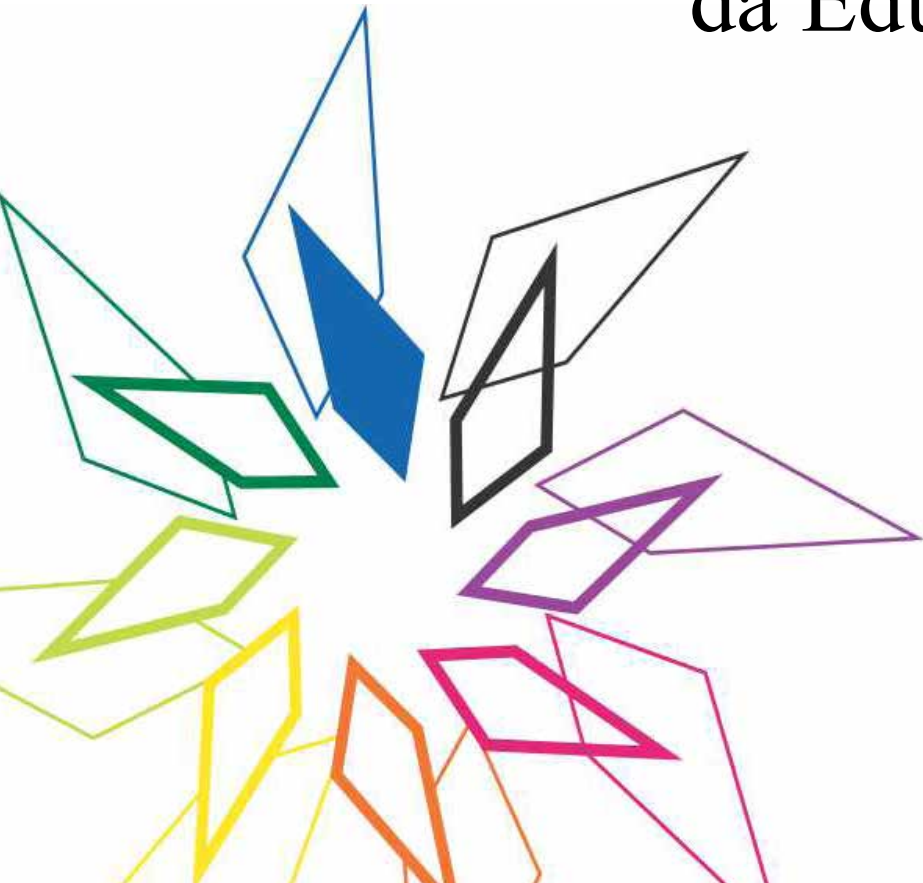


# Internacionalização da Educação Superior



Publicação quadrimestral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, ofertados na modalidade Profissional, do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação e da Universidade do Estado da Bahia. Os artigos assinados refletem o ponto de vista dos autores, não coincidindo, necessariamente, com o dos Editores e do Conselho Editorial da revista.



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

JOSÉ BITES DE CARVALHO Reitor TÂNIA MARIA HETKOWSKI Pró-Reitora de de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

CARLA LIANE NASCIMENTO SANTOS Vice-reitora MARCEA ANDRADE SALES Editora Científica

**Editora Científica**  
Marcea Andrade Sales

**Equipe Editorial**  
Alice Fontes Ferreira  
Darlaine Pereira Bomfim das Mercês  
Gilvania Clemente Viana

## CONSELHO EDITORIAL

<b>Ana Paula Araujo Cunha</b> Instituto Federal Sul-rio-grandense	<b>Márcea Andrade Sales</b> Universidade do Estado da Bahia
<b>André Ricardo Magalhães</b> Universidade do Estado da Bahia	<b>Marcos Tanure Sanabio</b> Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>Bento Selau da Silva Júnior</b> Universidade Federal do Pampa	<b>Maria da Salete Barboza de Farias</b> Universidade Federal da Paraíba
<b>Celi Corrêa Neres</b> Universidade Federal Mato Grosso do Sul	<b>Maria de Fátima Gomes da Silva</b> Universidade Estadual de Pernambuco
<b>Elisa Maria Dalla-Bona</b> Universidade Federal do Paraná	<b>Roseli Gomes Brito de Sá</b> Universidade Federal da Bahia
<b>Fábio Josué Souza dos Santos</b> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	<b>Marli Eliza Dalmazo Afonso de André</b> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>Fábio Minoru Yamaji</b> Universidade Federal de São Carlos	<b>Raimunda Alves Moreira de Assis</b> Universidade Estadual de Santa Cruz
<b>Flávia Obino Correa Werle</b> Universidade do Vale do Rio dos Sinos	<b>Sheila Alves</b> Universidade Cidade de São Paulo
<b>Jason Ferreira Mafra</b> Universidade Nove de Julho	<b>Tânia Regina Dantas</b> Universidade do Estado da Bahia
<b>Ana Lúcia Gomes</b> Universidade do Estado da Bahia	<b>Virgínia Pereira da Silva de Ávila</b> Universidade Estadual de Pernambuco
<b>José Lucas Pedreira Bueno</b> Universidade Federal de Rondônia	<b>Vândiner Rbeiro</b> Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

## CONSELHO EDITORIAL - INTERNACIONAL

**Fernando Juan Garcia Masip**  
Universidade Autónoma Metropolitana - Xochimilco/México

**Francisco Armas Quintá**  
Universidade de Santiago de Compostela/Espanha

**Victor Amar Rodríguez**  
Universidade de Cadis/Espanha

**Xosé Carlos Macia Arce**  
Universidade de Santiago de Compostela/Espanha

ISSN 2177-5060

ISSN 2447-9373



**plurais**  
revista multidisciplinar

Salvador, v. 2 n. 2, p. 1-130, abr./ago. 2017

# Internacionalização da Educação Superior





© PLURAI S Revista Multidisciplinar

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação

Prédio de Pós-Graduação - 3º andar

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil

Fone/fax: + 55 71 3117-5307

[www.uneb.br](http://www.uneb.br) / [revistaplurais@gmail.com](mailto:revistaplurais@gmail.com)

**Capa**

Angela Garcia Rosa

**Projeto gráfico**

Revista Plurais

**Editoração**

Alice Fontes Ferreira

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Plurais: Revista Multidisciplinar / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação, 2017. Vol. 2, n. 2, Abr./ago., 2017

Quadrimestral

ISSN 2177-5060 (versão impressa)

ISSN 2447-9373 (versão on-line)

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/>

1. Educação (Pós-graduação) - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação.

CDD 370

# Editorial

As Universidades, devido à relação de forças entre as demandas globais, especificidades de formação para o mundo do trabalho, necessidade para o desenvolvimento de ciência e tecnologia, as influências econômicas, culturais, educacionais e sócio-espaciais; e, pressionadas pelos discursos e exigências da internacionalização do capital, buscam, hoje, desenfreadamente, relações com outras IES em nível regional, nacional e, ostensivamente, em nível internacional.

Nesse contexto, as discussões sobre os processos de internacionalização são preponderantes. Mas o que esse termo nos revela? *Inter*, em latim, significa “entre” e “relação” (*relatus*) - termos que sugerem a possibilidade de uma inter-relação recíproca entre dois ou mais países, entendida como relação bilateral ou multilateral, com situações, necessidades e interesses correspondentes, ou seja, uma ponte internacional entre duas ou mais nações.

Para Morosini (2006, p. 108), “A internacionalização é marca das relações entre as universidades. Por sua natureza de produtora de conhecimento, a universidade sempre teve como norma a internacionalização da função pesquisa, apoiada na autonomia do pesquisador”, a qual foi estabelecida desde a Constituição Federal de 1988. Logo, esta discussão não é recente, como nos fazem parecer as exigências das áreas da CAPES; e sempre esteve relacionada à trocas de experiências entre pesquisadores de diferentes países, abarcando reflexões epistêmicas, projetos de pesquisa, planos de ação, publicações, políticas científicas e tecnológicas, mobilidade discente e docente nos níveis de graduação e pós-graduação.

Neste sentido, Marrara (2007, p. 247) argumenta que existem diferenças entre “‘tornar-se internacional’, ou ‘internacionalizar-se’ (...), sendo um de natureza predominantemente institucional e outra, de natureza principalmente acadêmica”. O autor enfatiza que a linha institucional tem como objetivo atrair alunos e pesquisadores em eventos de grande porte internacional, grande número de publicações e visa a internacionalização como marketing e promoção da IES, buscando novos consumidores para seus serviços em nível global.

No que se refere ao internacionalizar-se, Marrara (2007, p. 248) nos diz que remete a,

(...) formação de docentes, pesquisadores e discentes. Sob esse enfoque, predominantemente acadêmico, ela permitiria a realização de experiências complementares ao processo educacional no âmbito da graduação e da Pós-graduação. (Com) intuito de contribuir com o desenvolvimento da Educação e da Ciência, através da colaboração e da troca de experiências, (...) capacidade de colaborar para o desenvolvimento científico.

Tal perspectiva, certamente, gera qualidade e impacto, nas demandas regionais e nacionais, através das pesquisas desenvolvidas entre os países envolvidos.

Dessa forma, evidenciamos, aqui, o sentido de internacionalização, em especial para as Universidades “princiantes” na busca de entendimentos e de parceiros potenciais – países - à formação acadêmica de seus pesquisadores. Cientes sobre este potencial de reciprocidade entre Universidades, à transformação da vida dos estudantes; ampliação epistêmica para o desenvolvimento da ciência e tecnologia através do intercâmbio e da mobilidade de conhecimentos entre pesquisadores; e ao desenvolvimento das capacidades sociais,

estratégicas, políticas, tecnológicas, culturais e educacionais a partir da troca de experiências e de expertises entre países.

No entanto, esse cenário não se concretiza de forma democrática em todo território brasileiro. As Universidades, mais carentes de internacionalização, não por acaso, localizadas em regiões “invisíveis” às instâncias superiores, demandam relações inter/entre países para ampliar seus quadros de pesquisadores, suas produções e publicações, e o desenvolvimento de projetos e tecnologias que incidam e impactem nestas regiões.

Urgente se faz a geração de tecnologias em parceria entre pesquisadores, as quais sejam potências a atender questões emergenciais dessas regiões, sendo que inúmeras tecnologias desenvolvidas em outros países podem auxiliar na superação dos nossos problemas regionais, tais como a seca; uso dos solos; produção de alimentos; técnicas de agrossistemas, incremento nos produtos artesanais; tecnologias de mobilidade para atendimento a saúde da população sem acesso a estes serviços; estratégias de valorização para pequenas empresas; laboratórios à comunidade para orientação na criação de bovinos, ovinos e outros animais; centros de formação para comunidades indígenas, quilombolas e do campo; inovação nas formas de fazer EAD; entre inúmeras outras urgências que emergem das comunidades nas quais as Universidades estão inseridas e as quais urge de parcerias e investimentos.

Mas como superar os discursos da Academia que, pressionada em fazer internacionalização, aceita coações pela mobilidade de estudantes sem ter condições efetivas de fazê-las; que estabelecem políticas de competição na busca melhores índices, notas, conceitos e qualis; que aderem a alianças globais com universidades top [?] para fortalecer seu marketing; que ignoram as diferenças regionais, as singularidades das Universidades do Brasil, os recursos e os investimentos em prol de “seus centros de excelência”, desconsiderando a missão de Universidade e sua inserção social.

Internacionalizar-se, neste compêndio, significa ser solidário entre e na relação com pesquisadores de diferentes países no que se refere à formação de docentes, pesquisadores e discentes. Uma relação de estar juntos; construir e contribuir, juntos, com a sociedade através do desenvolvimento de Educação, Ciência e Tecnologia, o que significa dizer que uma relação se fundamenta em “muitas vozes da razão discursiva das ciências, da razão pragmática das interlocuções relativas e da razão expressiva das subjetividades, postas num unitário processo de interlocução e certificação social de seus saberes” (MARQUES, 2000, p. 120).

### **Referências Bibliográficas:**

MARRARA, Thiago. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 4, n. 8, p. 245-262, dezembro de 2007.

MARQUES, Mario Osorio. A Educação no limiar do Terceiro Milênio, exigente de outro Paradigma. Revista Contexto e Educação. Ano 15, No. 59, Jul/set. p. 113-128. Editora UNIJUI, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. Revista Educar. , n. 28, p. 107-124. Editora UFPR: Curitiba2006.

**Tânia Maria Hetkowski**  
PhD em Informática na Educação  
Professora dos Programas de Pós-graduação  
Gestão e Tecnologias aplicadas a Educação e Educação e Contemporaneidade

# Sumário

## Dossiê Temático

<b>A Pós-Graduação e a Internacionalização da Educação Superior:</b> tendências e problemas - o lugar da ANPED	10
Andréa Barbosa Gouveia, Mário Luiz Neves de Azevedo e Geovana Mendonça Lunardi Mendes	

<b>Retos Para La Internacionalización De Los Estudios De Posgrado En América Latina Y El Caribe:</b> el caso del Posgrado en Planificación de la Universidad Nacional de Costa Rica	27
Luis Fernando Morales-Abarca	

<b>Intererisland:</b> Una ricerca e un modello in merito a processi di Internazionalizzazione di esperienze di Responsabilità Sociale dell'Università	46
Nicola Andrian	

## Estudos/Ensaio

<b>Potencialidades do repositório institucional para a UNEB e para a Educação Superior na Bahia</b>	70
Alice Fontes, Isaura Fontes e Vagner Magarão	

<b>Educação Superior No Estado Da Bahia:</b> contexto histórico e expansão da oferta	83
Antônio de Macedo Mota Junior e Henderson Carvalho Torres	

<b>Uma coleção de artigos científicos de Português compondo um <i>Corpus</i> no domínio educacional</b>	107
Luís Henrique G. de Aguiar, Valdir Jr. Cordeiro Rocha e Marcus Vinícius C. Guelpe	

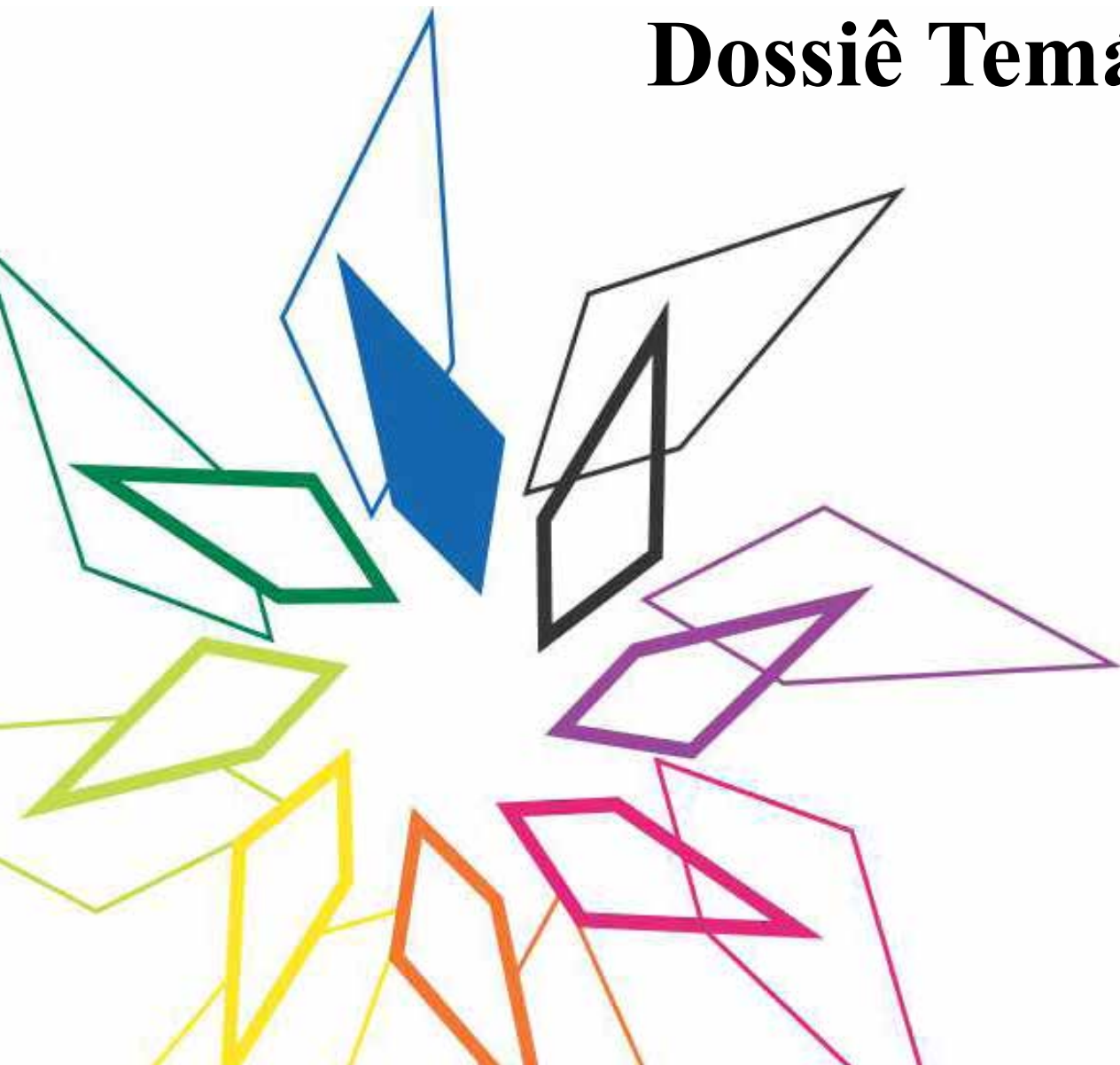
**Pra Mudar Tem Que Mexer:** formação de professores e as dificuldades para inovar

Marcelo Faria

120



# **Dossiê Temático**



# **A Pós-Graduação e a Internacionalização da Educação Superior: tendências e problemas - o lugar da ANPEd**

**ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA**

Doutora em Educação. Pesquisadora e professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Setor de Educação - UFPR. Presidente da ANPEd. E-mail: [andreabg@ufpr.br](mailto:andreabg@ufpr.br)

**MÁRIO LUIZ NEVES DE AZEVEDO**

Doutor em Educação. Pesquisador e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UEM. Diretor Financeiro da ANPEd. E-mail: [mario.de.azevedo@uol.com.br](mailto:mario.de.azevedo@uol.com.br)

**GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES**

Doutora em Educação. Pesquisadora e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da FAED UDESC. Vice Presidente da Região Sul da ANPEd. E-mail: [geolunardi@gmail.com](mailto:geolunardi@gmail.com)



**Resumo:** O artigo tem como objetivo mapear as iniciativas recentes da ANPED no debate sobre internacionalização na pesquisa e na pós-graduação em educação. Para isto apresenta o contexto de desafios referentes às condições de financiamento da política educacional brasileira, considerando o contexto do Novo Regime Fiscal definido pela EC 95/2016. Problematiza o sentido do conceito de internacionalização e os dilemas entre um processo horizontal e solidário e um processo competitivo. Este conjunto de questões contextuais permite situar a questão da internacionalização da pós-graduação em educação a partir de quatro âmbitos e problemas: o consumo da produção científica, o diálogo com a produção mundial, a divulgação da pesquisa e a produção cooperativa/solidária. As ações da ANPED no âmbito do diálogo com outras associações internacionais e os necessários diálogos internos ao contexto brasileiro são o ponto de chegada do artigo.

**Palavras-chave:** Internacionalização. Pós-Graduação. Anped.

**Abstract:** The article aims to map the recent ANPED's initiatives in the debate about internationalization in research and education postgraduate. For this, it presents context of challenges regarding the financing conditions of the Brazilian educational policies, considering the context of the New Fiscal Regime defined by EC 95/2016. It problematizes the meaning of the concept of internationalization and the dilemmas between a horizontal and solidarity process, and, a competitive process. This set of contextual questions allows us to situate the question of the education postgraduate internationalization in four areas and problems: consumption of scientific production, dialogue with world production, dissemination of research and cooperative/solidarity production. The actions of ANPED in the context of the dialogue with other international associations and the necessary dialogues internal to the Brazilian context are the point of arrival of the article.

**Keywords:** Internationalization. Graduate Program. Anped

## Introdução

A internacionalização da educação superior no Brasil vem ocorrendo em um complexo contexto de crise, agravada, em especial, a partir da crise global de 2008 e da transição no campo do poder, em 2016, por intermédio de impeachment da Presidente Dilma Roussef (2011-2014 e 2015-2016), a partir do qual o vice-presidente da chapa eleita, Michel Temer (2016-?), passa a aplicar um Programa, construído como governo paralelo, denominado “Ponte para o



Futuro”<sup>1</sup>, programa este que não havia sido apresentado no contexto eleitoral. Assim, além dos constrangimentos globais em que os países centrais afirmam-se como produtores sofisticados de conhecimento e de commodities com alto valor agregado, o país tem sofrido variados retrocessos e restrições executadas no segundo governo de Dilma Rousseff (2015-2016) e radicalizadas pelo governo de plantão de Michel Temer. Para ilustrar, vale destacar o que diz o texto *Ponte para o Futuro*:

[...] nossa crise é grave e tem muitas causas. Para superá-la será necessário um amplo esforço legislativo, que remova distorções acumuladas e propicie as bases para um funcionamento virtuoso do Estado. Isto significará enfrentar interesses organizados e fortes, quase sempre bem representados na arena política. Nos últimos anos é possível dizer que o Governo Federal cometeu excessos, seja criando novos programas, seja ampliando os antigos, ou mesmo admitindo novos servidores ou assumindo investimentos acima da capacidade fiscal do Estado. (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 05).

Neste sentido, logo ao tomar a condução dos destinos do País, o governo de Michel Temer inicia uma série de reformas, sendo a primeira a reforma fiscal, denominada de Novo Regime Fiscal (NRF), que foi aprovada com facilidade no Congresso, congelando o gasto público em termos reais por 20 anos<sup>2</sup>. Sobre isto, Azevedo observa que

o Novo Regime Fiscal (NRF), consubstanciado na Proposta de Emenda Constitucional 241/2016, depois renumerada no Senado como PEC 055/2016, e aprovado como Emenda Constitucional EC 95, congela as despesas primárias (gastos e investimentos, em especial nas áreas sociais) e não toca nas despesas financeiras (juros e amortizações sobre a dívida pública). O Poder Executivo, ao propor o NRF e obter sua aprovação no legislativo, busca a legalização da reação da “mão direita” do Estado contra os avanços (e os futuros atos) da

---

1 Contraditoriamente, a presidente Dilma Rousseff, como que antecipando o governo paralelo de Michel Temer ou na tentativa de recuperar suas propostas, nomeia um equipe econômica propugnadora do choque fiscal. O portal G1, do grupo Globo, em matéria assinada por Alexandre Martello e Darlan Alvarenga, registrou: “Durou menos de 1 ano a passagem de Joaquim Levy pelo comando do Ministério da Fazenda. Principal nome da equipe do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, alçado ao posto para o desafio de arrumar as contas públicas, o economista apelidado de “mãos de tesoura” deixa o governo após uma sequência de derrotas em sua batalha para promover o chamado ajuste fiscal – plano de austeridade para reequilibrar as contas públicas” (08 Janeiro 2016)

2 A Emenda Constitucional EC 95 circulou na Câmara Federal como proposta de Emenda Constitucional 241/2016 e no Senado como PEC 055/2016.



“mão esquerda”<sup>3</sup>, constitucionalizando o constrangimento da oferta de bens públicos (AZEVEDO, 2017, p. 237).

Desta forma, como primeira reflexão nesta Introdução, O NRF compromete a promoção de políticas de internacionalização, produção do conhecimento e circulação de ideias, nas quais são necessárias o devido financiamento público. Porém, mais grave do que isto, o NRF barra o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, sobretudo a meta 20 do PNE 2014-2024, a que estabelece o compromisso de Estado de ampliar a “alocação orçamentária em educação pública para 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País, em 2019, para 10% (dez por cento) do PIB ao final da vigência do PNE 2014-2024” (Azevedo, 2017, p. 251)<sup>4</sup>. Especificamente, ainda em relação ao PNE 2014-2024, o NRF coloca abaixo a estratégia 4.16, que prevê a inclusão dos profissionais da educação em cursos de pós-graduação, e a Meta 14, que prescreve “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” (Azevedo, Oliveira, Catani; 2016, p. 796).

Além do contingenciamento de verbas pelo NRF, a internacionalização da educação superior também se depara, neste mesmo contexto, com as reformas trabalhista e previdenciária. Estas três reformas combinadas promovem um retrocesso na ciência e na produção científica no Brasil, ocasionando, para além da paralisia de laboratórios e pesquisas, uma nova onda de brain-drain (fuga de cérebros), a maior dependência do país a ciência e a tecnologia estrangeiras. O **Jornal Valor Econômico**, em matéria assinada por Lígia Guimarães intitulada “Corte de verba ‘expulsa’ pesquisadores do país”, registra:

o professor titular do instituto de biofísica e bioquímica médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Sérgio Ferreira, já perdeu cinco dos 50 pesquisadores de graduação e pós-doutorado que integram sua equipe, dedicada a entender as causas e apontar novos tratamentos contra o Alzheimer. Duas cientistas foram trabalhar em um laboratório no Canadá; outros três estão indo

---

3 Pierre Bourdieu criou a metáfora “mão direita” para denominar os setores do Estado controladores do tesouro público, a exemplo, no Brasil, do Ministério da Fazenda; e de “mão esquerda”, os setores do Estado responsáveis pela execução de políticas sociais que promovem o bem-estar comum. O sociólogo francês asseverou: “eu penso que a mão esquerda do Estado tem o sentimento que a mão direita não sabe mais ou, pior, não quer mais verdadeiramente saber o que a mão esquerda faz” (Bourdieu, 1998, p. 10).

4 De maneira mais detida, discussões sobre as consequências do NRF, podem ser conferidas em artigo publicado na Revista Tópicos Educacionais, jan/jun. 2016, de autoria de Mário Luiz Neves de Azevedo (Ver Referências).



embora para Nova York, Ferreira, PhD em física e professor da UFRJ desde 1999, lamentou a saída dos colegas, mas não tentou demovê-los: sabe que, se ficarem no Brasil, não conseguirão concluir suas pesquisas. Sem recursos para pagar itens básicos, como a compra de reagentes químicos, manutenção de equipamentos ou ratos de laboratório, grande parte dos trabalhos que ele orienta há anos será perdida sem que tenham respondido às perguntas a que se propuseram. A perspectiva é que a situação fique ainda pior nos próximos meses: o orçamento federal para a ciência, que vinha encolhendo desde 2014, caiu mais de 44% na programação para 2017, passando de R\$ 6 bilhões para apenas R\$ 3,4 bilhões. ‘Não vão conseguir pagar nem os projetos já aprovados. Não sei como as migalhas vão ser distribuídas’, afirma o físico Luiz Davidovich, presidente da Academia Brasileira de Ciências – ABC (GUIMARÃES, 09 maio 2017).

Com isso, volta-se há um antigo quadro em que apesar do

[...] notório o esforço dos países periféricos, nomeadamente os do Sul, em formar e treinar os seus cientistas e engenheiros, certo é que “os recém-formados têm tido dificuldades em encontrar colocações qualificadas ou condições de trabalho atraentes em seus países”, daí resultando uma expressiva migração de pesquisadores altamente qualificados do Sul para o Norte (UNESCO, *Ibid*, p.10). Assim, “dos 59 milhões de migrantes vivendo em países da OCDE, 20 milhões eram altamente qualificados” (*Ibid.*, p.11).(VARELA, 2015, p.51)

Os cortes e os contingenciamento de verbas públicas para a ciência, tecnologia e inovação, acontecem justamente, ainda falando no contexto, no decorrer da “quarta revolução tecnológica”<sup>5</sup> ou de “smart factory” (da indústria inteligente), que é caracterizada pela automação, pelo sistemas cibernéticos, pela Internet das coisas e pela computação em nuvens (SCHWAB, 2016; AZEVEDO, OLIVEIRA e CATANI, 2016); da “economia baseada no (cercamento do)

---

<sup>5</sup> “as três revoluções antecedentes possuem, esquematicamente, características marcantes. A primeira revolução industrial usou a água e o vapor como força mecânica. A segunda utilizou a energia elétrica para criar a produção em massa. A terceira aplicou a eletrônica e a tecnologia da informação para automatizar a produção” (Azevedo, 2016, p. 785).



conhecimento”<sup>6</sup> (AZEVEDO, 2013) e da transnacionalização da Educação Superior e da ciência – a contraparte da internacionalização – caracterizada pela mercadorização do conhecimento (AZEVEDO, 2015)<sup>7</sup>. A Figura abaixo apresenta dados que sintetizam este contexto:



Fonte: Portal de Transparências e Portas Abertas

\* em 2016 passou a chamar Ministério das Ciências e Tecnologias, Inovação e Comunicação

6 Parafraçando Azevedo, a economia baseada no (cercamento do) conhecimento não é exatamente uma mudança de paradigma em que se saltaria para uma economia baseado em serviços e na produção de bens de alto valor agregado. Seria, para além do reconhecimento do valor do conhecimento e da ciência, uma ideologia de inculcação de *habitus* individualista, de responsabilização do trabalhador por sua empregabilidade, de mercadorização da oferta da educação e do ‘cercamento’ (expropriação) do conhecimento. A economia baseada no conhecimento pouco muda a situação de submissão da força de trabalho ao controle capitalista. Mas, pode contribuir para o acirramento das contradições entre as forças produtivas e as relações de produção [distribuição de poder e de renda na sociedade baseada na troca de mercadorias] (Azevedo, p. 109-110).

7 De acordo com Azevedo, “A mercadorização pode ser interpretada como um modo de liberalização da oferta de ensino que pode ocorrer de diversas maneiras: expansão do ensino superior privado-mercantil (*for profit higher education*), privatização direta, desresponsabilização do Estado, criação de quase-mercado, estabelecimento de Parcerias-Público-Privado (PPP), estímulo à competição, performatividade, rankings, indicadores etc. (...). A transnacionalização seria a oferta transfronteiriça de ensino, presencial ou a distância, por intermédio de organizações transnacionais de serviços educacionais com finalidade de lucro. Vale notar, no entanto, que há Instituições de Ensino Superior Privadas com sede no Brasil que são cotadas em bolsa e que têm participação acionária de indivíduos, sociedades, associações e fundos de capitais de origem estrangeira, caracterizando-se, por isso, também como uma modalidade de transnacionalização” (Azevedo, 2015, p. 87).

Diante deste quadro, o debate sobre Internacionalização da pós-graduação e em especial na área da Educação precisa ser redimensionado e novamente voltar à enfrentar algumas questões, que pareciam ser mais fáceis de resolver no passado, considerando os avanços que o Brasil já havia feito nos últimos anos, em termos de sua imagem e protagonismo na região (Mercosul e América Latina) e no mundo.

Assim, no presente texto, retomamos algumas questões contextuais sobre esses desafios, do mesmo modo que ensaiamos algumas impressões sobre o papel específico da ANPED, e de certo modo, de outras associações, nesse embate.

