

# A UNIVERSIDADE NA ENCRUZILHADA

*Seminário Universidade:  
por que e como reformar?*

Brasília, 6-7 de agosto de 2003



©UNESCO 2003 Edição brasileira pelo Escritório da UNESCO no Brasil

Education Sector  
Division of Higher Education

**BR/2003/PI/H/6**

# A UNIVERSIDADE NA ENCRUZILHADA

*Seminário Universidade:  
por que e como reformar?*

Brasília, 6-7 de agosto de 2003

Promoção conjunta da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), da Comissão de Educação do Senado Federal e da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e com o apoio da UNESCO

Brasília, novembro de 2003

**Conselho Editorial da UNESCO no Brasil**

Jorge Werthein  
Cecília Braslavsky  
Juan Carlos Tedesco  
Adama Ouane  
Célio da Cunha

**Comissão Organizadora do Seminário Universidade: por que e como reformar?**

Osmar Dias (Comissão de Educação do Senado Federal), Gastão Vieira (Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados), Emmanuel José Appel e José Geraldo de Sousa Júnior (Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESU/MEC) e Célio da Cunha (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO).

**Organizador**

Emmanuel Appel

*Tradução:* Sérgio Bath

*Revisão Técnica:* Emmanuel Appel

*Revisão e Diagramação:* Eduardo Perácio (DPE Studio)

*Assistente Editorial:* Rachel Gontijo de Araújo

*Capa:* Edson Fogaça

© UNESCO, 2003

---



---

**Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.

70070-914 – Brasília – DF – Brasil

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 322-4261

E-mail: [UHBRZ@unesco.org.br](mailto:UHBRZ@unesco.org.br)

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	9
<i>Carlos Roberto Antunes dos Santos</i>	
UNIVERSIDADE: RELEVÂNCIA E REFORMA .....	21
<i>Jorge Werthein</i>	
A UNIVERSIDADE NUMA ENCRUZILHADA .....	23
<i>Cristovam Buarque</i>	
SOCIEDADE, UNIVERSIDADE E ESTADO: AUTONOMIA, DE- PENDÊNCIA E COMPROMISSO SOCIAL.....	67
<i>Marilena Chauí</i>	
A UNIVERSIDADE, MUDANÇA E IMPASSES .....	77
<i>Cândido Mendes</i>	
SOCIEDADE, UNIVERSIDADE E ESTADO: AUTONOMIA, DE- PENDÊNCIA E COMPROMISSO SOCIAL.....	81
<i>Eduardo Portella</i>	
O CONHECIMENTO, AS UNIVERSIDADES E SEUS DESAFIOS... ..	85
<i>Carlos Vogt</i>	
NOTAS SOBRE UNIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO .....	95
<i>Roberto Smith</i>	
ACADEMIA E SETOR PRODUTIVO .....	101
<i>Francelino Grandó</i>	

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – VALORES REPUBLICANOS, CONHECIMENTO PARA A EMANCIPAÇÃO, IGUALDADE DE CONDIÇÕES E INCLUSÃO SOCIAL ..... 109

*José Dias Sobrinho*

UNIVERSIDADES: O QUE FAZER? ..... 121

*Renato de Oliveira*

INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA: PEQUENAS REFLEXÕES A PARTIR DE UMA GRANDE EXPERIMENTAÇÃO SOCIAL ..... 131

*Rabah Benakouche*

AS MINORIAS E A UNIVERSIDADE NO BRASIL: A IRONIA DE UM DESENCONTRO POLÍTICO ..... 139

*Beatriz Couto*

POR UMA LEI ORGÂNICA DO ENSINO SUPERIOR ..... 147

*Luiz Antônio Cunha*

REFORMAR É PRECISO; PORÉM... EM QUE DIREÇÃO ..... 155

*Carlos Benedito Martins*

ESTRUTURA E ORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TAXIONOMIA, EXPANSÃO E POLÍTICA PÚBLICA ..... 169

*Edson Nunes*

POR QUE E COMO REFORMAR A UNIVERSIDADE: MITOS E REALIDADES ..... 181

*Hélgio Trindade*

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA À REFORMA DA UNIVERSIDADE ..... 191

*João Carlos Teatini de Souza Clímaco*

*Carmen Moreira de Castro Neves*

A UNIVERSIDADE QUE O NOVO BRASIL PRECISA ..... 203

*Dilvo Ristoff*

*Luiz Araújo*

PROPOSTA DE EXPANSÃO E MODERNIZAÇÃO DO  
SISTEMA PÚBLICO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR..... 207  
***ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes  
das Instituições Federais de Ensino Superior***

SEMINÁRIO “UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO  
REFORMAR?” ..... 219

## APRESENTAÇÃO

*Carlos Roberto Antunes dos Santos<sup>(\*)</sup>*

O mundo contemporâneo vive hoje uma nova etapa da revolução científica e tecnológica. Os avanços do conhecimento científico e as novas tecnologias têm ocasionado profundos impactos, responsáveis por novas transformações sociais. São profundas alterações verificadas no plano mundial, intensificadas a partir da década de 1970 mediante pesquisas e descobertas revolucionárias, como, por exemplo, nos campos da manipulação genética, produção de novos materiais, microeletrônica, química fina, informática, robótica, nanotecnologia, no campo aeroespacial, e em outras novas áreas. É de se destacar que nos anos sessenta, o físico brasileiro Mário Schenberg já afirmava que as tecnologias do futuro não estariam ligadas à energia nuclear, como pensavam muitos, mas sim à eletrônica e à informática. E tudo evoluiu. Uma recente edição brasileira da *Revista Americana de Ciências* tratou de reportagens sobre: 1) as experiências com coração artificial, feito de plástico e titânio; 2) a busca da fonte da juventude, por meio de pesquisas com remédios que imitam os efeitos das dietas de baixas calorias para retardar o envelhecimento; 3) os feixes de laser ligando as redes de comunicação e substituindo a fibra ótica; 4) as pesquisas sobre seres microscópicos marinhos que desempenham um papel crítico na regulação do clima da terra, sendo que estas pesquisas têm o fim de manipular tais populações, adicionando nutrientes aos oceanos, na tentativa de combater o aquecimento global do planeta; e 5) os recursos que os pesquisadores da Linguística e de outras ciências estão buscando para evitar que milhares de idiomas desapareçam. Em 100 anos, metade das seis mil línguas faladas no mundo deixaria de existir. Todas essas pesquisas e muitas outras compreendem um conjunto amplo de avanços provenientes de áreas as mais diversas, reforçando e

---

(\*) Carlos Roberto Antunes dos Santos é Secretário de Educação Superior (SESu/MEC) e professor titular no Departamento de História da Universidade Federal do Paraná. Ex-reitor da UFPR e ex-presidente da Andifes.



incrementando novos desenvolvimentos e fertilizando campos multi e interdisciplinares.

Diante desse cenário, falar de desenvolvimento científico-tecnológico e não o contextualizar num amplo espaço de questionamentos, processos e relações sociais, é reforçar visões parciais, unilaterais e comprometedoras de um diagnóstico mais acurado. Sem negar a complexidade deste tema, deve-se considerar a globalização como realidade multidimensional, envolvendo a economia, a história, a política, a cultura, o desenvolvimento científico e tecnológico, e vários setores da vida contemporânea. Na verdade, devemos perceber, concordemos ou não, que a globalização contém um sentido, uma coerência interna, que redefine relações e articulações em nível internacional, em um processo, simultaneamente, de diferenciação e de integração.

