

Luis Percival Leme Britto¹
Carmem Sylvia Scutti Agasi²
Eloisa Gonçalves dos Santos Colombo³
Leni Palmira Piacitelli Vendramini⁴
Luiz Antonio Koritiaké⁵
Sonia Maria Castricini Biscacio Mebius⁶

I

Em 1968, o Brasil testemunhava uma das mais vigorosas manifestações do movimento estudantil de sua história. A passeata dos cem mil, no Rio de Janeiro, tornou-se emblemática da luta por modificações na estrutura do ensino universitário e por ampliação na oferta de vagas.

As transformações políticas, econômicas e sociais por que passou o país nos últimos trinta anos não foram poucas. O crescimento urbano e a demanda por educação, por um lado, e a incapacidade ou desinteresse do Estado para responder a essa demanda com a ampliação do sistema público, por outro, produziram profundas mudanças no perfil do sistema de ensino universitário, com significativa expansão do setor privado e a criação quase indiscriminada de novas universidades. Conforme relata a jornalista Mônica Teixeira em artigo sobre a crise na universidade produzido para o primeiro número da revista *Ensino Superior*, editada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras do estado de São Paulo,

“duas respostas surgiram à “crise da universidade” de 30 anos atrás. Uma, extinção do vestibular classificatório. Outra, da iniciativa privada, que resolveu oferecer, a quem pudesse pagar, o sonho de uma vida melhor concretizado num diploma. Havia quatro universidades particulares no Brasil em 1967; e cerca de 70 em 97. Em 30 anos, as privadas passaram a abrigar 60% de toda a população que freqüenta um curso superior.”⁷

Segundo a jornalista, “o avanço das particulares é um luminoso” em que está escrito que “a universidade pública falhou”. Ao inquirir sobre as causas desse fracasso,

¹ Professor Dr. da Universidade de Sorocaba – UNISO; Presidente da Associação de Leitura do Brasil.

² Mestranda da Universidade de Sorocaba – UNISO, professora de nutrição da PUC-SP.

³ Mestranda da Universidade de Sorocaba – UNISO.

⁴ Mestranda da Universidade de Sorocaba – UNISO.

⁵ Mestrando da Universidade de Sorocaba – UNISO; Professor da Escola Técnica Estadual “Fernando Prestes”.

⁶ Professora Ms. da Universidade de Sorocaba - UNISO; Integrante do GEPEJA – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos – UNICAMP.

⁷ Teixeira, M. “Crise”. In *Ensino Superior*, ano 1, n. 1, setembro de 1998, p. 10.

encontra como resposta as mudanças no moderno, que exigiriam um novo perfil de universidade, capaz tanto de satisfazer a demanda crescente pelo diploma universitário quanto de ajustar-se às necessidades do mercado, no que diz respeito à formação do profissional e às mudanças tecnológicas. Dentro desse quadro, continua a autora, agora usando a voz de autoridade de Roberto Leal Lobo e Silva Filho, ex-reitor da USP e atual reitor de uma grande universidade particular, haveria dois tipos de instituições de ensino superior: as universidades de pesquisa e as que formam os profissionais para atender aos problemas do dia-a-dia.

Mantendo-se sempre dentro de um estilo em que se mistura arrogância e propaganda, a jornalista debita a crise na conta das universidades públicas:

“No mundo das escolas de ensino superior particulares, a crise que existe é de crescimento — as mantenedoras constroem prédios, aumentam o número de classes, oferecem bons salários aos professores empobrecidos das escolas públicas e absorvem os que se apressam a se aposentar e querem continuar trabalhando.”⁸

Apesar de seu comprometimento com o interesse político dos editores da revista, o artigo de Mônica Teixeira traduz exemplarmente a nova realidade do ensino superior no Brasil, em que se expande o setor privado, restabelecendo-se prioridades e redefinindo-se o perfil tanto do professor, quanto do aluno. Conforme reconhece Luiz Roberto Liza Curi, diretor do Departamento de Política do Ensino Superior da Secretaria de Educação Superior do MEC, trata-se de uma estratégia política do governo:

“Na organização das políticas de ensino superior, prioritárias na agenda construída pelo ministro Paulo Renato, a Secretaria de Educação Superior do MEC estabeleceu ações que dizem respeito à *expansão da oferta de cursos e instituições de ensino superior*, (...) viabilizando a criação de Centros Universitários e a organização de instituições isoladas em escolas, institutos, faculdades e faculdades integradas. (...) Ao definir o Centro universitário como instituição de excelência na oferta de ensino de graduação, datado de *autonomia em sua sede para abrir cursos*, foi possível incrementar indicadores de qualidade para o credenciamento de universidades, fixando-os em ensino de graduação, pós-graduação e realização de pesquisa. (...) O setor público, notadamente as instituições federais de ensino superior, muito embora inserido neste processo de expansão e avaliação, é *objeto de ações diferenciadas do MEC*.” (grifos nossos)⁹

A notícia do crescimento das universidades particulares que a jornalista apresenta resulta, assim, de uma política pública cuja característica básica é limitar a responsabilidade do Estado na oferta de vagas. Tal processo tem, certamente, implicações substanciais na formação e seleção do docente universitário, assim como de seu regime de trabalho.

