

Anexo do Anexo 314/99
RCC/maíla

JACOB PUTERMAN

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR ISOLADAS DE SÃO PAULO: ANÁLISE DAS
EXPERIÊNCIAS IMPLANTADAS NA ASSOCIAÇÃO DE
ENSINO DE ITAPETININGA (AEI) E NA
SOCIEDADE HEBRAICO-BRASILEIRA RENASCENÇA (SHBR)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Programa de Pós-Graduação em Educação

Pós-Graduação *Lato Sensu* nas Instituições de Ensino Superior
Isoladas de São Paulo: Análise das Experiências Implantadas na
Associação de Ensino de Itapetininga (AEI) e na
Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença (SHBR)

Jacob Puterman



Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* Marília, como requisito parcial e último para obtenção do título de Doutor, sob a orientação do Prof. Dr. Luis Gustavo Gutierrez

1410001146



Marília – 2000

x. 1. 146



Nº cham 378.155
P 988 p

Nº Tombo 1.146

Aquisição D

Preço 5,00

Data / / /

Proced. Autar



Puterman, Jacob

Pós-Graduação Lato Sensu nas Instituições do Ensino Superior Isoladas de São Paulo: Análise das Experiências Implantadas na Associação de Ensino de Itapetininga (AEI) e na Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença (SBHR) / Jacob Puterman – Marília, 2000.

178p.; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2000.

Bibliografia: pp. 174-178

1. Pós-Graduação Lato Sensu. 2. Ensino Superior Privado.
2. Formação Docente. 4. Gestão Educacional. I. Autor. II. Título.

CDD20 – 378.155



"O que sabemos é uma gota, o que ignoramos é um oceano."

Isaac Newton, 1643-1727.



Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Luis Gustavo Gutierrez, as valiosas sugestões que tanto contribuíram para o aprimoramento desta Tese. Agradeço também a todos os componentes da comissão julgadora que prontamente atenderam à solicitação para formação da Banca: Prof. Dr. Eugênio Franco Ramos, Prof. Dr. Jair Militão da Silva, Prof^ª. Dr^ª. Marilene Nunes, Prof. Dr. Ricardo Musse.

Estendo meus agradecimentos aos membros suplentes que igualmente se dispuseram a compor a Banca: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani, Prof^ª. Dr^ª. Bárbara Heller, Prof^ª. Dr^ª. Maria Gabriela Silva Martins da Cunha Marinho.

Aos alunos da **Associação de Ensino de Itapetininga (AEI)**, da **Sociedade Brasileira-Hebraico Renascença (SBIIC)** e aos demais membros das duas instituições que gentilmente se dispuseram a dar seus depoimentos nas entrevistas que compuseram esta Tese de Doutorado, deixo registrado o meu reconhecimento pela brilhante participação de cada um deles.

Agradeço também a todo o corpo administrativo da **Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”**, *Campus* de Marília, a solicitude e a gentileza com que suas funções foram desempenhadas.

Quero deixar também consignado um agradecimento especial à Marina, pelo acompanhamento e dedicação pessoal que manifestou durante todo o processo de elaboração desta Tese.



COMISSÃO JULGADORA

Membros da Banca:

Presidente-orientador: Prof. Dr. Luis Gustavo Gutierrez _____

Prof. Dr. Eugênio Franco Ramos _____

Prof. Dr. Jair Militão da Silva _____

Profª. Drª. Marilene Nunes _____

Prof. Dr. Ricardo Musse _____

Membros Suplentes:

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani _____

Profª Drª Bárbara Heller _____

Profª Drª Maria Gabriela S. M. C. Marinho _____



RESUMO

A Tese aqui apresentada analisa a implantação dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, em duas instituições isoladas de ensino superior de São Paulo, no período compreendido entre o início e o final da década de 1990. Trata-se de um tema sobre o qual existe pouca produção teórica no país, razão pela qual o presente trabalho optou por uma abordagem construída em torno da coleta de depoimentos dos atores diretamente envolvidos. A análise contempla ainda uma discussão histórica sobre as origens do ensino superior no período medieval, ao mesmo tempo em que busca compreender a Pós-Graduação *lato sensu* como um curso que responde diretamente às necessidades de um mercado de trabalho em rápida transformação.



ABSTRACT

The presented thesis analyses the establishment of *lato sensu* courses in two higher educational isolated institutions of São Paulo, between the early and late 1990's. It is about a subject on which there is little theoretical production in the country. For that reason, we have opted for an approach where the involved characters statements were collected. It also presents a historical discussion about the higher education origins in the medieval period and at the same time it searches to understand the *lato sensu* as a course that answers directly to the necessities of a work market in fast transformation.



SUMÁRIO

Introdução.....	08
I- Capítulo 1	
Uma Visão de Conjunto do Ensino Superior: De sua Origem nas Universidades Medievais à Atual Expansão Global.....	26
II- Capítulo 2	
A Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> no Brasil e sua Implantação nas Instituições Isoladas Particulares de Ensino Superior.....	78
III- Capítulo 3:	
Análise da Implantação da Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Instituições Isoladas de Ensino Superior Privado. Estudo Comparativo entre a Associação de Ensino de Itapetininga e a Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença.....	117
IV- Considerações Finais.....	172
Referências Bibliográficas.....	174



Introdução

O eixo de análise ou o fio condutor da presente Tese é a dinâmica de implantação da Pós-Graduação *lato sensu*, em duas instituições isoladas do ensino superior no Estado de São Paulo, situadas na capital e na cidade de Itapetininga, distante cerca de 160 km da capital.

O problema que conduz o foco desta Tese refere-se à análise da implantação destas experiências, desenvolvidas ao longo dos anos 90, nas seguintes instituições: **Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença (SHBR)** e **Associação de Ensino de Itapetininga (AEI)**.

Para alcançar estes objetivos, propus, como cerne do problema a ser investigado, compreender quais as motivações dos profissionais para realizar aquela etapa de formação, no caso o *lato sensu*.

Procurei também aferir em que medida cursar a Pós-Graduação *lato sensu* significou, para os grupos aí envolvidos, abrir caminho para a realização do Mestrado, dando prosseguimento à formação pessoal.

No decorrer do processo de pesquisa, julguei conveniente verificar ainda o grau de satisfação dos sujeitos pesquisados com a formação recebida, bem como a vinculação do curso às suas necessidades profissionais mais específicas e o contexto geral de demanda por novas habilidades e competências.



Estas são as três questões principais que norteiam a presente Tese de Doutorado, construída – como dito acima – em torno da experiência de implantação da Pós-Graduação *lato sensu*, nas duas instituições isoladas do sistema de ensino superior paulista.

Procurando enriquecer a análise a ser empreendida, a discussão contempla também aspectos como as características, o perfil e as motivações dos profissionais, que buscaram esse tipo de qualificação, bem como a ação institucional levada a efeito pelos mantenedores que atenderam a esta demanda.

Tais aspectos, devidamente analisados, serão objeto de discussão detalhada nos dois capítulos finais, como explico mais adiante. Antes, porém, como tem sido praxe nos trabalhos de grau – situação em que se enquadra uma Tese de Doutorado –, deixarei aqui registrada minha trajetória pessoal na área da Educação.

O registro desta trajetória justifica-se não só pelo fato de minha vida profissional ter sido toda ela dedicada à Educação – seja no ensino seja na gestão e administração dos sistemas escolares –, mas também porque deixei marcas pessoais nas instituições que compõem meu objeto de análise, como pode ser conferido a seguir.



Uma Trajetória Pessoal Dedicada à Educação

Vou procurar traçar aqui o percurso de minha trajetória pessoal. Esse é um caminho cujos meandros ajudam a compreender minha ligação com os cursos de Pós-Graduação *lato sensu*.

Para dar coerência necessária a um relato dessa natureza, sigo a cronologia de meu envolvimento com a Educação, retomando desde minha escolaridade mais precoce até minhas atividades profissionais recentes.

Posso dizer que o meu percurso escolar foi normal, pois cumpri todas as etapas regulamentares, desde o antigo curso *primário*, passando pelo *ginásio*, após o que cursei o *clássico*.

Quanto ao nível superior, optei pelo curso de Pedagogia, com habilitações em Administração e Supervisão Escolar. Posteriormente, cursei o Mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Campinas.

Especificamente em relação às minhas atividades profissionais mais relevantes na área da Educação, creio que o mais conveniente seja demarcar com clareza seus momentos iniciais, o que se deu através de minha condição de professor *primário rural*.

Quanto a esse período, vale a pena registrar o seguinte episódio: quando ainda estava no curso *normal*, foi perguntado, em sala de aula, quem gostaria de lecionar em uma escola *primária rural*. Levantei a mão afirmativamente. O



curioso desse episódio é que ele aconteceu no segundo dia de aula de um curso noturno. Naquela época, eu trabalhava durante o dia.

Por razões que explico a seguir, credito a essa primeira experiência uma dimensão especial, que marcou o início de minhas atividades no campo da Educação.

O professor *primário rural* dava aula simultaneamente para as quatro séries iniciais. Ao mesmo tempo em que alfabetizava, trabalhava com os segundos, terceiros e quartos anos. Por isso, o professor *primário rural*, ainda hoje, tem um papel muito importante neste tipo de escola, pois, situada geralmente em um fazenda, os alunos andam, às vezes, quilômetros para chegarem até o local onde funcionam as salas de aula.

Diante disso, o professor desse tipo de sistema de ensino torna-se a figura central, atraindo e polarizando todas as atividades. Qualquer necessidade das comunidades, dos grupos e indivíduos dessas localidades, são dirigidas ao professor *primário*.

Todas essas peculiaridades, a capacidade de o professor rural centralizar os anseios das comunidades propiciou que eu iniciasse uma trajetória de liderança, numa situação em que todos passaram a acreditar naquilo que o professor dizia e no acerto de suas decisões e orientações.

Lecionei na escola *primária rural* durante praticamente todo o tempo em que fiz o curso *normal*, por cerca de quatro anos. Depois, quando cursava Artes Industriais, assumi a condição de professor de Trabalhos Manuais.



Nessa condição, substituí, na capital, no **Colégio Estadual de São Paulo** – que foi um dos colégios tradicionais da cidade – vários professores dessa disciplina. Esta experiência foi de grande valia, já que, posteriormente, pude prestar concurso no Estado e me efetivar como professor de Trabalhos Manuais.

Em seguida, fui trabalhar nos antigos ginásios vocacionais, época em que predominava a proposta de renovação da Educação da professora Maria Nilde Masselani e de outros educadores.

Eu havia cursado o **Ginásio Oswaldo Aranha**. Posteriormente, trabalhei em Barretos e também em São Paulo. Nesses locais, pude vivenciar um pouco a experiência da coordenação, pois além de ser professor também coordenava os estudos do Meio.

Quando vim para São Paulo, saindo de Barretos, trabalhava de dia como professor e, à noite, passei a exercer a assistência de direção em São Miguel Paulista, num colégio estadual importante da região, o **Colégio Dom Pedro I**, do qual eu era efetivo.

Esta experiência foi também de grande valia, representando outro marco que vale a pena registrar. Minha experiência nesse colégio significou praticamente minha iniciação nas questões e na estrutura administrativa inerentes a uma unidade escolar.



Neste sentido, ao sair dos ginásios vocacionais, após alguns anos de dedicação, quando eles foram desativados, assumi a direção da mesma escola em que era assistente, no caso, do **Colégio Estadual Dom Pedro I**, em São Miguel Paulista.

As novas atividades e as responsabilidades decorrentes dessas funções conduziram-me a uma nova etapa de minha formação. Elas representaram, para mim, a necessidade de buscar uma formação permanente, importante sobretudo para quem trabalha na área da Educação.

Desse modo, como diretor do **Colégio Estadual Dom Pedro I**, procurei fazer o curso de Especialização *lato sensu* na **Fundação Santo André**, onde concluí e obtive meu certificado na área de Administração Escolar.

Depois de ter concluído essa Especialização, passei a lecionar no curso superior. Minha primeira experiência do gênero foi na Faculdade **Camilo Castelo Branco**, em Itaquera. Depois, ingressei nas **Faculdades Renascença**, **Faculdades Tibiriçá** e **Faculdade Senador Flaquer**, de Santo André.

Nessa mesma época, associei-me a **ANPAE**, entidade representativa dos profissionais do setor, à época denominada **Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação**. Nessa associação, fui diretor da seção paulista durante três gestões consecutivas.

A experiência na **ANPAE** proporcionou que eu adquirisse larga visibilidade do setor. Ela representou também a possibilidade de vivenciar de maneira intensa o mundo e as particularidades da gestão em Educação. Nessa



condição, coordenei vários eventos, participei de muitos encontros nacionais e apresentei diversos trabalhos.

Esta experiência foi fundamental para que eu pudesse acumular informações diferenciadas do campo da Educação e pudesse dessa forma adquirir uma nova compreensão dos problemas ali existentes.

Assim, à medida que minhas atividades foram se tornando mais complexas e por força de meu envolvimento com as questões gerais da Educação, voltei a sentir necessidade de completar minha formação educacional.

Para atender a este apelo, após o curso de Especialização ingressei no Mestrado em Educação, com ênfase em *Administração e Supervisão Escolar*, da **Universidade Estadual de Campinas**. Em acordo com o programa do Mestrado, cumpri o conjunto de créditos exigidos, buscando estabelecer uma relação entre eles e meus interesses em Educação.

Desenvolvi minha Dissertação – denominada *A ação do diretor de escola no interrelacionamento escola-comunidade: Análise de uma experiência concreta* – apoiado também em minhas experiências profissionais.

Na Dissertação, analisei minhas experiências como diretor de escola, mais especificamente o período em que atuei diretamente com o **Colégio Dom Pedro I**, em São Miguel Paulista.

Considero que, em São Miguel, tive uma atuação bastante inovadora, que envolveu as comunidades que gravitavam em torno da escola. Ali, criei uma



estrutura que favoreceu a inserção profissional dos alunos, principalmente aqueles que eram de alguma forma auxiliados pela **Associação de Pais e Mestres (APM)**.

Nesse mesmo contexto, criei também a Cooperativa Escolar, um sistema pelo qual os alunos podiam comprar material escolar contando com facilidades e com condições especiais, que eram definidas por essa Cooperativa.

Em sua estrutura, ela se constituiu de modo a ser totalmente administrada pelos principais interessados, isto é, pelos pais e os alunos da **APM**. Para manter o mesmo espírito comunitário na estrutura interna da Cooperativa, os funcionários eram também alunos da própria escola.

Para estender ainda mais a proposta, a cantina passou também a pertencer à **APM**. Fiz gestões junto ao **SENAC** (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) para que supervisionasse toda a organização do estabelecimento.

Com a participação do **SENAC**, inovei significativamente o modelo de cantina escolar. Ela passou contar com a colaboração de alunos que estavam se qualificando para trabalhar profissionalmente como garçons, gerentes e caixas, auxiliados pela **APM**.

Além de colocar o aluno em contato com a profissão e de propiciar a experiência de lidar diretamente com o público, esses serviços tinham também o mérito de não ser prestados gratuitamente. Procurei instituir que a prestação de serviço dos alunos fosse contemplada com uma bolsa.



Inovei ainda em outras áreas. Os alunos que atuavam também como preparadores de laboratório eram treinados pela **Universidade de São Paulo**. Estendi o mesmo sistema para a formação de bibliotecários, que passaram a prestar auxílio à bibliotecária.

Em determinado momento, havia cerca de 22 alunos, todos eles recebendo auxílio da **APM**, prestando serviço na escola.

Com este trabalho de envolvimento das comunidades que gravitavam em torno da unidade escolar, adquiri uma experiência muito grande no campo da Gestão em Educação. Considero inclusive que, na verdade, toda minha trajetória profissional pode ser definida como gestões em Educação.

Tendo isso em vista, creio que uma definição capaz de apreender a totalidade de minhas experiências e de vivências acumuladas ao longo de meu percurso de vida é a de um gestor em Educação.

Assim, após a conclusão do Mestrado, considero que escalei um degrau a mais também na atividade docente, já que passei a trabalhar também nos cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, conforme o relato a seguir.

Minha primeira experiência com esse tipo de curso foi na **Faculdade Santana**, atualmente Centro Universitário, onde permaneci durante 10 anos, trabalhando como professor das disciplinas Metodologia Científica, Administração Escolar e Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior. Depois da **Faculdade Santana**, passei a lecionar essas mesmas disciplinas na **Faculdade São Judas**.



Em seguida, meu próximo passo nessa trajetória concretizou-se com o ingresso no **Conselho Estadual de Educação**, entidade na qual trabalhei como inspetor da *Câmara do 3º Grau*.

O **Conselho Estadual de Educação** é o órgão responsável pela supervisão de 44 instituições municipais de ensino superior, distribuídas por todo o Estado de São Paulo. Através desta experiência no **Conselho Estadual de Educação**, pude verificar a extensão da carência de professores qualificados para lecionarem no ensino superior.

A vivência no **Conselho Estadual da Educação** ampliou minha compreensão das causas, das raízes e das implicações geradas pela falta de qualificação dos professores, sobretudo daqueles situados no interior de São Paulo.

A razão maior dessa carência deve-se ao fato de que os professores que trabalham no ensino superior no interior do Estado não têm condições de vir para capital ou para um grande centro, para completar a sua formação pós-graduada, seja *lato sensu* seja *stricto sensu*, ou mais especificamente o Mestrado.

No **Conselho Estadual de Educação** tive a oportunidade de participar de várias reuniões na *Câmara de 3º Grau* que revelaram claramente essa realidade. Ao mesmo tempo, pude observar que os seus componentes, os membros da *Câmara de 3º Grau*, os conselheiros, não acreditavam muito nos cursos *lato sensu* como um patamar de qualificação mínima que os professores deveriam obter para lecionar no ensino superior.



Em sua grande maioria, os membros da *Câmara* consideravam que o Mestrado deveria se constituir na solução das carências de formação do professorado. Contudo, fiz inúmeras gestões no sentido de demonstrar-lhes que a realidade do interior é outra, principalmente se considerados os custos financeiros envolvidos num processo dispendioso como esse.

Obviamente, procurava demonstrar aos conselheiros que os professores não dispunham de recursos para se deslocar em direção aos grandes centros, em busca de cursos de qualificação. Em diversas ocasiões, sugeri que o próprio **Conselho Estadual de Educação** incentivasse as instituições municipais para que desenvolvessem seus cursos de Pós-Graduação *lato sensu*.

Contudo, a *Câmara* não levou muito a sério esta proposta. Diante disso, a situação ficou como estava, sem que houvesse alterações no quadro e no processo de qualificação dos docentes daquelas instituições.

Entretanto, depois de uma das minhas últimas intervenções no **Conselho Estadual de Educação**, fui procurado pelo diretor da **Faculdade Municipal de Avaré**. Segundo seu relato, chegara a seu conhecimento a natureza de minhas intervenções e gestões junto aos conselheiros.

Ao me procurar, ele já sabia de minhas idéias, preocupações e propostas para a qualificação de docentes para o ensino superior. Naquelas circunstâncias, ele se mostrou bastante interessado em organizar os primeiros cursos de Especialização no município de Avaré.



Em razão do grande interesse manifestado pelo diretor da Faculdade Municipal de Avaré, dirigi-me à cidade, onde combinamos que eu organizaria e coordenaria os cursos propostos.

A partir de então, toda a organização dos cursos passou a ser de minha exclusiva responsabilidade. Criei a Especialização em Educação Física, Letras e Metodologia do Ensino Superior, cursos estes que buscavam responder diretamente às necessidades de qualificação dos professores da própria instituição.

Ao mesmo tempo, me encarreguei de montar toda a estrutura dos currículos e organizar os procedimentos necessários para que os processos relativos aos cursos pudessem ser aprovados pelo **Conselho Estadual de Educação**, uma rotina que é necessário cumprir antes de eles serem iniciados.

Aprovados os processos, iniciei os cursos em Avaré, criando mecanismos e procedimentos inovadores, com uma dinâmica de atividades semelhante às rotinas dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Desde o começo, desenvolvi uma metodologia e um conjunto de objetivos através dos quais os alunos reconheciam que o *lato sensu* é uma etapa intermediária entre a graduação e o *stricto sensu*.

No município de Avaré, coordenei os cursos, estruturados com duração de cinco anos. Qualifiquei cerca de 50 professores da própria instituição. A qualidade do curso foi um diferencial de sucesso. Em seu terceiro ano de funcionamento, o número de alunos cresceu, pois o curso começou a ser conhecido em toda região.



Em Avaré, fui procurado pelo diretor da **Associação de Ensino de Itapetininga**, que se mostrou também interessado em instalar ali os cursos que vinham sendo desenvolvidos, com o mesmo objetivo: qualificar os professores da instituição.

Em Itapetininga, em 1991, instalei os cursos de Metodologia do Ensino Superior, Administração de Recursos Humanos e Psicopedagogia. O incentivo da direção para que os professores fizessem a Pós-Graduação *lato sensu*, principalmente para aqueles que não tinham qualificação, foi grande.

Naquele momento, pude comprovar o que já havia observado como inspetor da *Câmara de 3º Grau* do **Conselho Estadual de Educação**: cerca de 60 professores não tinham nenhuma qualificação, além da titulação mínima de graduação.

Em Itapetininga, continuo até hoje, ampliando as alternativas e a oferta de cursos. Em convênio com a **Universidade de São Paulo**, instalei aí três cursos de Especialização em Engenharia: Engenharia Ambiental, Engenharia de Qualidade e Engenharia de Segurança do Trabalho.

Apesar de não haver curso de graduação em Engenharia na instituição, essa Especialização foi implantada para atender demandas da **Associação de Engenheiros**. Sua implantação decorreu de um longo processo de negociação com a Escola Politécnica que consumiu quase um ano de gestões para concretizar o convênio com a **Universidade de São Paulo**.



Entre os que foram oferecidos, o curso de Engenharia de Segurança do Trabalho obteve um grande êxito e diplomou 36 engenheiros.

Em março de 1999, instalei em Itapetininga o programa de Mestrado *stricto sensu* em Educação – composto de duas áreas: Tópicos Específicos de Educação e Educação, Cultura e Comunicação. A partir de agosto do mesmo ano, foi instalado o programa de Pós-Graduação *stricto sensu* para os cursos de Administração de Empresas, nas áreas de Marketing e Recursos Humanos.

Ao mesmo tempo em que desenvolvi este conjunto de atividades em Itapetininga, instalei em São Paulo, nas **Faculdades Renascença**, os cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, nas áreas de Psicopedagogia, Hotelaria, Metodologia do Ensino Superior, Ciência da Computação e Informática na Educação, também com o objetivo de qualificar os professores da própria instituição.

Instalei ali também, a partir de 1999, os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, na área de Educação, seguindo também a mesma configuração temática: Tópicos Específicos de Educação e Educação, Cultura e Comunicação.

Através desses programas, venho desenvolvendo um conjunto de atividades inovadoras, pois introduzi mecanismos de aprimoramento do alunado com a instituição dos seguintes recursos: orientador acadêmico, horário semanal de orientações e processo de continuidade da qualificação dos professores, a partir da formação recebida nos cursos de *lato sensu*.



Para finalizar este relato, deixo registrado que fui responsável também pela qualificação de professores nas seguintes instituições:

1. **Associação de Ensino de Tatuí**, no município de Tatuí, onde implantei os cursos *lato sensu* em Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Superior, Educação Artística, História e Geografia.
2. **Organização Gúará de Ensino**, em Gúaratinguetá, onde criei os cursos de Administração de Recursos Humanos, Psicopedagogia e Metodologia do Ensino Superior.
3. Em seguida, desenvolvi em Bragança Paulista, na **Faculdade de Ensino Superior de Bragança Paulista**, uma instituição municipal, onde instalei os cursos de Letras e Biologia Ambiental.
4. Na **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araras** instalei os cursos de Psicopedagogia e Metodologia do Ensino Superior.

Desde o início desta minha jornada pela qualificação de professores de ensino superior nas próprias instituições, titulei cerca de 850 professores nas diferentes cidades onde fui solicitado a atuar.

Devo assinalar que, em Itapetininga, fui solicitado pela **Fundação Karnig Bazarian** que dispõe de cursos de graduação em Direito, Administração e Serviço Social. Em decorrência, instalei naquela instituição os cursos de



Direito do Trabalho, Direito Processual Civil, Educação Física, Serviço Social e também Administração de Empresas.

Desde o início desse projeto, em 1990, até hoje, elaborei a estrutura e o currículo de 38 cursos que foram implantados no conjunto das cidades acima arroladas, o que propiciou um impacto considerável em suas respectivas regiões, através da existência dos cursos de Pós-Graduação *lato sensu*.

A Estrutura dos Capítulos

A Tese encontra-se dividida em três capítulos: o primeiro possui um caráter geral e histórico, e os dois subseqüentes são mais específicos. A fim de construir um ponto de partida e, ao mesmo tempo, colocar em foco o problema que será analisado, optei por conferir ao primeiro capítulo um caráter de reconstituição teórico-histórica, situando em suas origens o surgimento do ensino superior.

Desse modo, pretendo oferecer ao leitor os antecedentes históricos e institucionais do ensino superior, através da recuperação de sua trajetória em três níveis, a saber:

- a) as origens, características e organização das universidades medievais;
- b) aspectos históricos da implantação do ensino superior no Brasil;
- c) as tendências atuais de expansão global do ensino superior.

Uma organização dessa natureza justifica-se pela contextualização e esclarecimento do tema abordado. Assim, essa estrutura procura fornecer os



elementos históricos mais profundos, necessários para uma análise em perspectiva da implantação e funcionamento dos cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, particularmente em termos do objeto aqui estudado. Trata-se, assim, das características de implantação do curso em duas instituições de ensino isolado, levadas a efeito na última década no Estado de São Paulo, delimitação que é o objeto e eixo da presente Tese.

O problema a ser analisado – as condições e as características gerais de constituição de um modelo de Pós-Graduação *lato-sensu*, entendendo-se como tal as particularidades da implantação dessa modalidade nas instituições particulares isoladas de ensino superior – foi desdobrado nos dois capítulos subseqüentes.

Assim, o segundo capítulo oferece uma descrição pormenorizada das características gerais das duas instituições em foco, enquanto o terceiro procura aprofundar o perfil e a perspectiva dos alunos que cursaram a Pós-Graduação *lato sensu*, através de um conjunto de entrevistas que são analisadas detidamente, como poderá ser verificado pela leitura destes conteúdos.