Nesta Sociedade do Conhecimento, o conhecimento é a grande moeda de troca. Investir hoje em educação e na produção do conhecimento significa investir na soberania e no desenvolvimento do país. Hoje, indiscutivelmente, o conhecimento em ciência e tecnologia constitui o principal fator de agregação de valor ao desenvolvimento. Quem dominar a geração de tecnologia será capaz de produzir inovações de ponta, e, ao final, mais divisas, mais desenvolvimento, empregos, educação, saúde, e assim por diante. Os governantes, a classe política, os empresários, a comunidade universitária e a sociedade como um todo precisam estar convencidos, conscientizados, da relação obrigatória entre pesquisa e desenvolvimento e dispostos a um trabalho em conjunto. Desta forma, há ainda uma grande dependência externa em relação à nova produção do conhecimento, pois continuamos a importar pacotes tecnológicos. Até mesmo a animação de um recente carnaval carioca foi feito com tecnologia importada. Por trás daquele vôo mágico, daquele encantamento no ar, da parte do dublê americano na Marquês de Sapucaí, havia o aluguel do equipamento que pertence à Nasa que cobrou nada mais, nada menos, que U\$100 mil para os 30 segundos de vôo.

Os indicadores demonstram que empresas continuam a comprar no exterior conhecimento que deveria e poderia ser gerado aqui no Brasil. Mas a questão não se resume a uma falta de sensibilidade ou racionalidade empresarial que enxerga apenas o curto prazo. Mas há um conjunto de fatores que condicionam culturas e posturas à disposição ou não de investir em Pesquisa e Desenvolvimento.

Neste início do século XXI, o problema maior não é aquele de promover o ensino superior, mas o de reorientá-lo sobre a base de um novo contrato social entre a universidade e a sociedade. E de definir as estratégias de mudan-

ças para conduzir esta reorientação, que exige uma vontade coletiva forte e individualmente de todos aqueles que têm compromissos com as mudanças.

A universidade brasileira é muito jovem como instituição, pois tem menos de um século. A universidade pública é mais jovem ainda, com menos de setenta anos. Mas, no entanto, grandes contribuições já ofereceu à sociedade brasileira, em termos de produção do conhecimento para o desenvolvimento do país, na formação de profissionais e de quadros de qualidade e na inserção, cada vez maior, da comunidade, por meio de suas ações extensionistas.

A atual estrutura da universidade data da reforma do início dos anos 70. Ao longo desses 30 anos de grandes avanços, dois suportes podem ser destacados: a dedicação exclusiva, que possibilitou a grande qualificação de mestres e doutores no Brasil e no exterior, e a pós-graduação. Temos hoje o melhor sistema de pós-graduação da América Latina.

É verdade que parte dos muros das universidades brasileiras já foram derrubados, mas ainda restam muitos, grandes paredes. As universidades públicas vivem, já há muitos anos, crises de retorno periódico: não têm recursos, não têm autonomia, não têm estímulos. Tudo isso é verdade. Só que a crise da universidade hoje não é apenas emergencial, mas estrutural. Isso a tornou burocrática, lenta e custosa. O dirigente vive triturado pela burocracia. É possível, com a estrutura atual, a universidade responder aos desafios da contemporaneidade? Sim, em alguns pontos, não no conjunto. Como construir a Universidade XXI, considerando esta importante contribuição já oferecida pela universidade pública a este país? A universidade deve definir a sua missão, a partir da sua história e das imposições do tempo presente e futuro. De que modo a universidade pode contribuir para o sistema educativo como um todo? Como a Universidade pode contribuir para a definição e implementação de um projeto de nação, visando a uma sociedade mais justa? Qual deve ser o novo contrato social da universidade com a sociedade? Quais as novas formas de engajamento da universidade? De que maneira ela se renova como projeto social? Como repensar a concepção de modelo de ensino de graduação, que ainda é por cursos e créditos, como um sistema bancário, que é por créditos. A questão da universidade não se encerra dentro da universidade. Por ela estar inserida na sociedade, devemos discutir a nova universidade dentro de uma nova sociedade.

Estabelecer um diálogo com os setores organizados da sociedade civil, com o objetivo de construir uma universidade à altura de seus desafios é uma das metas de ação política do Ministério da Educação. Uma das poucas instituições que permite a articulação e o diálogo crítico e livre entre distin-

tos saberes e modos de conhecer, a universidade contemporânea e, em particular, a brasileira, atravessa uma crise que se reflete na sua perplexidade frente a uma transição global que se quer paradigmática. Apesar das múltiplas e complexas transições enfrentadas pela sociedade, a universidade sobreviveu e cresceu ao longo dos séculos pela sua capacidade em identificar alternativas históricas que lhe têm permitido, não apenas confrontar seus desafios, mas deles emergir sólida e à frente de seu tempo. Neste novo século e milênio, quando grandes interpelações abrem-se no horizonte, recoloca-se o desafio para reconfigurá-la como uma Universidade para o Século XXI.

É nesse contexto que a Secretaria de Educação Superior do MEC, buscando reorientar as funções da universidade e do ensino superior, promoveu, com apoio da UNESCO e em conjunto com as Comissões de Educação do Senado e da Câmara Federal, o Seminário “Universidade: por que e como reformar?”. Esse evento inscreveu-se como marco dentro de uma agenda que visa a discutir a Universidade do Século XXI, já iniciada com a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior realizada em Paris em 1998, com as reuniões da Associação de Universidades do Grupo Montevidéu, e com a continuidade, no mês de junho passado, da Conferência Mundial de Educação Superior Paris+5, sob os auspícios da UNESCO. Na sessão de abertura desta Conferência, o Ministro Cristovam Buarque defendeu o princípio da educação como bem público e não como serviço. A seqüência deste conjunto de eventos dar-se-á com o Seminário Internacional Universidade XXI, a ser realizado de 25 a 27 de novembro de 2003 em Brasília, coordenado pela SESu/MEC. A isso se deve acrescer a especial circunstância de inauguração de um novo projeto nacional de governo que tem como eixo principal a expansão do ensino superior com qualidade e inclusão social, e que possa ensejar a oportunidade da abolição das iniquidades que reduzem ou suprimem o exercício da cidadania. Os compromissos do governo diante da proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público de Ensino Superior apresentada ao Senhor Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, pela Andifes, foram prontamente renovados, em reunião realizada em 05/08/03 no Palácio do Planalto.

A grande mobilização verificada no decorrer da realização do Seminário “Por que e como reformar a Universidade”, tanto no setor público como no privado, reunindo os mais diversos atores, mostrou a forte expectativa de toda a comunidade universitária por uma profunda reforma no atual modelo de ensino superior brasileiro: reforma e não apenas mudança é consenso, e mais, a expectativa de que o atual governo, de fato, irá promover esta reforma.

Para orientar a discussão, quatro núcleos temáticos foram postos em relevo:

- 1 – Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social.
- 2 – Universidade e Desenvolvimento: globalização excludente e projeto nacional.
- 3 – Universidade e Valores Republicanos: conhecimento para a emancipação, igualdade de condições e inclusão social.
- 4 – Universidade Século XXI, resgate do futuro, estrutura e ordenação do sistema: a tensão entre o público e o privado.