Na década de setenta, para superar a carência de um corpo de intelectuais capaz de assumir o ensino universitário e satisfazer a necessidade de pesquisas que dessem ao país mais independência, o Estado brasileiro realizou significativo esforço de qualificação, através do estímulo à formação de alto nível em centros da Europa e dos Estados Unidos e a implantação dos programas de Pós-Graduação nas principais universidades públicas brasileiras. Atualmente, observa-se um novo

⁸ Teixeira, M. “Crise”. In **Ensino Superior**, ano 1, n. 1, setembro de 1998, p. 13.

⁹ Curi, R. L. “A expansão qualificada do ensino superior”. In **Jornal do MEC**, ano X, n. 8, março de 1998, p. 7.

de crescimento do ensino superior em nível de pós-graduação, agora não mais vinculado aos centros tradicionais, mas às universidades particulares.

Qual a razão para o surgimento desse movimento? Que implicações e objetivos o geraram? De que maneira se articula com o novo perfil que tem tomado a universidade brasileira? Haveria relação entre esse movimento e o fato de a grande maioria das novas vagas que se abrem no ensino superior de graduação pertencerem ao ensino privado?

De modo a responder essas questões, nos propusemos fazer uma análise quantitativa e qualitativa do desenvolvimento do ensino superior de graduação e de pós-graduação no Brasil e no Estado de São Paulo nos últimos 20 anos e, em paralelo, fazer o levantamento das características do programa de mestrado de uma universidade particular e o perfil dos alunos desse programa.

II

O ensino superior brasileiro teve início tardio, as primeiras faculdades só sendo estabelecidas com a vinda da família real para o Brasil, já no século XIX, e ainda assim como centros isolados de ensino. As primeiras universidades, como a Universidade de São Paulo, resultaram da agregação de várias instituições independentes. Foi apenas recentemente, no início dos anos 60, que se criaram duas universidades com projetos específicos — Universidade de Brasília e da UNICAMP — sendo que, no caso da UNICAMP, houve a incorporação das Faculdades de Ciências Médicas, de Odontologia e Engenharia Civil, que já existiam.

Além disso, havia, até a metade do século XX, poucos centros universitários no país e, conseqüentemente, significativo atraso científico e tecnológico, relativamente a outros países, inclusive da América Latina, ainda durante o chamado período desenvolvimentista da década de cinquenta. As mudanças políticas e econômicas por que passou o país nesse período, com forte expansão urbano-industrial e aumento da demanda por ensino superior e por técnicos qualificados capazes de atuar na nova realidade, implicaram a ampliação progressiva do aumento de vagas no ensino superior.

O Brasil contava, em 1945, com 5 universidades¹⁰, 293 estabelecimentos isolados e 27.253 estudantes¹¹. Após um período de estagnação que remonta à década de 50, houve um novo movimento de expansão no sistema educacional, com ampliação de vagas, inicialmente através da multiplicação de instituições isoladas e, mais recentemente, pela criação de universidades em grande medida pela aglutinação de pequenos centros e escolas isoladas.

Num primeiro momento, como resultado da República populista, a expansão do ensino superior deu-se às custas do Estado, com a criação de novas universidades (que, de 16, em 1954, passaram para 39, em 1964) e de institutos isola-

¹⁰ Universidade do Brasil, Universidade de Porto Alegre, Universidade de São Paulo, Universidade de Minas Gerais e Universidade Católica do Rio de Janeiro.

¹¹ Ver a esse respeito Cunha, A. **A Universidade Crítica**, 2ªed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

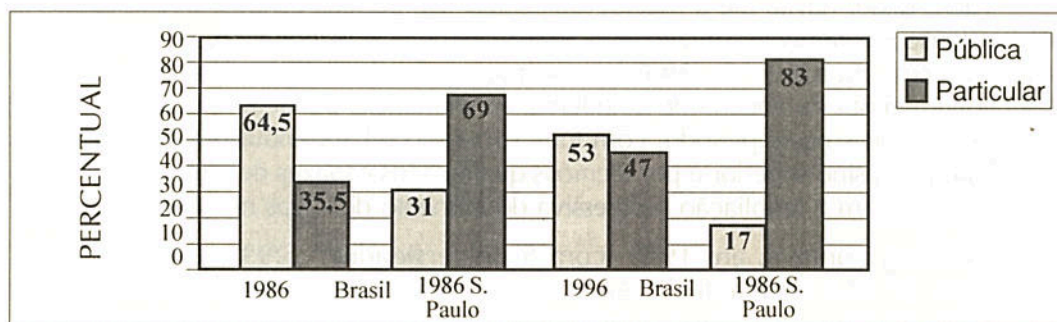
dos municipais. A maioria das instituições universitárias era mantida com verbas públicas, o que evidenciava a preocupação do Estado de ampliar a formação de intelectuais aptos a comandar a política desenvolvimentista da época e de responder à demanda por mais vagas no ensino superior. No entanto, apesar dessa ampliação, o fenômeno dos "excedentes" (alunos aprovados no vestibular mas que não podiam ingressar na universidade por falta de vagas) não foi evitado, persistindo o número de aprovados nos exames superior às vagas oferecidas.