## De que internacionalização falamos?

Para um debate qualificado sobre internacionalização no campo da produção científica, é certamente necessário discutir sobre qual é o sentido e o significado da expressão “internacionalização”. Azevedo (2014), em diálogo com Hans De Wit, que elenca nove “concepções enganosas” de internacionalização, e Jane Knight, que chama atenção para cinco “mitos” correntes de internacionalização, objetivando apresentar questionamentos a algumas ações e políticas que supostamente seriam classificadas de internacionalização da educação superior, procura definir a internacionalização, em termos que parecem ajudar a compreender como a pós-graduação pode movimentar-se neste tema:

a internacionalização da educação superior **não é um fim em si mesmo, mas é um processo de integração** das dimensões internacional, intercultural e global às atividades próprias das instituições acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) e as suas metas e funções, em especial a formação de pessoal nas diversas modalidades de educação superior (2012, p. 4). A internacionalização da educação superior, potencialmente **é processo e meio para a integração, a interculturalidade e o diálogo** entre diferentes IES (nacionais e estrangeiras) e para a justa consecução do plano de desenvolvimento das universidades, logo de suas missões precípua, acordado pelas instâncias colegiadas acadêmicas, sob a proteção constitucional em cada país e **estimuladas por políticas públicas que visam, ao mesmo tempo, à internacionalização solidária, às mudanças sociais e a integração regional** (Mercosul, America do Sul, America Latina, Caribe, Europa, etc. (AZEVEDO, 2014, p.101-102) (grifos nossos)





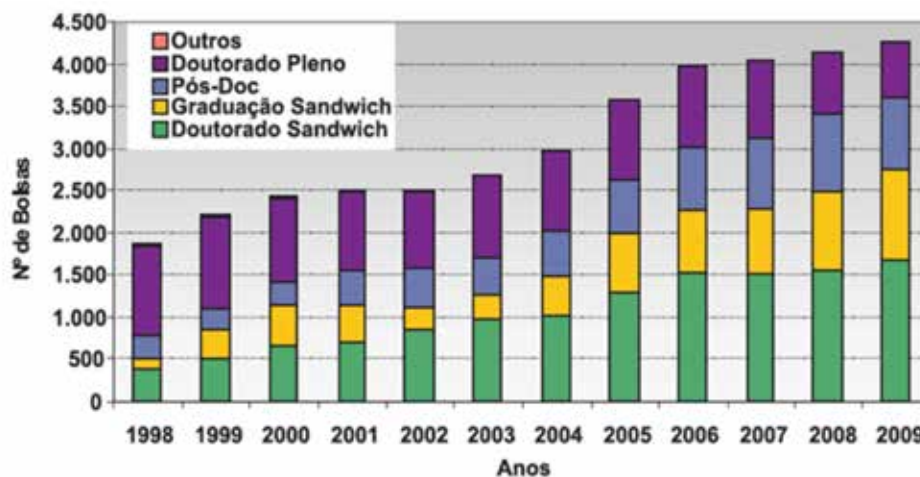
O autor, por um lado, situa a internacionalização como consequência de um projeto acadêmico e de sociabilidade. Assim, interessaria uma internacionalização que compõe a perspectiva de formação humana e desenvolvimento social com uma marca de solidariedade. Por outro lado, Azevedo (2014) também percebe que há no debate sobre internacionalização posições marcadamente competitivas expressas nas preocupações sobre a produção científica como estratégia de desenvolvimento econômico e posicionamento geopolítico de um país no contexto internacional. Tome-se como exemplo deste posicionamento os estudos da produção científica a partir dos rankings de divulgação científica. Os estudos mais cuidadosos farão isto com estratégias de normalização entre as áreas de forma a não comparar o incomparável, porém há muitas tabelas de *rankings* que incorrem em graves erros que tornam invisíveis as diferenças entre as áreas. Entre uma internacionalização que dialoga com um projeto social de formação humana mais ampla, e, uma internacionalização que espera da universidade (e da produção científica) sua contribuição para a competição internacional, temos um conjunto de desafios, perspectivas e tensões que levam à diferentes respostas sobre para que internacionalizar e como. Em entrevista concedida a João Marcos Veiga para o portal da Anped, Azevedo observa que,

[...] o campo acadêmico tem procurado demonstrar sua internacionalização por intermédio de ações, entre outras, tais como a mobilidade transfronteiriça de estudantes e professores, as parcerias e convênios com instituições estrangeiras e a docência e a comunicação de resultados de pesquisa em línguas estrangeiras. Entretanto, tais ações necessariamente não correspondem automaticamente ao que se conceitua como internacionalização. Há um sério perigo de se estar carreando esforços para a transnacionalização da educação superior, algo mais próximo da formação de um mercado global de educação superior. A prova de que se está fazendo internacionalização e não transnacionalização seria atentar se as ações e as políticas de promoção da circulação internacional de ideias consideram os princípios de solidariedade, reciprocidade, interculturalidade, justiça social e respeito mútuo. Assim, sem querer fornecer uma receita, mas os atores sociais comprometidos com estes valores podem balizar suas ações por estes princípios, procurando isentarem-se de carrear esforços para a formação de um mercado mundializado ou transnacionalizado de ensino superior, em que a competição, os rankings e a educação como mercadoria tornem-se preponderantes (AZEVEDO, 2017).

Desta maneira, um primeiro ponto para refletir sobre estes desafios para a pós-graduação é o marco estrutural das políticas públicas no campo da produção científica. Portanto cabe observar como a questão é tratada no Plano Nacional de Pós-Graduação. Considerando primeiro uma

dimensão mais centrada na circulação dos pesquisadores, o PNPG apresenta o incremento das bolsas no exterior a partir, por exemplo, do fomento da CAPES.

**Figura 2** - Crescimento de Bolsas individuais CAPES (1998-2009)



Fonte: PNPG (2010-2020), p. 239 IN: BRASIL (2010)

Os dados de 1998 a 2009 evidenciam a ampliação do número de bolsas individuais e o PNPG (2010-2020) traça algumas estratégias que reforçam esta perspectiva de apoio à internacionalização:

Na ampliação dos cursos e atividades da pós-graduação deve ser levada em consideração a busca da excelência e de conhecimentos novos e deve ser evitada a endogenia. Uma forma para atingir tais objetivos é a interação mais intensa entre instituições brasileiras e internacionais. Essa interação, além de promover o crescimento da ciência, aumentará o protagonismo do país no cenário internacional. Sugere-se então:

- envio de mais estudantes ao exterior para fazerem doutorado, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo;
  - estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros;
  - aumento do número de publicações com instituições estrangeiras.
- (BRASIL, 2010, pag. 301)

Além das iniciativas centradas na circulação de pesquisadores outro tipo de política para o fomento são aquelas que visam apoio ao trabalho de grupos de pesquisa em que se integram ações de pesquisadores no Brasil com pesquisadores em universidades fora do país, entre exemplos recentes pode-se citar o Programa CAPES/Fortalecimento MERCOSUL com financiamento de missões entre os países do MERCOSUL. Outros programas foram desenvolvidos tanto pela CAPES como pelo CNPQ nos últimos anos tendo como foco grupos de pesquisa. Tomando novamente o PNPG 2011-2020 como marco para compreensão macro da política, parece que a ação de articulação entre grupos não ganha destaque como estratégia. Para além das estratégias individuais a política mais coletiva no PNPG está no acesso à produção externa e na avaliação,

[...] garantia da continuidade do Portal de Periódicos e aumento do acesso para novas instituições públicas e privadas, civis e militares, que desenvolvam pesquisa ou pós-graduação; estímulo à realização pelas instituições acadêmicas de avaliações periódicas através de comitês constituídos de consultores externos, nacionais e internacionais. Além das instituições, o próprio sistema de avaliação da CAPES deverá ser avaliado externamente (PNPG, p. 305)

No entanto, a circulação de pesquisadores e a formação de quadros mais internacionalizados, conforme já destacamos, é apenas um dos aspectos importantes, mas que também precisam ser adequadamente dimensionados, para não operacionalizarmos o que alguns, chamam de “internacionalização passiva”, uma internacionalização em uma única direção, perdendo-se objetivos solidários e globais. Este conjunto de questões parece permitir situar a questão da internacionalização da pós-graduação em educação a partir de quatro âmbitos e problemas: o consumo da produção científica, o diálogo com a produção mundial, a divulgação da pesquisa e a produção cooperativa/solidária.

## **Âmbitos do desafio da internacionalização**

O primeiro âmbito ou desafio pode ser identificado como “consumo”, ou seja, acesso à produção internacional. Este tema percorre a iniciativa do Portal de Periódicos da mantido pela CAPES, política esta que tem um alto protagonismo da SBPC na defesa dos recursos para manutenção anual do conjunto de revistas internacionais que compõe o portal. Dados de execução orçamentária da CAPES indicam a aplicação desde de 2004 de recursos regulares para



a manutenção da política, sendo que o investimento em 2016 foi de aproximadamente 360 mil reais.

O acesso a um número expressivo de periódicos internacionais que tem custo elevado para os pesquisadores individuais é importante em termos de política pública e amplia as possibilidades das revisões de bibliografia e do uso da produção recente no âmbito das disciplinas na pós-graduação. Este processo tem como desafio a língua, e a cultura de mapeamento da produção. Consumir a produção internacional na área implica em olhar os objetos de pesquisa, além de suas manifestações locais, e abrir possibilidades teóricas e epistemológicas mais abrangentes que possibilitem ampliar o olhar sobre a empiria. Mesmo quando o foco da pesquisa empírica é local, é possível olhar para outras interpretações e outras formas de construção do objeto, porém isto implica em uma cultura de revisão bibliográfica que nem sempre esta desenvolvida.

O segundo desafio tem relação com esta cultura de interlocução com a bibliografia ou com a produção científica internacional. As experiências de circulação de pesquisadores pela via de doutorados sanduíche, pós-doutorados no exterior e participação em eventos científicos têm, também, a função de contribuir para a construção desta cultura de interlocução, pois para compreender as análises, especialmente no campo das ciências humanas, onde está a educação, a compreensão dos contextos, das formas como os pesquisadores constroem os objetos de pesquisa é tão importante quanto o próprio resultado da pesquisa.

O terceiro desafio ou problema é a divulgação da pesquisa brasileira no cenário científico internacional. Mas, aqui cabe perguntar: o que consideramos cenário internacional? O consumo da produção científica recente via portal de periódicos tem em tese capacidade de potencializar nosso diálogo com autores contemporâneos internacionais e, com isto ampliar a possibilidade de interlocução. Neste tema a questão da língua novamente se coloca, pois as grandes bases de dados privilegiam a língua inglesa. A diversidade, neste caso, fica comprometida, neste cenário científico.

O quarto problema ou âmbito de questões a serem enfrentadas se relaciona com a possibilidade de produzir pesquisa de forma cooperativa internacional. Neste caso o trabalho coletivo é primordial e a possibilidade de fazer avançar o conhecimento implica continuidade de financiamento que garanta estabilidade na interlocução. Neste caso as formas de bolsa individuais são portas de entrada; porém, apenas políticas de longo prazo que coloquem condições de grupos de pesquisa estabelecerem diálogo, é que permitirá o avanço no conhecimento.

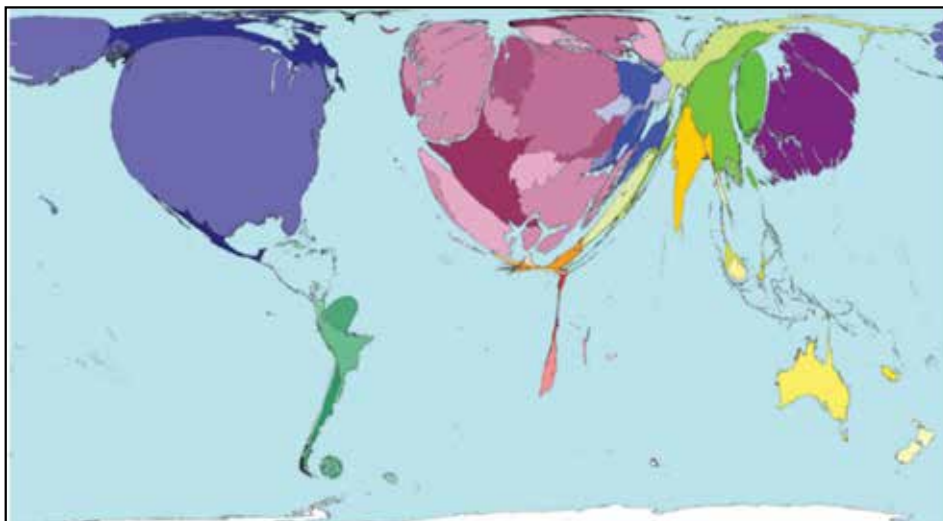


O contexto do golpe, os riscos para a democracia, a Emenda 95/2017 colocam um elemento de conjuntura bastante mais complexo no debate de como financiar uma política de internacionalização que tenha algum sentido de equidade no contexto continental brasileiro.

Cabe salientar ainda como pano de fundo de toda estas questões que temos ainda o contexto específico do Brasil que é a produção científica em língua portuguesa em um país periférico, e se situarmos o debate no âmbito da Educação, em uma área também periférica. Varela (2015) em um instigante estudo sobre as questões da globalização do currículo, traz alguns elementos, que nos ajudam a pensar estas questões. Conforme aponta, no Relatório da Unesco sobre a Ciência, de 2010, identificamos um quadro completamente desigual no que diz respeito a produção científica e a participação dos países nela,

...segundo o relatório, os EUA, a UE e a China, o Japão e a Rússia, que, em conjunto, detêm cerca de 35% da população mundial, possuem mais de três quartos dos investigadores do globo. “Em contraste, um país populoso como a Índia ainda representa apenas 2,2% do total mundial, e os continentes inteiros da América Latina e da África representam 3,5% e 2,2%, respectivamente” (UNESCO, 2010, p.10). (VARELA: 2015, p.50)

A situação explicitada pelo relatório foi “desenhada” pela Science, em um retrato que ficou conhecido como o “estranho mapa do mundo” da produção científica que praticamente, “apaga” os países do hemisfério sul:



Fonte: <http://hypescience.com/mapa-mundo-ciencia-producao-cientifica/> acessado em 30/07/2017

Obviamente, conforme já apontamos a questão da produção científica tem relação direta com a circulação de dinheiro, com a capacidade de produção de tecnologia, que torna os países periféricos consumidores, associado ainda, à situações educacionais nada favoráveis na maioria deste países.

Nesse sentido, já temos um alerta da importância do desenvolvimento das metas educacionais para a mudança no quadro da produção científica nesta relação norte-sul. Ademais, essa “ausência” de produção certamente impacta na pouca ou nenhuma capacidade destes países interferirem em agendas globais para a ciência.

Além da concentração da produção científica no norte, o inglês como língua “oficial” da circulação científica é outra problemática que afeta os países do sul. Ainda que a produção seja grande nos países do sul, a circulação e citação das referências do norte é avassaladora, sendo essa desigualdade em termos de circulação também estimulada pelos próprios cientistas dos países periféricos:

A América Latina cita autores asiáticos e africanos numa margem de 0% a 0,5% em todo o período, ao passo que em 2005 as menções a autores americanos alcançaram 56,2%. Em todo o período, a citação intrarregional diminuiu notavelmente. Outra constatação importante refere-se ao alto nível de citação endógena na América do Norte, que alcança 78,1% em 2005 e, juntamente com o aumento das citações de autores europeus no bloco euro-americano, concentra 98,5% do total de citações na América do Norte. (BEIGEL, 2013, p. 177)

Especificamente no caso do Brasil, a situação de país periférico e de produção em língua portuguesa, nos coloca o compromisso de refletir como estabelecer um diálogo com a circulação e a produção científica em inglês, ao mesmo tempo em que auxiliamos no desenvolvimento de uma perspectiva de produção que volte-se para a produção e circulação dos autores latinos e dos países e regiões de língua portuguesa.

Como afirma Varela (2015, p. 54):

não sendo o caso para se insurgir contra a difusão da ciência em língua inglesa, à escala universal, posto que esta será, seguramente, uma das formas possíveis para se reduzir as assinaladas assimetrias na *cientometria* internacional, é caso, contudo, para se afirmar que na prossecução do desiderato de promover as epistemologias dos países da periferia há um longo a caminho a ser percorrido,



visto que, supostamente, tal aspiração não deve realizar-se em detrimento do imperativo de promover e salvaguardar as culturas e idiossincrasias nacionais e locais, de que as línguas são o veículo e uma forma de manifestação por excelência, além de constituírem importantes esteios para o desenvolvimento socioeconômico.

## **A ANPED e os diálogos internacionais.**

Diante desse contexto, o tema da internacionalização também se coloca no âmbito das associações de pesquisa, seja pela necessidade do diálogo na pesquisa, seja no diálogo sobre as políticas de produção científica.

Num primeiro aspecto, cabe destacar, considerando todo o explicitado, que em certa medida, a preocupação com a internacionalização da área da Educação, necessariamente articula-se à nossa luta e compromisso com a qualidade da Educação Básica oferecida no país. Os índices de universalização dessa etapa educacional ainda precisam ser melhorados e efetivamente se reverter em um quadro que coloque o Brasil em outras condições no mapa dos avanços educacionais. Infelizmente, os recentes ataques ao PNE e as políticas educacionais que tinham este objetivo, nos fragilizam significativamente.

Além disso, como Associação a ANPED tem estabelecido parcerias que nos coloquem em diálogo/ou que possam dar visibilidade aos diálogos que temos feito. São experiências, neste sentido, a presença já longeva do Clacso – Conselho Latino Americano de Ciências Sociais nas reuniões nacionais. Ainda que a articulação em termos de América Latina tenha sido uma constante dos nossos pesquisadores e programas de pós-graduação, entendemos que, como Associação, temos um longo caminho a percorrer para promover de fato uma articulação mais intensa.

Decorrente dessa preocupação, no continente americano, apesar de algumas iniciativas anteriores de articulação, nos últimos dois anos a articulação com a AERA – American Education Reserche Association, tem fomentado diálogos com Associações de Pesquisadores da Educação nas Américas. A ideia é a partir de reuniões nos eventos locais, promover a articulação entre as diferentes Associações das Américas estabelecendo diálogos e reciprocidades.



Fruto dessa iniciativa, este ano, nos EUA, constituímos a American Education Research Network, e organizamos na reunião da AERA de 2017, em San Antonio (Texas, EUA) 12 simpósios temáticos articulando produção e desafios comuns na pesquisa em Educação dos países americanos. Decorrente disso, a ideia é em cada reunião das Associações Nacionais, promover mesas temáticas que auxiliem nessa difusão.

Além disso, temos uma preocupação também sobre como difundir e criar redes entre os países e regiões falantes de Língua Portuguesa. A visibilidade e circulação das pesquisas em produções científicas, em Língua Portuguesa, precisam ser um dos nossos principais focos de atuação. Assim estabelecemos no último ano, protocolos recentes com a SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e com o FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, visando unir esforços nesta questão.

Do mesmo modo, a filiação à WERA – World Education Association, nos colocou a possibilidade de diálogo com outras associações internacionais pouco próximas ao contexto brasileiro, como o caso do continente Asiático e Africano.

Em outra frente, é preciso considerar internamente como no âmbito da pesquisa e pós-graduação brasileira em Educação, temos pensado a internacionalização, este sido um dos novos desafios enfrentados por nós.

Para além de um “quesito” de avaliação da qualidade da produção científica, nos interessa pensar como tais questões têm sido compreendidas e enfrentadas pelo campo. Além disso, tais reflexões nos permitiram sair das “amarras” de um modelo de internacionalização que talvez não seja o mais adequado para as ciências humanas. Desse modo, temos também feito um esforço e um investimento para um debate mais alargado com outras associações para, juntas, pensarmos sobre que internacionalização queremos ser protagonistas.

Compreendemos que temos que um conjunto de desafios a serem enfrentados. Tais desafios implicam reciprocidade, horizontalidade que possam fortalecer redes solidárias de ação, agendas comuns e especialmente diálogos a partir de contextos diferentes.





## REFERÊNCIAS

Azevedo, M.L.N. **Internacionalização da Educação**. Entrevista concedida a João Marcos Veiga. Portal da ANPEd. Extraída de <http://www.anped.org.br/news/entrevista-mario-azevedo-uem-internacionalizacao-da-educacao>. Publicada em 27 Julho 2017. Acesso em 31 Julho 2017.

\_\_\_\_\_. Transnacionalização e Mercadorização da Educação Superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – a expansão privado-mercantil. *Rev. Inter. Educ. Sup.[RIESup]* Campinas, SP v.1 n.1 p. 86-102 jul./set. 2015. ISSN 2446-9424.

\_\_\_\_\_. A internacionalização da Educação Superior em questão: mitos, enganos e verdades. **Horizontes LatinoAmericanos** - Revista de Humanidades e Ciências Sociais do Mercosul Educacional. v. 3, n. 1 (2014), pp. 99-110

\_\_\_\_\_. Oliveira, J.F.; Catani, A.M. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. **RBPAAE** - v. 32, n. 3, p. 783 - 803 set./dez. 2016, pp. 783-803.

BEIGEL, F. Centros e periferias na circulação internacional do conhecimento. In. *Nueva Sociedad*, edição especial em português, setembro de 2013, pp. 168-180. [www.nuso.org](http://www.nuso.org)

BRASIL. **EMI nº 83/2016/MF/MPDG**. Brasília: Câmara Federal, 2016a,

\_\_\_\_\_. **PEC 241**. Brasília: Câmara Federal, 2016b

\_\_\_\_\_. **PEC 055**. Brasília: Câmara Federal, 2016c

\_\_\_\_\_. **EC 095** - Novo Regime Fiscal. Brasília: Câmara Federal, 2016d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – **PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010, 2 v. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG\\_Miolo\\_V2.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf)>. Acesso em: 30 Julho 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 -.

BOURDIEU, P. **Contre-feux**. Paris:Éditions Liber-Raisons d'Agir, 1998.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **Uma Ponte para o Futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015



GUIMARÃES, L.. **Valor Econômico**. Corte de verba ‘expulsa’ pesquisadores do país. Extraído de <<http://www.valor.com.br/brasil/4961558/corte-de-verba-expulsa-pesquisadores-do-pais>>, publicado em 09 maio 2017, acesso em 30 Julho 2017.

Martello, A.; Alvarenga, D. Levy deixa Fazenda após 11 meses no cargo e sucessivas derrotas. **G1 - Economia** (Grupo Globo). Extraído de <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/12/levy-deixa-fazenda-apos-11-meses-no-cargo-e-sucessivas-derrotas.html>>. Publicado em 08 Janeiro 2016. Acesso em 30 Julho 2017.

VARELA, Bartolomeu L. O global e o local nos processos de prescrição e realização do currículo e na promoção do *conhecimento universal*. O caso da Universidade de Cabo Verde. In: MORGADO, J. Carlos; MENDES, Geovana M. L.; MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto. **Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros**. São Tirso: De facto, 2015.

ROMANZOTI, Natasha. Estranho mapa do mundo baseado na produção científica. Extraído de: <http://hypescience.com/mapa-mundo-ciencia-producao-cientifica/>. Publicado em 14 de julho de 2015. Acesso em 30/07/2017

SCHWAB, Klaus. **The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond**. Disponível em:<<https://www.weforum.org>>. Acesso em: 30 Julho. 2017.



# RETOS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: el caso del Posgrado en Planificación de la Universidad Nacional de Costa Rica

**LUIS FERNANDO MORALES-ABARCA**

Candidato a doctor en Gobierno y Políticas Públicas de la Universidad de Costa Rica (UCR).  
MSc. en Administración Pública(UCR). Miembro del Consejo de Gestión Académica del  
Postrado en Planificación de la Universidad Nacional de Costa Rica(UNA). Subdirector de la  
Escuela de Planificación de la UNA. Académico e Investigador de la UCR y UNA. Correos:  
luis.morales.abarca@una.cr, luis.morales@ucr.ac.cr



**RESUMO:** Dada a existência de diferentes megatendências nas áreas de demografia, tecnologia, educação, economia, sociologia, entre outros, vale-nos um par de perguntas. A primeira pergunta é para tentar entender Para onde vai o mundo?; a segunda questão representa um grande desafio - Para onde queremos ir é? Se nos apegamos à primeira pergunta e ignoramos a segunda questão, seria como folhas que deixam o vento movê-las e levá-las a qualquer lugar. Enquanto isso, se assumirmos o desafio de tentar responder à segunda questão. então, devemos ser capazes de lançar mão do nosso passado, nosso presente e tentar construir, em conjunto, e de forma participativa, o futuro que queremos para nós mesmos e gerações, a partir de um ponto de vista do nível acadêmico líder de ensino e pesquisa de Pós-graduação nos desafios América Latina e Caribe. *Carpe diem.*

**Palavras-chave:** Internacionalização. Pós-Graduação. Planejamento.

**RESUMEN:** Ante la existencia de distintas megatendencias en los campos de la demografía, la tecnología, la educación, la economía, la sociología, entre otras, cabe hacernos un par de preguntas. La primera interrogante consiste en tratar de comprender ¿hacia dónde va el mundo?; la segunda interrogante nos plantea un gran desafío - ¿hacia dónde queremos ir nosotros? Si nos aferramos a la primera pregunta y dejamos de lado la segunda interrogante, seríamos como hojas que el viento las mueve y las lleva a cualquier lugar. Mientras tanto, si asumimos el desafío de tratar de construir una respuesta a la segunda interrogante. Entonces, debemos ser capaces de apropiarnos de nuestro pasado, de nuestro presente y de intentar construir, juntos, y de manera participativa, el futuro que deseamos para nosotros y las próximas generaciones, desde un punto de vista de los principales retos académicos a nivel de la enseñanza y la investigación de posgrado en América Latina y el Caribe. *Carpe diem.*

**Palabras claves:** Internacionalización. Estudios de Posgrado. Planificación.

## Introducción

Este artículo tiene como objetivo principal compartir algunas ideas relacionadas con los principales retos para desarrollar un proceso de internacionalización de los estudios de posgrado en las universidades públicas de América Latina y el Caribe. En este sentido, se presentan los antecedentes acerca del surgimiento de la Universidad Nacional de Costa Rica, la Facultad de Ciencias Sociales y el posgrado en Planificación de la UNA. Luego, se desarrollan algunos elementos relacionados con la situación académica actual de la Escuela de Planificación y de su programa de Posgrado en Planificación. Además, se identifican y resumen algunas de las principales megatendencias que enfrentará la sociedad en los próximos treinta años, las cuales



sirven de insumo para la toma de decisiones, a nivel de las coordinaciones de posgrado, con el fin de determinar los principales retos o desafíos que podrían servir para construir el rumbo y la estrategia que pueda orientar el quehacer académico, a nivel de posgrado, en las universidades públicas de América Latina y el Caribe (ALC).

## Desarrollo

### Antecedentes: ¿de dónde venimos?

Costa Rica: de la abolición del ejército al premio Nobel de la Paz. Una vez terminada la última guerra civil de 1948, el ex presidente José Figueres Ferrer tomó la decisión de abolir el ejército, precisamente el mismo ejército que le permitió recuperar su gobierno, es así como Costa Rica es uno de los pocos países en el mundo que no tiene un ejército, desde 1949 hasta la fecha. Esta sabia decisión ha permitido que los recursos que eran destinados para el ejército y las armas se hayan utilizado para la construcción de un sistema de salud y de educación pública gratuita para todos los habitantes de la República.

Por mandato constitucional el Estado costarricense reserva un presupuesto del 8% del P.I.B dedicado a la educación pública, es decir, se invierte en un ejército de educadores y estudiantes, gracias a los cuales se goza de una relativa estabilidad política y de una buena calidad de los servicios de salud pública, esta es una de las razones fundamentales por las que, en 1987, el ex presidente Oscar Arias recibió el Premio Nobel de la Paz, el cual constituye un claro reconocimiento a la vocación civilista de la sociedad costarricense, a lo largo de casi 70 años de vida sin fuerzas armadas.

Educación superior y contribución de las universidades públicas en Costa Rica. El sistema de educación superior pública en Costa Rica está constituido por 5 universidades: Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), Universidad Estatal a Distancia (UNED), y Universidad Técnica Nacional (UTN).

Alrededor del 80% de la investigación realizada en Costa Rica es llevada a cabo por las cinco universidades públicas, las cuales contribuyen con la sociedad mediante la ejecución de alrededor de 3 mil proyectos de docencia, investigación y extensión en todo el territorio nacional.



En el 2014, el total de estudiantes matriculados en las 5 universidades públicas fue de 102 mil estudiantes, lo que representó un 50% de la matrícula total de las universidades existentes en el país. En ese mismo año, las universidades públicas recibieron de parte del Estado un presupuesto total equivalente al 1,32% del PIB. El total de diplomas otorgados por esas 5 universidades en el 2014 fue de 14.600, de los cuales un 89% fueron diplomas de grado, y el 11% diplomas de posgrado. El total de convenios y acuerdos de cooperación vigentes en las universidades públicas era de 760, entre acuerdos generales y convenios específicos, es decir, un promedio de 152 por universidad pública. En el 2015 el total de carreras acreditadas de las universidades públicas era de 67, de un total de 101 carreras acreditadas, lo cual representaba un 66% de las mismas (Estado de la Educación, 2015).

### **Situación actual: ¿dónde estamos?**

#### **Situación actual de la Universidad Nacional (UNA) (según datos del 2015)**

La UNA fue creada en 1973, en una coyuntura internacional de recientes cambios en la dinámica de la educación superior, derivados del movimiento de mayo de 1968 en Francia, así como la reivindicación de derechos sociales para los trabajadores organizados en sindicatos y en cooperativas. Estos elementos a nivel internacional influyeron en la decisión de la Asamblea Legislativa de crear una nueva universidad pública con una visión humanista, comprometida con aquellos grupos de la sociedad que demandaban una mayor atención de parte del gobierno y de las universidades públicas.

**Misión:** La Universidad Nacional genera, comparte y comunica conocimientos, y trabaja en la formación de profesionales humanistas con actitud crítica y creativa, que contribuyen con la transformación democrática y progresiva de las comunidades y la sociedad hacia planos superiores de bienestar.

**Visión:** La Universidad Nacional será referente por su excelencia académica, por el ejercicio de su autonomía, innovación y compromiso social en los ámbitos regional y nacional, con reconocimiento y proyección internacional, con énfasis en América Latina y el Caribe.

Entre los principios, valores y fines de la UNA, se encuentran:

Principios centrados en el Humanismo, la Transparencia, la Inclusión, la Probidad, la Responsabilidad ambiental, y el Conocimiento transformador.



Valores relacionados con la Excelencia, el Compromiso social, la Participación democrática, la Equidad y el Respeto.

Fines tales como el Diálogo de saberes, la Interdisciplinariedad, la Regionalización, la

Desconcentración, la Identidad y compromiso, la Formación integral y el Pensamiento crítico (Estatuto UNA, 2015).

Para concretar la misión, visión, valores, principios y fines, la UNA está presente en 8 campus universitarios, distribuidos en el territorio nacional, posee 8 facultades, 32 escuelas y 12 institutos. Mantiene una oferta de 136 planes de estudio de grado, de los cuales 18 son carreras acreditadas, ofrece 54 programas de maestría y 5 programas de doctorado. Para hacer frente a las labores académicas cuenta con 3500 funcionarios, de los cuales 2000 están dedicados a las docencia, extensión e investigación.

En el ámbito académico cuenta con un total de 928 programas y proyectos de docencia, investigación y extensión.

En el 2015, obtuvo el segundo lugar, a nivel nacional, y el puesto 89, a nivel de Universidades Latinoamericanas, en el Ranking Webometrics.

Además, en el 2015, ocupó el puesto 79, a nivel latinoamericano, en el Ranking Mundial de Repositorios y Revistas Electrónicas. La UNA tiene un total de 26 revistas electrónicas, las cuales están indexadas. Cuenta con 18 bibliotecas y centros de documentación distribuidas en los 8 campus universitarios.

Con respecto a la población estudiantil, al 2015 había un total de 19.000 estudiantes matriculados. En ese mismo año el número de graduados fue de 3000 estudiantes, de los cuales un 60 por ciento corresponde a mujeres.

En el ranking de universidades de América Central y el Caribe, la UNA ocupa la segunda posición, al ubicarse después de la Universidad de Costa Rica (UCR). Ambas universidades generan el 60 por ciento de la producción académica de investigación y extensión en Centroamérica y el Caribe.

En síntesis, la UNA es una institución pública que cuenta con el respaldo del Estado costarricense, debido a que su creación tiene rango constitucional. Es una organización declarada

“Benemérita de la Patria”, que mantiene un elevado compromiso con las organizaciones sociales y grupos étnicos que requieren de mayor apoyo por parte de la academia y el quehacer universitario.

#### **Situación actual de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNA.**

La Facultad de Ciencias Sociales (FCS) está integrada por 8 escuelas: Historia, Sociología, Planificación y Promoción Social (EPPS), Secretariado Profesional, Relaciones Internacionales, Economía, Administración y Psicología; y por 3 institutos: Estudios Sociales y Población (IDESPO), Estudios del Trabajo (IESTRA), y el Centro de Estudios en Política Económica (CINPE).

La FCS es la de mayor tamaño y con más cantidad de estudiantes matriculados y graduados de la UNA, representa el 50 por ciento de la población matriculada en la universidad, según datos del 2015.

La FCS mantiene un elevado compromiso con los sindicatos, cooperativas, movimiento solidarista, asociaciones de desarrollo, y demás grupos y movimientos sociales que exigen de parte de la UNA y de sus facultades el apoyo y respaldos en sus luchas y reivindicaciones políticas, económicas, sociales y ambientales.