Os expositores e debatedores desenvolveram sua abordagem a partir do eixo central proposto (Por que e como reformar a Universidade?) e seus possíveis desdobramentos:

- a) Qual a estrutura mais eficiente e democrática para a universidade das primeiras décadas do século XXI?
- b) Qual o papel da universidade dentro do sistema de produção e difusão dos distintos saberes e modos de conhecer?
- c) Qual o papel da universidade na construção de igualdade de condições e de oportunidades para uma vida emancipada?
- d) Como superar as limitações crônicas de financiamento e sustentabilidade das IFES?

São eixos que se apóiam na afirmação política da educação como dever de Estado e estratégia de governo para o desenvolvimento do país, num processo pleno de contradições e tensões, tanto nas relações que se estabelecem com o Estado e a sociedade como entre as próprias instituições.

O Seminário não se constituiu num encontro para se estabelecer consensos *a priori*, e nem era esse o objetivo. Reunindo pensadores que expressam as mais diferentes correntes de opinião e que representam o acúmulo da reflexão sobre a universidade nestes últimos anos, teve como grande mérito construir um nivelamento para que o processo de interlocução, que se inicia, partisse de um patamar mínimo, socializando para a comunidade acadêmica as diversas variáveis que estão sendo colocadas no debate.

Apontou, também, a conduta política que o governo pretende adotar nesse processo. Não houve discriminação ou cerceamento a qualquer segmento do ensino superior, buscando, pelo contrário, mobilizar a todos de forma que o evento se constituísse num espelho do real cenário brasileiro. Embora o governo tenha posições e formulações expressas sobre uma série

de aspectos, colocou sobre a mesa todo o espectro de reflexões já estabelecidas no meio acadêmico, dando uma clara sinalização de que a reforma que se pretende terá por base um processo amplo de construção participativa e democrática.

A composição das mesas, privilegiando intelectuais e não representantes de segmentos, teve o sentido de, neste primeiro momento, trazer o conjunto para a reflexão, visto que todas as proposições até agora consolidadas construíram-se em um ambiente de resistência e que, portanto, devem ser reanalisadas à luz de uma nova realidade. Em que pese tal característica do evento, as diversas organizações representantes dos estudantes, trabalhadores na educação, docentes, dirigentes, empresários parlamentares e sociedade civil puderam explicitar os eixos centrais de suas posições.

Embora hoje prevaleça uma sociedade em que tudo tem de ser imediato, no caso da universidade é imprescindível a adoção de uma análise cuidadosa, que evite fórmulas bombásticas. Esta deve ser a tônica no processo de discussão da universidade. Não há fórmulas apocalípticas nem milagrosas. O diagnóstico tem de ser construído de uma forma clara e consistente. Para tanto, é necessário um elevado espírito público. O correto é estruturar uma agenda positiva, ouvindo-se a sociedade de uma forma coletiva.

Ao longo do seminário, os apresentadores manifestaram suas posições e teses, cujo conjunto dos pontos principais podem assim ser elencados:

## 1. UNIVERSIDADE/SOCIEDADE/DESENVOLVIMENTO

A universidade deve exercer o seu papel à altura da história. Nunca os países, em especial o Brasil, precisaram tanto das universidades como hoje, frente às transformações que estão ocorrendo em nível nacional e mundial.

Para tanto, ela deve estar em sintonia com a sociedade para entender a sua realidade e dela receber subsídios para suas ações. Ela é um farol que deve estar voltado para fora, iluminando o entorno. Mas também deve deixar que a luz da sociedade a ilumine por dentro. É nesse equilíbrio que repousa a base de uma relação sadia e crítica entre ambas as realidades: Sociedade/Universidade. Nesse âmbito está a universidade que deve ser um forte fator de inclusão social, promovendo a igualdade de oportunidades como também um fator de crescimento econômico sustentável, mediante a formação de recursos humanos qualificados e desenvolvimento de tecnologias que agregarão valor aos produtos e reduzirão a dependência do país em relação ao mundo desenvolvido. Só assim a universidade poderá apontar caminhos e

soluções à frente de seu tempo. A vocação da universidade é ser uma instituição social e não uma organização social.

Aliás, caberia uma pergunta: qual o nível da relação do nosso ensino superior com o desenvolvimento do nosso país? Em princípio, parece pequena, já que desenvolvimento pressupõe distribuição de renda e educação. Pergunta-se: isto está acontecendo no Brasil?

Infelizmente a lógica dos últimos anos foi a contenção do sistema público. Nesse sentido, o poder público favoreceu o sistema privado, em especial o empresarial. Em ambas as situações, permaneceu o caráter elitista. Por exemplo, embora a população negra ou parda do país seja de 45%, somente 2% dos alunos do ensino superior são negros ou pardos. Além disso, os 20% mais ricos ficam com 70% das vagas. Como se vê, a avaliação atual aponta para um distanciamento significativo e perigoso da universidade em relação à realidade social vigente que a cerca e que deveria embasar suas ações. Trata-se de um paradoxo, cuja origem remonta ao período do regime militar.

A universidade brasileira teve um forte apoio da ditadura militar, pelo fato de ela fazer parte de seu projeto de um Brasil grande, embora socialmente excludente. Foi, inclusive, o momento em que a mesma recebeu forte apoio em direção a sua consolidação e fortalecimento, motivo de sua grande expansão e afirmação no país. Deve-se, inclusive, reconhecer que o governo militar (apesar das perseguições e outros problemas) recebeu significativa colaboração do mundo acadêmico de então. De qualquer forma, o crescimento e expansão da universidade, nesse período, abrangeu grandes projetos de interesse do governo, dos quais a sociedade, como um todo, esteve excluída. Parece que este viés foi assumido e internalizado pela universidade após a redemocratização do país, mantendo-se, em grande parte, até os dias atuais.

## 2. UNIVERSIDADE/AUTONOMIA

O governo que sucedeu o regime militar reduziu em muitos aspectos a autonomia das IFES, aumentando a tutoria do MEC e de outras áreas do governo. Veja-se, por exemplo, o caso das procuradorias jurídicas, cujos titulares deixaram de ser funcionários das universidades, passando para o quadro da AGU.

Ao se falar em autonomia, torna-se imprescindível definir com maior clareza o significado de UNIVERSIDADE. É preciso melhorar a taxonomia da universidade. Hoje, existem mais de 160 universidades no país, entre

públicas e privadas. Quantas são *de fato* universidades? O que é uma universidade? Basta ter dois mestrados e já se torna universidade? Como fica, então, a autonomia neste caso? Todas as universidades passam a ter autonomia nesta situação? E os centros universitários? Tudo está a indicar que estes últimos deveriam ter o seu nível de autonomia mais reduzido que as universidades.

Aliás, conforme mostra a história do processo da autonomia, cuja discussão já dura mais de uma década, o Estado brasileiro demonstrou profunda aversão pela autonomia universitária. Portanto, é preciso redefinir com urgência o sentido de universidade, para, na seqüência, aplicar-se a autonomia. Para discuti-la e implantá-la seria importante constituir-se uma comissão, com pessoas da academia, de grupos sociais organizados e da área governamental. Nela deveriam ser abrangidas as várias áreas que tratam direta ou indiretamente do ensino superior, como é o caso da Capes e do CNPq, agências que deveriam ter a autonomia para eleger seus dirigentes. Neste aspecto, é imprescindível construir um sólido e bem estruturado sistema de avaliação, o qual dará consistência ao processo de autonomia.