A solução encontrada, já durante a ditadura militar, foi o incentivo à abertura de faculdades pelo setor privado, até então restrito às instituições religiosas. Durante a década de setenta e oitenta, a expansão se deu de maneira relativamente controlada, uma vez que o Estado mantinha o poder de decidir que cursos podiam ser abertos. Já a partir de meados dos anos oitenta, a política de privatização do ensino superior tornou-se mais agressiva, com a autorização de abertura quase indiscriminada de novas universidades, com muito mais autonomia.¹²

Assim, se das 76 universidades existentes no país em 1986, 49 (64,5%) eram públicas e 27 (35,5%) privadas¹³; em 1996, de um total de 136 universidades, (72) 53% eram públicas e 64 (47%) privadas. É interessante notar que, num curto período de dez anos, as universidades particulares saltaram de 27 para 64, com crescimento da ordem de 118,5%. Dados recentes referentes ao Estado de São Paulo mostram que, em 1986, dentre as 16 universidades existentes, 5 (31%) eram públicas e 11 (68%) privadas, contra 43, em 1996, sendo 6 (17%) públicas e 28 (82%) privadas. Neste caso, o crescimento das universidades particulares, no mesmo período de 10 anos é de quase 300%.

Gráfico 1

PERCENTUAL DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PARTICULARES NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO EM 1986 E 1996



Fonte Mec¹⁴

¹² Observe-se, contudo, que essa política não implicou, num primeiro momento, despreocupação com a questão estratégica de independência tecnológica do país. A política do Estado da ditadura militar estava voltada para a constituição de uma universidade nacional que respondesse às estratégias militares, bem como ao avanço tecnológico, através do incentivo às pesquisas nas áreas de energia nuclear, petróleo, telecomunicação, etc. A necessidade de investir na formação do quadro de intelectuais levou ao aumento de intercâmbio internacional, gerando uma *intelectualidade nacional* capaz de comandar as pesquisas no país. A preocupação governamental era aprimorar os centros de excelência intelectual já existentes, deixando a cargo do setor privado a resposta pela crescente demanda por vagas no ensino superior.

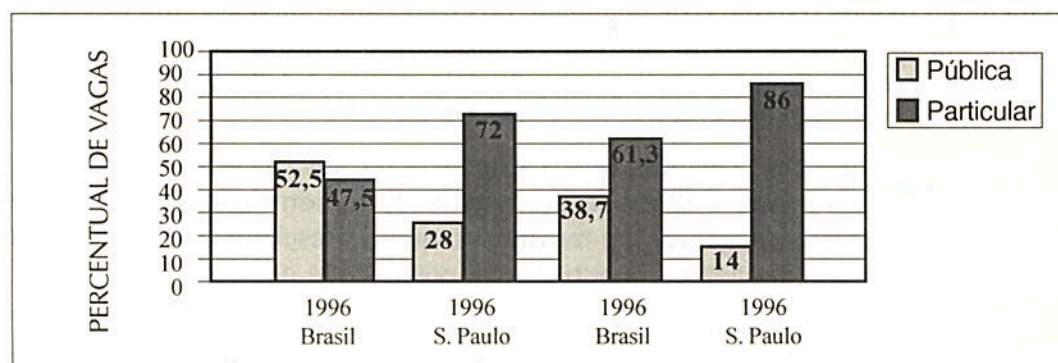
¹³ Esses números não incluem os estabelecimentos isolados nem as federações e as integradas.

¹⁴ Evolução do número de cursos, matrículas, docentes e servidores (pessoal técnico/administrativo) por natureza e dependência administrativa – Brasil e S. Paulo – 1986–1996.

A discrepância é mais significativa quando observamos o número de vagas oferecidas. Em âmbito nacional, em 1986, o número de vagas nas universidades era de 186.674, sendo 52,5% oferecidas pelas universidades públicas e 47,5% pelas particulares. No Estado de São Paulo, especificamente, em 1986, 28% das vagas eram oferecidas pelas universidades públicas e 71,5% pelas particulares. No decorrer dos anos, a disparidade acentuou-se, passando, em âmbito nacional, para 373.565 vagas, sendo 38,7% públicas e 61,3% particulares. Ao analisarmos a situação do Estado de São Paulo, nos deparamos com números impressionantes: havia, em 1996, um total de 82.735 vagas no Estado de São Paulo, das quais apenas 14% eram oferecidas pelo ensino público e 86% pelo setor particular. Ou seja, enquanto o ensino público praticamente se manteve estável, o ensino privado apresentou aumento de 60%. Esses dados confirmam a predominância do setor privado frente a apatia e descompromisso do setor público no que se refere à resposta por mais vagas no ensino superior.

Gráfico 2

PERCENTUAL DE VAGAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PARTICULARES NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO EM 1986 E 1996



Fonte: MEC

No que diz respeito à realidade da pós-graduação no Brasil, podemos perceber que ela não acompanhou o ritmo de crescimento do ensino de graduação devido a vários fatores, entre os quais a não relevância pela manutenção da qualidade do ensino oferecido em nível superior.