CAPÍTULO 1

Uma Visão de Conjunto do Ensino Superior: De Sua

Origem nas Universidades Medievais à Atual Expansão Global

Organizado por

Professores do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Exatas da Universidade de São Paulo

Uma Visão de Conjunto do Ensino Superior: De Sua Origem nas Universidades Medievais à Atual Expansão Global



CAPÍTULO 1:

Uma Visão de Conjunto do Ensino Superior: De Sua Origem nas Universidades Medievais à Atual Expansão Global

1. Origens Medievais das Universidades

Antecedentes Gerais: Algumas Considerações sobre o Período Medieval

O período histórico conhecido como Idade Média vem sendo bastante problematizado pelos estudiosos do tema. Um dos aspectos mais debatidos refere-se a sua qualificação como Idade das Trevas em oposição à Idade das Luzes no chamado período Iluminista – circunstância histórica que, datada a partir do século XVIII, colocou o culto à razão e a busca da racionalidade como os principais atributos humanos, deslocando para esse foco o centro dos debates intelectuais da Europa ocidental.¹

¹ Para elaborar o presente capítulo, cujo objetivo é situar historicamente o contexto de surgimento das instituições universitárias, procedi a um extenso levantamento bibliográfico, com a subsequente documentação dos conteúdos. As referências mais utilizadas encontram-se relacionadas a seguir:

DUBY, Georges, *A Europa na Idade Média*, SP: Martins Fontes, 1990.

_____. *A Sociedade Cavaleiresca*, SP: Martins Fontes, 1989.

_____. *As Três Ordens ou o Imaginário do Feudalismo*, Lisboa: Estampa, 1994.

_____. *O Tempo das Catedrais: A Arte e a Sociedade (980-1420)*, Lisboa: Estampa, 1993.

GOFF, Jacques Le, *A Bolsa e a Vida: Economia e Religião na Idade Média*, SP: Brasiliense, 1989.

_____. *Os Intelectuais na Idade Média*, Lisboa: Estúdios Cor, 1990.

_____. *Para um Novo Conceito de Idade Média*, Lisboa: Editorial Estampa, 1993.

HAUCOURT, Geneviève D', *A Vida na Idade Média*, SP: Martins Fontes, 1994.

HEERS, Jacques, *História Medieval*, RJ/SP: Difel, 1997.

HUIZINGA, Johan, *O Declínio da Idade Média*, SP/Lisboa: Edusp/Verbo, 1967.

LAUAND, Luiz Jean, *Cultura e Educação na Idade Média*, SP: Martins Fontes, 1995.

LOPEZ, Robert S., *A Revolução Comercial da Idade Média: 950-1350*, Lisboa: Presença, 1976.

PAIS, Marco Antônio de Oliveira, *O Despertar da Europa: A Baixa Idade Média*, SP: Atual, 1992.

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe, *História da Idade Média*, SP: Ed. Unesp, 1981.

PERNOUD, Régine, *O Mito da Idade Média*, Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 1979.

PIRENNE, Henri, *As Cidades da Idade Média*, Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 1973.

VERGER, Jacques, *Homens e Saber na Idade Média*, Bauru/SP: EDUSC, 1990.

_____. *História das Universidades Medievais*, SP, Ed. Unesp, 1996.



A partir do designativo Idade das Trevas, desenvolveu-se uma percepção preconceituosa desse período, como uma época atrasada e obscurantista, quando o conhecimento humano teria sido estancado para ser retomado somente séculos depois.

A origem desse preconceito tem sido atribuída à ação dos filósofos iluministas, ao longo do século XVIII. Segundo essa interpretação, a necessidade de afirmação das idéias e ideais do Iluminismo explica como se deu essa compreensão arrevesada do período anterior.

Para se afirmar a supremacia do novo período – Iluminista – era preciso negar o passado e induzir o senso comum a adquirir uma visão negativa das estruturas sociais e mentais da Idade Média. Atribui-se portanto a esse "espírito iluminista" e a seus principais filósofos a denominação pejorativa do período histórico compreendido como Idade Média e que abarca mais de dez séculos.²

Considera-se que esse período iniciou-se no final da Antigüidade clássica – marcada pela conversão do Império Romano ao cristianismo, conduzida por Constantino em 300 d.C – e estendeu-se até o século XV, mais precisamente ao ano de 1492. Essa data marca também o Descobrimento da América e a Queda de Constantinopla e já assinala tanto a desintegração do modo de produção medieval, baseado na estrutura dos feudos, como a subsequente alteração do quadro intelectual europeu.

Evidentemente, por maior que tenha sido a unidade de crenças e de ação, um período tão longo encontra-se marcado por complexidades e variações em



suas estruturas mentais e socioeconômicas. Por isso mesmo, historiadores contemporâneos têm procurado resgatar essas nuances e atualmente aceita-se como mais adequada a divisão da Idade Média em subperíodos, denominados Alta Idade Média, Idade Média Central e Baixa Idade Média.³

De modo geral, é considerado como Alta Idade Média o período que vai do final da Antigüidade dita clássica até o início das Cruzadas. A Idade Média Central abarca o período de formação das universidades, entre os séculos intermediários – X a XIII – e é atualmente reconhecido como uma época de intensa fermentação intelectual. Por último, a Baixa Idade Média abrange o período de intensas transformações que vão preparar o caminho para o chamado advento da modernidade que se implanta a partir da expansão ultramarina.

As mudanças e as transformações socioculturais e econômicas que tiveram lugar no contexto europeu dos séculos de transição entre o período medieval e a Idade Moderna representam, segundo os historiadores, a afirmação de uma nova fase de acumulação de riquezas na qual vicejaram as atividades mercantis.

Esse grande movimento trouxe como principal consequência a transparência de poder da nobreza e do clero para os grandes mercadores. Dessa forma, grandes companhias passaram a financiar as expedições marítimas, que cortavam os mares em busca de mercadorias para as florescentes cidades européias.

² A esse respeito, cf. FRANCO Junior, Hilário. *A Idade Média e o Nascimento do Ocidente*. SP.: Brasiliense, 1986.

³ *Idem, ibidem*.



Aos mercados europeus em franco desenvolvimento associaram-se transformações urbanas significativas forjando o período mais tarde denominado de “mercantilismo” e que trouxe amplas repercussões para as instituições universitárias, uma vez que forçou mudanças no tipo de saber produzido até então.

Essas transformações deram origem, assim, a uma nova classe emergente, mais tarde denominada “burguesia”, responsável pela acumulação do capital necessário para a implantação do capitalismo, modo de produção a que esteve associada a chamada Revolução Industrial.

Essas mudanças terão um impacto muito intenso sobre as instituições universitárias, provocando alterações nos modelos e concepções vigentes, que permanecem ainda hoje referência para o ensino superior em todo o mundo.

Retomando a discussão sobre o contexto das amplas transformações do período da Baixa Idade Média, é possível compreender como elas resultaram em profundas mudanças no âmbito das instituições universitárias medievais.

Fundadas em contextos extremamente hierarquizados – e sob a égide do sagrado –, posteriormente, as universidades medievais tiveram também de se adaptar às exigências de tempos mais seculares.

A pressão de aspectos seculares e profanos, presentes de modo cada vez mais intenso no cotidiano das sociedades do último período medieval, promoveu



deslocamentos no tipo de saber filosófico, metafísico e teológico que eram correntes.

Tais pressões direcionaram gradativamente as instituições universitárias para a geração de conhecimentos que pudessem, de alguma forma, ter correspondência com aplicações práticas. Tais mudanças, contudo, foram lentas e desiguais.

O Longo Processo de Geração das Universidades Medievais

Fermentadas ao longo dos séculos X e XI, as primeiras universidades do período medieval estabeleceram-se plenamente somente no século XII. Vale a pena retomar alguns de seus principais elementos históricos.

Sob o impulso da renovação pelo interesse filosófico que emergiu nesse período, várias escolas ligadas a catedrais e mosteiros conquistaram uma posição de destaque nos fins do século XI e princípios do XII. Em Paris, por exemplo, os elementos essenciais da universidade – estudantes e mestres – já se faziam presentes antes de meados do século XII, embora sua constituição formal tenha se dado em 1180.

Com o século XI, as mentalidades da Europa ocidental, especialmente aquelas ligadas à Igreja Católica e que representavam a elite intelectual e política do período, começaram a se libertar da opressão milenarista. Essa perspectiva era proveniente da crença de que o fim do mundo estava próximo, o que inibia qualquer iniciativa que exigisse maior liberdade intelectual.



Por outro lado, os séculos X e XI foram um período de relativa paz nos territórios hoje ocupados pela França e Inglaterra, o que permitiu o desenvolvimento dos interesses por uma civilização estável. Embora não revelassem até então grande preocupação com aspectos culturais de viés mais intelectualizado, os povos destas regiões foram atraídos pela discussão filosófica, superando os simples estudos literários.

À medida que as demais atividades acomodavam-se à nova ordem vigente, própria de sociedades mais complexas, esses povos se voltaram também para a vida intelectual.

O interesse renovado pela filosofia e pelas atividades intelectuais atingiu também os territórios onde hoje se encontram a Itália e a Alemanha. O papado e a Igreja em geral tinham-se recuperado de um período de maior desgaste, ganharam um vigor renovado em suas ações, ampliando o horizonte de seus interesses intelectuais.

Isso afetou as ocupações tradicionais do clero, principal segmento da intelectualidade, e estimulou o estudo da dialética, da teologia e do direito canônico. O desenvolvimento do comércio e do governo municipal, especialmente nas cidades italianas, também estimulou os interesses e o ensino seculares.

Nesse meio tempo, começou o movimento das Cruzadas. Acabou o período de isolamento da sociedade européia que, sob o feudalismo primitivo da Alta Idade Média, não tinha sido realmente una e coesa em seus princípios e identidade, mas constituiu-se em uma série de grupos isolados, em que se



podia presenciar a desintegração final e irreversível do antes imenso e poderoso Império Romano.

Com as Cruzadas, incrementou-se a comunicação de pessoas, os hábitos, os costumes e as idéias, abrindo consideravelmente o horizonte intelectual. Em certa medida, floresceu um certo relativismo, já que se descobriu que os povos do Oriente, considerados bárbaros pelo Ocidente, podiam, por sua vez, considerar o povo do Ocidente igualmente "bárbaro".

Naquela circunstância histórica, a atitude intelectual muito mais livre do Oriente teve efeitos renovadores sobre a Europa ocidental. O contato com o Oriente e com a cultura sarracena não só trouxe à Europa um conhecimento da cultura e da ciência árabes, como também proporcionou, no século XIII, um conhecimento mais completo de Aristóteles e da filosofia grega, processo que será detalhado mais adiante.

Essas diferentes influências combinaram-se em proporções variadas para fermentar o nascimento das instituições universitárias, de tal modo que não houvesse duas universidades que tivessem sido fundadas pelo concurso das mesmas circunstâncias. Cada uma teve em sua origem uma causa peculiar. Além disso, as primeiras universidades foram em geral escolas onde se seguiam um ou dois estudos especiais.

A Fundação da Universidade

Três exemplos de criação de universidades são em geral os mais citados para ilustrar o processo de surgimento dessas instituições. São elas: a Universidade



de Bolonha, outorgada em 1158 pelo imperador Frederico I; a Universidade de Paris, com documentos concedidos em 1180 pelo papa e por Luis VIII; e a escola de Salerno que, a partir de fusões posteriores, se transformou, em 1224, na Universidade de Nápoles.

Para Oxford e Cambridge, a data do reconhecimento formal, por carta estatutária, foi mais difícil de determinar. A outorga de suas universidades ocorreu posteriormente a suas congêneres. Em todos estes casos, já existiam grandes grupos de estudantes e mestres que se reuniam nestes locais, tempos antes de a organização ser formalmente reconhecida pela carta de privilégio. Concomitantemente, todos esses centros já possuíam escolas sob o controle monástico ou da Igreja.

No século XI, as cidades italianas do norte estavam em luta por seus direitos contra o imperador germânico. Desse embate surgiu um novo e vital interesse, com pretensões de autoridade sobre as antigas possessões e direitos legados pela estrutura anterior dos territórios dominados pelos imperadores romanos.

Os interesses locais das cidades procuraram combater essas pretensões por meio de uma busca mais aprofundada do conhecimento de textos legais, da constituição, dos éditos e das limitações legais que tinham sido há muito tempo esquecidas. Surgiram, portanto, em muitas dessas cidades, escolas para o estudo específico do Direito.

Essas instituições notabilizavam-se também pelo brilhantismo e visibilidade alcançada por seus mestres. Este foi o caso da Universidade de Bolonha que



se tornou famosa pela atuação daquele que é considerado o mais importante e célebre de seus primeiros mestres, Irnério (1067-1138).

Do mesmo modo, a Universidade de Paris notabilizou-se pela presença de Abelardo e pelo grande número de estudantes que aí se reuniam em torno do filósofo cuja fama propagou-se por toda a Europa.

No sul da Itália, onde a população estabeleceu um íntimo contato com os sarracenos, com os normandos e com a antiga população de origem grega, conservou-se um conhecimento mais direto da literatura grega. Desse contato com a cultura grega, somado à erudição árabe, surgiu, no Mosteiro de Salerno, um interesse particular pelo estudo e pela prática da Medicina.

Ao conjugar a influência grega, ainda muito forte, com elementos marcantes da cultura erudita árabe, essa escola floresceu como espaço especializado do saber médico, cuja fama se espalhou pela Europa inteira.

Contudo, como assinalado acima, só em 1224 foram outorgados foros universitários à instituição de Salerno, enquanto já havia meio século, ou seja, desde 1180, que a Universidade de Paris fora reconhecida pelo Papa, e pelo rei de França, Luís VII.

O trabalho e o ensino dos monges na área médica foram estimulados pela primeira Cruzada, sendo que a fama dessa escola foi espalhada pelos cavaleiros que voltavam das batalhas. Sob a influência monástica, Salerno desenvolveu-se – como dito anteriormente – como uma escola voltada para o

ensino específico da Medicina, gerando sua celebridade mais do que pela presença de um mestre famoso, mas pela excelência de sua especialidade.

Posteriormente, com o surto da escolástica, produziu-se uma transformação completa das escolas existentes. Muitas instituições nascidas como escolas-catedrais decaíram, enquanto outras se tornaram proeminentes, constituindo-se em grandes universidades.

Nesse sentido, no meio do século XII, os primeiros elementos de uma Universidade com as feições que foram sendo cristalizadas nos séculos posteriores já estavam sendo elaborados em Paris. Contudo, a Universidade de Paris destacou-se mais pelo conjunto de suas atividades teológicas, tornando-se um célebre centro de referência no período.

Outras instituições do gênero que surgiram na mesma época tiveram, porém, um caráter de ensino mais restrito, sem o brilho e a fama da Universidade de Paris, onde ensinaram ou estudaram grandes filósofos do período medieval, como o já referido Abelardo (celebrizado também por suas ligações com Heloísa, que conferiram a ambos, através dos tempos, a chancela de modelo de amor romântico).

Retomando a discussão sobre os modelos das universidades medievais, os exemplos arrolados acima são úteis e elucidativos quando confrontados com a ampla diversificação do ensino superior dos tempos atuais.

Esse conjunto de referências ajuda a compreender que a existência de diferentes modelos de organização do ensino superior – seja na forma das



grandes universidades seja pela experiência de instituições isoladas de ensino – tem uma raiz histórica profunda, dimensão que nem sempre é levada em consideração nas análises empreendidas.

Feita essa digressão e recuperando o eixo do raciocínio anterior, é possível afirmar que as trocas promovidas pelas Cruzadas, aliadas a um desenvolvimento incipiente das trocas comerciais, bem como a fermentação das potencialidades urbanas e das comunas, estimularam interesses e necessidades que forjaram a constituição de novos espaços voltados para a elaboração de um saber diferenciado.

Embora teológico e metafísico, esse saber reconduziu à cena intelectual a necessidade de criar um espaço social destinado a esse tipo de produção. A exigência de criação desse espaço próprio definido encontra-se precisamente na origem das universidades medievais. A íntima vinculação dessas instituições com as transformações sociais ajuda a compreender os sucessivos movimentos de crise e de renovação que acompanham até hoje as estruturas universitárias.

Nesse mesmo eixo de análise, que procura ressaltar as vinculações entre universidade e sociedade, vale abrir uma reflexão específica para frisar que a influência da cultura árabe sobre as universidades medievais foi imensa. Acredita-se que a erudição árabe promoveu o elo de ligação entre o saber clássico do período helênico e as instituições medievais de ensino superior.

Os árabes – especialmente através de Avicena e Averróis – forneceram traduções das obras de Aristóteles que, em pouco tempo, passaram a ser



intensamente estudadas nas universidades, que foram se formando em diversas localidades da Europa ocidental, como Nápoles, Bolonha, Oxford, Cambridge e Louvain. Só no século XIII, 19 dessas instituições receberam cartas de fundação ou de aprovação, emitidas por papas, reis e por autoridades supremas do período a quem cabiam outorgas dessa natureza.

Aspectos da Organização Institucional das Universidades Medievais

Em suas origens, a estrutura de poder das universidades medievais representou um razoável avanço em termos de participação do conjunto de seus membros nas decisões internas. Essa relativa inovação talvez ajude a entender por que modernamente a questão da democracia interna continua a ocupar em boa parte os debates entre seus membros.

A afirmação de que o poder interno estava razoavelmente bem distribuído no âmbito das universidades medievais deve ser compreendida pela natureza da instituição, ou seja, voltada para a transmissão do saber. Nesse sentido, apresentava traços ainda tênues de participação de seus membros nas decisões internas, conferindo-lhes, com isso, um caráter relativamente democrático.

Esses traços democráticos eram elementos de certo modo estranhos ao ambiente social externo à instituição. Deve-se assinalar qual era o tipo de contexto mais geral da época em que as universidades surgiram como forças socialmente organizadas: dogmatismo, estruturas hierárquicas rígidas, punições severas aos discordantes.



Essa relativa autonomia talvez possa ser explicada pelo fato de que as primeiras instituições universitárias gozavam de recursos legais e financeiros, assegurados pelos poderes constituídos, o que não eliminava a contribuição financeira de seus estudantes, que participavam com estipêndios variáveis. Internamente, seus membros possuíam privilégios, tais como isenção do serviço militar, jurisdição autônoma e colação de grau.

Associado aos privilégios que usufruíam como membros das instituições universitárias, encontrava-se outro elemento de diferenciação e prestígio, representado pela atribuição de licença para ensinar. As corporações de estudantes e mestres obtiveram privilégios dados em documentos escritos pelo imperador ou pelo papa, através da carta, ou cartas, da instituição.

As instituições assim organizadas, isto é, detentoras ou portadoras de títulos especiais, depressa vieram a exercer uma influência significativa no ambiente cultural da Europa ocidental. Por isso mesmo multiplicaram-se rapidamente.

Para se ter uma idéia clara da dimensão e da velocidade dessa expansão, basta dizer que durante o século XII foram criadas, por papas e monarcas, 19 destas instituições. Em contrapartida, durante o século XIV, acrescentaram-se mais 25 e, durante o século XV, somaram-se cerca de mais 30 novas universidades na Europa.

Outros traços das universidades, que as distinguiam das escolas anteriores, foram: o governo de natureza democrática, a localização, em centros de população predominantemente urbana – de preferência em lugares remotos, escolhidos pelos mosteiros – e os privilégios especiais, legais e pecuniários.



Privilégios: Uma Questão de Origem

Passarei a seguir para uma discussão extremamente sensível, sobre os privilégios a que o corpo docente das instituições universitárias tiveram direito, desde sua origem.

Em geral, as cartas conferiam aos mestres e estudantes, e mesmo a seus subordinados, os privilégios do clero que isentavam os estudantes do serviço oficial e militar, exceto em certos casos especificados. Por exemplo, em Paris, somente quando o inimigo estava a cinco léguas dos muros da cidade, os membros da universidade eram convocados a se mobilizar.

O corpo constitutivo das instituições universitárias estava isento de impostos, especialmente das pequenas taxas locais, de contribuições que eram cobradas da população em geral. Um dos mais importantes desses privilégios era o de jurisdição interna.

Do mesmo modo que o clero tinha obtido o direito de julgar os seus próprios membros, em todos os casos civis e em muitos criminais, também as universidades vieram a gozar, por sua vez, do mesmo poder sobre os seus próprios membros e filiados.

Esse tipo de jurisdição civil especial, sobretudo no que diz respeito à presença da força policial, permanece nos costumes das universidades modernas. A alemã, por exemplo, ainda hoje exerce sobre os seus estudantes o especial



favor de uma norma privilegiada de conduta, como nos *campi* americanos. São uma prática também na tradição universitária brasileira.

Outro privilégio importante das universidades foi o da colação de grau, que nada mais era do que a licença para ensinar. Antes dessa época, esse privilégio só era concedido pela Igreja por intermédio do arcebispo, do bispo ou de um de seus subordinados.

Dessa forma a Igreja controlou, durante séculos, o método e o conteúdo do ensino universitário. Essa inovação representou um avanço significativo em direção a uma liberdade e autonomia maiores sobre o pensamento, preceitos estes extremamente valorizados pelo espírito moderno.

Quanto à sanção para a violação dos privilégios, embora não fosse formalmente concedida pela carta do papa ou do rei, foi consagrada pelo uso. Essa sanção recebia o nome de *cessatio*, direito de "greve" ou de mudar a universidade se os seus privilégios fossem infringidos.

Os privilégios tinham de ser conferidos a corporações mais definidas de pessoas do que a organizações do *studium generale*. No caso das universidades, a divisão mais natural das massas heterogêneas de estudantes e professores atraídos de toda parte da Europa, numa época em que as fronteiras eram muito vagas e as distinções nacionais mais étnicas do que territoriais e políticas, era feita em grupos que se homogeneizavam pela língua, pela afinidade cultural e pela obediência a um rei.



Em consequência, estudantes e mestres agrupavam-se conforme suas nacionalidades. A estas *nações* isoladas, ou muitas vezes organizadas em grupos, outorgavam-se os privilégios universitários. A corporação designava-se, então, "*universitas magistrorum et scholarium*". O termo "*universitas*" significa, etimologicamente, "todos nós" e o seu sentido usual era o que modernamente assumiram as palavras "corporação", "associação" ou "companhia".

A questão do prestígio e do privilégio de que desfrutavam os membros das instituições medievais remete novamente para temas ainda hoje vivamente presentes no debate sobre a condição do profissional do ensino superior.

Particularmente no Brasil, o debate é extremamente atual, pois a crise de financiamento das universidades públicas tem dividido as opiniões sobre a natureza do ensino pago e a manutenção de estruturas consideradas onerosas ao Estado.

Apesar dos traços genéricos de inovação, as universidades medievais apresentavam variações em sua organização interna, dependendo das localidades onde haviam surgido, formando, portanto, grupos distintos.

Embora a organização das nações regulamentasse a conduta, os direitos civis e a jurisdição eclesiástica, a forma medieval da burocracia possuía pouca interferência direta nos estudos. Com o tempo, porém, tornou-se necessário regulamentar os estudos e os métodos, enfim, o processo escolar em geral.



Dessa necessidade nasceram as faculdades, organizações posteriores que se desdobraram a partir da formação das universidades. O termo “faculdade”, tão indefinido quanto “universidade”, significava simplesmente “conhecimento” ou “ciência”. Com o tempo, a denominação passou a ser aplicada a um ramo de estudo ou a uma unidade acadêmica, como faculdade de Direito, de Teologia e de Arte.

Finalmente, o termo passou a designar a corporação, anteriormente chamada “*consortium magistrorum*”, que tinha a seu cargo um departamento particular de estudo. A corporação compunha-se originalmente de todos os que tinham colado o grau. Com o seu posterior desenvolvimento, veio também a gozar do privilégio de conferir graus e títulos.

As nações organizadas em torno das universidades elegiam, ordinariamente em cada ano, um procurador ou conselheiro. Cada faculdade elegia um deão que, reunido com os representantes das outras faculdades, elegia o reitor da universidade. Como funcionário chefe da universidade, cujos poderes provinham dessa delegação, o reitor era em geral eleito anualmente.

No século XVI, os reitores passaram a ser, em sua maior parte, nomeados pelo Estado. Com isso, as universidades perderam boa parte de sua autonomia, questão esta que permanece objeto de contendas ainda nos dias atuais.

Assim, apesar da existência de algumas poucas diferenças, as instituições medievais mantiveram basicamente um sistema de eleição anual do provedor da instituição. Cada faculdade deveria também constituir o seu decano. A



sucessão estava razoavelmente definida, através desse sistema em que anualmente era eleito o reitor de cada universidade.

A natureza do trabalho desenvolvido pelas universidades pode ser melhor compreendida se analisarmos alguns aspectos mais simples da vida medieval, repetidos de certo modo pela vida estudantil. Esse é o caso, por exemplo, da educação cavaleiresca, com os sete anos de treino, primeiro como pajem, e sete anos como escudeiro, antes da aquisição do título de cavaleiro.

Outra instituição similar era a de formação do mestre em qualquer arte ou ocupação mercantil, em que o jovem tinha, em primeiro lugar, de servir por sete anos como aprendiz. Em seguida, prestava serviço como jornaleiro, sob as ordens de um mestre, por um período durante o qual recebia um salário. Finalmente, tornava-se mestre, com todos os direitos dos membros da corporação.

Por um processo semelhante, o jovem de 13 ou 14 anos, que desejasse estudar as artes liberais ou preparar-se para ensinar, era obrigado, quando entrava na universidade, a ligar-se a um mestre que ficava, durante esse período, responsável por ele.

Aí, fazia uma aprendizagem que durava de três a sete anos até que aprendia a ler os textos comuns de gramática, retórica e lógica, a definir as palavras, determinar o significado das frases, a usar termos e a fazer classificações. Quando podia definir e determinar, continuava os seus estudos e, ao mesmo tempo, como se fosse um jornaleiro, dava instrução aos meninos mais jovens, sob a direção de um mestre.



Depois desse segundo período de estudos em que se familiarizava com os textos obrigatórios e aprendia o jogo das disputas lógicas, a fim de demonstrar a sua habilidade, tinha permissão para defender em público sua tese. Esse passo de sua formação que correspondia ao da apresentação de um trabalho modelar pelo jornaleiro, candidato a mestre de seu ofício.

