

## Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética

---

Maria Isabel da Cunha  
Marialva Moog Pinto

---

### Resumo

O texto aborda as questões relacionadas à educação superior, incluindo os desafios para a definição de critérios de qualidade, no contexto brasileiro. A demanda populacional por oportunidades educacionais vem provocando movimentos e mudanças em todos os níveis educativos. Se a expansão das matrículas se constitui numa importante ação política em prol da inclusão, o mesmo acontece com necessidade de rever as práticas pedagógicas tradicionais, pois elas são portadoras das concepções valorativas e ideológicas do campo educacional. Na emergência de provocar inovações, compreendemos que elas representam uma *ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; envolvem a gestão participativa, a reconfiguração dos saberes e a reorganização da relação teoria/prática*, incorporando a dimensão de processo, que explicitaria a dimensão da qualidade da educação superior.

Palavras-chave: educação superior; prática pedagógica; inovação.

---

## **Abstract**

### ***Quality and higher education in Brazil and the challenge of social inclusion in the perspective of epistemology and ethics***

*This paper discusses issues related to higher education, including the challenges of defining criteria for quality in the Brazilian educational context. Popular demand for educational opportunities has kicked off movements and changes in all educational levels. If the increasing of enrollments is due to an important political action in favor of inclusion, the same happens with the need to review traditional pedagogical practices, for they have valorous and ideological conceptions in the educational field. Due to the emergency of provoking innovation, we understand that it represents a rupture with the traditional way of teaching and learning; it involves participative administration, the reconfiguration of expertise, and the reorganization of the relationship between theory and practice, incorporating the dimension of process that would put on evidence the dimension of quality in higher education.*

*Keywords: higher education; pedagogical practices; innovation.*

---

No âmbito das reflexões sobre a educação superior, ouvimos frequentemente as expressões “para uma educação de qualidade” e/ou “uma instituição de ensino por excelência”. Essas expressões parecem abarcar inúmeras categorias, intenções, desejos, crenças, que dispensam explicações. Falar em educação de qualidade parece não exigir complemento, pois o termo “qualidade”, assim como “excelência”, aponta para o máximo, para o melhor. Uma expressão incomparável, para a qual qualquer definição se mostraria mais restrita do que a intenção do próprio termo.

Analisando a condição etimológica do termo qualidade, encontramos que ela vem do latim *qualitate*, que significa “propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza” (Ferreira, 1975, p. 1175). O conceito de qualidade é multidimensional, o que torna complexo definir seu significado. A sua compreensão incorpora uma dimensão ética e estética e, principalmente, uma dimensão axiológica. Rios (2001, p. 68) chama a atenção para o fato de que o termo qualidade já carrega em sua compreensão uma ideia de algo bom, contrapondo-se a noção de defeitos, incompletude. Entretanto, pela definição etimológica essa condição não tem sustentação. Qualidade não é uma adjetivação que remete a um construto universal, mas são propriedades que se encontram nos seres, nas ações ou nos objetos. Ao atribuir qualidade a algo ou a um fenômeno, estamos explicitando um valor, assim como quando dizemos que algo é

belo ou adequado. Há, nessas expressões, uma concepção anterior que assume uma condição valorativa e que está ligada ao plano da moral e da condição política do homem. Essa perspectiva significa que a qualidade é auto-referenciada; pressupõe um sujeito ou uma comunidade que aceita determinados padrões como desejáveis. Para que se possa definir qualidade, é preciso primeiro explicitar o sentido da ação e a dimensão sobre a qual se estabelece sua intencionalidade.

Muitas vezes, a possibilidade definidora da qualidade é expressa por seus produtos. Em alguns casos se torna necessário um processo de quantificação para tornar objetivo o critério usado para definir e avaliar a qualidade. Certamente, a quantidade pode ser um atributo da qualidade. Entretanto nem sempre a relação é tão linear. Quando a qualidade se expressa em processos, os produtos se tornam relativos e a dimensão da qualidade exige outras formas de expressão, especialmente as que conseguem transmitir o significado da ação, o sentido que ela pode ter para alguém ou para um coletivo.

A concepção de qualidade com foco na produtividade tem origem nos estudos de Frederick Taylor na década de 20 e a sistematização dos processos de produção em massa, no trabalho de Henry Ford. Na década de 50, Watson apresenta o conceito de "falha". Nos anos 60, Philip Crosby expressa a formulação de "zero defeito"; e, na década de 70, Joseph Juran propõe a sistematização da Trilogia da Qualidade: planejamento, custo e controle (Bolzan, 2006). Inspirada nas proposições de Mezomo (1995), Rios (2001, p. 72) esclarece que qualidade, nessa perspectiva, "se manifesta pela conformidade dos produtos com os objetivos e as características das organizações e de seus processos de produção, no pleno atendimento das necessidades de seus clientes".

A década de 90 foi atingida fortemente pela revolução tecnológica que colocou a informática na base dos processos de produção. A utilização da internet se tornou inevitável e ficou mais fácil controlar dados do mundo produtivo numa dimensão tangível, palpável e quantificada entrelaçada aos processos educativos, tão complexos e subjetivos.

A relação dos processos educativos com o mundo do trabalho se expressou com clareza, evidenciando o interesse de intervenção nesse setor por parte dos organismos internacionais de fomento e investimento econômico, em especial nos países dependentes.