### 3. UNIVERSIDADE – HETEROGENEIDADE DO SISTEMA/ LEI ORGÂNICA

Deve-se considerar, além disso, que o ensino superior brasileiro é profundamente heterogêneo, tanto no âmbito das públicas como no âmbito das privadas. Por essa razão, não é possível aplicar uma fórmula única de organização, inclusive dentro de cada sistema. Portanto, a discussão de um sistema universitário para o país deverá levar em conta essa heterogeneidade.

É hora de se assumir a real potencialidade e vocação de cada sistema, respeitando-o e planejando ações dentro desta visão.

Nesse contexto, é hora de se rediscutir também a LDB, que é uma lei extremamente limitada, pois os pontos que ela aborda referem-se basicamente às políticas do Executivo. Nela nada está dito, por exemplo, em relação ao CNE, o que gera toda uma gama de problemas, que envolve esse Conselho. Por essa e outras razões, o país precisa necessariamente de uma nova LDB.

Com tudo isso, torna-se indispensável uma lei orgânica do ensino superior, em que se considere o mesmo como um bem público e concessão do Estado. Para viabilizar esta realidade, porém, é imprescindível que a universidade pública, ela própria, proceda a uma reestruturação do seu sistema,

reduzindo o nível de privatização interna que a caracteriza hoje. Enquanto de um lado grupos corporativos trabalham visando a construir uma instituição voltada para atender apenas interesses de suas corporações, de outro, importantes parcelas da academia atuam junto à iniciativa privada mediante parcerias empresariais, que fogem ao escopo de uma universidade. Em ambos os casos, interesses sociais passam ao largo das ações institucionais.

Por outro lado, como prevê a Constituição, a educação não é tarefa exclusiva do poder público; é também da família, da comunidade, portanto da iniciativa privada. A lei deverá tratar claramente desta questão, bem como da relação entre as públicas e as privadas e destas com a sociedade. Não seria de bom alvitre que as IES privadas fossem transformadas em fundações, com ou sem fins lucrativos? Ou então a existência de *universidades nacionais*, papel a ser desempenhado pelas federais, e *universidades regionais*, sob responsabilidade das instituições comunitárias. Independente das demais propostas, o sistema público federal deveria ser o marco e referência para os demais sistemas, incluindo-se a autonomia (constitucional), carreira, avaliação, organização estrutural, relação com a sociedade, etc. A lei orgânica deveria considerar, inclusive, as condições de intervenção federal no sistema de ensino superior do país.

Um outro aspecto que deverá caracterizar o ensino superior no âmbito de uma lei orgânica é a sua capacidade de articulação com o sistema nacional de C & T. Como está hoje, os dois sistemas possuem reduzida interação, com prejuízos evidentes para ambos. Mantida a situação, há o risco de haver uma dissolução do sistema nacional de ensino superior, já que o sistema público não tem o reconhecimento devido, seja da sociedade seja do governo, e o sistema privado está sendo expandido cada vez mais pelas circunstâncias. Por outro lado, o MEC consegue atender muito pouco o sistema público e não possui uma ação clara de controle do sistema privado. Assim, ambos os sistemas encontram-se, de uma certa forma, sem uma clareza a respeito do seu papel e do seu futuro. Aí entra a questão da OMC, a qual, se tudo continuar como está, certamente terá sucesso na internacionalização do nosso sistema de ensino superior. Há que resistir, reprogramar o saber, apontando para uma universidade cidadã.

Como se percebe, o maior desafio, neste momento, é recompor a universidade brasileira. Tanto a pública como a privada, pois ambas estão fora do contexto do que deve ser efetivamente uma universidade num país como o nosso. Ambas estão atendendo a uma elite que envolve uma população de não mais de 30 a 40 milhões de habitantes.



É forçoso reconhecer que houve uma queda acentuada na qualidade do ensino superior brasileiro. Isto é algo natural, tendo em vista que o crescimento nesta área aconteceu de maneira muito rápida. Isto, por si, faz cair a qualidade. Apesar das exceções, uma boa parte do sistema se mercantilizou. Hoje, 70% é privado e 30% é público. Já no caso das licenciaturas, mais de 85% é ofertado pelo ensino privado. É possível alterar esta relação? Será que esta realidade não tende a ser permanente? É preciso ter claro que o sistema privado já se estabilizou, tem tessitura própria, tem ações fortes no Congresso. Sabemos que para haver reversão nesses números seria indispensável uma mudança na postura do governo em relação ao ensino superior público, o que não parece ser o caso, neste momento. Uma das ações imprescindíveis para mudar o *status quo* vigente seria derrubar os vetos ao PNE. Para um dos conferencistas, durante os últimos anos, existiram três ministérios da educação no país. Dois deles – Fazenda e Planejamento – são os principais, e o da Educação, coadjuvante.

#### 4. DESAFIOS

Cabem, portanto, grandes desafios ao Estado, na condução da discussão a respeito da Universidade, a qual deve ter como marca a inclusão e o desenvolvimento. Nesse sentido, o papel do Estado é CONSTRUIR, CONDUZIR E SUPERVISIONAR O ENSINO SUPERIOR. Como já foi dito, as universidades públicas devem ter a posição de sistema centralizador no contexto do país. Apesar de quase 70% das matrículas estarem nas instituições privadas, as públicas deverão ter a direção cultural do processo, sendo pólos de referências. Assim, entre os grandes desafios que o Estado brasileiro tem em relação ao ensino superior, pode-se salientar ainda:

- redefinir o seu papel no ensino superior;
- definir metas claras para o ensino superior;
- assumir o ensino superior como bem público;
- realizar uma avaliação criteriosa das IES públicas e privadas;
- repensar a organização estrutural (departamentos, conselhos, centros, etc.);
- qualificar a totalidade do ensino superior (público e privado);
- avaliar a qualidade dos egressos;
- verificar a oferta de cursos e sua relação com o social;
- ofertar mais vagas e estancar o alto índice de evasão;
- definir novas formas de financiamento, em especial para as públicas;

- estruturar políticas de financiamento e apoio estudantil;
- avaliar a produção científica que ocorre no país;
- aproximar a graduação da pós-graduação;
- avaliar a sua relação com o setor produtivo;
- repensar a formação intelectual de seus quadros;
- no caso das federais, buscar a autonomia, propor nova carreira, repensar a isonomia e investir na dignidade do seu corpo docente e técnico-administrativo.

Em vista disso, a rediscussão do ensino superior no Brasil deve ser encarada como uma questão concreta. É indispensável fazer uma reflexão política profunda sobre o tema. Não haverá reforma se não houver uma ação muito bem articulada entre governo, Legislativo e demais atores. Sem essa negociação, não se consegue concretizar o processo. Nessa discussão, não se pode imaginar a criação de um sistema perfeitamente homogêneo.

É necessário, além disso, fazer uma *reflexão sociológica*. A universidade é, seguramente, uma das instituições que mais resiste às mudanças. É o caso da questão da autonomia, da avaliação, entre outras.

Por que reformar? A universidade só chegou até aqui pelo fato de sempre ter tido a capacidade de se auto-adaptar no decorrer dos tempos, além de sempre ter conseguido responder aos desafios cruciais da sua época. Hoje, é chegado o momento em que ela deve-se transformar. A última reforma aconteceu em 1968. Reformar é fácil saber. O difícil é saber como reformar.

