

4

Os componentes da pesquisa I: o contexto de dois países

Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um "sujeito" cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações (BOURDIEU, 1996, p. 189-190).

Para compor este capítulo, recolhi alguns dados estatísticos sobre o sistema de ensino italiano e brasileiro, de modo comparativo e aproximativo, e o uso de mídias, pois esse é foco principal que propus neste estudo e caberia ao leitor possuir uma visão “mais objetiva”, traduzida em números, do estado atual do campo. Considero que o olhar geral é benéfico antes de entrarmos no olhar mais específico que a modalidade de pesquisa qualitativa nos permite.

Em termos gerais, percebemos nos dados atuais expostos na tabela a seguir que o Brasil se encontra em estágio de amadurecimento, tanto na média de idade de sua população quanto em índices como renda e alfabetização, que ainda estão distantes do ideal. Por outro lado, a Itália é um país maduro, com população mais velha, com menores taxas de natalidade e alto índice de alfabetização e renda. Há índices que se aproximam, como por exemplo, a divisão de setores de atividades e a taxa de ocupação urbana, o que, porém, não evidenciam as desigualdades de distribuição de renda bem mais acentuadas no caso brasileiro.

Aspectos gerais ⁴⁸	Brasil	Itália
IDH ⁴⁹ - Índice de Desenvolvimento Humano (2011)	0,718 (84°.)	0,874 (24°.)
População (2011)	203.429.773 hab. (5°.)	61.016.804 hab. (23°.)
Média de idade.	29,3 anos.	43,5 anos.
Área total	8,514,877 km ²	301,340 km ²
Produto Interno Bruto (2010)	US\$ 2,172 trilhões (9°.)	US\$ 1,774 trilhões (11°.)
Renda per capita (2010)	US\$ 10,800 (102°.)	US\$ 30,500 (43°.)
Setores de atividades (2010)	Agricultura: 5,8%. Indústria: 26,8%. Serviços: 67,4%.	Agricultura: 1,9%. Indústria: 25,3%. Serviços: 72,8%.
Taxa de urbanização (2010)	87%.	68%.
Expectativa de vida (2011)	72,53 anos.	81,77 anos.
Despesas com educação (2007)	5,08 % do PIB.	4,3% do PIB.
Taxa de alfabetização	88,6 % (2004)	98,4% (2001)
Expectativa de vida escolar ⁵⁰ (2008)	13,8 anos.	16,3 anos.
Linhas telefônicas fixas (2010)	62.000.000 ⁵¹	21.600.000
Linhas telefônicas móveis (2010)	202.944.000	82.000.000
Usuários de internet (2009)	75.982.000	29.235.000

Tabela 1 - Comparativo Brasil-Itália através de alguns indicadores de desenvolvimento.

4.1

As etapas do sistema educacional italiano e brasileiro

Para entendermos a Educação na Itália e no Brasil, comecemos com uma descrição geral das etapas do ensino e seus equivalentes nos dois países.

O sistema italiano de ensino é composto inicialmente pela Pré-escola (*scuola dell'infanzia*) com duração de 3 anos; no Brasil o ensino até os 6 anos de

⁴⁸ Todos os dados foram obtidos do *CIA The World Factbook* nos endereços <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/br.html>> e <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/it.html>>. Os que não foram são indicados em nota separada.

⁴⁹ Obtido no site nas *Nações Unidas* no endereço <http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_EN_Table1.pdf>.

⁵⁰ Idem.

⁵¹ Obtido do site da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) em <<http://www.anatel.gov.br/Portal/exibirPortalNivelDois.do?acao=&codItemCanal=1634&codigoVisao=12&nomeVisao=Anatel%20Dados&nomeCanal=Relat%F3rios%20Consolidados&nomeItemCanal=N%FAmeros%20do%20Setor>>

idade é chamado de educação infantil, não sendo uma etapa obrigatória, mas recomendada.

Depois o sistema italiano prevê a escola primária (*scuola primaria*), com 5 anos de duração, em que a criança de 5 ou 6 anos de idade inicia seus estudos até os 10 anos aproximadamente. Entre os 10 e 11 anos de idade inicia-se na Itália a escola secundária (*istruzione secondaria*) que se subdivide em 3 anos de escola secundária de primeiro grau (*scuola secondaria di I grado*) e 5 anos de estudo em uma das três modalidades possíveis: o liceu (*licei*), o instituto técnico (*istituti tecnici*) e o instituto profissional (*istituti professionali*), terminando o aluno seus estudos por volta dos 17 ou 18 anos de idade.

No Brasil, entre os 6 e 14 anos de idade temos o ensino fundamental, composto de 9 séries escolares divididas em ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e ensino fundamental II (6º ao 9º ano). Após esta etapa temos no Brasil o ensino médio, composto de 3 anos, com finalização prevista para os 17 ou 18 anos de idade.

Nos anos seguintes, está prevista na Itália a entrada na universidade (*istruzione superiore*) composta então por 3 anos, em média, de graduação (*laurea*), mais 2 anos de mestrado (*laurea magistrale*) e os 3 anos, em média, de doutorado (*dottorato di ricerca*). No Brasil temos a educação superior que inclui o curso de graduação com média de 4 anos, o mestrado com 2 anos e o curso de doutorado com 4 anos.

Não podemos esquecer que a pós-graduação também possui sua subdivisão. A lógica para a existência dos cursos de pós-graduação, segundo a proposta oferecida pelo Parecer 977 do Conselho Federal de Educação (Brasil, 2005) está em primeiro lugar no aprofundamento como especialista em determinado segmento ou como pesquisador familiarizado com os procedimentos para se alcançar novos saberes no campo escolhido. A pós-graduação existe porque não haveria como abarcar todas as possibilidades de aprofundamento e pesquisa em um único curso de graduação, até mesmo porque nem todos os alunos de graduação possuem tempo, recursos e interesse em chegar a níveis tão altos de especialização, contentando-se com a formação profissional e cultural oferecida na primeira etapa universitária.

Segundo a definição oferecida por Saviani (2000), a modalidade *lato sensu* assume a função de prolongar a graduação com o objetivo de aperfeiçoar

(aprimorar) e especializar (aprofundar) conhecimentos que não foram tratados durante a formação básica do aluno, tendo como objetivo fundamental o ensino a partir dos resultados mais recentes alcançados e publicados pelos pesquisadores em um campo definido de saber. Pertence a essa modalidade os *cursos de especialização*, sendo na Itália denominados de *master universitário*, com duração média de 1 ano, mas podendo chegar a 2 anos em alguns casos.

A modalidade *stricto sensu* seria a pós-graduação propriamente dita em que o objetivo principal está na formação do pesquisador acadêmico para promover o avanço do conhecimento no campo em que resolveu se dedicar, algo que está fora do escopo de uma graduação. Logo, o *mestrado*, segundo Saviani (2000), deve ter o papel de iniciar a formação do pesquisador, rumo a sua autonomia intelectual e domínio teórico-prático das etapas de uma pesquisa, e no *doutorado*, já familiarizado com esses procedimentos, ocorreria a consolidação do processo.

A escrita de um trabalho final (dissertação ou tese) materializa esse percurso quando o aluno realiza um projeto próprio de investigação. Saviani (2000, p. 15) define dissertação como “um trabalho relativamente simples, expresso num texto logicamente articulado, ou, como se diz em linguagem corrente, que tem começo, meio e fim, dando conta de um determinado tema.” A tese teria o sentido de *tomar posição*, pois em uma *defesa de tese* o que se faz é a “defesa uma posição diante de determinado problema”.

De maneira geral, os sistemas de ensino brasileiro e italiano são parecidos, compostos por etapas bem definidas e sendo necessário o cumprimento gradual de cada uma delas para se alcançar os cursos de alta especialização que compõe a pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). No Brasil a educação superior é de competência do Governo Federal, já os estados devem atuar no ensino fundamental e médio, e os municípios no ensino fundamental e educação infantil. O Governo Federal deve prestar assistência técnica e financeira aos estados e municípios.