Esse processo vem impactando a área da educação que vai, aos poucos, alterando a sua cultura e aceitando – muitas vezes com resistência – ser objeto de avaliações externas, na ótica da produtividade. É possível que atualmente não se conteste conscientemente a necessidade da avaliação da educação e seus processos de formação. Mas há uma forte resistência de parte dos educadores de que se reduza o complexo processo educativo a tabelas e índices, sem levar em conta contextos socioculturais e condições objetivas de atuação que pressupõem a subjetividade.

Além disso, a representação de homem educado tem variado segundo os contextos históricos, culturais e políticos. Esses produzem concepções epistemológicas e morais que expressam visões de mundo e de sociedade.

Elas, por sua vez, estão na base da sociedade e agem dialeticamente na produção das consciências. Bourdieu (1988) bem explicitou que a cultura rege a compreensão estética e política de mundo e que essa percepção está ligada às diferenças entre os homens, em especial às diferenças das classes sociais numa imbricação histórica e política na sociedade. São essas, por sua vez, que interferem na definição dos padrões de qualidade.

Nos aportes de Cortella (1998), encontramos uma visão de qualidade que se distancia das proposições alicerçadas na perspectiva de produtividade. O autor traz a expressão *qualidade social* para explicitar um parâmetro comprometido com a condição humana e cidadã. No caso da educação, *significaria uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social* (p. 14-15). Facilmente se percebe nessa proposição um posicionamento valorativo que se distancia da neutralidade generalizadora, mas que assume uma condição atrelada a um referente axiológico, portanto político.

Boaventura de Sousa Santos (2000), na precedente crítica que faz do paradigma dominante que presidiu a ciência moderna, refere-se, especialmente, ao intento de atribuir neutralidade ao conhecimento científico, dicotomizando meios e fins. Ele advoga, por meio da sua proposição do paradigma emergente, em favor de uma ciência comprometida, *um conhecimento prudente para uma vida decente* (p. 242). Essas compreensões encaminham a critérios de qualidade que visivelmente assumem a territorialidade de sua produção e as opções políticas dos atores. Servem para mostrar a complexidade de tratar o conceito de qualidade e seus desdobramentos em termos exclusivos de indicadores quantitativos. Especialmente, chamam a atenção para o fato de que a expressão qualidade necessita um conteúdo discursivo que se afaste das generalizações universais vindas do senso comum. Atribuir qualidade requer a tomada de posições frente aos fenômenos políticos e sociais.

### **Legislação educacional no Brasil e o conceito de qualidade**

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu Título II – *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, Art. 3º, inciso IX, diz que a educação deve garantir o padrão de qualidade, indicando uma preocupação de que esse atributo acompanhe a oferta dos serviços educacionais. Entretanto, não define claramente o que seria o padrão de qualidade, ainda que seus dispositivos apontem desdobramentos que revelam concepções e valores.

No Título III – *Do Direito à Educação e do Dever de Educar*, no Art. 4º, inciso IX, encontra-se expresso que o dever do Estado com a educação pública será efetivado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino”. Assim, o dever do Estado para com o atendimento da demanda da educação constitui o padrão mínimo de qualidade de ensino. Os demais patamares vão se explicitando, posteriormente, por indicadores, em geral numéricos, como “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos

indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. A tentativa de garantir o direito de todos à educação, induz a Lei a tomar o acesso como um componente da qualidade, mas tem dificuldade de ampliar esse conceito para planos mais elevados.

No Capítulo IV – *Da Educação Superior*, o Art. 43 explicita com mais clareza o entendimento de qualidade, por meio da caracterização dos compromissos desse nível de ensino:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Depreende-se dessas proposições uma posição em favor do estímulo ao poder de criação cultural do aluno, bem como ao desenvolvimento do espírito crítico e do pensamento reflexivo. Mesmo com os méritos dessa explicitação, os indicadores de qualidade apresentam grande complexidade, dificultando o direcionamento de políticas de fomento e avaliação que deem sustentação aos processos a serem implementados. Envolvem condições subjetivas e, ao mesmo tempo, assumem positivamente a complexidade do processo educativo, reconhecendo a multiplicidade de fatores nele envolvidos e favorecendo que a definição de padrões fique sujeita às lógicas políticas e econômicas conjunturais.

Estar apto a inserir-se profissionalmente constitui-se em um dos pontos importantes para definir a qualidade da formação dos alunos, na educação superior. Espera-se que o estudante egresso da universidade apresente as condições básicas para o exercício profissional e as habilidades intelectuais e emocionais fundamentais para continuar aprendendo por toda a vida. Mas espera-se, também, que as condições de exercício da cidadania balizem a sua formação. Cada vez mais as questões éticas e de

justiça social fazem parte dos discursos da formação, pois as desigualdades sociais e o desequilíbrio ecológico se tornam definidores dessa emergência.

A Lei nº 9.394/96 dispõe, ainda, que a qualidade da educação superior seria a condição básica de credenciamento de uma instituição pelo Ministério da Educação. Nesse caso, a qualidade é dimensionada por alguns fatores, tais como o corpo docente, a infraestrutura e a proposta curricular. A avaliação processual da instituição ou curso, entretanto, precisa levar em conta o movimento que se dá no percurso de formação na sua relação com os resultados obtidos.<sup>1</sup>

Esforços nesse sentido vêm sendo feitos, ainda que de maneira pontual e restrita. Os processos que têm em vista a construção da base teórica da pedagogia universitária têm tomado os saberes experienciais de professores e estudantes que se arriscam a protagonizar transgressões epistemológicas na construção de inovações (Cunha, 1998, 2006). Registram e analisam a constituição dessas trajetórias à luz de teorias que contemplam uma nova forma de compreender o conhecimento. Creem que esse intento pode auxiliar a mudança paradigmática e constituir padrões de qualidade que se identificam com a qualidade social.

