

DA REGULAÇÃO À REGULARIDADE NOS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR: PROVOCAÇÕES SOBRE OS REQUISITOS LEGAIS NOS CURRÍCULOS

MALHEIROS, Márcia Rita Trindade Leite

Artigo IV

Fica decretado que o homem não precisará nunca mais duvidar do homem. Que o homem confiará no homem como a palmeira confia no vento, como o vento confia o ar, como o ar confia no campo azul do céu.

Parágrafo Único: O homem, confiará no homem como o menino confia em outro menino.

(THIAGO DE MELLO – OS ESTATUTOS DO HOMEM)

Ao escrever os Estatutos do Homem no ano de 1964, o poeta Thiago de Mello, anunciava, poeticamente anunciava o que se esperava para uma “nova” sociedade. Sendo a educação uma prática social, é também ela palco de formação e instituição do decreto de um homem, mais livre, mais militante de preceitos éticos, mais justo e mais culto.

Contudo, a história nos mostrou que nem sempre é tudo simples, e que se os estatutos legais são difíceis de serem cumpridos, os estatutos do homem acabam por tornar-se utopia!!

Na busca dessa liberdade, na busca da formação de um homem que atue ativamente na sociedade as políticas públicas passam a criar mecanismos legais que garantam os direitos mínimos dos cidadãos.

Para entender essa garantia, o presente texto apresenta uma reflexão acerca da estrutura dos cursos de nível superior, à luz das atuais normativas que buscam instituir um “padrão” a formação no Brasil, perguntando: Requisitos legais no currículo, garante uma formação de respeito a liberdade?.

A questão reflexiva inicial pauta-se na instituição de requisitos legais obrigatórios a serem apresentados em cursos de formação de nível superior.

Para um contexto inicial se faz necessário o esclarecimento de que Instituições de Ensino Superior, que não possuam autonomia, ou seja, que não sejam Centro Universitário ou Universidade, para criar seus cursos necessitam de autorização do Ministério da Educação - MEC, que por meio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP institui comissões de especialistas para realizar a verificação “in loco” daquilo que a Instituição de Ensino Superior cadastrou no sistema e-Mec.

Além de atender o disposto nas Diretrizes Curriculares do Curso e nas normativas referentes a esse processo, quais sejam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, o Decreto nº 5773/2006 e as Portarias Normativas que substituíram a de nº 40/2010 (PN 20, 21, 22 e 23/2017), bem como resoluções relativas à Carga Horária dos Curso, tempo de integralização, informações acadêmicas; as Instituições ainda devem fazer constar em seus Projetos Pedagógicos os seguintes requisitos legais:

- 1- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena;
- 2- Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
- 3- Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;
- 4- Condições de Acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida;
- 5- Disciplina de Libras;
- 6- Políticas de Educação Ambiental.

Tais requisitos estão presentes no instrumento de avaliação dos cursos, para a avaliação institucional. Aos requisitos acima elencados, se junta o Desenvolvimento Nacional Sustentável.

Nosso recorte reflexivo pauta-se nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

As diretrizes são apresentadas na Resolução da Câmara Plena do Conselho Nacional de Educação nº 1 de 30 de maio de 2012.

A Resolução nº 1. de 2012, sobre Direitos Humanos (DH), do Conselho Nacional de Educação versa sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) enquanto a conceitualização e prática educativa emanada dos DH e dos processos concernentes a eles.

A resolução ainda continua e interpela as instituições a adotarem a EDH com intuito (generalista) de “promover a educação para a mudança e transformação social”, cujos subtópicos são sete: a) dignidade humana, b) igualdade de direitos, c) reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, d) laicidade do Estado, e) democracia na educação, f) transversalidade, vivência e globalidade e g) sustentabilidade socioambiental.

Para uma compreensão histórica das vertentes teóricas anteriores à adoção das políticas internacionais de DH pela Organização das Nações Unidas (ONU) sugere-se a leitura do Dossiê intitulado “A ONU e os Direitos Humanos (LAFER, 1995). Nele há uma percepção de que uma visão maquiavélico-hobbesiana¹ - o que se infere realista - domina a política internacional. Contudo que há necessidade da adoção de uma percepção grociano-kantiana - o que se infere idealista - marca o desenvolvimento das novas relações internacionais pautadas nas mazelas e medos oriundos dos resultados da Segunda Guerra mundial.