Na década de 70, observou-se um incentivo à abertura de programas de mestrado, no Estado de São Paulo, para acompanhar o "milagre econômico", que exigia a presença de pesquisadores no campo tecnológico e não para o fortalecimento da qualidade das universidades existentes, uma vez que, a experiência prática do professor universitário no mercado era muito mais relevante para a formação do estudante que a titulação. Esses programas, em sua maioria, eram financiados por recursos externos e liderados por uma elite intelectual desvinculada da instituição na qual estavam inseridos. Às universidades, restou um quadro profissional menos qualificado que, por muito tempo, assumiu o ensino superior no país.¹⁵

¹⁵ Cf. Germano, J. W. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*, 2ª ed., São Paulo, Cortez, 1994.

A necessidade de complementação na formação docente passou a ser sentida à medida que o mercado começou a demandar maior qualificação dos profissionais. O avanço tecnológico exigiu um saber especializado, aliado a um afunilamento cada vez maior da falta de mão de obra, respondendo à competitividade. Essa necessidade é captada pelo documento interno de discussão da CAPES sobre reformulação do sistema de avaliação de pós-graduação:

“A pós-graduação nacional necessita ter delineado para si um horizonte mais amplo do que aquele que hoje a vem contendo. Suas funções e estrutura precisam ser redefinidas, tendo em vista permitir-lhe ajustar-se, com competência e agilidade compatíveis com o nível de maturidade por ela já conquistado, à rápida evolução da ciência e tecnologia na atualidade e às profundas transformações econômico-sociais da sociedade brasileira.”¹⁶

Voltando ao movimento crescente das universidades privadas, podemos dizer que elas surgem devido às vantagens de autonomia e mobilidade de oferta de cursos de acordo com a demanda do mercado. Essa autonomia interessa ao Estado, que se exime da responsabilidade pelo nível de ensino oferecido. Atualmente, para tentar manter o mínimo de qualidade no ensino superior, o governo instituiu o exame nacional de cursos (o “provão”) e promulgou a nova LDB, que contém, entre outras determinações, a exigência de pelo menos 1/3 de docentes mestres ou doutores nas universidades (Lei n.º 9394, Art. 88, §2º).

Deve-se destacar, contudo, que a exigência da nova LDB de qualificação docente não veio iniciar o processo de incremento na formação de professores universitários, mas sim legalizar um movimento que já crescia devido ao aumento de exigência nessa formação, oriundo da competitividade no setor.

No que se refere aos programas de mestrado tradicionais, como USP, UNICAMP e PUC-SP, podemos dizer que nasceram em consonância com a tríade básica da universidade, composta pelo ensino, pesquisa e extensão à comunidade. Em sua maioria, exigem dedicação exclusiva e oferecem poucas vagas. Essas características dificultam o acesso a esses programas, provocando outra saída, qual seja: o setor privado, que passa também a abarcar essa oferta, montando e organizando seus próprios programas. Estes distinguem-se dos programas tradicionais por terem como objetivo principal a formação do docente universitário no próprio *locus* de trabalho, sem dedicação exclusiva, localizados na própria cidade, evitando perda de tempo, desgaste de deslocamento e dificuldades pessoais relacionadas a esses aspectos, ao mesmo tempo que agregam e atendem a demanda das regiões vizinhas.

Como a clientela é reduzida e diversificada, os programas são abrangentes, sem divisão por áreas específicas (mas ressalve-se que tal característica não é, em si, um defeito: se, de um lado, acarreta dificuldade na elaboração e desenvolvimen-

¹⁶ CAPES “Reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação; o modelo a ser implantado na avaliação de 1998 (documento em discussão”. CAPES, disponibilizado na Internet, 1998, p. 1.

to de conteúdos, por outro, abre espaço para a vivência e implantação de um estudo interdisciplinar e talvez, futuramente, experiências de trabalhos transdisciplinares).

A implantação de programas de pós-graduação na própria cidade onde se localiza a universidade tem servido de estímulo para que muitos docentes participem desses fóruns de discussão, ampliando e formando um novo círculo intelectual. Além disso, amplia o campo da oferta de trabalho, capacitando profissionais candidatos às vagas de docência na própria universidade.

III

O programa de Mestrado da UNISO surge dentro do contexto acima descrito, com características próprias, mas aproximando-se da realidade comentada neste artigo. A UNISO institui-se, enquanto universidade, muito recentemente, no ano de 1994, no bojo de um movimento de expansão de universidades particulares como política geral do Estado brasileiro de responder a demanda crescente por vagas no ensino superior. Não se está dizendo que as universidades particulares ocupam o lugar das públicas, mas sim que vêm ocupar um outro espaço, já que às públicas, dentro do projeto de autonomia nacional, cabia a tarefa do desenvolvimento da pesquisa. Em outras palavras: à pública cabia muito mais o papel da construção de uma *intelectualidade nacional* do que propriamente o atendimento da demanda crescente por ensino superior.

