito e respeito à vida, à diversidade sociocultural e à natureza.

Como falamos anteriormente, a UFGD não possui campi fora do município sede, Dourados. Possui, contudo, além dos polos de EaD, bases de estudo conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 5 – Bases de estudos da UFGD.

<i>Infraestrutura Base de Estudos Ladário (Baía Negra)</i>	Imóvel localizado na Área de Preservação Ambiental (APA) Baía Negra, na região do Pantanal, com uma área total de 308.336,57 m ² , cuja cedência da guarda provisória à UFGD foi efetivada em 2011 pela União. A universidade é responsável pela vigilância, limpeza e manutenção do local, que já conta com um prédio de alojamentos (dezoito apartamentos), um refeitório e duas casas, sendo o restante, e a maior parte do espaço, uma área de mata.
<i>Infraestrutura Base de Sidrolândia</i>	A Base de Sidrolândia é oriunda de Acordo de Cooperação Técnica firmado entre o INCRA e a UFGD para cessão de uso da sede da fazenda, onde foi instalado o Assentamento Eldorado II, em Sidrolândia – MS. Tendo a sede um terreno de 2.679,08 m ² , e 981,52 m ² de área construída, com a seguinte estrutura; 9 suítes, 6 quartos, 2 salas de estar, escritório, piscina (com 95,10 m ²), 13 banheiros, 1 lavanderia, 1 sala de jantar e garagem, além de uma área de 1.602,46 m ² de pátio externo e uma capela de aproximadamente 40 m ² . Há estudos em andamento, no INCRA, para a UFGD incorporar uma área total de aproximadamente 240 ha, incluindo uma lâmina d’água de aproximadamente 80 ha.
<i>Infraestrutura Base de Santa Olga</i>	Essa base é oriunda de Acordo de Cooperação Técnica firmada entre o INCRA e a UFGD para cessão de uso da sede da fazenda, onde foi instalado o Assentamento Santa Olga em Nova Andradina – MS. Tendo a sede um terreno de 32.625,08 m ² (3,2 ha) e, aproximadamente 1.484,17 m ² de área construída, com a seguinte estrutura: 8 suítes, 2 salas de estar, 9 banheiros, 1 cozinha, 1 área de serviço/lavanderia, 1 dispensa e varanda externa em metade da construção com churrasqueira e balcão.

Continua

Quadro 5 – Bases de estudos da UFGD.

Continuação

<i>Bacia Hidrográfica do Rio Apa</i>	Em um acordo de cooperação técnica com a prefeitura de Ponta Porã, a UFGD recebeu a concessão de uma área de 11 hectares, localizada na Bacia Hidrográfica do Rio Apa. Nela são desenvolvidas ações que garantem o desenvolvimento sustentável do local, envolvendo a participação de acadêmicos e da comunidade. O espaço será transformado em um Parque Natural Municipal, ao lado da nascente do rio Apa, local de grande riqueza biológica, compreendendo o bioma Cerrado, com influência do Chaco e da Mata Atlântica.
--------------------------------------	---

Fonte: Organizado pelo autor a partir de dados de UFGD, 2013a, p. 142-143.

As bases localizadas em pontos estratégicos de Mato Grosso do Sul permitem, desta forma, que a UFGD realize atividades de ensino, pesquisa e extensão em localidades diferentes de sua sede. O principal objetivo dessas bases é contribuir para a junção de acadêmicos, pesquisadores, docentes e comunidades na realização de projetos que beneficiem o desenvolvimento de cada localidade. O desenvolvimento regional é, assim, impulsionado também em municípios que se encontram fora da cidade de Dourados.

Realizada a abordagem sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017, passaremos a analisar outros documentos da UFGD para verificarmos a concepção de desenvolvimento regional.

Os documentos institucionais que serão analisados a seguir possuem caráter técnico. Apesar disto, ao analisarmos esses documentos, também percebemos neles a presença da concepção de desenvolvimento regional, evidentemente em menor medida em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017.