¹ Admite-se que a proposição a respeito do estado de natureza humano, em Thomas Hobbes, seja diferente do proposto por Rosseau. Neste último haveria a possibilidade da existência de um indivíduo – ou de indivíduos constituídos da mesma forma - cuja nomenclatura básica fosse “bom selvagem”. Já para Hobbes, o componente movente dos indivíduos não é a relação ingênua – como proporia Rosseau –, contudo a posse de valores – inicialmente tangíveis, como alimento –, o constante estado de desconfiança e a busca pela reputação / fama / reconhecimento. Ora, estes três componentes – que não fazem jus à proposição integral hobbesiana, contudo apresentam-se para fins introdutórios do termo acima utilizado – formam uma condição de tensão social constante; condição esta na qual emerge a necessidade de parâmetros regulatórios: normas e o direito. Direito este que pode ser erigido com base no realismo das relações sociais – que corresponde ao que se ocasionou chamar de “visão maquiavélico-hobbesiana” – ou na necessária mudança social a ser empreendida quando os conflitos forem dirimidos a partir de uma visão idealista. Visão esta embasada em conotações morais e éticas que respeitem parâmetros de dignidade, democracia e sociabilidade que vão para além da visão hobbesiana – alguns diriam que superando-a. Para discussão deste tópico de realismo *versus* idealismo político ver Oro-Tapia (2010).

O caráter ideal da produção / discussão / reflexão / adoção dos DH perpassa a análise teórico-prática. Isto quer dizer, é possível o modelo idealista preconizado na concepção dos DH produzir políticas (inter)nacionais tanto quanto práticas cotidianas?

Isto pode ser respondido ao se analisar o trabalho de Martins (2013), cujo título é “Normas: o estabelecimento dos direitos humanos”. Nele, a autora discorre sobre a complexidade das normas e sua atuação sobre as sociedades complexas da atualidade, sociedades estas que abarcam uma pluralidade de ideias de vida que podem não ser consonantes entre si, o que inclui discordantes. Aqui entra a problemática habermasiana² a respeito da necessidade de um conjunto ordenado - pelo menos a maioria - de indivíduos dispostos a obedecerem a normas jurídicas. Fica claro que algumas destas normas (aparentemente) são seguidas classicamente por seu valor intrínseco. Então, outras normas - que possam transcender os valores correntes baseados numa premissa individualista pós-guerra - poderiam ser de difícil aplicação. A autora recorre ao viés habermasiano de se implicar o uso da racionalidade para o estabelecimento da validade das normas.

Ainda de acordo com o texto, há mecanismos de produção / concebimento de normas que fogem do escopo utilizado pelas políticas internacionais, nas quais os dirigentes dos países adotaram medidas e se responsabilizaram por sua aplicação nos contextos nacionais. O surgimento das políticas, então, deveria vir da discussão pública, do debate. O que não ocorre.

² Cabe apontar aqui que a proposição de Jürgen Habermas pode ser excelente fonte de compreensão de parte do que se pretende esclarecer neste trabalho entre o funcionamento legal e as políticas adotadas. O autor discorre, em um de seus trabalhos (1994), que é necessária a distinção básica entre direito e política. A primeira utiliza da violência como forma de coerção legalmente institucionalizada para organizar ações e prevenir futuras intercorrências. Já a política utiliza a violência legal e institucionalmente aprovada para garantir o exercício da dominação legal. Ou seja, utiliza-se de instrumentos de coerção para garantir que normas sejam cumpridas – este será um tópico importante mais a frente quando for tratado sobre a obrigatoriedade do EDH como componentes curriculares. Cabe acrescentar, ainda segundo a proposição da mesma obra do autor, que o poder administrativo do Estado – chamado de Estado de Direito – torna-se gradativamente autômato, gerando escolhas de procedimentos de ação que podem não ser de tópicos fundamentais na opinião dos cidadãos. Contudo levar em consideração as demandas populares pode não servir aos fins os quais o Estado programou. Cabe, então, ao Executivo elaborar discursos que envolvem uma prática preponderante à reflexão de determinados temas – como os DH. Tal executivo serve de braço ratificador das proposições estatais e de um organismo autômato que não se coaduna com a proposição de que o poder emana dos cidadãos.