#### **Situación actual de la Escuela de Planificación y Promoción Social (EPPS).**

La EPPS fue creada en 1974, tiene 43 años de funcionamiento, es la única escuela de educación superior en el área de Planificación que ofrece planes de estudio en grado y de posgrado, a nivel de América Latina y el Caribe.

Desde su fundación, la EPPS ha desempeñado un papel protagónico en la promoción del desarrollo económico y social de Costa Rica, a través de sus planes, programas y proyectos en las áreas de planificación, investigación y extensión, mediante el uso de teorías y metodologías que promueven la gestión de un desarrollo integral, participativo y comprometido con el medio ambiente y la calidad de vida de las personas.

La Misión de la EPPS consiste en “contribuir en la generación, promoción y difusión del conocimiento teórico-práctico y metodológico de la planificación que promueva el desarrollo integral de la sociedad”.

Su Visión busca que la EPPS “sea una comunidad académica líder e innovadora en la construcción del conocimiento teórico y metodológico de la planificación, constituida en una red de actores con incidencia en las transformaciones de la sociedad y que sea referente a nivel nacional e internacional”.





En el área de la docencia, a nivel de grado, la EPPS ofrece un plan de estudios con salida en el bachillerato en Planificación Económica y Social, que comprende 4 años o niveles, divididos en 8 ciclos lectivos, para un total de 140 créditos.

Por su parte, también se ofrece un plan de estudios con salida en licenciatura con énfasis en Planificación Económica y Social, que comprende 1 año cursando materias, con un valor total de 36 créditos, y hasta 1 año adicional para terminar el trabajo final de graduación.

En febrero del 2017 la carrera de bachillerato y licenciatura en Planificación Económica y Social obtuvo la acreditación, después de un largo y riguroso proceso de autoevaluación, llevado a cabo por parte del Sistema Nacional de la Acreditación de Costa Rica (SINAES). Esto es muy importante, si tomamos en cuenta que del total de 136 carreras que ofrece la UNA, sólo 18 están acreditadas, es decir, apenas un 13%. Por lo tanto, la EPPS forma parte de un selecto grupo de carreras que garantizan un elevado y riguroso nivel de calidad.

En el área de extensión y de vínculo con la sociedad, la EPPS es una de las pocas escuelas que goza de gran prestigio, debido a que mantienen dentro de su currícula 4 cursos totalmente prácticos, en los cuales los estudiantes desarrollan un diagnóstico a nivel de la comunidad y luego elaboran propuestas o alternativas de desarrollo a las organizaciones con las cuales trabajan, mediante una metodología de “aprender-haciendo” y de “construir soluciones de manera participativa con los actores comunitarios”. En este sentido, la EPPS es una de las pocas Escuelas de Educación Superior que ha recibido un premio, a nivel nacional, de parte de la Defensoría de los Habitantes, por su aporte a la calidad de vida de las personas.

La EPPS cuenta con dos programas en el área de la Extensión, uno denominado PIPEDE, el cual promueve acciones, intervenciones y proyectos en el campo del desarrollo local y municipal. Por otra parte, existe el programa CAMBIOS, el cual tiene como propósito promover acciones, intervenciones y proyectos en el área del desarrollo integral y sustentable, con el fin de contribuir a elevar el nivel de vida de los habitantes de Costa Rica.

Por último, el programa de más reciente creación, denominado INVESPPS, se ubica en el área de Investigación, y tiene como propósito promover una mayor integración entre el quehacer de la docencia y la extensión, con el fin de sistematizar y divulgar de manera científica los resultados obtenidos en las actividades, proyectos y programas de Planificación y Promoción Social, tratando de aplicar teorías y metodologías que promuevan la inter y multidisciplinariedad, tanto a lo largo de la malla curricular como a nivel de los trabajos finales de graduación, sin lugar



a dudas, este constituye uno de los principales retos o desafíos que enfrenta la EPPS de cara al siglo XXI.

En resumen, entre las principales fortalezas que presenta la EPPS se encuentra, por un lado, el que cuenta con un recurso humano de alta calidad, tanto académico como administrativo, integrado por profesionales de diversas disciplinas, que comprende biólogos, geógrafos, ingenieros, economistas, administradores, sociólogos, trabajadores sociales, planificadores, entre otros. Por otra parte, presenta una malla curricular singular e innovadora, lo cual constituye un elemento diferenciador, que le permite a los graduados en planificación poder insertarse tanto en el ámbito del sector público, como en el campo del sector privado y de las ONGs.

#### **Situación actual del Posgrado en Planificación de la UNA.**

El posgrado en Planificación está adscrito y forma parte de la oferta académica de la EPPS. Fue creado en el 2010, con el fin de formar profesionales con capacidad para investigar, organizar, promover, dirigir, evaluar, asesorar y gestionar procesos, a nivel público y privado, a partir de una sólida formación teórica y metodológica en el campo de la planificación.

Durante el periodo entre el 2010 y el 2014 se crearon y desarrollaron 3 énfasis: *Desarrollo Local, Desarrollo Microempresarial, y Gestión en Territorios en Riesgo Socioambiental*. A partir del 2015 se abrieron 2 nuevos énfasis, uno en *Planificación Estratégica, y el otro en Formulación y Gestión de Proyectos Socioeconómicos*. Estos dos nuevos énfasis se mantienen abiertos hasta la fecha y tienen buena aceptación por parte de los estudiantes matriculados en los mismos.

Los tres primeros énfasis, creados en el 2010, comparten un tronco común, distribuido en 2 trimestres, y constituido por 7 cursos: ética y desarrollo; globalización, estado y planificación; teoría del conocimiento y cambio social; ambiente y desarrollo; desarrollo, actores sociales y conflictividad; métodos e instrumentos de planificación, y construcción del objeto de estudio por énfasis.

El énfasis en Desarrollo Local comprende 3 trimestres adicionales al tronco común, constituidos por los siguientes cursos: gestión local y construcción social, organización y administración de recursos locales, estrategias de planificación para el desarrollo local, talleres I y II de investigación para el desarrollo local, y dos cursos optativos.

El énfasis en Desarrollo Microempresarial, comprende 3 trimestres adicionales al tronco común, conformado por los siguientes cursos: gestión y desarrollo microempresarial, gerencia



social y microempresarial, estrategias para la gestión microempresarial, talleres I y II de investigación en desarrollo microempresarial, y dos cursos optativos.

El énfasis en Gestión de Territorios en Riesgo Socioambiental comprende 3 trimestres adicionales al tronco común, conformado por los siguientes cursos: gestión local para el riesgo social, prevención y mitigación de desastres naturales, estrategias para la gestión de territorios en riesgo, talleres I y II de investigación para la gestión del riesgo, y dos cursos optativos.

El número total de 14 cursos para cada énfasis es equivalente a la suma de 60 créditos académicos exigidos para obtener el grado de maestría.

Con respecto a los 2 nuevos énfasis; en Planificación estratégica y en Gestión de Proyectos, creados y desarrollados a partir del 2015, estos tienen un tronco común, de 7 cursos distribuidos en 2 trimestres, los cuales son: ética y desarrollo; globalización, estado y planificación; teoría del conocimiento y cambio social; ambiente y desarrollo; desarrollo, actores sociales y conflictividad; métodos e instrumentos de planificación, y construcción del objeto de estudio por énfasis.

El énfasis en Planificación Estratégica comprende 3 trimestres adicionales al tronco común, constituidos por los siguientes cursos: planeación estratégica y prospectiva, planificación financiera para organizaciones públicas y privadas, gestión de riesgo y evaluación estratégica, talleres I y II de investigación para la planificación estratégica, y dos cursos optativos.

El énfasis en Formulación y Gestión de Proyectos comprende 3 trimestres adicionales al tronco común, constituidos por los siguientes cursos: elaboración y gestión de proyectos, métodos y técnicas para la gerencia de proyectos, gestión de riesgo y evaluación estratégica, talleres I y II de investigación para la gestión de proyectos, y dos cursos optativos.

A pesar de que el posgrado en Planificación es de reciente creación, apenas tiene 7 años de estar funcionando, se ha mantenido vigente y atento a los cambios y demandas de los estudiantes, un ejemplo de esos cambios lo constituye la apertura de los dos nuevos énfasis en Planificación Estratégica y en Gestión de Proyectos, los cuales se realizaron a partir de una lectura del contexto y de la demanda insatisfecha que existía en cuanto a la oferta de esos énfasis. En este sentido, actualmente los tres primeros énfasis, creados en el 2010, se mantienen dentro de la oferta académica del Programa de Posgrado, sin embargo, las promociones se abren sí y sólo sí existe una demanda mínima de 18 estudiantes por cada énfasis por año calendario.



En resumen, entre las principales fortalezas que presenta el Posgrado en Planificación de la EPPS-UNA se encuentran: un cuerpo docente de alta calidad y con elevado compromiso en las labores de gestión académica, flexibilidad en cuanto a los horarios brindados a los estudiantes, en este sentido, los cursos se ofrecen jueves y viernes en la noche, y los sábados todo el día, lo cual permite ajustarse al horario de trabajo de los estudiantes. Además, se ofrece el respaldo, compromiso y calidad brindado por la EPPS y la UNA. Otra ventaja que presenta el posgrado es con respecto a su bajo costo, actualmente tiene un valor de US\$4.500.00 para nacionales y de US\$5.500.00 para extranjeros, lo cual se ajusta al presupuesto de los estudiantes matriculados en el mismo; esto debido a que en existen programas de maestría en universidades privadas de Centro América con un costo superior a los US\$45.000.00, es decir, con un precio 10 veces mayor al ofrecido por el posgrado en Planificación.

## **Prospectiva: ¿hacia dónde va el mundo? y ¿hacia dónde queremos ir nosotros?**

### **¿Hacia dónde va el mundo?: Principales megatendencias.**

Las megatendencias (MT) son macro tendencias globales que abarcan a todo el planeta o la mayor parte del mismo (Mojica y López, 2015). La identificación de las megatendencias permite la determinación de oportunidades y amenazas y la construcción de escenarios que ayuden en la formulación de estrategias y alternativas para enfrentar las macro tendencias existentes.

Las sociedades del siglo XXI se caracterizan por presentar un alto grado de incertidumbre y de complejidad, acompañado de cambios continuos y acelerados, en donde las decisiones tomadas en una determinada región del planeta pueden influir en el resto de la humanidad. En este contexto, las principales megatendencias mundiales, identificadas por Mojica y López (2015) y por el CEPLAN (2016), se pueden agrupar de la siguiente manera:

**Cambios demográficos globales:** caracterizados por un incremento en la población, un mundo envejecido, y por un acelerado proceso de urbanización.

En cuanto al incremento acelerado de la población mundial, se observa que, mientras en el año 1960, era 3 mil millones de habitantes, en el 2030 será de 8 mil millones y para el 2050 será de 9 mil millones. En resumen, la población mundial se habrá triplicado en un lapso de 90 años.



En el 2030, el 50 por ciento de la población será de origen asiático y ese grupo étnico tendrá en promedio 35 años.

Hacia un mundo envejecido. En 1950 había 205 millones de personas mayores de 60 años, es decir, un 8 por ciento de la población global. En el 2030 habrá 1.300 millones de personas mayores de 60 años, lo que representará un 16 por ciento de población mundial. Mientras que en 1950 la edad promedio de la población era de 24 años, se espera que en el 2050 la edad media será de 36 años.

**Proceso de urbanización:** Actualmente el 54 por ciento de la población mundial vive en zonas urbanas, mientras que para el 2050 será del 66 por ciento, es decir, 6.300 millones de personas. Actualmente, 1 de cada 8 personas vive en una megaciudad, y se registran un total de 28 megaciudades, entre las cuales están: Tokio, Delhi, Shanghai, México D.F., Bombay y Sao Paulo.

En este contexto de cambios demográficos acelerados, se pueden identificar algunas oportunidades y amenazas, ante las cuales las universidades públicas deben prestar atención, por ejemplo, si para el 2050 habrá una población con una edad promedio de 36 años y una mayor cantidad de ancianos, deberíamos pensar en la formulación de políticas, programas y proyectos orientados hacia las nuevas demandas de una población adulta y envejecida. En cuanto a las amenazas, queda claro que el actual sistema de cotizaciones para los regímenes de pensiones, que están basados en la cantidad de jóvenes que aportan a dichos sistemas, ya muestran las primeras grietas y tendrán serios problemas a partir del 2030, ante un escenario en el que la población adulta mayor prolongue su vida y demande mayores recursos económicos de dichos fondos.

**Expansión de las clases medias:** lo que muestra una relación directa con un aumento en el consumo de dichas clases. Los países en desarrollo serán los forjadores de la futura clase media mundial, en el 2030 la región Asia-Pacífico tendrá el 66 por ciento de la población mundial de clase media, es decir, 3.200 millones de personas. En el 2030, el 60 por ciento del consumo de la clase media mundial se concentrará en la región Asia-Pacífico, este escenario implicará una reestructuración de las cadenas de valor globales y del comercio hacia esa región, dado el incremento en la demanda de bienes y servicios.

En resumen, las clases medias se muestran como los protagonistas del crecimiento global y del desarrollo económico en las regiones en donde se concentran, por ejemplo, Asia-Pacífico. Por lo tanto, una de las oportunidades para el resto del mundo consiste en identificar los gustos



y preferencias de esas personas de clase media y así orientar la producción de bienes y servicios hacia esas clases medias que tendrán un elevado poder de compra.

**Escasez de los recursos:** especialmente de los recursos tierra, agua y energía. El incremento en la población mundial, el acelerado proceso de urbanización, el surgimiento de nuevos patrones de consumo, tendrán un significativo impacto en los recursos tales como alimentos, agua y energía. En el 2050 habrá un incremento de la demanda global del agua de un 55 por ciento, con el fin de atender el consumo humano, las actividades industriales y la generación de energías.

**Cambio climático y su impacto sobre la biodiversidad:** El uso acelerado de los combustibles fósiles, el daño a las reservas de la biosfera, la explosión urbana, el crecimiento de las demandas de la población y las industrias, generan un escenario de elevado grado de incertidumbre sobre los efectos del cambio climático en todo el planeta. De no tomar las medidas necesarias para la mitigación de la emisión de los gases de efecto invernadero (GEI), el aumento en la temperatura debido al calentamiento global afectará la producción agropecuaria y la calidad de vida de las personas.

**Poder y gobernanza global:** asociado al centro de gravedad económica, en el 2030 el poder global de Asia habrá superado a los Estados Unidos de América y Europa, lo cual llevará a un desplazamiento del poder económico hacia los países del continente asiático. Los países de la OCDE mantendrán las primeras posiciones en cuanto a índice de desarrollo humano, gestión de conflictos y democracia. Tanto Asia como América Latina podrán mejorar sus niveles de gobernanza en el 2030, gracias a los avances en calidad educativa, buenas prácticas de gobierno, reformas institucionales y de gestión pública.

**Globalización económica:** caracterizada por nuevos mercados y nuevas relaciones comerciales. El aumento en los flujos comerciales de bienes y servicios asociado a una rápida utilización de las tecnologías ha producido una interdependencia entre las economías y las regiones. En el 2050 tanto China como la India se ubicarán en la lista de las 5 mayores economías del mundo, junto con Estados Unidos y Japón. Los países de América Latina deberán aprovechar este escenario para posicionarse mediante una mayor integración en las cadenas de valor global, especialmente las relacionadas con la economía de China y de la India.

**Empoderamiento ciudadano:** en aspectos sobre capital humano, género y comunicaciones. De acuerdo con Mojica y López, el empoderamiento ciudadano será el resultado de la reducción de la pobreza, el crecimiento de la clase media y el acceso a los servicios públicos de calidad, lo cual permitirá una mayor participación de los ciudadanos en los procesos de toma de decisiones. En



el 2030, la población alfabetizada será del 90 por ciento del total mundial, habrá una disminución entre las brechas de género en los campos educativos y de participación política. La participación ciudadana se fortalecerá debido al cierre de la brecha digital entre países, de tal manera que, en el 2030, se alcanzará una penetración digital cercana al 90 por ciento.

***Masificación del conocimiento y convergencia tecnológica:*** caracterizada por cambios tecnológicos y de acceso a la información. El uso de más tecnologías hace que el proceso de producción del conocimiento sea cada vez más intensivo, por lo tanto, la innovación, en un escenario de interacción entre gobierno, universidades y empresas, se convertirá en el motor fundamental del crecimiento económico global. El proceso de convergencia tecnológica hará que en el 2030 ocurra un cambio global en los paradigmas vinculados con las tecnologías de la información, automatización y manufactura de bienes, lo cual promoverá rupturas y soluciones innovadoras.

Este escenario de cambios acelerados en el uso y la interconexión de las tecnologías de la información y de la comunicación demanda de parte de las universidades una profunda reflexión sobre aspectos de forma y de fondo en cuanto al quehacer de la docencia, la investigación y la extensión, en otras palabras, las universidades del siglo XXI deberán hacerse transformaciones para adaptarse a las nuevas demandas de los estudiantes, de las empresas y de la sociedad.

A partir de la identificación y la breve descripción de las principales megatendencias mundiales, nos quedan dos opciones; la primera consiste en aceptarlas como “mandamientos” o “murallas” y dejar que esas tendencias y megatendencias determinen el estilo y calidad de vida de nuestras sociedades, en América Latina y el Caribe (ALC). Y la segunda alternativa, consiste en revisar, analizar y aprovechar los aspectos positivos, de esas megatendencias, para convertirlas en ideas fuerza, o en oportunidades que nos permitan construir los escenarios que brinden los mayores beneficios a nuestras sociedades en ALC. De ahí la importancia de la interrogante ¿hacia dónde queremos ir nosotros, como sociedad, y como comunidades académicas universitarias en ALC?

### **¿Hacia dónde queremos ir nosotros? Desafíos para la EPPS en las áreas de la enseñanza, la extensión y la investigación.**

A partir de las principales megatendencias identificadas, la comunidad académica de la EPPS, se encuentra en un proceso de discusión y de formulación del nuevo Plan Estratégico (2018-2025), el cuál servirá de guía y orientará el quehacer de nuestra unidad en los aspectos



sustantivos relacionados con la Enseñanza, la Extensión y la Investigación en el campo de la Planificación y la Prospectiva en ALC.

En el campo de la Enseñanza de bachillerato y licenciatura se está trabajando en la revisión de la malla curricular, de los contenidos y en la actualización de referencias bibliográficas. Está pendiente la discusión sobre el uso de paquetes tecnológicos, de tal manera, que pueda implementarse una modalidad mixta de enseñanza, que integre la dimensión presencial en el aula con la dimensión virtual o a distancia. La comunidad de la EPPS tiene muy claro la importancia de introducir en la malla, de manera transversal, los aspectos de género, sostenibilidad y de inter y multidisciplinariedad.

En cuanto al área de la Extensión, si bien representa una de las mayores fortalezas en el plan de estudios de bachillerato y de licenciatura, se debe dar un paso hacia una mayor sistematización de las experiencias desarrolladas a nivel local, y en lograr una mayor articulación con la Enseñanza y con la Investigación, tanto a nivel vertical como horizontal a lo largo de la malla curricular. Además, se está trabajando en la participación en redes de extensión universitaria a nivel de ALC.

El campo de la Investigación es el área que tiene mayores desafíos con el fin de lograr una mayor calidad en los trabajos finales de graduación, tanto a nivel de bachillerato como de licenciatura, de manera tal que se integren los enfoques teóricos y los procedimientos metodológicos de manera coherente y que se responda a temas que logren un mayor impacto en los grupos y movimientos sociales de ALC.

Desde el punto de vista de la gestión académica de los planes de estudio, programas y proyectos de enseñanza, extensión e investigación, relacionados con el quehacer de la Planificación Económica y Social, existe un reto fundamental que consiste formular una estrategia de la EPPS orientada hacia la internacionalización de sus actividades sustantivas, tomando en cuenta las reglas y normas constitucionales e institucionales vigentes, las cuales en algunas ocasiones se convierten en una “muralla” que limita la flexibilización y el lograr avanzar de manera ágil, eficaz y eficiente en la ejecución de acuerdos o convenios con universidades tanto a nivel nacional como internacional.

### ***Principales Retos para la Internacionalización de los Estudios de Posgrado en ALC: el caso del Posgrado en Planificación de la UNA.***

La internacionalización de las actividades sustantivas, tales como la enseñanza, la extensión y la investigación, constituye uno de los principales desafíos de las universidades





públicas en ALC, de cara al siglo XXI. Dentro de esas actividades sustantivas que se realizan en las universidades, cobra gran importancia el tema de la enseñanza y la investigación realizada a partir de los estudios de posgrado.

***Hacia una modernización y flexibilización de las reglas institucionales.*** La existencia de leyes, estatutos y normas rígidas limitan y hacen que el proceso de la internacionalización sea lento y poco atractivo para los miembros de las comunidades académicas involucradas en la gestión universitaria. Sin embargo, es un trabajo que debe asumirse de manera estratégica, es decir, con una visión de mediano plazo, que permita avanzar, a través de convenios de cooperación generales y específicos, que faciliten la doble titulación y la titulación conjunta, los posgrados asociativos y las alianzas y consorcios universitarios. Simultáneamente se debe avanzar en las gestiones ante las instituciones políticas de cada país con el fin de actualizar y modernizar las leyes y reglamentos existentes relacionados con el tema de internacionalización de la educación superior, de tal manera que ajusten a la realidad y demandas del siglo XXI.

En este sentido, el posgrado en Planificación de la UNA no escapa a la existencia de un marco institucional normativo rígido y poco flexible que hace que el proceso de internacionalización sea lento, burocrático y que cuenta con limitados recursos presupuestarios para su implementación. Sin embargo, estamos dispuestos a seguir trabajando y aportando ideas y acciones que permitan mejorar este proceso.

***Hacia un aprovechamiento oportuno de las TIC.*** El proceso de desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es un factor fundamental que debe ser considerado, por parte de la gestión universitaria, como una oportunidad para ofrecer planes de posgrado de manera conjunta, que permitan integrar las fortalezas de las universidades y utilizar los recursos informáticos disponibles de manera eficaz y eficiente. Además, la existencia de redes sociales, plataformas y bases de datos de buena calidad son un elemento que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la posibilidad de cubrir una mayor cantidad de personas ubicadas dentro y fuera de las fronteras físicas de cada país (Vázquez, J. 2015).

En este apartado, la UNA como institución está trabajando e invirtiendo recursos para contar con plataformas informáticas que permitan llevar a cabo actividades de enseñanza virtual, tanto a nivel de grado como de posgrado, sin embargo, es un proceso gradual, que demanda la capacitación y actualización en el manejo de plataformas de parte de los académicos y estudiantes.

***Hacia una integración del posgrado y la investigación con enfoques inter y multidisciplinarios.*** Este constituye un reto fundamental que conlleva una ruptura del viejo

paradigma, centrado en la formación disciplinaria, este tipo de formación es necesaria pero no es suficiente para enfrentar los desafíos que plantean los nuevos escenarios de incertidumbre y complejidad del siglo XXI. Es imprescindible revisar las mallas curriculares de los estudios de posgrado y virar hacia la construcción de mallas curriculares que integren las visiones de distintas disciplinas, cuyos enfoques permitan abordar temas complejos con métodos y técnicas inter y multidisciplinarias.

Con respecto a la inclusión de enfoques inter y multidisciplinarios en la malla curricular, este es un proceso que requiere la revisión y actualización de la malla existente, con el fin de integrar tanto enfoques teóricos como metodológicos en los contenidos de cada uno de los cursos del posgrado en Planificación. Para lograr lo anterior, la EPPS ha firmado, en el 2017, un convenio específico con el Centro de Estudios de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la UNAM, con el propósito de establecer actividades conjuntas de formación y de investigación de naturaleza inter y multidisciplinaria, mediante un proceso de “formación de formadores”, con el fin de que los académicos de la EPPS se apropien de las habilidades y competencias derivadas de la experiencia desarrollada por los especialistas del CEIICH.

***Hacia la conformación de redes académicas de posgrados y de investigación en ALC.***  
En el marco de los convenios de cooperación existentes entre universidades y asociaciones de universidades, tales como: Grupo Coimbra de Universidades Brasileñas (GCUB), el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), UDUAL, MACROUNIVERSIDADES, AUIP, AUGM, entre otras, es necesario promover la creación, mediante convenios específicos, de alianzas académicas entre programas de posgrado y de redes académicas de investigación, que muestren el interés de trabajar de manera integrada y la voluntad de compartir los distintos saberes, este es un paso fundamental hacia la construcción de “comunidades epistémicas” en ALC, como un espacio para la formación de investigadores y el establecimiento de procesos de generación y la socialización del conocimiento científico.

Con base en el convenio específico, que firmó la EPPS-UNA con el CEIICH-UNAM se busca establecer una ***comunidad epistémica*** que se apropie de los enfoques teóricos y metodológicos para la construcción de “sistemas sociales complejos en proyectos de investigación interdisciplinaria”, con el fin de realimentar la enseñanza y la extensión universitaria y así contribuir mediante aportes significativos en la búsqueda de la solución a los principales problemas sociales, económicos y ambientales en ALC.



***Hacia la construcción de ofertas de posgrado y de investigación innovadoras y creativas.***

Si continuamos haciendo lo mismo vamos a seguir obteniendo los mismos resultados, es decir, para superar los “círculos viciosos” debemos romper los viejos paradigmas vigentes y construir, a partir de “círculos virtuosos” nuevos paradigmas de enseñanza e investigación en los posgrados que tomen en consideración las demandas de formación y los temas de investigación que la sociedad y las empresas esperan de las universidades de ALC. En este sentido, debemos “pensar globalmente” y “actuar localmente y estratégicamente”, es decir, ofrecer posgrados que le brinden a los estudiantes los conocimientos, las habilidades y las competencias necesarias para que los graduados puedan desempeñarse en cualquier lugar del planeta, a partir de la comprensión de los sistemas sociales complejos y la construcción participativa de propuestas o estrategias de solución.

En este aspecto, el Posgrado en Planificación de la EPPS está elaborando un convenio específico con el Posgrado en Pensamiento Estratégico y Prospectiva, de la Universidad del Externado de Colombia, el cual es dirigido por el Doctor Francisco José Mojica, experto internacional en el área de Prospectiva. A partir de dicho convenio específico se busca brindar, a partir del 2018, una maestría en Prospectiva, con titulación conjunta, y de manera bimodal, es decir, una parte de las materias será impartida en Costa Rica de manera presencial, y el resto de las clases de cada una de las materias de la malla curricular serán impartidas de manera virtual, haciendo uso de las plataformas tecnológicas existentes en ambas universidades, esto es un ejemplo de internacionalización conjunta y una forma de romper con los viejos paradigmas.

***Hacia la implementación de un Sistema de Acreditación de la Calidad de los Estudios de Posgrado en ALC.*** Es fundamental que, en el mediano plazo, se pueda contar con un sistema ágil, confiable y económico para lograr la acreditación de la calidad de los programas de posgrado a nivel de ALC. Los sistemas nacionales existentes son lentos, burocráticos y representan un elevado costo para los programas que se someten a dicho proceso. En este aspecto se requiere de un alto grado de voluntad política de parte de las autoridades universitarias, rectores y consejos universitarios, en alianza con organismos internacionales, tales como la ONU, OEA, CEPAL, OCDE, etc., con el fin de establecer alternativas tales como la acreditación integral de campus, sedes y universidades públicas de calidad, y no de programas parciales y aislados como ocurre en la actualidad.



## Reflexión.

Se puede concluir que, con respecto a la internacionalización de los estudios de posgrado en ALC, son más los retos y desafíos que se deben enfrentar, en el marco de las nuevas megatendencias identificadas a nivel global, que los limitados aciertos que hemos logrado implementar hasta la fecha, en resumen, tenemos mucho trabajo académico por hacer en los próximos años.

Es urgente avanzar en temas relacionados con la modernización, actualización y flexibilización de las reglas institucionales vigentes, a nivel de cada país y al interior de las universidades públicas.

Es necesario construir alianzas académicas de posgrados que permitan ofrecer dobles titulaciones y titulaciones conjuntas; a la par de las alianzas académicas y de las redes de posgrados en ALC.

Además, es imprescindible establecer redes de investigación, de naturaleza inter y multidisciplinaria, que permitan elaborar diseños de investigación que contribuyan en la comprensión de problemas complejos y con altos grados de incertidumbre, con los cuales se enfrenta la sociedad en el siglo XXI, es decir, para atender problemas complejos no es suficiente abordarlos desde el enfoque de una sola disciplina, se requiere llevar a cabo abordajes desde la inter y la multidisciplinariedad.

Por otra parte, debemos aprovechar las TICs, como un medio o herramienta que facilite y acompañe los procesos de enseñanza y de investigación, y como una forma de llegar a una mayor cantidad de personas en los territorios de ALC y así disminuir las brechas sociales y tecnológicas existentes, que limitan el progreso social de cientos de miles de habitantes del continente americano, y que limitan o excluyen el acceso de una gran cantidad de ciudadanos a los sistemas de posgrados en las universidades públicas de América Latina y el Caribe.



## REFERENCIAS

CENTRO NACIONAL DE PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO. **Megatendencias: un análisis del estado global**. Perú: CEPLAN. 2016.

ESTADO DE LA EDUCACIÓN EN COSTA RICA. **La evolución de la educación superior**. Costa Rica: Informe Estado de la Nacional. 2015.

ESTATUTO ORGÁNICO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA. Heredia: UNA. 2015.

MOJICA, F. Y LÓPEZ, F. **¿Hacia dónde va el mundo?: prospectiva, megatendencias y escenarios latinoamericanos**. España. 2015.

VÁZQUEZ, J. **Nuevos escenarios y tendencias universitarias**. En: Revista de Investigación Educativa. 33(1), 13-26. 2015.



# **INTERERISLAND: Una ricerca e un modello in merito a processi di Internazionalizzazione di esperienze di Responsabilità Sociale dell'Università**

**NICOLA ANDRIAN**

Co-tutela entre o Curso de Doutorado em Ciências Pedagógicas, da Educação e da Formação, FISPPA, UNIPD, Itália e o Curso de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, vinculado ao Grupo de Pesquisa 'Educação no Semiárido', DCH, Campus III, UNEB;  
E-mail: nicola.andrian@phd.unipd.it

**Resumo:** Neste artigo apresenta-se o modelo criado a partir da avaliação dos dados do Estudo de Caso Piloto, sucessivamente implementado e analisando no estudo de Caso múltiplo. Esta pesquisa nasce do desejo de compartilhar reflexões sobre as experiências de estágio no exterior de doze alunos dos cursos de graduação em Ciências da Educação e da Formação da Universidade de Padova (UNIPD) - Itália. Entre os anos de 2012 e 2015, estes alunos desenvolveram o estágio curricular na cidade de Petrolina-PE, Brasil. A combinação de mobilidade internacional para estágios no exterior, participação a projetos de extensão das universidades locais e aprendizagem através do serviço solidário nas comunidades, criou um ambiente estimulante a partir de diferentes pontos de vista. Em 2015, a existência de um acordo bilateral entre a UNIPD e a UNEB, e a assinatura de um acordo de Co-Tutela de Tese de doutoramento



entre o curso de Ciências Pedagógicas, da Educação e da Formação FISPPA, UNIPD e o Programa de Pós Graduação em Educação e contemporaneidade da UNEB, criaram as condições para o planejamento e a realização de uma investigação com o intuito de sistematizar a experiência existente. A pesquisa tem como objetivo analisar e desenvolver justificadamente um modelo inovador de Internacionalização de propostas de responsabilidade social da Universidade, através da mobilidade internacional de estudantes de graduação, com caminhos mistos de estudo e estágio no exterior. Escolheu-se o Estudo de Caso como a metodologia mais adequada à pesquisa pelo fato de que é um estudo empírico que tem como objetivo investigar um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes (Yin, 1994). No específico, o projeto de pesquisa previu um Estudo de Caso Piloto e um Estudo de caso Múltiplo.

**Palavras-chave:** Internacionalização. Responsabilidade Social Universitária. Tirocínio Docente. Formação em Exercício.