### **Políticas afirmativas no Brasil: o desafio da inclusão com qualidade**

Para melhor compreender o contexto da educação brasileira, torna-se necessário recuperar alguns referentes históricos que ajudem a compor as peças de um mosaico sociocultural que fornece algumas pistas sobre a condição atual.

A constituição da educação brasileira é significativamente marcada pelas raízes portuguesas que, por sua vez, receberam fortes traços da concepção napoleônica na organização contemporânea da educação superior. Nesse contexto, a tradição das escolas profissionais, origem de grande parte das universidades brasileiras, repercutiu nas expectativas e nas configurações da docência e da prática pedagógica e até hoje impactam as culturas acadêmicas das instituições. A docência, alicerçada basicamente no prestígio profissional ou no perfil investigativo do professor, estabeleceu práticas clássicas de ensinar e aprender, pelas quais, em geral, o aluno é considerado como receptor dos conhecimentos acumulados pela humanidade e distribuídos por seus professores.

No Brasil, o ensino superior iniciou-se tardiamente, em relação aos países europeus, latinos e norte-americanos. A primeira universidade brasileira foi criada na década de 30, pois até então predominavam as faculdades isoladas e os cursos profissionalizantes. O que o aproxima da educação superior mundial, como um todo, é o fato de ter sido proposto para as elites intelectuais, políticas e econômicas, atendendo a uma pequena parcela da população, geralmente dotada de elevado capital econômico e cultural.

Na América Latina há diferenças no ensino superior entre os países da região, e também diversidade dentro de um único país. Encontramos

---

<sup>1</sup> Desde 2003, após a promulgação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que definiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tornaram-se mais visíveis os indicadores de qualidade que procuram captar processos, valorizando dimensões de participação e complexidade.

instituições de diversos tamanhos, perfis e maturidade acadêmica. No Brasil, por exemplo, somam 92 as universidades públicas e 86 as privadas; são quatro centros universitários públicos e 115 privados; quatro faculdades integradas públicas e 112 privadas; 82 faculdades, institutos e escolas superiores públicas e 1.567 privadas; 66 centros educação tecnológica públicos e 142 privados.<sup>2</sup> Há, também, os cursos de educação a distância. Apenas as universidades têm objetivo e compromisso com a pesquisa, ensino e extensão; as demais instituições se dedicam preponderantemente ao ensino.

Dois dos principais problemas da América Latina referem-se à pobreza e à baixa escolaridade da população, ambos relacionados entre si. No dizer de Dias Sobrinho (2005, p. 196), os países da América Latina, “não tendo conseguido antes construir o Estado de Bem-Estar Social, não conseguem agora oferecer educação, saúde, emprego e paz para a enorme maioria de sua população”. O autor afirma que a pobreza dos países da América Latina, inclusive do Brasil, se institui pela “indigência de uma ética global”:

A América Latina é uma região com muitos recursos naturais, terras férteis para a agricultura e pecuária, unidade linguística, um enorme potencial energético, grandes volumes de águas e, talvez, a mais importante biodiversidade do mundo. Se o seu desenvolvimento se deu abaixo do que essas potencialidades permitiam esperar, muito disso é devido às políticas concentracionistas dos países ricos. (Dias Sobrinho, 2005, p.197).

Essas políticas provocaram o endividamento dos países pobres. “As determinações externas são perversas e buscam preservar as elites locais, tendo como principal estímulo para essa preservação, o baixo índice educacional da população de pouca ou nenhuma renda” (Dias Sobrinho, 2005, p. 197). A educação superior enfrenta grandes desafios, sem ter resolvido antigas questões institucionais. Não se trata de adequar-se às exigências da globalização, da sociedade do conhecimento e da informação, mas de construir uma educação apropriada a cada país e ao conjunto latino-americano com criatividade e postura reflexiva.

O processo de redemocratização, vivido no Brasil nos anos 80, retomando a perspectiva republicana, colocou a educação superior numa condição essencial para as bases do Estado democrático. A demanda populacional por oportunidades educacionais provocou movimentos e mudanças em todos os níveis educativos. Foi um período de particular efervescência acadêmica, afetado diretamente pela possibilidade de redemocratização das estruturas internas da universidade, entendida como condição para o acompanhamento do novo momento institucional. Vale registrar que os movimentos corporativos de base tomaram força exponencial e lideraram as discussões e embates sobre as questões nacionais que seriam reguladas pela nova constituição do país, promulgada em 1988. A União Nacional dos Estudantes (UNE) revigorara suas bases – profundamente afetadas no período da ditadura – e, no espaço da universidade pública, o Sindicato Nacional dos Docentes da Educação

<sup>2</sup> Dados do censo educativo de 2008, elaborado pelo Inep.

Superior (Andes-SN), assim como a Federação de Sindicatos de Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras (Fasubra), que reúne os servidores técnico-administrativos da esfera universitária federal, deram passos significativos nos processos de reestruturação da universidade brasileira.

A principal bandeira de luta constituía-se em fazer constar na Lei Constitucional a conceituação da universidade incorporando o eixo da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Havia um consenso das bases de que essa definição seria capaz de garantir uma perspectiva mais universal de qualidade da educação superior, que teria assim um formato identitário estruturante, fazendo avançar a universidade para patamares de crítica e compromisso social, notadamente articulando a produção com a disseminação do conhecimento.