Em vista do exposto acima sobre a) a origem e caráter idealista dos DH e b) sua imposição enquanto política necessária, abaixo é discorrido sobre as diretrizes da resolução supracitada que trata do tema.

O artigo 5º. da resolução trata do objetivo principal da EDH “a formação para a vida e convivência”. Este objetivo ainda, deixa claro a resolução, deve abarcar os âmbitos locais, Estatais e internacionais. Quanto a isto, Gatti (2013) fornece subsídios para se compreender a problemática deste objetivo que perpassa por i) uma educação escolar transformadora, na qual o docente deve promover a luta pelos DH e a construção da democracia, ii) capacitação docente para atuar nesta demanda transformacional-democrática e iii) sem deixar de lado a educação profissional, atualização e instrumentação teórica.

O texto da autora citada, cujo título é elucidador da problemática da formação múltipla docente - “Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses” - serve para esclarecer os mecanismos utilizados para balizar os docentes enquanto formadores de opinião, auxiliares na promoção da democracia e de valores humanos. Contudo ainda há necessidade, diz a autora, de mudanças significativas nos cursos de formação docente - o que se infere valha para os cursos de graduação de todas as áreas - que implique uma mudança de postura / percepção do docente. Neste tópico volta-se à proposição de Martins (2013) sobre a produção de um discurso que absorva a problemática educacional e seja capaz de fazer o docente refletir sobre sua prática em sala de aula e sobre seu próprio comportamento. Isto pode promover, somente então, uma formação não apenas discente, contudo docente de alternativas de convivência pacífica entre indivíduos que expressam diversas formas de organização, seja social, política, econômica, religiosa ou cultural.

O artigo 6º. da resolução discorre sobre a necessidade de implicação dos DH na produção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP's), Planos de Desenvolvimento Institucionais e dos Programas Pedagógicos de Curso.

Quanto a este tópico, Klein e D'Água (2015) discorrem sobre os conteúdos ligados à EDH estão ausentes dos PPP's - mesmo que estes sejam de ensino fundamental e médio, sem se referir ao nível superior. Foram analisados sete âmbitos - que podem ser verificados na íntegra no trabalho das

autoras - dos quais cabe ressaltar a) princípios e concepções de educação, b) currículo, c) formação docente e d) avaliação.

O trabalho citado apresenta os dados de acordo com três categorias a respeito da menção dos âmbitos acima citados: “não menciona”, “menciona” e “propõe ações”. Dito isto, passa-se ao primeiro âmbito que são a) os princípios e concepções de educação.

Dos 15 documentos avaliados, 12 definem valores que pautam a educação na escola, contudo 10 não mencionam os princípios da inclusão, 12 não se referem a pessoas com deficiência, 8 não mencionam ainda compreender a diversidades de formas e ritmos de aprendizagem humana. Adiciona-se, finalmente, que 14 não mencionam explicitamente os DH.

Quanto a b, currículo, 13 documentos não mencionam datas relacionadas a conquistas dos DH, 10 não mencionam projetos de valorização das diversidades, 14 não preveem discussão dos DH, 12 não incluem a discussão sobre gênero e diversidade sexual, 8 não mencionam a temática meio ambiente, 14 não promovem projetos e ações dos jovens estudantes junto a sua comunidade visando a identificação e análise dos DH em sua realidade.

Quanto a c, formação docente, 10 preveem formação docente em áreas variadas, contudo 14 não mencionam DH como uma destas áreas. 13 não apresentam formação docente para implementação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) nas escolas³. 14 não mencionam formação em DH para os demais funcionários da escola e nenhum dos 15 documentos apresenta a previsão de formação dos gestores da escola em temáticas relativas aos DH.