Sua tese era argüida pelos membros da faculdade ou por aqueles que já possuíam o grau, pois estes eram os "mestres" das artes que ele professava. Em caso de ser aprovado, recebia o grau, que podia ser chamado "a licença", título de mestre ou de Doutorado.

Mestre, doutor, professor eram termos sinônimos durante o primitivo período universitário. Esse grau significava que o possuidor era capaz de discutir tanto quanto definir e determinar, além de ficar autorizado a lecionar publicamente, isto é, estava admitido na "corporação" de mestres.

O graduado estava agora no mesmo nível que os outros membros da faculdade, podia ensinar participando da livre competição em que todos eles entravam. O grau preliminar, o bacharelado, no princípio correspondia a simples admissão do candidato à licença. Não era um grau em si mesmo. Durante o século XV, entretanto, tornou-se um estágio distinto do processo educativo e passou a corresponder a um grau bem definido e menor.

Em síntese, para atribuição de graus e títulos aos estudantes, o sistema estava assim organizado: os alunos dos diversos níveis de aprendizagem eram



diretamente acompanhados durante alguns anos, sob a supervisão de um “mestre”.

Vencido esse período, o estudante considerado apto a dar continuidade ao processo submetia-se a um exame rigoroso destinado a avaliar a profundidade de seus conhecimentos. Somente a partir de então iniciava o bacharelado, reconhecido como o ingresso decisivo na universidade.

Uma sucessão de provas subseqüentes, igualmente severas e rigorosas, enquadradas e distribuídas no decorrer do longo período de formação, conduzia finalmente o estudante universitário medieval ao licenciamento, através da defesa de tese. Diante de bancas formadas pelos sábios e notáveis da época, finalmente, o estudante tornava-se apto, perante os membros destacados da faculdade, a receber o barrete de mestre ou doutor.

Exceção feita ao uso do latim – então a língua de uso corrente entre os eruditos –, o sistema de progressão e de atribuição de títulos e graus permanece nas universidades modernas muito próximo das obrigações impostas pelas instituições medievais. Ambas partilham os mesmos aspectos ritualísticos do processo. Tanto em uma como em outra, o reconhecimento do título estava estabelecido como decorrência de um longo processo de formação, intercalado por avaliações sucessivas. À diferença das instituições medievais, no entanto, os estudiosos modernos consideram que esse é um processo mais de exclusão do que de inclusão social.



Do ponto de vista da concepção de métodos de transmissão do saber, as universidades medievais desenvolveram o sistema escolástico baseado no dogmatismo e na autoridade dos textos clássicos.

A origem do sistema é datada no século XI e atribuída à figura de Santo Anselmo, que recebeu uma grande influência das obras filosóficas de Santo Agostinho. A escolástica é definida como uma tentativa de construir um corpo de pensamento filosófico fundamentado no dogma religioso.

A argumentação filosófica do sistema escolástico era ampla e conduzida com exatidão minuciosa. Se alguém inadvertidamente se perdesse, por exemplo, no questionamento do dogma, corria o risco de ser condenado à fogueira, como aconteceu com Giordano Bruno, em 1600, já no limiar do século XVII, pródromo da modernidade.

Desse modo, o debate filosófico desvirtuou-se, pois o interesse maior passou a ser a demonstração do erro do oponente. A filosofia tornou-se um jogo de poder para mentes brilhantes. Mais tarde, São Tomás de Aquino incorporou à erudição cristã da Idade Média os escritos e as concepções aristotélicas.

Contudo, em face das idéias novas disseminadas no Ocidente pelas traduções das obras gregas e greco-árabes, o processo de assimilação das proposições aristotélicas obedeceu a um ritmo lento e foi levado adiante de forma bastante habilidosa, através de uma sucessão de avanços e recuos. Inicialmente, a Igreja tentou se opor claramente à difusão do aristotelismo, através de pesados mecanismos de interdição.



Em 1212 e em 1215, por exemplo, em Paris, em consequência de um concílio provincial e por ordem expressa do legado papal, estabeleceu-se a proibição de ler e comentar, em público ou reservadamente, a metafísica e a física de Aristóteles.

Em 1231, as recomendações papais foram relativamente abrandadas. O papa mudou sua estratégia de controle, recomendando aos mestres não tratar dos filósofos e só comentar questões cujas soluções já se encontrassem nas obras teológicas. Dessa forma, a Igreja colocava a possibilidade de surgimento de novas ciências sob o controle da teologia.

Contudo, à medida que a difusão das novas idéias foi se ampliando, chegando mesmo a formar uma intensa corrente de estudos e a provocar um interesse que não podia ser detido, as autoridades eclesiais buscaram filtrá-las, interpretá-las e incluí-las numa visão espiritual. Combatido no começo, Aristóteles veio a se tornar uma referência no ensino medieval, amplamente incorporado pela Igreja no fim do século XIII.

A incorporação das idéias aristotélicas foi promovida por São Tomás de Aquino que funda, a partir daí a corrente denominada “tomismo”. Essa incorporação representou um movimento semelhante ao realizado por Santo Agostinho, séculos antes, ao promover a conjugação entre dogmas cristãos e filosofia grega, especialmente as idéias de Platão, legadas pelo neoplatonismo de Plotino.

Ao dotar o cristianismo de uma sólida base filosófica, Santo Agostinho pavimentou o caminho que permitiu a constituição dos espaços religiosos



escolares, que deram origem às universidades medievais, numa seqüência que vai das escolas monásticas, passa pelas escolas catedrais até constituir as instituições universitárias.

Apesar dos rígidos controles ideológicos impostos pelas organizações eclesiásticas às instituições universitárias, além dos controles burocráticos inerentes ao próprio sistema – seja no ingresso seja na ascensão aos graus superiores –, ainda assim, as contribuições filosóficas do período vêm sendo sistematicamente resgatadas pelos estudiosos modernos, propiciando a revisão da imagem pejorativa do período medieval, visto como estéril do ponto de vista filosófico.

A diversidade, a profundidade e o alcance dos estudos relativos a esse período possibilitaram a constituição de uma categoria específica e bastante conceituada de eruditos denominados medievalistas.⁴

Considerações sobre a Permanência do

Modelo Universitário Medieval nas Organizações Atuais

Considerando suas origens seculares, como apontado nos itens anteriores, e assinalando, por outro lado, a convergência entre esses modelos remotos e as organizações atuais voltadas para o ensino superior, cabe propor, aqui, alguns níveis de problematização desses antecedentes.

Retomando o eixo da análise que vem sendo desenvolvida, ou seja, a compreensão de estruturas atuais de formação pós-graduada, pode-se afirmar



que as principais contribuições das universidades medievais para as organizações modernas encontram-se tanto no campo intelectual como no social e no político, conforme detalhado a seguir.

Em relação aos interesses puramente intelectuais – aqueles provenientes da geração de conhecimento e da transmissão do saber –, eles passaram a se confundir com os interesses corporativos, mesclando-se ao ambiente social.

O legado da filosofia medieval vem sendo amplamente recuperado, como apontado no item anterior. Do ponto de vista da organização social, o período também tem sido identificado como aquele que legou a definição de uma identidade e de um espaço social para a figura do intelectual, uma condição amplamente reivindicada pelos profissionais, que atuam modernamente nas instituições universitárias. Em resumo, a figura do intelectual, com uma identidade e um *locus* social próprios é um legado medieval.

Esses elementos cristalizaram-se no âmbito das universidades que se tornaram poderosas corporações de ofício, a exemplo de outras organizações medievais que defendiam tenazmente o interesse de seus membros. Decorre daí, inclusive, o sentido que modernamente adquiriu o termo “corporativismo”, entendido como a defesa irrestrita dos interesses de um grupo em detrimento dos interesses públicos, sejam de uma comunidade em particular ou da sociedade em geral.

Apesar dos aspectos corporativos ali desenvolvidos e que se arraigaram ao longo dos séculos, pode-se dizer que, nas instituições universitárias medievais,

⁴ Na nota 1 deste trabalho, encontram-se relacionadas as referências de estudos medievais, entre os quais as



seus membros conservaram intacta a curiosidade intelectual. Contudo, apenas a manutenção desse espírito foi incapaz de, em seus tempos iniciais, promover em suas estruturas o estímulo necessário para a geração de grandes inovações, com impactos sociais diretos e significativos.

Por outro lado, é preciso destacar que esta é uma compreensão estritamente moderna. Em outras palavras, a concepção que estabelece os termos de uma relação eficiente entre as instituições de ensino superior e o ambiente social que as abriga foi elaborada, sobretudo, a partir da chamada Revolução Científica do século XVII, quando se desenvolveram as contribuições e inovações decorrentes dos estudos de Bacon, Descartes, entre outros, e, posteriormente, de Kant e dos demais iluministas.

Outro dado relevante que deve ser permanentemente levado em consideração diz respeito à imensa hegemonia das instituições eclesiásticas, que funcionaram como um obstáculo efetivo para a disseminação de inovações. Mas essa perspectiva é alheia ao espírito daqueles tempos. Não se trata aqui de exarar um juízo de valor, apenas tematizar, problematizar e oferecer matizes à discussão, atitudes estas consideradas relevantes em se tratando de uma Tese de Doutorado.

Nesse sentido, deve-se destacar a extensão e a profundidade do poder eclesiástico, que se prolongou mesmo no período já considerado moderno, com a instituição da chamada Santa Inquisição. O controle ideológico promovido pelo terror institucional da Igreja provocou o temor arraigado de

obras consultadas para a realização do presente capítulo.



que inovações de grande monta poderiam ser consideradas heréticas e perigosas, por desafiar o saber estabelecido.

Assim, pode-se afirmar que, considerando a estrutura social extremamente fechada e hierarquizada do período medieval, as universidades foram, nesse contexto, uma manifestação ainda tênue do espírito democrático, seja, pelo seu modo de organização interna – com a eleição de seus representantes – seja pela forma de admissão aos cursos, após os exames.

Ao longo dos séculos seguintes, os membros das universidades adquiriram o direito político de enviar membros aos parlamentos que foram se constituindo nas diferentes sociedades européias. Esta influência tornou-se preponderante a partir do século XVI.

A Educação nos Últimos Séculos Medievais

Ligar a Idade Média à idéia de “séculos de obscurantismo” pode ser considerado, como assinalado anteriormente, um preconceito decorrente da necessidade de afirmação do “novo espírito iluminista”. Deve-se, ao contrário, apontar que a atividade intelectual foi intensa nesse período, embora ligada sobretudo a questões teológicas, sob a égide e o controle da Igreja Católica.

Uma prova significativa dessa assombrosa freqüência dos estudantes nas universidades medievais é o número de alunos que ingressavam anualmente em seus quadros, um contingente que passava de milhares, vindos de todas as partes da Europa. Além disso, verifica-se também que houve um intenso intercâmbio entre as instituições universitárias, graças ao uso disseminado do



latim que permitia a qualquer jovem ir de Paris a Pádua, de Oxford a Salamanca, de Cracóvia a Nápoles etc.

A partir do século XIII, o ensino perdeu seu caráter puramente religioso, para tornar-se mais filosófico, mas, ainda assim, sob a hegemonia do cristianismo. Escolas de todos os graus multiplicaram-se, difundindo-se o estudo da Antigüidade clássica. Graças à influência da religião, o caráter dominante dessa educação continuou a ser sua impressionante unidade.

Nos séculos XV e XVI, em decorrência das transformações socioeconômicas oriundas do mercantilismo dominante nas sociedades européias mais dinâmicas, um conjunto de demandas sociais se conjugaram, promovendo a ruptura da unidade de pensamento que cedeu lugar à formação de uma concepção e de um espírito voltado para as necessidades de natureza prática.

Essa fase marca o início da Idade Moderna que irá também alterar as estruturas universitárias, forjando modelos que permanecem presentes até os dias de hoje, inclusive na estrutura da Pós-Graduação.

Disseminação em Grande Escala do Conhecimento, com a Formação das Escolas Primárias

Um aspecto relevante a ser assinalado como contrapartida e consequência do surto das universidades foi o surgimento das escolas primárias, condição indispensável para se promover o acesso às escolas superiores. Tem-se aqui, de novo, a recorrência de um tema extremamente atual. Trata-se das políticas



neoliberais, prevalecentes em termos globais, que estimulam a ampla disseminação da formação fundamental como uma forma de combater os estopins sociais provocados pela miséria, através da qualificação profissional e da integração ao mercado de trabalho.

Em sua origem histórica, o ensino elementar esteve ligado também às escolas monásticas que, posteriormente, cederam lugar às escolas catedrais. Estas escolas floresceram intensamente, em decorrência, inclusive, dos legados que receberam. Muitos sacerdotes e famílias abastadas deixaram grandes heranças para a fundação das escolas catedrais, que eram também chamadas “de canto”.

A difusão do ensino elementar ocorreu também graças às paróquias, que abriram escolas em que o cura, ajudado por auxiliares, ministrava o ensino primário. Ao lado das escolas paroquiais, surgiram também as escolas das corporações de ofício religioso. Cada corporação mantinha um sacerdote para os serviços religiosos e educativos da coletividade.

Algumas dessas escolas desenvolveram-se intensamente, granjeando fama e reconhecimento. Em geral, eram fiscalizadas pelas autoridades da comuna ou município e também pelas autoridades eclesiástica. Mas o caráter secular das escolas de corporação foram se acentuando, até que se constituíram de fato como uma transição entre o espírito da Idade Média e aquele que foi posteriormente introduzido pela Renascença, criando os parâmetros para as chamadas instituições modernas.



Somente na Itália subsistiram escolas leigas de ensino superior. Particulares e pouco conhecidas, localizavam-se nas cidades de Roma, Ravena, Bolonha e Pávia. Nessas escolas, eram ensinadas as chamadas artes liberais, bem como elementos de Arte notarial e de Direito prático. Em Salerno, localizada à beira do mundo árabe, existia, como apontado anteriormente, uma ativa escola de Medicina que vinha se desenvolvendo desde o final do século X.

Em outras localidades as escolas estavam inteiramente nas mãos da Igreja e baseavam-se, seja no que diz respeito à organização ou às matérias ensinadas, em princípios colocados na época carolíngia. Portanto, como assinalado antes, não havia escola que não estivesse ligada a um grande estabelecimento religioso, mosteiro ou catedral.

Nesse contexto, a Universidade de Paris era a grande instituição teológica da Europa. Sua organização interna permitiu e promoveu a unificação e a ortodoxia intelectuais, configurando uma estrutura que foi posteriormente reformada, guardando nesse caso poucas semelhanças com as instituições universitárias modernas.

Dado o seu caráter e sua inspiração, toda a ação pontifícia para com a Universidade de Paris concentrou-se nas questões internas de poder, levando os papas a buscarem suprimir a autonomia dos bispos. Em sua luta contra os chanceleres episcopais, as faculdades obtiveram o apoio do papa Inocêncio III que, em 1212, reconheceu a nova associação.

Em 1231, uma bula de Gregório IX assegurou a autonomia das faculdades, através da bula *Parens scientiarum*. Contudo, embora tenha se libertado da



hegemonia do bispado, a Universidade de Paris transferiu-se para a jurisdição do papado.

Com essa nova correlação de forças, a presença direta dos papas na instituição universitária favoreceu a entrada, nos quadros organizacionais, de membros das ordens mendicantes, principalmente dominicanos e franciscanos. Um indicador da força e da importância desses quadros das ordens religiosas pode ser aferido pela composição das cadeiras de teologia.

Nesse período, das doze cadeiras de teologia da Universidade de Paris, os franciscanos ocupavam um quarto, enquanto em Toulouse essa ocupação foi total. A necessidade de lutar contra as seitas heréticas conferia ao ensino das instituições uma importância estratégica. Nesse sentido, a força ideológica das instituições já era claramente percebida pelas autoridades eclesiásticas.

Melhor do que reprimir e combater as heresias através de decretos, o papado pôde agir sobre as idéias e canalizar para o seu domínio as correntes por vezes inquietadoras de um pensamento em plena turbulência.

Como dito anteriormente, procurei expor, na primeira parte deste capítulo, o movimento geral de constituição e funcionamento das universidades em seu período inicial. Busquei assinalar aspectos julgados relevantes em sua estruturação, bem como pontuar elementos de sua vinculação com as sociedades em que se originaram.

A fim de ilustrar o quadro geral apresentado, procurei analisar, mais detidamente, algumas características fundamentais das instituições medievais,



particularmente os elementos característicos da célebre Universidade de Paris. Procurei, também, resgatar diferentes aspectos que ligam historicamente aquelas instituições a características ainda presentes nas universidades modernas, particularmente alguns aspectos relevantes para a análise que será desenvolvida no escopo desta Tese.

Questões como a relação entre ensino público e privado, a constituição de instituições isoladas de ensino superior, a qualificação docente, os critérios de ingresso, de acesso e progressão na carreira docente, são elementos que reportam ao objeto da Tese e que procurei problematizar nessa parte introdutória.

Tive também o cuidado de manter um eixo claro de análise de modo a que as informações arroladas fornecessem um quadro de referência substancial para o tema da Tese.

Evidentemente, muito ainda poderia ser dito sobre a modernização das instituições universitárias. Contudo, como o objeto da presente Tese não trata da reconstituição histórica exaustiva, pretendo, ao longo dos capítulos subseqüentes, pontuar, sempre que necessário, os aspectos modernizados do ensino superior, que se refiram diretamente ao tema abordado.

Com base nesse encaminhamento, passo agora para o segundo item deste capítulo, tal como apresentado no tópico Introdução, e que diz respeito a construção de um quadro de referência relativo à evolução do ensino superior no Brasil.



2. Implantação e Evolução do Ensino Superior no Brasil

A instituição universitária é uma manifestação tardia na sociedade brasileira. As primeiras escolas superiores foram criadas no século XIX, quando da transferência da Corte portuguesa para o Brasil e foram inicialmente iniciativas do poder público.

A implantação da República, no final do século passado, propiciou a criação das primeiras instituições particulares de ensino superior, que multiplicaram-se ao longo do século XX, no período mais recente de forma bem acentuada, sendo atualmente responsável por 2/3 das vagas existentes no sistema universitário brasileiro.

A história do desenvolvimento da educação superior no Brasil tem sido usualmente dividida em três grandes períodos:

- a) A primeira demarcação vai da chegada da Corte Portuguesa no Brasil em 1808, até os anos 30. As atividades mais intensas desse período têm sido assinaladas no lapso compreendido entre as últimas décadas do século XIX até a Revolução de 1930;
- b) O segundo grande marco vem sendo habitualmente estabelecido entre os anos 30 e meados da década de 60, quando é intensa a pressão por mais vagas no ensino universitário público e gratuito;
- c) O terceiro período é considerado a partir do regime militar de 1964 até os dias recentes. Deve-se ressaltar, contudo, que o momento atual poderá vir



a se constituir em um novo marco. O argumento apóia-se na rápida expansão do setor privado, com o aumento significativo do número de vagas, assinalando desse modo um novo ponto de inflexão na história do ensino superior do país. Some-se a esse fato o rápido esfacelamento do sistema público universitário, fruto das medidas neoliberais aplicadas globalmente na área da educação.

Deve-se ressaltar que não é intenção do presente texto proceder a uma análise exaustiva desses períodos, visto que diferentes pesquisadores vêm se dedicando prioritariamente a esta tarefa.⁵ Pretende-se apenas assinalar as principais tendências desses períodos, a fim de situar o objeto do presente estudo no contexto da educação superior no Brasil.

A experiência universitária brasileira diferencia-se das instituições latino-americanas em dois aspectos fundamentais. Primeiro, a universidade brasileira é produto do século XX, enquanto países como México e Chile tiveram suas primeiras universidades fundadas, respectivamente, nos anos de 1538 e 1738.

As instituições latino-americanas herdaram o caráter medieval que caracterizaram as universidades européias até o século XIX. Vale lembrar que a instituição universitária assumiu suas feições modernas a partir das características instituídas em 1810 por Humboldt, na Universidade de Berlim,

⁵ Conferir CUNHA, Luiz Antônio, *A Universidade Reformada: O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior*, RJ: Livraria Francisco Alves, 1998; *A Universidade Temporã: Da Colônia à Era de Vargas*, RJ: Livraria Francisco Alves, 1998; *A Universidade Crítica: O Ensino Superior na República Populista*, RJ: Livraria Francisco Alves, 1993; SCHWARTZMAN, Simon & Outros, *Formação da Comunidade Científica no Brasil*, SP/RJ: Cia. Editora Nacional, 1979; MOREL, Regina Lúcia de Moraes, *A Pesquisa Científica e seus Condicionamentos Sociais*, RJ: Achiamé/Socii, 1979; SANT'ANNA, Vanya, *Ciência e Sociedade no Brasil*, SP: Editora Símbolo, 1991.



momento em que a pesquisa foi associada ao ensino, definindo-se um marco para a institucionalização da ciência em todo o mundo.

Como, no Brasil, somente a partir de 1930 foram criadas instituições com características plenas do modelo universitário, elas são fundadas obedecendo as características modernas instituídas inicialmente na Alemanha. Devido à época de implantação e à natureza do modelo transplantado distinguiam-se de suas congêneres latino-americanas.⁶

Contudo, as primeiras experiências com o ensino superior deram-se através de escolas profissionais isoladas. A mudança da Corte para o Brasil, em 1808, provocou as primeiras iniciativas na área. As autoridades portuguesas privilegiaram o ensino médico, decretando a criação de escolas de Medicina em Salvador e no Rio de Janeiro. Posteriormente, foram implantadas as escolas de Direito e, no final do século XIX, as instituições dedicadas ao ensino de Engenharia e Geologia, como a Escola de Minas de Ouro Preto. Essas iniciativas, restritas inicialmente ao ensino profissionalizante, não lograram o desenvolvimento de um sistema científico.

Os primeiros cursos superiores de Direito, e mesmo Medicina, revestiram-se de caráter especulativo e filosófico. As iniciativas científicas no Brasil do século XIX foram feitas posteriormente, no período do Segundo Império, sob a orientação de Pedro II. Inspirado nos moldes dos movimentos científicistas da Europa, o monarca implantou um conjunto de instituições relevantes, tais como o Museu Nacional, o Observatório Astronômico e o Jardim Botânico.



Essas instituições tinham, contudo, uma orientação mais pragmática, colocando-se a serviço das necessidades imediatas da Corte, ao sabor de interesses e curiosidade da aristocracia esclarecida e dos naturalistas estrangeiros.

Mais tarde, durante a Primeira República, o ensino superior caracterizou-se principalmente pelo culto às artes e ao beletismo e pela total harmonia com os interesses das oligarquias dominantes no cenário da sociedade brasileira. Fiel ao modelo das instituições de ensino superior portuguesas, as escolas brasileiras tinham por objetivo formar principalmente os bacharéis e alguns poucos profissionais liberais nas áreas de Direito, Medicina, Engenharia e na carreira militar.

Na área científica, a atuação de alguns poucos brasileiros, estimulados pelo interesse de naturalistas estrangeiros na fauna e flora locais, foi responsável pelo desenvolvimento de algumas disciplinas de natureza aplicada, particularmente relacionada a biomédicas e pesquisa em ciências naturais e mineralogia.

O forte movimento científico vivido na Europa no século XIX atuou diretamente sobre as elites locais, provocando um fluxo significativo de brasileiros em busca de estudos no exterior, principalmente na França.

O processo de urbanização do final do século XIX também contribuiu para o surgimento de problemas cujas soluções requeriam o apoio da ciência. O caso do Rio de Janeiro foi exemplar nesse sentido, com amplas repercussões na

⁶ Schwartzman, *op. cit.*, aponta a criação, antes de 30, de duas instituições universitárias no Brasil que não



Biologia e Medicina. São Paulo também vivenciou um processo semelhante de busca de soluções para as epidemias do campo, em particular nas lavouras de café, e para as doenças endêmicas que afetavam drasticamente a produção econômica.

Nesse sentido, a necessidade de soluções sanitárias representou um fator de indução da produção científica, demandando conseqüentemente a capacitação de quadros e obrigando a disseminação do ensino superior nas áreas mais desenvolvidas.

A ciência local foi estimulada pelas necessidades do setor agro-exportador tanto no que dizia respeito ao combate às doenças endêmicas dos trabalhadores como das pragas na lavoura cafeeira, além da necessidade de melhoria da qualidade da produção através da pesquisa agrícola.

O panorama intelectual brasileiro – seja do ensino superior seja da produção científica – esteve, portanto, associado, de um lado a demandas sociais pragmáticas, de cunho econômico. De outro, implementado pelos interesses de pesquisadores estrangeiros, voltados para o estudo da fauna e da flora brasileiras.

Em razão dessas demandas, fundaram-se, no final do século XIX, um conjunto de museus, depois transformados em centros de pesquisa, bem como comissões de estudo ou explorações, particularmente nas áreas de Geografia e Geologia, com o objetivo de prospecção de riquezas minerais, além de institutos de pesquisa, voltados para a área tecnológica.

ignoraram êxito: no Paraná, em 1912, e no Rio de Janeiro em 1920.



Como dependeram de iniciativas de lideranças intelectuais e de uma conjuntura imediata favorável, as atividades acadêmicas e científicas no contexto da República foram assistemáticas.

É somente a partir da década de 20 que começa a se esboçar um quadro diferente na educação brasileira e, talvez em grau menor, na atividade científica. A Revolução de 30 constituiu um marco importante de transformação em todos os níveis da vida nacional. O processo de urbanização e industrialização, iniciado nesse período, modificou fortemente a composição das classes sociais brasileiras, com importantes reflexos na área educacional.

A oferta de educação em instituições de ensino elementar e secundário tornou-se um importante instrumento de política do Estado, através de suas práticas clientelistas e com vistas ao controle social.

A partir desse contexto, as instituições de ensino superior passam a cumprir um importante papel, atendendo aos interesses industrializantes do Estado e a uma fração das classes dominantes que deslocaram seus investimentos rurais para o setor urbano.

A Reforma Francisco Campos de 1931 – e seus desdobramentos – estabeleceram a universidade e os institutos isolados como modelos de instituição de ensino superior para todo o país.

A reforma centralizou as decisões sobre a educação, em especial a de nível superior, nas mãos do governo federal, instaurando um modelo único de universidade para um país diverso e contraditório como o Brasil.