No caso da UNISO, vale a pena chamar a atenção que ela faz parte de um grupo de universidades que pretendem um lugar específico dentro do quadro geral da educação brasileira, o de universidades comunitárias, diferenciando-se tanto das universidades estatais (federais, estaduais e municipais), como das universidades especificamente de capital privado.

Abrangendo uma região de 64 municípios com aproximadamente 2.300.000 habitantes, a Universidade de Sorocaba, apesar de nova, é particularmente grande, contando com 219 professores, 5.326 alunos, 19 cursos de graduação e 10 cursos de pós-graduação lato sensu, além do Mestrado em Educação.

O que fortalece a UNISO é o fato de que sua mantenedora, a Fundação Dom Aguirre, ser uma instituição ligada à Igreja Católica e congregar o Colégio Dom Aguirre. Portanto, universidade e colégio mantêm os diversos graus de ensino: básico (ensino fundamental e médio), graduação e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu).

Pode-se dizer que a UNISO tem um projeto de liderança política na área de educação no município de Sorocaba e região. Os investimentos feitos pela universidade na construção de um campus novo, na abertura de novos cursos, na contratação de professores mestres e doutores mostram isso. O programa de Mestrado faz parte, evidentemente, desse projeto, legítimo, de liderança política da universidade.

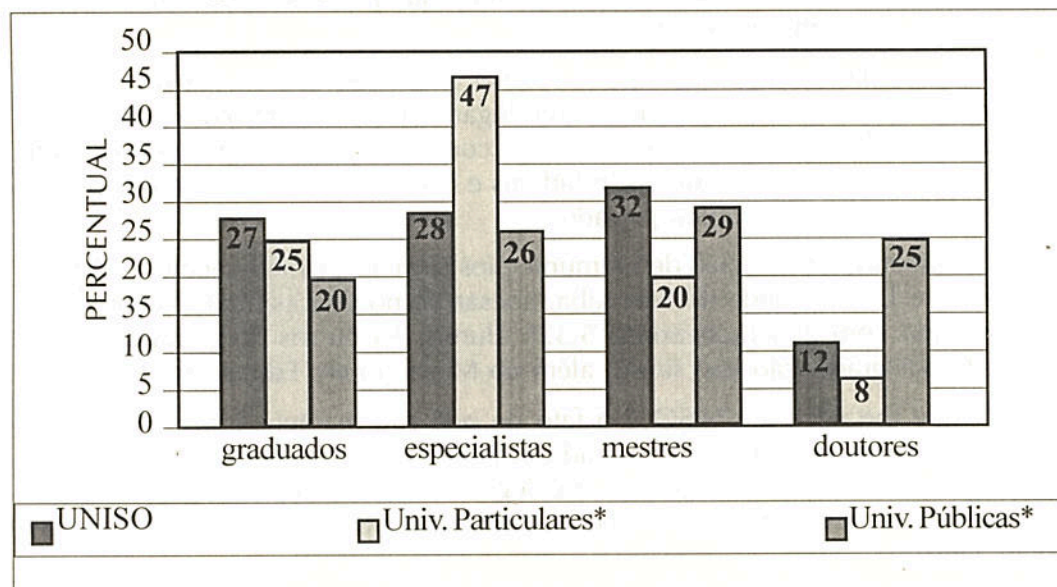
O Mestrado em Educação da UNISO se insere dentro de um projeto geral de uma universidade nova, com estrutura bastante diferente dos Mestrados tradicionais (PUC, USP, UNICAMP). Sua característica fundamental é, a partir da reflexão sobre educação, abranger várias áreas de conhecimento. Em outras palavras, é um Mestrado amplo, que permite a participação de profissionais da área de educação, saúde, informática, direito, administração de empresas, odontologia. O elemento aglutinador é a questão da docência universitária e a pesquisa em educação. Enfim, esse programa se constitui em um fórum interdisciplinar, em que as questões concentram-se na área da educação:

“O Mestrado em Educação de Ciências visa formar docentes e pesquisadores no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem das ciências e da formação de professores, inicial e continuada, qualificados para o sistema educacional, para a pesquisa e/ou para o exercício profissional nas diversas áreas da ciências”¹⁷

A questão da qualificação profissional do pessoal da própria universidade é um de seus propósitos. Rigorosamente falando, a UNISO não teria a mesma urgência do ponto de vista legal que, talvez, outras universidades tenham, já que apresenta um quadro de docentes com titulação superior aos padrões exigidos pela LDB, conforme podemos constatar no gráfico 3.

Gráfico 3

TITULAÇÃO DE DOCENTES DA UNISO,
UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PARTICULARES



Fonte: UNISO 1998

¹⁷ UNISO. Programa de Mestrado em Educação de Ciências, Sorocaba, 1997, p. 34.

Um programa de mestrado, no entanto, não se sustentaria só com esse objetivo. Nesse caso, seria mais fácil que a universidade tivesse um programa de capacitação, enviando seus docentes para outras universidades. De fato, o mestrado na UNISO responde à demanda local, constituída de um público formado por professores de outras universidades e faculdades da região (cursos de medicina e nutrição da PUC-SP / câmpus Sorocaba); UNIP (campus Sorocaba); Faculdade Nossa Senhora do Patrocínio (Itu); Faculdade de Filosofia e Letras de Tatuí; etc. Estas instituições têm um contingente de professores que não têm condições objetivas de realizar um mestrado que estabeleça como condição a dedicação exclusiva, o afastamento das atividades profissionais outras e o deslocamento diário ou temporário para sua realização.

