

PREMISSAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

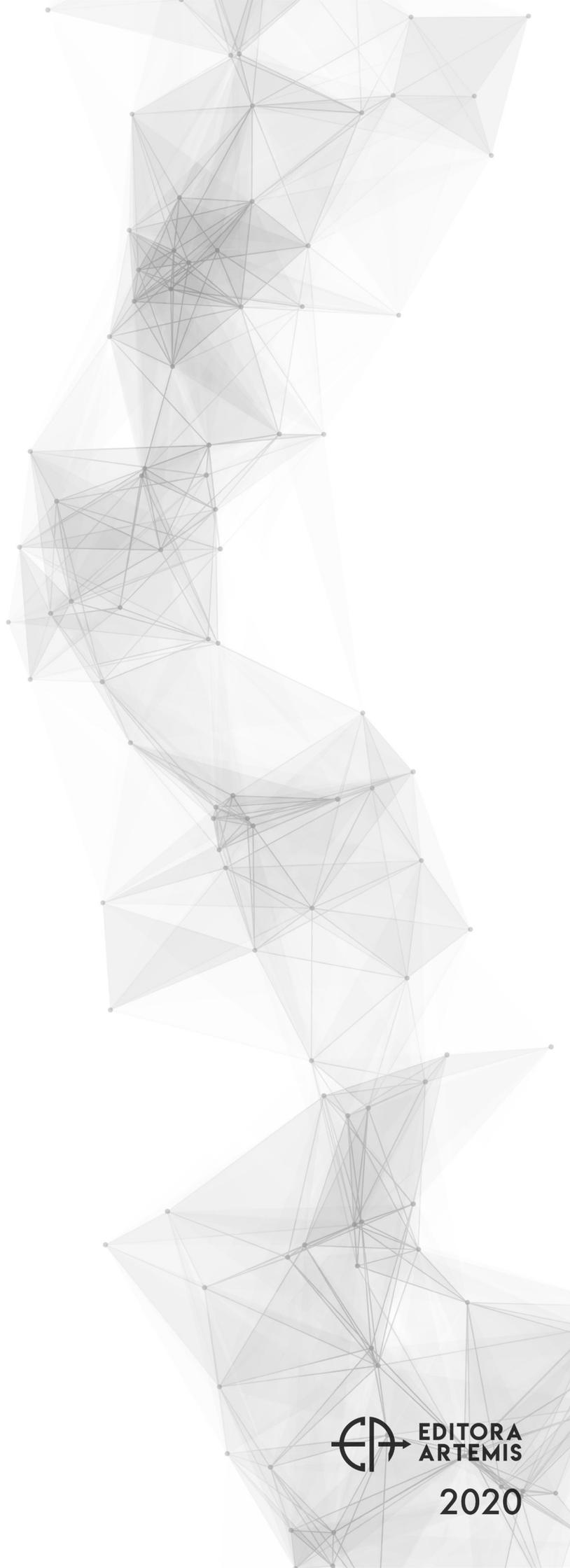
AVANÇOS E
POSSIBILIDADES

Cláudia Neves

(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS

2020



PREMISSAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

AVANÇOS E
POSSIBILIDADES

Cláudia Neves

(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS

2020

2020 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Edição de Arte: Bruna Bejarano
Revisão: Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*.
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P925 Premissas para o desenvolvimento humano através da educação
[recurso eletrônico] : avanços e possibilidades / Organizadora
Cláudia Neves. – Curitiba, PR: Artemis, 2019.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-01-9

DOI: 10.37572/EdArt_019230520

1. Educação – Filosofia. 2. Desenvolvimento humano. 3. Prática
de ensino. I. Neves, Cláudia.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

Premissas para o Desenvolvimento Humano através da Educação: Avanços e Possibilidades é uma publicação que pretende demonstrar o trabalho de vários autores que, a partir de um conjunto de perspectivas diversas, procuram refletir e problematizar o papel da educação, os seus limites e possibilidades, enquanto parte integrante da sociedade atual. O papel da Educação a partir de uma multiplicidade de olhares conduz-nos a evidenciar a sua importância enquanto fator primordial do Desenvolvimento Humano, entendido enquanto processo coletivo e individual, potenciador da construção de sociedades integradoras e inclusivas. Esta publicação convida, assim, à reflexão sobre os limites e potencialidades da educação no desenvolvimento das sociedades, a partir de uma multiplicidade de perspectivas e níveis de análise em torno de temáticas diversas.

Do ponto de vista da estrutura editorial a publicação encontra-se dividida em catorze capítulos organizados em duas grandes temáticas. Numa primeira temática temos um conjunto de artigos que procura analisar as principais *tensões e ambiguidades da educação contemporânea*. A segunda temática enquadra um conjunto de textos que procuram analisar movimentos que indiciam *A emergência de movimentos de reafirmação da identidade pública e democrática da educação*.

Na temática sobre *tensões e ambiguidades da educação contemporânea*, o primeiro capítulo é da autoria de Victor Rodrigues de Almeida que nos oferece uma proposta de análise da escola como extensão da sociedade na qual se insere. Partindo de um conjunto de discussões em torno do ideário fascista no contexto escolar, este autor argumenta que algumas propostas políticas e jurídicas podem limitar o espaço democrático e reflexivo da escola enquanto lugar de desenvolvimento e diálogo democrático. O segundo capítulo da autoria de Cláudia Neves analisa a evolução das sociedades e o papel da educação nos modelos de desenvolvimento. A partir de uma análise crítica do papel da educação a autora destaca os efeitos diretos e indiretos que hoje em dia têm repercussão na educação questionando os mecanismos de regulação atuais e a tendência para a construção de uma agenda global mundial para a educação. Tendo como principal foco as universidades comunitárias regionais, Cristina Fioreze oferece-nos um texto (capítulo três) onde reflete sobre as perspectivas e os valores que orientam o ensino nestas universidades no âmbito de um contexto global de pressões económicas e competitividade, demonstrando a coexistência de movimentos alinhados com os ideais capitalistas e movimentos contrários que preservam o valor da educação como bem público. O quarto capítulo, da autoria de Adryssa Bringel Dutra, Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento, Pablo Severiano Benevides e Valdir Barbosa Lima Neto, analisa as configurações da Teoria do Capital Humano e a sua reconfiguração para o Neoliberalismo na

educação. Com base num conjunto de reflexões este autor aponta críticas ao discurso empresarial que se contaminado a educação e estabelece um conjunto de relações entre a Teoria do Capital Humano, o Neoliberalismo e a Educação. Esta primeira parte termina com o artigo de Rodrigo Marcos de Jesus que a partir dos contributos da Filosofia da Educação no pensamento de Anísio Teixeira identifica os principais dualismos entre a educação e a sociedade e os seus impactos na realidade brasileira.

Na segunda temática reuniram-se um conjunto de artigos que exploram a *emergência de movimentos de reafirmação da identidade pública e democrática da educação*. Nesta segunda parte, o primeiro capítulo é da autoria de Eduardo Santos e Manuel Tavares, que analisa as características de duas universidades federais brasileiras entendidas como propostas transgressoras relativamente aos modelos universitários tradicionais. A sua análise aponta para a emergência de movimentos de reconfiguração do ensino superior brasileiro que perspectivam a educação popular como uma educação inclusiva nas suas matrizes institucionais e curriculares. O segundo capítulo, escrito por Djane Oliveira de Brito, analisa a relevância social do projeto LOGOS e a Universidade Aberta do Brasil e os impactos que tiveram na realidade educacional brasileira. A autora conclui que estes projetos tiveram uma enorme importância para a formação de professores brasileiros, em particular, aqueles cujas condições a partida não permitiam aceder facilmente a processos de profissionalização. O texto de Tamires Guedes dos Santos configura o quarto capítulo e apresenta-nos uma análise do ensino da Língua Portuguesa a partir da Filosofia da Diferença, questionando a gramática como forma padrão de ensino da língua portuguesa. Neste seu texto propõe explorar outras possibilidades a partir da reflexão sobre as suas práticas e as práticas de colegas docentes nesta área. O quinto capítulo diz respeito ao antagonismo pedagógico no ensino da música com base numa análise desde o século XVIII. É da autoria de Ricardo Henrique Serrão que, a partir de uma perspectiva histórica, aponta algumas críticas ao modelo tradicional de ensino da música. O quinto capítulo foi escrito por Roseni de Lima Ferreira onde explora uma proposta de prática pedagógica baseada em experiências e vivências das crianças, tendo em vista a educação autónoma, para a cidadania a partir do brincar. Explorando as interseções entre o real e o imaginário esta proposta explora o sentimento de partilha e desenvolvimento integral da criança. Simone Mara Dulz e Maria Selma Grosch são autoras do sexto capítulo sobre formação continuada de professores na educação profissional. A partir os movimentos de migração de profissionais liberais para a educação profissionalizante a autora problematiza a necessidade de formação continuada destes profissionais no sentido de os dotar de

uma consciência crítica e de uma compreensão da realidade educativa. O artigo de Luciane Spanhol Bordignon e Eliara Zavieruka Levinski nos mostra um estudo sobre as aulas públicas como prática acadêmica e as suas contribuições na interlocução com a escola pública. A partir de uma reflexão teórico-contextual a autora identifica vários argumentos sobre esta dinâmica assumindo as aulas públicas como parte de um compromisso social das universidades comunitárias. Terminamos esta publicação com dois textos da autoria de Patrícia Duarte de Brito que nos propõem, primeiramente, um olhar sobre as potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação em espaços não escolares e, por último, uma exploração de estratégias pedagógicas para estimular a leitura das crianças em ambientes escolares.