Em tese, a Reforma Francisco Campos pregava o espírito científico como inspiração para a instituição universitária. Na prática, contudo, a realidade se mostrou bastante diferente. Sob a frágil justificativa de que a universidade precisava fornecer os quadros técnicos para os outros dois níveis de ensino – secundário e normal –, a reforma reduziu as atividades de pesquisas a experimentos técnicos e colocou a atividade científica numa posição secundária.⁷

A opção por tornar secundária a pesquisa científica no contexto das instituições universitárias brasileiras marcou profundamente a estrutura acadêmica, trazendo desdobramentos perversos para a construção de uma capacidade científica brasileira nas décadas seguintes.

A criação da **Universidade de São Paulo (USP)**, em 1934, tem sido apontada como o marco mais importante do cenário intelectual brasileiro dos anos 30, com profundas repercussões nas décadas subseqüentes. Caracterizada como a expressão de uma nova concepção de universidade e de ensino superior, de atividade científica, de pesquisa desinteressada e de estudos de alta qualidade, sua criação esteve associada à visão estratégica de formação de uma elite dirigente vinculada aos empresários, políticos e intelectuais paulistas.

Nessa perspectiva, a criação da **USP** tem sido entendida como a reação do Estado de São Paulo à perda de sua hegemonia política e econômica no cenário nacional, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder central, e como resposta imediata à derrota paulista na Revolução Constitucionalista de 1932.

⁷ Conferir CUNHA, *op. cit.*, e SCHWARTZMAN, *op. cit.*



O modelo implantado pretendia viabilizar uma estrutura universitária em que ensino superior e pesquisa deveriam vincular-se à produção científica e não exclusivamente à aplicação e ao desenvolvimento tecnológicos.

A experiência paulista mostrou-se vitoriosa em relação a iniciativas análogas levadas adiante no plano federal, como a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, que foi criada em 1935 e encerrou suas atividades em 1939.

O sucesso da **USP** tem sido creditado, entre outras razões, ao fato de estar profundamente vinculada às elites paulistas, preocupadas em fortalecer a autonomia do Estado, e à presença da Missão Francesa, que trouxe para São Paulo jovens intelectuais que, posteriormente, transformariam-se em figuras fundantes do pensamento científico contemporâneo, tais como Claude Lévi-Strauss e Fernand Braudel.

A presença de professores estrangeiros, com alguma experiência em pesquisa em seus países de origem, tornou possível a criação de algumas importantes linhas de investigação no Brasil e a formação de uma geração de intelectuais locais. Estes, por sua vez, constituíram uma produção acadêmica significativa, formando uma nova linhagem de discípulos cujas repercussões de sua atuação continuam presentes no cenário educacional e científico brasileiros.

Um dos papéis primordiais da **USP** tem sido fortalecer a atuação da comunidade científica brasileira, além da disseminação da formação acadêmica necessária, entre outras razões, para o enraizamento das



competências necessárias ao modelo econômico vigente, cuja principal meta, no momento de sua criação, foi a industrialização do país.

Entretanto, apesar da alavancagem representada pela criação da **USP**, mesmo assim, a ciência não passou a ocupar um espaço relevante no cenário nacional nem tampouco provocou a superação, dentro dos aparelhos de Estado, da tradição pragmática, herdada do período colonial, de apoio a investigações vinculadas às necessidades imediatas.

Outro marco importante da história da ciência e da educação no Brasil é a criação do **Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)**, em 1951. A iniciativa tem sido considerada como medida governamental mais importante no estabelecimento de uma política nacional para a ciência e a tecnologia.

Antiga aspiração da comunidade, o **CNPq** foi instituído a partir de objetivos militares, mas definiu como seu objetivo precípua promover e estimular o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica em todos os domínios do conhecimento.

Reconhecidamente, um dos grandes méritos da criação dessa agência de fomento à pesquisa foi o de institucionalizar a participação de cientistas na discussão sobre a política científica brasileira e seu financiamento, modificando o panorama da ciência e da educação superior no Brasil, em especial a formação pós-graduada.⁸

⁸ Para uma visão mais detalhada desse processo, conferir SCHWARTZMAN, Simon, *op. cit.*



No mesmo ano, 1951, foi criada a **Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES)**. Com sua criação, o governo brasileiro sinalizou sua preocupação em formalizar uma política científica que também ajustasse a oferta de mão-de-obra qualificada à demanda de um modelo econômico que se autodenominava “desenvolvimentista” e que estava exigindo cada vez mais profissionais de nível superior.

O discurso oficial afirmava que uma inserção favorável do país no capitalismo internacional só seria viável quando a oferta de quadros técnicos e científicos assegurassem o pleno processo de industrialização então em marcha.

A função da **CAPES** deveria ser – como de fato continua sendo – a de aperfeiçoar o corpo docente das universidades e de instituições de ensino superior públicas, de modo a levar esses docentes a cumprirem sua missão de ensino e pesquisa científica, da maneira mais adequada.

Finalmente, o último marco desse período pode ser identificado com a criação da **Universidade de Brasília (UnB)**, em 1961.⁹ A criação da **UnB** representa um marco, na medida em que expressou efetivamente um novo modelo de universidade que pretendia ser a redenção dos equívocos cometidos na construção do sistema universitário iniciado nos anos 30.

⁹ A **UnB** foi criada a partir de um plano de Darcy Ribeiro que, em parceria com Anísio Teixeira, tentou instituir um novo paradigma de universidade, a exemplo do que ocorrera com a **USP** nos anos 30. A sua base organizacional privilegiava os Institutos Centrais de Pesquisa, que ficavam ligados os Departamentos. Dessa maneira, seus idealizadores esperavam que as atividades de pesquisa se organizassem de forma mais multidisciplinar, evitando as compartimentalizações das cadeiras independentes. Instituiu, também, um núcleo básico que deveria garantir uma formação introdutória naquelas disciplinas consideradas indispensáveis em qualquer carreira, como por exemplo Sociologia, Filosofia e Economia. Finalmente, propôs o sistema de créditos em substituição aos programas seriados.



A **UnB** representava a vitória da corrente de pensamento que saíra perdedora em 1930, na Reforma Francisco Campos. Enquanto esta última relegou à atividade de pesquisa uma posição secundária, a **UnB** elegeu a pesquisa como o centro da atividade universitária.

Para isso, instituiu uma nova organização regimental, com o regime de dedicação exclusiva. O modelo entendia que essa era a estrutura mais adequada à atividade acadêmica, propondo a criação de cursos de Pós-Graduação como estratégia para a qualificação de pesquisadores, professores e cientistas.

A proposta da **UnB** fez ressurgir as discussões em torno de um projeto nacional e modernizante de universidade. Foi criada no bojo de acesos debates sobre a educação no país e de uma potencial reorganização do sistema educacional, que resultaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, (Lei 4.024/61).

Um dos méritos da elaboração da LDB de 1961 foi o de propiciar a ampliação do debate educacional para além dos limites restritos dos grupos políticos e intelectuais, envolvendo associações acadêmicas, universitárias e profissionais. Além disso, por não encontrar consenso entre as diversas clivagens políticas da sociedade civil organizada, instigou reivindicações por mudanças e alternativas políticas, das quais a própria UnB é o melhor exemplo.



A **UnB**, representava a oportunidade de implantação de uma alternativa mais arrojada de universidade, diferente daquelas que estavam embutidas nos projetos conservadores que prevaleceram na LDB.

Na conjuntura pós-1964, dois períodos evidenciam claramente o movimento de expansão do ensino superior privado. O primeiro período se dá a partir do final da década de 60, e o segundo no final dos anos 80. Entre 1960 e 1980, as matrículas em instituições privadas saltaram de 44,3% do total de matrículas do ensino superior para 63,3%.¹⁰

Nesse primeiro ciclo de expansão, que verificou-se a partir do final dos anos 60 e prolongou-se até meados dos anos 70, o crescimento do ensino superior privado deu-se, basicamente, em torno de instituições não-universitárias. Nesse caso, prevaleceu a expansão de faculdades isoladas, que ofereciam cursos de baixo investimento acadêmico ou em infra-estrutura de pesquisa, criados com o objetivo de atender a uma demanda orientada pela busca do diploma universitário, como instrumento de legitimação social.

Na segunda metade da década de 70, há uma diferenciação na oferta de cursos novos, que passam a ser implantados com um caráter marcadamente profissionalizante em áreas como Comunicação Social, Turismo, Processamento de Dados e Ciências da Computação. Para analisar o perfil dos novos cursos, Schwartzman propôs a sua classificação em três setores: o tradicional, o moderno e o recente.

¹⁰ Em valores absolutos, o número total de matrículas elevou-se de 93.902 (1960) para 1.345.000. Conferir: SAMPAIO, Helena, *Evolução do Ensino Superior brasileiro, 1808-1990*, SP: NUPES/USP, pp. 16-17



Nas carreiras tradicionais encontram-se cursos como Medicina, Filosofia, Direito, Engenharia, Física, Química, Geografia, enquanto as carreiras modernas abrigam modalidades como Arquitetura e Urbanismo, Psicologia, Administração, Educação Física, Estatística. No setor considerado recente, Schwartzman incluiu as carreiras citadas acima – Comunicação Social, Turismo, Processamento de Dados, Ciências da Computação –, que, na experiência brasileira, passaram a ser oferecidos entre 1965 e 1975.¹¹

Na década de 80, instalou-se o debate em torno da redemocratização da sociedade brasileira. O tema da educação adquiriu relevo nessa ampla discussão nacional, desembocando, de um lado, nas alterações propostas na Constituinte de 1988 e, de outro, na criação da Comissão da Lei de Diretrizes e Bases, encarregada de sistematizar as diferentes tendências e propostas que se manifestaram no processo constituinte.

A Constituição de 1988 assegurou autonomia financeira e didático-pedagógica às instituições universitárias, além de permitir o repasse de verbas públicas para universidades particulares. Desde então, acelerou-se a demanda pelo credenciamento de instituições não-universitárias, que passaram a perseguir a condição de universidade, tendo em vista a autonomia para abertura e fechamento de cursos.

Por outro lado, a nova Lei de Diretrizes e Bases, que vinha sendo discutida no Congresso desde o processo constituinte, foi promulgada apenas em 1996, quando ampliou as prerrogativas das universidades ao mesmo tempo em que

¹¹ Apud SAMPAIO, Helena, *op. cit.*, p. 21



assegurou, ao Ministério da Educação, maior poder de fiscalização e de controle da qualidade.

Pode-se afirmar que a expansão do setor – notadamente nos anos mais recentes da década de 90 – tem obedecido às principais estratégias mercadológicas das instituições particulares de ensino superior, que incluem ações, tais como a diversificação da oferta de cursos com o objetivo de aumentar a clientela, a partir da identificação de novas oportunidades de mercado e com pequenos investimentos em infra-estrutura.

Nesse sentido, as instituições privadas apresentam uma atuação muito mais dinâmica e agressiva do que o setor público, que se concentra nas carreiras tradicionais e modernas, com limitações orçamentárias, entraves burocráticos e político-ideológicos que impedem sua expansão na direção das necessidades postas pelo mercado.

Esse dinamismo e constante reposicionamento mercadológico serão analisados mais detidamente nos capítulos subseqüentes quando estiver em foco a discussão das estruturas internas e dos mecanismos institucionais que viabilizaram a implantação da Pós-Graduação *lato sensu* nesses dois tipos de instituição, a pública e a privada.

No próximo item, passarei a analisar brevemente a atual conjuntura global e local de demanda e expansão do ensino superior.



3. Contextos Globais de Expansão da Demanda do Ensino Superior e suas Repercussões nas Estruturas Locais

As décadas subseqüentes ao último pós-Guerra, sobretudo os anos 60 e 70, foram marcados pela contestação, ruptura de paradigmas e renovação de valores após inúmeras crises e movimentos sociais, políticos, culturais e econômicos.

Essas mudanças não ocorreram, obviamente, apenas em um dos campos. Contudo, suas manifestações no campo econômico foram bastante evidentes e generalizadas, gerando a crise do petróleo e o “esgotamento” dos modelos produtivos de base taylorista/fordista.

Essas crises tiveram conseqüências diretas em termos de retomada de processos de internacionalização da produção e de intensificação das trocas mercantis globais. A aceleração dessas trocas provocou uma expansão acentuada do comércio internacional, num processo que foi em grande parte facilitado e potencializado pelos rápidos avanços das chamadas tecnologias de informação e comunicação.

Essa nova base tecnológica, representada pela informática (microcomputadores, redes intranet e internet), telecomunicações (satélites, transmissão de dados *on line*, teleconferências) e outras inovações do gênero, tem provocado o estabelecimento e a adoção de modelos produtivos mais flexíveis.



Esses novos modelos de organização da produção tem, por sua vez, gerado profundos impactos sobre a organização do trabalho e na composição das ocupações com repercussões diretas sobre a formação das competências necessárias. Desse modo, tais inovações provocaram e continuam a provocar a reordenação das estruturas acadêmicas, obrigando tanto a expansão como a diversificação do sistema educacional.

Todas essas mudanças repercutem, também, diretamente, no campo político, trazendo como consequência imediata a redução dos chamados *welfare states*, ou *Estado do bem-estar social*. Assiste-se, assim, ao fim de um modelo de Estado que foi chamado por muitos de “paternalista”, no sentido de prover a seus cidadãos benefícios e seguridade social em grande escala.

Com essa reestruturação geral, econômica e política, também denominada “neoliberal”, diminui-se drasticamente a força de intervenção do Estado sobre a sociedade e sobre a própria economia.

Na esfera tecno-científica, que tem desdobramentos diretos sobre o campo tecnológico, ou campo das inovações, assiste a uma intensa redução do lapso de tempo anteriormente existente entre a “invenção” e a sua transferência ao mercado. Também, aí, a lógica econômica é determinante no sentido de acelerar o tempo social e impor sua dinâmica nas diferentes esferas da vida e do cotidiano.

Essa compressão e aceleração têm sido particularmente visível no campo das inovações tecnológicas, que fundem as telecomunicações e a informática, gerando as aplicações da telemática. No Brasil, a política das privatizações acelerou a disseminação dos serviços e produtos da área, levando o setor de



telefonía – que se utiliza amplamente das inovações telemáticas – a se tornar uma das atividades econômicas que apresenta os maiores índices de expansão.

Apesar de índices significativos de expansão da atividade em diferentes setores da economia, entre os quais o da telefonía, como exposto acima, as políticas neoliberais trazem consigo um mecanismo perverso de inclusão/exclusão no campo social, provocando altas taxas de desemprego.

Para contrapor-se a esse processo de exclusão social, o Banco Mundial vem promovendo, junto aos países em desenvolvimento, entre os quais o Brasil, uma política de ampla difusão de ensino fundamental, procurando reverter a evasão e proporciona a promoção continuada, com a expectativa de que a pobreza possa, de alguma forma, ser controlada pela oferta da educação em todos os níveis, inclusive no ensino superior.

Essa nova “moldura” ditada pelo neoliberalismo ajuda a explicar as atuais políticas de desmontagem do ensino superior público e a ampla privatização do setor. As medidas liberalizantes no setor têm ampliado a oferta de cursos e diminuído o controle estatal, restrito agora apenas aos resultados, através de avaliações sistemáticas, entre as quais se inclui o Exame Nacional de Cursos, o chamado “provão”.

Da conjunção das transformações nos diferentes campos, algumas questões de peso se colocam para instituições de educação, em seus diferentes níveis, mas particularmente para o ensino superior e para a formação profissional. Algumas são de caráter geral, mas outras dizem respeito mais diretamente ao caso brasileiro.



Estas questões podem ser assim organizadas:

a) Em um circuito de trocas internacionalizadas, a vantagem econômica dos países passa a depender mais da qualidade da sua capacidade inventiva, fomentada a partir do binômio pesquisa e desenvolvimento.

Essa capacidade depende fortemente dos aparatos de formação e treinamento e, aí, torna-se fundamental o papel do sistema de ensino superior, incluindo a Pós-Graduação *lato e stricto sensu*.

A formação intensiva desses quadros altamente capacitados gera o que é denominado “capital humano”, um recurso considerado atualmente muito mais estratégico do que a simples posse de mão-de-obra barata e de recursos naturais abundantes.

Evidentemente, esses recursos permanecem importantes. No entanto, países que contam somente com esses fatores ficam em posição de “desvantagem” ou de “dependência” os demais.

Como o desenvolvimento do capital humano assenta-se na universalização e na qualidade dos sistemas de educação, esse item – educação de qualidade – passa a ser entendido com variável fundamental para a inserção competitiva das nações em um mundo neoliberal, que vem sendo chamado também de pós-keynesiano.

b) Por outro lado, o acirramento da concorrência entre as empresas tem levado as mesmas a adotarem novas estratégias competitivas e a promoverem



reestruturações organizacionais com, pelo menos, duas conseqüências, que podem ser assim definidas:

1. redução nos níveis hierárquicos e eliminação de postos de trabalho.
2. novos métodos de organização e de gestão do trabalho, com ênfase em trabalhos em equipe, células de produção, entre outros modelos, que, em tese, demandariam dos trabalhadores maior responsabilidade, autonomia, capacidade de intervenção no processo e um conjunto de habilidades de interrelacionamento e de comunicação.

c) Os trabalhos incorporam, cada vez mais, as tecnologias de informação e telecomunicações, gerando alterações substanciais nos conteúdos, em seus modos de operacionalização e de execução.

Isto implica o domínio de códigos abstratos e novas linguagens que são fortemente afetados pelas constantes inovações que ocorrem nestas áreas. Em conseqüência, determinados conhecimentos técnicos ficam obsoletos muito mais rapidamente, levando o sistema educacional a ter de se equipar rapidamente para atender às constantes e rápidas mudanças do mercado de trabalho.

d) Deixa-se de ter a garantia do emprego vitalício. Cada indivíduo passa a valer, no mercado, pela quantidade de valor que agrega aos produtos e/ou aos processos, sistema esse que, mais uma vez, depende do desenvolvimento de suas habilidades e competências adquiridas e atualizadas pelo ensino.



Com isso, tem-se uma inversão na lógica das ocupações e das qualificações na mesma medida em que esfumaçam os limites e as fronteiras entre as mesmas.

À lógica das qualificações delimitadas *a priori*, reconhecidas pela sociedade como competências privativas, sobrepõe-se a lógica das competências que precisam se atualizar permanentemente.

As antigas e novas ocupações revestem-se de uma nova lógica, a partir da necessidade de se atualizar permanentemente, tornando-se um constante vir-a-ser, que se constrói e reconstrói todo dia em confronto com situações e problemas concretos.

A demarcação e a finitude da educação prevista, previsível e enquadrada em um número definido de anos de formação, vem sendo substituída aceleradamente pela educação permanente como estratégia de atualização e aquisição de novas competências.

O diploma, por si só, deixa de ser garantia de inserção e manutenção no mercado de trabalho e é substituído por uma estratégia de atualização permanente como forma de assegurar a empregabilidade.

e) A educação não é só um valor social mas também uma necessidade de mercado, o que abre espaço para que novos atores, com interesses mercantis, passem a repartir esse campo, tanto na chamada educação formal, na educação profissional como na formação continuada.



Paralelamente, algumas empresas passam a destinar maiores verbas ao treinamento e desenvolvimento de seus recursos humanos. Ao mesmo tempo, abrem-se novos espaços para o conjunto de ocupações ligadas ao ensino, particularmente no tocante à formação de professores.

f) O desenvolvimento científico e tecnológico vem atingindo também as práticas educativas e ampliando a diversidade e as possibilidades de utilização de tecnologias educacionais tanto no ensino presencial como no ensino à distância.

Todos esses fatores são relevantes para a análise da implantação dos cursos de Pós-Graduação *lato-sensu*, em instituições isoladas de ensino superior do Estado de São Paulo, como será detalhado nos próximos capítulos.



CAPÍTULO 2:

A Pós-Graduação Lato Sensu no Brasil e sua Implantação nas Instituições Isoladas: Particulares de Ensino Superior

A Pós-Graduação *Lato Sensu* no Brasil e sua Implantação nas Instituições Isoladas Particulares de Ensino Superior



CAPÍTULO 2:

A Pós-Graduação *Lato Sensu* no Brasil e sua Implantação nas Instituições Isoladas Particulares de Ensino Superior

Nas três últimas décadas, intensificou-se o desenvolvimento da Pós-Graduação no país, em seus dois níveis básicos – *lato sensu* e *stricto sensu*.¹² A distinção entre os dois níveis foi estabelecida pelo relator do parecer 977/65, Newton Sucupira, conselheiro do Conselho Federal de Educação. Essa denominação foi rapidamente incorporada pelos agentes e atores envolvidos nas estruturas educacionais e, hoje, encontra-se generalizada em todos os escalões.

A aceitação dessa classificação foi de tal ordem que o documento legal que regulamentou a Pós-Graduação no Brasil durante estas três últimas décadas – o Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação – é conhecido também como Parecer Sucupira.¹³

A legislação básica que regulamentou a Pós-Graduação no período analisado pela presente Tese de Doutorado encontra-se, portanto, definida pelos

¹² As distinções entre os dois níveis de Pós-Graduação, estabelecidas pelo relator, serão analisadas detidamente mais adiante.

¹³ A nova regulamentação da Pós-Graduação *lato sensu*, em vigor a partir de 2000, não incide sobre o período analisado nesta Tese e não será, portanto, abordada aqui.



pareceres 977/65 e 77/69 do Conselho Federal de Educação. Seus aspectos mais relevantes para esta análise serão destacados e discutidos neste capítulo.

Antes da discussão dos textos legais, é necessário contextualizar a expansão e generalização da demanda pelos cursos de Pós-Graduação verificada no Brasil nas últimas três décadas, o que é feito a seguir.

A expansão da Pós-Graduação no país não pode ser vista como um fato isolado ou como um fenômeno descolado das conjunturas sociais, econômicas e políticas implantadas pelos governos militares, no bojo do regime autoritário pós-64.

Na verdade, essa expansão foi, em grande parte, uma decorrência das demandas econômicas e tecnológicas que se disseminaram globalmente a partir do último pós-Guerra, como assinalado no capítulo anterior, a que os militares brasileiros aderiram com seu projeto de Brasil Grande.

A intensificação desse amplo processo de reorganização da esfera econômica e tecno-científica, em escala global, teve como consequência imediata a reordenação do mundo do trabalho, com evidentes repercussões na estruturas educacionais responsáveis pela formação da mão-de-obra necessária para dar curso a essas mudanças.

Esse conjunto de transformações globais e suas implicações sociais na esfera do trabalho e da formação econômica tem sido bastante discutida por pesquisadores em geral, nacionais e estrangeiros. Não caberia, aqui, retomar exaustivamente o tema, sendo, no entanto, necessário que se faça esse registro,



pois essas condições gerais constituíram a conjuntura histórica que possibilitou a alavancagem do sistema de ensino superior no Brasil.¹⁴

Tendo em vista a complexidade do tema, este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, consideram-se especificamente os aspectos históricos de constituição, implantação e consolidação da Pós-Graduação *lato sensu* no Brasil. Nesse conteúdo, encontra-se uma discussão da legislação que regulamentou a Pós-Graduação no Brasil até o ano de 1999, período que encerra a delimitação proposta como marco temporal desta Tese.

A segunda parte apresenta as características gerais das duas Instituições que acolheram a Pós-Graduação *lato sensu* em suas estruturas acadêmicas e que, dadas as suas especificidades, foram selecionadas como objeto de análise desta Tese. Como informado anteriormente, as duas Instituições estão localizadas respectivamente no interior de São Paulo e na capital do Estado. São elas, a **Associação de Ensino de Itapetininga (AEI)** e a **Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença (SHBR)**.

¹⁴ Sobre estes temas, consultar: **VIEIRA**, Sofia Lerche. "Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil" in: **OLIVEIRA**, Romualdo Portela. de (org.) & Outros, *Política Educacional: Impasses e Alternativas*, 1998, SP: Cortez, 1998, pp. 27-55; **FONSECA**, Marília, "O Banco Mundial e a Educação Brasileira: Uma Experiência de Cooperação Internacional", in: **OLIVEIRA**, Romualdo Portela. *op. cit.*, pp. 85-121; **OLIVEIRA**, Romualdo Portela, *op. cit.*, pp. 123-144.



Aspectos Históricos de Constituição, Implantação e Consolidação da Pós-Graduação *Lato Sensu* no Brasil

A Pós-Graduação no Brasil constituiu-se formalmente enquanto sistema a partir de 1965, momento no qual instituiu-se a primeira regulamentação específica para a área. O texto legal do Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação estabeleceu as normas gerais de funcionamento e organização desse sistema e definiu o modelo ainda hoje vigente, que separa claramente dois níveis de formação pós-graduada: *lato* e *stricto sensu*.

Nos cursos de Pós-Graduação *lato sensu* – modalidade que engloba a Especialização e o Aperfeiçoamento – as exigências em termos de produção científica encontram-se abrandadas, já que o objetivo dessa categoria não é formar o pesquisador acadêmico.

Contudo, na Pós-Graduação *stricto sensu* – modalidade que engloba os cursos de Mestrado e Doutorado – a produção científica é sua condição *sine qua non*. O objetivo dessa modalidade é formar pesquisadores de alto nível e as exigências teórico-metodológicas nos trabalhos aí produzidos são de grande monta, uma vez que essa produção, presume-se, deverá ser incorporada ao acervo do conhecimento científico, disponibilizado para a sociedade.

Em razão desse caráter estratégico para a autonomia intelectual e científica do país, a Pós-Graduação *stricto sensu* tem sido objeto de políticas públicas



específicas para a concessão de bolsas de estudo e de apoio aos diversos programas existentes nas diferentes universidades do país.

Retomando o contexto de institucionalização dessa modalidade de formação, é possível afirmar que a regulamentação da Pós-Graduação no início dos anos 60 deu-se num contexto de ampla expansão desse tipo de curso. Naquele momento, funcionavam no país cerca de três dezenas de cursos de Pós-Graduação, entre Mestrados e Doutorados, sem que estivessem, contudo, amparados por qualquer texto legal.¹⁵

Nos anos 50, as primeiras iniciativas no setor desenvolveram-se no país de forma isolada e associadas às áreas tecnológicas, como foram as bem-sucedidas experiências de implantação do Mestrado na **Escola Superior de Agricultura de Viçosa**, no **Instituto de Tecnologia da Aeronáutica** e na **Universidade Federal do Rio de Janeiro**.