Registre-se que a proposta de Mestrado da UNISO mostra-se em consonância com as preocupações da CAPES. Segundo seu presidente, Abílio Afonso Baeta Neves,

“O MEC vem desenvolvendo, com a participação das IES de todo o país, uma ampla mobilização para a superação da atual estrutura curricular. A formação de professores é uma grande questão. Precisamos acelerar a qualificação docente e melhorar quem já está trabalhando, de modo realista, voltado para o trabalho na sala de aula.”¹⁸

Outros objetivos de sustentação do mestrado da UNISO seriam: a formação de pesquisadores, a afirmação enquanto universidade, a consolidação da liderança regional no setor educacional.

A afirmação enquanto universidade significa constituir um tripé que contenha ensino, pesquisa e extensão, que lhe permita ser reconhecida pelo meio em que se insere como lugar de referência intelectual, política cultural, artística, científica. Assim como ser capaz, efetivamente, de produzir serviços e conhecimentos de maneira diferenciada do que faz, por exemplo, o mercado de serviços públicos. Daí porque se pode dizer que o programa de mestrado é parte de uma estratégia mais geral de construção de uma “consciência estrutural”, isto é, de uma capacidade de projetar o futuro e de , expansão, que tenha solidez institucional. Essas são características que se referem tanto à questão da “afirmação enquanto universidade”, quanto à que se refere à “liderança regional”. Se pensarmos essas questões do ponto de vista do preenchimento das exigências legais para ser universidade, teríamos duas exigências básicas: de um lado, aquelas estabelecidas pela LDB, já comentadas; e, de outro, aquelas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação de que as universidades devem ter no mínimo três linhas de pesquisa para manter o estatuto de universidade. Portanto, ter liderança regional implica ser reconhecida enquanto uma universidade que faz mais do que simplesmente oferecer cursos. A implantação do seu Programa de Mestrado faz parte dessas estratégias.

Além disso, o mestrado facilita a abertura de um espaço adicional de discussão, de implantação de novos cursos, assim como cria expectativa para os próprios alunos da graduação da UNISO de vir a continuar os seus estudos.

¹⁸ Neves, A. A. B. “A qualidade como padrão essencial” – entrevista ao **Jornal do MEC**, ano X, n. 8, março de 1998, p.11.

Esses objetivos apontam para um programa abrangente como já ressaltamos anteriormente, dando características específicas ao programa, levando para uma estratégia mais elaborada de orientação de trabalhos e uma versatilidade do corpo de professores orientadores, em função da diversidade das áreas de atuação dos mestrandos.

IV

Com o objetivo de realizar um breve levantamento do perfil dos alunos das primeiras turmas do Mestrado da UNISO, fizemos uso de dois instrumentos de coleta de dados: a análise de documentos existentes na secretaria de Pós-Graduação e a aplicação de questionário composto por questões fechadas e abertas. Os dados referentes às perguntas fechadas foram convertidos em porcentagem, sendo usada a moda para as respostas abertas. Optamos por apresentar neste trabalho os resultados que consideramos mais significativos para caracterizar o perfil dos alunos do Programa de Mestrado da UNISO.

O grupo de alunos é composto, em sua maioria, por mulheres (75%). A idade varia entre 25 e 50 anos, apresentando discreta maioria na faixa entre 35 a 40 anos, 18% do total.

Ao observarmos os dados sobre a formação acadêmica, pudemos verificar que da 1ª turma para a 3ª houve maior abrangência de clientela. No início, essa era quase exclusivamente oriunda da própria UNISO e, atualmente, apresenta alunos graduados em outras instituições, como PUC-CAMPINAS (13%), USP (5%), FADI-SOROCABA (7%) e outras (44%). Deve-se levar com conta nesses dados a existência de alunos com mais de uma graduação.

Além da graduação, a grande maioria, apresenta curso de pós-graduação *lato sensu* e/ou especialização, o que nos permite afirmar que há uma tendência do grupo em continuar e atualizar sua formação inicial (42% possuem Pós-graduação e *ato sensu* e 100% possuem algum curso de especialização e/ou atualização).

A participação em congressos e seminários também compõe o currículo de muitos. Os dados do questionário, por razões técnicas de aplicação não permitem apresentar números firmes relacionados a duas questões: em que medida aumentou a participação em congressos dos alunos do mestrado e a participação efetiva em tais encontros com apresentação de trabalhos. Ainda que não tenhamos dados conclusivos, a análise preliminar dos dados, mais o conhecimento que temos dos mestrandos, sugerem que o fato de estar fazendo o Mestrado promove a participação nesse tipo de atividade com ou sem apresentação de trabalhos científicos.