**Sommario:** La ricerca presentata in questo articolo nasce dal desiderio di condividere una serie di riflessioni sulle esperienze di tirocinio formativo all'estero di dodici studenti, di diversi Corsi di Laurea dell'Università di Padova, che negli anni tra il 2012 e il 2014 hanno partecipato al progetto sociale e di scambi interculturali *BEA*, nella città di Petrolina, Stato del Pernambuco, in Brasile. La combinazione fra la mobilità internazionale per attività di tirocinio, la partecipazione a interventi di responsabilità sociale delle Università locali e l'apprendimento attraverso il servizio solidale nella comunità, hanno creato un contesto altamente stimolante sotto diversi punti di vista. Nel 2015, l'esistenza di un accordo bilaterale fra l'UNIPD e l'UNEB e la sigla di un accordo di co-tutela di Tesi di dottorato fra il Corso in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione FISPPA, UNIPD e il Corso in Educazione e Contemporaneità della UNEB, hanno creato le condizioni per l'implementazione di una ricerca che potesse sistematizzare l'esperienza vissuta e ... andare oltre. La ricerca si propone di analizzare e sviluppare giustificatamente un modello innovativo di internazionalizzazione di proposte di responsabilità sociale dell'Università attraverso esperienze di mobilità internazionale di studenti in corso di Laurea, con percorsi misti di studio e tirocinio formativo. Si è scelto lo Studio di Caso come la metodologia più adeguata alla ricerca per il fatto di essere “[...] un'indagine empirica che si propone di investigare un fenomeno contemporaneo nel suo contesto reale, quando i confini tra fenomeno e contesto non sono chiaramente evidenti.” (Yin, 1994). Nello specifico, il disegno di ricerca presenta uno Studio di Caso Pilota e uno Studio di Caso Multiplo. Il modello presentato in questo articolo si sviluppa a partire dalla valutazione dei dati raccolti durante lo Studio di Caso Pilota e viene implementato e analizzato nei successivi Studi di Caso multipli.

**Parole Chiave:** Internazionalizzazione, Responsabilità Sociale dell'Università, Tirocini all'estero, Service Learning.

## **INTEREURISLAND: Una ricerca e un modello in merito a processi di Internazionalizzazione di esperienze di Responsabilità Sociale dell'Università**

L'area dell'Extension universitaria avrà nel prossimo futuro un significato molto speciale. Nel momento in cui il capitalismo globale si propone di rendere funzionale l'Università e, in effetti, di farne una vasta agenzia al suo servizio, la riforma dell'Università dovrebbe dare una nuova centralità alle attività di 'Extension' (con implicazioni per il curriculum e la carriera degli insegnanti) e concepirla in modo alternativo al capitalismo globale, attribuendo alle Università partecipazione attiva alla costruzione della coesione sociale, dell'approfondimento della democrazia, della lotta contro l'esclusione sociale e il degrado ambientale e nella difesa della diversità culturale. (Boaventura de Souza Santos, 2004)<sup>1</sup>

La ricerca presentata in questo articolo nasce dal desiderio di condividere una serie di riflessioni sulle esperienze di tirocinio formativo all'estero di dodici studenti, di diversi Corsi di Laurea dell'Università di Padova<sup>2</sup>, che negli anni tra il 2012 e il 2014 hanno partecipato al *Progetto BEA*<sup>3</sup>, nella città di Petrolina, Stato del Pernambuco, in Brasile.

Una delle peculiarità della proposta progettuale *BEA* si trova, tutt'oggi, nella combinazione di attività di studio e di tirocinio formativo che gli studenti in mobilità internazionale possono sperimentare partecipando a progetti di *Extensão*, sviluppati dalle Università locali (partner dello stesso *BEA*) nelle rispettive comunità.

Il FORPROEX - Forum dei Pro-Rettori della *Extensão* degli istituti pubblici brasiliani di Educazione Superiore (2010), definisce l'*Extensão* un processo interdisciplinare educativo, culturale, scientifico e politico che promuove l'interazione trasformativa tra Università e altri settori della società.

---

<sup>1</sup>Mia traduzione dal portoghese, tratto da: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades públicas brasileiras *Política Nacional de Extensão Universitária* Recife, Editora Universitária UFPE, 2013.

<sup>2</sup> Corsi di Laurea afferenti alla Ex Facoltà di Scienze dell'Educazione e della Formazione e all'attuale Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata.

<sup>3</sup> Progetto di cooperazione internazionale e di scambi culturali promosso dalla Associazione di Promozione Sociale En.A.R.S. - Padova, Italia ([www.enars.it](http://www.enars.it)).





In qualità di coordinatore del *Progetto BEA* (d'ora in avanti *BEA*), sin dal 2009 ho avuto la fortuna di approfondire la conoscenza teorico-pratica di questo processo interdisciplinare, attraverso un continuo sviluppo delle collaborazioni locali tanto con Atenei quanto con Enti pubblici e privati della comunità, sedi dei tirocini formativi degli studenti italiani in mobilità.

Secondo il Prof. Pedro Nuno Teixeira, Vice Rettore alla Formazione e Organizzazione Accademica dell'Università di Porto, in Portogallo, l'*Extensão* Universitaria sta diventando sempre più importante, sia in America Latina, dove l'obiettivo principale è rivolto ad azioni sociali dirette, interventi che promuovono la cittadinanza e la leadership locale, sia nelle economie sviluppate dove servizi e trasferimento di tecnologia ricevono maggiore attenzione. Nell'Europa continentale il termine più diffuso correlato a quello di *Extensão* è *Terza Missione*, ed è suddiviso in tre sotto-aree: formazione continua, trasferimento tecnologico e innovazione, e impegno sociale.<sup>4</sup>

Non è di mio interesse, in questa sede, cercare di avvalorare la Tesi dell'importanza della *Extensão* o della *Terza Missione* che, nonostante sembri ancora poco conosciuta da molti addetti al mestiere, secondo il Libro Verde *Fostering and Measuring Third Mission in Higher Education Institutions* (2008) è una componente di vitale importanza nel ruolo di ogni Università, che sia raffigurata come una terza missione o come parte integrante delle missioni fondamentali di didattica e ricerca. È importante in innumerevoli modi sia per l'Università come per la società.

Ai fini della presentazione della ricerca, piuttosto, ritengo interessante condividere il fatto che l'*Extensão* Universitaria presenta molti punti in comune con la proposta pedagogica del Service Learning, che il *BEA* ha da sempre adottato quale approccio metodologico per le esperienze di tirocinio formativo sul campo. Una proposta, il *Service Learning*, che nasce negli Stati Uniti, si diffonde velocemente in diverse regioni del mondo. Molte sono le esperienze realizzate in diversi paesi negli ultimi vent'anni, molte le definizioni, i benefici riconosciuti e la letteratura scientifica di riferimento<sup>5</sup>.

Volendo riportare brevemente alcuni tratti fondamentali, estrapolabili dalle caratteristiche programmatiche indicate da Maria Nieves Tapia (2006) e da una possibile 'Carta di Identità'

---

4 TEIXEIRA, P. N. *Extensão Universitária na Europa: A Terceira Missão*. Intervista concessa a Manoel Maximiliano Junior. Revista Brasileira de Extensão Universitária, 2015, v. 6, n. 1, p. 59-62.

5 principali referenze per le esperienze di Service Learning presentate in questo articolo sono i contributi del National Youth Leadership Council NYLC, Minnesota, Stati Uniti ([www.nylc.org](http://www.nylc.org)), di Furco A., dell'Università del Minnesota, Stati Uniti, di Nieves Tapia M., del CLAYSS (Centro LatinoAmericano di Aprendizaje y Servicio Solidario) di Buenos Aires, Argentina, e di Fiorin I., della Scuola di Alta Formazione EIS, LUMSA di Roma, Italia.



didattica (Fiorin, 2016), il S.L. propone agli studenti (di scuole e/o istituti di ogni ordine e grado) di essere protagonisti nella pianificazione e realizzazione di attività che combinano l'apprendimento scolastico/accademico (con precisi obiettivi curriculari) e il servizio solidale alla comunità (identificandone i reali bisogni assieme ai soggetti della comunità stessa).

La Guida pratica *The Nature of Learning, Using research to inspire practice* del OECD, Centro per la ricerca educativa e l'innovazione (2010), annovera il *Service Learning* fra le otto diverse proposte per la costruzione di ambienti di apprendimento innovativi. Riferendosi al contesto italiano ritengo sia di grande interesse il fatto che il Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR), con il DM n.663 del 1 settembre 2016 e nell'ambito del progetto 'Introduzione di metodologie di partecipazione nel sistema scolastico italiano', ne promuova la formazione specifica, rivolta a studenti e docenti.

Negli anni fra il 2012 e il 2014, nella città di Petrolina-PE, la combinazione fra la mobilità internazionale degli studenti per attività di tirocinio, la partecipazione degli stessi studenti a progetti di Responsabilità Sociale delle Università locali e l'apprendimento attraverso il servizio solidale nella comunità, grazie a questi progetti, ha creato un contesto altamente stimolante sotto diversi punti di vista.



Figura 1 - Il Ciclo progettuale BEA

Le valutazioni eccellenti, in merito alle esperienze vissute, della totalità delle persone coinvolte e il protagonismo 'sano', provocatore e a volte disequilibrante, vissuto, percepito e raccontato dagli studenti coinvolti, hanno fatto riflettere su significato e valore di quanto proposto dal *BEA*, sia in merito alle attività e pratiche didattico formative innovative che per quanto riguarda percorsi o processi di Internazionalizzazione e di Responsabilità Sociale dell'Università.

Il FUNASE CASEM è un labirinto di relazioni con il quale ho dovuto confrontarmi.

[...] Tutte le relazioni per essere tali hanno bisogno di un punto di contatto che io inizialmente non avevo, per lingua, cultura diversa, paure che sia io come educatore sia gli adolescenti come utenti avevamo reciprocamente.

[...] Cosa ho appreso da questa esperienza?

Oltre all'ascoltare, all'osservare, c'è la consapevolezza di una profonda dimensione che porterò con me: la dimensione dell'attesa. I successi non arrivano subito, ma possono arrivare dopo tempo anche improvvisamente.

Voglio riportare questo esempio che considero fondamentale: C., ragazzo difficile, non si lasciava avvicinare da nessuno. Un giorno decisi di sedermi di fronte a lui e di rivolgergli delle domande semplici tipo "come stai?", "cosa hai fatto nel fine settimana?", "hai visto che bella giornata c'è oggi?". Il suo sguardo era fisso nel vuoto, mai incrociando il mio e le sue uniche risposte, non verbali, erano l'alzare il pollice verso l'alto o verso il basso corrispondenti al sì e al no. Questa situazione si è ripetuta per diversi giorni, ma non ho mollato. Un giorno, nella medesima situazione, ha alzato lo sguardo, mi ha guardato fissa negli occhi, mi ha fatto un sorriso e ha cominciato a parlare senza fermarsi come un fiume in piena.

BAM BAM BAM... questa è stata l'emozione che ho provato. Dentro di me c'era un concerto di fuochi d'artificio, all'esterno ero semplicemente tranquilla, ascoltando tutto quello che mi stava dicendo.<sup>6</sup>

In particolare, ciò che ha colpito e ha stimolato costantemente un confronto con i referenti dei diversi enti locali e con alcuni docenti e Tutor Accademici, è stata la profondità delle testimonianze degli studenti, sia nei momenti di riflessione sulla pratica in itinere che nei Report finali di tirocinio, in merito alla percezione del loro apprendimento derivante dall'esperienza.

---

<sup>6</sup> Equipe BEA 2012: Report Finale dell'esperienza di Tirocinio all'estero di una studentessa del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione - Educatore Sociale e Animatore Culturale, FISPPA, UNIPD sede di Rovigo. Tirocinio realizzato all'interno della Casa di Semilibertà CASEM della FUNASE: Fondazione Socio-educativa per minori in conflitto con la legge, nella città di Petrolina-PE, Brasile ( <http://www.funase.pe.gov.br/> ).

Dal punto di vista professionale e personale, grazie a questo tirocinio così significativo ho potuto sperimentare e capire veramente cosa vuol dire ASCOLTARE, atto a me sconosciuto prima, ma importantissimo!

Un atteggiamento che fa la differenza nelle relazioni di tutti i giorni e nell' "essere" educatrice. Una capacità, una competenza che si può sviluppare e che a me è servita in modo importante nelle attività centrali del mio progetto di tirocinio: gli incontri e i dialoghi 'informali' con gli adolescenti accolti dalla FUNASE CASE, il centro di detenzione per minori in conflitto con la legge di Petrolina.<sup>7</sup>

Ci si è resi conto, inoltre, come ci suggerisce Milan (2007, 2009), che dal punto di vista del dialogo interculturale, tale proposta ha facilitato negli studenti, proprio attraverso il viaggio partecipativo-solidale in altri contesti culturali, un vero e proficuo sconfinamento identitario a 360°, che dilata la mente, l'esperienza esistenziale, favorendo il recupero autentico della dimensione comunitaria e la costruzione di una mente-mondo, dell'identità terrestre. Prima di puntare all'intercultura come ad una costruzione 'sociale' – 'politica' – 'culturale', la prospettiva educativa, infatti, ha come finalità la '*persona interculturale*', capace di dialogo, di reciprocità.

Il DECENTRAMENTO: Il trovarsi nella situazione di 'straniera' mi ha fatto riflettere molto sulla capacità di uscire dal mio mondo, dal mio modo di pensare, sulla capacità di 'spostarmi da me'. Come equipe abbiamo lavorato sull'importanza di esprimersi omettendo qualsiasi giudizio; abbiamo prestato molta attenzione ad identificare le nostre interpretazioni e i nostri pareri, legati quindi alla nostra cultura ed esperienza, cercando di tenerli separati dalle descrizioni di ciò che vedevamo o ascoltavamo.

COMUNICARE, è proprio questo il punto, utilizzare competenze, risorse, abilità che nemmeno tu sapevi di possedere. È conoscersi prima di conoscere. È saper aspettare i tempi dell'altro che deve decidere se vuole entrare in relazione con te. È saper ascoltare senza la pretesa di aver già una risposta pronta, una soluzione data. È mettersi in gioco, esporsi, condividere sentimenti ed emozioni.<sup>8</sup>

---

7 Equipe BEA 2014: Report Finale dell'esperienza di Tirocinio all'estero di una studentessa del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione - Educatore Sociale e Animatore Culturale, FISPPA, UNIPD sede di Rovigo.

8 Equipe BEA 2015: Report Finale dell'esperienza di Tirocinio all'estero di due studentesse del Corso di studio in Scienze dell'Educazione e della Formazione – SED, FISPPA, UNIPD.

Nel 2015, lo sviluppo del piano progettuale *BEA* ha portato alla collaborazione con il Dipartimento di Scienze Umane DCH del Campus III dell'Università dello Stato della Bahia, nella vicina città di Juazeiro-BA, Brasile. L'esistenza di un Accordo bilaterale fra l'UNIPD e l'UNEB e la sigla di un Accordo di Co-Tutela di Tesi di dottorato fra il Corso in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione FISPPA, UNIPD e il Corso in Educazione e Contemporaneità della UNEB, hanno creato le condizioni per l'implementazione di una ricerca che potesse sistematizzare l'esperienza vissuta e ... andare oltre.

## ***INTEREURISLAND***<sup>9</sup>

Si tratta di cercare di scoprire qualcosa che non era conosciuto prima e poi di comunicarlo agli altri. (BASSEY, 1999)

Con la supervisione dei docenti Giuseppe Milan e Luca Agostinetti del Dipartimento FISPPA, UNIPD<sup>10</sup> e Augusto César Leiro del Programma PPGEduC, UNEB, la ricerca si propone di analizzare e sviluppare giustificatamente un modello innovativo di internazionalizzazione di proposte di responsabilità sociale dell'Università (Public / Social Engagement, Terza Missione) attraverso esperienze di mobilità internazionale di studenti in corso di Laurea, con percorsi misti di studio e tirocinio formativo.

L'interesse di sistematizzare l'esperienza del *BEA* e la prospettiva di replicare tale esperienza nei nuovi orizzonti disegnati dall'accordo fra il FISPPA, UNIPD e il DCH, UNEB, mi hanno portato a considerare lo Studio di Caso come la metodologia più adeguata alla ricerca per il fatto di essere " [...] un'indagine empirica che si propone di investigare un fenomeno contemporaneo nel suo contesto reale, quando i confini tra fenomeno e contesto non sono chiaramente evidenti." (Yin, 1994). Nello specifico, il disegno di ricerca presenta uno Studio di Caso Pilota e uno Studio di Caso Multiplo come a seguire:

*Studio di Caso Pilota:* Petrolina-PE, Brasile (da marzo a giugno 2016).

*Studio di Caso 1:* Rovigo, Padova (da ottobre a dicembre 2016).

*Studio di Caso 2:* Juazeiro, Bahia, Brasile (da marzo a luglio 2017).

---

9 INTEREURISLAND: INTERsectoral, 'Extensão Universitária', Research, Interculture and Service Learning. Approaching to a New Development.

10 Del Gruppo di Ricerca in Pedagogia Sociale e Interculturale – GRIPSI - FISPPA, UNIPD.



D'accordo con Yin (2005), la ricerca ha previsto l'individuazione delle unità di analisi, di diverse sotto unità di analisi, di specifici quesiti di ricerca e di testimoni privilegiati e ha previsto l'uso di fonti multiple di dati (documentazione – inclusi verbali d'archivio, foto e video -, interviste, questionari, focus group, osservazione diretta e/o partecipante) per fare riferimento ad una maggiore varietà di temi, riconoscendo nello sviluppo della convergenza delle linee di inchiesta uno dei vantaggi più importanti della metodologia dello Studio di Caso multiplo.

Non potendo riportare integralmente il materiale della ricerca disponibile ad oggi, ritengo opportuno presentare di seguito un quadro generale dello Studio di Caso Pilota e il modello di processo creato a partire dalla valutazione dei dati dello stesso.

## ***Studio di Caso Pilota***

### ***Unità di Analisi: II Progetto BEA.***

*Postulato teorico:* L'analisi delle pratiche messe in atto attraverso il *Progetto BEA* potrà validare le ipotesi secondo le quali tale proposta progettuale è significativa dal punto di vista dell'internazionalizzazione e della responsabilità sociale dell'Università e dal punto di vista formativo per gli studenti coinvolti ed è replicabile nei poli dell'accordo bilaterale UNIPD – UNEB.

Lo studio pilota porterà, altresì, a chiarire alcuni aspetti relativi agli Studi di Caso 1 e 2, in merito alle sotto - unità di analisi, alle ipotesi da validare, ai quesiti di ricerca e ai metodi di raccolta e valutazione dei dati da utilizzare.

Contesto:

Luogo: Città di Petrolina, Stato del Pernambuco, Regione Nord est del Brasile.

Periodo: dal 1 marzo al 30 giugno del 2016

Enti coinvolti:

- Associazione di Promozione Sociale En.A.R.S. Padova: Ente promotore del *BEA* ed Ente Tirocinante (Convenzione con la UNIPD);



- BEA, Centro de Estudos e Práticas, Petrolina-PE: Centro di formazione Partner En.A.R.S. per le attività di tirocinio formativo in Petrolina-PE degli studenti UNIPD, attraverso il *BEA*.
- UNIPD, Università degli Studi di Padova: Ateneo promotore della mobilità internazionale di studenti in corso di laurea per esperienze di tirocinio formativo all'estero;
- UPE, Università del Pernambuco, Campus di Petrolina-PE: Ente Partner del BEA e promotore del progetto di *Extensão* 'Comunicazione e relazione educativa in contesti educativi extrascolastici';
- FUNASE (CASE e CASEM), Petrolina<sup>11</sup>: Ente Partner del *BEA* per l'accoglienza di studenti tirocinanti della UNIPD e della UPE.
- UNIVASF, Università Federale del 'Meio São Francisco': Ente Partner di En.A.R.S. e promotore di attività interculturali e di apprendimento fra pari con gli studenti UNIPD ed i propri studenti.
- Studenti universitari coinvolti: n.2 studentesse del Corso di Studio in Scienze dell'Educazione e della Formazione di Rovigo, FISPPA – UNIPD; n.45 studenti dell'8° periodo del Corso di Laurea in Pedagogia, UPE, Campus di Petrolina-PE; n.30 studenti di diversi corsi di laurea della UNIVASF.
- Sotto – unità di analisi:
  - La sequenza delle pratiche messe in atto attraverso il *Progetto BEA*;
  - Il progetto di *Extensão*: 'Comunicazione e relazione educativa in contesti educativi extrascolastici';
  - La percezione degli studenti UNIPD e UPE coinvolti nel progetto di *Extensão*, in merito al loro apprendimento attraverso il servizio solidario.

In merito ad una delle principali questioni della ricerca e cioè il capire se e come il *BEA* promuove processi di internazionalizzazione e responsabilità sociale significativi ed efficaci, l'analisi dei dati raccolti dalle diverse linee di inchiesta, la definizione di una sequenza ciclica di attività specifiche del *Progetto BEA* (Figura 1) e le riflessioni in merito alla possibilità di replicare

---

<sup>11</sup> Case di reclusione con privazione totale della libertà (CASE) e con regime di semi-libertà (CASEM).

l'esperienza analizzata nei poli dell'accordo fra FISPPA, UNIPD e DCH, UNEB, hanno portato all'elaborazione di uno specifico modello di processo, di un 'Piano di mobilità internazionale' e di uno 'schema di riferimento' per i progetti di responsabilità sociale (Figure 2, 3 e 4).

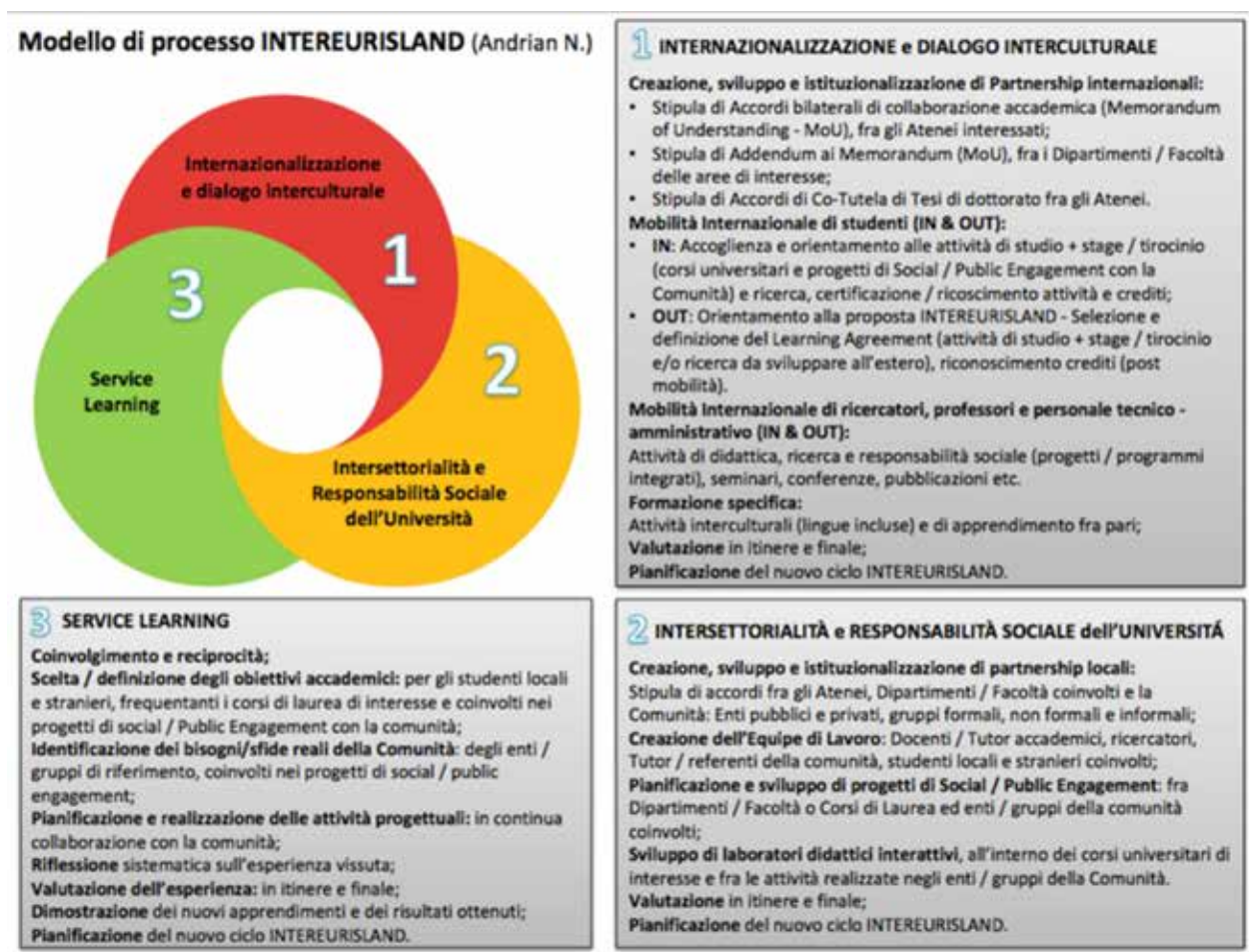


Figura 2 - Modello di processo INTEREURISLAND

La figura 2 presenta la sequenza completa delle pratiche che il modello propone, divise nelle tre grandi aree: Internazionalizzazione e dialogo interculturale, Intersettorialità e Responsabilità



sociale dell'Università e Service Learning. Tre aree che, di fatto, sono divise, separate sia nello schema presentato che nella reale gestione delle pratiche e dei processi proposti (si pensi per esempio al delicato ma importantissimo aspetto dell'Istituzionalizzazione di questi ultimi), ma che si sviluppano in assoluta reciprocità e permeabilità, seguendo una sequenza concentrica, ognuna a partire da e attraverso l'altra.

### ***Partendo da 'Internazionalizzazione e Dialogo Interculturale':***

La figura 3 presenta il ciclo completo delle attività che, attraverso l'implementazione del modello, gli studenti coinvolti sono chiamati a seguire per lo sviluppo di esperienze di mobilità internazionale con un sistema misto di studio e tirocinio. Il piano considera le attività del semestre precedente al periodo di mobilità, realizzate nell'Università di appartenenza, le attività del semestre di mobilità nell'Università di accoglienza e quelle del semestre successivo alla mobilità, di rientro al proprio Ateneo.

#### **INTEREURISLAND – Piano di mobilità internazionale (Andrian N.)**



**Figura 3 - Piano di mobilità internazionale - INTEREURISLAND**

Nella logica della mobilità attraverso l'accordo bilaterale UNIPD – UNEB (Studi di Caso 1 e 2 della ricerca), si prevede che i Dipartimenti FISSPA, UNIPD e il DCH, UNEB propongano ai propri studenti le attività del *pre* e del *post* mobilità e agli studenti stranieri ospiti la possibilità di seguire uno o più insegnamenti del piano didattico e di partecipare ad uno o più progetti di Responsabilità Sociale in collaborazione con le rispettive comunità.

### ***Sviluppando Intersettorialità e Responsabilità Sociale dell'Università:***

Gli spunti più significativi a riguardo, che hanno portato alla creazione di uno schema di riferimento per i progetti di Responsabilità Sociale dell'Università (Fig.4), arrivano dai dati raccolti in merito alla sotto-unità di analisi: 'Il progetto di *Extensão* 'Comunicazione e relazione educativa in contesti educativi extrascolastici'.

Un progetto vincolato all'insegnamento *Relazioni interpersonali e dinamiche di gruppo* dell'8° Periodo del Corso di Laurea in Pedagogia, della UPE, Campus di Petrolina, secondo le seguenti modalità di azioni di *Extensão* - PROEC, UPE<sup>12</sup>: Area di Conoscenza: N.7 – Scienze Umane; Area tematica principale: N. VI – Educazione; Area tematica secondaria: N. II – Educazione e Cittadinanza; Linea di *Extensão*: N.26 – Gruppi sociali vulnerabili.

Per la realizzazione del progetto si è costituito un tavolo di lavoro composto dalla coordinatrice generale e dall'equipe socio-psico-pedagogica del Carcere minorile FUNASE CASEM (Ente del territorio – Comunità), dalle studentesse locali (Corso di Laurea in Pedagogia, UPE, Campus di Petrolina-PE) e straniere (Corso di Studio in Scienze dell'Educazione e della Formazione, sede di Rovigo FISPPA, UNIPD, in mobilità) e dalla mia persona in qualità di professore sostitutivo dell'insegnamento in questione (Stage di docenza non remunerato) e in qualità di dottorando / ricercatore. Un tavolo di lavoro che ha pianificato e realizzato l'intero intervento, che si è rivelato il *Cuore pulsante* del Caso di Studio in questione e dell'intera proposta

### **INTEREURISLAND.**

*Obiettivi Accademico / formativi* (condivisi e scelti dal docente e dagli studenti implicati, UPE e UNIPD): acquisire / sviluppare conoscenze e competenze in merito alle dinamiche di gruppo, alla comunicazione assertiva e alla relazione educativa.

---

<sup>12</sup> Pro-Rettorato di *Extensão* e Cultura <http://www.upe.br/modalidades-de-acoes>

*Bisogni / necessità della Comunità* (espressi e condivisi dall'equipe del Carcere minorile FUNASE): creare momenti di integrazione e sviluppare relazioni positive fra gli adolescenti in conflitto con la legge accolti dall'istituzione, fra gli adolescenti ed il personale dell'istituzione stessa e fra gli adolescenti e altre figure di riferimento (adulte) del territorio.

*Attività realizzate:*

- Laboratorio di didattica partecipativa sulle dinamiche di gruppo e sulla relazione educativa, pianificato e gestito dai 45 studenti dell'8° periodo di Pedagogia, UPE, realizzato nella sede della UPE e negli orari delle lezioni curricolari con la partecipazione attiva degli stessi studenti e dei 10 adolescenti accolti dalla FUNASE. Il laboratorio ha previsto anche un momento di condivisione e dialogo fra gli studenti del corso, il coordinamento del dipartimento di Pedagogia, UPE e l'equipe socio-psico-pedagogica della FUNASE, in merito al profilo professionale del Coordinatore pedagogico e in merito alla relazione educativa in istituzioni che operano con minori in condizioni di conflitto con la legge.
- Incontri sulla Comunicazione Assertiva e l'Ascolto Attivo, tenuti con frequenza settimanale nella sede della FUNASE e negli spazi pubblici del Parco Municipale. Nove mattinate di tirocinio pianificate e condotte dalle studentesse locali e straniere coinvolte, con la partecipazione attiva degli adolescenti accolti e dell'equipe socio-psico-pedagogica dell'Istituzione.





**Figura 4** – INTEREURISLAND: schema di riferimento per progetti di Responsabilità Sociale dell'Università

### *... e Service Learning:*

A partire dall'esperienza di *Extensão* analizzata attraverso il Caso Pilota e in relazione agli interventi di Social / Public Engagement proposti nei poli dell'accordo bilaterale UNIPD – UNEB per gli Studi di Caso 1 e 2, il modello INTEREURISLAND prevede che la pianificazione e la realizzazione delle attività progettuali seguano il Ciclo del Service Learning proposto dal National Youth Learning Center (2009) e riportato di seguito (Fig. 5).

In merito alla riflessione sulla pratica, il protocollo di ricerca ha previsto una sequenza di Focus Group, con frequenza settimanale lungo tutto l'arco di tempo delle attività di tirocinio nella comunità, attraverso i quali si sono potuti raccogliere i dati più significativi rispetto alle percezioni degli studenti coinvolti in merito al loro apprendimento attraverso il servizio.



Figura 5 – Il Ciclo del Service Learning<sup>13</sup>

## Conclusioni:

La mobilità internazionale e il dialogo interculturale fra studentesse e studenti dei due diversi paesi, l'intersectorialità fra il Mondo Accademico e la Comunità, l'alternanza fra lo studio e il tirocinio e l'apprendimento attraverso il servizio alla comunità hanno costituito un terreno fertilissimo di scambio e arricchimento fra tutti i 'soggetti' coinvolti.

Secondo il modello proposto, si ipotizza che un'Università che sigla un Accordo Bilaterale con un Ateneo all'estero sviluppi, potenzi, arricchisca processi di Internazionalizzazione attraverso la condivisione di esperienze di Terza Missione e Responsabilità Sociale e la mobilità di studenti, docenti, ricercatori e personale tecnico-amministrativo. Un dipartimento, dell'Università di cui

<sup>13</sup> Adattamento del 'Service-Learning Cycle' del National Youth Leadership Council (2008) ad opera dell'autore di questo articolo, per le attività proposte dal *Progetto BEA* (2014), disponibile al sito: [www.enars.it](http://www.enars.it)

sopra, che sigla un accordo specifico (Addendum all'accordo Bilaterale) con una Facoltà, o un altro dipartimento della stessa area di un'Università estera, sia il 'soggetto' che rende concreti i vincoli internazionali e locali con la propria comunità, lo sviluppo di progetti e/o di nuove linee di ricerca.