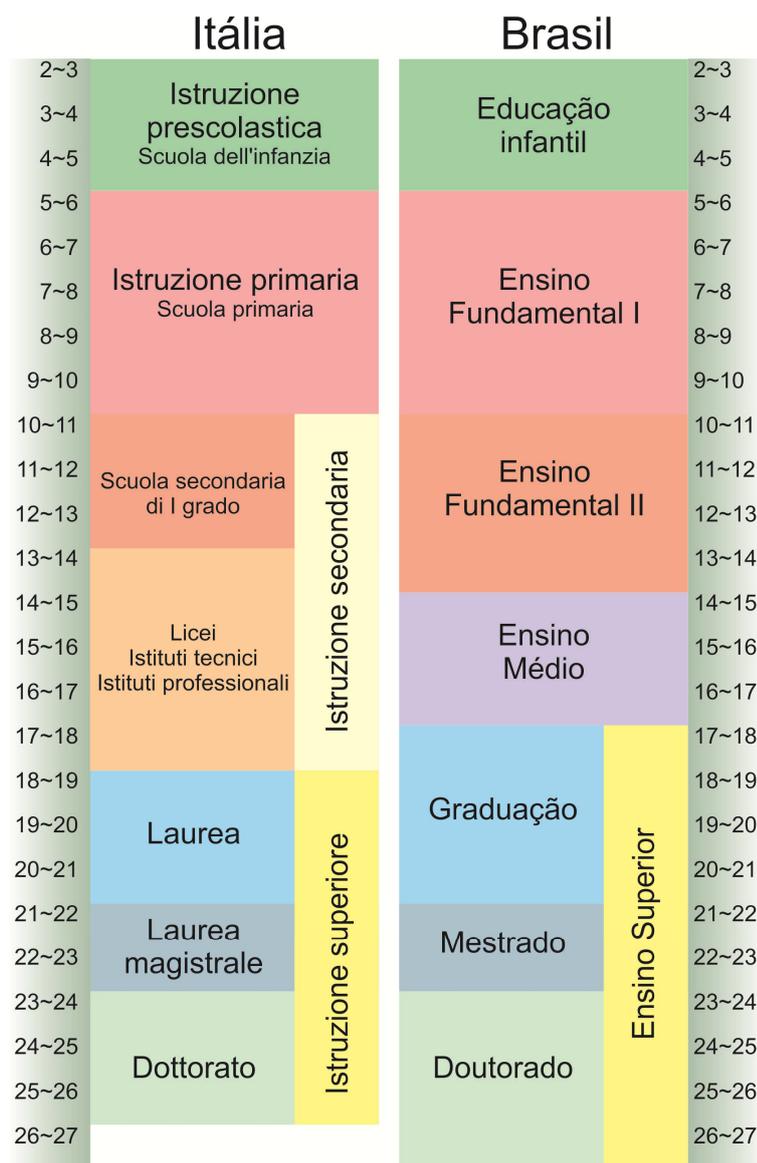


Figura 9 - Comparativo dos sistemas de ensino italiano e brasileiro em ordem crescente no tempo por faixas etárias e duração média dos cursos (Fonte: ilustração do próprio autor).

4.2

O curso de doutorado em dois países “em recuperação”

O curso de doutorado italiano, assim como o brasileiro, possui um processo de seleção anual, chamado de *bando di dottorato*, gerido autonomamente por cada universidade para a entrada em seus ciclos, concurso este que pode ou não resultar em bolsa de auxílio para o candidato admitido⁵². A conclusão do

⁵² É fixada atualmente em 1040 euros. A uma taxa de câmbio aproximada de 2,5 reais para 1 euro, temos o valor da bolsa em 2600 reais. No Brasil a bolsa de doutorado fixada pelo CAPES está em

curso é ligada à elaboração da tese de doutorado, denominada na Itália de *tesi di dottorato*.

O sistema educacional superior italiano se comparado ao restante da Europa está relativamente em atraso no percentual de investimentos e resultados obtidos. Segundo Gemma (2006, p. 13-22) usando dados da pesquisa do *Istituto nazionale di statistica* (ISTAT) 2003, a Itália investe pouco em pesquisa e desenvolvimento, com queda contínua de investimentos até aquela data, que chegaram a 1,07% do PIB quando a média de investimentos na União Europeia era de 2% e na Alemanha chegava a 2,49%; em termos reais a Itália investia 216 Euros por pessoa frente a uma média de 444 Euros na UE.

Em 2008 (ISTAT, 2011), os dados não se mostravam muito animadores embora tenham ligeiramente melhorado, estando a Itália (em relação a toda UE) em um precário 17º lugar em investimentos em pesquisa e desenvolvimento, com 1,23% do PIB, quando a média europeia girava em 2% e a meta fixada para 2020 pela UE era de 3%. Para se ter uma ideia da distância, os dois primeiros colocados em investimentos apresentavam as seguintes taxas: Finlândia 3,7% e Suécia 3,6%.

Segundo o relatório ISTAT 2011 (p. 230), usando dados de 2009, a Itália estava à frente apenas da Eslováquia, República Checa e Romênia em percentual de pessoas possuidoras de um título universitário na faixa dos 30 a 34 anos de idade, cerca de 19% (homens 15% e mulheres 23%), enquanto a média da UE estava em 32,2% e países do norte (Irlanda, Dinamarca, Luxemburgo e Finlândia) alcançavam taxas de 45%. A mesma taxa, só que relativa a 2007, para pessoas portadoras de título universitário apontava o Brasil na faixa dos 10%, metade do total italiano em termos proporcionais (OCDE, 2009, p. 39).

Dentro da Itália os valores percentuais de possuidores de diploma universitário são mais altos na parte Centro e Norte, mais rica e desenvolvida, e são mais baixos na parte Sul, sendo que a região da Lombardia, onde se localiza a UCSC de Milão, ocupava o sexto lugar com uma taxa de 23% (ISTAT, 2011, p. 248), ainda assim bem abaixo da média europeia.

Vale destacar, segundo o ISTAT 2011, que o número de jovens que completam o Ensino Médio na Itália (*scuola superiore*) e chegam à universidade vem caindo, passando de 74,5% em 2003 para 66% em 2009, talvez em

decorrência da própria crise que o país vem passando. Em 2009 estavam cursando o ensino superior um total de 1.780.653 estudantes, sendo 310.600 matriculados naquele ano e 107.148 docentes ativos em 89 *atenei* (universidades) (p. 362).

No Brasil, para fins comparativos usando dados do INEP (2010) do *Censo da Educação Superior de 2009*, foram registradas 2314 instituições de ensino superior (IES) em 2009 sendo destas 245 instituições públicas e 2069 privadas. Desse total, 186 são universidades, 127 são centros universitários e 1966 são faculdades (p. 10-11). Para se ter uma ideia da rápida evolução numérica, em 2003 o Brasil apresentava 207 instituições públicas e 1652 privadas, sendo 163 universidades, 81 centros universitários e 1403 faculdades (INEP, 2003, p. 6). O governo não parou de abrir instituições públicas ao longo da primeira década, porém a grande concentração de estudantes de graduação no ensino privado se manteve, que representava, em 2003, 88,9% das instituições e em 2009, 89,4%.

Estavam matriculados em 2009 um total de 5.954.021 estudantes em todas essas instituições, sendo desse total 1.819.728 ingressaram naquele ano (p. 31) e 959.197 concluíram seus cursos, indicando um aumento gradual ano após ano dos matriculados. Este total de alunos matriculados no sistema de ensino superior representava 2,92% da população brasileira, enquanto na Itália o índice chegava a 2,91% da população total.

Os dados do INEP (2010) indicavam ainda que o curso de Pedagogia era o terceiro curso com maior número de matrículas, 573.898, atrás de Administração e Direito (p. 16). O número de funções docentes (não de professores, pois estes podem ocupar mais de uma função) era de 340.817, sendo destas 122.977 no setor público, com perfil bem jovem: 44 anos em média no setor público e 34 no setor privado, evidenciando um grande número de contratação de docentes nos últimos anos, compatível com os elevados aumentos na taxa de formação de doutores verificados nos últimos 15 anos.

Já os dados da pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁵³ (OCDE) *Education at a Glance* relativos a 2006 (OCDE-EAG, 2009, p. 211 e 218) mostravam que a taxa italiana de investimentos na educação superior (pós-Ensino Médio) se manteve muito próxima à taxa de

⁵³ O Brasil, por fazer parte da OCDE é incluído no relatório anual da organização, quando os dados fornecidos são suficientes para comparação. Em muitos casos o Brasil não forneceu dados em contraste com a maioria dos países da União Europeia.

2003, em 0,9% do PIB, comparada a uma taxa de 0,8% no Brasil. Os dois países também tiveram taxas próximas no investimento pré-Universitário (ensino Fundamental, Médio e outros tipos de educação não-universitária), sendo o Brasil com 3,8% do PIB, um pouco acima da Itália com 3,5%.