Os desafios nacionais de transformação da educação superior no Brasil, entretanto, foram, progressivamente, afetados pelo contexto internacional e pelo fenômeno da globalização que trouxe impactos significativos para as políticas públicas, em especial, as da área social. Gradativamente, os projetos nacionais deram lugar às metanarrativas produzidas pelos órgãos mundiais de financiamento que anunciavam novos cenários nas disputas internacionais. A constituição da Comunidade Europeia, que propunha uma identidade comum a todos os países do continente, foi um claro indicativo de que a luta competitiva de mercados ultrapassava a histórica condição nacionalista presente na trajetória dos países envolvidos. Como a educação, e notadamente a educação superior, assume uma posição estratégica no desenvolvimento econômico, logo ficou claro que as decisões sobre as políticas educativas estariam afetas a planos supranacionais, atendendo aos rumos da nova ordem internacional.

No caso da América Latina, a política de unidade de blocos econômicos tem esbarrado na falta de recursos e de vontade política para a equalização das principais distinções econômicas e sociais. Diferentemente da Europa, os países latino-americanos foram atingidos individualmente pelas mesmas políticas, sem, entretanto, a possibilidade de articular movimentos conjuntos, quer de adesão ou de resistência. Mesmo com diferenças pontuais, a América Latina assumiu a perspectiva neoliberal que se instalava, anunciando a apologia do Estado Mínimo e da ineficiência do aparato público na prestação de serviços básicos, incluindo, certamente, saúde e educação.

No Brasil, as estatísticas demonstram que a segunda metade dos anos 90 foi marcada pela expansão avassaladora da educação superior privada. Essa, que até então era preferencialmente confessional ou comunitária, legitimou-se pela visão empresarial, implantando complexos acadêmicos por todo o País. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) reconheceu diferentes modalidades de educação superior, distinguindo aquela que é indissociável da pesquisa e deve ser feita nas universidades e a que pode estar somente envolvida com o ensino, própria dos centros universitários e faculdades isoladas. Essa condição, reforçada pela dimensão territorial do País, fez com que aproximadamente 50% das



Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras se caracterizam por terem aproximadamente 500 alunos (Brasil. Inep, 2006), constituindo-se como faculdades isoladas. A conceituação da educação superior, indicada pela Constituinte de 1988, foi flexibilizada pela Lei de Diretrizes e Bases, revelando a perspectiva política vigente. Entre os fatores que contribuíram para essa condição, certamente, está a fragilidade das experiências articuladoras da nova epistemologia que suportava a relação do ensino com a pesquisa e a extensão, e a morosidade da regulamentação de alguns dispositivos constitucionais, que assim o exigiam.

A ampliação de vagas por meio de instituições privadas interiorizou, consideravelmente, a educação superior e ampliou o acesso de uma faixa da população até então distante dos bancos acadêmicos. Entretanto, essa expansão, nem sempre realizada a partir de critérios de rigor, produziu um processo de massificação sem o necessário investimento pedagógico que essa condição exigia.

Paulatinamente, foram ampliadas as ofertas de matrículas, modificando históricos consensos ligados à função da universidade, transformando a perspectiva de atendimento da elite intelectual (certamente, também social) para a defesa da educação para todos. Essa posição identificou-se com os anseios de democratização do País e respondeu às expectativas de uma classe social emergente, pressionadora da possibilidade de garantir escolarização superior para si. Como os postos de trabalho diminuía a olhos vistos em decorrência da aplicação tecnológica e havendo restrição dos investimentos dos Estados nacionais, a educação média e a superior passaram a representar as principais possibilidades de acesso ao trabalho, entendido numa condição progressiva de oportunidades.

O Brasil, tentando reagir à condição de subdesenvolvimento, encontra-se em um momento de expansão de matrículas, de diversificação de funções e de modificação em sua estrutura organizacional, discutindo o financiamento para instituições públicas, o aumento significativo das tecnologias de informação e a internacionalização dos currículos da educação superior. Essa condição encontra similaridades no plano internacional. Zabalza (2002, p. 26) afirma que "a massificação é, seguramente, o fenômeno que chama mais atenção na transformação da universidade e que maior impacto tem tido na sua evolução", com profundas repercussões nas políticas universitárias. O autor lembra que, se o objetivo político dos países apontava para a educação superior como um bem social e a formação especializada como um valor econômico, tornou-se necessário abrir a universidade a todas as camadas sociais.

A tendência de expansão do acesso se constituiu num fenômeno com forte ênfase a partir da década de 90. Os fatores que para ele contribuíram, de acordo com Almeida Filho (2006), referem-se à valorização do conhecimento técnico e científico; às pressões por direitos sociais; às aspirações de mobilidade social; à necessidade de competência técnica para enfrentar um mercado cada vez mais instável e seletivo; e às transformações no mundo das profissões trazendo de volta aos bancos escolares

uma população adulta e integrada em atividades profissionais. Como pano de fundo está o resgate da justiça social.

Nesse contexto, a educação superior, na virada do século, vê-se pressionada a incorporar novos grupos sociais que estavam à sua margem. No Brasil, segundo o autor acima citado, os estudantes provenientes do extrato dos 20% mais ricos da população respondem por 70% das matrículas, enquanto apenas 3% dos estudantes pertencentes ao grupo dos 40% do segmento mais pobre estão presentes nesse nível de ensino.

As posições mais elevadas na hierarquia acadêmica são ocupadas pelas universidades públicas e algumas universidades confessionais, que são as que integram atividade de ensino e pesquisa. Elas oferecem carreira acadêmica em regime de dedicação exclusiva e são bem avaliadas pelos órgãos governamentais quanto aos seus cursos de graduação e pós-graduação.