Finalmente quanto a d, avaliação, 9 documentos não mencionam fazer diagnóstico e propor ações específicas para enfrentar problemas de evasão e repetência. 8 documentos mencionam a avaliação dos estudantes como forma de identificar problemas no processo ensino-aprendizagem e replanejamento das aulas. 9 não mencionam atribuir importância à aprendizagem socioafetiva dos alunos. Ainda 9 documentos não mencionam a previsão de discussão dos

³ Faz-se necessário rememorar que as escolas são de ensino fundamental e médio. A medida de inclusão da temática é cabível, necessária e adequada.

critérios e resultados da avaliação com os estudantes e 12 não preveem formas de autoavaliação ou avaliação entre pares dos estudantes.

O estudo de Klein e D'Água (2015), de forma generalista, apresenta que a temática dos DH se insere de certa forma nos PPP's, contudo não são apresentados elementos diretamente relacionados aos temas, ou que prevejam ações voltadas à valorização dos subtópicos – aqui citados no segundo parágrafo.

Ademais à ao artigo sexto, os artigos 11. e 12. discorrem sobre a produção de materiais didáticos e paradidáticos – no primeiro caso – com conteúdos oriundos dos princípios norteadores dos DH e EDH. Adicione-se que – no caso do artigo 12.– as Instituições de Ensino Superior devem estimular ações de extensão a respeito dos DH em consonância com os segmentos sociais em situação de exclusão e violação dos direitos, movimentos sociais e gestão pública. Contudo em nenhum dos casos há instrumentalização para que a resolução se faça valer ou em que medida que será avaliada a “estimulação” institucional – no caso dos projetos de extensão – ou a forma de análise da política de produção dos materiais a respeito da temática.

Apresentadas as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, trazemos para a pauta da reflexão proposta no texto a função do Ensino Superior, qual seja, a função da Universidade.

Pensar a universidade brasileira e sua concepção é uma necessidade imposta no momento histórico que vive o Ensino Superior neste país. Para Sguissardi (2000, p. 11) “[...] antes que um desafio de ação é a educação superior no Brasil um desafio de compreensão.”

Discutir tal trajetória com a finalidade de abordar as questões da organização e da política do ensino superior, e compreendê-la, nos indica diversos trajetos que passam desde a simples transcrição histórica a amplas discussões acerca das relações de poder presentes nas universidades que deve ser discutida não só a partir das relações com o saber, mas com a função que tal instituição tem cumprido na sociedade. Rezende (1987, p. 9) afirma que, no caso da universidade uma mudança significativa poderia ocorrer “[...] se considerássemos o poder como serviço e não mais como dominação”.

A obra de Cunha (1989)⁴ nos auxilia no desvelamento de algumas questões históricas que servirão de sinalizadores para a análise do que se propõe hoje para as universidades brasileiras. O autor inicia sua obra nos informando que no Brasil a universidade é uma instituição recente, a criação da primeira Universidade Brasileira (a do Rio de Janeiro) deu-se em 1920. Havia no Brasil faculdades isoladas que ofereciam inicialmente cursos de filosofia e teologia, mantidos pela Companhia de Jesus. Segundo Cunha (1989, p. 10) “[...] com a dissolução do ensino jesuítico, o ensino superior atravessou um período de desorganização e dispersão que durou meio século”.

Cunha (1989, p. 10) registra que o marco de referência do ensino superior brasileiro foi montado a partir da transferência da sede do reino português para o Brasil quando foram criadas aulas de anatomia e de cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro e, a Academia Militar que almejava, segundo o autor “[...] um ambicioso ensino de engenharia”. Cinco anos após a independência foram criados pelo imperador dois cursos jurídicos, um em Olinda e outro em São Paulo.