Un singolo docente, piuttosto che un gruppo, che coordina un progetto di Social Engagement attraverso il proprio Corso di insegnamento, sia chi promuove pratiche e percorsi innovativi di insegnamento e apprendimento formali, non formali e informali, sviluppando / incrementando conoscenze, capacità e competenze attraverso una relazione autentica di mutuo scambio con le persone della comunità e con studenti, docenti e ricercatori stranieri in mobilità.

Ed infine, ma assolutamente non per minore importanza, quella studentessa e quello studente che, all'interno del corso di insegnamento di cui sopra, vivono e sperimentano il rapporto con la comunità e una nuova modalità di apprendimento attraverso i laboratori didattici innovativi (quali parti integranti dei corsi di studio e dei progetti di Social / Public Engagement), che apprendono attraverso il servizio alla comunità, che vivono l'esperienza di dialogo interculturale attraverso gli incontri tematici, di lingua e cultura e di scambio alla pari con gli studenti stranieri ospiti, proprio loro, in qualità di protagonisti, possano decidere e scegliere di vivere un'esperienza di studio e tirocinio all'estero seguendo la proposta INTEREURISLAND.

Una proposta che riconosce come fondamentali i processi di Internazionalizzazione e Terza Missione per i quali l'Università esce dalla propria autoreferenzialità e prevede ricadute esterne, influenze decisive su comunità locali, imprese, etc come riportano Cassone e Sacconi (2015) “[...] ad essa (l'università) è richiesto di assumersi responsabilità nei confronti della società, poiché numerose sono le esternalità nella produzione di didattica e ricerca che ricadono sulla collettività.”

Ma non solo ...

Una proposta secondo la quale l'Università si apre alla Comunità, riconoscendo di esserne parte integrante, la accoglie creando spazi e attività al suo interno e si muove verso di lei per sviluppare assieme le missioni di didattica, ricerca e responsabilità sociale. Enti, istituzioni, gruppi formali, informali e/o non formali e singole persone che mutualmente insegnano e imparano l'uno/a dall'altro/a e l'uno/a con l'altro/a, fanno ricerca, con l'intuito di trasformare assieme la realtà, sviluppando attitudini, capacità, competenze e pratiche di pro-socialità e cittadinanza attiva ... nel mondo.



A proposito, e in chiusura di questo articolo, ritengo opportuno presentarvi una riflessione estrapolata dalla valutazione dei questionari semi-strutturati di inizio e di fine attività somministrati alle due studentesse UNIPD in mobilità internazionale, coinvolte nello Studio di Caso Pilota presentato. Considerando il fatto che all'inizio delle attività di studio e tirocinio all'estero (Marzo 2016) entrambe le studentesse avevano dichiarato di non sapere cosa fosse la Terza Missione, dopo tre mesi di sperimentazione (luglio 2016), alla domanda: "Cos'è, secondo te, un progetto di Responsabilità Sociale (Terza Missione) dell'Università?" una delle due ha risposto:

Un progetto di Responsabilità Sociale (Terza Missione) è un progetto che mette in comunicazione Università e Territorio con il fine di creare rete e permettere uno scambio il più arricchente possibile per entrambe le parti. Questa relazione da un lato consente agli enti del territorio di avere un costante aggiornamento sulle Teorie pedagogiche e gli argomenti principali delle materie, riportati attraverso l'esperienza degli studenti, [...] dall'altro all'Università di confrontarsi con le necessità ed i bisogni reali del territorio, migliorando l'offerta didattica al fine di formare futuri professionisti che presentino un profilo il più adeguato possibile. In fine è proprio lo studente che più ci guadagna con quest'esperienza in quanto ha l'opportunità di mettere in pratica ciò che impara in aula e si trova nella circostanza di poter verificare come teoria e pratica si influenzino essendo in una costante relazione.

Gli step successi della ricerca INTEREURISLAND (Studi di Caso 1 e 2) hanno come oggetto di Indagine il *Modello di processo* (Figura 2), implementato nei due contesti di Rovigo, Italia (FISPPA - UNIPD) e Juazeiro-BA, Brasile (DCH Campus III - UNEB).

Postulato teorico (valido per entrambi i casi di studio):

Il *Modello di processo* INTEREURISLAND è implementabile nei due poli dello scambio bilaterale fra il Dipartimento FISPPA, UNIPD (Italia) e il Dipartimento DCH, UNEB (Brasile) e lo studio dei due diversi casi porterà alla luce punti di forza e criticità della proposta.

Personalmente ritengo che tali casi di studio (1 e 2) creeranno le condizioni per lo sviluppo di un laboratorio permanente di studio, pratica e ricerca sui grandi ambiti solo brevemente presentati in questo articolo quali, l'Internazionalizzazione e la Responsabilità Sociale dell'Università, il Dialogo Interculturale e il Service Learning.

## BIBLIOGRAFIA

AGOSTINETTO, L.; DAMINI, M. **Re-establishing intercultural education: Reading, Action, Model.** In: IAIE ZAGREB 2013: **Unity and Disunity, Connections and Separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation.** Zagreb: Conference proceeding, Interculture – Intercultural Center, 2014, pp. 75-85.

\_\_\_\_\_. **Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali.** In: CORNACCHIA, M.; MADRIZ, E. (A cura di) **Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile.** Trieste: Edizioni Università di Trieste, pp. 87-99, 2013.

ANVUR. **La valutazione della terza missione nelle università italiane - Manuale per la valutazione.** Roma, 2015.

BASSEY, M. **Case Study research in educational settings.** Buckingham: Open University Press, Independent International Publisher, 1999.

CASSONE, A.; SACCONI, L. (Org.). **Autonomia e responsabilità sociale dell'Università. Governance e Accountability.** Università del Piemonte Orientale Amedeo Avogadro, Memorie del Dipartimento di Giurisprudenza e Scienze Politiche, Economiche e Sociali: Giuffrè Editore, 2013, Vol. 1, Sez III.

CONFERENZA DEI RETTORI DELLE UNIVERSITÀ ITALIANE. **Indicatori di internazionalizzazione del sistema universitario italiano.** Roma: [s.n.], Gruppo di Lavoro CRUI sull'Internazionalizzazione, 2015.

DE BORTOLI, E.; PREDAZZI, I.; SUSA. **La Terza Missione dell'Università.** Torino: ANALISIS Rivista di Cultura e politica scientifica, N.2/3-2011.

DUMONT, H.; ISTANCE, D.; BENAVIDES, F. **The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice.** [s.l.]: OECD Publications, 2010.

EISENHARDT, K. M. **Building theories from case study research.** [s.l.]: Academy of Management Review, 1989, Vol. 14 No. 4, pp. 532-550.

EUROPEAN COMMISSION - LLLP PROGRAMME. **Green Paper, Fostering and Measuring 'Third Mission' in Higher Education Institutions.** [s.l.]: in Grant Agreement Number: 2008 - 3599 / 001 – 001, 2008.





\_\_\_\_\_. - DIRECTORATE GENERAL EDUCATION & CULTURE. **CEDE – Progetto QUASI. Guida metodologica agli studi di caso:** Frascati (RM), Istituto Nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione, 2001 ERASMUS + Programme Guide, 2016.

\_\_\_\_\_. **Europe's growth strategy.** [s.l.: s.n.]: Europe, 2020.

\_\_\_\_\_. EACEA/Eurydice. **The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report.** Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

EUROPEAN COUNCIL. **Libro Bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità.** Strasburgo: [s.n.] 118ª Sessione Ministeriale, 2008.

FAVARO, G. **L'educazione all'interculturalità, Quaderni di animazione e formazione.** [s.l.]: Gruppo Abele, 1995; pp.85-96.

FIORIN, I. **Oltre l'aula, La proposta pedagogica del Service Learning.** Milano: Mondadori Education, 2016.

\_\_\_\_\_. **Service Learning e cambia paradigma.** Rivista Scuola e Formazione, Cisl Scuola: Roma, 2016. - n. 1, pp. 47 – 50, gennaio-marzo 2016.

FOREXT – EXTENSÃO NAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE ENSINO SUPERIOR. **Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES.** [s.l.]: XX Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições Comunitárias, 2013.

FÓRUM DE PRÓ - REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional De Extensão Universitária:** Recife, Editora Universitária UFPE, 2013.

FURCO, A. **Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education.** Washington DC: Corporation for National Service, 1996, pp. 2-6.

GREEN PAPER, **Fostering and Measuring 'Third Mission' in Higher Education Institutions.** [s.l.]: Grant Agreement, 2008: Number: 2008 - 3599 / 001 – 001, p.3.

MILAN, G. **Comprendere e costruire l'interculturalità.** Lecce: Pensa Multi Media, 2007, cap. 2.

\_\_\_\_\_. **Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber.** Roma: Città Nuova, 2002.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalità, cittadinanza ed educazione interculturale.** [s.l.]: In "Studium



Educationis”, 3/2009, pp. 101-110.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. **Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.** Roma: Dipartimento per l'Istruzione; Direzione Generale per lo studente; Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri, 2006.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. **D.M. n. 336.** Roma: 1 Settembre 2016.

NIEVES TAPIA, M. **Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio.** Città Nuova: Roma, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sapere, saper fare e saper essere, solidali. La proposta dell'Aprenidzaje y Servicio Solidario.** [s.l.]: Rivista Educazione e Costituzione 1948 – 2008: analisi di quattro paradigmi didattici, 2012.

PARLAMENTO EUROPEO. **Internazionalizzazione dell'Istruzione Superiore.** Unione Europea, Direzione generale delle politiche interne, Istruzione e Cultura (Studio): Bruxelles, 2015, disponibile al sito [www.europarl.europa.eu/studies](http://www.europarl.europa.eu/studies).

NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL. **K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice.** Saint Paul MN: 2008, disponibile al sito [www.nylc.org](http://www.nylc.org).

\_\_\_\_\_. **The Service Learning Cycle.** Saint Paul MN: 2005, disponibile al sito [www.nylc.org](http://www.nylc.org).

RUSU, A.; BENCIC, A.; HODOR T. I. **Service-Learning programs for Romanian students – an analysis of the international programs and ideas of implementation.** Elsevier Ltd., Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2014, pp. 154 – 161, disponibile al sito: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

SERBATI, A. **La terza missione dell'Università, riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti.** Lecce: Pensa Multi Media Editore s.r.l., 2014.

TEIXEIRA, P. N. **Extensão Universitária na Europa: A Terceira Missão.** Intervista concessa a Manoel Maximiano Junior in *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 6, n. 1, p. 59-62, 2015, disponibile al sito [www.periodicos.ufrs.edu](http://www.periodicos.ufrs.edu)

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e missão.** Piracicaba: UNIMEP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Intercultural competences: A conceptual and operational framework.** Paris [s.n.]:



2013.

\_\_\_\_\_. **Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale.** Rapporto mondiale dell'UNESCO [s.l.: s.n.]: 2009.

VIGILANTE, A. **Il Service Learning: come integrare apprendimento ed impegno sociale** [s.l.]: Educazione Democratica, Rivista di Pedagogia politica, anno IV, numero 7, gennaio 2017

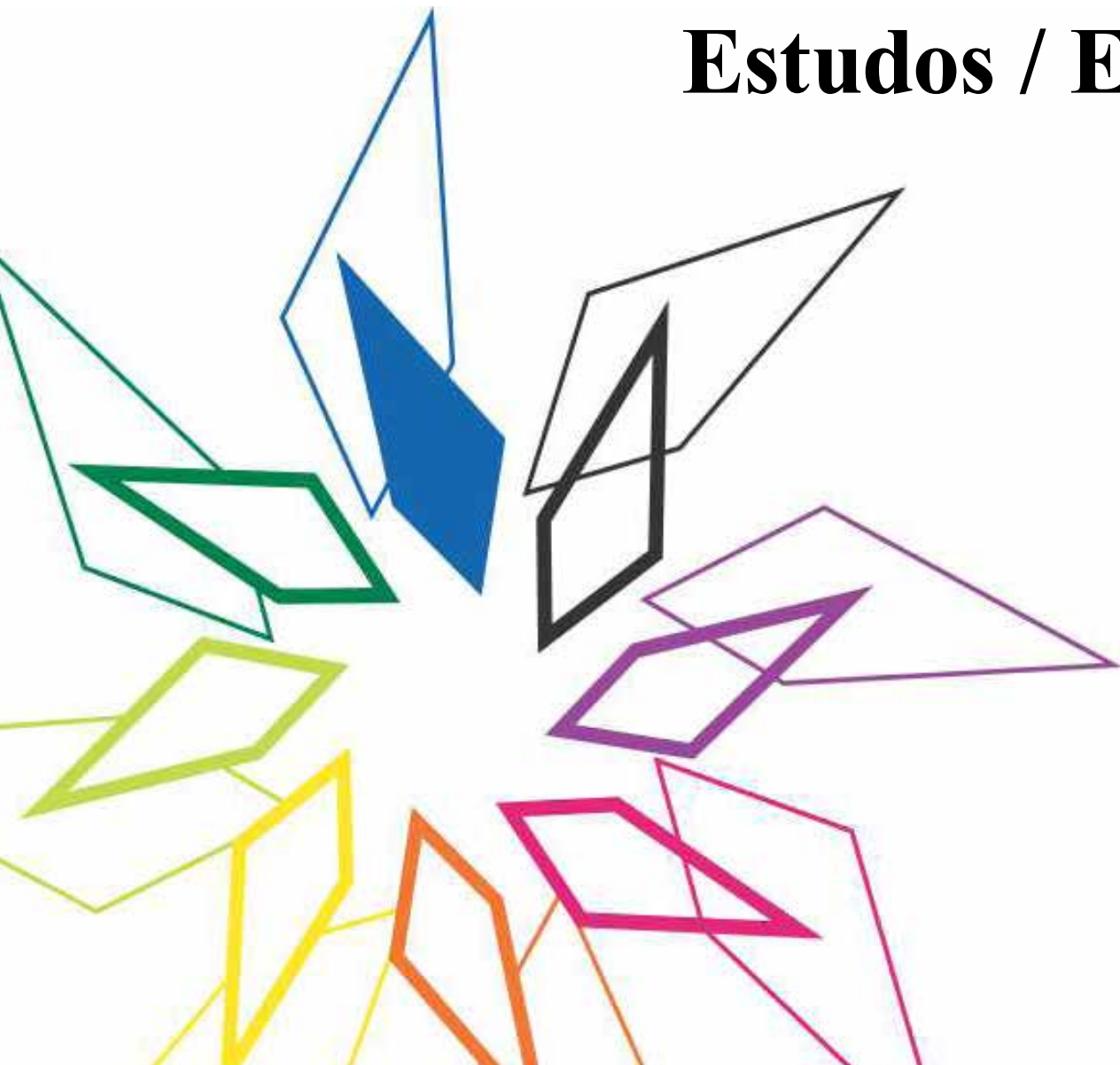
YIN, R.K. **Case study research. Design and Methods.** Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

YIN, R.K. **Lo studio di caso nella ricerca scientifica, progetto e metodi.** Roma: Armando Editore, 2005.





# Estudos / Ensaaios



# Potencialidades do repositório institucional para a UNEB e para a Educação Superior na Bahia

**ALICE FONTES**

Mestre em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (GESTEC). Analista Universitário da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com formação em Secretariado Executivo, vinculada à Editora da Universidade do Estado da Bahia, com exercício no Grupo Gestor do Repositório Institucional da UNEB. E-mail: [alicefontes@hotmail.com](mailto:alicefontes@hotmail.com)

**ISAURA FONTES**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa, formação docente, currículo, práxis, docência e prática de ensino, estágio supervisionado. E-mail: [isaurafontes@hotmail.com](mailto:isaurafontes@hotmail.com)



## VAGNER MAGARÃO

Graduado em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia. Pós-graduação *lato sensu* em Gestão Estratégica, Inovação e Conhecimento, Gestão em Bibliotecas Públicas e Gestão Governamental. Atualmente é analista universitário - Bibliotecário da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Biblioteconomia, com ênfase em Ciência da Informação, atuando principalmente no seguinte tema: Gestão e Descrição da Informação, Educação a Distância e Acesso Livre a Informação. E-mail: vmagarao@yahoo.com.br

**Resumo:** Este ensaio intenciona refletir as potencialidades do Repositório Institucional da Universidade do Estado da Bahia – o SaberAberto, suas perspectivas e desafios. Analisa os impactos e contribuições que este serviço pode e deve agregar à Universidade e, por consequência, à Educação Superior na Bahia. Demonstra como o uso e reuso do repositório poderá desencadear um processo de empoderamento dos indivíduos, de melhoria à gestão do conhecimento e de fortalecimento da pesquisa e produção científica/cultural da UNEB, destacando os benefícios aos pesquisadores, aos administradores acadêmicos e à Universidade.

Palavras - Chave: Acesso Aberto. Repositório Institucional. Comunicação Científica.

**Abstract:** This essay intends to reflect the potential of the Institutional Repository of the State University of Bahia - SaberAberto, its perspectives and challenges. It analyzes the impacts and contributions that this service can and should add to the University and, consequently, to Higher Education in Bahia. It demonstrates how the use and reuse of the repository can trigger a process of empowering the individuals, improving the knowledge management and strengthening the research and scientific / cultural production of UNEB, highlighting the benefits to researchers, academic administrators and the University.

**Keywords:** Open Access. Institutional Repository. Scientific Communication.



## Potencialidades do repositório institucional para a UNEB e para a Educação Superior na Bahia

A Universidade do Estado da Bahia (Uneb) encontra-se em fase de implantação de seu Repositório Institucional (RI) – SaberAberto. Diante deste fato uma questão se põe a bailar: o que podemos com o SaberAberto? O céu nunca é o limite, o limite sempre são as opções que fazemos ou precisamos fazer, dadas as condições materiais de existência. Então, considerando o contexto no qual estamos, a Uneb, em suas instâncias de decisões opta pela implantação de seu primeiro RI, de modo precípua, voltado para gerir e difundir a produção científica, acadêmica e cultural da UNEB. O fomento a cultura da preservação da memória institucional e da pesquisa nesta memória enquanto fonte de informação e potência para múltiplos usos na geração de conhecimentos, bem como possibilidades de encontros de quem produz em áreas de conhecimentos que são relevantes para a comunidade interna e externa a essa instituição universitária. Assim, afirma-se um reconhecimento: A Uneb tem uma produção científica, acadêmica e cultural que requer gestão e difusão. Aqui se vislumbra uma política de afirmação identitária universitária.

Como dissemos, há uma potência que deseja encontrar o seu lugar na dinâmica do cotidiano universitário, enquanto espaço para gestão e difusão do que cada profissional produz nesta ampla e diversa comunidade universitária. Para tanto, optamos pelo arquivamento e disponibilização em formato digital dos documentos que registram o resultado do trabalho e do investimento social, materializado com a ação de quem aqui trabalha e estuda. Desta forma, ambiciona-se: melhorar a comunicação científica e disseminar o capital intelectual, aumentar a visibilidade da produção científica, acadêmica e cultural.

A gratuidade e o livre acesso nacional e internacionalmente é o primeiro elemento para permitir a visibilidade e circulação desta produção, que doravante vai depender da dinâmica que o uso desta plataforma for delineando. Estruturalmente o SaberAberto está internamente organizado em comunidades (que correspondem aos campi universitários) subcomunidades (que correspondem aos Departamentos) e as coleções (que correspondem aos cursos). Para arquivamento em cada coleção, optamos pelo auto-arquivamento, ou seja, os responsáveis pela autoria dos trabalhos realizam o arquivamento do arquivo em PDF, com a mediação de um bibliotecário e/ou funcionário da Universidade, habilitado para esta validação.

Desta forma os profissionais vinculados a esta instituição, seja na condição de servidor público (docentes e funcionários) seja na condição de estudante, podem submeter sua produção, atentando para os seguintes critérios: “já ter sido comprovadamente publicada, ter caráter científico,





acadêmico e cultural”. Esse critério tem a sua pertinência considerando que o repositório não tem como objetivo a publicação de obras inéditas, com exceção das monografias, dissertações e teses.

Nesse contexto os repositórios institucionais sendo de natureza livre, irrestrita, gratuita e tendo como uma de suas premissas a quebra de barreiras relativas a distâncias geográficas e/ou econômicas, auxilia na democratização do acesso à informação e o compartilhamento da informação e do conhecimento.

Assim o SaberAberto deseja contribuir para o fomento da cultura da preservação da memória institucional e da pesquisa nesta memória enquanto fonte de informação e potência para múltiplos usos na geração de conhecimentos, bem como possibilidades de encontros de quem produz em áreas de conhecimentos que são relevantes para a comunidade interna e externa a essa instituição universitária.

## **Alguns aspectos conceituais sobre Repositórios Institucionais e suas perspectivas**

O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT, 2012) conceitua os repositórios institucionais como sistemas de informação cuja finalidade é tratar, armazenar, gerenciar e disseminar coleções digitais referentes à produção intelectual dos membros de uma instituição pública ou privada, visibilizar seus valiosos acervos para a pesquisa, além de preservar e difundir essa produção intelectual.

Segundo Leite (2009) os documentos reunidos, armazenados, organizados, recuperados, preservados e disseminados pelos Repositórios Institucionais nas mais diversas tipologias (artigos científicos publicados em revistas com revisão por pares, teses e dissertações, livros e capítulo de livros, relatórios científicos e técnicos, documentos de trabalho, documentos de conferência, elementos multimídia e audiovisuais, dados científicos, patentes, objetos de aprendizagem, entre outros) serão disponibilizados na web para leitura, download, cópia, distribuição, impressão, busca, criação de links e captura para indexação garantidas a todo e qualquer usuário que esteja conectado à internet, de forma livre e pública. O autor ainda elenca as potencialidades que a implementação de um RI trazem as Instituições de Ensino Superior (IES), categorizando em quatro os grupos beneficiados nesse contexto, conforme estudos da Universidade de Manchester.



### **a) Benefícios para o pesquisador**

- aumenta a visibilidade de suas descobertas científicas, uma vez que a organização, recuperação e disseminação da produção científica é facilitada;
- facilita o gerenciamento da produção científica muitas vezes disponível em páginas pessoais na Internet ou portal institucional;
- oferece ambiente seguro em que os trabalhos são permanentemente armazenados, sejam eles um arquivo pdf de um periódico científico eletrônico, o arquivo em Word de um relatório técnico, um arquivo em PowerPoint de um pôster apresentado em uma conferência, uma fotografia em JPEG, um arquivo de áudio ou um vídeo de uma palestra;
- identifica os trabalhos científicos armazenados no repositório com um endereço eletrônico simples e persistente, permitindo que os trabalhos sejam citados ou referenciados;
- facilita o acesso aos conteúdos de materiais anteriormente disponíveis em meio impresso, tais como teses e dissertações;
- diminui as possibilidades de plágios, pois, ao disseminar, favorece o registro da autoria.

### **b) Benefícios para administradores acadêmicos**

- provê novas oportunidades para o arquivamento e preservação dos trabalhos em formato digital;
- provê relatórios das atividades científicas que poderão servir de termômetro das atividades de pesquisa em uma área específica, ajudando a identificar tendências e contribuir para subsidiar gestores envolvidos no planejamento estratégico;
- facilita a pesquisa interdisciplinar à medida que organiza os documentos de acordo com o seu assunto e não somente por afiliação dos autores;
- reduz a duplicação de registros e inconsistências em múltiplas instâncias do mesmo trabalho;



- reduz algumas das atividades típicas da gestão de coleções digitais à medida que automatiza tarefas e a coleta de metadados por outras fontes.

**c) Benefícios para universidades:**

- favorece o uso e reuso de informações produzidas;
- provê um ponto de referência para os trabalhos acadêmicos que podem ser interoperáveis com outros sistemas e maximiza a eficiência entre eles e o compartilhamento de informações;
- aumenta a visibilidade, reputação e prestígio da instituição;
- melhora a precisão e completude dos registros dos documentos acadêmicos da instituição;
- facilita o gerenciamento dos direitos de propriedade intelectual da instituição;
- fomenta a internacionalização da Instituição.

**d) Benefícios para a comunidade científica:**

- contribui para a colaboração na pesquisa, por meio da facilitação de troca livre de informação científica;
- contribui para o entendimento público das atividades e esforços de pesquisa;
- reduz custos (ou pelos menos direciona sua realocação) associados com assinaturas de periódicos científicos;
- favorece a colaboração em escala global na medida em que explicita resultados de pesquisa e põe autores em evidência.

Entre os benefícios já citados a visibilidade figura entre um dos mais importantes e pode proporcionar através do RI impactos positivos profundos e ressoar nos três pilares das IES: ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, o alcance da produção científica ultrapassa as suas fronteiras territoriais, permitindo além do controle e gestão do fluxo informacional, científico,



instrutivo, artístico e educacional dessa instituição, a conservação e preservação da sua memória intelectual, histórica e artística.

Segundo Kuramoto (2010) as iniciativas relacionadas ao acesso livre promovem: maior visibilidade as pesquisas, intensifica o uso e impactos destas, facilita o intercâmbio entre os pesquisadores brasileiros e seus pares internacionais, governança no investimento em ciências, bem como transparência desses investimentos. Nessa perspectiva a visibilidade além de ampliar e divulgar os resultados das pesquisas científicas das universidades tem como finalidade dar transparência aos investimentos realizados com recursos públicos e serve de indicador de qualidade da instituição, trazendo mais financiamentos para pesquisa e conseqüentemente a expansão dos programas de pós-graduação.

Com a consolidação dos repositórios institucionais como fonte primária da produção científica, as instituições terão capacidade de gerar métricas e indicadores quantitativos e produzir estudos qualitativos sobre suas atividades de pesquisa e ensino, alinhados à parâmetros e critérios condizentes com as questões relevantes de suas agendas de pesquisas. Desta forma, os repositórios podem vir a se configurar em instrumentos que subsidiem a gestão e a formulação de políticas institucionais de pesquisa e ensino. (SANTOS; LIMA, 2015)

No que tange a atividade docente a aprendizagem e investigação são essenciais nesse processo, portanto o repositório institucional é importante uma vez que oferece fontes de informação de qualidade, fidedignas e de relevância fundamentais na socialização do conhecimento, sendo avaliadas pelos pares e tendo respaldo científico.

Diante do exposto, são diversas as potencialidades e benefícios trazidos com a implantação do RI em uma Universidade, para todos os seguimentos (docentes/discentes/servidores/comunidade externa) e seus pilares (ensino/pesquisa/extensão), seja na preservação, disseminação e difusão da sua produção científica/acadêmica/intelectual, na melhoria da avaliação dos cursos graduação e programas de pós-graduação, no gerenciamento de direitos de propriedade intelectual ou na transparência dos recursos públicos alocados com a pesquisa científica.



## A Gestão do conhecimento na UNEB, por meio do SaberAberto: um processo de empoderamento

Pensar a gestão do conhecimento, por meio do Repositório Institucional, em uma universidade, perpassa por questões de emancipação dos sujeitos, empoderamento e desenvolvimento social. Se, conforme é posto por Midlej e Fialho (2005, p. 186), para a instalação de uma instituição de ensino superior são levados em consideração aspectos infraestruturais materiais e sociais, composição dos orçamentos públicos, estrutura de gastos públicos, impactos sobre comportamentos individuais e coletivos, sobre a economia, cultura, política e história locais – pois essas instituições constituem as representações políticas e econômicas e possuem uma alta capacidade de influência do seu entorno, impactando na sua territorialidade e nas relações e vivências dos sujeitos – abordar a gestão do conhecimento em uma universidade *multicampi*, com sede em diferentes municípios, distribuída por todo um Estado com proporções continentais, como é o caso da UNEB na Bahia, ganha dimensões incomensuráveis.

A Universidade do Estado da Bahia se caracterizou por iniciar o processo de fortalecimento do Ensino Superior, no interior, do Estado da Bahia. E, como é comum em universidades *multicampi*, cada *Campus* atua de maneira específica, com o olhar para as singularidades do local, aptidões e necessidades, se adequando e adaptando ao lugar, sempre que necessário ou às vezes resistindo às barbáries também encontradas na sociedade em que se insere. Entretanto, por vezes, conquistas, experiências exitosas e, até mesmo, avanços na ciência, ocasionados pelas especificidades da região, ficam restritos aos sujeitos diretamente envolvidos no processo e não são publicizados devidamente, em razão de limitações da comunicação institucional e das fragilidades na gestão do conhecimento.

Acreditamos que a implantação e o uso do Repositório Institucional podem estabelecer uma rede de difusão do conhecimento, fazendo com que as informações, saberes e experiências, circulem dentro e fora da Universidade. Contudo, esta não é uma fórmula mágica. Não se trata de uma ação isolada que seja capaz de sanar problemas, historicamente, enraizados. Mas de práticas, sistematicamente estabelecidas, que possibilitem mudanças culturais, que estimulem a busca pelo conhecimento, a partir de pesquisas à produção científica da Universidade. Fomentando, desta forma, a apropriação e ressignificação do conhecimento.

Se, na contemporaneidade, tecnologia é entendida como um processo criativo e interventivo, empregada para encontrar soluções e/ou buscar superações. A tecnologia diferencia-se dos instrumentos tecnológicos e das técnicas, *modus operandi*, pois é um processo complexo que não



se limita a suportes ou formas de ação pré-estabelecidas. Ou seja, se a tecnologia se apresenta como uma extensão humana. Podemos pensar o conhecimento como uma tecnologia e, como uma forma de poder.

Para Foucault, o poder é repressivo, mas não é somente isso. Não é um simples interdito, não se limita a proibir e a silenciar, podendo, pelo contrário, induzir os sujeitos à fala. Não é sempre uma forma de repressão. Podendo ser também um convite à ação (SOUZA, 2014, p. 109 e 110). Neste sentido, o Repositório Institucional surge como um motor impulsionador dos sujeitos. Possibilitando-os a expressão e propagação de suas ações. Tornando-se um veículo de empoderamento, de difusão e consolidação das práticas. Pois, a partir do acoplamento de conhecimentos já validados, com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico, pode-se utilizá-lo para táticas atuais.

Assim, o poder está presente em todas as práticas sociais contemporâneas. Significa que ele abarca tanto as práticas quanto as crenças sociais, tanto produzindo novas práticas e crenças quanto agindo em um sentido proibitivo. O poder está no cotidiano, entre nós, dentro de nós, e nós somos os seus agentes (SOUZA, 2014, p. 112-113).

Segundo Souza (2014, p. 32) “as práticas discursivas abrangem ensinamentos técnicos, instituições, esquemas de comportamento e tipos de transmissão e difusão”. O autor complementa afirmando que o discurso é inseparável do conjunto de dispositivos, sujeitos e práticas sociais que o produzem, bem como dos comentários a ele relacionados e que visam controlá-lo e delimitá-lo. E completa: “o discurso dá sentido e coerência ao conhecimento. Dá-lhe nexos e permite seu estudo.” (SOUZA, 2014, p. 34).

A partir desse recorte sobre tecnologia como processo criativo e interventivo, com sua gênese histórica e com a sua relação de poder, que está diretamente relacionada com o conhecimento prévio e com a pretensão e capacidade de inovação e criação do indivíduo pode-se compreender a afirmação de Souza (2014, p. 122) ao dizer que nos discursos, o poder e o conhecimento implicam diretamente um ao outro. Não há poder sem conhecimento, e a instauração de uma forma de conhecimento se dá a partir de uma relação de poder. O discurso é criado como objetivo de manter a dominação pública e individual. É um mecanismo de poder, ao mesmo tempo em que o poder o produz. Souza continua dizendo que a relação entre “técnicas de poder” e “saberes possíveis”, para Foucault é a relação entre conhecimento e poder. O conhecimento é uma forma de poder, não existe, ao mesmo tempo, poder que não produza conhecimento.