As demais instituições privadas e faculdades isoladas possuem grande parte do corpo docente vinculado como horista<sup>3</sup> e estão voltadas para cursos de formação profissional. A hierarquia de prestígio acadêmico, no interior do ensino superior brasileiro, expressa-se pelas avaliações oficiais que atribuem um maior valor simbólico às universidades, quando comparadas às instituições privadas com perfil mercadológico.

Com a ascensão do governo Luis Inácio Lula da Silva em 2000, o tema da Reforma Universitária ocupou debates e intencionalidades governamentais, tornando-se uma meta do Ministério da Educação (MEC). Iniciou-se, ainda, um importante movimento de recuperação do orçamento das universidades federais e se deu início a um vigoroso processo de expansão dessas instituições, com a implantação de novos cursos, contratação de docentes e alocação de investimentos para infraestrutura.

A *Conferência Educação para Todos*, organizada por quatro agências internacionais – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e Banco Mundial – com a participação de 155 países, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, desencadeou a mobilização de muitos países emergentes em prol de uma educação incluyente. Registrou-se um alerta ao mundo sobre a necessidade de diminuir as distâncias entre os países ricos e pobres; entendidos, estes últimos, como subdesenvolvidos. Dever-se-ia assumir o compromisso de garantir educação básica de qualidade para todos os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Esse intento, certamente, não se concretizaria sem uma educação superior ampliada e consolidada.

Na educação superior brasileira, o acesso ao sistema público, historicamente, privilegiou os alunos que melhor se classificavam no processo seletivo de ingresso, conhecido com o nome de “exame vestibular”, reforçando a universal perspectiva da meritocracia acadêmica. Em geral, são candidatos procedentes das melhores escolas médias, de natureza privada, e tendem a corresponder a extratos sociais de mais alta renda.

Há, atualmente, um esforço para alterar esse quadro. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

---

<sup>3</sup> Professores com regime de trabalho oscilante, remunerados de acordo com as horas aulas que ministram.

(Inep), em 2006, dos 1.311 milhão de estudantes que ingressaram no ensino superior por vestibular, 136 mil estudantes combinaram esse exame com outros processos seletivos e 304 mil ingressaram por outras formas de acesso (Brasil. Inep, 2006).<sup>4</sup> Entre elas, estão as chamadas políticas afirmativas que procuram privilegiar segmentos populacionais historicamente marginalizados. Algumas assumem a etnia como condição de exclusão. No caso do Brasil, aí se inserem os negros e os índios que se autodeclararam parte destas populações. A eles são reservadas cotas de vagas nas instituições de ensino públicas desde que atendam a critérios que comprovem baixa renda e trajetória educacional compatível. Para essa definição, há um escore mínimo a ser atingido no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), aplicado voluntariamente aos concluintes e aos egressos desse grau de ensino, conforme Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009 (Brasil. MEC, 2009). Outro grupo privilegiado para o ingresso em Cursos de Licenciaturas<sup>5</sup> são os professores da educação básica em exercício, que, de acordo com o dispositivo legal, têm o prazo de uma década para alcançar formação de nível superior. Para eles são previstos, também, programas especiais, organizados com a finalidade precípua de garantir a sua formação, em parceria com os Estados e Municípios.

Todas essas políticas afirmativas têm o sistema público como referente. Entretanto, considerando o significativo número de IES privadas de natureza confessional ou comunitária<sup>6</sup> existente no País, o governo federal instituiu um outro Programa, proposto para essas Instituições e que a ele podem aderir espontaneamente. Procura, dessa forma, acelerar o processo de inclusão de jovens em idade regular – de 18 a 24 anos – na educação superior. Denomina-se Programa Universidade para Todos (ProUni) e, por meio dele, o governo federal troca os impostos devidos à União pela disponibilidade de vagas para estudantes que comprovem baixa renda, independente de etnia ou origem profissional.

As instituições se habilitam ao ProUni desde que comprovem, pelos escores da avaliação externa, condições compatíveis com um ensino de qualidade. Os candidatos também passam por um processo seletivo, realizado pelo MEC, que envolve as seguintes condições: ter realizado o Enem com pontuação mínima, ter trajetória de escolarização básica em escolas públicas ou em particular com bolsa de estudos e comprovar renda familiar que não extrapole o teto estabelecido pelo governo, em torno de dois salários mínimos *per capita*. As vagas também são definidas pelo Programa. Cada IES aloca, para o ProUni, vagas que correspondem a um percentual das definidas para cada curso, em entrada regular. Essa medida procura garantir um equilíbrio na oferta de vagas em todas as carreiras e impedir o aproveitamento somente das que ficam ociosas, preponderantemente em cursos de menor prestígio.

O ProUni faz parte do pacote de ações que compõem a Reforma da Educação Superior, prevista pelo MEC. Essas ações tiveram início no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva e são tentativas do governo federal para cumprir as exigências da *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI* (Unesco, 1998).

<sup>4</sup> cf. as seguintes tabelas da *Sinopse estatística da educação superior: graduação* (Brasil. Inep, 2006): Tabela 4.1 – Número Total de Ingressos nos Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e todas as formas de ingresso, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES; Tabela 4.2 – Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos, por Vestibular e outros processos seletivos; Tabela 1.1 – Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES.

<sup>5</sup> Cursos de Licenciatura são aqueles que formam professores das diferentes áreas do currículo para atuarem na educação básica, nos níveis fundamentais e médio.