Esse marco de referência é assim analisado por Cunha (1989, p 10-11):

1) O ensino superior se desenvolveu por meio das faculdades profissionais isoladas, fora do padrão universitário. Essa situação atomizada é percebida até mesmo nas universidades. A maior parte delas foi criada a partir da justaposição de faculdades isoladas, com uma débil administração central, razão pela qual a colaboração entre as unidades universitárias avança a passos muito lentos; 2) Durante o período imperial, as instituições de ensino superior criadas a parti de 1808 foram todas estatais. Imediatamente após a proclamação da república (1889), a ação política dos liberais e dos positivistas promoveu sucessivas modificações na legislação, de modo a incentivar a criação de faculdades privadas [...]; 3) Medicina, engenharia e direito são, ainda hoje, os ramos profissionais que correspondem á unidades mais prestigiadas do ensino superior no país. O primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, determinava que só seria concedido o status universitário a uma instituição de ensino superior que reunisse pelo menos três das quatro unidades seguintes: Faculdade de Medicina; Escola de Engenharia; Faculdade de Direito; Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

A análise de Cunha é propicia neste momento quando se discutem os paradigmas presentes no mundo do trabalho em contraposição com as concepções de poder, especialmente econômico, arraigadas na cultura brasileira. Tais concepções se consolidam no conjunto legal/normativo proposto

⁴ CUNHA, Luiz Antônio. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.

ao ensino superior que, em verdade, não resolve as questões cotidianas da sociedade, mas reforça a relação de poder presente nos limites da legalidade, tratado, em uma visão Rousseauiana, não como uma concessão do Estado à sociedade, mas, como resultado de necessidades sociais, confirmando a afirmação Foucaultiana de que o poder está em todo lugar, e nele se exercitam as concessões, que neste caso, são as normatizações. Sendo assim, questiona-se quanto ao fato do “discurso” de inclusão de requisitos legais como indicadores de qualidade do ensino superior não se trata unicamente e simplesmente de concessão de poder, haja vista que se não se criar juntamente com os documentos que apresentam tais requisitos, ações efetivas para construção de uma atitude mais proativa por parte de gestores, formadores e formandos.

Em 1754, na obra Contrato Social, Rousseau, ao analisar as desigualdades humanas, defende que o homem é a fonte e a finalidade de todo ordenamento: igualdade e liberdade entre os homens e soberania do povo, ou seja, a soberania é pautada na vontade popular.

Na teoria de Maquiavel, em sua obra O Príncipe (2000), o Estado possuiu uma representação na figura do príncipe ou do senado, e não há como superar o seu poder estatal, inclusive, para impor-se através do reconhecimento de seu poder pelo povo.

O supremo poder cristalizado no Estado chega, no conceito de Filomeno (1998, p.67), a traduzir-se em “[...] poder incontestável e incontestável que o Estado tem de, dentro de seu território e sobre uma população, criar, executar e aplicar seu ordenamento jurídico visando ao bem comum”.

Na realidade social brasileira é possível procedermos a uma leitura de poder nas mais diversas óticas, na econômica, por exemplo, muito se tem feito tal análise. Nossa proposta de reflexão/provocação vai além, caminha no sentido de desvelar como a sociedade civil do país se organiza e percebe o papel da formação em nível superior, analisando dois polos do entendimento da universidade no país: vista como organização social, que contempla os referenciais construídos ideologicamente e necessários a cada momento e vista como instituição social, que abriga os atores sociais e analisa os produtos da formação de tais atores.

Contribuindo para tal reflexão buscamos a afirmação de Osório (2003, p. 55):

Coloca-se, diariamente, em risco a promoção e a sustentação dos reduzidos espaços democráticos conquistados durante a história nacional, na medida em que, a funções principais do Estado seriam tanto de permitir a regulamentação do poder público pela sociedade civil, como se constituir num espaço de expressão das entidades representativas dos vários setores que compõem essa sociedade civil.

Esse espaço de expressão se consolida e se dissolve nas ações e propostas normativas para a educação superior, mascarada no discurso da autonomia. O termo autonomia aparece no cenário do ensino superior, segundo Cunha (1989), desde 1911, em meio a um movimento de expansão universitária. Daí até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, a autonomia foi sempre definida como “[...] capacidade de praticar os atos deixados livres pela legislação, que não eram muitos, nem os mais importantes” (CUNHA, 1989, p. 21).