SUMÁRIO

TENSÕES E AMBIGUIDADES DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CAPÍTULO 1 1

A ASCENSÃO DO IDEÁRIO FACISTA NO AMBIENTE ESCOLAR: AS DISCUSSÕES POLÍTICAS EM SALA DE AULA (2014 – 2018)

[Victor Rodrigues de Almeida](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305201

CAPÍTULO 2 11

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E NOVAS FORMAS DE REGULAÇÃO DOS ESTADOS: EFEITOS DIRETOS E INDIRETOS NA ESFERA EDUCACIONAL

[Cláudia Susana Coelho Neves](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305202

CAPÍTULO 3 24

OS TENSIONAMENTOS NO ENSINO SOB O REGIME DO CAPITALISMO ACADÊMICO NA NOVA ECONOMIA: O CASO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS REGIONAIS

[Cristina Fioreze](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305203

CAPÍTULO 4 42

EDUCAÇÃO, RACIONALIDADE NEOLIBERAL E TEORIA DO CAPITAL HUMANO

[Adryssa Bringel Dutra](#)

[Paulo Henrique Albuquerque do Nascimento](#)

[Pablo Severiano Benevides](#)

[Valdir Barbosa Lima Neto](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305204

CAPÍTULO 5 54

O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA

[Rodrigo Marcos de Jesus](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305205

A EMERGÊNCIA DE MOVIMENTOS DE REAFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE PÚBLICA E DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 6 80

DESAFIOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS DE DUAS NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

[Eduardo Santos](#)

[Manuel Tavares](#)

DOI 10.37572/EdArt_0192305206

CAPÍTULO 7	102
O PROJETO LOGOS E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) – DIRETRIZES EDUCACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO DE PROFESSORES	
Djane Oliveira de Brito	
DOI 10.37572/EdArt_0192305207	
CAPÍTULO 8	113
PARA ALÉM DA GRAMÁTICA: PENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA	
Tamires Guedes dos Santos	
DOI 10.37572/EdArt_0192305208	
CAPÍTULO 9	123
ANTAGONISMO PEDAGÓGICO ENTRE PRÁXIS MUSICAIS DOS SÉCULOS XVIII E XIX: DA MÚSICA POÉTICA À ÉCOLE DE MÉCANISME	
Ricardo Henrique Serrão	
DOI 10.37572/EdArt_0192305209	
CAPÍTULO 10	140
O REAL E O IMAGINÁRIO NO MUNDO DE FANTASIAS, MECANISMOS PARA APRENDER BRINCANDO	
Roseni de Lima Ferreira	
DOI 10.37572/EdArt_01923052010	
CAPÍTULO 11	145
FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NO CONTEXTO ATUAL	
Simone Mara Dulz	
Maria Selma Grosch	
DOI 10.37572/EdArt_01923052011	
CAPÍTULO 12	154
AULA PÚBLICA: COMPROMISSO E INTERLOCUÇÃO COM A ESCOLA PÚBLICA	
Luciane Spanhol Bordignon	
Eliara Zavieruka Levinski	
DOI 10.37572/EdArt_01923052012	
CAPÍTULO 13	161
A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES PARA A AFIRMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO DOS BENS ARTÍSTICO-CULTURAIS	
Patrícia Duarte de Britto	
DOI 10.37572/EdArt_01923052013	
CAPÍTULO 14	175
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE MOTIVAÇÃO À LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES COMPETENTES	
Patrícia Duarte de Britto	
DOI 10.37572/EdArt_01923052014	
SOBRE A ORGANIZADORA	192
ÍNDICE REMISSIVO	193

DESAFIOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO: CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS DE DUAS NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

Data de aceite: 05/05/2020

Data de submissão – 14/04/2020

Eduardo Santos

Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE)

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-2895-2826>

<http://lattes.cnpq.br/4926332503684232>

Manuel Tavares

Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE)

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
São Paulo

<https://orcid.org/0000-0003-2463-7383>

<http://lattes.cnpq.br/6582778268180840>

RESUMO: Este artigo é uma reflexão sobre as principais características institucionais das novas universidades que emergiram no Brasil a partir dos governos Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010), com prosseguimento no primeiro governo Dilma Roussef (2011-2014). Elas representam, a nosso ver, uma “transgressão” relativamente aos modelos clássicos de universidade que foram implantados no Brasil (napoleônico, humboldtiano e estadunidense)

e uma resposta nacional contra hegemônica às linhas de força (conceituais e políticas) de um processo mais amplo de reconfiguração da educação superior no mundo contemporâneo, que tem como tipo ideal a chamada *world class university*. Tomamos, como casos em estudo para este debate, as universidades federais multicampi da Fronteira Sul (UFFS), sediada em Chapecó, Santa Catarina, e do Sul da Bahia (UFSB), sediada em Itabuna, Bahia, pelo fato de serem instituições que assumem compromissos com a inclusão de segmentos populacionais oriundos de escolas públicas, de minorias étnico-sociais e de territórios historicamente afastados do ensino superior público, colocando-se, desse modo, ao serviço de segmentos da população historicamente oprimidos. Defendemos, neste texto, a tese de que tais instituições aproximam-se de uma perspectiva popular de educação superior, quer do ponto de vista das suas matrizes institucionais e curriculares, quer de suas políticas de inclusão, e que vão além do acesso a vagas; nesse passo, apresentam as necessárias condições de possibilidade para o enfrentamento do desafio da qualidade e a consolidação do sistema nacional de educação superior. O texto está pautado na análise de dados públicos disponibilizados nas páginas dessas universidades e de entrevistas com pró-

reitores realizadas no âmbito do Projeto “Observatório da Universidade Popular no Brasil”, desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove).
PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Educação Superior Inclusiva. Diversidade Cultural e Epistemológica. Integração Regional. Universidade Federal da Fronteira Sul. Universidade Federal do Sul da Bahia.

HISTORIC CHALLENGES OF THE INCLUSION: INSTITUTIONAL FEATURES OF TWO NEW FEDERAL BRAZILIAN UNIVERSITIES

ABSTRACT: This paper is a reflection on the new university models that emerged in Brazil from governments Luis Inácio Lula da Silva (2002-2010), to continue in the first government Dilma Rouseff. They represent, in our view a “transgression” in relation to the classic models of University and a national response against the hegemonic lines of power (conceptual and political) of a wider process of reconfiguration of higher education in the contemporary world. We take as case studies for this debate, the federal universities of Fronteira Sul (UFFS), based in Chapecó, Santa Catarina, and Sul da Bahia (UFSB), based in Itabuna, Bahia, because they are institutions that assume commitments with the ecology of knowledge (Santos, 2004; Benincá, 2011) and with the omnilateral cognitive democracy (Romão, 2013), placing the university at the service of historically oppressed population and to promote the inclusion of other territories, cultures and epistemology. Both institutions claim, in their founding documents, the condition of radically democratic and strongly inclusive universities, as well as proposing the focus on regional integration. We defend in this text to claim that such models are close to a popular perspective of higher education, both from the point of view of its institutional and curricular matrices or their inclusion policies. This text is guided for the analysis of data collected in research with professors of the project “Monitoring the Popular University in Brazil,” developed by the Program of Graduate Studies in Education, University Nove de Julho (PPGE-Uninove).
KEYWORDS: Popular Education. Higher Inclusive Education. Cultural and Epistemological Diversity. Regional Integration. Federal University of Sul da Bahia. Federal University Fronteira Sul.

1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas na área de educação predominantes no Brasil, via de regra, aprofundaram o caráter excludente de seu sistema nacional de educação superior, reproduzindo uma realidade que privilegiava as elites e excluía grupos sociais desfavorecidos. A universidade, instituição tardiamente implantada

no início do século XX¹, modelada segundo os paradigmas das universidades ocidentais – humboldtianas, napoleônicas e estadunidenses –, que se tornaram clássicos, e suas respectivas práticas educativas, por se regularem por uma única lógica e um único modelo de racionalidade, parecem ainda reproduzir um processo de colonização do imaginário social, agora mantido, em tempos de globalização neoliberal e internacionalização dos sistemas nacionais, pela colonialidade do poder² e do conhecimento (Quijano, 2000; Mignolo, 2010). Nesse percurso, contribuíram para a manutenção de uma geopolítica do conhecimento perspectivada pelas concepções e interesses dos centros avançados do sistema de acumulação de riqueza.