<sup>6</sup> As IES confessionais e/ou comunitárias, no Brasil, são as de natureza administrativa privada, mas declaram e comprovam não ter fins lucrativos.

O levantamento de dados realizado obrigatoriamente com os estudantes do ProUni demonstra que os alunos selecionados não incluíam em suas expectativas a possibilidade de cursar o ensino superior, antes da instituição do Programa. Esse dado é um indicador de que o ProUni seja uma ferramenta importante para favorecer a inclusão na educação superior de estudantes oriundos das classes menos privilegiadas. Cabe, porém, indagar sobre as condições desse processo, enquanto ao acesso e à permanência, e se elas se aliam à noção da humanização como componente da qualidade educativa.

Especialistas têm alertado para o fato de que os professores podem ter de modificar seus fazeres, diminuindo, muitas vezes, o nível de exigência sobre a aprendizagem, uma vez que os alunos egressos pelo Programa, vindos de escolas públicas, apresentam defasagens em relação aos conteúdos aprendidos ou não na educação básica. Será essa uma constatação efetiva?

Essa situação pode, ao revés, estimular a reflexão sobre as práticas tradicionais de ensinar e aprender na universidade e a necessidade de inovação nas práticas pedagógicas instituídas.

Uma das críticas ao ProUni se origina nas bases sindicais e de gestão acadêmica das instituições federais, alertando para a ameaça de concentração – mesmo que indireta – de recursos públicos nas universidades privadas. Argumentam que o governo brasileiro deveria ampliar as vagas no sistema público e dar a ele condições mais condizentes de atuação.

Em resposta a essa demanda, o governo vem investindo na ampliação das universidades públicas existentes e na criação de novas instituições com esse perfil. Em 2007, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que se constitui num programa de expansão física e reestruturação pedagógica do sistema federal de educação superior. É o mais ambicioso Programa já implantado no Brasil, com a aplicação de sete bilhões de reais (três bilhões e 250 milhões de dólares americanos), com o objetivo de duplicar a oferta de vagas públicas no ensino superior.

O Reuni compreende a expansão das matrículas, em especial no turno noturno; diversificação das modalidades de graduação; mobilidade estudantil ampla; articulação da educação superior com a educação básica, a tecnológica e a profissional; programas de inclusão social e assistência estudantil. Quer alcançar, ao final do Programa, a taxa de conclusão de 90%, com a relação aluno/professor de 18 estudantes a cada vaga de docente alocada para as IES. Essas condições procuram garantir que o investimento feito atinja as classes sociais menos favorecidas e represente um importante processo de inclusão social, já que o Plano Nacional de Educação prevê a oferta de educação superior até 2011 para, pelo menos, 30% da população dos jovens de 18 a 24 anos.

É incontestável que as políticas desencadeadas na última década têm trazido significativos frutos. Segundo o Ministério da Educação, em dados divulgados em seu *site*, as vagas na educação superior no Brasil

duplicaram nos últimos oito anos, com forte investimento de inclusão dos extratos sociais menos privilegiados economicamente.

Apesar de todas essas iniciativas, a estrutura curricular de formação profissional e acadêmica do Brasil corre o risco de isolar-se em relação às inovações ocorridas no mundo, cada vez mais globalizado e internacionalizado, se não atualizar suas perspectivas epistemológicas e pedagógicas. A dimensão da qualidade está a exigir estudos e pesquisas que auxiliem a explicitação de indicadores mais adequados ao que se espera da educação superior, na perspectiva da inclusão e da justiça social que advém do desenvolvimento sustentável.

As mudanças que atingem a universidade nesse contexto implicam a chegada de estudantes cada vez mais heterogêneos, tanto nos estilos cognitivos como na escolarização prévia, nas motivações e nas expectativas. Diversificam-se, ainda, as idades, com maior acolhimento de alunos trabalhadores, que estão na universidade em tempo parcial, em geral à noite.

Não se coloca em dúvida que a expansão numérica é um indicador do esforço de democratização do acesso à educação superior. Exige, porém, uma constante vigilância sobre a qualidade da oferta, entendida como medida de acompanhamento da eficácia dos recursos investidos. Pressupõe, também, que a universidade reflita sobre sua missão e suas práticas de formação. Se a tradição é avalista da cultura acadêmica, os desafios contemporâneos precisam ser tomados como condição de novos percursos.

### **O desafio da qualidade em tempos de expansão e inclusão na educação superior**

Se a expansão das matrículas é uma importante ação política em prol da inclusão, a necessidade de rever as práticas pedagógicas tradicionais também o é, pois elas são portadoras das concepções valorativas e ideológicas do campo educacional. A emergência da mudança vem sendo requerida em todas as circunstâncias, e mais ainda se impõe para a atual conjuntura de expansão, porque o perfil dos estudantes foge, muitas vezes, das representações de aluno baseadas exclusivamente nos indicadores tradicionais de mérito acadêmico, pelos quais o aluno deve ser selecionado conforme o escore de pontos alcançados no exame de ingresso.

Sem negar a validade deste critério, certamente se compreende que esse não é um processo livre de implicações políticas e sociais, como se poderia, à primeira vista, imaginar. Nem define *a priori* o desempenho dos estudantes em seus cursos. Pesquisas de acompanhamento dos estudantes do ProUni, por exemplo, inferem que esses estudantes surpreendem seus professores pelo bom desempenho, especialmente pela responsabilidade que demonstram em suas tarefas acadêmicas (Pinto, 2008). Eles valorizam, de forma exponencial, a

oportunidade de estarem na universidade e esta condição parece ser uma das chaves de seu sucesso.