Nesse sentido, como potencializar a atuação da Academia para que esta possa alcançar, cada vez mais, um número maior de pessoas? Como ampliar a difusão dos discursos, saberes e conhecimentos produzidos pela Academia, para que estes possam fomentar a emancipação dos indivíduos? Para nós, ferramentas digitais, como a utilização de repositórios institucionais, podem contribuir para o empoderamento, não de uma pessoa ou grupos específicos, mas para o empoderamento de muitos sujeitos. Tais ferramentas podem contribuir para a descentralização do poder.

## **SaberAberto: perspectivas e desafios**

Se configuram perante o futuro do Repositório Institucional da UNEB muitos desafios. O primeiro deles é mobilizar a comunidade acadêmica para fazer uso e reuso do Repositório, depositando suas produções e transformando o SaberAberto em um espaço de pesquisa e acesso ao conhecimento. Ansiamos por pesquisadores que, tendo mais de uma ferramenta tecnológica, se reafirmem como pesquisadores conectados.

É perceptível, já nesse momento, que, em pouco tempo, será necessário ampliar os estudos sobre política de metadados a ser adotada pelo SaberAberto. Estudar o papel do bibliotecário no uso do repositório institucional. E, com a implementação desta ferramenta, certamente, será imprescindível estabelecer parâmetros para estudos e avaliação do uso do RI/UNEB e seus impactos.

Outro desafio que se impõe é transformar o Repositório em uma ferramenta de ampliação da visibilidade das produções da Universidade, fortalecendo, dessa forma, os impactos de sua atuação. Por consequência, consolidando a ciência produzida na Instituição e tonificando a imagem da UNEB, atraindo novos estudantes e pesquisadores, desde a graduação aos programas de doutoramento. Além de fomentar novos investimentos na Universidade e em suas pesquisas.

Acreditamos também que esta ferramenta pode e deve ser utilizada, pela Gestão Universitária, como instrumento de gerenciamento das produções. Disponibilizando dados estatísticos sobre o número de depósitos, acesso às publicações, números de downloads, dentre outras informações. Por meio dessa plataforma poderá ser constituído um mapeamento das produções institucionais. Verificando-se, por exemplo, o número de produções de determinadas



áreas e/ou pesquisadores, comparando-os com o número de acessos e downloads, gerando elementos para mensuração dos impactos dessas pesquisas.

Com a utilização dessa ferramenta que permite a disponibilização das produções em Acesso Aberto, com conexão na rede mundial de computadores – a internet, apostamos nossas fichas na possibilidade do SaberAberto ser um importante instrumento para o aprofundamento e ampliação da internalização institucional, interiorização estadual, exteriorização nacional e internacionalização da Universidade do Estado da Bahia.

Assim, ao observarmos, vemos na UNEB, em nossos projetos de curso a presença da pesquisa enquanto dispositivo formativo comum às diversas áreas de conhecimento, bem como as atividades extensionistas largamente defendidas. Comuns também têm sido as nossas dificuldades em gerenciar as informações sobre o que produzimos, e com isto a criação de gargalos no nosso fazer cotidiano, a exemplo da gestão do fluxo das orientações de pesquisa no âmbito da graduação. Falta-nos a visibilidade da produção do nosso corpo docente a ser apresentada aos estudantes para suas aproximações episte-metodológicas, um gargalo. Carecemos ainda de uma memória institucional sobre a produção estudantil durante o curso, que sirva de referência, consulta ou gerenciamento deste processo formativo, que poderia balizar as nossas decisões tanto nos atos de currículo, que a nossa práxis pedagógica universitária requer, quanto nas decisões sobre novas proposições, projetos e planos que as nossas avaliações curriculares internas e externas exigem.

Ter numa plataforma online estas informações sobre a produção dos servidores administrativos, docentes e discentes, bem como o acesso ao seu conteúdo é uma potência de que ainda desconhecemos a medida, mas que, de onde perspectivamos, em um breve espaço de tempo nos fará pensar como sobrevivemos tanto tempo sem ela. Imaginando o repositório como um dispositivo que irá armazenar, preservar a memória e o direito autoral de estudantes dos diversos territórios baianos nas áreas de conhecimento em que atuamos, que sentidos formativos tal possibilidade imprimirá? E a divulgação e acesso desta produção nestes e em outros territórios – Que empoderamentos serão gestados? A crescente organização e gerenciamento interno destas produções e informações – Que novas configurações de partilha na gestão colaborativa? Que coresponsabilidades? Que novas condições/ configurações inter-ativas?

Dessa forma, muitos desafios se fazem presentes. Muito há para explorar. Podemos pensar que os trajetos e trajetórias do Repositório Institucional SaberAberto não findam com a sua implantação. Ao contrário, este é o ponto de partida. Deve-se buscar entender, a partir de agora, qual o papel do bibliotecário no processo de implementação do Repositório; Elaborar a política de metadados do SaberAberto; Acompanhar e mensurar, quantitativamente e qualitativamente,





os impactos da difusão, por meio do Repositório Institucional, dos conhecimentos produzidos pela UNEB; Definir o papel estratégico do RI para a Gestão Universitária, através de políticas institucionais.

Precisaremos no âmbito de cada Departamento especificar responsabilidades quanto à entrada de documentos, quanto ao conteúdo e formato, quanto às revisões, quanto ao fluxo, quanto à seleção e quanto à assistência a quem se constitui com sua autoria. Entronçamento de poderes e saberes, que tende a autorizar novos poderes e novos saberes – autorias em instituições. Esta é a nossa aposta. Porém ela não é uma determinação, uma profetização. É muito mais uma *poiética*, que dependerá de nossa implicação subjetiva, relacional e formativa. Um desa-fio a ser tecido com as cores fortes e suaves, em cinquenta, ou quinhentos tons autorais: Que é a diversidade unebiana – a sua produção.

Assim, entendendo que este é um processo dinâmico e aberto, de caráter contínuo e adaptativo, a prática e a dinâmica de quem usa e reusa produzirá variações não previstas inicialmente e que precisarão ser incorporadas, pois como tudo que envolve pessoas e suas culturas, desejos e intencionalidades, o SaberAberto tem uma natureza multidimensional e complexa – não funciona sem pessoas! Portanto, será afetado pelas pessoas/profissionais da pesquisa com suas crenças, valores, habilidades e comportamentos, pois irão convergir aqui fatores epistemológicos, ideológicos, axiológicos, sociais, políticos e culturais. O que requer estratégias colaborativas que dialeticamente estejam sensíveis e atentas as tensões que existem no bojo da diversidade intrinsecamente dilemática e, muitas vezes, socialmente bárbara.

Para tanto, conclamamos a comunidade acadêmica para estreitarmos a distância entre a realidade vivida e a desejada através da ocupação deste espaço de direito de quem produz e faz esta Universidade nos âmbitos epistemológicos, estruturais, processuais e operacionais, por uma cultura da preservação da memória, do compartilhamento e do acesso à informação, aos conhecimentos, aos saberes e aos poderes.

## REFERÊNCIAS

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IBICT.  
**Repositórios digitais.** Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/repositoriosdigitais/historico/>. Acesso em: 20 Jan. 2017.



KURAMOTO, Hélio. Informação científica: proposta de um novo modelo para o Brasil. **Ci. Inf. Brasília**, DF, v. 35, n. 2, p. 91-102, 2006.

LEITE, Fernando César Lima. **Como gerenciar e ampliar a visibilidade da informação científica brasileira**: repositórios institucionais de acesso aberto. Brasília, DF: IBICT, 2009.

MIDDLEJ, Cartibani; FIALHO, Nadia. **Universidade e região**. Moema Maria Badaró Cartibani-Midlej; Nadia Hage Fialho

SANTOS, Paula Xavier dos; LIMA, Nisia, Trindade. Acesso aberto: uma nova possibilidade de monitorar e avaliar o fluxo e o impacto de ciência. **PontodeAcesso**, Salvador, v.9, n.3, p. 149-163, dez. 2015. Disponível em:<[www.pontodecaesso.com.br](http://www.pontodecaesso.com.br)>. Acesso em: 20 Jan. de 2017.

SOUZA, Ricardo Luiz de. **O Poder e o Conhecimento**: introdução ao pensamento de Michel Foucault. Salvador: EDUFBA, 2014.



# **EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DA BAHIA: contexto histórico e expansão da oferta**

**ANTÔNIO DE MACEDO MOTA JUNIOR**

Mestre em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Analista Universitário da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: [antoniomacedojr@gmail.com](mailto:antoniomacedojr@gmail.com)

**HENDERSON CARVALHO TORRES**

Mestre em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).. E-mail: [hendersontorres@uol.com.br](mailto:hendersontorres@uol.com.br)



**Resumo:** O trabalho aborda o contexto histórico da educação superior no Estado da Bahia, no que diz respeito a sua origem e expansão. Este estudo exploratório-descritivo, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental para caracterizar o surgimento e a expansão da oferta de ensino superior e das universidades no Brasil, contextualizando a origem dessas instituições na Europa e nas Américas, bem como o surgimento e a expansão de universidades e outras instituições de ensino superior no Estado da Bahia. Os resultados evidenciam uma inserção extremamente tardia das universidades no país, apesar do histórico de ensino superior datado do Brasil Colônia, em um cenário de resistências à criação dessas instituições até o ano de 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro. Os resultados evidenciam também um atraso histórico na oferta federal no Estado da Bahia, que se limitou a capital, entre os anos de 1946 a 2002, com a presença da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Além disso, demonstram a iniciativa estratégica de interiorização com criação do sistema estadual baiano de educação superior, formado por quatro universidades estaduais, a partir da década de 1970 (com surgimento da Universidade Estadual de Feira de Santana, a primeira). Demonstram ainda que, nos últimos anos, houve significativa expansão da oferta pela iniciativa privada no país, a partir do período de ditadura militar, sendo bem mais lenta no setor público, que apesar disso, implantou novas universidades federais no interior do Estado baiano.

**Palavras-Chave:** Educação Superior; Estado da Bahia; História das Universidades; Universidades Baianas.

**Abstract:** This research deals with the historical context of higher education in the State of Bahia, with respect to its origin and expansion. This exploratory-descriptive study, using bibliographical and documentary research to characterize the emergence and expansion of the offer of higher education and universities in Brazil, contextualizing the origin of these institutions in Europe and the Americas, as well as the emergence and expansion Universities and other institutions of higher education in the State of Bahia. The results show an extremely late insertion of the universities in this country, despite the history of higher education dating from Brazil Colony, in a scenario of resistance to the creation of these institutions until the year 1920, with the creation of the University of Rio de Janeiro. The results also show a historical delay in the federal supply in the State of Bahia, which was limited to capital between 1946 and 2002, with the presence of the Federal University of Bahia (UFBA). In addition, they demonstrate the strategic internalization initiative with the creation of the Bahia's state system of higher education, formed by four state universities, from the 1970s (with the emergence of the State University of Feira de Santana, the first). They also show that in recent years there has been a significant expansion of private sector offer in the country since the military dictatorship, being much slower in the public sector, which nevertheless has established new federal universities in the countryside of the state of Bahia.

**Keywords:** Higher Education; State of Bahia; History of Universities; Universities of Bahia.



## INTRODUÇÃO

A educação superior alvoreceu há bastante tempo e vem evoluindo, gradativamente, em algumas regiões do mundo de forma mais acelerada e em outras de maneira mais lenta. Por outro lado, é perceptível a olhos mais atentos, que o estabelecimento de instituições de educação superior (IES) em determinadas regiões, especialmente na Europa, favoreceu ao longo do tempo, o desenvolvimento dos países que perceberam essa premissa e atuaram no sentido de estabelecer a educação superior em seu território (ROMUALDO, 2012).

Uma análise do período compreendido entre os séculos XI e XIV, na Europa, demonstra que o continente foi fortemente influenciado pela crise do modelo feudal, além de inúmeras outras crises sociais, políticas e econômicas; e tais eventos influenciaram significativamente na constituição das IES, com a finalidade de atender, principalmente, aos interesses dos burgueses, relacionadas às atividades comerciais e econômicas que começavam a se desenvolver (ROMUALDO, 2012).

No Brasil, as atividades no campo da educação superior iniciaram na Bahia, no século XVI, durante o período colonial. Contudo, a criação de universidades no país deu-se tardiamente, somente em 1920 é que emerge a primeira universidade brasileira (a Universidade do Rio de Janeiro). A história nos revela que a inserção das universidades brasileiras foi tardia, mesmo se comparada com a de países da América Latina.

Nas Américas, o período de colonizações permitiu o surgimento das primeiras universidades nos países povoados pela Espanha ainda no século XVI e pela Inglaterra no século XVIII, em contraste com colonização portuguesa no Brasil, que jamais permitiu o estabelecimento de tais instituições por aqui, em função da estratégia de direcionar as elites brasileiras à universidade de Coimbra em Portugal (ROMUALDO, 2012).

A criação de universidades no Brasil, sempre enfrentou resistência da Coroa Portuguesa e, nesse sentido, todos os esforços empreendidos para a criação dessas instituições foram malogrados, com o intuito de coibir quaisquer sinais de independência cultural ou política da colônia (FÁVERO, 2000).

De acordo com Teixeira (1968), a resistência à ideia da universidade no Brasil revela-se paradoxal, pois essas instituições não foram criadas no período colonial, nem nos períodos monárquicos que mantiveram a relutância. A República continuou essa tradição, estimulando

escolas agrícolas, liceus de artes e ofícios e, posteriormente, o ensino técnico-profissional (TEIXEIRA, 1968).

Desse modo, somente a partir de 1940 foram rompidas as barreiras e a educação superior se expandiu de maneira inesperada, principalmente nas capitais, e, predominantemente, nas regiões Sul e Sudeste do país. Conseqüentemente, diversificaram-se iniciativas de Estados e Municípios com a criação de universidades, para amenizar, principalmente, a ausência da oferta de ensino superior nas regiões interioranas do país (BARBOSA; COSTA; COSTA, 2013).

Nessa perspectiva, o Estado da Bahia conviveu por mais de meio século com apenas uma única universidade da oferta federal, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), instalada na capital (Salvador), desde a sua criação em 1946 até os anos de 2002 e 2005, com a criação da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, respectivamente (FIALHO, 2012).

Sendo assim, Miranda (2013) destaca que a formação do sistema estadual baiano de educação superior começou a se constituir efetivamente, apenas no final da década de 1960, a partir do momento em que o governo do Estado assumiu a responsabilidade pela criação de faculdades isoladas no interior. E, posteriormente, essas faculdades foram agrupadas e deram origem às atuais universidades estaduais baianas (UEBAs).

Portanto, o sistema estadual baiano de educação superior é composto por quatro universidades: a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); a Universidade do Estado da Bahia (UNEB); e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Essas universidades foram criadas é uma iniciativa estratégica de interiorizar a educação superior no Estado da Bahia.

Nesse sentido, este artigo aborda o contexto histórico da educação superior no Estado da Bahia, com o objetivo de caracterizar a origem e a expansão dessa importante área no Brasil, contextualizando com o surgimento das primeiras universidades na Europa e nas Américas, além de contextualizar o surgimento das primeiras instituições baianas de ensino superior e a expansão da oferta no Estado baiano.



## **SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES NA EUROPA E NAS AMÉRICAS**

A universidade é instituição medieval, que tem como finalidades: o ensino articulado com a pesquisa; a formação de profissionais para as diversas carreiras; e a extensão universitária ou cultural. Portanto, essa instituição social forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades demandam (WANDERLEY, 2003).

Nesse cenário, o surgimento das universidades na Europa deu-se no final do século XI, mais especificamente em Bolonha, na Itália (1088). A Universidade de Bolonha emerge em um contexto de desenvolvimento e surgimento de outras instituições educacionais episcopais, monásticas e particulares, as quais ensinavam Direito àquela época (SIMÕES, 2013).

Considerada, por alguns historiadores, como a segunda universidade a ser criada, a Universidade de Oxford (Inglaterra, 1096) teve seu início no final do século XI. Por outro lado, outros historiadores consideram a Universidade de Paris (França, 1170), surgida no início do século XII. No século XIII, surgem diversas universidades espalhadas pela Europa, contudo é a partir dos séculos XIV e XV, que acontece uma expressiva expansão dessas instituições por toda a Europa e por outras regiões ao redor do mundo (SIMÕES, 2013).



**Tabela 01:** Primeiras universidades européias

Universidade	Ano de criação	Cidade	País
Bolonha	1088	Bologna	Itália
Oxford	1096	Oxford	Inglaterra
Paris	1170	Paris	França
Módena	1175	Módena	Itália
Cambrigde	1209	Cambrigde	Inglaterra
Salamanca	1218	Salamanca	Espanha
Montpellier	1220	Montpellier	França
Pádua	1222	Pádua	Itália
Nápoles	1224	Nápoles	Itália
Toulouse	1229	Toulouse	França
Siena	1240	Siena	Itália
Múrcia	1272	Múrcia	Espanha
Coimbra	1290	Coimbra	Portugal
Praga	1348	Praga	República Checa
Viena	1365	Viena	Áustria
Comlutense de Madrid	1499	Madrid	Espanha

**Fonte:** BENINCÁ, 2011.

Ainda nesse contexto, as primeiras universidades instaladas fora do continente europeu surgiram na América Espanhola. A Universidade de Santo Domingo, criada em 1538 (hoje República Dominicana), é considerada historicamente a primeira universidade das Américas (GOMES, 2006; ROMUALDO, 2012).





**Tabela 02:** Primeiras universidades nas Américas

Universidade	Ano de criação	Cidade	País
Santo Domingo	1538	Santo Domingo	Republica Dominicana
Nacional Mayor de San Marcos	1551	Lima	Peru
Nacional Autónoma do México	1551	Cidade do México	México
Córdoba	1613	Córdoba	Argentina
Harvard	1636	Boston	Estados Unidos
Yale	1701	New Haven	Estados Unidos
Universidade de Havana	1728	Havana	Cuba
Princeton	1746	Nova Jersey	Estados Unidos

Fonte: ROMUALDO, 2012.

De acordo Wanderley (2003), as universidades foram instaladas nas colônias americanas da Espanha desde o início do século XVI, diferentemente de Portugal. Assim, o sistema universitário foi trazido pela metrópole espanhola, criando essas instituições no México, Cuba, Guatemala, Peru, Chile e Argentina etc. Por outro lado, no Brasil, o sistema implantado foi fragmentado em escolas de nível superior (WANDERLEY, 2003).

## A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Durante os séculos XVI, XVII e XVIII, o ensino superior era ministrado no Brasil nos colégios jesuítas, espalhados pelo país, e tinham como finalidade qualificar as elites agrárias e a classe dominante das metrópoles da colônia, bem como, ao mesmo tempo, alcançar os seguintes objetivos básicos: formar padres para a atividade missionária na colônia, e prover os quadros necessários ao aparelho repressivo-dominante da metrópole (Souza, 1996).



**Tabela 03:** Cursos superiores criados nos colégios jesuítas no Brasil Colônia.

Curso	Ano da criação	Localização do colégio
Artes	1572	Bahia
Filosofia	1638	Rio de Janeiro
Cursos Superiores	1687	Olinda
Teologia e Artes	1688	Maranhão
Artes	1695	Pará
Filosofia e Teologia	1708	São Paulo
Filosofia e Teologia	1753	Mariana

**Fonte:** CUNHA, 2002

Cabe destacar que à época de sua expulsão do país, em 1759, os jesuítas já haviam fundado na colônia, cerca de dezessete colégios com alguma modalidade de ensino superior. Entretanto, para aqueles que não se interessavam pelo sacerdócio, o caminho era o das universidades européias, especialmente a Universidade de Coimbra.

Desse modo, o Brasil iniciou tardiamente o processo de instalação de suas primeiras IES, que só vieram a se materializar com a transmigração da família real portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808; o que possibilitou a criação dos primeiros cursos superiores com caráter profissionalizante no país, a saber: o Curso Médico de Cirurgia na Bahia; e, no mesmo ano, a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, no Rio de Janeiro (LOPES, 2002).

Ademais, dois anos mais tarde (1810), por meio de uma Carta Régia, foi instituída a Academia Real Militar no Rio de Janeiro, instituição que posteriormente se transformou na Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FÁVERO, 2000). Também merece destaque, a criação dos primeiros cursos jurídicos em São Paulo e Olinda no ano de 1828, com o intuito de defender fundamentalmente o estado e não a cidadania (SOUZA, 1996).

Segundo Sampaio (1991), ao longo do período entre a chegada da Família Real ao país, em 1808, e a Proclamação da República em 1889, o sistema de ensino superior no Brasil, se desenvolveu lentamente, em compasso com rasas transformações econômicas e sociais da sociedade brasileira. E o propósito do sistema era assegurar um diploma profissional de nível

superior que propiciava ao seu detentor, o acesso a posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente, além de assegurar o devido prestígio social (MARTINS, 2002).

No período seguinte, que compreende os anos de 1890 até 1910, houve um processo mais dinâmico, quando foram criadas 27 escolas superiores: sendo nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia (CUNHA, 2010).

A independência do Brasil não mudou esse cenário. Os dirigentes da época não vislumbravam vantagens na criação de universidades, prevalecendo o modelo vigente de formação profissional superior em faculdades isoladas. Mesmo a despeito de diversos projetos para criação de universidades serem apresentados ao longo do período monárquico brasileiro, merecendo destaque para dois desses, em particular: na ocasião da constituinte de 1823 e às vésperas da proclamação da república em 1889. Ambos foram aprovados pela assembleia, porém, inutilmente; no primeiro caso, D. Pedro I dissolveu a constituinte e no segundo, D. Pedro II caiu com o Império antes de homologar a decisão parlamentar (SAMPAIO, 1991).

A República continuou a tradição de resistência, pois os líderes políticos da Primeira República (1889-1930) consideravam a universidade, uma instituição medieval e moldada às demandas do Velho Continente, ou seja, era antiquada e obsoleta às necessidades do Novo Mundo (OLIVEN, 2002).

De acordo com Cunha (2010), a primeira universidade criada no Brasil, objetivamente com essa nomenclatura, foi a Universidade de Manaus, no estado do Amazonas, em 1909. Essa instituição contava com cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, além de cursos de formação de oficiais da Guarda Nacional. Entretanto, com o declínio na exploração da borracha, em 1926, restou apenas a Faculdade de Direito, que posteriormente foi incorporada à Universidade Federal do Amazonas no ano de 1962.

A Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira instituição brasileira que se firmou efetivamente como tal, sendo criada pelo Estado brasileiro com chancela governamental, que conferia segurança e validade aos seus diplomas em todo o território nacional, em 1920 (BOAVENTURA, 2009). Vale destacar que, na visão de alguns estudiosos, a motivação principal para a criação dessa universidade, teria sido a necessidade diplomática de conceder o título de doutor *honoris causa* ao rei da Bélgica em visita ao país (SOUZA, 1996).



Em 1927, o governo do Estado de Minas Gerais criou a Universidade de Minas Gerais, utilizando-se do critério da aglutinação das faculdades de Engenharia, Medicina, Odontologia e Farmácia de Belo Horizonte. Diferente da Universidade do Rio Grande do Sul, que se estabeleceu a partir da Escola de Engenharia de Porto Alegre, que em 1928, possuía 11 institutos ligados à formação de engenheiros e químicos (SOUZA, 1996).

A Universidade de São Paulo surge em 1934, a partir da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com orientação própria e grande autonomia. Teve seu início marcado pela resistência das elites paulistas ao governo central no Rio de Janeiro (SAMPAIO, 1991). Segundo Lopes (2002, p. 77), a “USP trouxe um vendaval de renovação, tendo como peça fundamental a contratação de Professores na Europa”.

Entre os anos de 1931 e 1945 do governo Vargas, teve lugar uma intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação no país. Em busca de apoio ao regime, o governo ofereceu à Igreja a introdução do ensino religioso, facultativo no ciclo básico da educação, o que acabou ocorrendo de fato a partir de 1931. Entretanto, as ambições da Igreja Católica eram ainda maiores e isso culminou com a iniciativa da igreja em criar as suas próprias universidades na década seguinte (MARTINS, 2002).

Em 1935, Anísio Teixeira inicia as discussões para a necessidade de se constituir uma nova universidade brasileira, que não fosse apenas um ajuntamento de faculdades, mas sim, um centro de debates livres de ideias. O que foi duramente combatido pela chegada da ditadura do Estado Novo, em 1937 (ROMUALDO, 2012).

De acordo com Fávero (2000), graças aos esforços de Anísio Teixeira, foi fundada no Rio de Janeiro, em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF) e, apesar de ter existido por um período inferior a quatro anos, marcou significativamente a história da universidade no país, pela forma criadora e inovadora com que a experiência se desenvolveu. Cabe à observação que, desde o início de suas atividades, mesmo enfrentando grandes obstáculos, essa instituição se apresenta “não somente com uma definição precisa e original do sentido e das funções da universidade, mas também prevê os mecanismos que se fazem necessários, em termos de recursos humanos e materiais, para a consecução de seus objetivos” (FÁVERO, 2000, p. 25).

A partir de 1945, o ensino superior no Brasil passou a ser constantemente criticado em função de uma nova ideologia desenvolvimentista instalada no país, que acabou por impulsionar a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica, em 1947, no Rio de Janeiro e, posteriormente, transferido para São José dos Campos, em São Paulo (SOUZA, 1996).



Em 1961, a Universidade de Brasília (UnB) foi criada, a partir de um projeto capitaneado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, logo após a transferência da capital federal do Rio de Janeiro para Brasília. A UnB foi concebida dentro de um projeto integrado, moderno e voltado à investigação científica, constituindo-se como a universidade mais moderna do país naquele momento (BOTONNI *et al*, 2013). Entretanto, segundo Souza (1996), a reforma universitária, produzida pela ditadura militar em 1968, interveio nessa universidade, que acabou por abortar a implantação de seu projeto inovador.

A reforma universitária de 1968 propiciou uma significativa expansão do ensino superior no país, além estabelecer a inserção de incentivos à pós-graduação articulada à carreira docente e instituir algumas linhas de financiamento às pesquisas científicas e tecnológicas, principalmente nas universidades públicas, que possuíam maior representação até aquele momento. Contudo, no decorrer da década de 1980, surge um número expressivo de instituições privadas; fenômeno intensificado ainda mais na década de 1990, promovendo uma completa mudança no panorama do ensino superior no país (PIMENTA, 2007).

Dentre as várias distinções constantes na educação superior do Brasil, quando se observa as categorias do ensino público e privado, uma instituição pode se diferenciar de outra em muitos aspectos formais. A partir da natureza institucional ou administrativa, as IES podem classificar-se como: universidades, centros universitários, faculdades integradas ou estabelecimentos isolados. E na questão da dependência administrativa, elas podem ser públicas (federais, estaduais e municipais), privadas ou confessionais (MIRANDA, 2013).

As últimas décadas foram marcadas por forte expansão do setor privado na educação superior brasileira, em detrimento de redução ainda que relativa no setor público, que cresceu em ritmo bem mais lento. O quadro das esferas administrativas de vínculo institucional (Tabela 04), na última década, demonstra certa distância das necessidades educacionais da sociedade, o que oferece espaço para a iniciativa privada.



**Tabela 04** - Evolução do Número de IES no Brasil segundo a Categoria Administrativa – 2005-2014

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2005	2.165	97	75	59	1.934
2006	2.270	105	83	60	2.022
2007	2.281	106	82	61	2.032
2008	2.252	93	82	61	2.016
2009	2.314	94	84	67	2.069
2010	2.378	99	108	71	2.100
2011	2.365	103	110	71	2.081
2012	2.416	103	116	85	2.112
2013	2.391	106	119	76	2.090
2014	2.368	107	118	73	2.070

Fonte: BRASIL/MEC/INEP.

Além do aumento significativo no número de IES nos últimos anos, destaca-se, sobremaneira, o quantitativo de cursos superiores no país (Tabela 05), principalmente no setor privado, a fim de atender uma demanda crescente da sociedade.

**Tabela 05** – Evolução do Número de Cursos\* de Graduação no Brasil por Categoria Administrativa – 2005-2014

Ano	Total de Cursos	Federal	Estadual	Municipal	Total Pública	Total Privada
2005	20.407	2.449	3.171	571	6.191	14.216
2006	22.101	2.785	3.188	576	6.549	15.552
2007	23.488	3.030	2.943	623	6.596	16.892
2008	25.366	3.460	2.933	660	7.053	18.313
2009	28.671	4.647	3.245	736	8.628	20.043
2010	29.507	5.326	3.286	633	9.245	20.262
2011	30.420	5.691	3.359	783	9.833	20.587
2012	31.866	5.978	3.679	1.248	10.905	20.961
2013	32.049	5.968	3.656	1.226	10.850	21.199
2014	32.878	6.177	3.781	1.078	11.036	21.842

Fonte: BRASIL/MEC/INEP.

\*De 2005 a 2007, somente cursos presenciais. De 2008 a 2014, todos os cursos (presenciais e a distância).



Chama atenção também, o crescente número de faculdades isoladas, em detrimento do número de Universidades e Centros Universitários no Brasil, o que estimula a reflexão que há uma priorização do ensino em detrimento da pesquisa científica, tão importante para o desenvolvimento do país, conforme se observa na Tabela 06:

**Tabela 06** – Evolução do Número de IES no Brasil segundo a Organização Acadêmica – 2005-2014

Ano	Total	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e CEFET
2005	2.165	176	114	1.842	33
2006	2.270	178	119	1.940	33
2007	2.281	183	120	1.945	33
2008	2.252	183	124	1.911	34
2009	2.314	186	127	1.966	35
2010	2.378	190	126	2.025	37
2011	2.365	190	131	2.004	40
2012	2.416	193	139	2.044	40
2013	2.391	195	140	2.016	40
2014	2.368	195	147	1.986	40

Fonte: BRASIL/MEC/INEP, 2014.

Segundo Cunha (2002), as inúmeras transformações ocorridas no sistema de educação superior no país, durante as últimas décadas, fazem parte de um processo de modernização da sociedade que atinge vários países, quando os segmentos médios da sociedade tornam-se significativos e os sistemas educacionais não conseguem atender a essa nova demanda, em função de suas limitações estruturais.

Assim, esse movimento de busca das universidades por parte dos jovens oriundos de famílias sem tradição em instrução superior, ou mesmo de adultos em busca de melhores oportunidades profissionais, cria um fenômeno que impulsiona fortemente o crescimento da educação superior no país (CUNHA, 2002).



## A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DA BAHIA

A oferta de educação superior no Brasil se iniciou de forma isolada em 1550, na Bahia (sede do governo geral). Foram criados 17 colégios pelos jesuítas no Brasil e que não tinham como finalidade exclusiva a de formar sacerdotes. Assim, esses colégios ofereciam o ensino das primeiras letras, o ensino secundário e, em alguns, o ensino superior em Artes e Teologia (CUNHA, 2010).

Nesse sentido, um fato importante na questão da história da educação superior na Bahia foi a criação da Escola de Cirurgia, no Hospital Militar da Bahia, de acordo com a carta régia de 18 de fevereiro de 1808, que em 1815, foi transformado em Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia e em 1832 passou a contar com a denominação de Faculdade de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro (BOAVENTURA, 2009). O Quadro 1 apresenta a evolução de algumas das primeiras instituições de ensino superior (IES) no território baiano.

**Quadro 01:** Evolução das IES na Bahia

Instituição	Ano da criação	Situação atual
Seminário Maior da Arquidiocese de São Salvador da Bahia	1815	Instituto de Teologia da Universidade Católica de Salvador (UCSal)
Academia de Belas Artes	1877	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Imperial Instituto Baiano de Agricultura	1877	Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)
Faculdade Livre de Direito da Bahia	1891	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Escola Politécnica da Bahia	1896	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Escola de Comércio	1905	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	1940	Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Fonte: Boaventura, 2009.

Ademais, a constituição da Universidade da Bahia se concretizou em 1946, com a incorporação da Escola de Cirurgia (com os cursos de Farmácia e Odontologia), da Academia de





Belas Artes, da Escola Livre de Direito e da Escola Politécnica, sendo acrescidas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1950, a mencionada instituição passou pelo processo de federalização transformando-se na atual UFBA, instituição de enorme importância para o processo de amadurecimento e desenvolvimento do Estado da Bahia (MIRANDA, 2013).

**Quadro 02:** Evolução histórica dos cursos que deram origem a UFBA

Cursos	Ano da criação
Escola de Belas Artes	1877
Faculdade Livre de Direito	1891
Escola Politécnica da Bahia	1897
Escola de Comércio	1905
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	1940
Biblioteconomia	1942

Fonte: Miranda, 2013.