Em boa medida, isso se deve à adoção de modelos institucionais que desqualificam outros modos de produção intelectual, irredutíveis ao modelo de racionalidade hegemônico, e à histórica desatenção política dos governos nacionais em relação ao necessário processo de inclusão nesse nível educacional. No entanto, a implantação de novas universidades ao longo dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff apresentam características institucionais que parecem indicar forte compromisso desses governos com a inclusão de: i. novos segmentos sociais anteriormente excluídos desse nível de ensino – egressos de escolas públicas, populações quilombola e indígena, grupos organizados em movimentos sociais urbanos e rurais; ii. uma perspectiva epistemológica que pretende incorporar outros saberes que não os estritamente qualificados como científicos; iii. novos territórios que possibilitem a desconcentração das instituições de ensino superior dos centros mais urbanizados. Essa “virada” inclusiva, que vai além do acesso a vagas na universidade, por si só representa uma mudança nas políticas públicas que têm reconfigurado a educação superior que historicamente se desenvolveu no Brasil, e se vale de um processo de instalação de novas universidades federais orientado na perspectiva da integração regional (novos territórios, novos arranjos socioeconômicos, outros arranjos educacionais), novos saberes (habilitação epistemológica), novas culturas (inclusão da diversidade étnico-social).

1. Cabe esclarecer que, no Brasil, as instituições de ensino superior (IES) são classificadas segundo sua organização acadêmica: universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais. Tal divisão as distingue, entre outros elementos, pela maior ou menor obrigação com a pesquisa institucionalizada (em contraposição às ‘universidades do ensino’), pela universalidade de campo (oferta de cursos nas três grandes áreas do conhecimento) e pela autonomia administrativa e pedagógica (de que não gozam, por exemplo, as faculdades). A organização acadêmica ‘universidade’ tem, de fato, implantação tardia no país, datando do primeiro terço do século XX, mas não, seguindo a tese de Cunha (1980), a criação de instituições de ensino superior.

2. Embora vinculado e engendrado dentro do conceito de colonialismo, que se refere a uma estrutura de dominação/exploração multidimensional, o conceito de colonialidade é mais profundo e duradouro. Na perspectiva de Quijano (2000), a colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão mundial do poder capitalista e sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder, operando em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do padrão mundial de poder até aos dias atuais.

Do ponto de vista metodológico, este texto adota uma abordagem qualitativa vazada na análise de documentos oficiais da UFFS e UFSC e de entrevistas com membros de sua administração superior, além de uma representante das mulheres camponesas, para o caso da primeira, e de comunidades quilombola e indígena, no que se refere à segunda. Repercutimos, aqui, as investigações que estão sendo produzidas no âmbito do Projeto “Observatório da Universidade Popular no Brasil” (2013-2016), desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), na linha de fomento governamental denominada Capes-Obeduc.

Do ponto de vista expositivo, estabelecemos o debate teórico e apresentamos alguns dados oficiais que espelham o processo de inclusão na educação superior ocorrido nas últimas décadas, com acento no período a partir de 1995, momento de maior estabilidade política e de volta a eleições diretas para a presidência da república, no plano nacional, e de impulso à globalização hegemônica, em nível mundial, tendo em vista os amplos impactos das mudanças geoeconômicas e geopolíticas mundiais. Em seguida, apresentamos as características institucionais que consideramos distintivas de duas novas universidades, a UFFS e a UFSC, que indicam uma forte política de inclusão dos governos autoproclamados populares de Lula e Dilma³, em meio a uma perspectiva de integração regional, utilizando, para tanto, depoimentos coletados em entrevistas com membros da administração superior e dados públicos dessas universidades.

Assim, neste texto procuramos apontar os elementos da matriz institucional que caracterizam as instituições em estudo. Antes, cabe afirmar o entendimento de que a definição de uma modelagem institucional que propõe missão e objetivos mais amplos de uma instituição universitária e os contextualiza territorial, pedagógica e economicamente representa uma tomada de posição política da qual decorrerá um projeto político-pedagógico e curricular que lhe corresponda, para além de um tipo de relacionamento mais orgânico – por inclusivo – com seus entornos societários. E se essas novas universidades têm um projeto institucional diferenciado, especialmente em razão do foco na inclusão e de uma proposta de formação vazada nos princípios da educação popular, os fundamentos epistemológicos que orientam suas ações pedagógicas também serão distintos. As principais categorias que utilizamos nessa trajetória foram: integração regional, inclusão (nas três dimensões aqui apontadas) e educação popular.

Finalmente, estabelecemos algumas considerações finais, justificando a racionalidade institucional que anima essas novas universidades federais e apontando os desafios que se apresentam a essas instituições quanto a implantar,

3. Em outro texto, comparamos as distintas orientações teóricas das políticas dos governos FHC e Lula da Silva com base nos conceitos de igualdade e equidade. Ver Santos, E. & Silva, Maurício nas Referências.

na prática, seus projetos de inclusão nos aspectos mencionados.

2. UNIVERSIDADE E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A universidade é uma criação histórico-social que se pôs a missão de formar seres humanos e produzir conhecimento, por um lado, e, por outro, de ser uma instância crítica de si mesma e da sociedade, além de motor do desenvolvimento social e econômico propugnado pelas sociedades em que se inserem e num dado momento de uma formação histórico-social. A instituição da “universidade” foi um dos elementos-chave para a propagação dos valores da civilização europeia e ocidental, da hegemonia das ciências experimentais e do modo como se vem construindo conhecimentos e saberes no mundo inteiro. O conhecimento ocupa, atualmente, um lugar central nos processos de produção; no atual modelo econômico e produtivo o fator mais importante deixou de ser a disponibilidade de capital, trabalho e matérias primas, para passar a ser o uso intensivo do conhecimento e da informação (BERNHEIM; CHAUI, 2008). As grandes empresas internacionais possuem nos seus quadros um *Chief Knowledge Officer* (CKO), responsável pela supervisão e gestão do conhecimento dentro da organização empresarial. Daí a centralidade de instituições de educação superior como lugares estratégicos do desenvolvimento e da formação dos cidadãos, para além dos objetivos de reprodução do sistema de acumulação de riqueza. A vantagem da centralidade do conhecimento e das tecnologias da informação representa o critério diferencial das instituições de educação superior e das respectivas sociedades. No entanto, ao não ser acessível a todos os grupos sociais, é também critério de exclusão de milhões de pessoas quanto à apropriação do conhecimento, uma vez que este, tendencialmente, passou a ser “um pilar da riqueza e do poder das nações” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 7), que encaram o conhecimento como mercadoria apropriável pelo poder econômico-financeiro, tornando-o acessível aos “filhos da riqueza” e inacessível aos “filhos da pobreza” e a todos os que historicamente foram marginalizados, vilipendiados e explorados.

O mundo acadêmico, no Norte ou no Sul, prisioneiro de uma visão “científica” da modernidade, recusa e exclui todas as visões que não se enquadrem nos critérios de cientificidade impostos pela modernidade. Esses critérios, coloniais e neocoloniais na sua essência, não só impediram que as ciências sociais e humanas se afirmassem na sua especificidade epistemológica e metodológica, como também estabeleceram uma ruptura entre o conhecimento científico e os outros saberes – artísticos, de experiência feitos (FREIRE, 1996) etc. – por não reconhecerem neles dignidade ontológica e, talvez por isso, acadêmica.

O conhecimento, patrimônio da humanidade, que deveria ser um fator de

emancipação e de aprofundamento da democracia, torna-se, afinal, um dos principais fatores de exclusão, sendo a injustiça cognitiva o outro lado da injustiça social. A denominada sociedade do conhecimento e da informação é governada por uma lógica perversa – a dos mercados, em especial o financeiro – que transforma o conhecimento em mercadoria, como o quer a Organização Mundial do Comércio (HADDAD, 2008; WARDE; HADDAD, 1998), e impedem a participação da comunidade, da sociedade civil, dos movimentos sociais como pilares fundamentais da regulação, da promoção da informação e do conhecimento necessários à vida social e cultural.

No nosso tempo, as questões relativas à universidade e à educação superior trazem consigo, de um lado, grandes incertezas relativas às funções da universidade nas sociedades contemporâneas, sua organização interna, formas de regulação e às relações que estabelece com os centros de poder político, econômico e financeiro; por outro, também no que se refere à inclusão de novos públicos, ao saber que se transmite e ao como se transmite, à relação que se estabelece entre ensino, pesquisa, extensão, inovação e, mais recentemente, com a internacionalização.

As questões que nos inquietam relacionam-se à temática da inclusão da diversidade na universidade, em suas distintas dimensões: cultural, epistemológica e territorial. Orientamo-nos pelas seguintes questões: Como essas instituições atuam para incorporar as racionalidades emergentes e insurgentes, outras epistemologias e outros territórios que resultam do encontro entre distintas culturas? Como poderá formar os estudantes para a pesquisa científica e para o exercício crítico da cidadania incorporando outros discursos, em particular o popular. Propor tais questões significa identificar, num primeiro momento, as diretivas e objetivos expressos nos documentos institucionais que se pautam em novas missões para as instituições de educação superior públicas.