Entretanto, a universidade que se propõe a compartilhar os valores da inclusão social precisará, com mais empenho, investir em reflexões epistemológicas, assumindo paradigmas menos rígidos do ponto de vista da erudição e mais rigorosos na perspectiva da valorização da cultura e da diferença.

Partindo das críticas da modernidade como paradigma epistemológico e ético que vem baseando as práticas escolares, muitos autores têm se dedicado a análises consequentes sobre as culturas e rituais dos processos de ensinar e aprender. Certamente, a psicologia da aprendizagem forneceu os primeiros elementos críticos, mas a visão sociológica dos processos educativos foi responsável pela vinculação deles com as estruturas mais amplas da sociedade. Aprendemos que as inovações não se reduzem aos novos aparatos tecnológicos, mas referem-se às rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender, baseadas na memória e na repetição, em que o conhecimento vem ligado aos interesses da cultura dominante.

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas.

Essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, como refere Santos (2000, p. 346), a “inquietação” em energia emancipatória. Envolvem o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com seus alunos. Na afirmativa de Tardif (2002, p. 132), “é por isso que a pedagogia é feita de dilemas e tensões, de negociações e estratégias de interação. [...] ensinar é fazer escolhas, constantemente, em plena interação com os alunos”. Essas escolhas são dependentes da experiência dos atores, do contexto de tempo e território do ensino, das convicções e crenças que suportam o trabalho e, consequentemente, de situações que, sendo únicas, exigem respostas diferenciadas.

Dispostos a mapear experiências que rompem com a tradição cartesiana de ensino e aprendizagem, temos proposto categorias para análise (Cunha, 2006) baseadas nos referenciais teóricos inspirados, principalmente, em Santos (1988, 2000) e Lucarelli (2003). Na concepção valorativa que nos move, essa posição é evidência de qualidade, e o grau com que se instala revela a profundidade da ação. Para tanto, temos assumido como indicadores de inovação:

- 1) a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;

- 2) a *gestão participativa*, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- 3) a *reconfiguração dos saberes*, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc;
- 4) a *reorganização da relação teoria/prática*, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade;
- 5) a *perspectiva orgânica no processo* de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida;
- 6) a *mediação* entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer;
- 7) o *protagonismo*, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

Ao tomar esses estruturantes de inovação nos processos de ensinar e aprender, está-se a indicar uma concepção de qualidade e a contribuir para a explicitação de critérios que ajudem a explicitar e adjetivar esse termo. Qualidade, nesse contexto, identifica-se com uma proposta de mudança paradigmática, alicerçada, principalmente em concepções pedagógicas que assumem o pressuposto da participação, do protagonismo e da cultura. Pretende estar mais próxima do desafio da inclusão social, valorizando, nos estudantes e nos seus desempenhos, manifestações e aprendizagens que extrapolam a erudição. Toma o acesso como condição básica para a inclusão social; mas reafirma a importância de uma formação que avance em patamares diferenciados, estimulando habilidades de pensamento e valorizando aspectos culturais que suportem essa inclusão com maior probabilidade. Em síntese, recupera o caráter político do termo qualidade tentando superar a “dispersão semântica” (Manilla, 1989) do conceito de qualidade que tantas vezes tem facilitado a sua instrumentalização a serviço de agendas e agentes diversos, como afirma Sá (2008).

De alguma forma, a dimensão conceitual de qualidade revela valores em disputa e, portanto, coloca em pauta o seu sentido. Tal como Geertz<sup>7</sup> (2001) nos lembra, os sentidos de conceitos – nesse caso de qualidade –, assim como os símbolos, não são categoricamente fixados, mas têm um movimento de desenvolvimento e de modificação no tempo e no espaço. Essa dimensão, indissociada das dimensões epistemológicas, éticas, sociais e econômicas, tenciona e é tencionada pelos diversos interesses sociais, políticos e ideológicos. O importante parece ser o reconhecimento da polissemia do conceito de qualidade assumindo, como reconhece Gentilli (1997, p. 172), que o “significado de qualidade e, conseqüentemente a

<sup>7</sup> Na discussão do próprio campo em sua crise de identidade e de suas inter-relações com a cultura, filosofia, política, religião, psicologia e a posição anti-relativista em sua obra *Nova Luz sobre a Antropologia* (2001).

definição de instrumentos apropriados para avaliá-la são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados”.

Fernandes e Silveira (2007) afirmam que é preciso compreender, pela história e pela cultura na qual nos produzimos e somos produtores (Pinto, 1969), que a ruptura paradigmática que caracteriza o conceito de qualidade se institui lentamente e está assentada nas condições concretas da materialidade do mundo da vida e do trabalho, sendo produzidas, principalmente, nos espaços de contradição.

De modo geral, não se exercita uma antropologia reflexiva que questione as finalidades da ciência e da existência para uma compreensão filosófica da pesquisa científica (Pinto, 1969), base do saber acadêmico. Outras concepções de conhecimento, de ciência e de seus modos de produção se incorporam às práticas cotidianas, porque incidem diretamente naqueles considerados válidos, que são oriundos do campo legal, do campo científico e do campo profissional. Necessitam de interrogantes e interrogadores que os contextualizem e os resignifiquem com rigor “epistemológico e ético” (Freire, Shor, 1987).