Um dos documentos elencados nesta seção é o Plano Diretor de Tecnologia da Informação de 2014. Logo no início do plano, observamos a valorização do aspecto regional por parte da UFGD:

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), criada em 2005 por desmembramento da UFMS, tornou-se referência no ensino de graduação e pós-graduação na região, no estado e com projeção nacional, além de se destacar na pesquisa e na extensão, contribuindo de modo significativo para a ampliação da produção acadêmica e para a formação de pessoal qualificado em Mato Grosso do Sul, o que pode ser comprovado pelas repetidas e positivas avaliações externas e internas sobre as atividades acadêmicas da UFGD. (UFGD, 2014b, p. 13).

A UFGD (2014b) indica a importância do planejamento e da coordenação das ações vinculadas à tecnologia da informação no âmbito da instituição. Uma das demandas nesta área é a oferta de cursos a distância pela UFGD por meio da Faculdade de Educação a Distância. Como já demonstramos na discussão sobre o PDI 2013-2017, a EaD é fundamental para a indução do desenvolvimento regional por meio da tecnologia da informação em seus polos de apoio presencial espalhados pelo estado de Mato Grosso do Sul.

Em observância ao PDI 2013-2017, foi elaborado o Plano de Gestão 2015-2019 no início do reitorado eleito em 2015. A UFGD (2015) indica que o plano de gestão deve representar importante forma de apoio ao gestor na tomada de decisões e na composição do planejamento estratégico institucional. Ressalta-se que o plano explica a possibilidade de haver metas e ações cuja efetivação depende de disponibilidade orçamen-

tária, regulamentação interna e legislação específica, podendo o esforço de concretizá-las ultrapassar a gestão que as propõe.

Segundo o documento institucional:

A Universidade Federal da Grande Dourados alcança, aos 10 anos do seu trajeto, posição de destaque no cenário regional e nacional e caminha rumo às ações que fortalecerão o seu papel como catalisador de processos de humanização, redução da desigualdade, justiça social e desenvolvimento sustentável. É visando a manutenção da UFGD como participante ativa nesses processos que se apresenta o Plano de Gestão do Reitorado 2015-2019 para Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). (UFGD, 2015, p. 5).

A UFGD (2015) aponta que a relação fundamental entre políticas e atividades de ensino, pesquisa e extensão contribui para o conhecimento e o fomento da interdisciplinaridade, para a diversidade cultural e individual dos estudantes e servidores e para as especificidades locais e regionais de forma a promover o desenvolvimento da instituição.

Algumas ações previstas nos documentos abordados evidenciam a preocupação com o desenvolvimento regional. Conforme o Plano de Gestão 2015-2019 (UFGD, 2015), temos as seguintes ações como tal preocupação:

- Distribuição de releases diários à imprensa local, regional e nacional como forma de pautar assuntos nos veículos de comunicação sobre a UFGD, principalmente as notícias da reitoria, pró-reitorias e unidades acadêmicas por sua maior abrangência;
- Criar oficinas culturais com a participação de diferentes grupos institucionais da comunidade local. Criar pelo menos um centro de lazer com atividades culturais e de formação motora;

- Aumentar a visibilidade (local, regional, nacional e internacional) das pesquisas desenvolvidas e dos produtos gerados pelos pesquisadores da UFGD;
- Realizar programas culturais e de convivência nas comunidades locais;
- Ampliar a integração entre comunidade local e Universidade;
- Realizar festivais e feiras voltadas para as temáticas que valorizem a cultura local. Realizar programas culturais para atender diferentes segmentos da sociedade.