A partir de algumas propostas e análises teóricas (BERNHEIM; CHAÚÍ, SANTOS, ROMÃO, QUIJANO e MIGNOLO), defendemos a tese de que as universidades clássicas, dados seus compromissos com o poder econômico e financeiro e com as recomendações educativas das organizações multilaterais, pela estrutura rígida e compartimentada com que organizam suas atividades pedagógicas e pelo grau de colonialidade (QUIJANO, 2000) que invade as dimensões do poder e do conhecimento, não têm demonstrado capacidade de incluir os diversos saberes e promover a multiculturalidade emancipatória e, muito menos, a interculturalidade.

As novas universidades que vêm sendo implantadas no Brasil pretendem mostrar que há outras visões do mundo, outras línguas de expressão cultural, modos diferentes de aprendizagem e de produção de conhecimento. É dessa forma que elas se habilitam a revelar e incorporar as possibilidades criativas humanas adstritas às diversas tradições culturais, potenciando o instituto da soberania

popular. Sob outra caracterização político-institucional, procuram dar resposta aos problemas e necessidades das populações, seja no âmbito local seja no regional, e representam um instrumento de inclusão social e de emancipação política, tal como defendia Anísio Teixeira⁴, especialmente pela proposta de inclusão, nas suas matrizes curriculares, da diversidade cultural e epistemológica, o que também implica diversidade territorial em razão de essas novas instituições se concentrarem em lugares antes desprovidos de oferta de educação superior, como o interior do país. E é também desse modo que podem contribuir para a reordenação mundial da produção e do fluxo de saberes, reorientando a geopolítica do conhecimento mundial.

Um dos elementos-chave dessa política de educação superior é o espaço oferecido à participação dos movimentos sociais e dos segmentos oprimidos na luta por uma universidade pública de qualidade, que forme cidadãos comprometidos, e não apenas especialistas e técnicos para o mercado de trabalho, o que confere a essas universidades uma dimensão popular ausente das universidades clássicas. E ela decorre, entre outros expedientes, de uma relação mais orgânica com os movimentos sociais. Como refere Chauí (2003, p. 14):

as parcerias com os movimentos sociais nacionais e regionais podem ser de grande valia para que a sociedade oriente os caminhos da instituição universitária, ao mesmo tempo que esta [...] poderá oferecer elementos reflexivos e críticos para a ação e o desenvolvimento desses movimentos.

A universidade constituir-se-á como popular se promover práticas de libertação dos povos e dos grupos sociais que foram historicamente invisibilizados e oprimidos. Mas será também popular na medida em que seja capaz de incorporar todos os saberes que foram submersos pelo saber hegemônico, promovendo, assim, a interculturalidade, ou, como diz Santos (2004), a ecologia dos saberes; potencializando uma verdadeira ciência pública, no trato com a democracia cognitiva que seja omnilateral, e não unilateral, como defendem Romão e Loss (2013).

Entendemos que a diversidade cultural e sua inclusão em todos os graus de ensino e educação constitui uma fonte de criatividade e inovação, além de ser, obviamente, uma questão de direitos humanos. E assim, com base nas razões apresentadas, defendemos a construção de outros modelos de educação superior cujas matrizes institucionais e curriculares e práticas pedagógicas possam ir no sentido do compromisso com a universalização do conhecimento. Cabe buscar modelos novos que estejam enraizados no local e no regional, sem exclusão do que se põe (ou se “vende”) como global, para que possam responder aos anseios e exigências das populações, não só para propor a solução de problemas imediatos

4. Anísio Teixeira foi um intelectual e educador brasileiro que, entre outras ações e atividades políticas, trabalhou pela instituição de um sistema nacional público de educação. Dá seu nome ao órgão brasileiro mais presente e produtivo no que se refere a estudos e pesquisas sobre a educação brasileira.

da cidadania, mas para ensejar a preparação do futuro de outros territórios e de suas populações. Novos modelos que não compartimentem o saber, mas que estabeleçam redes temáticas de conhecimento que permitam pôr em prática a tão apregoada interdisciplinaridade, quiçá a transdisciplinaridade. A UFFS e UFSB pretendem trilhar esses percursos, pelo menos ao nível das intenções, como veremos na discussão dos dados da pesquisa. Essa temática, no entanto, deve ser precedida de uma breve reflexão sobre o enfrentamento da questão da inclusão na educação superior, especialmente no Brasil, em suas múltiplas dimensões.

3. O DESAFIO DA INCLUSÃO

É certo que no mundo inteiro, ao longo do processo de globalização de mercados, têm sido fortemente incrementadas vagas e matrículas na educação superior, dado que esse nível de ensino vem sendo visto como etapa decisiva para a formação de sujeitos aptos a alinhar-se às demandas produtivas e sociais contemporâneas e que mercados e sociedades têm no conhecimento seu índice mais significativo, respectivamente, de competitividade econômica e de inserção cidadã. Os números da expansão expressam com clareza a responsabilidade conferida à formação superior pelas agências de governo e pelas instituições multilaterais:

O número de estudantes matriculados em todo o mundo multiplicou-se por mais de seis vezes, de 1960 a 1995, passando de 13 milhões em 1960 para 82 milhões, em 1995, chegando, em 2007, a 150 milhões de estudantes a nível mundial. (GARCIA GUADILLA, 2013, p. 23)

A América Latina (incluído o Caribe espanhol) não esteve alheia a esse processo de expansão, tendo-se ampliado o número de estudantes matriculados na região de pouco menos de 6 milhões, em 1985, para pouco mais de 17,5, em 2007, alcançando uma taxa de cobertura de 37%, onze pontos acima da média mundial que é de 26%. (id.ib.)

No Brasil, esse movimento de expansão de vagas e matrículas já tinha conhecido ondas de incremento: no final da década de 1960, com base nas reformas propostas para a educação superior⁵ pelos governos militares, e ao longo da década de 1990, pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), que realizaram reformas pautadas na agenda neoliberal. A direção geral dessas reformas se deu pelo crescimento da oferta privada e num regime de não ampliação no número de vagas do setor público – o fato é que, de um patamar de cerca de 1,4 milhão estudantes contabilizados em 1980, só se chegou a superar a barreira de 2 milhões de matrículas no ano de 2002.

5. A reforma do ensino superior desse período contou com a assessoria da *United States Agency for International Development (USAID)*, seguindo o modelo estadunidense “sugerido” pelo Relatório Atcon (1965) e adotado pelo Relatório Meira Mattos (1968).

Durante os governos posteriores, de Lula da Silva e Dilma Rouseff, ao lado da continuidade do crescimento de matriculados nas instituições privadas, verificou-se um movimento de aumento desses números na educação superior pública pela indução de uma política mais decisiva de expansão do governo federal. Dados do Censo do Ensino Superior (MEC/INEP, 2013) apontam que as matrículas dobraram, entre 2002 e 2012, passando de 3,5 para 7,0 milhões de estudantes, e que, no mesmo período, a rede pública foi responsável por um incremento de 74%.

Entretanto, em pleno século XXI e a despeito da importância social e econômica dada ao universo da educação superior, o Brasil ainda depara com índices bastante insuficientes de estudantes matriculados: dados recentes (MEC/INEP, 2013) informam uma taxa de escolarização nesse nível de ensino que, embora dentro da média mundial (26%), obviamente muito rebaixada pelos números dos continentes africano e, parcialmente, do asiático, chega a 30% em termos brutos e a 15,10% em termos líquidos, revelando um acesso ainda baixo para os setores jovens (18-24 anos). É inegável, no entanto, que, sob o estímulo de políticas públicas para o setor terciário da educação, as séries históricas demonstram que políticas mais recentes conseguiram, seguindo tendência mundial de expansão de matrículas, ampliar o acesso à educação superior no país. O fizeram, no entanto, lastreadas em modelos institucionais que aqui denominamos “clássicos” e sob fomento às instituições privadas de ensino, com programas de crédito estudantil e de bolsas de estudo nessas instituições⁶.

De todo modo, ainda que haja muito a fazer para atingir números melhores no que diz respeito ao acesso e permanência de públicos mais amplos no ensino superior, o país seguiu a mesma trilha de ampliação do acesso que se verificou no mundo, ainda que com algum atraso. Tudo indica que se manterão as políticas de apoio indireto ao setor privado (detentor de mais de 80% das IES e de mais de 74 % das matrículas) e de ampliação de universidades públicas e vagas no setor federal (que hoje respondem por mais de 50% das matrículas na área pública), inclusive com a criação de institutos federais, cujo foco é a formação tecnológica.