Como resultado, é possível extrair algumas questões que se firmaram como amplamente majoritárias. Entre elas a necessidade de que o ensino superior se articule como um sistema educacional, com destaque no setor público, mas reconhecendo a real e importante participação do setor privado. Outro aspecto a ser salientado é o fortalecimento do papel dirigente da SESu/MEC, como o órgão legitimador para implementar políticas que serão determinantes no processo, como, por exemplo, a nova proposta de avaliação, além da repercussão do Seminário em vastos segmentos, destacando, nesse caso, aquela que atinge também o Poder Legislativo.

Brasília, agosto de 2003

## UNIVERSIDADE: RELEVÂNCIA E REFORMA

*Jorge Werthein<sup>(\*)</sup>*

A oportunidade deste evento se reveste da mais alta relevância, como prova de alta maturidade política. Declara a Constituição que os Poderes da República são independentes e harmônicos. Assim, o Legislativo deve preocupar-se com quem executa a legislação que ele elabora e aprova. Da mesma forma, o Executivo precisa discutir amplamente as suas propostas com os representantes do povo e dos estados, para que sejam aperfeiçoadas e legitimadas. Nesta ocasião, não se trata ainda de discutir proposições, mas de, em conjunto, tecer pensamentos e gestar o embrião de projetos futuros.

Este posicionamento abre caminhos promissores para todos os agentes envolvidos. As reformas verticais, geralmente rápidas de conceber, tendem a se tornar reformas de papel. A discussão e o entrosamento insuficientes levam à hierarquia de perdedores e ganhadores, o que entrava grandemente a sua concretização. Quando se discutem, desde o início, as questões controversas, aumenta-se a probabilidade de as forças em atuação convergirem para pontos de vista comuns. Superam-se dificuldades, esclarecem-se divergências e temores prévios que se manifestam em todo processo de mudança.

Em outras palavras, ruma-se para um pacto entre os diferentes atores, em que todos devem ser vencedores e todos devem ceder em alguma coisa em favor do todo. Desse modo, criam-se as condições de praticar as reformas.

A universidade é semelhante a uma torre de vigia. Trata-se de um lugar privilegiado de observação da sociedade, localizado no seu topo. Dela se avistam as tendências e as perspectivas. Dela se pode partir para desenhar os horizontes do futuro. Futuro marcado não só pelos conhecimentos e competências, mas também pelos valores de aceitação da diversidade, da paz, da valorização do desenvolvimento humano, da igualdade e tantos outros.

---

(\*) Representante da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO no Brasil.

No entanto, a universidade não pode cumprir plenamente os seus papéis se não está inteiramente sintonizada com o seu tempo e o futuro que ajuda a construir. Locus histórico da divergência, tende também a ser conservadora, como guardiã de certos valores, idéias e critérios. Por isso, a sua mudança é processo delicado que não se cumpre por ato de vontade. É processo negociado, em face das divergências que enriquecem o debate. Porém, se a universidade não se reforma, não pode sobreviver. Como elaborar o futuro da sociedade e do mundo voltada para trás e para dentro e não como um facho de luz dirigido para frente?

Nessa oportunidade, cabe considerar que a universidade é parte de um todo. Como a torre de vigia, ela é o ponto alto de uma edificação que não vive sem ela, porém a torre também não se justifica sem o conjunto da sociedade. Instituição cara, é socialmente sustentada e precisa oferecer frutos, embora sem perder a liberdade e a sua própria dinâmica. Cabe recordar, pela procedência, a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada pela UNESCO em Paris no ano de 1998. Entre as ações prioritárias, destacou que os Estados devem estabelecer o marco legislativo, político e financeiro da reforma segundo os termos definidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela qual a educação superior deve ser acessível a todos com base no mérito, sem discriminações. Portanto, a igualdade é uma das idéias-chave, além da vinculação com o todo da sociedade, com a pesquisa, com o sistema de ensino e com a educação permanente. O comprometimento e a responsabilidade social da universidade constituem, dessa forma, idéias-chave para possibilitar respostas adequadas aos desafios de formar jovens capazes de aprender a aprender e a empreender. A reforma, portanto, cumpre a função, ressaltada pela Declaração de Paris, de orientar em longo prazo a educação superior em geral e a universidade em particular.

Tal orientação se baseia na sua importância em termos de objetivos e necessidades sociais, o que exige padrões éticos, imparcialidade política, criatividade crítica e íntima articulação com os problemas da sociedade e do trabalho.

Neste contexto, é indispensável atentar cuidadosamente para as palavras e idéias do Senhor Ministro de Estado da Educação, personalidade que traz a dupla experiência de ser acadêmico e gestor. Começamos, assim, enriquecidos, esse processo de discussão, que desejamos seja profícuo e decisivo para o engrandecimento da universidade e, por conseqüência, do país e da comunidade mundial.

# A UNIVERSIDADE NUMA ENCRUZILHADA

*Cristovam Buarque<sup>(\*)</sup>*

## I. A UNIVERSIDADE GLOBAL

Ao longo de seus quase mil anos de história, a universidade representou:

- um estoque de conhecimentos que o graduado adquiria para durar por toda a vida. Hoje, esse conhecimento está em fluxo contínuo, e tem de ser constantemente atualizado pelo ex-aluno;
- o conhecimento como propriedade específica dos alunos em salas de aula ou bibliotecas, transmitido por professores ou por livros. Hoje, o conhecimento é algo que está no ar, alcançando pessoas de todos os tipos, por toda parte, pelos canais os mais diversos. A universidade é apenas um desses canais, lado a lado com a internet, a televisão educativa, revistas especializadas, empresas, laboratórios e instituições privadas;
- o conhecimento como um passaporte seguro para o sucesso do aluno já formado. Hoje, isso já não basta, em razão da alta competitividade do mercado profissional, que exige atualização constante, reciclagem e reformulação, para que o conhecimento adquirido não se torne obsoleto; e
- o conhecimento como algo que servia a todos, porque, ao aumentar o número de profissionais, o produto da universidade se difundia. No mundo de hoje, o conhecimento de um profissional recém-formado serve, basicamente, aos desejos e interesses daqueles que podem pagar por seus serviços, fazendo uso de equipamentos caros, que não permitem a distribuição do conhecimento.

Não ocorreram grandes mudanças estruturais na universidade, nos últimos mil anos. O papel da universidade pouco mudou. No entanto, a realidade

---

(\*) Ministro da Educação do Brasil. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior + 5, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003.

da situação social do mundo, bem como os avanços dinâmicos em termos de informação, conhecimento e novas técnicas de comunicação e educação evidenciam a necessidade de uma revolução no conceito de universidade.

## 1. A ESPERANÇA NA UNIVERSIDADE

O mundo, em inícios do século XXI, passou por uma imensa desarticulação ideológica, que incluiu uma enorme dissociação política e uma desigualdade social maciça. Frente a essas transformações radicais, a universidade ainda representa patrimônio intelectual, independência política e crítica social. Graças a essas características, a universidade é a instituição mais bem preparada para reorientar o futuro da humanidade.