A partir daí, os programas multiplicaram-se. Essa expansão desordenada pode ser resultado de um processo de intensa valorização do ensino superior, desencadeado no pós-guerra em virtude das demandas sociais, econômicas e políticas do período, que exigiram a formação em larga escala de recursos humanos altamente capacitados.

A multiplicação dos programas de Pós-Graduação representou, naquele momento, apenas uma das faces da expansão e diversificação do sistema de educação superior que se deu no país pela ação do poder público, que induziu o setor privado a participar.

¹⁵ Conferir: SUCUPIRA, Newton, in: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.), *op. cit.*



No início dos anos 60, a luta por mais vagas nas universidades públicas constituía-se em uma das principais bandeiras políticas da sociedade. A resposta veio pela expansão do ensino superior de graduação através da iniciativa privada, e pela Pós-Graduação, implantada em instituições isoladas.

O sistema de Pós-Graduação tem sido reconhecido e registrado no trabalho de autores dedicados ao tema, a partir de enfoques e abordagens distintas, como um empreendimento muito bem sucedido na trajetória da educação brasileira.¹⁶

Seja pela competência, seja pela profundidade, abrangência, acuidade ou vigor analítico, tais autores têm se voltado para a análise do modelo implantado, privilegiando, majoritariamente, a reflexão em torno da Pós-Graduação *stricto sensu*, nos níveis de Mestrado e Doutorado.¹⁷

Contudo, há pouca literatura dedicada ao tema da Pós-Graduação *lato sensu*, sendo que essa escassez de análise constituiu o móvel inicial para o desenvolvimento da presente Tese. Para situar o tema da Pós-Graduação *lato sensu* oferecida em instituições isoladas de ensino superior, é necessário, porém, contextualizar o desenvolvimento da educação no país, o que é feito a seguir.

¹⁶ Veja-se por exemplo: SCHWARTZMAN, Simon, *Formação da Comunidade Científica no Brasil* e CUNHA, Luiz Antônio, *A Universidade Reformada; o Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior; A Universidade Temporária: da Colônia à Era de Vargas; A Universidade Crítica: o Ensino Superior na República Populista*, *op. cit.*

¹⁷ Entre os indicadores que podem ser apontados para aferir das qualidades arroladas, parece-me conveniente relacionar a significativa produção lograda pelo grupo do NUPES – Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior, centro que agrega pesquisadores da USP.



Como assinalado anteriormente, as experiências assistemáticas da Pós-Graduação com as características de *lato sensu* remontam no Brasil às primeiras décadas do século XX, muito embora tal denominação só tenha se firmado a partir de meados da década de 60, com o Parecer 977/65, relatado por Newton Sucupira.

Esses cursos, principalmente na área médica, aparecem em reformas de ensino que antecedem a conceituação dada aos cursos de Pós-Graduação, Especialização e Aperfeiçoamento, pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Foi, portanto, o Parecer 977/65 que cunhou e consagrou a expressão Pós-Graduação *lato sensu*, utilizada, desde então e cada vez mais, para designar os cursos de Especialização e de Aperfeiçoamento.

Embora o senso comum não diferencie claramente as modalidades, deve-se realçar que tanto os cursos de Especialização e de Aperfeiçoamento em nível de Pós-Graduação, como o Mestrado e o Doutorado, apresentam como exigência mínima para a matrícula o diploma de graduação. Por conseguinte, pertencem todos à categoria pós-graduação. O parecer 977/65 procurou distingui-los, atribuindo à categoria pós-graduação duas classificações: os cursos *stricto sensu* e os *lato sensu*.

A Pós-Graduação *lato sensu* refere-se aos cursos no sentido amplo, isto é, designa todo e qualquer curso que se segue à graduação. Compreende, dessa forma, os cursos de Especialização e de Aperfeiçoamento, que apresentam, em geral, as seguintes características:



- a) são de caráter eventual e esporádico, conferem certificado aos alunos que os concluírem com aproveitamento;
- b) abordam partes específicas de um determinado campo do saber, tais como Psicopedagogia, Administração em Recursos Humanos, Metodologia do Ensino Superior;
- c) esse recorte confere a esses cursos um caráter bastante pragmático, com estreita vinculação às necessidades diferenciadas do mercado de trabalho.

Tais cursos são assim planejados para atender objetivos bem específicos, de acordo com as necessidades, exigências e demandas de mercado. Esse caráter pragmático, claramente associado às necessidades mercadológicas, é reconhecido e aceito pelo texto legal, conforme apontam as Resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), já citadas.

O relatório de um dos membros do CFE, o conselheiro Clóvis Salgado, é bastante explícito neste sentido, assinalando que o objetivo da Pós-Graduação *lato sensu* deve ser: “O domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber e da profissão para formar o profissional especializado”.¹⁸

Por outro lado, a distinção entre Especialização e Aperfeiçoamento foi definida através de diferentes resoluções e pareceres, tendo sido estabelecido que o diferencial seria dado pelo número de horas-aula oferecidas.

¹⁸ Conferir: BRASIL, Conselho Federal de Educação, 1965, p. 131.



Para os cursos de Aperfeiçoamento definiu-se como carga horária o mínimo 180 h, enquanto a exigência para o *lato sensu* passou a ser o mínimo de 360 h, sendo que os cursos de Aperfeiçoamento serem realizados tanto em nível de Pós-Graduação como em nível médio.

A legislação específica sobre a Pós-Graduação no Brasil regulamentou apenas os conteúdos relativos ao *stricto sensu*, o que foi feito através da Lei 5.540/68. Quanto aos cursos *lato sensu*, nem o Parecer 977/65 recomendou que esses cursos fossem regulamentados, nem a Lei 5.540/68 atribuiu competência ao CFE para fixar normas de organização e funcionamento para essa modalidade de curso.¹⁹

Em razão dessa omissão dos textos legais, a modalidade de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* vem sendo oferecida com liberdade e flexibilidade, seja no seu recorte acadêmico seja no seu funcionamento, ficando a critério das instituições de ensino superior decidir como conduzi-los.

Fátima Bayma de Oliveira lembra que, a partir do final da década de 1960, uma série de acontecimentos levou ao crescimento da Especialização e do Aperfeiçoamento:

A expansão do ensino superior reclamava por incremento significativo do número de docentes. Havia carência de professores a qual não seria amenizada, em curto prazo, através dos programas de Mestrado e doutorado em funcionamento. Ademais, como os cursos

¹⁹ Uma extensa discussão acerca da regulamentação da Pós-Graduação *lato sensu* foi realizada por OLIVEIRA, Fátima Bayma de, *Pós-Graduação: Educação e Mercado de Trabalho*, Campinas: Papirus, 1995. Os dados básicos aqui apresentados sobre a discussão desse modelo foram coletados nesta fonte.



*de Pós-Graduação stricto sensu demandam mais tempo para formar docentes e pesquisadores, os cursos de Pós-Graduação lato sensu passaram a ser estimulados pela política de formação e aperfeiçoamento de docentes, como alternativa viável para suprir a carência de professores.*²⁰

Segundo a autora acima citada, outro aspecto importante que contribuiu para a multiplicação dos cursos de Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu* foi a publicação do Decreto-lei 465²¹, através do qual esses cursos passaram a ser aceitos para provimento do cargo de professor-assistente. Quanto a isso, o artigo 2 do referido Decreto-lei 465/69 explicita:

*O cargo de professor-assistente será provido mediante concurso público de títulos e provas, aberto a graduados no setor correspondente de estudos, que hajam concluído cursos de Especialização e aperfeiçoamento, constituindo títulos preferenciais o diploma de mestre e o estágio probatório como auxiliar de ensino.*²²

²⁰ Conferir OLIVEIRA, Fátima Bayma., *op. cit.*, pp. 80-81.

²¹ Cf. BRASIL. GOVERNO FEDERAL. 1969.

²² Ver: Artigo 2 do Decreto-lei 465, BRASIL, GOVERNO FEDERAL 1969. Outra legislação específica que aumentou a demanda por tais cursos efetivou-se com a Lei 6.182/74, através da qual esta modalidade começou ser valorizada como instrumento de incentivo funcional na carreira do magistério superior. Conf. OLIVEIRA, Fátima Bayma, *op. cit.*



Em razão do aumento da demanda e da proliferação de cursos dessa natureza, em 1977 foi aprovada a Resolução 14/77²³, que estabeleceu as normas de organização e funcionamento dos cursos de Pós-Graduação *lato sensu* para que seus certificados tivessem validade como instrumento de qualificação na carreira do magistério superior no sistema federal de ensino.

Através dessa resolução, estabeleceram-se então as seguintes orientações básicas:

1. Os cursos de Especialização e Aperfeiçoamento deveriam ser ministrados por Instituições de Ensino Superior (IES) que ofereçam cursos de graduação reconhecidos ou cursos de Pós-Graduação credenciados em áreas relacionadas com os cursos de Especialização e Aperfeiçoamento.
2. As IES devem estabelecer convênio com outras instituições para ministrar esses cursos, como também para aproveitar, no todo ou em parte, estudos já realizados em estrita observância do disposto na Resolução 14/77.
3. Exigência de título mínimo de mestre para todo o corpo docente, sendo permitida a presença de docentes não-portadores do diploma de mestre, mediante prévia autorização do CFE.
4. Fixação de carga horária mínima de 360 horas de atividades para os cursos, não computados o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente.

²³ Cf. BRASIL, CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1977.



5. Do total da carga horária, pelo menos 4/5 devem destinar-se aos conteúdos específicos, podendo o restante ser utilizado para disciplinas de formação didático-pedagógica ou matérias complementares.

6. O curso deve ser integralizado no prazo máximo de dois anos consecutivos, podendo ser realizado em uma ou mais etapas. Fará jus ao certificado os alunos com frequência em pelo menos 85% das atividades programadas, aprovados em processo final de avaliação.

7. As IES credenciadas para ministrar cursos podem conceder certificados de Aperfeiçoamento e de Especialização aos alunos que tiverem sido aprovados em disciplinas correspondentes a uma carga horária mínima de 360 horas, das quais 240 concretizadas em disciplinas da área de concentração de curso de Mestrado ou de Doutorado.

8. Ficam submetidos à fiscalização pelos órgãos competentes do sistema de ensino os cursos *lato sensu*, ministrados pelas IES, excluídos aqueles ministrados por universidades reconhecidas, cuja fiscalização fica a cargo de seus Conselhos de Ensino e Pesquisa.

Estas resoluções foram modificadas no período 1977-1983, em razão da proliferação dos cursos de *lato sensu* e da dificuldade de fiscalizá-los, bem como pelo elevado número de professores não-portadores de diploma de mestre, submetidos à apreciação do CFE.²⁴

²⁴ Conferir OLIVEIRA, Fátima Bayma, *op. cit.*



Em 1983, foi aprovada a nova Resolução²⁵ em substituição a anterior, promulgada em 1977. Contudo, não houve alterações significativas. As modificações e os acréscimos mais relevantes foram:

a) As IES que oferecerem cursos de *lato sensu* deverão ministrar, na mesma área de estudos, curso de Pós-Graduação credenciado ou de graduação reconhecido há pelo menos cinco anos.

b) Os cursos de *lato sensu* fora da sede deverão, necessariamente, ser autorizados pelo CFE.

c) Docentes não-portadores de título de mestre poderão lecionar nos cursos de *lato sensu* se sua qualificação for julgada suficiente nas universidades reconhecidas pelo Conselho de Ensino e Pesquisa.

d) Nas instituições isoladas, deverão ser autorizadas pelo Conselho de Educação competente.

d) O número de docentes sem titulação não poderá ultrapassar 1/3 do corpo docente, salvo em situações excepcionais, mediante aprovação do Conselho de Educação competente.

e) Os cursos de *lato sensu* deverão apresentar uma carga horária mínima de 60 horas dedicadas a disciplinas de formação didático-pedagógica, devendo o restante das disciplinas estar relacionado com o conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa.

²⁵ Resolução 12/83, BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1983



f) O certificado de Especialização ou de Aperfeiçoamento será emitido para os alunos que houverem frequentado 85% da carga horária prevista, além de aproveitamento equivalente a 70% no mínimo, aferido mediante processo formal de avaliação.

g) As instituições credenciadas para ministrar cursos de Mestrado e Doutorado poderão conceder certificados de *lato sensu* aos alunos, desde que não hajam defendido Dissertação ou Tese e tenham cursado com aproveitamento uma carga horária mínima de 360 horas, das quais 60 horas dedicadas às disciplinas de conteúdo didático-pedagógico.

Para Fátima Bayma de Oliveira, as modificações apresentadas pela Resolução 12/83 visaram

[...] preservar a seriedade dos cursos de PGLS, evitando que muitos desses cursos fossem caracterizados como cursos itinerantes. Assim, limitou a realização deles fora da sede, como também a realização de convênios com outras instituições para ministrar cursos de Aperfeiçoamento e de especialização. Por outro lado, é importante destacar que, no transcurso de aproximadamente seis anos entre as Resoluções 14/77 e 12/83, as IES tiveram oportunidade de adquirir experiência e segurança para a realização de cursos lato sensu, a ponto de prescindir



de convênios com instituições de comprovada idoneidade educacional.

Outro aspecto a ressaltar é a maior autonomia das universidades para julgar a qualificação dos docentes não-portadores de títulos de mestre ou doutor. Observe-se, ainda, que tanto a Resolução 14/77 como a Resolução 12/83 admitem que as IES concedam certificado de especialização para os alunos que concluírem os créditos do curso de Mestrado e que não tenham completado a dissertação, desde que o aluno tenha cumprido a carga horária designada para as matérias de metodologia de pesquisa e didática.²⁶

A Resolução 12/83 permaneceu em vigor até recentemente, quando foi substituída por uma nova legislação (9394/96) em 2000. Como os cursos analisados pela presente pesquisa desenvolveram-se inteiramente sob a regulamentação da resolução 12/83, torna-se desnecessário entrar em considerações acerca da legislação mais recente.

Embora já tenha sido mencionado, cabe ressaltar que as normas das Resoluções 14/77 e 12/83 referem-se somente aos cursos de *lato sensu*, voltados para qualificação de docentes para o magistério superior.

Com base nessas resoluções, pode-se afirmar que não há distinção entre os cursos de Especialização e de Aperfeiçoamento, e que a carga horária mínima

²⁶ Conf. OLIVEIRA, Fátima Bayma, *op. cit.*, p. 83.



para essas duas modalidades de curso de Pós-Graduação *lato sensu* é de 360 horas-aula.



Características Gerais das Instituições Analisadas

A Associação de Ensino de Itapetininga (AEI)

O Centro de Pós-Graduação da Associação de Ensino de Itapetininga (AEI) foi criado em 1991, após ter sido identificado que havia uma demanda reprimida para a qualificação dos professores de nível superior em atividade na **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itapetininga** e na **Faculdade de Ciências Contábeis**, ambas as escolas mantidas pela AEI.

A experiência de constituição desses cursos será detalhada mais adiante, através do relato de meu envolvimento direto nestas ações. Preliminarmente, contudo, parece-me relevante situar histórica e geograficamente a **Associação de Ensino de Itapetininga**, mostrando que a tradição da cidade como um pólo educacional na região tem raízes profundas.

De um ponto de vista geográfico, é importante salientar sua localização e traçar uma breve descrição de sua infra-estrutura econômica, o que será feito a seguir.

- A cidade de Itapetininga fica a 173 km de São Paulo.
- O último censo (1991) contabilizou uma população de 114.960 habitantes.
- A cidade conta com 145 estabelecimentos industriais de pequeno, médio e grande portes.
- Itapetininga possui 840 estabelecimentos comerciais e 1080 de prestação de serviços.



- A cidade dispõe de 17 estabelecimentos de construção civil, 32 de transportes e 740 de economia informal (IBGE: 1995).
- Possui os seguintes meios de comunicação: uma emissora de TV comunitária, a SP Sul TV; duas rádios, a Rádio Clube e a Difusora de Itapetininga; e sete jornais: *Folha de Itapetininga*, *Tribuna Popular*, *Cidade de Itapetininga*, *Rota 21*, *A Gazeta*, *O Popular* e *Nossa Terra*.

O elevado número de jornais provavelmente esteja associado à tradição local de forte escolarização, como poderá ser visto a seguir. A história de expansão da **Associação de Ensino de Itapetininga** vincula-se a essa tradição local e regional, que atribui à cidade a função de pólo educacional da região, desde o século XIX.

Essa característica polarizadora possibilitou, na cidade e na região, ao longo das primeiras décadas do século XX, a criação da alcunha de Itapetininga como a “Terra das Escolas” e “Atenas do Sul”. Essa imagem foi laboriosamente construída e é comum, ainda hoje, ouvir os moradores mais antigos se remeterem a essa denominação para ressaltar o caráter renovador da cidade.

Historicamente, a cidade esteve entre as que ofereciam aulas públicas para os dois sexos, desde 1874. Em 1888, o **Externato Fonseca**, que funcionou durante doze anos em Itapetininga, foi escolhido para constituir-se como sede de uma das quatro Escolas Normais que, posteriormente, foram criadas por decreto no Estado, mas cujas discussões já estavam em curso no período.



A promulgação da referida legislação aconteceu em 20 de julho de 1893 (Decreto 245), mas a Escola Normal só começou a funcionar em 1911, depois de intensa mobilização dos habitantes para que se cumprisse o referido Decreto.

Em 15 de janeiro de 1895, inaugurou-se a **Escola Modelo**, a primeira do interior do Estado de São Paulo e, em 1897, a **Escola Modelo Complementar**, com um curso de quatro anos para a formação de professores complementares.

A partir de 1908, a **Escola Modelo**, a **Complementar** e a **Escola Normal** passaram a funcionar em três prédios projetados por Ramos de Azevedo. Situados à avenida Peixoto Gomide, devidamente restaurados graças a um movimento dirigido pelos professores públicos locais, na década de 1980, esses prédios abrigam atualmente a **EEPSG Peixoto Gomide**, a **EEPSG Adherbal de Paula Ferreira** e a **EEPSG Coronel Fernando Prestes**.

Nesse contexto de ampla expansão educacional, foram criados outros estabelecimentos de ensino, que reforçaram as características locais – e a imagem correspondente – de Itapetininga como cidade-pólo da educação. Foram elas, a **Escola de Farmácia**, que funcionou a partir dos anos 20 até 1932, e o **Conservatório Musical Carlos Gomes**.

Fundado em 1956, por iniciativa particular, a **Escola Prática de Agricultura** foi posteriormente encampada pelo poder público e funcionou por dez anos, de 1955 até 1965, mantida pela Secretaria da Agricultura do Estado, com



ensino de nível elementar, para a formação de trabalhadores rurais do sexo masculino, em regime de internato.

Um curso similar, voltado para os trabalhadores urbanos – o curso de Formação de Transportes – foi criado em 1941 e posto em funcionamento pela Estrada de Ferro Sorocabana até 1970.

Caracterização e Contexto de Criação **da Associação de Ensino de Itapetininga**

A **Associação de Ensino de Itapetininga (AEI)** é constituída atualmente pelas **Faculdade de Ciências Contábeis, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itapetininga, Colégio Comercial de Itapetininga e Escolas Geraldo Martins de Melo** (infantil e básico).

A AEI, entidade mantenedora das faculdades acima citadas, vem desenvolvendo seus empreendimentos educacionais desde 1921. Atualmente devido a sua localização geográfica, bem como à qualidade e diversidade dos serviços oferecidos, ela se constitui no principal pólo de formação de profissionais de nível superior, voltados para a Educação, no Vale do Ribeira.

Conhecido como *Canal da Fome* e formado por municípios cuja principal atividade econômica é a agricultura, o Vale do Ribeira apresenta os mais baixos indicadores sociais do Estado de São Paulo, sendo por isso mesmo conhecido pelas contradições inerentes à peculiaridade de constituir-se em uma região de extrema carência, na unidade mais rica e industrializada da Federação.



A origem do conjunto de instituições que hoje forma a **Associação de Ensino de Itapetininga** remonta à criação da antiga **Escola de Comércio**, fundada em 1921, à constituição do **Ginásio Particular**, em 1931, e à formação do **Instituto de Educação**, de 1966.

Deve-se assinalar que as raízes de constituição da **Associação de Ensino de Itapetininga**, como instituição particular, encontram-se fortemente vinculadas à expansão do sistema educacional público, como apontado anteriormente.

Isso significa que na cidade de Itapetininga a expansão do sistema de educação ocorreu com o desenvolvimento paralelo das duas principais esferas – a pública e a privada.

Essas considerações são importantes para destacar que, posteriormente, quando da criação das faculdades e, mais recentemente, da Pós-Graduação, essa paridade deixará de existir. Em vez da atuação concomitante das escolas públicas e privadas de ensino superior, apenas os estabelecimentos particulares atuarão efetivamente na disseminação da educação superior.

Nesse contexto de gradativo abandono do Estado de sua responsabilidade para com o ensino superior, em 1964 o professor José Ozi, diretor da **Escola de Comércio**, com a colaboração de ex-alunos e professores da **Escola de Comércio**, iniciou o processo que culminou com a autorização de funcionamento da **Faculdade de Ciências Contábeis**, através do Decreto 58810 (13/07/1966).



Tão logo instalada a **Faculdade de Ciências Contábeis**, os gestores da **Associação de Ensino de Itapetininga** mobilizaram-se no sentido de expandir a oferta e a modalidade dos cursos. Seis anos depois, ou seja, em 1972, foi instalada a **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**, reconhecida pelo Decreto 70.329, 24/03/1972.

Na época de sua criação, a Faculdade oferecia os seguintes cursos: Ciências Sociais, História, Letras e Pedagogia. Subseqüentemente, em 12 de fevereiro de 1976, foi reconhecido o curso de Estudos Sociais pelo Decreto Federal 77.164. Em 11 de junho de 1976, a **Faculdade de Ciências Contábeis** teve o seu curso de Ciências/Matemática reconhecido pelo Decreto Federal 78.556.

Até 1997, 9.443 alunos concluíram os diversos cursos da **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**. Historicamente, o curso com maior número de formandos foi o de Pedagogia, seguido pelo de Ciências/Matemática e pelo de Letras, o que revela um perfil de demanda voltada para a formação de professores do ensino fundamental e médio.

Desse modo, pode-se afirmar que os cursos de ensino superior da **Associação de Ensino de Itapetininga**, de cunho marcadamente profissionalizante, recebem alunos das cidades vizinhas numa proporção de 67,92%, em relação aos habitantes locais. Entre 1971 a 1997, a média de alunos ingressantes foi 350/ano.

Levantamento estatístico feito por amostragem, pela própria instituição, aponta algumas das características do perfil dos alunos dos cursos de ensino superior da **Associação de Ensino de Itapetininga**:



- a) Trabalham em tempo integral, mais de 30 horas, em média.
- b) Para se manter, recebem ajuda da família ou de outras pessoas.
- c) Esperam conseguir bolsas de estudos ou de crédito educativo.
- d) Fizeram primeiro e segundo grau em escola pública.
- e) Não freqüentaram cursinhos pré-vestibular.
- f) Não têm computadores em casa.
- g) Mantêm-se atualizados através da TV.

Tendo em vista esses dados, pode-se deduzir a importância que a manutenção dos cursos de terceiro grau – de caráter profissional –, bem como a oferta de Pós-Graduação *lato sensu* e a implantação recente do Mestrado representaram para uma região que não foi beneficiada por um desenvolvimento industrial acentuado ou pela expansão dos instituições públicos, como bibliotecas, casas de cultura, centros culturais, ou serviços urbanos difusores de informação, como videotecas e cinemas, entre outros.

A **Associação de Ensino de Itapetininga** oferece a possibilidade de aperfeiçoamento profissional através de seus cursos de Especialização, e vem se transformando em um centro de aprendizado, de difusão de idéias e de novas técnicas educacionais profissionalizantes, contribuindo para a elevação do nível intelectual e técnico da região.

A instituição estimulou os professores a se inscreverem nos cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, oferecendo bolsas de estudo a todos aqueles que se dispuseram a freqüentá-lo.



Até agora, 55 professores da entidade freqüentaram os cursos de Pós-Graduação da própria instituição, em suas diversas especialidades, revertendo a curva de descendente para ascendente da qualificação de seus docentes.²⁷

Tendo em vista o patamar que alcançou em termos de credibilidade junto à comunidade, bem como a ausência do poder público no sentido de suprir as necessidades de formação superior – graduada e pós-graduada –, pode-se afirmar que a **Associação de Ensino de Itapetininga** assumiu também o compromisso e a responsabilidade social, perante essa realidade, ao oferecer, a partir dos anos 60, os cursos superiores e, mais recentemente, a Pós-Graduação. Isso significa que, embora de caráter particular, vem preenchendo vazios educacionais deixados pelo poder público nos diferentes níveis do ensino superior.

Isso é uma realidade sobretudo pelo significado que a educação superior assume como vetor positivo no esforço de renovação das estruturas sociais e das mentalidades, na reorientação de recursos e geração de riquezas que possam reverter o quadro de debilidade e miséria do Vale do Ribeira.

Nesse sentido, a trajetória da **Associação de Ensino de Itapetininga** pode ser vista como fruto de um longo processo de amadurecimento institucional que principiou com a criação de seus primeiros cursos de graduação, na década de 60, e evoluiu para a implantação dos cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, na década de 90.

²⁷ Para os cursos de graduação, a instituição ofereceu 346 bolsas a seus alunos regulares.



Mais recentemente, desde cerca do final dos anos 90, a instituição vem se empenhando para implantar e desenvolver o curso Mestrado *stricto sensu*, assumindo, mais uma vez, os vazios deixados pela esfera pública, na região.²⁸

Ao criar os cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, o objetivo inicial da instituição foi qualificar e titular o seu próprio corpo docente, tendo em vista ser ele o principal centro formador de professores da região, graças à abrangência e à atuação da **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itapetininga** e **Faculdade de Ciências Contábeis** que, além do Vale do Ribeira, como exposto acima, atendem também diferentes cidades do norte do Paraná.

Atualmente, o corpo docente da instituição é constituído por 58 professores com titulação majoritariamente composta por especialistas formados pelo **Centro de Pós-Graduação**.

Mais recentemente, a presença de doutores e mestres – em sua maioria oriundos da capital – vem adquirindo algum relevo na composição do quadro docente. Entretanto, a expressão mais significativa dos professores titulados decorre do trabalho desenvolvido pelo **Centro de Pós-Graduação** da instituição que venho coordenando desde 1991.