Cabe, agora, definir políticas que causem impacto na qualidade das atividades que compõem a tríade obrigatória da universidade: ensino, pesquisa e extensão; que incluam não apenas mais estudantes e apoiem sua permanência nas universidades, mas assimilem setores da população cujos filhos, culturas e saberes estiveram do lado de fora dos muros da academia, e, por fim, que incorporem essas culturas

6. Referimo-nos ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado pela Lei 10.260 de 2001, linha de crédito pública para pagamento de mensalidades em IES privadas (<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/porta-brasil-reune-informacoes-sobre-fundo-de-financiamento-estudantil>), e ao Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Lei 11.096/2005, que oferece bolsas totais ou parciais para estudo no mesmo tipo de instituição (<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/01/lei-do-prouni-completa-dez-anos-1>). O primeiro Programa atingiu, em 2015, quase 2 milhões de estudantes; o segundo Programa comemora, para o mesmo ano, dez anos de implantação e a concessão de 1.497.180 de bolsas.

e saberes populares ao campo dos conhecimentos científicos. E a esse desafio procuram responder as novas universidades federais criadas no período Lula e Dilma, cujas características mais salientes procuramos apresentar a partir dos casos da UFFS e da UFSB.

Para o estudo da educação superior brasileira, similarmente ao da América Latina, a orientação político-teórica que nos conduz decorre da convicção de que

[...] coloca-se, por parte das forças alternativas do contra-império, o problema de construir as bases de um movimento que sustente em todo o mundo a ação autônoma dos movimentos e dos governos democráticos da América Latina [...] um verdadeiro *New Deal* constituinte [...] que] Organiza-se em torno de um processo de superação da dependência, de estruturação da interdependência entre as economias-mundo e os movimentos de libertação proletários, indígenas e anti-racistas sobre a face da terra e de governo democrático dessa interdependência. (NEGRI; COCCO, 2005, p. 189).

De modo contundente, Romão (2014, p. 98) refere que “as promessas não cumpridas da globalização em relação à justiça social e à democratização geraram reações em todo o mundo, que sublinhavam a necessidade de alternativas à globalização hegemônica, ou, pelo menos, a percepção de um caminho fora dela [...]”

Sob tal realidade, a condição de consciência crítica e problematizadora do social e do político, que constituía a marca histórica inscrita na própria genética do modelo institucional de educação superior denominado “universidade”, deu lugar a uma consciência supostamente científica, sem ter em consideração que a ciência é, apenas, *um* dos discursos sobre o real, e não o discurso verdadeiro, legítimo e competente (CHAUÍ, 1989). Nesse contexto, o discurso científico produzido afirmou-se como monopólio da universidade, afastando-se dos problemas contextuais que são (ou deveriam ser), sempre, o ponto de partida da produção de conhecimento. Como refere Boaventura Santos (1987), o conhecimento científico, ao esquecer os contextos sociais, tornou-se abstrato e, por isso, pôde afirmar-se como universal e quase absoluto. Nessa esteira, a herança colonial permanece como um grande obstáculo ao estabelecimento de práticas que se conformem a paradigmas epistemológicos contra-hegemônicos e que levem as instituições de educação superior, particularmente as públicas, a orientarem seus projetos institucionais na direção de constituir uma verdadeira ciência pública, lastreada nas perspectivas epistemológicas da democracia e da justiça cognitiva, ou, na linguagem de Romão (2013), da justiça cognitiva omnilateral.

As experiências que vão surgindo no Brasil e em outros países latino-americanos parecem indicar um acerto de contas na direção da justiça social e epistemológica, que consagraria uma educação de qualidade para todos, objetivo estratégico de qualquer proposta de educação que se automeieie popular. Para

ilustrar esse ponto, apresentamos dois casos específicos que afirmam uma perspectiva popular e que avançam no sentido da produção de um conhecimento emancipatório: a Universidade Federal da Fronteira Sul, sediada em Chapecó, Santa Catarina, e composta de seis *campi*, e a Universidade Federal do Sul da Bahia, com a sua sede em Itabuna, Sul da Bahia, e mais dois *campi* no mesmo estado. As diretivas referidas se afirmam nos projetos institucionais que presidem à criação dessas universidades e, como consequência, espraiam-se na constituição de matrizes curriculares com distinta orientação epistêmica, além do fato mesmo de terem suas instalações localizadas em territórios que ainda não haviam sido alcançados pela educação superior pública e de perseguirem a integração social, econômica e cultural de espaços regionais antes isolados.

Postulamos, como hipótese, que a formulação e criação dessas instituições novas, por estarem orientadas pelas concepções e práticas da educação popular, surgem como resposta nacional aos processos que, a partir dos centros política, econômica e militarmente hegemônicos, secundados pelas “recomendações” de organismos multilaterais (HADDAD, 2008; PEREIRA, 2014; ROBERTSON, 2012, entre outros), buscam configurar os sistemas de educação superior numa perspectiva que atenda aos seus interesses de reprodução. Essa resposta – que vem na forma de uma política de governo, mas ainda não de uma política de Estado⁷ – pode ser evidenciada, por exemplo, no documento *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas* (Brasil, 2014), produzido pela Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Articulação Social e do Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, e que sintetizou, *a posteriori*, alguns valores políticos centrais para os governos do período 2002-2014. Esse tipo de documento induz as políticas de governo numa perspectiva popular, impactando também a educação superior, e perfila ao lado de iniciativas mais estratégicas de planejamento educacional e de definição de metas e estratégias para o setor, caso das conferências nacionais de educação e do Fórum Nacional de Educação, que por sua vez produziram os planos nacionais de educação e têm postulado a criação de um sistema nacional de educação. (BRASIL, 2014)

7. Não trabalhamos, aqui, com a ideia clássica de Estado como o detentor exclusivo do monopólio da força que se materializa na sua estrutura de poderes: executivo, legislativo e judiciário; tampouco na ideia de um Estado Democrático de Direito visto como a engenharia política contemporânea mais eficaz (senão única) para lidar com o processamento do contraditório na ação política dentro uma sociedade de classes; também não nos animam as teses do revolucionarismo de esquerda que não compreendem processos de democratização e acúmulo de forças. Filiamo-nos muito mais, isto sim, nas formulações teóricas de Gramsci de Estado Ampliado. Para este tema, vide Carlos Nelson Coutinho em *Democracia como valor universal* e o pós-escrito a esta obra, que traz a seguinte atualização: “O que é valor universal não são as formas concretas que a democracia assume institucionalmente em dado momento, mas o processo pelo qual a política se socializa e, progressivamente, propõe novas formas de socialização do poder. Entendo democratização, no limite, como algo que implica a plena socialização do poder – o que, aliás, é um momento fundamental da concepção marxiana do socialismo. Não apenas socialização da propriedade, mas do poder. Exatamente aquilo que o “chamado socialismo real” não fez. E por isso, aliás, ele fracassou.” (<http://brasilsocialista2012.blogspot.com.br/2012/04/democracia-como-valor-universal.html> - consultado em 19.09.15)

Tais movimentos implicam avançar na direção de propostas de matriz institucional diferenciadas, fortalecendo missões e projetos universitários que atuam mais resolutamente na direção de incorporar outros discursos (por suposto, outros segmentos sociais e outras culturas), habilitando-os ao campo da epistemologia, sem circunscrevê-los aos limites estritos das culturas tradicionais e periféricas, consideradas não científicas; de promover políticas ativas de inclusão para grupos sociais minoritários (quilombolas e indígenas), de maiorias excluídas (egressos da escola pública e afrodescendentes) e de territórios até então intocados pela educação superior (regiões do interior e áreas ‘rurbanas’⁸).

4. AS NOVAS UNIVERSIDADES E A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE⁹: DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Os projetos político-institucionais da UFFS e da UFSB expressam, em seus documentos de fundação (Plano de Desenvolvimento Institucional, Carta de Fundação ou Estatuto¹⁰) e pedagógicos (Projeto Político-Pedagógico), alguns princípios e dimensões que norteiam os compromissos com a educação popular¹¹: inclusão (cultural, epistemológica e territorial), inovação curricular e integração regional. É possível sintetizar o projeto de ambas as instituições a partir dos conceitos de integração regional e de inclusão. O primeiro porque representa uma opção de política que busca preencher os “vazios” educativos de vastos espaços territoriais do país e relacioná-los a projetos locais/regionais de desenvolvimento, inserindo suas populações no desenvolvimento econômico e social; o último porque intenta materializar e concatenar as dimensões acima elencadas: da inclusão epistemológica, que propõe a dignificação científica de discursos/culturas excluídos e/ou subalternizados, servindo-se, para tanto, de uma matriz curricular de outro tipo e de uma concepção de extensão de dupla mão; da inclusão cultural, dado que se atentam e atuam com e para a diversidade de culturas e identidades de sua área de 8. O neologismo foi utilizado por Gilberto Freyre em *Rurbanização: o que é?* (Recife: Massangana, 1982), a partir do original em inglês *rurban*. Em síntese, define-se como a combinação de valores e estilos de vida rurais e urbanos que marcam uma determinada região.