Na LDB de 1961 era prevista a autonomia universitária, limitada as atribuições do Conselho Federal de Educação.

A força do Regime Militar, imposta a partir do Golpe de 1964, extinguiu na organização universitária o regime de cátedra, onde o profissional era, após longa e penosa trajetória o “dono” de sua disciplina, e instituiu o regime departamental, que agrupava professores de uma mesma disciplina ou área de conhecimento. A instituição de tal regime propiciou um rápido crescimento do número docentes, estabelecendo desta forma, as condições necessárias para expansão de matrículas nas universidades.

A Lei Nº 5540 de 1968, denominada Lei da Reforma Universitária forçou mudanças, pois segundo Cunha (1989, p. 26)

[...] estendia as novas formas de organização das universidades federais às estatais, às privadas e aos estabelecimentos isolados. Ainda que essa lei reconhecesse a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades, seus dispositivos a limitavam, como também o faziam os atos de exceção e as intervenções governamentais.

Corroborando com a análise de Cunha, é possível verificar no estudo de Catani et al (2001) que mapeou as produções intelectuais sobre Políticas Públicas do Ensino Superior no Brasil no período de 1968 a 1995, mostra que

em 1968 houve grande produção de artigos nesta área, especialmente na subcategoria legislação, que é explicada pelos autores referindo-se ao momento que se segue a promulgação da Lei nº 5540/68, da seguinte forma:

A aplicação de suas determinações e normas ao conjunto do sistema criou muitas áreas de incompreensão e de conflito, que exigiram, especialmente do Conselho Federal de Educação, um esforço significativo de interpretação e de intervenção (CATANI et al, 2001, p. 88).

A partir de 1968, o ensino Superior no Brasil passa por diferentes discursos, alocados nas esferas do poder, em busca de uma identidade. Neste período pode-se destacar as propostas de expansão do ensino superior, democratização do acesso, distribuição de recursos, discussão do público *versus* privado, análise dos modelos de universidade e a proposta de uma universidade pública e democrática. Isso tudo se organiza em um outro documento legal importante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB nº 9394/06), que retoma a questão da autonomia universitária e da função da universidade, quando em seu art 43, prevê:

A educação superior tem por finalidade:

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.

Percebe-se no texto legal a permanência da proposta de que o ensino superior deve articular-se no eixo ensino-pesquisa e extensão, e daí em diante o estado brasileiro passa a instituir políticas públicas que consolidam a efetivação de seu papel na formação do ser humano, dentre elas podemos destacar a discussão e definição de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, a exigência da elaboração pelas Instituições de Ensino Superior, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Avaliação Institucional, por meio dos instrumentos instituídos pelo INEP que avalia, cursos, instituições e desempenho do estudante, via Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), além da ampla, controversa e interminável discussão acerca da formação de professores que se estende desde 1999.

Nesta trajetória e após oito anos de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando o Ministério da Educação esteve sob o comando do Ministro Paulo Renato de Souza, o Ensino Superior brasileiro efetivou o discurso de abertura de fronteiras, especialmente a do conhecimento. Naquele momento era necessário colocar na pauta as discussões sobre a universidade e sua função, para que ao adentrarmos no século XXI pudessemos então atender as demandas de uma “nova” geração, que em diferentes análises possuem um ponto comum: as gerações das tecnologias e mídias. Para Castels (2006, p. 20) em termos simplificados a sociedade em redes:

[...] é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes.

Na análise de Fava (2014, p. 16) “Tanto o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2010) quanto o de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) implementaram uma política de carácter ideologicamente privado na reforma da educação brasileira”. Isso pode ser verificado analisando a significativa expansão do Ensino Superior Privado no país.