²⁸ Além do resultado imediato com vistas à titulação de seu corpo docente, a proposta do curso de mestrado contempla a criação de uma estrutura acadêmico-administrativa que busca articular o corpo discente e docente, respectivamente da graduação e Pós-Graduação.



Tendo em vista a importância do **Centro de Pós-Graduação da Associação de Ensino de Itapetininga** para a formação e qualificação dos docentes da região, julgo conveniente retomar aqui o processo de sua constituição

A Constituição do Centro de Pós-Graduação da Associação de Ensino de Itapetininga

A criação do **Centro de Pós-Graduação da Associação de Ensino de Itapetininga** é fruto de uma convergência singular. De um lado, encontra-se toda a tradição e inserção social daquela instituição na cidade e na região, como contextualizado no item anterior. De outro lado, contribuiu para a sua criação minha vivência como professor universitário, bem como minha liderança e experiência na área de administração escolar. Durante três gestões, inclusive, assumi a presidência da seção paulista da **Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)**.

Assim, depois de uma longa vivência como professor universitário em São Paulo – após uma trajetória educacional que incluiu a condição de professor primário, professor de ginásio e diretor de escola, entre outras atribuições – com passagens pela **Universidade São Judas, Centro Universitário Santana, Faculdade Tibiriçá, Faculdade Senador Flaquer**, entre outras, ingressei no **Conselho Estadual de Educação (CEE)**.

Neste órgão, atuei como inspetor da *Câmara do 3º Grau*. É da competência desse órgão supervisionar 44 faculdades municipais, distribuídas por todo o Estado de São Paulo. Na condição de supervisor do Conselho, pude verificar



a grande carência de professores qualificados para lecionar no ensino superior.

Percebi que a ausência dessa qualificação devia-se ao fato de que os professores, que trabalham no ensino superior no interior do Estado, não dispõem de recursos, condições financeiras e estrutura familiar para efetuar deslocamentos constantes para São Paulo ou para outro grande centro, como Campinas, e aí cursar a Especialização ou o Mestrado.

Durante minha atuação no **Conselho Estadual de Educação**, participei de várias reuniões da *Câmara de 3º Grau*, nas quais fiz menção ao problema, apontando a gravidade dessa situação. Ao mostrar essa realidade e apontar a solução, a criação de cursos de *lato sensu*, pude, porém, observar que nem sempre os membros da *Câmara de 3º Grau* – os conselheiros – acreditavam na validade e eficácia destes cursos, como qualificação mínima para lecionar no ensino superior.

Em sua grande maioria, os componentes da *Câmara* entendiam que o Mestrado deveria ser a solução. Em várias circunstâncias, procurei mostrar-lhes que a realidade do interior é outra, principalmente por causa do problema financeiro e das implicações de deslocamentos.

Os professores não têm disponibilidade para se deslocarem para os grandes centros, a fim de cumprir os créditos e desenvolver suas atividades acadêmicas. Em vista de minha compreensão dessa realidade específica do interior, sugeri algumas vezes que o próprio **Conselho Estadual de Educação** incentivasse as faculdades a implantarem seus cursos *lato sensu*.



A *Câmara*, porém, não chegou a considerar essa proposta, e a situação ficou por aí mesmo. Contudo, pouco tempo depois, o diretor da **Faculdade Municipal de Avaré** procurou-me dizendo que tinha ouvido falar de minha proposta e mostrou-se interessado em organizar os cursos de Especialização naquela cidade, o que revela o acerto de minha percepção quanto à carência dessa qualificação e à ausência de oferta de cursos aos professores do ensino superior das instituições isoladas.

Após a manifestação da direção da **Faculdade Municipal de Avaré**, dirigi-me à cidade e ali acertamos a montagem e realização dos cursos, sob a minha coordenação. Responsabilizei-me pela montagem de toda a estrutura curricular, pelo contato com os professores, enfim, pela concepção e gestão dessa primeira experiência.

Criei, então, os cursos de Especialização em Educação Física, Letras e Metodologia do Ensino Superior, que interessavam diretamente aos professores daquela instituição. Montados os currículos, os cursos passaram por um minucioso processo de aprovação pelo **Conselho Estadual de Educação**, antes de as aulas serem efetivamente iniciadas.

Aprovados os processos, iniciei os cursos em Avaré criando algumas situações acadêmicas, algumas atividades que pudessem assemelhar-se ao *stricto sensu*, aproximando os alunos dessa realidade. Isso transparecia, inclusive, nos próprios objetivos do curso de Especialização: sempre estabeleci que o *lato sensu* deveria ser visto como um patamar intermediário entre a graduação e os cursos *stricto sensu*.



Em Avaré, coordenei esses cursos durante cinco anos. Ali, qualifiquei cerca de cinquenta professores da própria instituição. Mas no terceiro ano de funcionamento já havia um bom número de alunos de outras localidades, pois o curso começou a se tornar conhecido em toda região.

Em Avaré, fui procurado pelo diretor da **Associação de Ensino de Itapetininga** que se mostrou interessado em instalar os cursos naquela instituição, também com o objetivo primordial de qualificar seu corpo docente.

Assim, em 1991, instalei o **Centro de Pós-Graduação da Associação de Ensino de Itapetininga**, implantando os cursos de Metodologia do Ensino Superior, Administração de Recursos Humanos e Psicopedagogia. O incentivo da direção para que os professores fizessem os cursos de Especialização, principalmente para aqueles que não tinham qualificação, foi grande.

A partir de 1993, as **Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e de Ciências Contábeis** passaram a oferecer os seguintes cursos de Pós-Graduação (*lato sensu*), direcionados à Especialização em Educação e Gestão da Educação: Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Superior e Administração de Recursos Humanos.

Nos cursos acima citados, foram apresentadas 86 monografias: 28 em Psicopedagogia, 40 em Metodologia do Ensino Superior e 18 em Administração de Recursos Humanos.



Desde 1999 até agora, instalei também cursos em convênio com a Escola Politécnica, da **Universidade de São Paulo**. São cursos de Engenharia, tais como Engenharia Ambiental, Engenharia de Qualidade e Engenharia de Segurança do Trabalho.

Apesar de a instituição não oferecer cursos de Engenharia, a implantação de especializações visou atender aos pedidos da **Associação de Engenheiros**. A implantação destes cursos resultou de um processo demorado, que consumiu quase um ano de gestões junto aos órgãos da **Universidade de São Paulo**. Esses cursos tiveram grande êxito junto à comunidade, especialmente o de Engenharia de Segurança do Trabalho, nos quais titularam-se 36 engenheiros.

Como resultado de quase dez anos de atuação no **Centro de Pós-Graduação da Associação de Ensino de Itapetininga**, o trabalho com os cursos de Especialização amadureceu. Após essa trajetória, instalei cursos *stricto sensu*, Mestrados de caráter profissionalizante, primeiro em Educação, com duas grandes linhas, Tópicos Específicos de Educação e Educação, Cultura e Comunicação. Depois, instalei o Mestrado em Administração de Empresas, com ênfase nas áreas de Marketing e Recursos Humanos e de Letras.

Caracterização e Contexto de Criação do Centro de Pós-Graduação da Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença

A história da **Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença** confunde-se com a trajetória de fixação e enraizamento da comunidade judaica no bairro do Bom



Retiro, em São Paulo. A criação da escola judaica **Renascença** voltada para os filhos dos imigrantes da Europa Oriental e da Bessarábia, que aqui chegaram no início do século XX, é vista inclusive como um fator de agregação e organização desse grupo de imigrantes.

Em seus tempos iniciais, a língua mais falada era o ídiche, único idioma capaz de unificar a comunicação entre os imigrantes de origens distintas. O **Ginásio Renascença** foi o primeiro a conferir o diploma bilíngue, possibilitando a seus alunos a formação tanto em português como em hebraico.

Atualmente a **Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença** é formada pelas **Faculdades Integradas Hebraico-Brasileira Renascença**, com cursos de Graduação e Pós-Graduação *lato sensu* – e com o Mestrado em Educação. Integra também a instituição o **Centro Interescolar Hebraico Brasileiro Renascença** e a **Escola de 1º e 2º Graus Hebraico-Brasileira Renascença**, entidades que começaram a funcionar dia 22 de abril de 1922, sob a denominação de **Gynásio Hebraico-Brasileiro Renascença**.

Ampliada a sua atuação pelos imigrantes, a escola – que iniciou suas atividades com o curso primário – requisitou posteriormente abertura do curso ginásial, instalado em 1948. Entre 1945 e 1948, foi implantado também o **Seminário Hebraico de Professores**, com o objetivo de formar especialistas em ensino judaico. Em 1962, iniciaram-se os cursos *clássico* e *científico*. Nesta data, passou a funcionar, também, o **Conselho Pedagógico Renascença**.



A ampliação das atividades, bem como o crescimento da comunidade judaica e o fortalecimento de sua presença e de sua cultura – devido inclusive às correntes migratórias que aportaram no Brasil fugindo das perseguições aos judeus na Europa – levaram a um novo surto de crescimento da instituição.

A **Escola Normal Renascença** foi aberta em 1965, reconhecida pelo Decreto 45.607, de 01/12/1965, que incorporou o **Seminário Hebraico**. Além do currículo oficial do país, a **Escola Normal Renascença** dotou-se de um currículo complementar para a formação de especialistas em cultura hebraica, atuação que estivera anteriormente sob a responsabilidade do **Seminário Hebraico**.

Para assegurar a qualidade e a integridade dessa formação, a instituição estabeleceu convênios com o Departamento de Educação e Cultura de Israel, em 1967, o que permitiu que dez normalistas fossem especializar-se em hebraico naquele país.

A experiência no ensino de 1º e 2º graus, a constante preocupação em acompanhar as conquistas e inovações no campo pedagógico, a instalação de um setor de orientação pedagógica e psicológica e a relação de testes vocacionais possibilitaram à **Instituição de Ensino Renascença** a aquisição de subsídios teóricos e práticos para a criação de um curso pós-*normal*, de acordo com a legislação da época, tendo, recebido o título de **Instituto de Educação Hebraico-Brasileiro Renascença**.

A partir dessas novas competências adquiridas em um momento de intensa discussão e renovação das práticas didático-pedagógicas, foram criados os



cursos de Especialização em ensino pré-primário e de administradores escolares.

A seriedade e qualidade de seu trabalho, assim como a ênfase na cultura judaica, ensinada concomitantemente com as disciplinas do currículo oficial, propiciou à instituição receber o prêmio de melhor escola judaica na Diáspora, instituído pelo Departamento de Educação e Cultura da Agência Judaica, de Jerusalém, em 1969.

Entre os itens avaliados para a concessão do prêmio incluíam-se a confecção de livros didáticos de matérias judaicas e o desenvolvimento de material didático e técnico de ensino nessas matérias. No contexto dessa busca de autonomia didático-pedagógica associada aos valores da cultura judaica, a **Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença** editou uma série de quatro livros didáticos, intitulada *Os Caminhos do Povo Judeu*, ainda hoje amplamente reconhecida como uma iniciação de qualidade em questões da identidade hebraica.

No plano do ensino superior, a criação da **Faculdade Renascença** decorreu praticamente da trajetória educacional da instituição. Autorizada a funcionar pelo Decreto Federal 72.616/73, a Faculdade começou suas atividades no início de 1975, com 68 alunos matriculados em Letras e Pedagogia.

Contudo a oferta inicial foi mais abrangente, tendo sido oferecidos cursos em três áreas distintas:



1. **Educação:** nas modalidades de Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Pedagógica.
2. **Ciências:** com habilitações em Matemática e Ciências Naturais.
3. **Letras:** Português, Inglês e Hebraico.

Essa composição original evoluiu de acordo com as necessidades postas pela realidade do país. Novos cursos de graduação, como Hotelaria, Secretariado, Biologia e Processamento de Dados, foram sendo desenvolvidos e implantados pela instituição em suas duas unidades, no Bom Retiro e em Higienópolis.

Nesse sentido, a criação do **Centro de Pós-Graduação**, em 1992, deve ser entendida também como resultado do desenvolvimento e aprofundamento das atividades educacionais da instituição. Por outro lado, sua implantação deveu-se também a ações que empreendi junto à instituição, a exemplo das situações relatadas anteriormente.

Portanto, a experiência acumulada na implantação da Pós-Graduação *lato sensu* junto às instituições do interior de São Paulo propiciou a aquisição de *know-how* necessário para a criação do **Centro de Pós-Graduação** da **Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença**, de modo inclusive a respeitar suas especificidades enquanto instituição hebraica.

A Produção do Centro de Pós-Graduação da Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença



O quadro a seguir registra as modalidades e o número de formandos do **Centro de Pós-Graduação da Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença** nos diferentes cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, oferecidos pela instituição desde sua criação.

Desde sua criação, em 1992, foram implantados os seguintes cursos:

- Psicopedagogia
- Informática Aplicada à Educação
- Ciências da Computação
- Hotelaria
- Metodologia do Ensino Superior
- Letras-Semiótica
- Administração Escolar
- Orientação educacional.

Nesses cursos, foram apresentadas 41 monografias, conforme descrição a seguir:

- Cinco em Administração Escolar
- Quinze em Informática na Educação
- Onze em Psicopedagogia
- Seis em Hotelaria
- Quatro em Ciências da Computação



Da mesma forma que em Itapetininga, o amadurecimento do **Centro de Pós-Graduação da Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença** colocou em pauta a necessidade de criação de um curso de Mestrado. Também aqui o curso foi estruturado a partir de duas áreas de concentração: Educação, Cultura e Comunicação e Tópicos Específicos em Educação, pautando-se por objetivos bem definidos que contemplam aspectos institucionais, teóricos e históricos.

Institucionalmente, o Mestrado foi criado com o objetivo de, num primeiro momento qualificar e titular o corpo docente da própria instituição, através de um esforço que resultasse não somente na qualificação do pessoal docente, mas que possibilitasse simultaneamente a criação de um ambiente de pesquisa voltado para questões relativas à docência de nível superior, conforme demonstram os eixos temáticos indicados acima.

Em decorrência inclusive da própria tradição hebraica, a instituição atribui importância primordial ao saber, ao conhecimento e às práticas que envolvem a Educação, conforme pode ser aferido pelo histórico referido no item anterior deste capítulo.

A **Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença** conta também com uma excelente estrutura econômico-financeira que lhe confere plena autonomia para custear o investimento necessário ao processo de estruturação de sua Pós-Graduação *stricto sensu*, inclusive em termos de contratação e manutenção do corpo docente e de pesquisadores de alto nível.



Nesse sentido, e a par do interesse imediato na titulação e qualificação do corpo docente de nível superior, cujos estudos são parcialmente subsidiados com bolsas mantidas institucionalmente, a **Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença** pretende também estimular os demais docentes – em todos os níveis da instituição – para a vivência do Mestrado.

Acresça-se a esses objetivos iniciais – com impactos institucionais evidentes sobre a qualidade do ensino oferecido na graduação – a proposta de abertura de vagas para a comunidade externa hebraica e não-hebraica, interessada no aprimoramento e na reflexão sobre as linhas de pesquisa já definidas e que integram o Mestrado. A instituição cumpre, assim, a partir de seu **Centro de Pós-Graduação**, a função de difusora de conhecimento, formação e informação.

A iniciativa de estruturação do Mestrado decorreu também da experiência acumulada pela instituição, desde 1992, na realização dos cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, Hotelaria e Informática Aplicada à Educação, tendo conferido, desde então, 31 títulos de Especialista, com a elaboração das respectivas monografias, conforme relação citada anteriormente.

Diante disso, a instituição considerou-se suficientemente amadurecida para propor esse novo patamar de cursos da Pós-Graduação, tendo em vista, inclusive, a sinalização emitida pelos órgãos gestores da política educacional, no sentido de estimular o desenvolvimento de programas de *stricto sensu*.



Dada a sua capacidade econômico-financeira para desenvolver, implantar, gerir e administrar um empreendimento dessa natureza, somada à maturidade acadêmico-institucional e à percepção de que o momento histórico exige uma nova cultura em termos do enraizamento de uma produção sistemática do conhecimento, a instituição considerou oportuna a criação do Mestrado em Educação, entendendo-o como decorrência de sua experiência com os cursos de Pós-Graduação *lato sensu*.

Assim sendo, o próximo capítulo será dedicado a analisar especificamente a experiência de implantação destes cursos, através das entrevistas realizadas com os seus diplomados.



CAPÍTULO 3:

Análise da Implantação da Pós-Graduação *Lato Sensu* em
Instituições Isoladas de Ensino Superior Privado.
Estudo Comparativo entre a Associação de Ensino de
Itapetininga e a Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença

**Análise da Implantação da Pós-Graduação *Lato Sensu* em
Instituições Isoladas de Ensino Superior Privado.**

**Estudo Comparativo entre a Associação de Ensino de
Itapetininga e a Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença**



CAPÍTULO 3:

Análise da Implantação da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Instituições Isoladas de Ensino Superior Privado. Estudo Comparativo entre a Associação de Ensino de Itapetininga e a Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença

Dadas as premissas expostas nos capítulos anteriores, cabe aqui retomar o objeto da presente Tese, a fim de se efetuar uma análise detalhada das características e dos resultados da implantação da Pós-Graduação *lato sensu* nas duas Instituições de ensino superior isoladas e particulares de São Paulo que constituem o foco deste estudo: a **Associação de Ensino de Itapetininga (AEI)**, localizada no interior do Estado de São Paulo, e a **Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença (SHBR)**, instalada na capital.

Especificamente para este capítulo, análise desenvolvida apoiou-se na coleta de dados empíricos, obtidos através de entrevistas com ex-alunos, diretores e corpo técnico-administrativo das referidas Instituições. A fim de caracterizar o processo de coleta desses dados, bem como as referências teórico-metodológicas que deram sustentação a sua análise, faço a seguir uma breve discussão que contempla a questão da metodologia empregada e das fontes utilizadas para o desenvolvimento do presente estudo.



A Entrevista como um Recurso da Pesquisa Social: Uma Discussão Metodológica

Inicialmente, julgo importante caracterizar a entrevista como um dos mais relevantes instrumentos da coleta de dados, tendo em vista sua flexibilidade e capacidade de adaptação às mais diversas necessidades e situações. Por isso mesmo, a realização de entrevistas é um dos procedimentos mais utilizados pela pesquisa social.

Definida como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação, a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.²⁹

Utilizada pelos pesquisadores em geral, mas também por profissionais de diferentes procedências, tais como psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais, bem como por aqueles que tratam de problemas humanos em suas diferentes manifestações, a entrevista é um recurso de coleta de dados empregado não só pela produção científica, mas também com objetivos jornalísticos ou voltados para diagnosticar e orientar as informações.

Em razão de sua abrangência, diferentes autores tratam de suas vantagens e limitações. Não pretendo deter-me aqui em um estudo comparativo acerca de suas especificidades, razão pela qual adoto, no presente estudo, as



considerações de Antônio Carlos Gil, como assinalado anteriormente e reafirmado na introdução deste trabalho.

Outras considerações relativas às entrevistas, desenvolvidas pelo mesmo autor e merecedoras de registro no presente estudo, encontram-se relacionadas a seguir:

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. Muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia.

Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação.³⁰

Para Antonio C. Gil, a intensa utilização da entrevista na pesquisa social deve-se ao conjunto de aspectos que são elencados pelo autor item a item, como identificados abaixo. Esse elenco de benefícios – como poderá ser

²⁹ Conferir: GIL, Antonio Carlos, *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, SP: Atlas, 1995, p. 113.

³⁰ *Idem, ibidem.*



acompanhado pelos itens abaixo – justifica a sua adoção como um dos principais instrumentos de coleta de dados do presente estudo. Afinal, trata-se da análise de uma realidade pouco explorada, como assinalado anteriormente.

Cabe aqui uma pequena digressão, relativa aos dados, ao enfoque adotado e ao juízo quanto à escolha destes procedimentos. É bom que se frise: existem poucos estudos relativos à Pós-Graduação *lato sensu*, quer seja centrado em sua relevância na formação, atualização e aperfeiçoamento dos quadros profissionais atendidos, ou, ainda, na expansão de sua oferta.

A escassez desses tipos de estudo deve-se, provavelmente, ao fato de tratar-se fundamentalmente de uma iniciativa voltada para o atendimento das demandas de mercado. Esta é uma hipótese que pretendo deixar em aberto, tendo em vista a possibilidade de poder explorá-la mais detalhadamente quando for realizar novos estudos.

Preliminarmente, contudo, pode-se afirmar que provavelmente as análises realizadas tradicionalmente em torno da Pós-Graduação não tratam a modalidade *lato sensu* como seu objeto prioritário, por dedicarem-se preferencialmente ao tema da Pós-Graduação *stricto sensu* entendida como um instrumento de política pública, e não como uma resposta aos apelos de mercado.

Assim, tendo em vista o exposto acima e os objetivos da pesquisa, a adoção da técnica de entrevista revelou-se adequada ao presente estudo, considerando suas vantagens, bem como suas limitações.



As duas dimensões – positiva e negativa – encontram-se relacionadas a seguir. Inicialmente, procurei destacar o que a entrevista oferece como vantagem para a pesquisa social, conforme os itens a seguir:

a) A entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social.

b) É uma técnica eficiente para a obtenção, em profundidade, de dados sobre o comportamento humano. Além disso, os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação.

c) Possibilita a obtenção de um maior número de respostas e oferece flexibilidade pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista.³¹

Do ponto de vista de suas limitações, foram consideradas suas principais desvantagens e implicações – que se manifestaram concretamente em algumas situações vivenciadas no momento da coleta de dados. Contudo, dada a abrangência e a diversidade da amostragem, tais inconvenientes não comprometeram a coleta.

Em um sentido inverso, essas limitações foram capitalizadas e propiciaram elementos para o matizamento da análise, como poderá ser depreendido pela leitura subsequente deste capítulo.

³¹ *Idem, ibidem.*



Como desvantagens e condições limitantes da entrevista podem ser relacionados os seguintes aspectos:

- a) A falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas ou a inadequada compreensão do significado das questões, bem como o fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes.
- b) Inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência da insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos.
- c) A influência exercida pelo aspecto pessoal e pelas opiniões do entrevistador sobre respectivamente o entrevistado e suas respostas.³²

³² *Idem, ibidem.*



Características Gerais do Universo Pesquisado

Apresento, a seguir, duas tabelas elaboradas a partir dos registros acadêmicos das duas instituições. Seus dados informam a quantidade de alunos matriculados e titulados entre 1992 e 1999, informações que subsidiaram a definição do universo a ser pesquisado, como poderá ser verificado ao longo deste capítulo.

1. Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença

CURSOS	INÍCIO	INGRESSANTES	CONCLUSÃO	CONCLUINTES
Adm. Escolar	1991	22	1992	09
Adm. Escolar	1997	11	1998	05
Adm. Escolar	1998	13	1999	07
Adm. Escolar	1999	06	-	-
Psicopedagogia	1991	28	1992	14
Psicopedagogia	1992	17	1993	09
Psicopedagogia	1993	11	1994	05
Psicopedagogia	1994	11	1995	06
Psicopedagogia	1995	07	1996	03
Psicopedagogia	1996	04	1997	02
Psicopedagogia	1997	06	1998	03
Inf. na Educação	1991	23	1992	17
Inf. na Educação	1992	09	1993	06
Inf. na Educação	1993	08	1994	03
Inf. na Educação	1994	05	1995	02
Inf. na Educação	1995	01	-	-
Ciência da Comp.	1994	06	1995	05
Ciência da Comp.	1995	08	1996	06
Ciência da Comp.	1996	08	1997	04
Ciência da Comp.	1997	06	1998	02
Met. do Ens. Sup.	1998	17	1999	03
Met. do Ens. Sup.	1999	08	-	03
Orient. Educacional	1998	16	1999	06



Orient. Educacional	1999	07	-	06
Hotelaria	1992	15	1993	06
Hotelaria	1993	14	1994	05
Hotelaria	1994	06	1995	03
Hotelaria	1995	05	1996	02
Hotelaria	1996	04	1997	02
Hotelaria	1997	02	1998	01
Hotelaria	1998	07	1999	04
Hotelaria	1999	08	-	-
TOTAL		319		149

Fonte: Centro de Pós-Graduação das **Faculdades Renascença**, em 03.out.2000

2. Associação de Ensino de Itapetininga

CURSOS	ANO DE INÍCIO	NÚMERO DE INGRESSANTES	ANO DE CONCLUSÃO	NÚMERO DE CONCLUINTES
Adm. Rec. Humanos	1993	30	1994	21
Adm. Rec. Humanos	1997	14	1998	04
Met. Ens. Superior	1993	27	1994	17
Met. Ens. Superior	1995	42	1996	36
Psicopedagogia	1993	42	1994	20
Psicopedagogia	1996	14	1997	12
Psicopedagogia	1997	19	1998	36
Eng. Seg. Trabalho	1998	41	1999	36
TOTAL		229		182

Fonte: Centro de Pós-Graduação da Associação de Ensino de Itapetininga, em 29.set.2000

O levantamento realizado é bastante sugestivo, apontando para um afluxo maior de alunos na **Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença**, onde a Pós-Graduação *lato sensu* foi implantada primeiro, além de possuir uma oferta mais variada de cursos.



Itapetininga, contudo, supera em número de alunos titulados, razão pela qual foram realizadas mais entrevistas nesta instituição. No total, elas estão assim distribuídas: 12 entrevistas na **Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença** e 31 na **Associação de Ensino de Itapetininga**.

Outro ponto relevante para a realização de mais entrevistas na **Associação de Ensino de Itapetininga** prende-se ao fato de ter sido celebrado, ali, o convênio com a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, para a oferta do curso de Engenharia de Segurança no Trabalho, o que efetivamente ocorreu entre 1998 e 1999, com a matrícula de 41 estudantes e a titulação de 36, conforme aponta a tabela 2.

Além das 43 entrevistas realizadas com alunos formados pelos **Centros de Pós-Graduação da Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença** e da **Associação de Ensino de Itapetininga**, foram entrevistados também funcionários do corpo técnico-administrativo, bem como diretores e ex-diretores das duas Instituições.

Em seu conjunto, as entrevistas revelam que o impacto da Pós-Graduação se deu em dois planos: o individual e o institucional. No plano individual, esse impacto desdobra-se em implicações pessoais e profissionais.