Outro documento analisado foi o Plano de Logística Sustentável (2014a), definido, conforme estabelece a Instrução Normativa n. 10, de 12 de novembro de 2012, da Secretaria de Logística de Tecnologia da Informação, como:

[...] uma ferramenta de planejamento com objetivos e responsabilidades definidas, ações, metas, prazos de execução e mecanismos de monitoramento e avaliação, que permite ao órgão ou entidade estabelecer práticas de sustentabilidade e racionalização de gastos e processos na Administração Pública. (UFGD, 2014a, p. 6).

Além disso, tal documento deriva de outro, o Plano de Política Ambiental para a UFGD (2013b), aprovado pelo Conselho Universitário em 2013 e o que evidenciava a preocupação ambiental da instituição.

Considerações finais

Consideramos, segundo Almeida (2012), que é possível arguirmos que a criação da Universidade Federal da Grande Dourados em 2005 foi um desdobramento histórico da luta da sociedade douradense, originada e consolidada no interior do então Centro Universitário de Dourados (CEUD), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Conforme constatamos, tal movimento teve suas primeiras discussões no início da década de 1980. O ápice de tal movimento foi a elaboração de um projeto de lei que dispunha sobre a criação de uma universidade em Dourados. Portanto, como um desdobramento desse processo, a UFGD surgiu para atender a região denominada Grande Dourados, carente de uma instituição de ensino superior que atendesse as suas necessidades relativas ao ensino, pesquisa e extensão e que fosse capaz de potencializar o desenvolvimento regional.

A UFGD, desde o seu processo de criação, demonstra a preocupação com a questão do desenvolvimento regional, pois foi criada e implantada no contexto geográfico da região da Grande Dourados como uma instituição que, além de produzir conhecimentos, tem a incumbência de formar profissionais socialmente críticos e tecnicamente capacitados para atuarem como agentes de transformação social e sujeitos do processo de desenvolvimento regional.

Realizamos a análise de documentos oficiais da instituição e evidenciamos um discurso institucional que dá relevo à participação da instituição no processo de desenvolvimento regional. Nesses documentos, pelo fato de a universidade já estar constituída, percebemos a continuidade da concepção de desenvolvimento regional institucional.

Acreditamos que a UFGD vem, efetivamente, atendendo ao objetivo a partir do qual ela foi idealizada: atuar como agente dinamizador do processo de desenvolvimento regional. Constatamos, no decorrer da análise documental, que a instituição reservou especial atenção à diversidade cultural do local onde está inserida e à problemática da fronteira, fato que continua guiando os projetos e decisões da universidade.

Referências

ABREU, S. Região da Grande Dourados: planejamento e (des)construção de uma região. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2005. p. 159-180.

ALMEIDA, M. **Concepção de desenvolvimento regional construída no processo de criação e implantação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Estudantes-Convênio de Graduação: cursos e instituições**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/cursos-e-instituicoes>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Ministério do Planejamento e Gestão. Instrução Normativa n. 10, de 12 de novembro de 2012. Estabelece regras para elaboração dos Planos de Gestão de Logística Sustentável de que trata o art. 16 do Decreto n. 7.746, de 5 de junho de 2012, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2012. Seção 1, p. 113. Disponível em: <<https://www.planejamento.gov.br>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

_____. Lei n. 11.153/2005, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 ago. 2005. Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111153.htm>. Acesso em: 10 set. 2014.

DI GIOVANNI, G. As estruturas elementares das políticas públicas. **Caderno de Pesquisa NEPP**, Campinas, n. 82, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=105472>>. Acesso em: 9 ago. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD. **Portal UFGD**. Dourados, 2018a.

_____. Faculdade de Educação a Distância. **Cursos**. Dourados, 2018b. Disponível em: <<https://portalead.ufgd.edu.br/cursos/>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

_____. **Plano de Gestão 2015-2019**. Dourados, 2015.

_____. **Plano de Logística Sustentável (PLS)**. Dourados, 2014a.

_____. **Plano Diretor de Tecnologia da Informação da UFGD (PDTI)**. Dourados, 2014b.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2013-2017**. Dourados: EDU-FGD, 2013a.