Gemma (2006) ainda constatou que o número de pesquisadores também é baixo na Itália, destacando que no ano de 2003 o total apresentado era de 66.110, sendo que em países de população numericamente próxima como a França e Inglaterra o total chegava a três vezes mais, 177.323 e 157.662. A Alemanha é a nação com maior número de pesquisadores da UE, registrando em 2003 o número de 264.384. Porém, a partir dos dados fornecidos pelo MIUR (2011, p. 63) notamos que a Itália vem mantendo o seu aumento no número de doutores formados anualmente, chegando a 12.219 no ano escolar de 2008/2009.

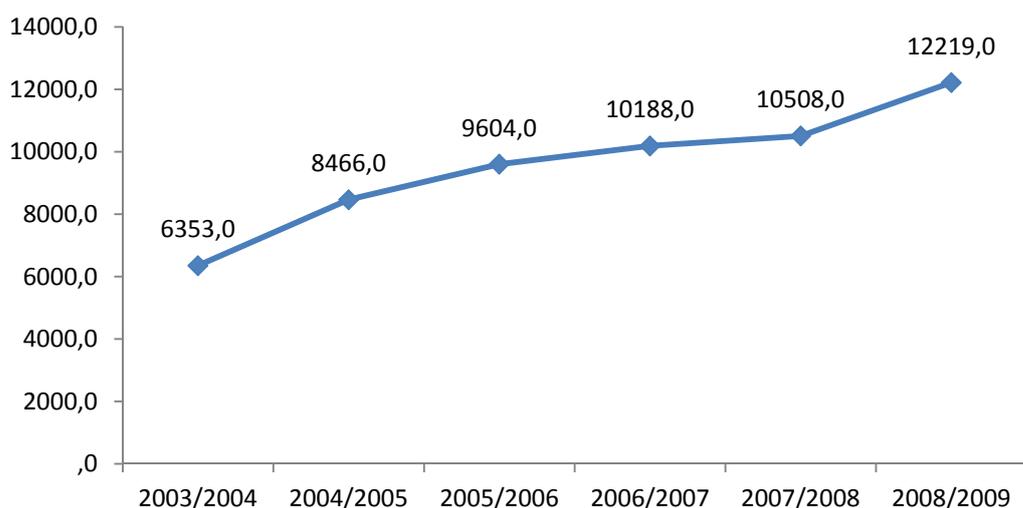


Gráfico 4 - Número de doutores formados na Itália (Fonte: Relatório L'Università in Cifre 2009-2010 (MIUR, 2011, p. 63)).

Já no Brasil, utilizando-se dados do ano de 2008, temos um total aproximado de 132.000 doutores (CGEE, 2010, p. 19), mas se regredirmos até 2003, chegamos a um número de 85.000 doutores, um pouco acima do total de formados na Itália no mesmo período. Apesar deste quadro nada favorável ao Brasil, vemos que a tendência há duas décadas é de crescimento constante no número de doutores formados, sendo que em 1987 o Brasil formava o equivalente a 3,1% do total de doutores formados nos EUA (país com a maior taxa de doutores por 1000 habitantes), e em 2008 chega-se ao patamar de 21,9% do total de doutores americanos formados no mesmo ano (CGEE, 2010, p. 22).

O enorme crescimento registrado no período, com 278% de aumento no número de doutores formados entre 1996 e 2008, refletiu nesse primeiro momento a forte demanda universitária por docentes com alto nível de formação para a pós-graduação e o sistema universitário em geral, que chega a ocupar 76,77% dos formados e empregados nesse período (p. 37).

Esse processo vem apresentando sinais de término de ciclo com a perda de capacidade de absorção de formados na região sudeste, atualmente na fase de desconcentração dos empregos que deslocam os doutores formados para outras regiões do país fora do eixo Rio-Minas-São Paulo e também para outros setores da economia que vem absorvendo a taxas maiores que o setor educacional (CGEE, 2010, p. 40), como a administração pública (11,06%), a saúde (3%), a ciência de tecnologia (3,78%) e a indústria (1,39%).

Dessa forma, vemos que o setor de formação de doutores no Brasil está em fase de amadurecimento e diversificação, inclusive quanto à proporção de gêneros que em 2008 registrou a taxa de 51,5% de mulheres tituladas doutoras, um avanço em comparação à taxa de 1996 que era de 44,2% (CGEE, 2010, p. 43); se compararmos com a taxa italiana, o Brasil atingiu o mesmo índice no ano de 2004 com 50,6% aqui e 50,9% lá, índice equivalente ao das economias mais avançadas do mundo (p. 45). Quanto às áreas de formação, a área de humanas, que inclui os cursos em Educação, em 2008 representava 17,4% do total de doutores formados entre 1996 e 2008 (p. 31), crescendo mais que as ciências exatas e da terra, as ciências biológicas e engenharias no mesmo período.

Ainda segundo os dados do relatório do CGEE (2010, p. 34-36), vale também enfatizar que apesar do forte crescimento no período 1996-2008 (396%), as universidades particulares ainda apresentam taxa pequena no total de doutores formados, somente 9,5%, no qual se inclui a PUC-Rio, local em que se realizou parte do estudo que compõe esta tese. As universidades estaduais intitularam 39,7% dos doutores e as federais 50,8%. Esse fenômeno se explica devido à forte concentração de faculdades particulares sem estrutura adequada para iniciar cursos de mestrado e doutorado (certificação CAPES), concentrando a titulação em cursos de graduação, sem produzir pesquisa. Do total de doutores formados nesse período, 77,7% pertenciam à programas de pós-graduação da região sudeste, evidenciando forte concentração do setor de ciência e tecnologia nesta parte do

país, embora proporcionalmente esteja em declínio gradual e abrindo espaço para forte crescimento das outras regiões do país.

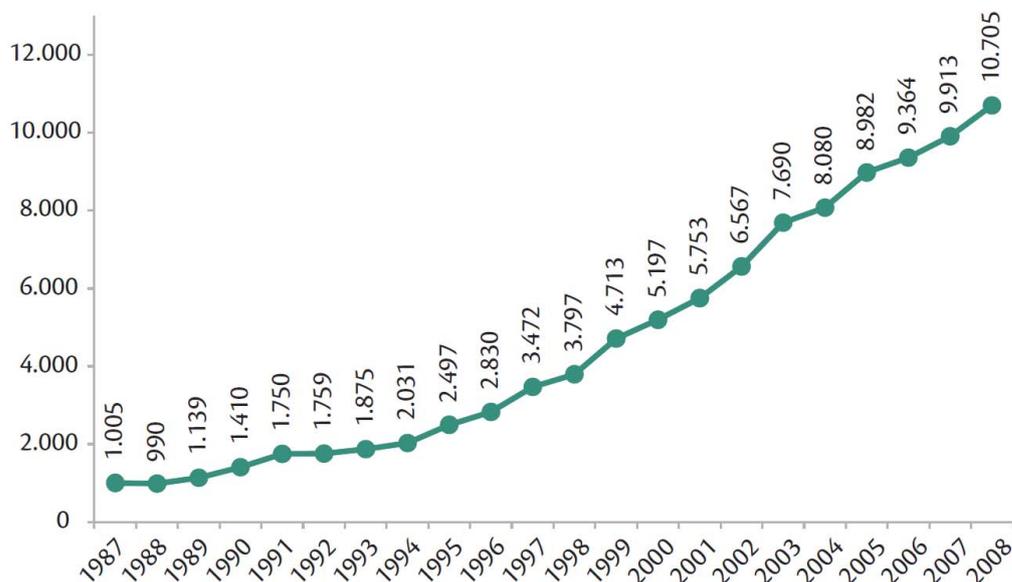


Gráfico 5 - Número de doutores formados no Brasil (Fonte: Relatório CGEE (2010) a partir dos dados da Coleta Capes (Capes, MEC) e MCT (2010)).

A partir de dados de 1999 elencados por Gemma (2006), a Itália apresenta uma das mais baixas taxas de pesquisadores por 1000 habitantes da UE, com 2,8, muito abaixo dos 5,4 da Inglaterra, 6,1 da França e 6,4 da Alemanha. Segundo os dados do CGEE (2010), referentes ao ano de 2008 o Brasil apresentava taxa ainda mais baixa, ou seja, 1,4 doutores para cada 1000 habitantes⁵⁴. O relatório (p. 19) recomenda enfaticamente que “caso o Brasil queira contar em seu esforço de desenvolvimento com doutores em proporções similares às de países desenvolvidos, ainda será necessário multiplicar por 4, 5 ou mais vezes a participação de doutores em sua população.”.