Institucionalmente, pode-se afirmar que houve ganhos não só do ponto de vista do prestígio, resultando em uma imagem positiva das Instituições, como em termos de amadurecimento da oferta de outros níveis de ensino superior qualificado e diferenciado, conforme as necessidades do mercado.



Análise do Instrumento de Pesquisa e de Aspectos Relevantes Extraídos do Material Coletado

Antes de passar para a análise propriamente dita do material coletado nas entrevistas, considero importante apresentar o instrumento utilizado na coleta e igualmente ministrado nas duas Instituições, o que faço a seguir.

Estes dados foram obtidos a partir dos instrumentos apresentados abaixo e ministrados conforme descrição do título.

1. Roteiro de Entrevistas com Diretores/Mantenedores das Instituições Pesquisadas

- a) Quais as suas principais motivações ao ingressar na Pós-Graduação *lato sensu*? Essa escolha foi apenas profissional ou estiveram presentes necessidades existenciais relacionadas ao crescimento pessoal e à diferenciação social?
- b) Que implicações a formação recebida teve para sua prática profissional? Houve mudanças em sua rotina? Você adquiriu novas habilidades, novas competências? Ampliou de alguma forma seus horizontes profissionais? As leituras e os temas tratados estiveram diretamente relacionados a seu exercício profissional ou, de alguma forma, apontaram novos caminhos e possibilidades? Se não houve mudanças, a que você atribui o fato?



- c) Tomando sua experiência como parâmetro, que modificações você proporia na estrutura dos cursos em termos de áreas, temas, metodologias de trabalho e tempo de duração? Que dificuldades você encontra no cotidiano da sua prática profissional ou didáticopedagógica, que foi ou deixou de ser abordada ao longo do curso?
- d) A realização do curso motivou-o de alguma forma a continuar a formação acadêmica, levando-o a buscar o Mestrado ou a cogitar essa possibilidade? Tendo por base a experiência do *lato sensu*, você faria seu Mestrado na mesma área ou em áreas correlatas, porém diferentes? Você manteria o vínculo com a mesma instituição ou buscaria outras? Por quê?

2. Roteiro de Entrevistas com Diretores/Mantenedores das Instituições Pesquisadas

- a) Descrever o processo de constituição da instituição: que pessoas ou grupos sociais contribuíram ou foram diretamente responsáveis por sua fundação? Identificar e discorrer sobre a participação da comunidade ou de forças políticas locais nesse processo.
- b) A partir dos anos 60 até a presente data, qual foi o momento de maior crescimento da instituição em termos de alunos ingressantes? As diferentes políticas educacionais implementadas nesses período (dos anos 60/70/80/90) repercutiram diretamente na vida da instituição? Quais os momentos mais favoráveis?



- c) A instituição manteve ou mantém algum vínculo com o setor público federal, estadual ou municipal no sentido de repasse de verbas específicas para a educação, tais como crédito educativo, FIES, BNDES, financiamento de melhorias institucionais, bolsas de estudo e de pesquisa para a graduação e Pós-Graduação?
- d) Como avaliam a necessidade/importância da Pós-Graduação *lato sensu*? Quais as conseqüências ou benefícios para a instituição da implantação dessa Pós-Graduação? A existência da Pós-Graduação provocou algum impacto positivo sobre a graduação? Quais?
- e) Como foi o processo de qualificação dos docentes da instituição? Que tipo de recomendação a instituição fez no sentido de estimular essa qualificação? Houve concessão de bolsas ou benefícios salariais para os professores que viessem a se titular? Houve resistências? De que tipo?

Considerando os dados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos arrolados acima, analiso a seguir seus resultados tendo em vista os critérios de compatibilização de dados em um estudo comparativo de natureza qualitativa.

Procurei analisar primeiro os dados relativos aos alunos egressos da **Associação de Ensino de Itapetininga**, em razão do maior número de entrevistas ali realizadas. Passo em seguida para a **Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença**, destacando do conjunto dos dados coletados o

material mais relevante para elucidar o processo e os mecanismos de implantação dos cursos de Pós-Graduação *lato sensu* nas instituições isoladas de ensino superior.

Uma vez cumprida a etapa da análise dos dados relativos às entrevistas realizadas com os alunos, aponto subseqüentemente os aspectos mais relevantes extraídos das entrevistas com diretores, ex-diretores e corpo técnico-administrativo, respectivamente da **Associação de Ensino de Itapetininga** e da **Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença**.

Das informações coletadas foi possível tabular dados que apontam para, no mínimo, três resultados bastante reveladores, que poderão ser depreendidos das tabelas apresentadas.

Esses dados são os seguintes:

- a. a efetiva qualificação dos profissionais, com repercussões imediatas em suas respectivas práticas profissionais;
- b. a forte motivação no sentido de dar continuidade aos estudos pós-graduados;
- c. a aprovação geral dos cursos realizados e o desejo de permanecer na instituição.

Associação de Ensino de Itapetininga: Resultados Obtidos



As entrevistas aplicadas aos titulados pela **Associação de Ensino de Itapetininga** somaram 31, assim divididas: treze foram realizadas com professores da própria instituição e dezoito com profissionais de outras instituições, sejam elas ou não de ensino.

Inicialmente, é possível assinalar que a motivação para os professores oriundos da própria instituição deveu-se à pressão da legislação, que obriga aos docentes do ensino superior serem portadores de titulação, no mínimo como especialistas.

Os depoimentos são praticamente unânimes em apontar as implicações positivas que os cursos trouxeram para o aperfeiçoamento e aprimoramento profissionais, sendo discordantes apenas no que tange a uma demanda mais específica por formação direcionada.

Contudo, reconhecem a pressão social para ampliar a capacitação, em consonância com as mudanças e transformações gerais de uma sociedade da informação, conforme assinalado no primeiro capítulo.

A principal implicação na prática profissional apontada pelos professores relaciona-se à melhoria na atuação em sala de aula, seja pela capacidade de identificar melhor o perfil de seus próprios alunos seja pelo aprimoramento didático, com a utilização de técnicas de motivação ou de outros instrumentos facilitadores.



Em sua maioria, os estudantes sentem-se estimulados a continuar os estudos através, principalmente, da realização do Mestrado. Nesse sentido, manteriam os vínculos com a instituição, tendo em vista dois fatores: a qualidade dos cursos oferecidos e, sobretudo, a facilidade e o conforto propiciados pela proximidade da instituição, já que não precisam se deslocar para outras regiões.

A fim de registrar a riqueza desses depoimentos, transcrevo a seguir alguns trechos que considero relevantes, a partir dos quais pude extrair outras conclusões que serão detalhadas subseqüentemente.

Marcelo Martim Rodrigues da Silva

Professor de Literatura Portuguesa e Teoria da Literatura (AEI), Coordenador Pedagógico de Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio. Mestre pela Universidade Metodista de Piracicaba/Unimep:

A principal motivação para ingressar na pós-graduação lato sensu foi um convite da Direção da Faculdade (AEI) para nossa melhoria profissional. Eles sempre investiram muito na qualidade de seus profissionais. De imediato eu relutei, mas o Dr. Ozi e o Professor Jacob me procuraram e mostraram as vantagens que iriam vir.

Ainda estava em vigência a Lei 5692/71, na época, e eu ingressei. O curso é longo, muitos módulos, muita coisa, e acabou superando minhas expectativas. Daí eu observei o



seguinte: eu entrei apenas pelo profissional e as necessidades existenciais foram supridas.

Aprendi a pesquisar diferenciadamente, com critérios científicos, aprendi novas técnicas, como procurar essas novas técnicas. Isso me serviu também para o crescimento pessoal. E é um curso que aprendi a recomendar para os meus colegas. Tenho muitos colegas que foram lá a partir de recomendações minhas e de outras turmas. Fui da primeira turma montada.

Quanto à diferenciação social, aqui em Itapetininga eu não senti. Mas, fora daqui, em outras faculdades em que eu acabei indo trabalhar, como a Unimep mesmo, onde fiz o Mestrado, o posicionamento que a gente aprende com a pós-graduação lato sensu “pesada” põe a gente em situações referenciais melhores que os que não fizeram. Essa é a minha experiência pessoal.

Foram muitas mudanças. Como falei anteriormente, aprendi a pesquisar diferentemente e com outra visão. Hoje aprendi a ler um texto e relacioná-los com a prática, sabendo encontrar o que há por trás dele.

Por exemplo, não vou citar Guiomar Namó de Mello sem saber que a posição dela pode ser positiva em uma determinada coisa e negativa em outra. Isso eu aprendi com a



Pós-Graduação. Também eu aprendi que quando o pessoal fala em um determinado livro que tal técnica serve para tal coisa, eu vou observar se ela realmente serve para o que eu estou pensando. Isso eu aprendi na Pós-Graduação.

Adquiri novas habilidades e competências. Aprendi a montar, por exemplo, planos de trabalho nos níveis micro e macro. Isso facilitou minhas leituras, ajudou a que eu me tornasse coordenador e que montasse meu projeto de pesquisa para o Mestrado. Hoje posso ler várias referências bibliográficas, com quase simultaneidade, e fazer o devido recorte de cada uma delas, sem misturá-las.

Inicialmente as leituras eram relativa só a meu exercício profissional, de professor universitário, por isso escolhi a Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Ali eu tive que analisar toda a metodologia do ensino, desde as bases cognitivas do ser humano ao nascer até as formas de trabalho com excepcionais.

Essa visão maior melhorou meu exercício profissional na Faculdade. Eu senti isso. Melhorou meu relacionamento e eu soube me posicionar mais como professor universitário, coisa que eu não sabia até 93. Não que eu não fosse um bom professor. Os alunos gostavam de mim, mas eu não sabia em que ponto trabalhar isso. Hoje eu aprendi.



Quanto a novos caminhos e possibilidades, hoje eu sei, por exemplo, como entrar no Mestrado, como me comportar em um doutoramento, que outras especialidades obter, como me especializar sozinho, se for o caso. Nisso ajudou bastante.

Em relação à estrutura do curso, eu não proporia mudanças. Tive uma colega que fez o mesmo curso pelo Exército. E quando ela comparou os dois currículos, o nosso, felizmente, foi melhor.

Eu não proporia mudança nenhuma. A gente tem oportunidade de se corresponder com outras universidades, com outros tipos de currículo. O nosso é bem "pesado". Eu, particularmente, não proporia nenhuma modificação.

A principal dificuldade encontrada no cotidiano da prática profissional é a pequenez. Eu pensava muito pequeno. E a maior parte dos meus colegas ainda pensa assim. Eles não entendem as implicações sociais do trabalho, da prática docente – seja como diretor, como coordenador, como professor ou supervisor.

Com a implantação do Centro de Pós-Graduação, da Associação de Ensino de Itapetininga, nós tivemos uma facilidade muito grande. E uma outra coisa que veio nos favorecer foi ter aqui no próprio Centro de Pós-Graduação cursos que tínhamos de buscar fora. E quanto à vantagem do



Centro de Pós-Graduação, todo professor que leciona na casa teve também oportunidade de concluir esse curso.

Eles precisariam ter esse tipo de ampliação de visão que uma pós-graduação pode dar. Pelo menos já modificaria a cabeça de muita gente porque, quando você entra em contato com esses profissionais de nível superior, você muda também a sua postura, absorve uma coisa chamada "hábito de estudo", que as faculdades isoladas principalmente – e elas são a maioria no estado de São Paulo – não conseguem dar.

Você precisa da pós-graduação para você se reestruturar, tomar novo fôlego e mudar a sua postura interna e externa perante a educação.

Nunca tive, até fazer o lato sensu, uma noção do que seria uma carreira acadêmica. Eu era apenas professor e dava aulas. Depois passei a ter essa idéia. Até a formação do lato sensu eu não tinha idéia do que seria o Mestrado – uma pesquisa científica que pode mudar a pessoa que o faz.

Hoje eu entendo, e isso me levou a buscar o Mestrado, mas aqui não tinha na época. Hoje sou mestre pela Unimep. O primeiro curso me deixou com muita vontade de ir para frente, e eu não tive tempo de esperar. Por isso fiz pela Universidade Metodista de Piracicaba.



Terminei o lato sensu em 1994. No começo de 1995, eu recebi a minha monografia. Já em 1995, prestei admissão na Unimep, fui aprovado. Em 1996, eu comecei o curso. Fiz o meu curso no limite máximo de 4 anos e meio.

Fiz na mesma área, só que eu fiz em Educação e em Filosofia da Educação. No Mestrado, procurei estudar as concepções, a filosofia dos dirigentes educacionais, principalmente no nível da unidade escolar.

Eu não pude fazer aqui por que na época ainda não havia o Mestrado. Mas se houver um Doutorado aqui, eu faço sim, porque o curso oferece uma visão muito boa.



ASSOCIAÇÃO DE ENSINO DE ITAPETININGA

**Professores oriundos da
Instituição**

Outros *

1. Fizeram o curso por ...

Interesse próprio

1

1

Indicação Institucional

12

17

2. Aprovação do curso

Grande

8

5

Razóavel

5

13

3. Ingresso no Mestrado

Ingressou

3

2

Não pretende ingressar

4

7

Pretende ingressar

6

9

- Professores de outras instituições e outros profissionais

Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença: Resultados Obtidos

A análise dos dados coletados juntos aos titulados da **Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença** permite afirmar que a procura pelos cursos ocorreu em razão de uma forte demanda profissional por qualificação.

Da mesma forma que no caso anterior, há, na **Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença**, uma alta aprovação do curso, assim como uma intensa motivação para se buscar uma nova etapa da formação, representada pelo Mestrado, com repercussões diretas na prática docente.

Estes resultados podem ser melhor avaliados uma leitura atenta de alguns trechos dos depoimentos coletados, transcritos a seguir.



Marcio Klein

Especialização em Metodologia do Ensino Superior Coordenador do Centro de Processamento de Dados da SHBR – Higienópolis

Ex-professor de *Software* Básico, na Faculdade de Processamento de Dados da SHBR – Higienópolis

O motivo pelo qual eu ingressei no lato sensu foi de ordem profissional. Já dava aulas no ensino superior e havia necessidade legal de cursar a Pós-Graduação. O motivo foi de ordem prática profissional.

A diferenciação social e o crescimento pessoal estavam presentes na escolha, mas não com a expectativa de que realmente eu obtivesse com esse curso. No momento do ingresso foi mais de ordem profissional.

Sem dúvida que com a realização do curso houve mudanças na minha vida, tanto na parte prática profissional como na área pessoal.

Na parte prática profissional, realmente comecei a lecionar sem uma formação. Foi muito proveitoso no sentido de que, com o curso, pude ver não só como melhorar as coisas que já estava praticando, como aperfeiçoar, ter novas idéias, enfim, novas possibilidades.



O curso contribuiu bastante, profissionalmente, para mim, não só pelos tipos de temas tratados como pela convivência com os colegas profissionais, especialmente com os professores. Cada um deles, realmente, soube como tocar, como acertar o que a classe buscava durante a aula.

Também o curso me abriu novos caminhos. Nunca tinha parado muito para pensar no desenvolvimento de uma vida acadêmica.

Por muito tempo estive sem desenvolver maiores cursos em minha profissão e, de repente, surgiu essa possibilidade de prosseguir na carreira acadêmica.

A principal modificação que eu proporia seria um espaço onde a gente pudesse trabalhar, uma facilidade maior de acesso, no próprio tempo de aula, à biblioteca, às pesquisas, eventualmente na Internet, porque, infelizmente, o tempo que a gente tem fora do curso é muito pequeno. Se fosse ter essas boas condições no horário do curso, ficaria mais rentável o aproveitamento.

Sobre as dificuldades encontradas no cotidiano eu entendo que a cada novo curso a gente encontra uma variedade muito grande de dificuldades. As vantagens de



estar num curso desse são: estar em contato com outros profissionais do mesmo nível, com professores que têm experiência e uma formação maior, poder trocar idéias para saber como resolver as dificuldades. Essa troca constante, eu acho muito positiva e é o que mais deveria perdurar.

Já estou cogitando a possibilidade de fazer Mestrado e se não fossem algumas dificuldades de tempo, de ordem material, diria que é certo que eu vou fazer algum Mestrado.

Faria o Mestrado em área correlata, porém diferente. Acho que o curso lato sensu já proporcionou uma informação básica que esperava que ele desse, uma formação básica na área da Didática, para poder dar aula no curso superior.

Eu gostaria agora de ampliar mais os meus horizontes, na linha da Administração Escolar, em que eu atuo ou, eventualmente, na área de Técnica de Sistemas, que faz parte da minha profissão atual.

Se fosse possível, se tivesse o curso nesta instituição, eu manteria o vínculo porque realmente o curso foi uma surpresa muito positiva para mim, ainda mais quando



entrei, como falei anteriormente, entrei por uma simples necessidade profissional e se eu soubesse como era o curso, eu já o teria feito antes porque foi uma surpresa agradável e me proporcionou um crescimento grande, tanto profissional como pessoal.

Gabriela Hain

Especialização em Orientação Educacional

Professora de Hebraico SHBR

Acredito que, além de ter sido uma escolha profissional, porque a área escolhida foi dentro da minha, optei pelo curso principalmente por me dar chance de desenvolvimento pessoal. Fui motivada também por colegas minhas que falavam: "Vamos fazer juntas, que vai ser gostoso. Vamos aprender. Faz tempo que a gente está parada." E foi para dar uma reciclada mesmo no que eu já sabia.

Em um processo de formação, sempre se aproveita alguma coisa da teoria na prática, faz-se uma reflexão, aprende uma coisa nova. Tenta-se trazer a teoria para a prática, para o dia-a-dia, tenta se corrigir, se auto-avaliar. Acho que realmente ajudou nesse ponto.



A gente fica prestando mais atenção naquilo que faz, como faz, se dá certo, se está certo. Quem completa o curso, recebe o diploma, naturalmente amplia seus horizontes profissionais.

Em relação aos textos, houve de tudo. Às vezes eles tinham a ver com nossa vida prática. Eram textos que enriqueciam muito e, outras vezes, nem tanto. Só acrescentavam um pouco de informação àquilo que já era sabido. Na minha rotina eu me aperfeiçoei naquilo que já fazia.

Se eu fosse fazer Mestrado, eu optaria por outra área, uma área correlata, uma matéria paralela àquela que eu já fiz. Não sei se foi exatamente isso que eu deveria ter feito. Manteria o vínculo com a mesma instituição porque eu tenho esse vínculo diário. Trabalho aqui e para mim é interessante fazer o curso aqui.

Bertha H. Gurovitz

Especialização em Administração Escolar

Professora de Prática de Ensino, Metodologia do Ensino Fundamental, Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio.



Uma das principais motivações foi, realmente, o aprimoramento. Há algum tempo eu lecionava aqui na faculdade e quando a Pós-Graduação lato sensu teve início, achei interessante um retorno aos bancos escolares.

Não foi uma escolha apenas profissional, porque sempre procurei um aprimoramento dos meus conhecimentos.

Foi uma ocasião muito boa, muito propícia, além do que, naquele momento, os professores do lato sensu foram excepcionais.

Particularmente penso que todo e qualquer curso, palestras sempre promovem uma mudança no ser humano. E, naturalmente, essa mudança se reflete na prática profissional. E não importa qual seja o tema tratado. Ele nos faz refletir e, portanto, há uma nova aquisição de competências para o desempenho profissional.

Lembro-me, particularmente, do curso dado pelo Professor Laurieri, que foi Filosofia da Educação, que realmente me trouxe muita luz a uma série de dúvidas que tinha a respeito de Filosofia. Também as propostas que foram apresentadas pelo Professor José Carlos



Belchior, a respeito das verbas destinadas à Educação, foram de grande valia para o meu trabalho.

Atualmente estou fazendo o Mestrado na mesma instituição em que já fiz a Pós-Graduação lato sensu. O Mestrado está sendo feito na área da Educação. É claro que o fato de ter realizado a Pós-Graduação lato sensu me levou a encontrar facilidade para pensar na realização do Mestrado.

Maria Inês Gonçalves de Oliveira

Especialização em Administração Escolar

Professora de Currículos e Programas, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Supervisão da Escola de Ensino Médio, Medidas Educacionais I

A escolha foi primeiramente profissional, porém, ao mesmo tempo, uma necessidade existencial de melhoria de instrução e possibilidade de aprimoramento para um melhor trabalho.

A motivação foi justamente tentar ingressar em um curso superior e também aprimorar meus conhecimentos, tendo em vista que na época eu já era Diretora de escola na rede pública estadual.



*Para minha prática profissional, houve aprimoramento na melhor administração da unidade escolar em que eu era diretora. Pude fazer um gestão melhor, atuando enquanto diretora. Também, logo em seguida, após o término do curso, já ingressei no magistério do curso superior das **Faculdades Renascença**.*

Adquiri a certeza de que a administração tem que ser primeiramente científica. A partir daí pude exercer minhas atividades com maior competência. Ao mesmo tempo que a carga de leituras possibilitou a melhoria do meu exercício profissional, também apontou novos caminhos e possibilidades, inclusive para que eu iniciasse pesquisas e despertasse uma vontade própria de fazer mais leituras para maior crescimento tanto do ponto de vista profissional como do pessoal.

Penso que o curso que fiz está muito bem estruturado. Dava para ter outros cursos assim, de outras áreas, uma vez que o curso de Pós-Graduação lato sensu sempre complementa o curso de graduação, ao mesmo tempo que é uma ponte para o curso de Mestrado stricto sensu.

Na verdade, o curso me possibilitou a busca do Mestrado. E os maiores ganhos foram na área de gestão escolar. Busquei essa instituição porque os professores são muito bem selecionados, os componentes



curriculares atendem à área do objeto de estudo. Cresci enquanto profissional e, ao mesmo tempo, como pessoa também.

Marli R. Bem Moshé

Especialização em Administração Escolar

Diretora do Ensino Fundamental na SRBR – Bom Retiro

Num primeiro momento optei pelo curso em função do cargo que exercia. Eu não tinha habilitação para ele. Na verdade, foi uma exigência minha, para poder desempenhar, de acordo com a lei, uma função em que eu já trabalhava.

Mas, sem dúvida nenhuma, procurava uma capacitação, uma melhoria, um melhor entendimento daquilo que eu praticava, para ter maior segurança, mais tranquilidade e orientação de pessoas mais gabaritadas.

Descobri um novo mundo. Fiquei parada alguns anos. A gente depende de textos, de publicações que vai lendo, mas sem uma rotina, sem uma prática, só quando dá tempo, quando alguém faz uma coisa interessante.

Voltar a estudar torna obrigatória essa reciclagem, essa pesquisa, esse "estar participando", dividir com colegas



algumas dúvidas, algumas práticas. Isso mudou muito a minha prática diária. Cresci, aprendi muito, passei a trabalhar de outras formas e a transmitir a meus colegas essas novas formas de educação que hoje em dia a gente vê que são a vanguarda.

Adquiri novas habilidades e competências. Graças a esse curso, obtive uma promoção do ponto de vista profissional. Trabalhava apenas de 1ª a 4ª séries e, devido a essas habilitações que eu tive em todo o curso, fui promovida à diretora de 1ª a 8ª séries.

Houve módulos que não atingiam a minha prática, pois eram totalmente voltados para o ensino superior. Isso, é óbvio, trouxe muita informação nova que a gente desconhecia, mas, por outro lado, a gente sentia falta de discutir a nossa prática e a nossa necessidade, o dia-a-dia do ensino fundamental, com muitas colegas que também trabalhavam no ensino infantil, na sala de aula.

E, como esses módulos eram diretamente ligados ao ensino superior, ficava então um "buraco" na nossa relação de trabalho e de rotina, no estudo na sala de aula.

Acho que a seleção dos módulos deveria sofrer algum tipo de alteração, porque havia alguns muito específicos,



poucos deles, que a gente não sentia que eram necessários à nossa vida profissional.

O que eu achei muito bom, gostei muito, foram as disciplinas de Métodos e Técnicas de Pesquisa I e II. No começo, a gente tinha muito receio e achávamos que seríamos incapazes de produzir algum tipo de trabalho, monografia e no fim ela nos preparou de forma brilhante.

Hoje em dia, tenho colegas que vão fazer curso no exterior, e nós debatemos sobre os procedimentos, como você tem de fazer o seu trabalho, as normas etc. Eu me vejo muito atualizada e muito participante de todos esses processos. Eles não me põem medo.

Foi um grande prazer escrever a minha monografia, apesar de muito difícil. Quando terminei, eu me senti muito valorizada, muito feliz, por ter conseguido realizá-la.

*Assim, procurei logo pelo Mestrado. Gostaria de ter começado neste semestre mesmo, mas estou com problemas particulares e familiares de doença. Foi o motivo pelo qual eu não comecei. No ano que vem a vida deve começar a voltar ao normal, pretendo começar o Mestrado na **Renascença**.*



Gislene de O. Desidério

Especialização em Orientação Educacional

Professora de Educação Física

Eu gosto de me reciclar como profissional e como pessoa. Necessidades existenciais há sempre. Crescimento pessoal, também, é importante. Creio que todo ser humano deveria fazer para crescer.

Para mim foi importante porque a Orientação Educacional me ajudou a trabalhar com o ser humano, com o aluno propriamente dito, na parte individual e em grupo. Acho que completou minha formação e vai completar ainda mais com o Mestrado.

A Orientação Educacional foi muito boa. As leituras novos caminhos como novas possibilidades. Com certeza, me ajudaram muito a abrir caminhos. Isso é importante.

A falta de tempo é um fator que interfere demais. A própria instituição em que você trabalha deveria dar um pouco mais de preparo. Você tem de ir buscar, você tem de "se virar", e isso é difícil hoje em dia.



Por mim, eu já faria o Mestrado direto. Só não fiz pela razão econômica. Mas o meu projeto já está pronto e só depende da parte econômica.

Vou fazer na área da Educação, porque se eu fizer na área da Educação Física, vou ficar muito sozinha. E a Educação me dá um leque maior para trabalhar.