Já a publicação de artigos em revistas especializadas está restrita a uma pequena parcela, somente 9%, o que, na verdade, revela que ainda não se coloca, para boa parte de mestrandos e de professores universitários a publicação de trabalhos como necessidade profissional, já que gastam o seu tempo nas atividades de docência, coordenação, direção e, até mesmo, atividades não relacionadas ao ensino, visto que apenas pequena parcela de professores universitários tem horário integral no ensino superior particular.

A continuidade da tendência de aprofundar e atualizar a formação foi a resposta mais freqüente quando questionados sobre o porquê optaram pelo Mestrado, (75% das respostas indicavam esse objetivo), seguida pela intenção em atuar no ensino superior (34%). Essa era uma questão aberta, sendo possível encontrar ambas respostas num mesmo questionário. Vale a pena lembrar que o motivo da intenção de atuar no ensino superior só atingir 34% das respostas se deve ao fato de que aqueles professores que já estão no ensino superior não terem expressado tal intenção, uma vez que esta já é realidade. É preciso também lembrar que muitos daqueles que atuam no ensino superior não teriam porque dar essa resposta, o que nos obriga a reinterpretar a informação como algo objetivo, pragmático, condicionado ao exercício da função sugerindo um perfil acadêmico.

No que diz respeito à área de atuação, a maioria, concentra-se no ensino fundamental e médio (57%) e ensino superior (42%). Muitos são os casos de um mesmo profissional haver atuado em vários níveis, o que amplia o leque de experiências profissionais e o diversidade na formação dos grupos de estudo nas disciplinas oferecidas. O tempo de experiência também varia muito, de 6 meses a 36 anos de exercício no magistério, com a maior freqüência no intervalo de 5 a 15 anos (39% do total). Apesar de o programa da UNISO ser um abrangente, com a participação de profissionais de diversas áreas, pudemos constatar que muitos possuem experiência na área de educação, desde a educação infantil até o ensino superior, passando por atividades como: direção, supervisão, coordenação, o que é coerente tanto com o fato de o programa ser de Educação, quanto pelo seu objetivo expresso de capacitar docentes universitários.

O porquê da opção pelo Mestrado na UNISO foi levantado através de uma questão de múltipla escolha fechada com os seguintes itens: *localização; tempo disponível; ser profissional da UNISO; não ter possibilidade de freqüentar outro programa; e outros*. Ao analisarmos as respostas, percebemos que essa questão mereceria outra elaboração. Porém, o fato de *localização* ter obtido 80% de escolha e *tempo* 37% sugere que esses itens influenciaram na decisão de ingressar neste programa e não em outro, confirmando um dos aspectos levantados neste artigo, quando analisamos as características dos novos mestrados (esses dados tornam-se mais relevantes, quanto se considera que num raio de 100 quilômetros existem três outras cidades que oferecem mestrado (Piracicaba, Campinas, São Paulo). É importante salientar que esses itens não são exclusivos, havendo possibilidade de outros que não puderam ser especificados através do instrumento utilizado. Vale a pena chamar a atenção para o fato de que, apesar de 12 professores pertencerem à UNISO (atuando como docente universitário) e receberem bolsa integral para a realização do seu Mestrado, não ter sido essa resposta significativa. Isso permitiria duas interpretações preliminares: o professor ter considerado essa uma opção menor dentre outras ou a razão de ele ter ficado no mestrado da UNISO, muito mais do que ser profissional dessa Instituição, ser a impossibilidade de fazer mestrado em outro lugar.

A grande maioria dos alunos possui atividade profissional paralela ao Programa de Mestrado, não havendo nenhum aluno com dedicação exclusiva. Quando questionados sobre as dificuldades encontradas para acompanhar o

curso, através de uma questão aberta, o fator *tempo* esteve presente em quase todas as respostas; este variou desde falta de tempo para realizar as leituras, trabalhos extraclasse, até dificuldade de freqüentar as três disciplinas obrigatórias no primeiro ano de atividades.

A falta de embasamento teórico e formação específica na área de educação também foi citada como dificuldades encontradas no decorrer do Mestrado. Isso, no entanto, tem sido resgatado através da freqüência às aulas e estudos pessoais, como pudemos notar ao serem questionados sobre as contribuições do curso na formação pessoal e profissional.

Do total de alunos, relativamente à forma de financiamento do Programa de Mestrado, um número significativo (36%) recebe bolsa integral da UNISO; 7% recebem bolsas parciais, 15% são auxiliados de algum modo pela instituição à qual estão vinculados (por exemplo, dispensa parcial de carga horária) e 42% pagam integralmente.

Finalmente, respondendo perguntas sobre suas expectativas, a maioria dos alunos afirma que pretende continuar crescendo pessoal e profissionalmente, com freqüência às disciplinas, com os encontros de orientação e na elaboração da dissertação. O interesse pela pesquisa foi ressaltado por alguns, vindo ao encontro dos objetivos expressos no projeto do Programa.

Os questionários que apresentaram a auto-avaliação requerida trouxeram respostas positivas, revelando ser visível o crescimento pessoal e nível de participação de médio a excelente (muitos da 3ª turma não responderam essa questão devido ao pouco tempo em que estão no Programa). A grande maioria identifica como necessário a oferta de palestras, seminários, grupo de estudos, participação em congressos, como atividades relevantes a ser oferecidas.