9. Neste item, promovemos o diálogo entre as referências político-pedagógicas que tanto os autores quanto as instituições utilizam e os discursos e documentos apropriados ao longo de nossas pesquisas. Para referenciá-los, apenas apontaremos a origem institucional – UFFS ou UFSB – sempre que não estiverem explicitadas.

10. Carta de Fundação e Estatuto são os nomes dados aos documentos fundacionais da UFSB, assim esclarecidos: “Consideradas como essenciais para a fundamentação acadêmica, institucional e social de centenárias universidades europeias e norte-americanas, cartas de fundação não são comuns nas ainda jovens universidades do Brasil.” (Carta de Fundação e Estatuto da UFSB, 2013)

11. A definição de educação popular no âmbito da universidade ensejaria outro texto. Neste, referimo-nos essencialmente aos princípios vinculados ao acesso e permanência, ao reconhecimento dos e ao intercâmbio com os saberes populares e ao acolhimento da diversidade cultural, epistemológica e territorial. Para conhecer nossas definições e usos teóricos sobre a concepção de educação popular, aplicando-a às instituições universitárias, remetemos a duas publicações anteriores, a saber: Mafra, J.; Romão, J.E.; Santos, E. (2013) (orgs.). *Universidade Popular – teorias, práticas e perspectivas*. Brasília, DF: Liber Livro; e *Revista Lusófona de Educação*, n. 27, 2013, Dossiê: “Paulo Freire e a Educação Superior”.

abrangência e se propõem a incorporá-las em seu planejamento pedagógico.

Tais princípios e dimensões postulam a democratização do conhecimento, seja em sua construção compartilhada no ensino, na pesquisa e na extensão, por meio de diálogo estabelecido com movimentos sociais e comunidades abrangidas, seja em sua aplicação às questões sociais das majorias, sem prejuízo da busca pela excelência, e focam seus esforços em territórios até então destituídos de instituições desse tipo. Dentre o conjunto de princípios defendidos em suas matrizes institucionais, salientamos aqueles que consideramos inovadores em relação às universidades clássicas: pluralidade, justiça cognitiva (ou democracia cognitiva omnilateral), sustentabilidade, interdisciplinaridade.

Nesses sentidos, consultados seus documentos de fundação, verifica-se que essas instituições se constituíram, desde logo, como universidades *multicampi* – respectivamente, 6 *campi* para a UFFS e 3 para a UFSB – e vocacionadas para a integração econômica, social e cultural de regiões até então não centrais dos três estados do sul do país, no caso da primeira, e da região do sul da Bahia, para a segunda. Trata-se de regiões que têm em comum, em síntese, a depressão econômica, a condição de territórios ocupados por populações tradicionais (indígenas e/ou quilombolas) ou por assentamentos de reforma agrária, o cerco do agronegócio e/ou do latifúndio, a influência cultural das universidades de corte tradicional e de movimentos sociais organizados e politicamente consistentes.

A UFSB, criada em 2013, tem como território de referência o Litoral Sul, a Costa do Descobrimento e o Extremo Sul do estado da Bahia, região para a qual se previam investimentos estratégicos dos governos federal e estadual como Ferrovia Oeste-Leste, Porto Sul, polos industriais e Parque Tecnológico. A região possui mais de 20 milhões de habitantes e, em síntese, as seguintes características socioeducacionais:

Os estudantes pobres só têm condição de estudar em escolas públicas, até porque nem existem outras nessas áreas tão remotas. O Município de Mucuri, só para dar um exemplo, está a mil quilômetros de Salvador, a capital do Estado da Bahia. E na região toda são quase 18 mil egressos do ensino médio, que só encontram 1.400 vagas públicas de educação superior, a maioria em formações que não têm nenhum impacto sobre o desenvolvimento regional. (UFSB, entrevista)

Sua criação decorre, portanto, de uma difusa, mas organizada resistência e demandas culturais dos segmentos indígenas, afrodescendentes e de camponeses que vivem na região.

O mesmo ocorre com a UFFS, no entanto, em razão de uma presença mais organizada de setores vinculados às demandas por reforma agrária e acesso à terra e dos movimentos dos atingidos por barragens, a influência dos movimentos sociais se fez sentir com mais força¹². Essa instituição, criada em 2009, foi implantada na

12. Para referenciar a imbricação entre movimentos sociais e o movimento de luta pela universidade na Mesorre-

CORDEIRO; HASS, 2011, p. 41). Bastante similar é a preocupação que se expressa na UFSB quanto ao tratamento institucional da temática tão contemporânea quanto urgente do ambiente, devidamente embebida de uma concepção de desenvolvimento regional sustentável:

Esta Universidade se compromete a contribuir para o desenvolvimento regional nos aspectos individual, social, político, ambiental e econômico. Para tanto, articula-se com todas as instâncias representativas dos diversos setores da sociedade, mediante um padrão equilibrado de relação com a natureza, em perspectivas local e global. (UFSB, Estatuto, 2013)

A Universidade Federal da Fronteira Sul apresenta-se, do ponto de vista da sua matriz institucional, como uma universidade pública e popular: “Queremos trazer o popular para dentro da universidade, permitir o acesso à educação superior de estratos populacionais antes arredados desse nível de educação, uma universidade comprometida com o avanço da arte e da ciência e com a melhoria da qualidade de vida para todos”, afirmou o Vice-Reitor. Tal cartão de visitas reflete-se na posição de uma representante dos movimentos sociais que lutou durante mais de 15 anos pela instalação de uma universidade na região: “O que pretendemos é que a universidade confira legitimidade acadêmica aos saberes populares e que os nossos saberes, marginalizados ao longo da história, possam ter a mesma dignidade epistemológica que tem o conhecimento científico.” (UFFS, entrevista). Defender uma universidade popular não significa a defesa de uma universidade pobre, mas sim propiciar, entre outros aspectos, que os outrora marginalizados a ela tenham acesso e possam participar na construção de saberes acadêmicos.

No caso da UFSB, o discurso politizado e crítico de seu atual Reitor demonstra claramente a mesma opção político-pedagógica:

A cultura francesa muito influenciou a nossa educação superior durante todo o Império, no século XIX. A universidade brasileira atual tem essas raízes, ainda mais distorcidas pela reforma universitária de 1968, promovida pela ditadura militar. É uma estrutura organizacional fixa, fragmentada em faculdades, escolas e departamentos, o que resulta fazê-la muito elitista. Os cursos mais procurados têm suas vagas preenchidas por jovens de classe média e alta que tiveram apoio financeiro para uma preparação, em geral muito cara, capaz de garantir a aprovação nos exames de ingresso. Nada disso interessa a um projeto como o nosso, de criar uma universidade de raízes populares, voltada para a sociedade, com forte marca territorial e, ao mesmo tempo, aberta ao mundo globalizado. (UFSB, entrevista)

Essas declarações de intenção (na verdade, de missões institucionais) não se esgotam na retórica inclusiva de um documento oficial: elas se materializam com a incorporação dos setores populares à administração estratégica das universidades. Na UFFS, explicita-se uma das competências significativas desses setores: “Art. 36 O Conselho Estratégico Social terá como competência: I. Analisar e avaliar o impacto social, econômico, cultural e educacional da UFFS na região da Fronteira

Sul [...]” No que se refere à UFSB, o ânimo político é o mesmo, assim como mesma é a denominação de Conselho Estratégico Social: “Esse conselho é um órgão consultivo que fortalecerá a Universidade na discussão de suas políticas gerais e planos globais de expansão do ensino, pesquisa, criação, inovação e extensão.” Da retórica do planejamento à ação de implantação trata-se de efetivamente partilhar o poder, oferecendo aos movimentos sociais espaços institucionalizados de pressão e monitoramento, para que, assim, possa produzir-se o amálgama entre o pensar global e o agir local, a teorização e as práticas concretas.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, esses modelos pretendem estabelecer uma verdadeira ruptura com o ensino tradicional, promovendo a interdisciplinaridade, a descompartmentação dos saberes e a aposta na relação entre teoria e prática, no sentido de responder aos desafios de construção de uma nova geopolítica do conhecimento. Daí que, do ponto de vista curricular, se encontrem, na UFFS, três domínios: o comum, o conexo e o específico. Cada um deles tem objetivos bem definidos. O primeiro refere-se ao conjunto de disciplinas cursadas por todos os estudantes de todos os cursos de graduação e tem por finalidade proporcionar-lhes a apropriação de conhecimentos científicos que promovam o seu desenvolvimento enquanto seres humanos, capazes de intervir ativa e criticamente em qualquer contexto ou atividade sócio-profissional. Esta opção, na perspectiva dos seus agentes institucionais “traduz, não só a compreensão de que a educação pública, em todos os níveis, deve ser orientada por argumentos democráticos, mas também a justiça curricular, isto é, a organização de currículos que não correspondam a verdadeiros guetos culturais” (UFFS, entrevista). O domínio conexo se expressa num outro conjunto de disciplinas que traduz um corpo de conhecimentos situados na interface de vários cursos, sem, no entanto, se caracterizarem como exclusivos de um ou de outro. Esse domínio, afirmam os responsáveis, “tem por finalidade promover a interdisciplinaridade, a interculturalidade e congregar elementos que promovam a integração curricular; ele não existe em nenhuma universidade tradicional” (UFFS, entrevista). O domínio específico tem relação com componentes curriculares próprios de determinadas áreas do conhecimento e se materializa em disciplinas, seminários, oficinas e atividades curriculares complementares. Na avaliação dos atuais gestores, “possibilita o estudo aprofundado de conhecimentos de uma determinada área e permite que o estudante decida sobre parte do percurso curricular que deseja realizar.” (UFFS, entrevista) O currículo é concebido como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciadas e inter-relacionadas.