_____. **Plano de Política Ambiental para a UFGD**. Dourados, 2013b.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2008-2012**. Dourados, 2008.

_____. **Projeto de Lei e criação da UFGD**. Dourados, 2005.

_____. **Projeto de criação e Projeto de Lei da UFGD**. Dourados, 2004.

Sobre os autores

ADRIANA DE FÁTIMA VILELA BISCARO

Possui graduação em Matemática pela Fundação Educacional de Lavras (1995), especialização em Matemática (1998) pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) e mestrado em Agronomia (Energia na Agricultura) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) (2003). Foi docente na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Atualmente, é professora assistente da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FACET) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação (FAED), na UFGD. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em matemática aplicada. Atuou como gestora de processos educacionais no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na UFGD (2014-2018) e é coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) instalado na UFGD.

ALINE ANJOS DA ROSA

Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Grande Dourados, é graduada em História (licenciatura plena) pela Universidade Federal do Rio Grande (2006) e mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados na linha de pesquisa Políticas e Gestão em Educação (2016). Possui especialização em Sociologia e Política com ênfase em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal de Pelotas (2008). É membro da Rede Universitas/BR e da Comissão Permanente de Validação de Autodeclaração Étnico Racial da UFGD, que atua na aferição da veracidade das autodeclarações prestadas por candidatos negros em concursos públicos efetivos e na pós-graduação. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas públicas da educação, educação superior, ações afirmativas.

ANA CRISTINA DA SILVA BRITO

É graduada em Letras/Inglês (2005) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), possui mestrado em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e curso de especialização de nível básico e avançado em Língua Inglesa pela escola de idiomas Wizard de Dourados-MS. Com experiência na área de Línguas Estrangeiras Modernas, atua como professora de Língua Inglesa desde 2005 e foi gestora em escola de idiomas em 2014. Atualmente, é professora de Língua Inglesa na Escola Presbiteriana Erasmo Braga e participa do projeto de pesquisa Expansão e Qualidade da Educação Superior na Fronteira: Efeitos e Impactos do MERCOSUL financiado pelo CNPq. É autora de trabalhos apresentados em eventos científicos sobre política, gestão e avaliação da educação básica e superior.

ANA MARIA DA SILVA MAGALHÃES

Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e especialização em Educação Matemática pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Concluiu o mestrado em Educação na linha de pesquisa em Políticas e Gestão da Educação (PPGedu/UFGD) e é doutoranda em Educação na mesma instituição. Atuou como docente no ensino fundamental e médio. Atualmente, é Técnica em Assuntos Educacionais lotada na Coordenadoria de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa da UFGD. É membro do grupo de estudos e pesquisas em Política e Avaliação da Educação Superior (PAES). Tem experiência na área de Educação e possui publicações sobre os seguintes temas: avaliação e políticas educacionais, educação superior, expansão universitária e expansão da pós-graduação.

ELIZABETH MATOS ROCHA

É professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/MS), atual diretora da Faculdade de Educação a Distância da UFGD e líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologias Digitais e Educação a Distância (GTED). Concluiu graduação em Matemática pela Universidade Castelo Branco, no Rio de Janeiro (1992), mestrado (2006) e doutorado (2008) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). É revisora *ad hoc* da *Revista Brasileira de Educação* (RBE) e da *Revista Conexões: Ciência e Tecnologia* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Possui pesquisas e publicações na área de Educação a Distância e Tecnologias Digitais na Educação, com ênfase no ensino de Matemática e formação docente.

EUGENIA PORTELA DE SIQUEIRA MARQUES

Licenciada em Pedagogia e Letras pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMAT), bacharel em Direito e mestre em educação pela Universidade Católica Dom Bosco, doutora pela Universidade Federal de São Carlos. Possui pós-doutorado pela Universidade Federal do Paraná e atua na graduação e pós-graduação. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores (GEPRAFE/UFGD). Coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFGD) e é autora de livros e diversos capítulos de livros e artigos em periódicos científicos. Desenvolve pesquisas sobre relações étnico-raciais, currículo escolar e políticas afirmativas na educação superior. Preside a Comissão de Validação de Autodeclaração Étnico-Racial da UFGD.