A definição de indicadores de qualidade do ensino universitário desafia a racionalidade técnica quando incorpora as dimensões aqui exploradas. É certo que não se constitui em uma tarefa fácil, pois, além das dimensões passíveis de quantificação, exige a possibilidade de detectar processos e movimentos que rompem com paradigmas que se constituíram tendo como base a racionalidade técnica. Estes “servem a teoria dos quase mercados educacionais assentados nas premissas de que a introdução de políticas orientadas para o mercado na educação irá promover a competição entre instituições” (Sá, 2008, p. 433) e, por essa via, sua qualidade. Entretanto, como alerta Ball (1995, p. 17), “o perigo é que nós nos estamos a mover em direção a um mercado deformado por um enviesamento de classe, mediado por solicitações endógenas de capital cultural e efeitos exógenos de desvantagens econômicas e sociais”.

São inevitáveis as incursões nessa seara para o enfrentamento das exigências contemporâneas, que incluem habilidades complexas e um sentido ético na formação que almeja a cidadania. As gerações futuras enfrentarão, cada vez mais, os desafios que ligam a ciência aos compromissos ambientais, à distribuição de renda e à solidariedade que repercutam em sobrevivência do planeta. Pressupõem o desenvolvimento de habilidades complexas nos estudantes e a ampliação dos compromissos éticos que os torne capazes de alcançarem uma vida “da melhor qualidade” (Rios, 2001).

A relação entre a ampliação das oportunidades de educação superior em países em desenvolvimento e a qualidade para ela requerida deve fazer parte das preocupações governamentais e da comunidade acadêmica. Será ela a fundamental medida da adequação das políticas de inclusão e justiça social. Este parece ser um significativo e contemporâneo desafio para que as políticas e estratégias de promoção da qualidade não se constituam em novas formas de reintroduzir a hierarquia e a seletividade nos espaços educacionais, penalizando, mais uma vez, os até então excluídos pelo não alcance dos patamares tradicionalmente previstos. Exige, ainda,



uma distinta posição da sociedade em relação à inclusão como um valor em que o acesso à educação superior seja um dos pilares desse processo, mas que, certamente, precisa estar em consonância e amparado por tantos outros que tenham como meta a justiça social e o equitativo desenvolvimento humano. Estarão estas condições em marcha?

---

### Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. O neoliberalismo educacional mitigado numa época de governação social-democrata: um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*, v. 10, n. 2, p. 103-137. 1997.

\_\_\_\_\_. Palestra no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS. 2002.

ALMEIDA FILHO, José Carlos. Conhecer e desenvolver competências profissionais dos professores de Letras. *Revista Contexturas*, São Paulo, Ed. Especial: Ensino Crítico de Língua Inglesa. v. 9, p. 9-19, 2006.

ANASTASIOU, Lea; ALVES, Laureci. *Processos de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Ed. Univille, 2003.

BALL, Stephen. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como estratégia de classe. In: GENTILLI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão*: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 196-227.

BOLZAN, Cristina Izabel Moraes. *Excelência em gestão universitária*: um estudo de caso em uma instituição federal de ensino superior. 2006. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2006.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. Homologado. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf)>.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CP 28/2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 2 out. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior*. 2005. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo\\_Tecnico\\_Cadastro\\_Docentes2005\\_1.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_Tecnico_Cadastro_Docentes2005_1.pdf)>. Acesso em: 7 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. *Sinopse estatística da educação superior: graduação*. 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em: 19 set. 2008.

\_\_\_\_\_. *Estatísticas do ensino superior*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: jul. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jan. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)>. Acesso em: maio 2008.

CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1998.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara, SP: JM Ed., 1998.

CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Pedagogia universitária: perspectivas emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: JM Ed., 2006.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ENGUITA, Mariano. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 93-110.

FERNANDES, Cleoni; GENRO, Maria Elly. Práticas pedagógicas e cidadania? Algumas reflexões com nosso tempo. In: MOREIRA, Jacira et al. (Orgs.). *Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta, RS: Ed. Unicruz, Ries, 2005.

FERNANDES, Cleoni; SILVEIRA, Denise. Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. *Anais [...] Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social*. Rio de Janeiro: Anped, 2007. p. 1-14.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GENRO, Maria Elly Herz. *Movimentos sociais na universidade: rupturas e inovações na construção da cidadania*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2000.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomas Tadeu (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCARELLI, Elisa. *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras: su incidência dinamizadora en la estructura didáctico-curricular*. 2003. Tesis (Doctorado) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 2003.

MANILLA, J. M. Reflexiones en torno de la calidad de la educación. *Revista de Educación Superior*, México, v. 18, n. 4, p. 70-79. 1989.

MEZOMO, João C. *Gestão e qualidade na saúde: princípios básicos*. São Paulo: Ed. Universidade de Guarulhos, 1995.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e políticas de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, jan./abr. 2007.

PIMENTA, Sema Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PINTO, Marialva Moog. *A qualidade da educação superior e o ProUni: limites e possibilidades de uma política de inclusão*. Projeto de tese de doutorado. 2008. [não publicado].

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SÁ, Virginio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p.425-444, set./dez. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento, 1986.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1998.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*. Brasília: Unesco, Unimep, 1998. Disponível em: <[http://www.interlegis.gov.br/processo\\_legislativo/copy\\_of\\_20020319150524/20030620161930/20030623111830/](http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830/)> Acesso em: 18 out. 2007.

ZABALZA, Miguel. *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Nancea Ediciones, 2002.

---

Maria Isabel da Cunha, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é docente titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

mabel@unisinos.br

Marialva Moog Pinto, doutoranda em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), é bolsista do Projeto Observatório da Capes/Inep.

marialvamoog@hotmail.com

Recebido em 22 de janeiro de 2009.

Aprovado em 22 de outubro de 2009.