V

Começamos este artigo colocando a questão de um novo ciclo de expansão do sistema de graduação e de pós-graduação no Brasil, no qual se incluem as universidades particulares. Salientamos que a UNISO surge nesse processo. Posteriormente procuramos traçar o perfil do aluno do Programa de Mestrado da UNISO e consideramos que toda a análise feita mostra que existe hoje um perfil de aluno que tem características diferentes do mestrando das universidades tradicionais (não tem dedicação exclusiva para o mestrado; tem pouca disponibilidade de tempo; tem formação diversificada; atua no ensino superior ou pretende atuar, mas não exclusivamente).

Nossa intenção não é encerrar o assunto neste trabalho, mas deixar alguns questionamentos: de que maneira atender o novo aluno, já que o mestrado tradicional parece feito mais para a formação de pesquisadores de disciplina do que um docente? Como adequar esse tipo de situação com as propostas cada vez mais fortes, e que parecem ser orientação da CAPES, de mestrados curtos com duração de um ano e meio a dois anos? Como garantir a qualidade de um mestrado com características similares ao da UNISO? Esse caminho, essa tendência que se pre-

nuncia é boa ou ruim? Se a pós-graduação pode contribuir para a melhoria da qualidade da prática docente, por que não desmistificá-la?

Muitas outras questões poderiam ser levantadas aqui, mas nos limitamos a essas para começarmos um processo reflexivo sobre o assunto e assim podermos encontrar possíveis respostas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL, *LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL* – Lei nº. 9394/96.

_____. Relação de Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo que oferecem Programas de Mestrado e Doutorado – 1998.

_____. Dados da Evolução do Número de Cursos, Matrícula, Docentes e Servidores por Natureza e Dependência Administrativa – Brasil e São Paulo – 1986-1996.

CAPES “Reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação; o modelo a ser implantado na avaliação de 1998 - documento em discussão”. CAPES, disponibilizado na Internet, 1998.

CURI, R. L. “A expansão qualificada do ensino superior”. In *JORNAL DO MEC*, ano X, n. 8, março de 1998.

CUNHA, L. A. *A UNIVERSIDADE CRÍTICA*, 2ªed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

_____. *EDUCAÇÃO, ESTADO E DEMOCRACIA NO BRASIL*, 2ªed.. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.

GERMANO, J. W. *ESTADO MILITAR E EDUCAÇÃO NO BRASIL (1964-1985)*, 2ªed., São Paulo: Cortez, 1994.

TEIXEIRA, M. “Crise”. In *ENSINO SUPERIOR*, ano 1, n. 1, setembro de 1998.

UNISO, *PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE CIÊNCIAS*, Sorocaba, 1997.

_____. *SITUAÇÃO DA TITULAÇÃO E CATEGORIAS FUNCIONAIS DOS DOCENTES DA UNISO – SETEMBRO DE 1998*. Mimeo, 1998.

PROFESSORES AUTORES E ATORES - Contracenando com teorias de aprendizagem e tendências pedagógicas da prática escolar

*Cléia Maria da Luz Rivero*¹

Percebemos, nos últimos anos, que uma das questões que mais se discute e se produz sobre educação é a respeito da recuperação da qualidade de ensino, priorizando a análise textual da escola, onde os autores vão buscar na observação do cotidiano, nos discursos e nas vozes de professores, alunos, pais e outros envolvidos no processo de ensino, possíveis respostas para tais inquietações.

Dessa forma, enunciemos que atuar de acordo com os interesses sociais pressupõe uma organização do trabalho docente, no qual os atores educadores estejam dispostos a superar obstáculos. Para isto, uma das possibilidades consiste no entendimento de que, para formular um estatuto epistemológico do ensino e da aprendizagem, é necessário compreender como o conhecimento atinge a realidade social, as relações entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, para esse atingimento.

Quanto a isto, Piaget² diz:

ser a epistemologia a teoria do conhecimento válida e, mesmo que este conhecimento nunca seja um estado, mas sempre um processo, esse processo é essencialmente a passagem de uma menor validade para uma validade superior. Resultando pois, que a epistemologia seja necessariamente de natureza interdisciplinar.

Nós entendemos que o movimento da ação docente presente na passagem de um conhecimento de menor validade para um de maior validade depende em parte do trabalho do professor, que se concretiza na aula; responsabilizando plenamente o professor por essa prática, esquecemo-nos da realidade do contexto, que exerce um papel de muita influência sobre suas decisões.

As finalidades mais amplas e duradouras da educação escolar passam assim pelo filtro de objetivos setoriais externos de caráter econômico, cultural, moral, não coincidentes, na maioria das vezes, com os interesses dos que efetivamente se relacionam no processo educativo e no interior da escola. Dessa forma, a escola pode se instituir de forma reacionária, porque não respeita os interesses, os valores, as carências, as necessidades, os processos de mudança que ocorrem no tecido social, a partir das outras forças, que agem no âmbito da sociedade.

¹ Doutora em Educação; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação /UNISO

² Piaget, J.. Psicologia e epistemologia: para uma Teoria do Conhecimento. Trad. Maria de Fátima Bastos, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991, p.18.