*Eu faria aqui, teria vínculo com a instituição por trabalhar aqui na **Renascença**. Ficaria muito mais fácil. Mas também acho que tem um outro lado. Além do Mestrado, eu penso em Doutorado. Eu não quero parar. Hoje em dia não se deve parar*



SOCIEDADE HEBRAICO-BRASILEIRA RENASCENÇA

**Professores oriundos da
Instituição**

Outros

1. Fizeram o curso por ...

Interesse próprio

—

1

Indicação Institucional

—

11

2. Aprovação do curso

Grande

—

10

Razóavel

—

2



3. Ingresso no Mestrado

Ingressou

—

3

Não pretende ingressar

—

4

Pretende ingressar

—

5

Análise dos Resultados Institucionais:

A Associação de Ensino de Itapetininga

Uma característica marcante das instituições isoladas de ensino superior é sua independência dos poderes públicos. No caso das duas instituições analisadas, esta é uma dimensão bastante ressaltada, já que nenhuma das duas mantém ou pretende manter vínculos para o repasse de verbas públicas, exceção feita ao atual programa de Financiamento do Ensino Superior, o FIES, que substituiu o antigo sistema de crédito educativo.³³

³³ Conferir entrevista concedida pelo vice-presidente da Associação de Ensino de Itapetininga, Guilherme Elias de Almeida.



Apesar de não contar com incentivos fiscais de qualquer natureza – e nem pretender buscá-los –, ainda assim a **AEI** instituiu um programa de benefícios para os professores, que buscaram sua qualificação na Pós-Graduação, através de dois mecanismos:

- a. concessão de bolsa de estudos com percentual de 50% sobre o valor da mensalidade;
- b. plano de carreira vinculado à obtenção do título.

Os responsáveis institucionais apontam a concessão destes benefícios como decorrência da necessidade de titulação imposta pelo MEC.

Transcrevo a seguir trechos de alguns dos depoimentos coletados, que assinalam o contexto de implantação da Pós-Graduação, bem como os aspectos positivos decorrentes de sua viabilização.

Sérgio Gonçalves

Chefe de Departamento do Curso de Administração

Associação de Ensino de Itapetininga

Há uma grande necessidade de qualificação nos dias de hoje. Ao término de um curso de Graduação, se você não se requalificar ou não se reciclar, depois de 2, 3 anos que tenha concluído esse curso, sem uma requalificação, você simplesmente perde o curso.



Essa qualificação foi uma exigência da casa que definiu como capacitação mínima de nossos colegas ter pelo menos o curso lato sensu.

O mais importante na vida do professorado é a constante requalificação. É hoje você se inteirar de novos métodos de ensino. Também porque, pelas nossas dificuldades em acessar grandes centros de pesquisa – e pela dificuldade da distância de grandes centros – nós aqui hoje conseguimos com esses cursos de Pós-Graduação melhorar nossa qualidade dentro da sala de aula.

As práticas mudaram, porque, quando você adquire novos conhecimentos, tem condições de passá-los também a seu alunado. O professor acaba adquirindo, dentro de um curso de Pós-Graduação, novas habilidades, suas competências também melhoram, assim como sua metodologia de ensino, introduzindo outros recursos que auxiliam dentro de uma sala de aula, como retroprojektor, vídeo, etc.

Portanto, houve melhoria significativa na prática docente. À medida que você cresce profissionalmente, consegue passar a seu alunado aquilo que você aprendeu, de uma maneira um pouco mais didática, mais fácil. E os métodos de ensino que você adquire também são passados a esses alunos.



Quando você sai de um curso lato sensu há um processo em que o ensino e a aprendizagem passam a ter mais valor do que simplesmente a visão que se adquire apenas de um curso de graduação. Isso faz com que também você possa melhorar o seu programa, seus conteúdos.

Na nossa área, que é a de Administração, nós basicamente fomos obrigados a alterar nosso currículo devido ao provão que o MEC aplica todo ano. Tivemos de nos adaptar ao sistema do MEC e ao sistema curricular das grandes instituições. Simplesmente adaptando esse currículo, você consegue êxito junto a seus alunos ao obter uma nota um pouco mais elevada diante do exame aplicado pelo MEC

Por isso a instituição está incentivando os professores a fazer o Mestrado. Essa é uma necessidade que aponta para a totalidade de titulados com o curso stricto sensu, que é uma exigência do MEC. E a continuidade, hoje, da Pós-Graduação lato sensu é o curso stricto sensu, o Mestrado, é algo que vem favorecer, e muito, a pontuação dada ao professor. Porque o stricto sensu, hoje, na linha de Mestrado, é um curso que é basicamente voltado para a pesquisa. Essas pesquisas colaboram e muito no dia-a-dia do professor, até mesmo em sala de aula.

Zélia Vieira Paschoalique

Chefe do Departamento do Curso de Educação

Associação de Ensino de Itapetininga

A instalação do curso de Pós-Graduação foi um marco histórico, na época. Porque havia professores na Instituição que queriam de fazer a Pós-Graduação mas ficava difícil, teriam que viajar, pois esse curso não existia aqui em Itapetininga.

O curso preencheu essa lacuna e, uma das conseqüências, foi facilitar para que os professores da Associação conseguissem fazer a Pós-Graduação, o que provocou um impacto bastante positivo.

Ainda hoje, percebo que muitos alunos do curso de Pedagogia gostariam de fazer Pós-Graduação. Mas a grande maioria reside em municípios que ficam muito longe. Portanto, os que fazem esse curso são basicamente os que residem em Itapetininga.

Nesse sentido, o número de alunos que termina a faculdade, embora grande, não é tão expressivo em relação aos que efetivamente vão para o lato sensu, enfim, um número muito pequeno em relação ao total.



No nosso corpo docente, atualmente, todos já são especialistas e grande parte já está fazendo o Mestrado. Na época de introdução do curso, não houve resistência. Todos concordaram em fazer a Pós-Graduação. Muitos tinham vontade e, se já não o tinham feito, é porque eles teriam de viajar para fazê-lo.

Quando o curso chegou em Itapetininga foi uma bênção. A grande maioria já possuía experiência no magistério e há longo tempo já trabalhava na área da Educação. São professores, diretores de escola, supervisores, aposentados ou não, todos portadores de uma postura de educador bastante definida. E as competências e habilidades adquiridas foram aplicadas em aulas.

Todos os professores que fizeram o curso ficaram com o mesmo perfil e foram bem aceitos pelos alunos. Todos os professores se atualizaram e essa atualização foi passada para os alunos. Aconteceram algumas mudanças na grade curricular. Nós reestruturamos o curso de Pedagogia de acordo com portaria do MEC.

Creio que os cursos estão bem estruturados e com ótima coordenação. Portanto, o resultado só pode ser positivo. Enfim, acho que foi ótimo porque quem já cursou o lato sensu deve continuar e fazer o Mestrado. A Associação de Ensino



de Itapetininga está incentivando os professores a fazer o Mestrado, sem dúvida nenhuma.

Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença:

Análise dos Resultados Institucionais

Para a **Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença**, a instituição da Pós-Graduação teve um significado adicional, no sentido de que não se ateve a cumprir as exigências legais impostas pelas diretrizes do MEC.

Aí, a implantação da Pós-Graduação significou a possibilidade de crescimento institucional, de ampliação da oferta de serviços educacionais, além de consolidar a imagem da instituição. Neste sentido, o depoimento de um seus diretores é bastante revelador, conforme demonstra a transcrição a seguir:

Abraão Bernardo Zweiman

Diretor da Faculdade de Educação, Ciências e Letras

Ex-diretor do Centro de Pós-Graduação

Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença – Higienópolis – SP

Participei, junto com o professor Jacó, da implantação dos cursos lato sensu e stricto sensu, pois na época fui o diretor do Centro de Pós-Graduação, além de ser o diretor da Faculdade de Educação, Ciências e Letras.



Começamos a trabalhar em 1992, elaborando e preparando os projetos até a definitiva abertura de matrículas.

Tivemos vários objetivos com o lato sensu. Em primeiro lugar o crescimento da instituição, passar do 3º grau, em que a gente já se encontrava desde 1975, para o 4º grau, que seria a área de Pós-Graduação. E começar a criar um pouco de conhecimento e experiência para a gente poder iniciar o stricto sensu. No ano passado finalmente a gente conseguiu implantar o curso de Mestrado.

*O segundo objetivo foi também dar maior solidez ao nome da instituição, para poder abranger, dentro da **Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença**, todos os níveis de ensino, desde o ensino infantil – antigamente conhecido como pré-escola, jardim da infância – até o último grau que são o Mestrado e o Doutorado. Era essa a idéia, o objetivo que estava norteando.*

Participei, também junto ao Professor Jacob, da definição das áreas a serem implantadas. Procuramos estudar a possibilidade da instalação do curso lato sensu, tendo em vista as lacunas que encontramos em nosso próprio corpo docente, que, apesar de ser de boa qualidade didático-pedagógica, não estava adequadamente titulada, conforme as normas do MEC.



O MEC passou a exigir, naquela época, o requisito mínimo da Especialização, um curso lato sensu, para que se pudesse lecionar no curso superior. Mais recentemente, a exigência, com a nova Lei de Diretrizes e Bases, passou a ser em nível de Mestrado e Doutorado, o que nos levou a estudar a possibilidade de instalar o curso stricto sensu, o Mestrado em Educação, que hoje existe, além da manutenção dos cursos lato sensu.

Outra razão para a implantação desses programas foi a perspectiva de começar, através desses profissionais, desses professores-estudantes – vamos chamar assim – dos cursos de Pós-Graduação, um trabalho de iniciação à pesquisa, de iniciação ao trabalho científico na área de humanas, que é a nossa área mais tradicional, mais solidificada na instituição.

Também não estávamos enveredando muito por esse caminho. Assim, através dos trabalhos dos alunos do curso lato sensu e da exigência da monografia para finalizar o curso, passamos a estimular essa atividade.

Veja que a realização da monografia não é uma exigência legal, é uma exigência institucional. A legislação fala em curso de 360 horas, damos as 360 horas em aula e procuramos acrescentar toda uma orientação para a iniciação científica, iniciação à pesquisa, como elaborar cientificamente, corretamente, adequadamente, uma pesquisa de nível universitário.



Num primeiro momento, todos os professores foram convidados a participar do programa. Tanto é que foram concedidas a eles bolsas integrais, para mostrar que não era intenção da instituição fazer dinheiro, arrecadar dinheiro com esses cursos.

Pelo contrário, todos esses cursos começaram com um déficit muito grande, porque nós tínhamos de bancar os docentes que ministravam as aulas nesse curso. Grande parte dos alunos estudava gratuitamente. Depois, pudemos mostrar para eles o quanto poderiam crescer.

A nossa intenção era mantê-los na instituição, porque já estavam conosco, todos eles, há mais de cinco ou dez anos. Eles eram considerados, na instituição, bons professores, que tinham conhecimento e formação adequada para serem professores de nível superior.

Mas a nossa legislação exigia também uma titulação adicional. Muitos deles, na área da Educação, passaram por experiências na vida profissional fora da Faculdade, como inspetores de ensino, delegados de ensino. Muitos trabalharam no Conselho Estadual de Educação, em gabinete, no planejamento, em reformas de programas educacionais do município, do Estado.



Eles tinham a vivência prática da Educação. Mas o MEC quer ver no papel, ver título, quer diploma. Então, de certa forma, ficou meio constrangido para dizer a eles: "Não é que sua formação profissional seja deficiente, mas precisa fazer mais".

Dissemos: "Vamos procurar ampliar seus horizontes, dar uma reciclada em seus conhecimentos e vamos mantê-los na instituição." Ninguém veio obrigado, sob ameaça de que, se não viesse, iria embora.

Assim, todos eles sentiram a diferença porque muitos deles também trabalham em outras instituições e, nelas, isso foi impositivo: "Ou apresenta em um ano e meio ou dois anos um diploma de que está com o curso lato sensu concluído ou será demitido."

Outras instituições foram mais categóricas: "Ou você apresenta agora um atestado de que já está matriculado no lato sensu ou nós vamos substituí-lo." Nós não tivemos esse tipo de problema. Todos eles, conscientemente, vieram graças também à atração de poderem estudar. Viram que o nosso corpo docente possuía mestres e doutores reconhecidos no meio educacional de São Paulo, pessoas com quem eles poderiam aprender e crescer. Obviamente, vieram "numa boa" para esse curso.

Primeiro começamos por dentro. Começamos com nossos docentes. Começamos a trabalhar através de mala direta com os

alunos que se formaram, que se graduaram em diferentes cursos, aqui na instituição. Também começamos a perceber que deveríamos expandir além da área da Educação – pela qual começamos o lato sensu –, para outras áreas.

O curso de Hotelaria demandava também uma Especialização e então nós começamos o lato sensu em Hotelaria. Nosso curso de Processamento de Dados também começou a existir porque a informática evolui tão rapidamente que, quando o aluno acaba a Faculdade, já está com os conhecimentos ultrapassados, tem de se atualizar, reciclar-se.

Então abrimos a Pós-Graduação lato sensu em Ciência da Computação. Associamos um ao outro e criamos um lato sensu de Informática aplicada à Educação, associando educadores à ferramenta da informática e tomando-a como fator de Educação também.

Aí começaram a surgir alunos de fora através da publicidade que fizemos em jornais, revistas. Começaram a aparecer graduados de diversas instituições e professores que já trabalhavam em outras instituições de ensino superior.

Através do conhecimento e contato com os nossos professores e alunos, começaram a se fazer presentes também nesse curso, ao longo dos módulos, conforme o curso ia evoluindo, alunos de



diferentes lugares. Não me lembro especificamente de algo muito significativo ou representativo, de fora da cidade.

Havia um grande diferencial, por um lado restritivo na quantidade de alunos que a gente podia ter. O nosso lato sensu era seriamente dado em duas noites por semana e não em fins de semana, compactado em oito horas no sábado, como muitas instituições fazem, tornando o rendimento menor.

Ninguém em dia de verão agüenta oito horas em sala de aula, e três ou quatro disciplinas diferentes sendo desenvolvidas em seguida. Isso embaralha a mente.

Trabalhamos os cursos em duas noites por semana, cada noite trabalhávamos durante três horas-relógio, com uma única disciplina, em uma única noite. Então, o aluno podia pegar um assunto, uma unidade, e trabalhar com ela uma noite inteira.

Em outra noite era outra disciplina. Cada módulo era composto de duas disciplinas. O lato sensu compunha-se de seis módulos, doze disciplinas, de 30 horas, perfazendo um total de 360 horas, além da monografia.

Assim, os professores que vieram fazer o curso de Especialização já eram bons professores da casa. Continuam sendo bons professores da casa, mas aprenderam muita coisa importante com o nosso lato sensu. Muitos estavam afastados já



há alguns anos dos bancos escolares, como alunos. E, de repente, tiveram de se sentar como alunos, assistir a aulas, fazer trabalhos, lições, ler textos, preparar resumos, fazer monografias.

*Tanto isso foi positivo que os incentivou, e a diversos grupos, inclusive atraindo outros que já eram especialistas, a fazer outros cursos de Especialização em outras instituições fora do **Renascença**, a procurarem cursos de Mestrado, stricto sensu, fora daqui.*

Pressionaram a instituição para que fornecesse esse curso. Então nós tivemos a adesão deles. Os primeiros que participaram dos cursos de Especialização são os primeiros que estão nos cursos de Mestrado.

Mas muitos deles passaram a fazer outros cursos fora da instituição, inclusive participando de projetos experimentais dos quais eu também participei junto com esses professores, de cursos lato sensu semi-presenciais.

*Cito como exemplo, um que foi feito pela **Universidade de São Paulo**, pelo **Instituto de Psicologia**, Laboratório da Criança, sobre **Violência Doméstica Contra Infância e Adolescência**. Foi feito por um grupo de dez professores desta Faculdade.*



Outro grupo de Especialização lato sensu foi feito pela Universidade de Brasília, em convênio com a UNESCO, sobre a Avaliação Escolar, tendo eu e mais dois professores acompanhado esse curso semi-presencial, "semi-à-distância", também buscando ampliar os horizontes, o conhecimento e reciclar. Avaliação é a palavra do momento. Foi muito interessante a realização desse curso.

Nossa instituição atinge, na graduação, um público de classe média baixa. Eles não têm um poder aquisitivo muito grande. Na realidade, até olham o curso de graduação, no momento, como terminal, como uma possibilidade de crescimento na vida profissional, como uma garantia de emprego, com salário melhor, quer como professores, quer na área de Hotelaria, quer na de Informática. Passado algum tempo, acabam voltando para seu crescimento pessoal. Mas são poucos.

Hoje, na Faculdade de Educação, 70% a 80% dos graduados são, muitas vezes, os primeiros que, comparados aos demais membros de suas famílias, conseguem chegar a um curso superior. Isso já é um grande trunfo. Esse aluno é o grande herói da família que conseguiu acabar uma faculdade.

Pais e mães analfabetos, irmãos que não passaram do antigo curso primário, alguns chegaram a acabar o antigo ginásio. Eles conseguiram chegar ao topo da escada, que é ter o diploma de um curso superior.



Não pensam muito na evolução acadêmica. Com isso, fazendo o curso de Letras, de Pedagogia ou de Matemática, já podem ser professores, trabalhar, obter uma remuneração melhor do que tinham até então. Para eles, no momento, essa situação terminal basta.

Para alguns, a gente consegue explicar o prosseguimento como uma oportunidade de crescimento, de acesso à pesquisa, mas nem todos se interessam. Hoje, o número de aulas a ser oferecido no período noturno é maior que o do diurno, porque todo mundo trabalha de dia. Quando consegue estudar, procura fazê-lo à noite.

Temos mais salas de aula, funcionando no ensino fundamental e médio, no período noturno que no diurno. Há muita gente fora da idade escolar correta, correndo atrás do estudo perdido. Então a oferta de aulas é maior.

Os professores que buscam trabalhar à noite estão numa idade jovem, têm força para poder encarar e pegam aulas nos três períodos – de manhã, à tarde e à noite. Procuram fazer o seu pezinho de meia, sua economia, fazer o seu sonho, casar, adquirir uma casa ou algum bem de que precisa.

A coordenação do Professor Jacob tem sido, desde o início, muito efetiva, muito presente, muito eficiente. Todos os projetos



vieram a partir de propostas da coordenação, junto com o professor Jacob, que elaborou a proposta dos currículos, a proposta dos cursos.

Foram discutidos comigo, inicialmente. Muitos foram reformulados. Muitos projetos não conseguiram ser implantados por falta de público. Foram reformulados e reestruturados, para que se pudesse chegar naquilo que o público desejava.

A coordenação do Professor Jacob tem sido muito importante, tem feito uma seleção muito criteriosa e adequada dos docentes que vão trabalhar no curso, tem acompanhado dia-a-dia o desenvolvimento das disciplinas.

Aconteceu de alguns professores terem excelente titulação, mas não se saíram muito bem na hora da prática e foram substituídos.



A seleção desse conjunto de depoimentos, que compõe e finaliza o terceiro capítulo desta Tese, aponta elementos que serão detalhados no próximo item, **Considerações Finais**. Contudo, pode-se adiantar que a riqueza das informações fornecidas justifica plenamente o largo emprego do recurso aqui utilizado.

Optei por dar voz aos entrevistados, de modo que seus depoimentos evidenciassem o acerto das proposições antecipadas nos capítulos anteriores. Deve-se destacar, sobretudo, a correta identificação das motivações dos egressos dos cursos de *lato sensu* oferecidos nas instituições analisadas, bem como as implicações pessoais positivas que estes cursos propiciaram a suas respectivas trajetórias individuais.



Considerações finais

Tendo em vista o exaustivo trabalho de levantamento e a análise criteriosa de informações que constituem o esforço dispendido em uma Tese de Doutorado, pretendo ser breve e sucinto nesta etapa final e necessária, que constitui o fecho e a conclusão desta trajetória.

Antes de tudo, quero deixar registrado que realizar este trabalho me propiciou reviver a experiência proveitosa e engrandecedora que significou desenvolver e oferecer, no interior de São Paulo e na capital, a oportunidade para que centenas de professores do ensino superior retomassem os estudos.

A possibilidade de levar cultura e informação para um conjunto tão grande de pessoas, que, de outro modo, poucas oportunidades teriam foi, sem dúvida, um dos principais motivadores dessa minha trajetória.

Por outro lado, julgo que, ao levantar esse conjunto grande de informações aqui apresentadas, fui capaz de demonstrar alguns aspectos que me parecem extremamente relevantes, tais como:

1. A existência de uma intensa demanda que se encontra reprimida no seio da sociedade e que clama pela oportunidade de dar continuidade à sua formação acadêmica.



2. Essa demanda aponta, a meu ver, para a existência de uma pressão que vem também da reestruturação global da economia e da nova inserção do Brasil nesse quadro internacional: uma conjuntura que exige a disseminação da formação de mão-de-obra qualificada, em um patamar que inclui o ensino superior como uma das alavancas necessárias para o pleno funcionamento da economia globalizada, conforme apontado na última parte do primeiro capítulo.
3. Pude verificar que a pressão social manifestou-se, de um lado, nelle exigências legais de titulação impostas pelo MEC. De outro, e em decorrência da premissa anterior, evidencia-se também na pressão das próprias instituições que passaram a exigir de seu quadro docente a titulação mínima imposta pelas exigências legais.
4. Finalmente, considero que o modelo desenvolvido pela minha trajetória de atuação nas instituições analisadas pode ser visto como um grande sucesso, dado dois fatores amplamente demonstrados: o alto grau de satisfação da clientela atendida e a forte motivação apresentada para dar continuidade aos estudos. Motivação essa que decorre essencialmente da qualidade e da pertinência dos conteúdos apresentados.

Assim sendo, deixo aqui registrada, como palavras finais desta Tese, a conclusão de que toda essa bem-sucedida experiência pode ser creditada a uma feliz combinação de fatores que somaram, de um lado, a correta percepção das necessidades colocadas pelo mercado e, de outro, os impulsos provenientes da ação institucional, representada pela necessidade das instituições que tiveram de atender aos apelos legais.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1965.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1977.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 977/65.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 77/69.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 14/77, 1977.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 12/83, 1983

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. Decreto-lei 465, 1969.

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. Lei 6.182/74, 1974.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. *A Universidade da Comunhão Paulista: O Projeto de Criação da Universidade de São Paulo*, São Paulo: Editora Autores Associados/Editora Cortez, 1982.

CUNHA, Luiz Antônio. "Educação Pública: Os Limites do Estatal e do Privado", in: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.) & Outros, *Política Educacional: Impasses e Alternativas*, 2ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 1998, pp. 11-25.

_____. *A Universidade Reformada: O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior*, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1988.



_____. *A Universidade Temporã: Da Colônia à Era de Vargas*, 2ª ed., rev. e ampl, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1986.

_____. *A Universidade Crítica: O Ensino Superior na República Populista*, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1983.

DELORS, Jacques. *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, 3ª ed., trad. de José Carlos Eufrázio, São Paulo/Brasília: Cortez/MEC/UNESCO, 1999.

DUBY, Georges. *A Europa na Idade Média*, SP: Martins Fontes, 1990.

_____. *A Sociedade Cavaleiresca*, SP: Martins Fontes, 1989.

_____. *As Três Ordens ou o Imaginário do Feudalismo*, Lisboa: Estampa, 1994.

_____. *O Tempo das Catedrais: A Arte e a Sociedade (980-1420)*, Lisboa: Estampa, 1993.

Ensino Superior: Seminário Nacional: Relatório Final [Textos das Palestras Proferidas no Seminário Nacional de Ensino Superior, Realizado em Brasília, nos dias 16 e 17 de dezembro de 1996], Brasília: MEC, 1997.

FERNANDES, Ana Maria. *A Construção da Ciência no Brasil e a SBPC*, trad. Marcos Bagno, Brasília: Ed. UnB/CNPq/ANPOCS, 1990.

FONSECA, Marília. "O Banco Mundial e a Educação Brasileira: uma Experiência de Cooperação Internacional", in: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.) & Outros, *Política Educacional: Impasses e Alternativas*, 2ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 1998, pp. 11-25.

- FRANCO JUNIOR, Hilário. *A Idade Média e o Nascimento do Ocidente*, São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, 4ª ed., São Paulo: Editora Atlas, 1995.
- GOFF, Jacques Le. *A Bolsa e a Vida: Economia e Religião na Idade Média*, São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. *Os Intelectuais na Idade Média*, Lisboa: Estúdios Cor, 1990.
- _____. *Para um Novo Conceito de Idade Média*, Lisboa: Editorial Estampa, 1993.
- HAUCOURT, Geneviève D'. *A Vida na Idade Média*, São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- HEERS, Jacques. *História Medieval*, Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1997.
- HUIZINGA, Johan. *O Declínio da Idade Média*, São Paulo/Lisboa: Edusp/Verbo, 1967.
- LAUAND, Luiz Jean. *Cultura e Educação na Idade Média*, São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LOPEZ, Robert S. *A Revolução Comercial da Idade Média: 950-1350*, Lisboa: Presença, 1976.
- MOREL, Regina Lúcia de Moraes. *A Pesquisa Científica e seus Condicionamentos Sociais*, Rio de Janeiro: Achiamé/Socii, 1979.
- OLIVEIRA, Fátima Bayma de. *Pós-Graduação: Educação e Mercado de Trabalho*. Campinas: Papirus Editora, 1995.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.) & Outros. *Política Educacional: Impasses e Alternativas*, 2ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 1998.



- PAIS, Marco Antônio de Oliveira. *O Despertar da Europa: a Baixa Idade Média*, São Paulo: Atual, 1992.
- PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média*, São Paulo: Ed. Unesp, 1981.
- PERNOUD, Régine. *O Mito da Idade Média*, Mira/Sintra: Publicações Europa-América, 1979.
- PIRENNE, Henri. *As Cidades da Idade Média*, Mira/Sintra: Publicações Europa-América, 1973.
- SAMPAIO, Helena. *Evolução do Ensino Superior brasileiro, 1808-1990*. São Paulo: NUPES/USP, 1991.
- SANT'ANNA, Vanya. *Ciência e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Símbolo, 1978.
- SCHWARTZMAN, Simon & Outros. *Formação da Comunidade Científica no Brasil*, São Paulo/Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional/FINEP, 1979.
- TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil: Análise e Interpretação de sua Evolução até 1969*, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*, 2ª ed., São Paulo: Editora Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1998.
- VERGER, Jacques, *Homens e Saber na Idade Média*. Bauru/SP: EDUSC, 1990.



_____. *História das Universidades Medievais*. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

VIEIRA, Sofia Lerche. "Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil", in: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.) & Outros. *Política Educacional: Impasses e Alternativas*, 2ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 1998, pp. 27-55.