A UFSB, por sua vez, no que diz respeito a sua arquitetura curricular, interpela tanto o modelo napoleônico da formação da elite profissional e estatal quanto o humboldtiano da universidade de pesquisa, focada no desenvolvimento do

espírito livre (mormente das elites), e ainda o estadunidense, solidamente fincado na razão instrumental dos mercados, para propor uma matriz curricular híbrida, mas fortemente inclusiva e orgânica. (ALMEIDA FILHO, 2008; ALMEIDA FILHO, TAVARES, ROMÃO, 2015). A fala do atual Reitor bem explicita as relações entre a crítica ideopolítica aos modelos universitários tradicionais e os arranjos curriculares que põem de pé as opções político-pedagógicas dessa instituição:

O modelo que estamos implantando na UFSB – Colégios Universitários integrados a Bacharelados Interdisciplinares –, pode ser descrito como uma proposta de combinar o melhor dos dois modelos, evitando alguns dos problemas de cada um deles. Assim, temos um bacharelado de três anos prévio a todos os cursos de formação profissional e acadêmica específicos, que remete ao modelo de Bolonha, com uma estrutura curricular aberta às escolhas dos alunos, com forte ênfase na formação geral, que remete ao modelo dos *colleges* dos Estados Unidos e do Canadá. Ao adotar esse modelo, fomentamos em sua arquitetura curricular uma franca abertura à interdisciplinaridade e à etnodiversidade. Além de promover qualidade, flexibilidade, autonomia, mobilidade e compromisso social nas práticas pedagógicas da universidade brasileira, tornando-a mais integrada ao panorama contemporâneo de educação superior, postulamos o resgate da instituição universitária como casa da cultura. (UFSB, entrevista)

No caso da UFSB são os vários objetivos pedagógico-culturais que se entrelaçam e que se podem atingir com a instauração dos colégios universitários¹⁴: resgata-se a identidade e a cultura locais; incorpora-se e capacita-se um território ainda virgem no que se refere à capacidade de potencializar um equipamento cultural e produzir inteligência e massa crítica; e estabelece-se uma passagem mais segura e orgânica do ensino médio para o universitário, além de se fomentar, ao lado do rigor científico, a humildade epistemológica, conforme sugeria Paulo Freire (1996). Num resumo esquemático, o currículo se põe em ação a partir da seguinte matriz: organização em ciclos, com modularidade progressiva e certificações independentes para cada ciclo; quadrimestralidade, para otimização de equipamentos, instalações, pessoal e recursos; combinação de pluralismo educacional e uso intensivo das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem, conforme a pesquisa de campo de Romão (2014). Importa destacar, para esclarecer, que os colégios universitários são instalados dentro das respectivas comunidades quilombola e indígena.

Ainda na questão curricular, a trajetória de formação propugnada no planejamento pedagógico das universidades em estudo, pautada na flexibilidade curricular e na autonomia do sujeito educando, articula-se consistentemente aos fundamentos teórico-políticos que lhe dão sustentação. Não fazem, em princípio, distinção ideológica a quaisquer modelos, apenas promovem uma leitura antropofágica própria do modernismo brasileiro dos anos 1920 a 1940 e repudiam aqueles que denotam uma perspectiva elitista¹⁵. Para ficar no caso da universidade

14. No Brasil, a denominação “colégio” refere-se à estrutura escolar do ensino médio, etapa de três anos obrigatória e imediatamente anterior à entrada no ensino superior. Assim, não se confunde, em termos de organização curricular e como etapa de ensino com os college estruturados no mundo anglo-saxão.

15. Trata-se de um tema para outro (s) artigo. Mencione-se, de passagem, que o que se está criticando e tomando

baiana, leia-se: “Desde Anísio Teixeira e Paulo Freire, a distinção entre ensino, pesquisa e extensão me parece pobre, superficial e injustificada. Talvez seja mais correto falar de atos híbridos como pesquisa-ação, pesquisa-criação, pesquisa-formação, pesquisa-trans-formação, aprendizagem-trans-formação, aprendizagem-criação [...]” (UFSB, entrevista)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade contemporânea é marcada como um espaço de disputa entre projetos de formação diferentes e por interpretações distintas acerca da sua própria função social. Os diversos modelos de universidade e de educação superior que coexistem revelam, precisamente, a dimensão estratégica das instituições de ensino e de educação superior, quer no que diz respeito ao desenvolvimento econômico das sociedades quer à inclusão de novos públicos, novas culturas e saberes que, tradicionalmente, foram excluídos da universidade. Com a democratização do acesso de novos públicos à universidade, esta passou a ser constituída pela diversidade e pluralidade de sujeitos, outrora excluídos do direito à educação superior. Nesse sentido, a produção do conhecimento não é algo que possa realizar-se à margem desse novo contexto e dessa pluridiversidade de sujeitos e culturas; nessa perspectiva, a universidade faz parte dos processos de articulação de concepções e projetos políticos, sociais e culturais distintos.

Essa instituição milenar está incluída num pluriverso que é atravessado por forças políticas, sociais e econômicas com objetivos distintos. Sua função é pensar o seu país no mundo e na região onde está inserida, e formar cidadãos, mas numa perspectiva de integração de toda a diversidade cultural e epistemológica que existe na sociedade. Tal como referem os entrevistados das universidades pesquisadas, trata-se de incluir os saberes populares ao universo da produção acadêmica, conferindo-lhes dignidade epistemológica. Construir uma universidade com fortes raízes populares e, ao mesmo tempo, aberta ao mundo globalizado é uma das vertentes e um dos desafios dos modelos de universidade que analisamos. Articular tais desafios significa problematizar o conhecimento e integrá-lo em níveis mais complexos que ultrapassem o âmbito de cada disciplina ou ciência. Os modelos de universidade clássicos que foram impostos no Brasil e, genericamente, em toda a América Latina impossibilitaram a evolução para uma cultura política, jurídica, social e educativa de características próprias, ou seja, de uma matriz pluricultural que caracteriza a identidade da quase totalidade dos estados da região (MATO,

como contra-modelo, no caso das instituições em tela, são as world class universities, dada sua visão elitista da formação universitária e da tentativa de rivalizar pesquisa e ensino e desconsiderar o potencial sociopolítico da extensão.

2008). Povos e suas culturas foram remetidos para as margens, para as fronteiras das sociedades, resultando em culturas e epistemologias silenciadas, oprimidas, periféricas, invisibilizadas e ausentes dos processos de construção sociocultural.

As experiências de educação superior que acontecem no Brasil, de que referimos dois casos (UFFS e UFSB), podem constituir um verdadeiro laboratório de ideias, propostas e práticas institucionais que potencializem os sistemas nacionais na direção de uma cidadania multicultural ativa (TORRES, 1998) que abarque a todos, sem discriminação de populações e comunidades, culturas e saberes. Tendo em consideração as matrizes institucionais de ambas as universidades no que diz respeito ao princípio da inclusão da diversidade cultural, é possível prever uma nova relação entre conhecimento científico e outros saberes decorrentes da multiplicidade cultural e a transição para um outro modelo de conhecimento. (TAVARES, 2013). Como afirma Boaventura Santos (2008, p.43), “a organização universitária e o *ethos* universitário foram moldados pelo modelo de conhecimento científico. Ao longo da última década deram-se alterações que desestabilizaram esse modelo e apontaram para a emergência de outro modelo. Designo esta transição pela passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário.”

É no contexto de múltiplas contradições decorrentes de uma colonização e neocolonização seculares e ainda de colonialismos internos que mantiveram as matrizes políticas de dominação que os novos modelos de educação superior vão emergindo e se vão afirmando em contrapartida aos modelos tradicionais.