Diante do também desfavorável quadro italiano, a recomendação de Gemma (2006) então é para que a Itália dobre seu investimento em pesquisa e desenvolvimento, com o risco de perder competitividade frente aos seus vizinhos europeus, recomendação esta que não vem sendo cumprida ao analisarmos os

⁵⁴ O relatório do CGEE (2010) aponta que a estimativa de 132.000 doutores formados no Brasil é baseada em uma média aproximada de doutores de 22,64% do total de portadores de títulos de mestre e doutor referentes ao período de 1987 a 2008. A faixa etária selecionada para aplicar a proporção é a dos 25 aos 64 anos de idade, semelhante ao conceito de *forza di lavoro* adotado no livro da pesquisadora italiana.

dados mais atuais. Também é destacado pela autora (p. 16-18) o grave êxodo de pesquisadores (fuga de cérebros), pois apesar dos centros de excelência italianos produzirem pesquisadores de alto nível de qualidade, os postos de trabalho são escassos e precários e a tendência é a migração para países europeus mais desenvolvidos e para os EUA, resultando em um círculo vicioso de diminuição da capacidade de competição e desenvolvimento italiana. Dificuldades do sistema de ensino também são citadas como empecilho para a permanência de pesquisadores.

**Semelhanças
entre Brasil e
Itália nos
cursos do
Ensino
Superior**

Baixo investimento total em relação ao PIB.

Baixa taxa de doutores por 1000 habitantes.

Diferenças acentuadas entre as regiões do país.

Problema da "fuga de cérebros" para países com melhor infraestrutura e incentivos.

Mesma proporção de alunos no ensino superior em relação ao total de habitantes.

Aumento constante do número de doutores nos últimos 15 anos.

Quadro 8 - Semelhanças entre Brasil e Itália nos cursos de Ensino Superior.

4.3

O processo institucional do ensino superior italiano e brasileiro

Em termos institucionais, o atual *Ministério da Educação* (MEC) brasileiro nasceu em 1930 no governo de Getúlio Vargas, unido à área da saúde quando se chamava *Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública*, pois até aquele momento o assunto era tratado pelo *Departamento Nacional do Ensino* ligado ao Ministério da Justiça. O ministério, durante a longa gestão de Gustavo Capanema (1900-1985) entre 1934 e 1945, foi renomeado em 1937 para *Ministério da Educação e Saúde*, dupla função que persiste até 1953 quando se cria o *Ministério da Saúde* e o *Ministério da Educação e Cultura* (MEC). Outro desmembramento ocorre em 1985, ano que marca o fim da ditadura militar, quando se cria o *Ministério da Cultura* (MinC) separado do agora *Ministério da Educação*, embora sua sigla permaneça com o “C” de cultura até os dias atuais.

Vale lembrar que antes de surgir um ministério específico para a área de Educação em 1930, nos anos 20 o Brasil já tinha três universidades criadas a

partir das antigas escolas profissionais: a UFPR, criada em 1912, a PUC-RS, que surge em 1924 e a UFMG de 1927. Foram resultado de mais de um século de maturação, desde que a vinda de D. João VI em 1808 permitiu a criação de cursos de ensino superior em áreas como Medicina, Engenharia, Direito, Agricultura, Farmácia, Agronomia e Veterinária, aos poucos agregadas em universidades.

Até os anos 50, o Brasil foi aumentando de forma lenta seu aparato institucional, realizando acordos com os EUA para intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores (Santos, 2003), tendo uma expansão mais forte ao longo dos anos 60⁵⁵ a partir da ideologia desenvolvimentista e, a princípio, nacionalista adotada pelo governo, dando impulso principalmente através da criação de universidades federais e comunitárias (Steiner, 2005).

Já o “correspondente” italiano ao MEC é denominado atualmente através da sigla MIUR (*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*), fazendo o caminho contrário do brasileiro, sendo instituído na atual configuração em 1999 como resultado da união dos antigos *Ministero della Pubblica Istruzione* (MPI), surgido em 1861 com o *Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica* (MURST), surgido em 1989. Um novo desdobramento ocorre em 2006, mas logo em seguida o novo governo de Berlusconi retoma a estrutura unificada do MIUR, não tendo mais sido modificada (Ano-base: 2012). A sede do MIUR fica em Roma, no *Palazzo del Ministero* e tal como o MEC é atualmente responsável por todos os níveis de ensino.

Embora a estrutura burocrática do Estado italiano moderno voltada às universidades, seja mais recente, datando do século XIX, a fundação de universidades naquele país remonta ao período em que as cidades renascem econômica e politicamente no século XII. É nesse período que os intelectuais da Igreja Católica resgatam via contato com o mundo árabe as obras intelectuais da antiguidade, principalmente a filosofia aristotélica. De lições inicialmente

⁵⁵ É de 1965 o Parecer 977/65 (Brasil, 2005) do Conselho Federal de Educação (CFE) que sugeriu ao ministro da Educação os contornos do modelo que atualmente são utilizados nos cursos de pós-graduação, esclarecendo a noção ainda vaga naquele período e presente na Lei de Diretrizes e Bases (art. 69) de 1961 sobre as categorias dos diferentes níveis de cursos universitários. O parecer se baseia no modelo norte-americano, considerado pela Comissão de Educação Superior o mais bem sucedido até aquele momento, que divide a pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado, com período inicial de cursos, seminários e atividades frequentados por graduados de áreas afins, visando a especialização em uma ramo do saber e a posterior elaboração de uma dissertação ou tese. Este parecer também sugere a criação de critérios para a avaliação dos novos cursos e a aprovação dos mesmos para que tenham seus diplomas validados pelo Ministério da Educação.

organizadas de maneira informal, em Bolonha se forma o primeiro núcleo acadêmico a se oficializar em 1088, a *Alma Mater Studiorum*, atual Universidade de Bolonha. Outros núcleos surgem em seguida por toda Itália, a partir do incentivo dos governos locais e do próprio clero católico, se espalhando rapidamente para outros países europeus⁵⁶.

A relação atual do MIUR com os programas de doutorado nas universidades italianas é, de modo geral, mais frágil em termos de controle, não se podendo fazer paralelos com a forte organização centralizada exercida no Brasil pela agência CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) na gerência e avaliação dos programas de pós-graduação, desde o ano de 1976, quando o Sistema de Avaliação da Pós-graduação foi implantado no Brasil (Moreira, 2009) durante o I PNPG (Plano Nacional de Pós-Graduação) que cobria o período 1975 a 1979.

O modo brasileiro de administração e avaliação dos programas de pós-graduação é uma clara herança do modo de governar e gerir a máquina pública no período militar (1964-1985), que seguiu a tendência já iniciada nos anos 50 a partir do modelo norte americano de fortalecer o papel do Estado no pós-guerra, centralizando investimentos, incluindo a concessão de bolsas de estudo para formação no exterior, e criando ou organizando nesse período agências de controle e avaliação. Tais medidas fortaleceram o sistema de pesquisa, via atuação das universidades, a partir da idéia de autonomia e desenvolvimento científico nacional (Moreira & Velho, 2008).

Nesse primeiro momento era preciso preencher a carência de recursos humanos qualificados para alcançar os objetivos grandiosos traçados pelo nacionalismo desenvolvimentista dos anos 70, que envolvia a construção de hidrelétricas, usinas nucleares, rodovias, ferrovias e o fortalecimento da indústria bélica e aeronáutica, espacial e de telecomunicações (Kuenzer & Moraes, 2005).

A interpretação sobre o início da pós-graduação brasileira via aproximação com modelos externos já consolidados, principalmente o norte-americano⁵⁷, mas também o europeu, oferece margem a outras interpretações que a do simples

⁵⁶ Foi dedicado, mais frente, um capítulo voltado a este tema, com a história dos intelectuais e das universidades.

⁵⁷ O Parecer 977/65 (Brasil, 2005) informa que a primeira pós-graduação norte-americana nasce no ano de 1876 na Universidade John Hopkins, criada com esta finalidade a partir da ideia de *creative scholarship*, ou seja, local para a elaboração de novos conhecimentos via pesquisa.

desenvolvimentismo do período militar, como a oferecida por Santos (2003) que a denomina de “parceria subordinada”, por haver limitações por parte do país central para que o país periférico não ofereça ameaças com a concorrência científica e tecnológica, sendo mais uma compradora de *know-how* estrangeiro do que produtora de soluções originais.