FABIANA CORRÊA GARCIA PEREIRA DE OLIVEIRA

É mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), vinculada à linha de pesquisa Educação e Diversidade, especialista em Direito Tributário com formação para o magistério superior e bacharel em Direito pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP). É professora e orientadora de prática jurídica do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores (GEPRAFE/UFGD). Atua na Comissão Permanente de Validação de Autodeclaração Étnico-Racial da UFGD e na Comissão de Educação da 4ª Subseção da OAB/MS. Desenvolve estudos e pesquisas na área de diversidade, relações étnico-raciais e políticas de inclusão.

GISELLE CRISTINA MARTINS REAL

Licenciada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), bacharel em Direito pela Sociedade Civil da Grande Dourados (SOCIGRAN) e doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como professora associada da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na graduação e na pós-graduação, conduzindo orientações de mestrado e doutorado. Foi gestora em universidades públicas e privadas. Desenvolve estudos e pesquisas na área de política, gestão e avaliação da educação básica e superior, com financiamento de órgãos de fomento como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É autora de livros e diversos capítulos de livros e artigos em periódicos científicos.

JONAS DE PAULA OLIVEIRA

Possui graduação em Física pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), especialização em Gestão Ambiental em Municípios pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e mestrado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É doutorando em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e atuou como professor do ensino básico, ensino técnico e superior. Atualmente, é Técnico em Assuntos Educacionais lotado na Divisão de Avaliação e Monitoramento na UFGD, e está vinculado à Rede Universitas/BR – PROJETO OBEDUC-CAPES-INEP, que investiga as políticas de expansão, acesso e permanência da educação superior no Brasil. É autor de diversos capítulos de livros e artigos relacionados ao acesso e à permanência na educação superior.

JOSÉ DA SILVA SANTOS JUNIOR

É graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura) (2007) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), especialista em Metodologia do Ensino de Superior (2011) e em Educação a Distância (2012) pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) e possui mestrado em Educação (2016) na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Desenvolve estudos e pesquisas na área de política e gestão da educação básica e superior, estando vinculado ao grupo de estudos e pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior (PAES), credenciado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atualmente, é Técnico em Assuntos Educacionais e atua na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

KAREN EICH VIEIRA

Graduada em Química (licenciatura) (2015) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Enquanto acadêmica da graduação, foi bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES) na UFGD (2013-2015). Possui mestrado em Educação (2017) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE). Atualmente, é docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escola estadual no município de Maracaju, MS. É autora de trabalhos apresentados em eventos científicos acerca da formação inicial do docente na área de política e gestão da educação básica.

LEANDRO DE SOUZA SILVA

É licenciado em Educação Física (2016) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD) e mestrando em Educação pela mesma instituição desde 2017 junto à linha de pesquisa Educação e Diversidade. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores (GEPRAFE/UFGD), credenciado pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq/MCT. É membro colaborador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFGD) e desenvolve estudos nas áreas de educação superior, com ênfase em Educação Física na perspectiva das relações étnico-raciais, diversidade, relações étnico-raciais e políticas de inclusão.

MAGDA SARAT

Possui graduação em História pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1987), graduação em Pedagogia da Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1991) e mestrado (1999) e doutorado (2004) em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. É professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, onde atua na graduação em Pedagogia e na pós-graduação em Educação (especialização, mestrado e doutorado). Realiza pesquisas em educação infantil, história da criança e da infância, trabalhando prioritariamente com história oral. Participa do grupo Processos Civilizadores (UEL), em torno da obra de Norbert Elias, e coordena o grupo de pesquisa Educação e Processo Civilizador da UFGD.