As últimas décadas do século XX causaram grande desorientação:

- a economia, que foi o orgulho do século XX, entrou em desaceleração;
- essa economia, que, a princípio, aumentou o número dos que se beneficiavam do progresso, passou a ser instrumento da mais brutal desigualdade entre os seres humanos já vista na história;
- os partidos políticos, quer de direita quer de esquerda, deixaram de gerar esperança;
- a democracia, que havia sido criada para os estados-cidade, tendo resistido por mil anos, passou a se mostrar saturada e incompetente. Isso se deu num tempo em que um presidente eleito em um país, pequeno ou grande, tem poder sobre todo o planeta e sobre os séculos futuros, em termos das decisões tomadas por ele;
- as religiões, que sempre foram guardiãs da cultura, sentem-se agora incapazes de frear o avanço brutal do individualismo;
- as empresas, que antes criavam empregos, passaram a destruir empregos;
- a ciência e a tecnologia, que foram o orgulho da humanidade durante trezentos anos, chegaram ao século XXI tendo a imoralidade como uma de suas opções, uma vez que elas agora são capazes de manipular a vida e de destruir o planeta. Isso se aplica, sobretudo, ao fato de a ciência e a tecnologia serem usadas em benefício de uma minoria e, se continuarmos nesse rumo, não tardará para que a maioria, que deixará de ser vista como parte da humanidade, seja de todo excluída; e
- as ideologias se enfraqueceram. É agora evidente que o socialismo foi incapaz de construir utopias, de assegurar a liberdade e de proteger o planeta. O capitalismo exhibe a desumanidade que lhe é inerente diante das exigências de equilíbrio ecológico e de respeito pelo bem comum de todos os seres humanos. Resta pouca esperança de que um novo

sistema global de idéias venha a ser criado para renovar a crença na utopia de um mundo em que o sonho humano de progresso tecnológico se alie à liberdade e à igualdade. Essa crença implicava confiança nos políticos, nos líderes religiosos e nos juízes, de quem se esperava a invenção de meios para a criação de coalizões entre os seres humanos. No entanto, se examinarmos as instituições que sobreviveram ao longo desses últimos mil anos, podemos ainda nos permitir ter esperanças, se voltarmos nosso olhar para a universidade.

Para que a universidade seja um instrumento de esperança, entretanto, é necessário que ela recupere esperança nela própria. Isso significa compreender as dificuldades e as limitações da universidade, bem como formular uma nova proposta, novas estruturas e novos métodos de trabalho. Lutar pela defesa da universidade significa lutar pela transformação da universidade.

## 2. A HORA CERTA É AGORA

De todas as realizações brasileiras da última metade do século XX, talvez a maior seja a fundação de sua universidade, em especial da universidade pública federal. Essa inovação foi, no mínimo, tão importante quanto a industrialização, o sistema de telecomunicações, a rede de transportes e a infra-estrutura energética. A universidade é um símbolo da nação brasileira e da força do povo brasileiro.

De início, nas primeiras décadas de seu desenvolvimento, a universidade foi produto do apoio estatal. Ao longo das últimas décadas, contudo, sua sobrevivência e seu crescimento foram o resultado da resistência da comunidade universitária, no contexto de um país que enfrentava enormes dificuldades. Com o fim do protecionismo estatal, as estradas se esburacaram, a energia foi racionada e o crescimento industrial estancou, causando a falência de empresas. No entanto, os professores, alunos e funcionários das universidades continuaram a crescer, abrindo cursos, ampliando vagas, pesquisando, formando, publicando e inventando.

O universitário brasileiro de fins do século XX foi, simultaneamente, um intelectual criador e um militante da sobrevivência em meio ao desânimo. Por essa razão, é possível ser otimista diante do futuro. O século XXI chegou, e já existe uma massa crítica consolidada, pronta a seguir adiante, embora deprimida e desanimada; disposta a lutar, apesar da baixa auto-estima; pronta a enfrentar situações de emergência, mesmo sabendo que a crise é mais profunda, atingindo o propósito, a estrutura, os métodos operacionais e o financia-

mento da atividade universitária. E o que é mais importante, chegamos ao início do século XXI com um governo comprometido com a educação, ainda que sem recursos suficientes para atender a toda a demanda. Sobretudo, estamos vivendo um momento único na história, quando a sociedade brasileira parece ter despertado para a importância da educação, mesmo que não confiando no papel da universidade, que o povo vê como uma entidade de acadêmicos aristocráticos em meio ao mar do baixo nível educacional da população.

Tudo indica que, apesar de todas as dificuldades, ou graças a elas, a hora certa é agora.

### 3. A ENCRUZILHADA DA UNIVERSIDADE

A crise da universidade brasileira coincide com a crise global da instituição universitária. A humanidade encontra-se numa encruzilhada, preparando-se para escolher entre:

- a continuação de sua modernidade técnica, desenvolvida ao longo de duzentos anos, que culminou com a brutal divisão da humanidade em dois grupos dessemelhantes em termos do acesso à ciência e à tecnologia. Essa divisão diferencia os seres humanos não apenas em termos desse acesso, mas até mesmo de suas características biológicas; ou
- a construção de uma modernidade ética alternativa, capaz de manter as similaridades da raça humana e de assegurar a todos o essencial do progresso científico e tecnológico.

Essa escolha terá de ser feita também pela universidade. Diante da encruzilhada de um mundo em mutação, a universidade terá de escolher entre:

- o conhecimento, que antes representava capital acumulado, passa a ser algo que flutua e que é permanentemente renovado ou ultrapassado por obsolescência;
- o ensino, que antes se dava por meio de canais bilaterais diretos, entre aluno e professor, e em locais definidos, como a universidade, agora acontece por outros métodos reconhecidos, como um espriamento em todas as direções, em meio ao oceano das comunicações;
- a formação profissional, que antes representava uma base firme na luta pelo sucesso, é agora, na melhor das hipóteses, um colete salva-vidas a ser usado no conturbado mar em que se chocam as ondas do neoliberalismo, da revolução científico-tecnológica e da globalização.



Neste momento de encruzilhada, a esperança está na universidade. É necessário que ela se transforme e reinvente a si própria, para servir a um projeto alternativo de civilização. Quase oito séculos e meio se passaram desde a criação da universidade e, hoje, ela se encontra bem no meio da encruzilhada civilizatória que irá definir os rumos do futuro. A escolha será entre uma modernidade técnica, cuja eficiência independe da ética, ou uma modernidade ética, na qual o conhecimento técnico estará subordinado aos valores éticos, dos quais um dos principais é a manutenção da semelhança entre os seres humanos.

A universidade tem de entrar em sintonia com esse novo rumo, corrigindo o descompasso gerado por essa turbulenta virada de século.

#### 4. A CRISE DE RECURSOS E OS RECURSOS DA CRISE

Não há dúvida de que a universidade foi duramente maltratada pelo neoliberalismo das últimas décadas. O Brasil é um exemplo trágico dessa realidade. Durante esse período, as universidades públicas brasileiras perderam poder, recursos financeiros e professores, não tendo crescido o suficiente para atender à demanda por vagas. Em 1980, havia 305.099 alunos matriculados e, em 2001, 502.960. O crescimento das universidades particulares, por outro lado, foi espantoso: em 1981, o número de alunos matriculados era de 850.982, número esse que passou a ser de 2.091.529, em 2001, representando um aumento de mais de 56%.

Em 1980, havia, nas instituições públicas, 49.451 professores e, em 2001, esse número foi de 51.765. Nas universidades particulares, entretanto, o número de professores, nesse mesmo período, aumentou de 49.541 para 128.997. Se compararmos o crescimento desses dois sistemas, veremos que enquanto o sistema privado cresceu 62%, o público teve um aumento de apenas 19%.

A falta de recursos é um indicador de crise nas universidades, e o Brasil não é um caso isolado. Muitas regiões do mundo assistiram a uma mudança no tratamento dado às universidades. A universidade pública passou de protegida a abandonada.