Os desafios que se colocam às novas universidades são, sem dúvida, gigantescos, tendo em vista a necessidade de resistência a um modelo universitário hegemônico que se globaliza, à racionalidade instrumental neoliberal que lhe serve de fundamento e ao modelo de saber que reproduz e perpetua. Importa que a caminhada que as novas universidades iniciaram não desemboque em “guetos universitários” na periferia e semiperiferia do sistema universitário. (TAVARES, 2013)

Os obstáculos à construção de um outro modelo de educação superior, mais equitativo, que inclua a diversidade e contribua para o “viver bem” estão ligados a uma história construída a partir de esquemas herdados das relações coloniais e neocoloniais, de entraves a qualquer processo de ruptura com um passado marcado pelo ocidentocentrismo e pela colonialidade do poder, da economia, do conhecimento, do ser, da sexualidade, do gênero (MIGNOLO, 2010), reflexos da amplitude do processo de colonização. Reconhecidamente, a vigência de princípios orientadores e de um quadro jurídico-constitucional fundamentados nas especificidades histórico-culturais e realidades contextuais delas decorrentes é uma etapa fundamental num processo complexo e moroso de mudança de paradigmas para uma educação superior mais democrática, inclusiva e de qualidade. Os constrangimentos existentes

relacionados à permanência de estruturas e mentalidades ainda coloniais, com práticas conservadoras e mecanicistas, com certeza dificultam as dinâmicas de mudança.

Todavia, as inovações representadas pelas novas universidades públicas federais, quer ao nível da inclusão de novos públicos e territórios, outrora arredados da educação superior, quer no que diz respeito a novas estruturas curriculares que possibilitam a incorporação da diversidade cultural e epistemológica, não devem ser negligenciadas, antes devem ser estimuladas, pois por meio delas apresentam-se alternativas e possibilidades alvissareiras para a inclusão e a justiça social, como aqui buscamos demonstrar.

Desde logo, fazemos a nós próprios um alerta que se relaciona com os princípios institucionais e de natureza política, ademais de sua operacionalização: sabemos bem que o simples apontamento, em documentos e depoimentos oficiais – aqui utilizados como fontes –, de uma política de educação superior mais inclusiva não garante sua efetivação; mas também é sabido que, se se pretende mudar práticas de formação, ampliando seu escopo, públicos e territórios, sempre é preciso comprometer-se formalmente com uma política institucional que imprima a direção que se quer seguir, que aponte os caminhos a trilhar, que indique modos e mecanismos legal-burocráticos correspondentes – é preciso ter um projeto!

Caberá a outras etapas de nossas pesquisas cotejar as práticas concretas, politico-administrativas e político-pedagógicas, em desenvolvimento nessas instituições com o que inicialmente projetaram e propuseram os documentos e discursos oficiais, aqui recenseados por meio das principais características institucionais de duas novas universidades federais brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Universidade Nova no Brasil. In: Almeida Filho, N.; Santos, B. de S.. (2008). **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, pp. 79-184, 2008.

ALMEIDA FILHO, N. Rankings, vikings, masters & colleges: dilemas da universidade brasileira no contexto da internacionalização. In: Villar, J. L. & Castioni, R. **Diálogos entre Anísio e Darcy - O projeto da UnB e a educação brasileira**. Brasília: Verbena, 2012.

ALMEIDA FILHO, N.; TAVARES, M; ROMÃO, T. A emergência de modelos contra- hegemônicos de educação superior: a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e sua contribuição para a redefinição da geopolítica do conhecimento. **Revista Lusófona de Educação**, vol. 29, núm. 29. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 201-21, 2015.

BENINCÁ, D. (org.). **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

BERNHEIM, C. T. & CHAÚÍ, M. S. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento**. Brasília: Unesco, 2008.

BRASIL. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília, DF: Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Articulação Social - Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014.

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia – o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1998.

CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 24, set/out/nov./dez. 2003.

CUNHA, L.A. **A universidade temporã: o ensino superior as Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ESCOBAR, M., FERNÁNDEZ, A. L., GUEVARA-NIEBLA, G. **Paulo Freire on Higher Education. A dialogue at the National University of Mexico**. Albany: State University of New York, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. **Rurbanização: o que é?** Recife: Massangana, 1982.

HADDAD, S. (org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

MAFRA, J.; ROMÃO, J.E.; SANTOS, Eduardo. **Universidade popular – teorias, práticas e perspectivas**. Brasília, DF: Liber Livros, 2013.

MATO, D. (Org.) **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

NEGRI, A.; COCCO, G. *Glob (AL) – biopoder e luta em uma América Latina globalizada*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World Systems-Research**, V. 2, pp. 342-386, 2000.

PEREIRA, J.M.M. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n. 56, jan.-mar., p. 77-100, 2014.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n. 50, mai.-ago., p. 283-302, 2012.

SANTOS, E.; SILVA, M. Equidade e igualdade na reconfiguração da educação superior brasileira – governos FHC e Lula. **Revista Poiésis**, v.6, n. 10., 2012.

PEREIRA, T.I. (org.). **Universidade pública em tempos de expansão - entre o vivido e o pensado**. Erechim, RS: Evangraf, 2014.

ROMÃO, J.E. Paulo Freire e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, 24. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 89-105, 2013.

ROMÃO, J.E. ; LOSS, A. A universidade popular no Brasil. In: MAFRA, J.; ROMÃO, J.E.; SANTOS, E. **Universidade popular – teorias, práticas e perspectivas**. Brasília, DF: Liber Livros, 2013.

ROMÃO, T. A. **A universidade brasileira para o século XXI – um estudo da Universidade Federal do Sul da Bahia**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, Março, 2014.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo cultural**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

TAVARES, M. A universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos, 2013. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n24/n24a04.pdf>, pp. 49-74, data de acesso: 19/09/2015.

TEODORO, A.; BELTRÁN, J. **Sumando voces – ensayos sobre educación superior en términos de igualdad y inclusión social**. Buenos Aires; Madrid: Miño y Dávila, 95-109, 2014.

TORALLES P. **Interface - Comunic, Saúde, Educ** 7. Instituto de Biociências, Unesp/Botucatu, pp. 129-138, 2000.

TORRES, C. A. **Democracia, educação e multiculturalismo**. Boston: Rowman & Littlefield, 1998.

TREVISOL, J. V.; CORDEIRO, M. H.; HASS, M. **Construindo agendas e definindo rumos**. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2011.

WARDE, M.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: PUC-SP, Cortez/Ação Educativa, 1998. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/01/lei-do-prouni-completa-dez-anos-1>

<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>. Data de acesso: março de 2015.

SOBRE A ORGANIZADORA

CLÁUDIA NEVES é professora auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta e investigadora integrada no Laboratório de Educação a Distância e eLearning. É coordenadora do Mestrado em Administração e gestão educacional e tem supervisionado várias teses de doutoramento e dissertações de mestrado sobre temas relacionados com a Liderança Educacional e a Administração e Gestão Educacional. Tem participado em vários projetos de investigação nacionais e internacionais tendo já coordenado um projeto com financiamento europeu sobre competências de aprendizagem ao longo da vida para pequenas e médias empresas. Atualmente a sua investigação prende-se com a exploração das perspetivas teóricas da complexidade nos contextos de administração e gestão educacional e com a promoção de comunidades profissionais virtuais de aprendizagem em contextos educativos. Tem publicado vários artigos sobre os processos de política educativa e os instrumentos e mecanismos de regulação da educação atual, bem como a emergência de novas conceções sobre Liderança Educacional Digital. É membro do Observatório de integração dos diplomados da Universidade Aberta e vogal da Direção do Fórum Português de Administração Educacional.

ÍNDICE REMISSIVO

C

Capitalismo Acadêmico 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 38, 39, 40

D

Desenvolvimento 11, 16, 17, 22, 23, 91, 160

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 125, 131, 132, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 177, 184, 188, 189, 191, 192

Educação Básica 15, 105, 109, 110, 154, 175, 177, 184

Educação para a democracia 70, 71

Educação Popular 67, 70, 74, 81, 83, 90, 91, 100

Educação tecnológica 145, 146, 149, 152

Ensino e aprendizagem 104, 157

Ensino Superior 25, 40, 41, 67, 68, 69, 80, 82, 87, 88, 96, 100, 108, 109, 110, 111, 112, 152, 154, 155, 160

Ensino universitário 93, 158

Escola do mecanismo 123, 133, 135, 137, 138

Escola Pública 56, 74, 75, 78, 91, 154, 159

F

Filosofia da Diferença 113

Filosofia da educação 54, 55, 56, 58, 59, 63, 71, 77, 79

G

Globalização 11, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 30, 40, 82, 83, 87, 89

I

Inclusão 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 93, 97, 98, 99, 124, 169, 171

Integração Regional 81, 82, 83, 91, 93

M

Modelo público 26, 155

N

Neoliberalismo 18, 22, 42, 43, 46, 47, 48, 53

Nova economia 24, 25, 26, 27, 28, 33, 40

O

Organizações Internacionais 11, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23

P

Pedagogia 10, 53, 77, 100, 123, 124, 132, 138, 143, 144, 160, 173, 191

Pedagogia musical 123, 124, 132

Políticas educativas 18, 20, 21, 23

Práticas pedagógicas 86, 95, 96, 130, 140, 167, 182

R

Racionalidade liberal 45

Regulação da educação 12, 18, 21, 192

T

Teoria do Capital Humano 42, 43



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**