Santos (2003) enfatiza que até hoje o modelo de pós-graduação valoriza através de sua avaliação a publicação em periódicos internacionais, importante teóricos e teorias, condicionando os pesquisadores para as temáticas e soluções de problemas em voga no cenário internacional, mas que pouco contribuem para o contexto brasileiro; problema este que atinge de modo mais sensível a área de ciências humanas, muito mais dependente de assuntos que envolvem a cultura e o contexto local. Nesse ponto de vista, a inspiração em modelos consolidados em outros países é vista mais como imitação e reprodução de um modo de fazer ciência, repetindo padrões sem buscar uma real autonomia. Ele destaca, por exemplo, que embora o Brasil tenha adotado a estrutura norte-americana de pós-graduação, não adotou o modo de pesquisa voltado a soluções e à utilidade prática do conhecimento, revelando nos mestrados uma postura academicista exigente e característica dos europeus, pouco voltada à vida profissional.

No campo da Educação, esse processo de busca da qualificação da mão de obra nacional se refletiu na queda da importância das antigas instituições que faziam pesquisa em educação desvinculadas das universidades e na ascensão dos programas de mestrado e doutorado vinculados aos departamentos de pesquisa universitários (Bittar, 2009), especialmente com o envio de professores universitários para realizar seus cursos de pós-graduação no exterior, o que visava a melhoria do corpo docente nacional e dos cursos de graduação onde lecionavam.

A preocupação nesse primeiro momento era que as universidades deixassem de ser somente formadoras-reprodutoras com cursos de graduação e se tornassem centros de criação de novos conhecimentos via estruturas de pós-graduação, sendo necessário para isso o aumento da qualificação dos docentes, visto que muitos atuavam de forma improvisada, segundo a visão dos pareceristas do Conselho Federal de Educação (Brasil, 2005).

A fase atual do sistema brasileiro de pós-graduação, iniciada nos anos 90, pode ser caracterizada como aquela em que a avaliação se torna mais estruturada, permanente e periódica, e a centralidade dos objetivos sai da qualificação docente

para a qualificação da pesquisa, prioridade esta surgida a partir da publicação do IV PNPG (2005-2010), confirmando a liderança do Estado como condutor das metas neste setor (Kuenzer & Moraes, 2005).

Acostumado com esta herança derivada de nossas políticas públicas centralizadoras e condutoras dos objetivos para o setor universitário e de pesquisa, enquanto estive na Itália foi bem difícil entender esse contexto, e sempre estar questionando “onde está a CAPES da Itália?” ou “onde está o *Qualis* das revistas italianas?”.

A resposta é que não adianta procurar uma equivalência direta de sistemas, visto que não existe uma equivalência histórica de regimes políticos e metas institucionais. Cabe, porém, entender a existência de tendências gerais que os governos nacionais procuram acompanhar a partir da observação da atuação dos países centrais e mais bem sucedidos. No caso italiano o processo de avaliação do sistema universitário só será pensado de fato com a concretização do acordo europeu para a construção do *Espaço Europeu do Ensino Superior*, no fim dos anos 90, visando que todos os países membros tivessem seus sistemas de avaliação compreensíveis e comparáveis em nível internacional (Baliscata, 2010).

Conforme nos informa Basilicata (2010), nos anos 80 poucos países tinham agências de avaliação na Europa, sendo que em 2003 quase todos já apresentavam políticas e sistemas próprios para este fim, mas com metodologias ainda bem diferentes. O esforço europeu de criação de padrões de avaliação vem sendo feito através da ENQA (*European Network for Quality Assurance*) que reúne 36 organizações e 30 membros de governos do continente.

Pelo menos até o momento em que estive na Itália (outubro de 2010 a maio de 2011), não existia uma atuação tão forte e estruturada do governo italiano na definição e no monitoramento dos cursos de doutorado (da pós-graduação em geral), dos periódicos científicos e da atuação dos acadêmicos como se realiza no Brasil com a CAPES há pelo menos 40 anos e mais intensamento nos últimos 15 anos. O que se percebia é que o caminho estava em construção naquele momento na Itália, pois o hábito que tinha de acessar os periódicos brasileiros na internet e saber sobre a sua última avaliação oficial (*Qualis*) não poderia se repetir na Itália, pois nem o acesso às revistas científicas italianas em uma lista unificada era possível obter.

O que existia de concreto era um curto histórico nacional de avaliações, cerca de uma década, mas não comparável às avaliações periódicas de revistas científicas como a existente no *Qualis* e o monitoramento dos discentes e docentes como o existente na plataforma *Lattes*, facilmente acessíveis a quem tenha interesse em consultar essas bases de dados. Mesmo sem toda essa centralização na publicização e acesso a perfis individuais de pesquisadores, a qualidade geral dos dados estatísticos divulgados sobre a educação superior italiana era bem abrangente e constante através dos inúmeros relatórios anuais publicados pelo MIUR através do CNVSU (*Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario*).

A primeira grande avaliação nacional da atividade de pesquisa italiana foi conduzida pelo CIVR (*Comitato di Indirizzo per la Valutazione della Ricerca*), para o triênio 2001-2003, em que participaram 77 universidades estatais, 12 instituições públicas de pesquisa e 13 instituições privadas, envolvendo cerca de 64 mil pesquisadores italianos e 17 mil produtos de pesquisa avaliados (artigos, capítulos de livros, entre outros). Nela, os pesquisadores tiveram que submeter publicações previamente selecionadas por eles, entre aquelas consideradas melhores, para serem avaliados de modo qualitativo ao menos por 2 pares, a partir de critérios como relevância da pesquisa, originalidade, nível de internacionalização, somando-se os índices de impacto da publicação (*impact factor*) e o índice de citações (*quotation index*) do autor (Kostoris, 2008). Junto a outros critérios institucionais definidos pelo CIVR formou-se um *ranking* das instituições italianas, o primeiro gerado no país, mas não dos pesquisadores individualmente.

Mas vale dizer que seguindo a tendência internacional de criação de aparatos de avaliação e controle, recentemente, em 2010, instituiu-se as regras de funcionamento da *Agenzia di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca* (ANVUR – Agência de Avaliação do Sistema Universitário e de Pesquisa), já prevista em lei desde 2006 (Italia, 2010; 2006). A agência, segundo a lei inicial de 2006, não tinha necessariamente fins de avaliação da qualidade educacional, mas sim o claro objetivo econômico-financeiro de medir a eficiência dos programas de financiamento e incentivos estatais às atividades de pesquisa e inovação, visando a racionalização da aplicação dos recursos públicos. A ANVUR deve com o tempo unir as atividades de avaliação realizadas atualmente pelo

CNVSU e pelo CIVR, conforme indicação presente no último relatório editado (MIUR CNVSU, 2011).

Dessa forma, a ANVUR deve substituir os comitês anteriores e nos próximos anos deve servir ao MIUR como forma de conferir a aplicação dos recursos públicos a entidades públicas e privadas que os recebem, e seus relatórios serão a forma do ministério direcionar seus recursos para universidades e instituições de pesquisa, bem similar ao que ocorre hoje com as avaliações trienais da CAPES no Brasil.

No caso italiano a avaliação é chamada atualmente de *Valutazione della Qualità della Ricerca* (VQR – Avaliação da Qualidade da Pesquisa) e abrange o período de 2004 a 2010, procurando continuar o trabalho iniciado no triênio 2001-2003 pelo CIVR quando foi chamada de VTR (*Valutazione Triennale della Ricerca*), em que os pesquisadores participantes devem inserir seus dados de produção em um site específico para esta finalidade⁵⁸. Existe a previsão de recebimento de cerca de 200 mil produtos de pesquisa, ou seja, artigos, capítulos de livro e textos em geral selecionados pelo pesquisador, entre 3 e 6 produtos considerados melhores, dentro do período avaliado (ANVUR, 2012).

Fiorella Kostoris (2008) destaca que a falta de continuidade da avaliação no triênio seguinte, atribuindo a entraves burocráticos dentro do até então MUR (*Ministero dell'Università e della Ricerca*) não permitiu que fosse feito qualquer comparativo de evolução e melhoramento (ou piora) das instituições e o próprio objetivo de distribuir os recursos a partir do mérito de cada instituição ainda não tinha se realizado.

Cabe enfatizar que não julgo aqui se o quadro italiano hoje existente é melhor ou pior do que o brasileiro e se alcança resultados mais ou menos eficazes por não avaliar nacionalmente seus meios de divulgação científica (*Qualis*) e seus agentes de produção acadêmica (*Lattes*) como o Brasil vem fazendo de maneira regular. Até mesmo porque os modelos baseados em avaliação e construção de *rankings*, em ascensão desde os anos 90 através de notas atribuídas a programas

⁵⁸ Todos os documentos referentes a este processo de avaliação estão presentes no site da ANVUR, no endereço < <http://www.anvur.org/?q=schema-dm-vqr-definitivo>>. O site de inserção dos dados é gerenciado pelo CINECA, um consórcio universitário criado em 1969 com dezenas de universidades e instituições de pesquisa italianas, com o objetivo de ter um espaço para processamento de dados em grande quantidade. Serve tanto a entes acadêmicos como a empresas e administração pública. Site disponível em < <http://www.cineca.it>>.

de pós-graduação, instituições de ensino e revistas científicas, vem sofrendo fortes críticas na década de 2000, justamente por reproduzirem ou criarem novas formas de poder, traduzidos em mais recursos e pontuações para alguns beneficiários, e consequente exclusão dos que possuem menor tradição acadêmica ou recursos para se manter no topo.