Verificou-se uma tremenda expansão das universidades particulares, financiada por recursos privados e por recursos públicos indiretos. É frequente que esses financiamentos estejam claramente vinculados a interesses econômicos, e não à liberdade de espírito que cabe à universidade promover.

No entanto, em vez de perceber a crise em toda a sua profundidade, as universidades, em sua maioria, vêm-se convertendo em prisioneiras de suas necessidades imediatas. Elas tratam da crise como se conserta gotearas no telhado, sem perceber que o céu está desabando. A universidade tem de transformar sua crise de recursos num recurso para entender a crise maior do conhecimento humano e de sua relação com o destino da humanidade.

As dimensões da crise têm de ser entendidas a partir da realidade histórica de como a universidade nasceu, enfrentou crises anteriores e, mais uma vez, será capaz de se transformar.

## 5. A PERDA DE SINTONIA

Esta não é a primeira vez que a universidade se vê confrontada com a necessidade de mudar, mas nunca ela precisou mudar tanto quanto agora. Tampouco é a primeira vez que a universidade parece não se dar conta de sua própria crise, mas também não será a primeira vez ela que irá superar suas dificuldades e se reorganizar para servir à humanidade.

A universidade brasileira é um local privilegiado para a compreensão da crise universitária do mundo de hoje. O Brasil é diferente dos países ricos, que não sofrem as mesmas dificuldades financeiras, nem estão rodeados tão proximamente pela exclusão social. O Brasil difere também dos países pobres, onde o importante são as condições de sobrevivência, e a universidade também é parte da pobreza.

O Brasil é um país intermediário, em que uma riqueza semelhante à das melhores universidades do mundo convive com uma pobreza próxima à dos mais pobres. O Brasil não é nem a Europa nem a África, é um pouco de cada um desses dois continentes. O Brasil é um retrato do planeta e da civilização contemporânea, e o melhor indicador do rumo tomado pelo mundo e também do rumo que o mundo pode vir a tomar. No Brasil, temos a sorte de ter todas as crises, mas também de contar com a força que vem da adversidade. Temos todos os tipos de tragédias, mas também todos os recursos para superá-las. Acima de tudo, temos a urgência que vem de saber que ou encontramos saídas ou iremos naufragar. É por essa razão que a universidade brasileira, juntamente com todas as outras universidades do mundo, tem de despertar para uma crise que vai além da crise financeira, consistindo numa crise de propósitos muito mais ampla, num mundo em rápida transformação.

A universidade, neste início do século XXI, deixou de ser a vanguarda do conhecimento, tendo perdido também a capacidade de assegurar um fu-

turo exitoso a seus alunos. Ela deixou de ser um centro de disseminação do conhecimento, e não é mais usada como instrumento na construção de uma humanidade coesa. A universidade flutua em meio às correntes da globalização, e corre o risco de um naufrágio ético, caso aceite a imoralidade de uma sociedade cindida.

Quase oitocentos anos depois de sua criação, as universidades precisam entender que mudanças têm de acontecer em cinco grandes eixos:

- a) voltar a ser a vanguarda crítica da produção do conhecimento;
- b) firmar-se, novamente, como capazes de assegurar o futuro de seus alunos;
- c) recuperar o papel de principal centro de distribuição do conhecimento;
- d) assumir compromisso e responsabilidade ética para com o futuro de uma humanidade sem exclusão; e
- e) reconhecer que a universidade não é uma instituição isolada, mas que ela faz parte de uma rede mundial.

#### O conhecimento murado: mosteiros e universidades

A universidade nasceu, há oito séculos e meio, porque os mosteiros medievais perderam a sintonia com o ritmo e o tipo de conhecimento que vinha surgindo no mundo ao seu redor. Por serem murados, esses mosteiros não foram capazes de atrair esse mundo externo para dentro de suas preocupações e de seus métodos de trabalho. Prisioneiros de dogmas, defensores da fé, intérpretes de textos, os mosteiros foram insensíveis à necessidade de incorporar os saltos do pensamento da época. Muitas vezes, eles preferiram retornar ao pensamento clássico grego, que havia sido interrompido alguns séculos antes.

As universidades surgiram como um espaço para o novo pensamento livre e vanguardeiro de seu tempo, capaz de atrair e promover jovens que desejavam se dedicar às atividades do espírito num padrão diferente da espiritualidade religiosa.

Ao longo dos séculos seguintes, a universidade floresceu como um verdadeiro centro de geração de alto conhecimento, nas sociedades. Mas, para tal, ela teve de se reciclar, mudar e se adaptar, em diversos momentos, à realidade a seu redor.

Em fins do século XIX, os centros de pesquisa para inventores funcionavam independentemente das universidades, sendo inclusive menosprezados por professores e estudantes universitários. Ford, Bell e Edison não foram universitários.

Além disso, as universidades não reconheciam o trabalho dessas pessoas como possuindo nobreza intelectual. As universidades perderam ritmo e se atrasaram, enquanto o conhecimento técnico avançava indiferente a elas.

Em inícios do século XX, contudo, as universidades tiveram a sabedoria de perceber que estavam se transformando em mosteiros modernos. Em vez de monges, havia estudantes universitários. No lugar dos dogmas, o debate restrito às disciplinas clássicas tradicionais. No lugar da participação no mundo do consumo de massa, o esnobismo aristocrático do saber bacharelesco. Não tardou para que as universidades se reciclassem, trazendo para dentro de si áreas do conhecimento técnico, como a engenharia e as ciências aplicadas. Já em meados do século, a universidade estava tão transformada que os campos tecnológicos eram agora dominantes em relação aos campos tradicionais da filosofia, das artes e da literatura. Os estudos clássicos, que por tantos séculos foram o cerne do saber universitário, viram-se relegados a departamentos muitas vezes menosprezados e tratados como reservas biológicas de conceitos e interesses pré-históricos. Os estudos clássicos tornaram-se coisa do passado.

O começo do século XXI mostra que essa primazia do conhecimento tecnológico, mais uma vez, volta a cercar o conhecimento de nível superior, impedindo os livres saltos do espírito humano em direção a um futuro libertário, rico em termos estéticos e éticos, eficiente em termos epistemológicos, abrangente em termos de comunicação de massa, socialmente legítimo e universal em seu alcance.

O conhecimento universitário, mais uma vez, se vê murado e defasado, perdendo sintonia com o conhecimento e as demandas da realidade social externa a esses muros. A universidade sofre hoje do mesmo problema que afligiu os mosteiros há mil anos, e ela própria, há um século.

As perdas de sintonia

a) *Com o avanço do conhecimento – perda de eficiência epistemológica.*

A primeira perda de sintonia, na universidade ocorre na velocidade com que o conhecimento avança no mundo atual. Até tempos recentes, o conhecimento universitário atravessava gerações sem grandes modificações. O conhecimento médico e as teorias científicas progrediam tão lentamente, que um aluno formado numa universidade poderia carregar pelo resto da vida, sem qualquer perda de eficiência, os instrumentos de saber lá adquiridos. Um diploma tinha a validade de pelo menos o tempo de uma vida profissional e, muitas vezes, uma validade ainda mais longa.

Essa situação mudou radicalmente. A velocidade atual do avanço do conhecimento não permite que um ex-aluno permaneça preparado, a não ser que ele se atualize constantemente. Nenhum profissional continua fazendo pleno jus a seu diploma, depois de cinco anos de formado. Em alguns casos, essa desatualização ocorre até mesmo ao longo do curso, quando muito do que foi aprendido rapidamente se torna obsoleto, sendo substituído por novas teorias, novas informações, novos conhecimentos.