Segundo Fialho (2011, p. 87), a Bahia é “exemplo antológico”, quando afirma que “foram cerca de 60 anos com uma única universidade federal (de 1946, com a UFBA, a 2002 e 2005, com a criação da UNIVASF e UFRB, respectivamente)”, enquanto que em outros estados o acesso à educação superior foi ampliado pela rede federal.

A criação das UEBA's efetivou-se “pelo critério tradicional de reunião de faculdades isoladas”, com exceção da UEFS, que surgiu estruturada em departamentos e sob a forma de fundação no ano de 1970, absorvendo a Faculdade Estadual de Educação de Feira de Santana, existente desde 1968 (BOAVENTURA, 2009, p. 57).

Segundo Midlej (2004), as UEBA's estruturaram-se a partir da aglomeração de escolas superiores isoladas pré-existentes. Ainda que tenham sido criadas em momentos distintos, todas elas apresentavam características comuns, oriundas das escolas que as precederam, com foco na formação de professores.

Nesse sentido, Boaventura (2009) destaca que, da década de 1960 em diante, a partir das Faculdades de Formação de Professores, em 1968 até os anos 1990, quando foi criada a Universidade Estadual de Santa Cruz (em 1991), originou-se o sistema estadual de educação superior com o intuito de responder às enormes demandas por ensino superior, cujos recursos financeiros e orçamentários são provenientes do Governo do Estado da Bahia.



**Quadro 03:** Evolução histórica das universidades públicas no Estado da Bahia.

Universidades	Ano da criação	Categoria Administrativa
Universidade Federal da Bahia	1946	Federal
Universidade Estadual de Feira de Santana	1970	Estadual
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	1980	Estadual
Universidade do Estado da Bahia	1983	Estadual
Universidade Estadual de Santa Cruz	1991	Estadual
Universidade Federal do Oeste da Bahia	2006	Federal
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	2005	Federal
Universidade Federal do Sul da Bahia	2013	Federal

Fonte: Miranda, 2013.

Conceição e Dourado (2012) corroboram que de fato, a educação superior em instituições públicas estaduais na Bahia, é fruto de iniciativas recentes e apresentam como marco inicial a criação da UEFS no ano de 1970, posteriormente, passaram a compor o sistema estadual de educação superior, a saber: a UESB (em 1980), a UNEB (em 1983) e a UESC (em 1991).

Já, segundo Cunha (2002), a educação superior na Bahia percebe os efeitos da crise econômica no Brasil durante as décadas de 1980 e parte dos anos 1990, mais especificamente na questão relacionada à falta de financiamento das instituições públicas federais, além das transformações do mercado de trabalho, em função do modelo econômico adotado no país.

Nesse contexto, Rocha (2013) afirma que o resultado das ações do estado no sentido de resolver as questões relativas à crescente demanda por educação superior, foi atribuir às suas quatro universidades estaduais que se encontravam situadas em diferentes regiões do Estado (Figura 1), a missão de contribuir com o desenvolvimento da sua região de abrangência. A UNEB atuando em vinte e quatro municípios, a UESB atuando em três municípios (Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga), a UESC por sua localização, atuando nos municípios de Ilhéus e Itabuna, e a UEFS no município de Feira de Santana.





Essas universidades baianas propiciam o desenvolvimento do ensino superior, da pesquisa científica, e as mais variadas atividades comunitárias. As UEBA “representam ilhas da cultura moderna e funcional, no interior, capazes de desencadear a gestão do conhecimento nas diversas comunidades baianas e projetam novas alternativas de formação para o futuro” (BOAVENTURA, 2009, p. 76).

De acordo com Midlej (2004), as UEBA abarcam todas as regiões do Estado (Quadro 04) e, em algumas situações, apresentam inclusive, superposição em regiões onde se observam a presença de mais de uma delas. Visto que a UNEB adotou um modelo de “Universidade Estadual” *multicampi*, com raio de ação e presença em todo o Estado, enquanto as demais adotaram modelo de “Universidade Regional”, com atuação restrita às suas respectivas regiões geoeconômicas (considerando UEFS e UESC, como instituições *unicampus*, e a UESB, como uma instituição *multicampi*); porém restrita à sua região de abrangência. Tal configuração propiciou à UNEB uma atuação diferenciada nas diversas regiões, conferindo a ela, uma participação mais significativa nas regiões fora do raio de ação das demais Instituições Estaduais.

**Quadro 04:** Universidades Estaduais presentes e atuantes no Estado da Bahia

Instituição	Proveniência	Ano	Localização
UEFS	Fundação Universidade de Feira de Santana	1970	Feira de Santana
UESB	Fundação Educacional do Sudoeste	1980	Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga
UNEB	Superintendência do Ensino Superior do Estado da Bahia – SESEB Centro de Educação Técnica do Estado da Bahia – CETEBA	1983	Salvador (sede) e diversos municípios (24 <i>campi</i> )
UESC	Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna – FESPI	1991	Rodovia Ilhéus-Itabuna

Fonte: Midlej, 2004, p. 118.

A importância das UEBA para a educação superior no Estado da Bahia pode ser constatada analisando-se dados do Relatório Anual de Governo do Estado (RAG) em comparação com dados do Censo da Educação Superior (CES) do ano de 2013. Segundo dados do RAG 2013, o número de matrículas em cursos de graduação presenciais (oferta regular) das UEBA foi de 43.898 estudantes matriculados (Tabela 1).

Já, o número de matrículas em cursos de graduação presenciais de todas as universidades estaduais foi de 480.461 estudantes matriculados (BRASIL/MEC/INEP, 2013). Isso significa que as quatro universidades baianas são responsáveis por 9,14% das matrículas num total de 37 universidades estaduais no país. É importante frisar que as regiões Sul e Sudeste são responsáveis por 52% das matrículas em cursos de graduação presenciais e contam com 15 universidades estaduais, ou seja, 40,5% do total (ABRUEM, 2013).

**Tabela 1** – Número de matrículas em cursos de graduação (presencial regular) e pós-graduação *stricto sensu* das UEBA's em 2013.

UEBA's	Número de Matrículas em Cursos	
	Graduação	Pós-Graduação
UEFS	7.803	689
UESB	8.543	735
UESC	7.905	635
UNEB	19.647	329
<b>Total</b>	<b>43.898</b>	<b>2.388</b>

Fonte: Bahia/Seplan, 2013.

Outras importantes instituições pertencentes à administração pública, presentes no Estado da Bahia, são: a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), instituída em junho de 2013, com sede na cidade de Barreiras, e campi nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Barra, Santa Maria da Vitória e Luís Eduardo Magalhães; a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), criada em julho de 2005, por desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, com sede e foro na cidade de Cruz das Almas e unidades instaladas nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus; e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), que iniciou suas atividades a partir do ano de 2013, nos municípios de Itabuna (onde se encontra sua Reitoria), além de Porto Seguro e Teixeira de Freitas, funcionando na modalidade *multicampi* (UFSB, 2016).

De acordo com Rocha (2013), a partir da década de 1980, ocorreu uma enorme expansão de instituições privadas oferecendo ensino superior no Estado da Bahia. Inicialmente na capital e, posteriormente, no interior do Estado, motivado em grande parte, pela percepção de oportunidade de negócios, com o crescimento da população e a nova demanda por educação superior. E neste sentido, surge a Escola Superior de Estatística da Bahia (ESEB), a Escola Bahia de Medicina, a Faculdade de Ciências Econômicas da Bahia (FACCEBA), a Faculdade de Educação da Bahia

(FEBA), a Faculdade de Ciências Contábeis da Fundação Visconde de Cairu, a Universidade Salvador (UNIFACS), a Faculdade Ruy Barbosa (FRB) e diversas outras instituições.

Atualmente, segundo dados do sistema e-MEC do Ministério da Educação do ano de 2016, o Estado da Bahia conta com quatro universidades federais, quatro universidades estaduais, dois institutos federais, duas universidades privadas, dois centros universitários e cento e quatorze faculdades privadas com ou sem fins lucrativos em atividade (BRASIL/MEC, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou o contexto histórico da educação superior no Estado da Bahia, com o objetivo de caracterizar a sua origem e expansão, contextualizando com o surgimento das primeiras universidades na Europa e nas Américas, como também o surgimento das primeiras instituições baianas de ensino superior e a expansão dessa oferta no Estado baiano.

Nesse contexto, a história nos revelou uma inserção extremamente tardia das universidades no Brasil (iniciada somente em 1920 com a Universidade do Rio de Janeiro), em oposição ao surgimento da primeira universidade na Europa (Universidade de Bolonha, em 1088) e nas Américas (Universidade de Santo Domingo, em 1538).

Além disso, a educação superior no país é caracterizada pela forte resistência à criação das universidades, desde o período do Brasil Colônia até a Primeira República. Dessa forma, somente a partir de 1940 é que a educação superior se expande significativamente, rompendo-se as barreiras, caracterizada, principalmente, pela união de faculdades pré-existentes, com exceção da UnB (primeira a não ser criada nesse modelo).

No Estado da Bahia, emerge a UFBA (também pela reunião de escolas e faculdades pré-existentes) em 1946, instalada na capital, Salvador; sendo que, por mais de meio século, foi a única universidade da oferta federal de educação superior a atuar em território baiano (do seu surgimento até os anos de 2002 e 2005, com a criação da UNIVASF e UFRB, respectivamente).

A partir do final da década de 1960, o governo do Estado assume a responsabilidade pela criação de faculdades isoladas no interior, que posteriormente foram agrupadas, dando origem ao sistema estadual baiano de educação superior, formado por quatro universidades: UEFS (em 1970), a UESB (em 1980), a UNEB (em 1983) e a UESC (em 1991).



No Brasil, as últimas décadas foram marcadas por forte expansão do setor privado, principalmente a partir do período de Ditadura Militar, enquanto que a expansão no setor público foi bem mais lenta. Assim, apesar do histórico atraso na inserção das universidades no país, os números demonstram uma importante evolução na expansão da educação superior.

Em território baiano, as últimas décadas foram marcadas também por uma expansão dessas instituições, bem como pela criação de mais duas universidades federais (UFOB e UFSB), além da expansão do ensino superior privado no Estado, com a presença de diversas faculdades isoladas e centros universitários.

## REFERÊNCIAS

ABRUEM – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE REITORES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS. **Proposta de participação do governo federal no financiamento das universidades estaduais e municipais**. Brasília: ABRUEM, 2013. 19p.

BAHIA. Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia – SEPLAN. **Relatório Anual de Governo-RAG**: exercício de 2013. Volume 1. Salvador: Bahia/SEPLAN, 2013. Disponível em: <[http://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/2012/12/Vol\\_I\\_WEB.pdf](http://www.seplan.ba.gov.br/wp-content/uploads/2012/12/Vol_I_WEB.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2016.

BARBOSA, Francisco Vidal; COSTA, Alexandre Marino; COSTA, Danilo de Melo. Financiamento Público e Expansão da Educação Superior Federal no Brasil: o REUNI e as Perspectivas para o REUNI 2. **Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 106-127, jan. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/download/1983-4535.2013v6n1p106/23989>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

BENINCÁ, Dirceu. **Universidade e Suas Fronteiras**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

BOAVENTURA, Edivaldo. M. **A construção da Universidade Baiana: Origens, Missões e Afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOTONNI, Andrea; SARDANO, Edélsio de Jesus; FILHO, Galileu Bonifácio da Costa. Uma Breve História da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. **Gestão Universitária: Os caminhos para a excelência**. Sonia Simões Colombo (org.). Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Portal do INEP. **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: Brasil/MEC/INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior 2014**. Brasília: Brasil/MEC/INEP, 2014. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. **Sistema e-MEC**. Brasília: BRASIL/MEC, 2016. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

CONCEIÇÃO, Sérgio Henrique; DOURADO, Gilson Barbosa. Um estudo baseado na percepção dos egressos do ensino superior em instituições públicas estaduais da Região Metropolitana de Salvador (RMS): Fatores norteadores de Políticas Públicas. In: Ivan Luiz Novaes; Cláudia da Mota Darós Parente. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Avaliação, Política e Gestão Educacional**. 1. ed. Salvador: Eduneb, 2012, p. 45-75.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Greive Cynthia (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CUNHA, Maria Couto. **A Dinâmica dos Fatores Condicionantes da Criação de Cursos de Educação Superior no Estado da Bahia**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2002, 215p.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000. v. 1.

FIALHO, Nádia Hage. **Educação Superior no Brasil: Universidades Estaduais à deriva?** Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, p. 1-20, 30 out. 2011. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Artigo-Educacao-Superior-no-Brasil-universidades-estaduais-a-deriva-30out201115.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Universidades Estaduais no Brasil: Pauta Para a Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 38, p. 81-93, jul./dez. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.





GOMES, Eustáquio. **O Mandarim**: História da Infância da Unicamp. São Paulo: Editora Unicamp, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, J. Leite. A Universidade no Brasil: Evolução e Ação Social. **Revista Adusp**. São Paulo. 2002. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/25/r25a07.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil**: da descoberta aos dias atuais. Acta Cir. Bras. [online]. 2002, vol.17, supl.3, p. 04-06. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

MIDDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani. **Universidade e Região**: territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. 2004. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA. 273p.

MIRANDA, Marta Rosa Farias de Almeida. **Investimentos públicos diretos em educação superior na Bahia: um estudo de caso sobre o sistema estadual de educação superior da Bahia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação). Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 229p.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria S. A. (org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2002.

PIMENTA, Lídia. Boaventura. **Processo Decisório da Universidade Multicampi: Dinâmica dos Conselhos Superiores e Órgãos de Execução**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 211p.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, Saulo José dos Santos. **O desenvolvimento da região promovido pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) pelos seus egressos**. 2013. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano. Universidade de Salvador, Salvador. 276p.

ROMUALDO, Cláudio. O Ensino Superior e o Cenário do Curso de Administração no Brasil: Uma Análise Crítica. **Revista Empreendedorismo, Gestão e Negócios**, v. 1, n. 1, fev. 2012, p. 105-123.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do Ensino Superior Brasileiro: 1808–1990**. Documento de Trabalho NUPES, 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SIMÕES, Maria Leite. O Surgimento das Universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-152, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/download/17783/10148>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução Histórica da Universidade Brasileira: Abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**, PUCCAMP, Campinas, v. 1, n. 1, p. 42-58, ago. 1996. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/download/461/441>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.50, n. 111, jul./set. 1968. p. 21-82. Disponível em: <<http://www.bvanisoteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB. **Histórico**. Itabuna: UFSB, 2016. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/historico/>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. **O Que é Universidade?** São Paulo: Brasiliense, 2003.



# Uma coleção de artigos científicos de Português compondo um *Corpus* no domínio educacional

**LUÍS HENRIQUE G. DE AGUIAR**

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: luishenriqueaguiar@gmail.com

**VALDIR JR. CORDEIRO ROCHA**

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: vjcordeiror@gmail.com

**MARCUS VINÍCIUS C. GUELPELI**

Professor Doutor da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).  
E-mail: marcus.guelpelel@ufvjm.edu.br

**Resumo:** Este artigo descreve a construção de um *corpus* de textos, o qual é formado por artigos científicos, no domínio educacional, trazendo as estatísticas que o compõem. Com este trabalho, pretende-se obter um *corpus* que torne possíveis diversas pesquisas na área de Processamento de Linguagem Natural e especificamente na área de Sumarização Automática, para possibilitar análise da performance de sumarizadores na língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Corpus. Linguística Computacional. PLN. Sumarização.

**Abstract:** This article describes the construction of a Portuguese texts corpus in the educational domain. The corpus consists of scientific articles. The work also brings the statistics that make up this corpus. This work aims to obtain a corpus which make possible several research in natural language processing area and specifically in Automatic Summarization area to enable analysis of summarizers performance in Portuguese.

**Keywords:** Corpus. Computational Linguistics. PLN; Summarization.

## Introdução

O termo *corpus* é usado para fazer referência a uma coleção cujos textos são escritos, armazenados eletronicamente e processados por computador com propósitos de pesquisa linguística. Ao construir um *corpus* de textos, procura-se fazer uma seleção de dados representativa, isto é, que constitua um corpo de evidências linguísticas que possa suportar generalizações e contra as quais se possam testar hipóteses (MARTINS, CASELI e NUNES, 2001).

Segundo Zavaglia e Ferraresi (2006), a Linguística de *Corpus* (LC) exerce ampla influência na pesquisa linguística, principalmente na Europa. No Brasil, esse tipo de pesquisa ainda está em estágio inicial, mas não deixa de ocorrer, por exemplo, em centros especializados em Processamento de Linguagem Natural, Lexicografia e Linguística Computacional.

Este trabalho relata a construção de um *corpus*, que adota a língua portuguesa, de domínio educacional, formado por 10 subcategorias. Nas pesquisas, utilizaram-se repositórios acadêmicos e adotou-se um critério segundo o qual os arquivos deveriam possuir resumos e palavras-chave formados por seus autores, já que se pretende com este *corpus* realizar futuras pesquisas na área de Sumarização Automática (SA).



Este trabalho está dividido em cinco seções. A seção dois define e classifica o termo *corpus*; na seção três, apresenta-se a metodologia aplicada na construção do *corpus* e a quarta seção expõe suas estatísticas.

## Corpus

Segundo Rebechi e Andreetto (2015), a LC é uma disciplina que se ocupa da investigação de unidades convencionais da língua em um texto ou conjunto de textos em formato eletrônico, ou seja, daquilo que é mais provável de ocorrer na língua, não necessariamente daquilo que é apenas possível. Uma das vantagens da observação dos dados por meio de corpora é que ela revela evidências empíricas e sistemáticas da linguagem, as quais poderiam passar despercebidas sem o auxílio de ferramentas computacionais específicas para esse tipo de investigação. Além disso, uma pesquisa puramente intuitiva pode levar o pesquisador a “encontrar” dados que simplesmente “comprovem” suposições ou hipóteses previamente estabelecidas, sem revelar dados novos que possam levar a outras descobertas.

Segundo Oliveira e Guelpeli (2014), a palavra *corpus* (plural: corpora) tem origem no latim *corpo*, conjunto de textos, que em LC determina uma coleção de textos selecionados e organizados. Segundo Sardinha (2000), a Linguística de *Corpus* ocupa-se da coleta e exploração de corpora, ou conjunto de dados coletados de forma criteriosa com a finalidade de serem utilizados para pesquisa de uma língua ou variedade linguística.

Em 1961 foi construído o primeiro *corpus* linguístico eletrônico denominado *Brown* (KUCERA e FRANCIS, 1961), formado por 1 milhão de palavras, impulsionando o desenvolvimento da LC. Para Aluísio e Almeida (2006), um *corpus* computadorizado observa um conjunto de considerações que influencia a validade e confiabilidade da pesquisa baseada em *corpus*, sendo a sua criação um processo repetitivo. Tal processo começa com a seleção dos textos, baseada em algum critério significativo para a pesquisa (critério externo), continua com as investigações empíricas da língua ou variedade linguística sob análise (critério interno) e, por fim, tem-se a revisão de todo o projeto.

Para Humblé (2001), um *corpus* pode ser compreendido como uma quantidade grande de textos armazenados no computador e que são acessados com programas próprios de pesquisa. Esses dados podem ser variados, como jornais, bulas de remédios ou artigos científicos, sendo

obtidos de diversas fontes, dependendo do contexto e necessidade, sendo os mais comuns os textos digitalizados e retirados da internet.

## Metodologia

Esta seção descreve a metodologia de construção do que foi proposto, adotando a descrita por Aluísio e Almeida (2006), que divide em três estágios a compilação de um *corpus* próprio. Primeiramente é a fase de projeto, que inclui a seleção dos textos, logo após realiza-se a captura, manipulação, nomeação dos arquivos e, por fim, efetua a anotação. A manipulação dos textos, que abrange a limpeza e formatação do *corpus* para o processamento computacional, bem como a organização estrutural deste, segue a metodologia proposta por Guelpli (2012).

A compilação do *corpus* teve duração de quatro meses (dezembro de 2015 a março de 2016) e para tanto foi utilizada a tabela de áreas de conhecimento da grande área da Educação, para a definição de dez subáreas que compõem as categorias do *corpus*. A referida tabela encontra-se disponível no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>1</sup>. As categorias escolhidas foram: Educação Especial; Educação Permanente; Educação Pré-escolar; Ensino-aprendizagem; Filosofia da Educação; História da Educação; Política Educacional; Psicologia Educacional; Sociologia da Educação e Tecnologia Educacional.

Na fase de projeto, denominada por Aluísio e Almeida (2006) critério externo, ocorreu a seleção dos textos, observando os critérios de (1) gratuidade; (2) possibilidade de reprodução dos arquivos originais; (3) classificação das bases para o domínio e subáreas escolhidas para a pesquisa; (4) resumo do texto original, denominado sumário de referência, elaborado pelo autor. Foram escolhidos somente artigos científicos, por possuírem resumo e palavras-chave, que poderão ser utilizados posteriormente para testes com sumarizadores automáticos de texto. Os artigos científicos foram retirados, em sua maioria, do repositório *Scientific Electronic Library online* (SCIELO)<sup>2</sup>, nas categorias já mencionadas. As categorias em que não houve preenchimento total pelos artigos do repositório da SCIELO – Educação permanente; Ensino aprendizagem; Filosofia da Educação; Política Educacional e Sociologia da Educação – foram preenchidas por

---

<sup>1</sup>Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>

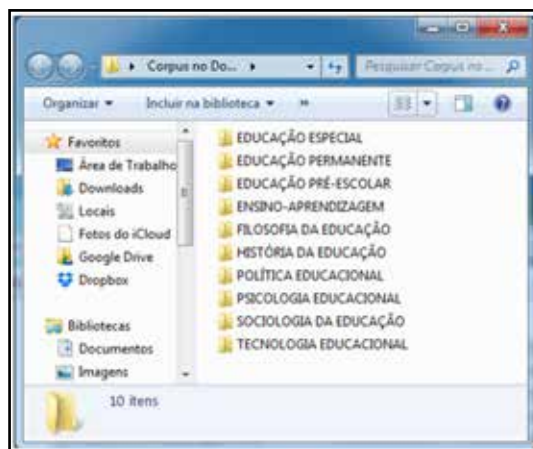
<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.scielo.br/>



artigos encontrados no repositório Buscador Coruja<sup>3</sup>, além disso, o domínio Educação Pré-escolar também foi preenchido com artigos encontrados segundo pesquisa com termos relevantes feitas no Google.

Na segunda fase, conforme realizado por Guelpeli (2012), ocorreram a limpeza e a formatação do *corpus* para o processamento computacional. Foi retirado tudo que não fazia parte do texto – gráficos, tabelas, figuras e números de páginas. Os arquivos fontes foram convertidos do formato em “PDF” para o “TXT”, que é compatível para o processamento. Para cada uma das 10 categorias que compõem o domínio, criou-se uma subpasta, conforme exemplifica a Figura 1.

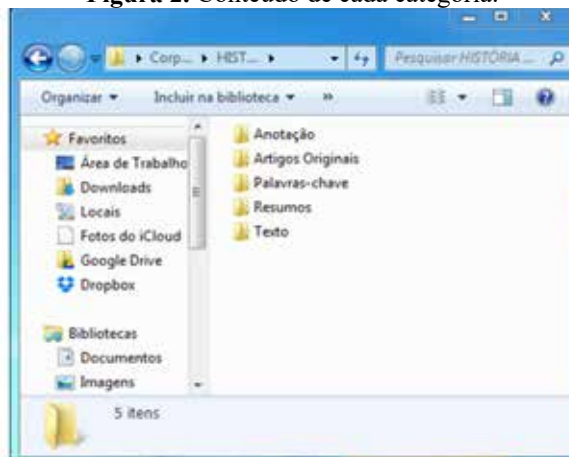
**Figura 1.** Categorias que compõem o domínio.



Dentro de cada categoria, o *corpus* foi dividido em cinco pastas, conforme mostra a figura 2. Na primeira pasta, “Anotação”, contém as estatísticas e referências externas do texto; na segunda, “Artigos Originais”, armazenam-se os artigos originais no formato PDF. Na pasta “palavras-chave” são armazenadas aquelas escolhidas por cada autor do artigo, essas palavras podem ser utilizadas no processo de sumarização com a finalidade de melhorar a qualidade do sumário. A pasta “Resumos” traz os resumos manuais de cada artigo, estes são importantes para realizar a avaliação dos sumários automáticos, e, por fim, a pasta “Textos” armazena os corpos dos artigos, que serão submetidos aos sumarizados.

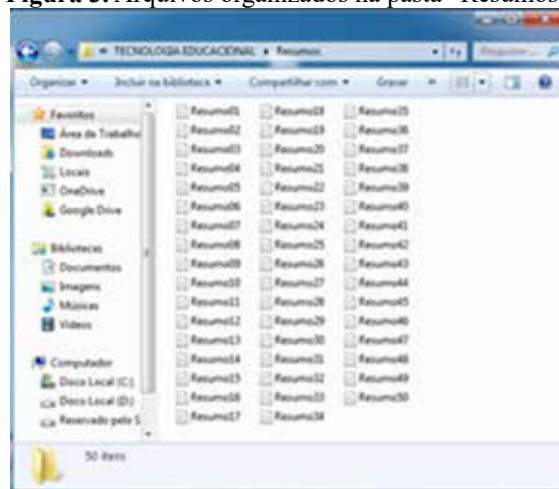
<sup>3</sup> Disponível em: <https://buscadorcoruja.com/>

**Figura 2.** Conteúdo de cada categoria.



Os arquivos dentro das pastas “Palavras-chave”, “Resumos” e “Texto” foram nomeados segundo um padrão no qual o nome do arquivo é formado pelo nome da pasta que ele está inserido e um número de 01 a 50, dessa maneira os arquivos referentes a um mesmo artigo têm o mesmo número. Assim, o artigo armazenado na pasta “Artigos Originais” com o número 02 terá suas respectivas informações nas outras pastas com o nome “chave02”, “resumo02” e “texto02”. Esse padrão pode ser visualizado na figura 3.

**Figura 3.** Arquivos organizados na pasta “Resumos”.





Na figura 4 é apresentado o diagrama do *Corpus* em Educação. O *corpus* possui 500 arquivos de texto, sendo 50 textos para cada categoria.

Concluindo, na última fase tem-se a anotação, que se compreende como a retirada dos métodos que, segundo Aloísio e Almeida (2006), são dados estruturados sobre dados, isto é, dados bibliográficos comuns, de catalogação, tais como tamanho do arquivo, tipo da autoria, a tipologia textual e informação sobre a distribuição do *corpus*, neste caso específico, a retirada dos dados estatísticos do *corpus* gerado. As referências externas deste *corpus* se encontram nas pastas “Anotação”.

**Figura 4.** Diagrama do *Corpus* em Educação



## Estatística do *corpus*

Esta seção mostra as estatísticas do *corpus* em educação. Segundo Peixoto e Brito (2015), a LC e a existência de corpora de grande tamanho seriam inconcebíveis sem que houvesse o auxílio de ferramentas computacionais, uma vez que a área trabalha com grandes quantidades de informação textual, impossíveis de se processar manualmente com rapidez, mesmo que por grandes equipes. Portanto, são usados programas de análise lexical para efetuar operações de processamento da linguagem, tais como contagem de palavras, geração de listas de frequência, geração de listas de palavras-chave e exibição de linhas de concordância.

Neste trabalho, as informações estatísticas do *corpus* foram coletadas através do software *FineCount 2.6 free*<sup>4</sup>. O *corpus* é formado por 2.999.646 palavras no total, cuja distribuição se dá nos 500 artigos selecionados. A tabela 1 sintetiza as estatísticas dos textos separadas nas 10 categorias que compõem o *corpus*, mostra também o número de palavras por categorias e o número médio de palavras por texto de cada uma destas. De acordo com a tabela, a média de palavras por categoria é 299964,6 e a média por texto é de 5999,29.

**Tabela 1. Estatísticas dos textos fonte do *corpus*.**

Arquivos	Caracteres	Caracteres e espaços	Palavras	Palavras e numerais	Sentenças	Média de palavras por texto
EDUCAÇÃO ESPECIAL	1389371	1649313	274182	281052	10267	5483,64
EDUCAÇÃO PERMANENTE	1391696	1652722	281035	285382	14274	5620,7
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	1442290	1722467	281091	286480	23248	5621,82
ENSINO-APRENDIZAGEM	1374495	1634176	275404	279809	13299	5508,08
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	1514556	1810378	313779	317365	18554	6275,58
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	1918883	2283568	392515	400849	14646	7850,3
POLÍTICA EDUCACIONAL	1846727	2188932	371540	379529	12607	7430,8
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	1365382	1616528	266666	271889	13157	5333,32
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	1643482	1952429	329689	334182	17144	6593,78
TECNOLOGIA EDUCACIONAL	1074809	1275323	213745	218345	7688	4274,9
<b>Total</b>	<b>14961691</b>	<b>17785836</b>	<b>2999646</b>	<b>3054882</b>	<b>144884</b>	<b>59992,92</b>
<b>Desvio Padrão</b>	<b>249063,72</b>	<b>296407,39</b>	<b>53007,45</b>	<b>54042,24</b>	<b>4361,13</b>	<b>1060,14</b>
<b>Média Geral</b>	<b>1496169,1</b>	<b>1778583,6</b>	<b>299964,6</b>	<b>305488,2</b>	<b>14488,4</b>	<b>5999,29</b>

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.tilti.com/software-for-translators/finecount/>

Na Tabela 2, são mostradas as estatísticas dos sumários manuais dos 10 domínios que formam o *corpus*, há um total de 168993 palavras e uma média geral de 3379,86 por texto.