Tais modelos avaliativos são associados a uma *cultura da performatividade*, que antes de ser neutra em sua forma de avaliar, é feita por pessoas que estão permanentemente disputando poder e posição com seus pares, provocando reajustes e direcionando ações dentro da comunidade acadêmica, que termina por se adequar aos critérios classificatórios estabelecidos pelos avaliadores (Silva, 2009; Moreira, 2009).

Bittar (2009) situa o momento brasileiro (do ano de 1985 até a presente data) como resultado da ascensão do modo neoliberal de avaliar e gerir a ciência após forte crítica a narrativas que procuravam explicações universalizantes e que não deram conta de modificar e explicar “o real”, tal como o marxismo que se viu enfraquecido naquele momento após a queda da antiga URSS e o esfacelamento dos países socialistas do leste europeu. Bittar (2009) então evidencia, dentro de uma revisão histórica do campo educacional brasileiro, que o enfoque nos últimos 20 anos esteve no aumento da oferta de cursos, a exigência do aumento da produção acadêmica e o aligeiramento⁵⁹ dos cursos, deixando o mestrado como mero agente inicial de introdução do aluno à pesquisa, um complemento para a realização posterior do doutorado⁶⁰.

⁵⁹ Embora o tempo para cumprimento dos cursos de pós-graduação tenha diminuído, Kuenzer & Moraes (2005, p. 1345) destacam que os programas iniciais tinham seus currículos muito extensos, contendo temáticas diversas e voltadas aos próprios estudos dos docentes, um currículo pouco articulado com o desenvolvimento da dissertação e tese dos alunos e que demandava um período muito maior de articulação teórica, muitas vezes iniciada somente após o aluno cumprir todos os créditos necessários. Nessa primeira fase as dissertações tinham porte equivalente às atuais teses de doutorado.

⁶⁰ Curiosamente, a discussão levantada no Parecer 977/65 (Brasil, 2005) revela que a pós-graduação norte-americana, embora emitisse o título de mestre (M.A. – *Master of Arts*), derivado da tradição inglesa que mantinha o conceito medieval das disciplinas literárias e científicas básicas (*trivium* ao *quadrivium*), não oferecia o mesmo status que o título de doutor (Ph.D. – *Philosophiae Doctor* – para os cursos em Ciências Humanas), este sim válido para a docência no ensino superior. O título de mestre até o final do século XIX era emitido ao final da graduação nos EUA, só exigindo posteriormente, após sua reformulação, o cumprimento de exames e matérias a serem cursadas, se tornando um título associado à competência profissional de quem o obtia (maior remuneração e docência no ensino médio), e não de competência para pesquisa acadêmica. O atual aligeiramento dos cursos e a diminuição da importância do título de mestre no Brasil seguem exatamente as tendências apontadas pelos pareceristas já no ano de 1965, indicando que o valor do mestrado naquela época já era discutido nos EUA, incluindo a necessidade ou não de obtê-lo para

Steiner (2005) confirma a tendência do aumento da oferta de cursos, evidenciando que se fortalece nos anos 90, a partir dos ideais renovados do liberalismo econômico e como forma de expandir o ensino sem participação direta do Estado, o setor das universidades particulares, especialmente aquelas que oferecem somente a graduação, cabendo às universidades públicas a concentração dos programas de mestrado e doutorado. Para se ter uma ideia, em 2003, das 117 universidades e instituições de pesquisa que ofereciam mestrado e doutorado, somente 15 eram particulares em um universo de 1075 estabelecimentos, ou seja, 1,4%.

Essa reorganização dos cursos de pós-graduação teve por consequência a diminuição da qualidade teórica das produções que não alcançam o estágio adequado de maturação antes de serem publicadas em eventos e revistas. Esse modo de pensar não é exclusivo dos brasileiros e acompanha movimentos internacionais, evidenciado nos números crescentes de formandos italianos nos cursos de pós-graduação e no encurtamento europeu dos cursos de graduação e pós-graduação através das diretrizes do *Processo de Bolonha*, iniciado ainda na década de 1990 e assinado pelos ministros que compõe a União Européia.

Dessa forma, é marca do período atual a superprodução de artigos e livros, com o aumento das coautorias sem mérito adequado, com banalização do formato de coletâneas e mistura indistinta de produções docentes e discentes, publicações essas interessadas em criar pontuações e participações em revistas e eventos, “um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo” (Kuenzer & Moraes, 2005, p. 1348).

Surgem também modificações nos hábitos dos acadêmicos que podem justamente causar o efeito inverso almejado pelos avaliadores, pois ao invés de um aumento da qualidade da produção, as pontuações passam a valer mais que a qualidade das ideias publicadas, visando o alcance de promoções institucionais (cargos), financiamentos através de editais públicos e outros benefícios disputados entre os pesquisadores (Silva, 2009).

poder cursar o doutorado. A flexibilidade norte-americana com seu próprio modelo não foi seguida no Brasil, que o adotou, ao menos em sua estrutura formal. A própria inexistência de programas de doutorado colocou uma carga de exigência muito maior nos cursos de mestrado, sofrendo atualmente seus reajustes.

Logo, o sistema de avaliação é um *faca de dois gumes* quanto aos resultados obtidos, pois nos oferece precisão numérica e “domínio” sobre a produção, uma “exacerbação quantitativista” segundo Kuenzer e Moraes (2005), mas às custas de uma imprecisão quanto à qualidade do objeto avaliado e aumentando de forma crescente as disputas por poder e concorrência entre os acadêmicos.

O impasse se mantém, pois ainda não foi encontrado um modo de avaliar qualitativamente os programas de pós-graduação no Brasil, o que exigiria a leitura e grandes volumes de materiais, como teses, dissertações, livros e outros tipos de produção, além de medir o impacto social e econômico de tais produções. Não é a toa que no caso italiano a primeira avaliação no triênio 2001-2003 se resumiu a poucos artigos selecionados pelos próprios pesquisadores, sofrendo críticas justamente por não ter incluído os trabalhos “medianos”, sendo argumentado por Kostoris (2008) que naquele momento o que se procurava era o mapeamento dos locais de excelência, além de racionalizar o uso do tempo e os cursos para mover tal aparato avaliador. De modo geral se percebe que para uma avaliação qualitativa parte dos escritos deverão ser deixados de lado visando a valorização dos melhores produtos⁶¹, mesmo que sejam reduzidos.

Apesar do monitoramento italiano por parte do MIUR ser nesse momento mais frágil e menos articulado que o brasileiro, existem outras diretrizes reguladoras, como o *Decreto ministeriale* número 224 de 30 de abril de 1999⁶², que regularizou o modo como seriam avaliados e estruturados os doutorados, chamados na Itália de *dottorato di ricerca*. Tais diretrizes servem para que as universidades produzam seus relatórios justificando o cumprimento de parâmetros de avaliação estipulados (número mínimo de professores, publicações nos últimos 5 anos, orçamento disponível para cada curso, participação de professores externos ao programa), mas sem que estas avaliações sejam produzidas diretamente pelo MIUR em detalhes como aqueles que encontramos nos

⁶¹ Kostoris (2008) cita como exemplo o caso inglês, em que a avaliação denominada de RAE (*Research Assessment Exercise*) seleciona 4 *papers* por pesquisador em um período de 7 anos de produções.

⁶² Os regulamentos podem ser baixados e lidos através do site < <http://attiministeriali.miur.it/>>, sendo os documentos disponibilizados desde o ano de 1996.

documentos de avaliação padronizados da CAPES⁶³. A própria criação da ANVUR parece indicar que este órgão gerenciará diretamente os núcleos internos de avaliação das universidades e instituições de pesquisa⁶⁴, conforme o texto que a instituiu (Italia, 2006, art. 138).