Tal expansão gerou de pesquisadores severas críticas que tratavam da mercantilização da educação. Rodrigues (2007) ao escrever sobre os Empresários e a Educação Superior, registra:

Do lado da mercadoria-educação, há dois aspectos a serem considerados. Por um lado a expansão rápida de profissionais graduados favorece imediatamente ao capital industrial, posto que cria um exército de reserva que tende a rebaixar os salários dessa categoria profissional. Por outro lado, se esse exército é constituído por graduados sem as devidas qualificações, isto é, qualidades requeridas pelo processo produtivo, a médio e longo prazo, o capital industrial poderá encontrar sérias dificuldades em seu processo produtivo. (RODRIGUES, 2007, p.7)

O registro de Rodrigues se concretiza nas análises do governo, quando em 2011, já na gestão de Dilma Rousseff investe na educação profissional, lançando o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)

Ainda tratando de analisar as propostas de ampliação do Ensino Superior no Brasil, Fava (2014, p. 16) a partir do governo Lula, destaca:

Ficou evidente que a avaliação do desempenho dos alunos e das instituições passou por alterações constantes, mas a educação brasileira continuou a manter as mesmas características históricas que, na prática, mostram-se mais como instrumentos de manutenção do *status quo* para aqueles que frequentam os bancos escolares e menos como um mecanismo de oferta de conhecimentos básicos para o desenvolvimento de competências e habilidades que levassem à melhoria da empregabilidade e do desempenho profissional do cidadão brasileiro.

Isso posto, e à guisa de uma conclusão, é necessário inserir nas pautas de formação para atuação no ensino superior em que as Instituições de Ensino Superior, não criem textos e comissões de acessibilidade e inclusão tão somente para cumprir um requisito disposto em um instrumento de avaliação, mas criem grupos de estudos e pesquisa, ações efetivas que possam de fato garantir a Educação em Direitos Humanos, que inclui todos os demais requisitos dispostos no instrumento de avaliação.

Artigo I

Fica decretado que agora vale a verdade. Agora vale a vida e, de mãos dadas, marcharemos todos pela vida verdadeira.

(THIAGO DE MELLO – OS ESTATUTOS DO HOMEM)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, pp. 27833-41

_____. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO 01, de 2012. Estabelece Diretrizes Curriculares para Educação em Direitos Humanos. Disponível em: < <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/93/pdf> > Acesso em: 30 set. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação de cursos de graduação [instrumentos]. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-manuais> > Acesso em 30 set. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO 02, de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: < <file:///C:/Users/Marcia/Downloads/RES-2-2015%20CP-CNE,%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20em%20n%C3%ADvel%20superior.pdf> > Acesso em 28.set. 2015.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (orgs.). **A Sociedade em Rede**: do conhecimento a acção política. Disponível em: <http://biblio.ual.pt/Downloads/REDE.pdf>. Acesso em: 18 julho 2015.

CATANI, Afrânio Mendes et al. Políticas Públicas do Ensino Superior. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968-1995)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. p. 71-101.

CUNHA, Luiz Antonio. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FILOMENO, José Geraldo de Brito. **Manual de Teoria Geral do Estado e Ciência Política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

GATTI, Bernardete A.. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educ. rev., Curitiba, n. 50, p. 51-67, Dec. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

40602013000400005&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Oct. 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>.

HABERMAS, Jürgen. Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. 4. ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1994.

KLEIN, Ana Maria; D'AGUA, Solange Lima. A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Paulo. Educ. rev., Curitiba , n. 55, p. 277-292, Mar. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602015000100277&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Oct. 2015. Epub Mar 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38443>.

LAFER, Celso. A ONU e os direitos humanos. Estud. av. [online]. 1995, vol.9, n.25, pp. 169-185. ISSN 1806-9592. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141995000300014>.

MARTINS, Clélia Aparecida. Normas - o estabelecimento dos direitos humanos. Trans/Form/Ação, Marília , v. 36, n. spe, p. 121-148, 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732013000400009&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Oct. 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732013000400009>.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Coleção Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

ORO TAPIA, Luis R. Visión de la naturaleza humana desde el realismo político: View of human nature from political realism. **Co-herencia**, Medellín , v. 7, n. 13, Dec. 2010 . Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-58872010000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Oct. 2015.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Formação de Professores: relações de poder e punições sociais. In: OSÓRIO, Alda M^a do N. (org.). **Trabalho Docente**: os professores e sua formação. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

REZENDE, Antonio Muniz de. **O saber e o poder na universidade**: dominação ou serviço? 5. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Educação Superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.