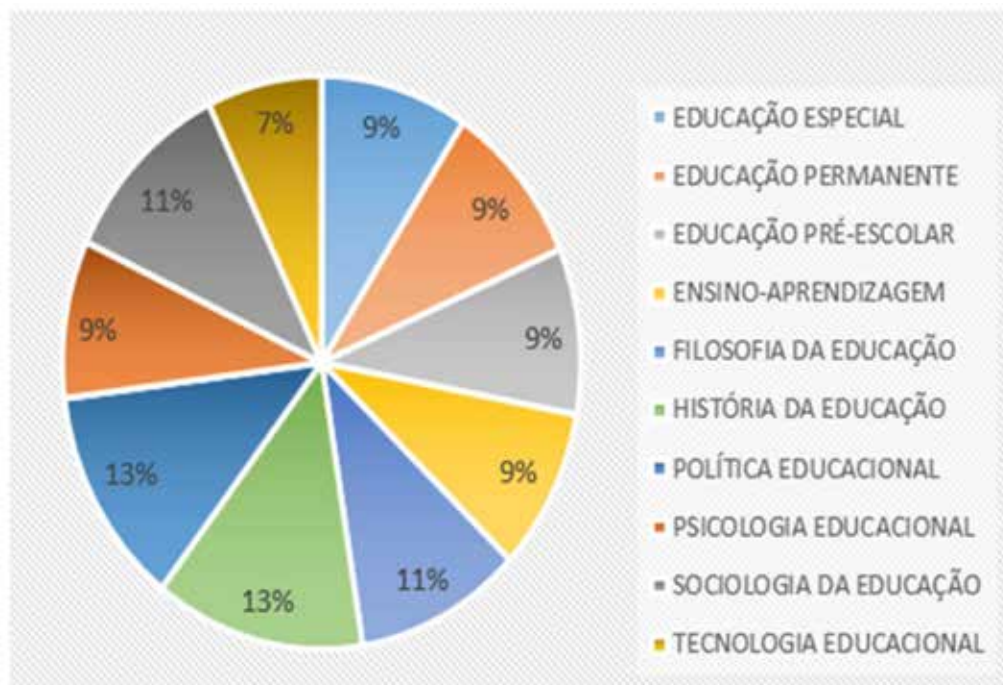
**Tabela 2.** Estatísticas dos Sumários Manuais

Arquivos	Caracteres	Caracteres e espaços	Palavras	Palavras e numerais	Sentenças	Média de palavras por texto
EDUCAÇÃO ESPECIAL	116123	135793	22633	22899	723	452,66
EDUCAÇÃO PERMANENTE	91635	107240	18425	18654	628	368,5
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	81817	96157	16054	16279	760	321,08
ENSINO-APRENDIZAGEM	88281	103381	17413	17593	553	348,26
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	77857	92091	16240	16304	595	324,8
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	71999	84727	14804	14984	420	296,08
POLÍTICA EDUCACIONAL	76407	89677	15506	15694	429	310,12
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	81145	94957	15594	15826	693	311,88
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	77136	90700	15320	15368	675	306,4
TECNOLOGIA EDUCACIONAL	88193	103060	17004	17341	603	340,08
<b>Total</b>	<b>850593</b>	<b>997783</b>	<b>168993</b>	<b>170942</b>	<b>6079</b>	<b>3379,86</b>
<b>Desvio Padrão</b>	<b>12535,78</b>	<b>14464,25</b>	<b>2289,02</b>	<b>2326,87</b>	<b>115,01</b>	<b>45,78</b>
<b>Média Geral</b>	<b>81481</b>	<b>95557</b>	<b>16147</b>	<b>16291,5</b>	<b>615,5</b>	<b>322,94</b>

A Figura 5 mostra a disposição da percentagem do total de palavras bem como os números dos textos fonte das 10 categorias que constituem o *corpus*. A variação do tamanho dos textos fonte é pequena, conforme mostrado no gráfico. Esse balanceamento, de acordo com

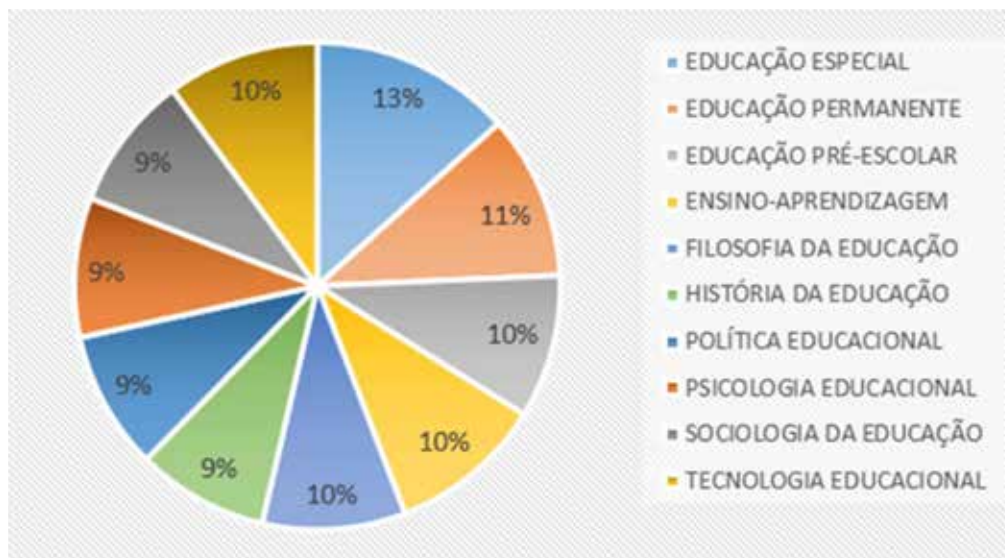
Aloísio e Almeida (2006), é um requisito que impacta na validade e confiabilidade do *corpus* computadorizado. A categoria Tecnologia Educacional possui os textos com a menor quantidade de palavras e numerais, por sua vez, as categorias Política Educacional e História da Educação possuem os maiores textos.

**Figura 5.** Divisão da porcentagem de palavras e números por categoria dos textos fontes.



A Figura 6 traz as porcentagens desta distribuição para os sumários manuais. Mostra um balanceamento entre a quantidade de palavras e números das 10 categorias do *corpus*.

**Figura 6.** Divisão da percentagem de palavras e números por categoria dos sumários Manuais



## Conclusão

Este artigo descreve os procedimentos para a construção e as estatísticas de um *corpus* que foi construído a partir de artigos científicos na língua portuguesa e de domínio educacional. Espera-se poder contribuir com a comunidade científica ao disponibilizar este *corpus* para simulação.

O *corpus* construído neste trabalho faz parte dos estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa Mineração de Textos e Processamento de Linguagem Natural e Aprendizado de Máquina (MTPLNAM), que também já produziu outros corpora, conforme os trabalhos de Oliveira e Guelpli (2014), Fernandes e Guelpli (2014) e Guelpli e Fernandes (2016).

O grupo MTPLNAM tem como objetivo pesquisar, gerar conhecimentos e desenvolver aplicações sobre mineração de texto (MT), processamento de linguagem natural (PLN) e aprendizagem de máquina (AM), sua página pode ser acessada em <http://www.mtplnam.com.br>,

onde estão outros corpora produzidos pelo grupo e disponibilizados para a comunidade científica para testes e trabalhos.

A necessidade deste *corpus* é viabilizar os estudos na área de sumarização automática e possibilitar que sumarizadores possam ser avaliados por ferramentas especializadas, como o ROUGE (*Recall-Oriented Understudy for Gisting Evaluation*) (LIN e HOVY, 2003), além de dar suporte a sumarizadores que utilizam palavras-chave para personalizar seus sumários, como é feito no sumariador PragmaSUM (ROCHA, 2014), que também é um projeto do grupo MTPPLNAM.

Assim, este *corpus* tem a finalidade de contribuir com a continuidade dos estudos da eficiência de sumarizadores, com possibilidade de utilização das palavras-chave no processo de sumarização dos textos, além de viabilizar estudos da influência destas palavras nos conteúdos dos textos em questão.

## REFERÊNCIAS

ALUÍSIO, S.M.; ALMEIDA, G.M.B. **O que é e como se constrói um corpus? Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa linguística.** Calidoscópio, (UNISINOS). vol. 4, n. 3, p. 155-177, set/dez 2006.

FERNANDES, H M; GUELPELI, M. V. C. **Creación de corpus en lengua española para su utilización en testes acerca de Sumarización Automática.** In: 6th International Conference on Corpus Linguistics-CILC 2014, 2014, Las Palmas de Gran Canaria. 6th International Conference on Corpus Linguistics-CILC 2014, 2014.

GUELPELI, M. V. C.; FERNANDES, H. M. **Input a Word, Analyze the World: Selected Approaches to Corpus Linguistics...** ISBN-13: 978-1-4438-8513-3 e ISBN-10: 1-4438-8513-4 1ª. ed. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 2016. v. I. 521p

GUELPELI, M.V.C. (2012) **“Cassiopeia: Um Modelo de Agrupamento de Textos Baseado em Sumarização”.** <http://nlx.di.fc.ul.pt/~guelpeli/Arquivos/Tese.pdf>.

HUMBLÉ, Philippe. **Dictionaries and Language Learners.** Frankfurt am Main, 2001.



KUCERA, H and FRANCIS W. N. **Brown University Standard Corpus of Present-Day American English (or just Brown Corpus) as a general corpus (text collection) in the field of corpus linguistics.** It contains 500 samples of English-language text, totalling roughly one million words, compiled from works published in the United States in 1961.

LIN, C-Y. and HOVY, E.H. **Automatic Evaluation of Summaries Using N-gram Cooccurrence Statistics.** In the Proceedings of Language Technology Conference – HLT. Edmonton, Canadá, 2003.

MARTINS, M S. CASELI, H M. NUNES, M G V N. **A construção de um corpus de textos paralelos inglês-português.** Série de Relatórios do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional NILC - ICMC-USP, Caixa Postal 668, 13560-970 São Carlos, SP, Brasil, Set. 2001.

OLIVEIRA, R.R.; GUELPELI, M.V.C. **Building a Corpus in Italian Written Language.** In: 6th International Conference on Corpus Linguistics (CILC2014). Las Palmas de Gran Canaria, Espanha, 2014. No prelo.

PEIXOTO, L. M.; BRITO, L. F. A. **Procedimentos para compilação de um corpus composto por legendas e construção de uma ferramenta de corpus on-line: o Corpus of English Language Videos.** DOMÍNIOS DE LINGU@GEM. <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>> - v. 9, n. 3 (jul/set. 2015) - ISSN 1980-5799.

REBECHI, Rozane R.; ANDREETTO, Marlene D. **As retraduições de Trauerund Melancholie para o português: o léxico freudiano sob o olhar da Linguística de Corpus.** Pandemoniumger., São Paulo, v. 18, n. 26, p. 126-157, Dec. 2015. Available from <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-88371826126157>>. access on 30 May 2016.

ROCHA, V. J. C., **PragmaSUM: Um Sumarizador Automático De Textos Baseado Em Perfil De Usuário.** Trabalho de Conclusão de Curso de Sistemas de Informação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina- MG, Brasil, 2014.

SARDINHA, T. B. (2000) **“Linguística de Corpus: Histórico e Problemática”.** DELTA, São Paulo, v. 16, n. 2, p 323-367, 2000a <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502000000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000200005)>

ZAVAGLIA, C. FERRARESI, M. L. **Construção de um corpus paralelo e alinhado português italiano-português para o domínio literário.** Estudos Linguísticos XXXV, p. 502-511, 2006.

# PRA MUDAR TEM QUE MEXER: formação de professores e as dificuldades para inovar

MARCELO FARIA

Doutor em Educação. Professor Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana.  
Departamento de Educação. Coordenador de Área PIBID UEFS.  
E-mail: marcelo.faria65@gmail.com

**RESUMO:** O Subprojeto de Geografia do PIBID-UEFS *O ensino de geografia em tempos de globalização: o mundo em toda parte*, teve início em 2012 com o objetivo de atender as demandas de formação de professores de Geografia em uma perspectiva renovada privilegiando a relação escola/universidade como um “entre espaço” formativo, adotando como princípio que essa relação *não deve ser compreendida como prestação de serviço (da primeira à segunda), mas como oportunidade de fecundação mútua e preservação das particularidades*. (CARVALHO, 2013). O reconhecimento deste “entre espaço” formativo procurou promover uma inserção dos indivíduos na docência em uma perspectiva de inovação tal qual proposta por Caso (2006) de *modificar la realidad vigente alterando concepciones, actitudes, métodos y intervenciones transformando procesos de enseñanza-aprendizaje, la innovación se asocia a la mejora educativa*. Nosso ponto de partida foi compreender a escola pública como lugar de *produção e troca* de conhecimentos. As resistências à inovação são de natureza diversa e exigem de nós, que queremos e acreditamos serem necessárias mudanças, um esforço na compreensão dos sentidos e possibilidades da educação geográfica na escola contemporânea e das necessárias alterações em seu escopo. É neste contexto





que precisamos pensar a formação dos sujeitos, isto é, entre o instituído e o instituinte, reconhecendo as resistências e as possibilidades de avanços, respeitando a cultura escolar em uma perspectiva crítica e propositiva. Para mudar é necessário mexer, e isso não é possível se nos preservarmos em nossa zona de conforto. Vimos que para mudar tinha que mexer...

**Palavras-chave:** Educação escolar. Inovação. Resistência.

**ABSTRACT:**The Geography Subproject of PIBID-UEFS “The teaching of geography in times of globalization: the world everywhere” began in 2012 with the objective of meeting the demands of the training of Geography teachers in a renewed perspective privileging the school / university relationship as A “inter-space” formative, adopting as a principle that this relationship *should not be understood as service provision (from the first to the second), but as an opportunity for mutual fertilization and preservation of particularities.* (CARVALHO, 2013). The recognition of this “inter-space” training sought to promote an insertion of individuals in teaching in an innovation perspective, as proposed by Caso (2006) *modificar la realidad vigente alterando concepciones, actitudes, métodos y intervenciones transformando procesos de enseñanza-aprendizaje, la innovación se asocia a la mejora educativa.* Our starting point was to understand the public school as a place of production and exchange of knowledge. The resistances to innovation are of a diverse nature and require us, who want and believe that changes are needed, an effort to understand the meanings and possibilities of geographical education in contemporary school and the necessary changes in its scope. It is in this context of change that we need to think about the formation of the subjects, who are also teachers. Recognizing the resistance and the possibilities of advances, respecting the school culture in a critical and purposeful perspective. To change it is necessary to stir, and this is not possible if we preserve ourselves in our comfort zone.

**Keywords:** School Education. Innovation. Resistance.

## De que lugar escrevo?

Antes de tudo creio ser importante esclarecer do lugar em que construo as reflexões que deram origem a esse texto. Fui professor de Geografia na escola básica das redes privadas de São Paulo e Salvador entre os anos de 1985 e 2012, nos quais tive a oportunidade de desenvolver diversos projetos de trabalho envolvendo o ensino de geografia, atividades interdisciplinares, disciplinas optativas com colegas de áreas diversas e coordenação de área. Ao longo desses quase trinta anos de atividade docente, sempre fui bastante crítico com relação aos currículos de

geografia, seus saberes e métodos, inspirando minha tese de doutorado sobre epistemologia da geografia escolar, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em 2012.

Desde 2003, venho atuando como professor do ensino superior em cursos de formação de professores de Geografia, primeiro na rede privada (2003-2006) na qual eu também exercia o cargo de Coordenador de Curso, e, posteriormente, na rede pública (desde 2007) de ensino superior no estado da Bahia. Nos últimos anos, tenho atuado como professor na área de didática e prática de ensino de Geografia e professor supervisor do componente Estágio Supervisionado, além de coordenar o subprojeto de Geografia do PIBID UEFS (desde 2012).

Ao longo de todos esses anos foi ficando cada vez mais evidente para mim que a escola e a educação escolar, para permanecer como instituições relevantes no mundo contemporâneo, necessitam de um conjunto amplo de mudanças em sua estrutura física, no conjunto de seus conteúdos e métodos de ensino, na organização dos espaços – tempos de aprendizagem, nas relações de produção de conhecimentos, etc.

Não é o propósito deste trabalho abordar um conjunto tão amplo e diverso de demandas cuja solução, embora distante, implica uma *reforma* ampla da instituição. O que me proponho aqui é discutir a necessidade e a importância de se *innovar* o ensino de geografia na escola básica – seus conteúdos e métodos – em tensão com as resistências oferecidas a essa demanda em algumas escolas da rede pública de educação básica em Feira de Santana – BA, mas que, acredito, sejam resistências comuns a outros contextos.

## O Problema

A partir do Projeto de Pesquisa desenvolvido na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, algumas questões acompanham a investigação empreendida desde 2012: Como formar professores que sejam capazes de promover inovações na educação geográfica em um ambiente pleno de resistência às transformações? Ou, como transformar a educação escolar a partir de uma formação renovada?

De início é importante ressaltar a diferenciação entre inovação e reforma educacional feita por Maria Victoria Caso (2006) em sua tese de doutorado sobre as condições de mudança na educação geográfica, em Buenos Aires.



Logo no início do trabalho, a autora faz uma distinção entre reforma educacional e inovação. Para ela a reforma educacional tem um caráter mais amplo e requer uma multiplicidade de agentes e ações que interfiram naquilo que poderíamos denominar *sistema escolar*; a inovação, ao contrário, sugere ações mais específicas em contextos determinados e que tem por finalidade “modificar la realidad vigente, alterando concepciones, actitudes, métodos e intervenciones y transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Caso 2006, p.12). Como conclui a autora, podemos dizer que a inovação está ligada à melhora educativa de um grupo em específico. Essa especificidade, no entanto, pode servir de referência, ou inspiração, para outras situações.

Embora nesta pesquisa estejamos discutindo inovações na educação geografia na escola básica – e as resistências a elas impostas – é importante destacar a importância de uma luta política mais ampla, dentro e fora da escola, para a efetivação de uma reforma educacional em diversas escalas.

O Subprojeto de Geografia do PIBID-UEFS - *O ensino de geografia em tempos de globalização: o mundo em toda parte* – deriva da pesquisa empreendida na UEFS e tem como objetivo de atender as demandas de formação de professores de Geografia em uma perspectiva renovada, privilegiando a relação escola/universidade como um “entre espaço” formativo. Para tanto, adotamos como um princípio que a relação universidade. Para a autora,

A escola não deve ser compreendida como prestação de serviço (da primeira à segunda), mas como oportunidade de fecundação mútua e preservação das particularidades. (CARVALHO, 2013, p. 18)

Adotar esse entre espaço como centro da formação docente implica reconhecer a escola pública como portadora de relações específicas produtoras de conhecimentos didáticos, metodológicos e epistemológicos que devem contribuir para a formação docente em associação aos saberes desenvolvidos nos cursos de licenciatura, sem que uma dessas dimensões se reduza à outra, como a tradicional oposição entre prática e teoria.

Dessa forma, não se trata de uma aplicação de saberes, ou mesmo de uma discussão sobre as práticas, mas de uma formação teórico-prática centrada na experiência que se realiza nesse “entre espaço” escola-universidade.

Para tanto, as atividades do projeto se dividem em diversas modalidades: grupos de estudos, minicursos sobre aspectos da educação geográfica e geografia escolar, desenvolvimento de materiais didáticos em vários suportes e linguagens, desenvolvimento de projetos de intervenção,

etc. Todas as atividades têm por finalidade formar os bolsistas de iniciação à docência (ID) em uma perspectiva renovada, produto do amplo debate em torno da educação geográfica no Brasil e no mundo.

O contato com as escolas parceiras tem sido fundamental para o reconhecimento da distância entre as proposições heurísticas e acadêmicas da educação geográfica contemporâneas, os currículos e as práticas de ensino de ensino de geografia desenvolvidas nas escolas. Ainda que seja possível perceber traços de inovação em todas as escolas parceiras, predominam, em todas elas, uma perspectiva conservadora ligadas ao que estamos chamando de resistências à inovação.

Essas resistências aparecem de formas variadas, apesar de representações que apontam para a necessidade de mudanças. A questão me parece bastante complexa e exigirá de todos nós empenho e criatividade, além de, antes de tudo, aceitarmos a máxima de que para mudar, tem que mexer!

## **Por que mudar, e por que é tão difícil mudar?**

Há vários argumentos em favor das mudanças nos currículos escolares e podem variar desde a supressão das disciplinas que não figuram nas avaliações externas - como recentemente quis fazer o governo do estado de São Paulo -; as propostas de reorganização do ensino médio a partir de áreas de conhecimento no lugar das disciplinas (MEC); propostas curriculares inovadoras a partir de uma reorganização do espaço tempo da aprendizagem (que são muito diversas para serem aqui apresentadas), etc. Cada uma dessas propostas parte de um reconhecimento de que há algo na escola que não está operando bem, ou que não mais se adéqua às demandas da vida contemporânea.

O meu argumento em favor das mudanças está alicerçado em quatro elementos fundamentais, ainda que não tenha um caráter propositivo de um caminho a seguir: 1) o acompanhamento dos debates em torno da educação geográfica que, desde a década de 80 do século passado, tem gerado um conjunto não desprezível de críticas e proposições acerca da educação geográfica; 2) a experiência como professor de Geografia no Ensino Médio que se caracterizou sempre por um esforço para fazer da geografia escolar um campo de significação para o mundo dos alunos; 3) os relatos de experiências de estágio de meus alunos na Universidade Estadual de Feira de Santana que, com grande frequência ressaltam a desmotivação, a indisciplina e os baixos índices



de aprendizagem da geografia por parte dos alunos; 4) as reuniões do PIBID de Geografia que têm revelado o descontentamento e a luta dos bolsistas (supervisores e ID) na busca de uma ressignificação da geografia escolar instituída.

A geografia escolar tem sido tema de diversos encontros promovidos pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), a mais importante instituição de representação profissional de geógrafos no Brasil. Com diversos encontros locais, regionais, nacionais e, mais recentemente, com as redes de pesquisa, o ensino de geografia tem sido matéria de reflexão de um conjunto crescente de geógrafos e professores de geografia, com implicações importantes na construção de diretrizes curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – MEC); nas orientações teóricas para a produção dos livros didáticos de geografia; no desenvolvimento de novas metodologias de ensino; na produção de uma epistemologia da geografia escolar.

Mesmo reconhecendo a diversidade de proposições teórico-metodológicas envolvidas nessa produção, alguns aspectos podem ser ressaltados como consenso: a geografia deve contribuir para que os alunos da escola básica possam ler e interpretar o espaço e, portanto, produzir sentidos para os lugares aonde vivem; a necessidade de uma geografia contextualizada, próxima ao universo de referência dos alunos; os alunos são sujeitos de sua aprendizagem. Esses elementos parecem presentes em quase todas as produções do período.

De toda essa produção os PCNs foram certamente os que causaram maior impacto na escola básica, seguido dos livros didáticos. Tanto os PCNs como os livros didáticos – ainda que sujeitos a debates em torno de seus escopos – chegaram às escolas de forma parcial, isto é, sem que os professores tivessem acompanhado o debate teórico que lhes deram origem, seja na mudança dos conteúdos e abordagens, seja na proposição da relação didática.

Muito do que se trabalhava na geografia escolar foi substituído por essas novidades que, sem que o sentido amplo das mudanças ali sugeridas fosse compreendido. Dessa forma, é possível concluir que, além de desorganizar uma tradição (não necessariamente boa, ou efetiva) essas mudanças estiveram (ou estão) longe de atingir os objetivos aos quais se propunham. É como se houvesse um novo conjunto temático e um novo vocabulário para uma velha geografia escolar.

Sendo professor de Geografia do Ensino Médio, mesmo trabalhando em escolas ditas progressistas em São Paulo e na Bahia, sempre combati o currículo de Geografia que, além de muito extenso, pouco dialoga com o universo dos estudantes.

A dicotomia geografia física x geografia humana raramente é, de fato, enfrentada, sendo que, sobretudo a primeira, é ensinada nos moldes da ciência clássica. Assim alguns problemas espaciais que poderiam (deveriam) ser discutidos de forma transversal, são abordados por seus aspectos físicos ou por sua dimensão humana, esvaziando a importância do tema em questão para a vida – ou a experiência – dos alunos em seus diversos contextos. O mesmo se repete em diversos outros temas da geografia escolar que, em casos extremos, chega a abandonar abordagens geográficas – de produção do espaço em suas múltiplas possibilidades e escalas – para produzir, em seu lugar, discursos econômicos, políticos e culturais de péssima qualidade.

Os conteúdos curriculares da Geografia, apesar do amplo debate em torno da ressignificação, aparecem então como um conjunto de conceitos e teorias que devem ser memorizados pelos alunos para dar conta das provas e dos exames.

Grande parte disso pode ser tributada aos exames vestibulares e, mais recentemente, ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) adotado como critério de seleção para o ensino superior, que trazem, em suas ementas, uma extensão curricular impossível de ser abordada com qualidade e que operam como referência para quase toda a rede de escolas, seja ela pública, ou privada.

No que se refere às experiências de estágio há três questões recorrentes nos relatórios dos estudantes de Geografia da Universidade Estadual de Feira Santana: desmotivação, indisciplina e baixos índices de aprendizagem. Destacamos, aqui, mecanismos de responsabilização dos alunos da escola básica e de suas famílias sobre o desinteresse, a desmotivação e a (não) aprendizagem. Assim, no cotidiano escolar são relatos comuns: “Os meninos não querem saber de nada”, “eles não se interessam por nada”, “são desmotivados para aprender, preguiçosos”, “não têm educação doméstica, por isso não tenho como ensinar”...

Recentemente, uma estagiária, a desenvolver sua pesquisa, perguntou quais as maiores dificuldades dos professores em seus trabalhos<sup>1</sup>. Curiosamente, em um universo de mais de dez professores, nenhum apontou a escola ou o currículo como elementos limitantes, mas sim os alunos e suas famílias que, segundo eles, não atendiam às condições necessárias para o bom desenvolvimento de uma educação escolar. A impressão é que está tudo bem na escola: a estrutura física, os livros, os professores motivados, currículos bem construídos, mas... “eles não querem nada”. A ideia de que os currículos estão dissociados da vida dos estudantes, que as salas de aula

---

<sup>1</sup> O estágio Supervisionado em Geografia na UEFS é composto por quatro módulos sendo que no terceiro os estudantes desenvolvem suas atividades de regência e no quarto constroem uma atividade de investigação a partir das experiências recolhidas nos estágios I, II e III.



não apresentam nenhuma atratividade e que as metodologias podem não estar inadequadas não foram citadas.

No entanto, outro estudante da mesma turma, relatou que no momento em que abandonou o livro didático e começou a debater com os estudantes aspectos ligados à cultura musical dos jovens de periferia e as espacialidades nelas descritas, o interesse foi imenso e a dedicação em produzir satisfatória, ainda que caótica pela falta de hábito.

Essas duas situações apontam para uma discussão acerca da geografia escolar como uma disciplina monótona e pouco importante, tão discutida nos encontros acadêmicos e nas publicações sobre diversos aspectos da educação geográfica. Talvez seja interessante começarmos a considerar que a geografia escolar, tal qual ela se apresenta hoje em grande parte das escolas, seja, de fato, um saber enfadonho, ainda que possa ser diferente.

Além disso, as reuniões do grupo do PIBID de Geografia da UEFS têm sido fundamentais na discussão acerca dos currículos e práticas pedagógicas no ensino de Geografia, em especial o relato dos professores supervisores. Para eles, os currículos são extensos, os encontros são poucos (em geral duas aulas por semana), há muita indisciplina e desmotivação; enfim, as condições de trabalho são desfavoráveis. No entanto, quando é possível inovar, os alunos parecem ampliar seu interesse, mas logo desistem.

Diante desses argumentos me parece bastante razoável considerar que é necessário que se promova mudanças na escola, senão na perspectiva da reforma educacional, como inovações, mas, *pra mudar tem que mexer!*

Quais seriam então as resistências às inovações? Logo de início, me parece que há um problema comum colocado para todas as instituições sociais do período atual que se refere à velocidade e à profundidade das mudanças que se processaram em todos os campos de ação humana a partir da revolução tecnológica de final do século XX. Em momentos de grande crise as instituições tendem a reagir negativamente, mesmo diante das pressões por mudanças<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Vivemos um momento de crise profunda proveniente da revolução tecnológica que impactou profundamente o Mundo Humano, em especial os campos de atuação que lidam com informação, cultura e comunicação. O filósofo Adauto Novaes coordena há alguns anos um projeto no Sesc chamado MUTAÇÕES. Para ele, o processo de crise é profundo e, dada a velocidade com que ele se redefine, não há como pensar um ponto de superação, por isso mutações. Milton Santos argumentava que vivemos em um período que diferente de todos os anteriores que se caracterizava por ser um espaço de tempo entre dois momentos de redefinição (crise), o período atual é, em si mesmo, uma crise.

No entanto, creio que podemos pensar alguns aspectos específicos da resistência às mudanças no universo das escolas. O assunto é imenso e multifacetado, mas tratarei neste texto de três aspectos que me parecem centrais: o que se espera da escola no período atual; os currículos de geografia; a formação dos professores e os contratos de trabalho.

A escola é uma instituição social e, como tal, deve atender, ao menos em parte, o que dela se espera. Antoni Zabala (2002, 19) afirma,

A realidade da Espanha e da maioria dos países do mundo, tem sido de considerar o sistema educativo, apesar de declarações bem intencionadas, como um meio ou instrumento para conduzir as pessoas mais “capacitadas” até a universidade.

Ora, aceitar essa como a finalidade da escola implica duas consequências importantíssimas para nossa discussão. Uma primeira, mais simples, refere-se à questão de aceitarmos a escola como uma instituição de transmissão de conhecimentos qualificados que capacitam “os melhores” a realizar boas provas nos exames de seleção para as universidades e nela ingressarem. Decorre daí que os currículos devem, de fato, ser amplos e generalistas, pois o que está em jogo não é a compreensão da complexidade do mundo, mas os conteúdos que eventualmente serão cobrados nas provas. Um segundo aspecto, mais complexo, é que a transferência do sentido da escola para fora dela (os exames de seleção ou mesmo a universidade) esvazia de sentido o próprio processo de formação. Não estamos aqui tratando apenas das competências e habilidades dos indivíduos – qualidade de leitura, competência escritora, etc. – mas da inserção dos indivíduos em um mundo humano cuja fruição dependerá da compreensão de seus componentes e de suas instituições, da capacidade de produzir sentidos sociais para os diversos contextos e, dessa forma intervir para melhorá-lo. (ARENDETT, 1961). Essa formação só é possível se compreendermos ela mesma como portadora de valor interno, ou seja, o sentido e a finalidade da educação escolar é educar pessoas.

Se a centralidade da escola é a inserção dos melhores na universidade, decorre que os currículos – conteúdos e práticas – se orientem nesse sentido, mesmo que professores e estudantes não consigam atribuir um sentido próprio às suas atividades.

Uma segunda resistência, decorrente da primeira, é que as ementas dos exames de admissão na universidade são extensas e obrigam um passeio amplo e superficial de todos os temas ali apresentados. Os professores das escolas parceiras do PIBID UEFS revelam que há um permanente mal estar com relação à seleção de conteúdos e a possibilidade de seu aprofundamento, o que decorre também pouca atenção com relação às competências e habilidades dos alunos.





Não queremos aqui negar o direito dos alunos da escola pública de ingressar nas universidades, mas discutir como os currículos de geografia, determinados a partir dessa externalidade, pode contribuir para o desinteresse dos jovens pela escola que, de fato, estruturados dessa forma, pouco contribuem para a formação dos estudantes. Por outro lado, mexer nos currículos significa colocar-se em oposição à cultura instituída e, por isso mesmo, suportar todo tipo de pressão da comunidade escolar e da sociedade como um todo.

A formação dos professores também se coloca como uma resistência à mudança. É interessante perceber que a formação de professores nos cursos de licenciatura ainda possui um caráter dicotômico entre as disciplinas específicas da área de conhecimento e as de cunho didático-pedagógico.

Há uma hierarquia, produzida na academia, de que os conhecimentos específicos são mais importantes que o conhecimento pedagógico, o que revela uma compreensão equivocada da formação de professores. É claro que defendemos uma boa formação específica em alguma área de conhecimento, mas não creio que os conteúdos trabalhados na formação dos bacharéis devam ser os mesmos dos conteúdos para a formação dos licenciandos. No entanto, o que vemos hoje é que os conteúdos trabalhados nas áreas específicas, de um modo geral, estão organizados a partir da geografia como disciplina acadêmica, o que faz com que os estudantes tenham dificuldade de pensar propostas de trabalho educacionais e tendem a reproduzir o que está posto como o currículo da geografia escolar.

Neste sentido, a formação inicial tem contribuído pouco para uma discussão epistemológica da geografia escolar e, nas disciplinas pedagógicas, há forte acento nas questões metodológicas.

Dessa equação decorre que os alunos procuram, na melhor das hipóteses, alternativas metodológicas para o ensino de uma mesma Geografia Escolar (com letra maiúscula) instituída que, como vimos, deve atender às externalidades.

Outro aspecto ligado à formação de professores e que raramente é tratado como um problema para a renovação da educação escolar são os contratos de trabalho dos professores. A carga horária excessiva – quase sempre dividida em mais de uma escola – não permite uma formação continuada. Apesar dos projetos e programas de certificação, usados como critério de incremento de salário, os professores não dispõem das condições mínimas necessárias para dar continuidade à sua formação, o que tende a operar como resistência ao processo de inovação.

## PARA NÃO FINALIZAR

Apesar dessas considerações em torno da necessidade e das dificuldades de se inovar na educação escolar, o PIBID tem se mostrado um importante (dispositivo) “lugar” de formação docente para todos os bolsistas que dele participam, e suas implicações na formação dos bolsistas de iniciação à docência ID podem ser sentidas, sobretudo na valoração do trabalho docente.

A aproximação da Universidade com o universo escolar tem se mostrado de grande importância para a crítica da organização de seus saberes e práticas, o mesmo valendo para as escolas parceiras.

O que podemos considerar, por enquanto, é o grande desafio que se coloca diante de todos nós, objetivamente falando, a necessidade de qualificarmos a educação escolar para que ela venha a ter significação e relevância sociais, formando indivíduos capazes de produzir juízos qualificados e que se sintam impelidos a intervir no mundo para melhorá-lo. Mas, *pra mudar, tem que mexer!*

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. A crise da educação. *In Entre o passado e o futuro*. 4ª ed. Ed Perspectiva: São Paulo, 1997.

CARVALHO, J. S. **Reflexões sobre educação formação e esfera pública**. Ed Penso: São Paulo, 2013.

CASO, M. V Fernandez. Las condiciones del cambio em la enseñanza de Geografía: análisis de innovaciones em el temário de la geografía escolar por um grupode docentes que participaron de la capacitación en la ciudad de Buenos Ayres durante 2002 - 2004. **Tese de Doutorado**. Universidade Autonoma de Barcelona, 2006

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Artmed: Porto Alegre, 2002.