Voltando-se um pouco para a História, o curso de doutorado é bem jovem na Itália, tendo sido instituído através do Decreto do Presidente da República nº 382 de 31 de julho de 1980 nos artigos 68-74 e 75-80, sendo efetivamente implementado para o ano escolar de 1983/1984 no que foi convencionado chamar de I Ciclo (Gemma, 2006), sendo um ciclo para cada ano decorrido, atualmente estando no XXVII Ciclo (2011/2012).

No Brasil, o processo foi um pouco mais precoce, com os primeiros programas de doutorado em Educação surgindo em 1976 na PUC-Rio e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Saviani, 2000), impulsionados pelos investimentos estatais do período militar conforme afirmamos. Em outras áreas os programas começaram mais precocemente, a partir dos anos 60, conforme nos informa Santos (2003, p. 628) sobre os cursos em Ciências Físicas, Biológicas e Engenharia que firmaram convênios com instituições internacionais. Um exemplo deste período inicial é o doutorado no Instituto de Matemática Pura e Aplicada que oferecia o curso em 1962, mas com diplomação dada pelo UFRJ, possibilidade essa somente alcançada de forma autônoma pela instituição em 1971.

Os últimos dados disponibilizados pelo MIUR mostravam que 13.802 novos doutorandos foram admitidos no XXIII Ciclo, número esse relativamente estável desde o XX Ciclo que apresentou 13.289 doutorandos iniciando seus cursos (MIUR, 2011). Um grande crescimento ocorreu entre o XIV Ciclo, com 4.865 doutorandos novos, e o XIX Ciclo, com 12.519 (MIUR, 2005).

⁶³ Os critérios de avaliação da CAPES, para cada área / curso podem ser encontrados no endereço <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/criterios-de-avaliacao>>. A descrição dos critérios de avaliação vigentes em 2010 da área de Educação para os periódicos e livros acadêmicos (Qualis) e a ficha de avaliação dos cursos de pós-graduação em Educação pode ser encontrada no endereço <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDUCA_19jun10.pdf>. O sistema é baseado em escalas que vão de A1 a A2, B1 a B5 e C para periódicos e L4 a L1 para livros e em pontuações para os programas de Pós-graduação. As pontuações no caso dos programas de pós-graduação levam para a avaliação final de 7 níveis, onde 7 é a nota máxima que pode ser alcançada. As avaliações são trienais.

⁶⁴ As informações fornecidas pelos Núcleos de Avaliação das universidades referentes ao ano de 2011 podem ser acessados no CINECA através do endereço <<https://nuclei.cineca.it/cgi-bin/2011/sommario.pl>>. Os dados dos anos anteriores (2000-2010) estão dispostos com *links* através da ANVUR no endereço <<http://www.anvur.org/?q=content/rilevazioni-annuali#>>.

Quanto à estrutura atual, os doutorados italianos possuem duração de três anos, com direito a solicitação de prolongamento pelo aluno, e no caso da UCSC, está agrupado por cursos, a princípio, afins, nas denominadas Escolas de Doutorado (*Scuola di Dottorato*), processo esse inexistente no Brasil. Estas três determinações: tempo mais curto de duração, Escola de Doutorado e fragmentação da gestão pública (maior independência dos agentes locais nas instituições de pesquisa) são muito importantes para se compreender o contexto onde esta pesquisa foi desenvolvida e os relatos obtidos nas entrevistas realizadas.

Sobre a atual duração dos cursos de doutorado, cabe enfatizar que o ano de 1999 marca o início efetivo das reformas no ensino superior europeu e sua integração continental, denominado de *Processo de Bolonha*, relativo à cidade que reuniu na época 29 ministros de diversos Estados europeus culminando na assinatura da *Declaração de Bolonha*⁶⁵ em 19 de junho daquele ano. O processo de Bolonha faz parte de um conjunto maior de processos de integração entre os Estados europeus, iniciado em 1958 com os seis países da *Comunidade Econômica Europeia* e aprofundado no Tratado de Maastricht, em 1992, com doze países compondo o que se denominou *União Europeia*, tendo tanto em um quanto em outro o princípio da circulação de pessoas em um espaço sem fronteiras (Azevedo, 2007).

O objetivo do Processo de Bolonha foi criar um movimento de reforma e integração do ensino superior na Europa visando “harmonizar os sistemas universitários europeus, de modo a equiparar os graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos, e adotar programas de formação contínua reconhecíveis por todos os Estados membros da União Europeia” (Azevedo, 2007, p. 134). Na declaração é enfatizada a necessidade de criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, visando claramente o aumento da competitividade da Europa em relação a outros países e a atração de estudantes estrangeiros para as universidades da UE.

A preocupação central é com a circulação dos estudantes pela Europa, objetivando a emissão de maneira mais uniforme dos graus acadêmicos, permitindo equivalência nos cursos e acesso a créditos universitários oferecidos

⁶⁵ O texto completo da Declaração de Bolonha pode ser acessado no seguinte endereço: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/08/11/435613/ratado-bolonha-integra.html>>.

em qualquer país da União Europeia, tendo sido formalizado em 2001 o ECTS (*European Credits Transfer System*), já presente anteriormente no chamado programa Erasmus-Socrates. Cursos de doutorado na Itália, que antes poderia se prolongar por 5 ou 10 anos e cursos de graduação em que o estudante prolongava a obtenção de créditos por períodos extensos, hoje estão sendo uniformizados para atender a fórmula 3/5/8, ou seja, três anos para a graduação (licenciatura), dois anos para o mestrado e três anos para o doutorado (3+2+3).

O mestrado (*laurea magistrale*), de 2 anos de duração, tem seguido a mesma tendência detectada no Brasil, pois tem se integrado à formação dos alunos de graduação (*laurea triennale* - bacharelado) que desejam ser iniciados em pesquisa, uma extensão da graduação que foi encurtada para três anos no Processo de Bolonha. Antes do ano de 1999 o curso de graduação em Pedagogia (*Scienze della formazione*) tinha duração de 4 anos, e hoje é denominado pelos universitários de *vecchio ordinamento* (antiga graduação). No sistema antigo, o aluno não precisava passar pela *laurea magistrale* (equivalente ao curso de mestrado no Brasil), acessando diretamente o curso de doutorado. Alguns sujeitos que entrevistei na Itália fizeram esse percurso antigo, pois sua graduação era dos anos 1990, antes do processo de reforma.

Tendência da pós-graduação nos últimos 10 anos	Aligeiramento dos cursos de pós-graduação.
	Mestrado como preparação inicial para pesquisa, com 2 anos de duração.
	Agências de avaliação direcionando os esforços acadêmicos.
	Diminuição da qualidade das produções acadêmicas.
	Publicações em grande quantidade, repetidas e aumento das co-autorias.
	Competição docente por financiamentos públicos a partir de pontuações e avaliações
	Itália no estágio inicial da ANVUR e CAPES consolidada no Brasil

Quadro 9 - Tendências da pós-graduação no Brasil e na Itália nos últimos 10 anos.

4.4

O acesso à mídia analógica e digital nos dois países

Após analisarmos as condições históricas e educacionais vejamos com maiores detalhes o campo da infraestrutura midiática. De modo geral, a Itália tem um perfil de país avançado quanto ao uso de mídia de massa analógica e digital (rádio e TV), mas no caso da internet, tal como os indicadores do ensino superior, ainda está bem distante do ideal para um país desenvolvido economicamente.

Segundo o relatório do CENSIS⁶⁶ (2009), a taxa de penetração da internet chegou a 47% no ano de 2009, um avanço em relação ao ano de 2001 quando estava em 20,1%, mas foi lento em relação a 2007 (45,3%) em consequência da grave crise econômica iniciada no período a partir da crise norte-americana. O relatório aponta que as gerações mais recentes, os jovens, e os mais bem instruídos dominam o acesso à rede mundial com respectivamente 80,7% e 67,2% do total de entrevistados nesses dois segmentos.

Segundo a pesquisa *TIC Domicílios e TIC Empresas 2010* do CGI BR (Comitê Gestor da Internet no Brasil) (2011), no Brasil a taxa média em 2010 de acesso urbano ao computador em domicílios chegou a 39%, com diferenças regionais e entre classes sociais significativas, em especial a região Nordeste com somente 19% e a região Sudeste a mais desenvolvida com 47% de acesso.

A taxa em 2010 de acesso à internet em domicílios no Brasil chegou a 31%, um avanço se comparada a 2005 quando estava em 13%, embora a distribuição entre classes sociais tenha diferenças alarmantes: apenas 3% para as classes D e E, 24% para a classe C, 65% para a classe B e 90% para a classe A. As diferenças também são evidenciadas quando se comparam as diferentes regiões brasileiras, com Nordeste e Norte tendo taxas de 15% e 17% e Sudeste e Sul com taxas de 39% e 32%.