MARCELO MATIAS DE ALMEIDA

Possui licenciatura em Geografia, mestrado e doutorado em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É Técnico em Assuntos Educacionais da UFGD, atuando na área de gestão de pessoas desde 2006. Atuou como professor formador, tutor e orientador de trabalhos de conclusão de curso de especialização no âmbito da Educação a Distância. Desenvolve estudos e pesquisas na área de estado, políticas públicas, educação superior e América Latina. É membro do grupo de pesquisa Processos Políticos e Políticas Públicas na América Latina da Universidade Federal da Grande Dourados, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq/MCT.

MARIA ALICE DE MIRANDA ARANDA

Licenciada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) via PNPd/CAPES. Atua na graduação e na pós-graduação da Faculdade de Educação (FAED) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Foi coordenadora do Curso de Pedagogia (2011-2012) e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (2015-2017) na UFGD. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE). Foi coordenadora de área e gestora de processos educacionais no Pibid/CAPES/UFGD (2009-2018). Desenvolve estudos e pesquisas que conta com financiamento de órgãos de fomento como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a FUNDECT, na linha de pesquisa Política e Gestão da Educação Básica. É autora de diversos livros, capítulos de livros e artigos em periódicos científicos.

MAURÍCIO JOSÉ DOS SANTOS SILVA

Graduado em Educação Física (2008) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), possui especialização em Gestão de Políticas Públicas para Gênero e Raça (2013) e em Antropologia e História dos Povos Indígenas (2017) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e mestrado em Educação (2018) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), onde integra o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores (GEPRAFE), desenvolvendo estudos sobre educação superior, com ênfase em relações étnico-raciais e identidade. É autor de capítulos de livros e artigos sobre a presença dos indígenas na educação superior e seus desdobramentos. É indigenista especializado na Fundação Nacional do Índio.

REINALDO DOS SANTOS

É professor associado da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, atuando no mestrado e no doutorado em Educação e em vários cursos de graduação. Possui graduação em História (bacharelado e licenciatura), aperfeiçoamento em Metodologia da Pesquisa, mestrado em História da Cultura, doutorado em Sociologia Política, todos pela Unesp, e pós-doutorado em Educação pela USP. Possui experiência docente de mais de vinte anos na educação básica e no ensino superior, além de atuação em gestão acadêmica, tendo sido diretor da Faculdade de Educação da UFGD de 2007 a 2015. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (GEPETIC) e suas principais áreas de investigação são metodologia científica, história e cultura, sociologia da comunicação, história da educação e tecnologias educacionais.

TANIA JUCILENE VIEIRA VILELA

Possui graduação em Administração pela Sociedade Civil da Grande Dourados (SOCI-GRAN) e especialização em Gestão Pública, área de concentração em Administração Pública, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD) pelo período de 2017-2019. Foi servidora pública federal no cargo de Assistente em Administração de janeiro de 1995 a junho de 2005 na UFMS. Atualmente, é Assistente em Administração na UFGD e está lotada na Faculdade de Educação a Distância (EaD). Desempenhou o cargo de direção da Secretaria dos Órgãos Colegiados da Reitoria no período de 2006 a 2015.

VERÔNICA DE LOURDES PIETO DE OLIVEIRA

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal da Grande Dourados (2008) e mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição (2014) na área de concentração História, Políticas e Gestão da Educação, junto à linha Políticas e Gestão da Educação, no qual desenvolveu pesquisa sobre a política pública de integração universitária para a região do MERCOSUL. É servidora da UFGD desde 2007, onde exerceu suas atribuições no Escritório de Assuntos Internacionais (ESAI/UFGD) no período de 2007 a 2015, participando ativamente do processo de internacionalização da UFGD. Atualmente, exerce suas funções no setor de legislação e normas da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da mesma universidade. Estuda e publica acerca das temáticas: política educacional e educação superior.