Em números absolutos, somando áreas urbanas e rurais, o Brasil teve 41% de sua população com acesso à internet em 2010, um avanço em relação aos 24% registrados em áreas urbanas em 2005 e os 45% registrados em 2010, sendo que as diferenças regionais se mantêm e o Nordeste e Norte registram taxas de 28% e

⁶⁶ O CENSIS é o *Centro Studi Investimenti Sociali* (Centro de Estudos e Investimentos Sociais), equivalente ao IBGE no Brasil. Este instituto de pesquisa foi fundado em 1964 e gera relatórios anuais que incluem a evolução no uso de mídias. O mais atual que foi possível obter é relativo aos dados do ano de 2009.

34%, evidenciando que meios alternativos de acesso fora de casa ainda, como as *lanhouses*, são presentes nessas regiões, embora a pesquisa tenha apontado que estão em queda a partir do ano de 2007 em contraste com o aumento do acesso em domicílio (CGI BR, 2011, p. 138, 155 e 159).

O uso do computador e da internet no Brasil segue o padrão da Itália e também é maior entre os mais jovens e bem instruídos, com 83% de acesso ao computador, alguma vez na vida, dos que estão na faixa dos 10 aos 24 anos. Algo semelhante ao que ocorre com o acesso à internet, em 75% para a faixa dos 10 aos 24 anos, caindo progressivamente para 62% (25 aos 34 anos), 41% (35 aos 44 anos), 23% (45 aos 59 anos) e apenas 6% entre os que tem acima de 60 anos. A internet foi acessada alguma vez na vida por apenas 52% dos que tem ensino fundamental e 88% pelos que tem formação no ensino superior e 90% aos que pertencem à classe A e apenas 16% aos que estão nas classes D e E (p. 413 e 416).

Quanto ao tipo de conexão nos domicílios, o relatório do CGI BR (2011) evidenciou um decréscimo das conexões discadas, que foram de 31% em 2008 para apenas 13% em 2010. A banda larga fixa alcançou taxas de 68% para zonas urbanas e 64% para zonas rurais, evidenciando um equilíbrio na distribuição. Entre as regiões do Brasil a maior discrepância ocorreu entre o Norte, com 53% e o Sul com a taxa de 78% de acesso via banda larga. Já a banda larga móvel, como o 3G em celulares e modems para computadores saltou de 1% para 10% nas zonas urbanas e de 8% para 13% nas zonas rurais (p. 149). Para os que não possuem conexão de internet em casa a causa mais apontada foi o ainda elevado custo da conexão para 49% dos respondentes, seguido por 23% que alegaram falta de disponibilidade na região onde moravam (principalmente nas áreas rurais) e 16% que não tinham interesse em acessar a rede (p. 152).

Já a TV na Itália tem a taxa mais alta de uso entre todos os meios analisados pelo CENSIS (2009), chegando em 97,8% da população, seguida pelo celular, com 85% e o rádio com 81,2%. Destacou-se no período o aumento da TV por assinatura, que atinge 35,4% da população e da TV Digital Terrestre que chegou a 28%, sendo que a última é um movimento natural de transição de padrões semelhante ao que passa o Brasil.

O acesso à internet via celular é algo mais comum na Itália, onde os planos de acesso tem baixo custo em relação às taxas cobradas no Brasil⁶⁷; apesar disso o relatório do CENSIS (2009) apontou que o uso de funções mais custosas, como o acesso à web via smartphones e de videochamadas caiu fortemente entre 2007 e 2009, com o uso das funções de base saltando de 48,3% para 70%, outra vez devido à grave crise econômica europeia iniciada nesse período.

O ano de 2007 na Itália, portanto, foi marcado pela queda no uso de meios de comunicação pagos, incluindo os jornais impressos e as revistas mensais; a leitura de livros permaneceu relativamente estável na casa dos 56,5%, sendo maior a taxa entre os jovens com 75,4%. Quanto aos comportamentos na internet o CENSIS (2009) detectou uma diminuição do acesso aos periódicos online que cederam espaço para as redes sociais e blogs.

Segundo o CGI BR (2011, p. 173-176), o acesso à telefonia celular no Brasil vem crescendo e alcançando taxas muito superiores à telefonia fixa. Em 2010 a taxa de penetração dos celulares em domicílios chegava a 84%, bem acima dos 38% da telefonia fixa, que inclusive registrou queda em relação a 2009, quanto estava em 40%. Nesse item as classes A, B e C apresentam taxas de uso muito próximas, 96%, 91% e 82% respectivamente. Somente 6% dos possuidores de celular no Brasil acessam a internet, com a grande maioria, 92%, acessando via planos pré-pagos, evidenciando mais uma vez os altos custos da telefonia brasileira.

Abaixo, através da ferramenta *Google Public Data Explorer*, usando dados do Banco Mundial, construiu-se um gráfico comparativo do desenvolvimento do acesso à internet entre EUA, pioneiro e criador da rede mundial, Itália e Brasil, desde o ano 1990 até o ano de 2009. Enquanto os EUA estão alcançando uma curva de estabilidade na casa dos 80% de acesso, o Brasil vem em uma escala ascendente ainda próximo dos 40% e não muito distante da Itália que chega hoje próxima aos 50% de acesso.

⁶⁷ Um das empresas mais fortes na Itália para acesso à internet e uso de pacotes de voz por celular é a Wind < <http://www.wind.it>>. Um plano mensal de 150 minutos de chamadas de voz, 150 mensagens (SMS) e acesso sem limite à internet custa 17 Euros, ou 42,50 Reais a uma taxa média de conversão de 1 Real = 2,5 Euros. Um plano semelhante na TIM Brasil (voz e acesso à internet) custa, em média, 100 Reais, levando-se em conta o mais básico de 100 minutos com acesso ilimitado à internet (TIM Liberty).

É bom notar a curva acentuada (salto) obtido na Itália entre 1998 e 2001, corresponde exatamente ao período de início do acesso privado à internet relatado nas entrevistas feitas na Itália, como será visto no capítulo de análise dos dados. No Brasil este salto ocorre de forma mais gradual a partir do ano de 2001.

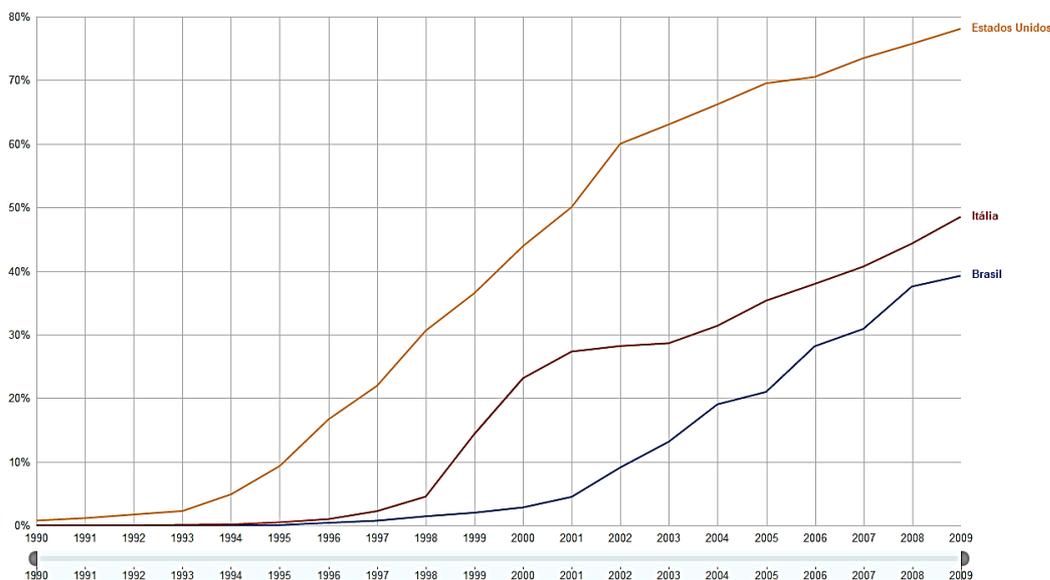


Gráfico 6 - Percentual de utilização da internet nos EUA, Itália e Brasil (Fonte: Banco Mundial, Indicadores do Desenvolvimento Mundial. Google Public Data Explorer).

Encerrando este sobrevoo sobre o sistema de ensino e sobre a mídia na Itália e Brasil vamos a seguir focar na especificidade dos locais em que foi concentrada a busca de sujeitos que compuseram este estudo tanto na PUC-Rio quanto na UCSC Milão.