O saber avança rapidamente não apenas dentro dos campos específicos, e novos campos surgem a cada dia. A universidade vem-se esforçando por incorporar essas transformações, mas sem sucesso. A estrutura dos cursos, a duração dos doutorados e as limitações dos departamentos vêm impedindo que o conhecimento, dentro da universidade, avance tão rapidamente quanto fora dela.

Isso faz com que muitos procurem produzir conhecimento fora dela, para surpresa de todos os que se lembram da força que a universidade tinha, até pouco tempo atrás. No passado, poucos eram os professores ou pesquisadores que trabalhavam fora dos muros da universidade. Era impossível para um jovem criar saber de ponta sem a orientação de um professor universitário. Isso mudou, em décadas recentes. Diversos campos do conhecimento se desenvolveram fora das universidades: em centros de pesquisa públicos que se distanciam e até evitam contato com a universidade, dentro de empresas que mantêm seus próprios centros de pesquisa e em instituições de ensino superior que se autodenominam “universidades corporativas”, como forma de indicar que elas oferecem ensino superior sem ensinar o mesmo que as universidades tradicionais.

Essas parauniversidades existem porque as universidades tradicionais fracassaram no cumprimento de seu papel, atrasando-se em termos da geração de conhecimento e perdendo a sintonia com os tipos e a qualidade dos temas desenvolvidos ou ensinados. Se as universidades não reconhecerem essa situação e alterarem seu rumo, elas deixarão de ter utilidade. Foi o que aconteceu com os mosteiros, há um milênio.

A crise de recursos deve-se, em parte, à indiferença dos governos, e tem muito a ver com a perda de sintonia da universidade. O inverso também é verdadeiro, entretanto. Se as universidades continuassem, de forma clara, a cumprir seu papel de vanguarda de todas as formas de conhecimento, essas parauniversidades não estariam surgindo e proliferando tão rapidamente quanto hoje acontece, e o Estado não teria retirado apoio às universidades públicas.

b) *Com a disseminação do conhecimento – perda de abrangência na comunicação de massas.*

Quando a América foi descoberta, as universidades tiveram décadas para desenvolver e ensinar os novos mapas do mundo. Hoje, quando qualquer fenômeno novo é criado ou descoberto, todos tomam conhecimento dele quase que simultaneamente. No mundo atual, os mapas são criados no minuto em que a geografia se altera. Isso faz com que a universidade se defase em termos da disseminação do conhecimento.

O jovem atento que navega na internet, assiste a programas especiais na televisão e freqüenta grupos de *chat* especializados pode tomar conhecimento de certo tipo de informações antes mesmo que seus professores. O conhecimento tornou-se urgente e simultâneo: urgente devido à velocidade de sua criação e simultâneo devido à rapidez de sua divulgação. O mundo inteiro se converteu em uma grande escola para aqueles que estão atentos e que se comportam como eternos alunos.

Na universidade pré-socrática, o professor era o tutor praticamente individual de um pequeno grupo de alunos. Mesmo quando gregos, romanos e bizantinos se reuniam numa sala de debates, o número de alunos era reduzido, restrito ao alcance da voz alta do professor, sem qualquer outro suporte. Séculos mais tarde, o uso do quadro-negro provocou uma revolução, permitindo, pela primeira vez, o uso de recursos visuais e ampliando o número de alunos. Mesmo com essa inovação, o aluno, para aprender, tinha de comparecer às aulas, estar presente, olhar nos olhos do mestre e ver os desenhos e palavras usados por ele. O uso do microfone ampliou ligeiramente o número de alunos, mas o ensino continuou a se dar em sala de aula, em prédios destinados especificamente às universidades.

Em tempos bem mais recentes, surgiram os recursos modernos da mídia eletrônica, permitindo o ensino a distância. Quase todas as formas de conhecimento, principalmente para adultos universitários, podem hoje ser ensinadas sem a presença física de um professor. A sala de aula deixou de ser um espaço quadrado, cercado de paredes. Ela é aberta e tem uma dimensão einsteiniana: seu tempo e seu espaço se misturam, o aluno podendo estar em qualquer lugar e o professor, em qualquer outro, sintonizados simultaneamente ou em tempos diferentes.

Algumas universidades vêm-se esforçando para incorporar essa nova realidade, embora ainda não tenham conseguido entender ou aceitar a realidade de que os muros de cada campus cercam o mundo inteiro. As universidades ainda não deram um salto compatível com a realidade técnica de hoje,

capaz de demolir os muros da universidade e conectá-la on-line para, em tempo real, distribuir os conhecimentos para o mundo inteiro.

*c) Com a eficiência do diploma – a perda de promoção social.*

Não faz muito tempo, as universidades tinham o papel de funcionar como promotoras de seus alunos. O diploma era um passaporte seguro para o futuro de qualquer jovem. A situação mudou.

Nas duas últimas décadas, o diploma universitário, apesar de continuar sendo útil, deixou de ser um passaporte seguro para o sucesso. Milhões de jovens graduados, em todo o mundo, não encontram emprego, ou porque há um excesso de profissionais ou devido à rápida obsolescência do que eles aprenderam.

A universidade, contudo, não assumiu de forma plena essa realidade: ela critica o mercado, em vez de entender que ele é decorrência da realidade e exige novos campos de conhecimento e novos conhecimentos dentro dos campos antigos e, sobretudo, exige rapidez na formação e na reciclagem dos alunos. A universidade de hoje vive a mesma crise do início do século XX, quando ela se recusava a entender que a realidade exigia profissionais graduados nas áreas tecnológicas, mais que nas áreas bacharelescas.

*d) Com os excluídos – perda do papel de construtora de utopia.*

No decorrer do século XIX, os centros brasileiros de ensino superior coexistiram com o regime escravocrata, e eram poucas as demonstrações de insatisfação ou de protesto, e mais rara ainda a luta pela abolição. Grande parte da comunidade universitária assistiu com naturalidade ao absurdo da escravidão, usando seus conhecimentos de direito, economia e engenharia para manter o sistema funcionando de forma eficiente.

No século XX, a universidade brasileira permanece impassível e colabora para tornar o Brasil um país dividido entre os que se beneficiam dos produtos da modernidade e os que são excluídos desses benefícios. Hoje, a universidade se comporta diante da pobreza de forma tão alienada quanto o fez, no século XIX, com relação à escravatura.

A universidade brasileira é um retrato da universidade mundial. Da mesma forma que a universidade brasileira se aliena frente à pobreza que a cerca, a universidade européia se aliena diante da tragédia global.

No século XXI, o século da globalização, a universidade convive com a tragédia de uma humanidade cindida em duas. De um lado, estão os incluídos nos benefícios técnicos do mundo moderno e, de outro, os excluídos. A cortina de ferro foi derrubada e o mundo passou a ser dividido por uma

cortina de ouro, erigida, em parte, graças ao saber universitário que beneficia apenas um dos lados.

O ritmo atual da evolução do projeto civilizatório deixará a humanidade cindida em duas partes, e não tardará muito, apenas algumas décadas, para que essas partes se diferenciem tanto, a ponto de não mais se sentirem relacionadas, e isso graças ao trabalho daqueles que passaram por nossas universidades. O direito defende uma parte, a economia beneficia uma outra parte e a biologia pode ser usada para criar os instrumentos que poderão provocar mutações induzidas nos seres humanos, beneficiando apenas uma parte da raça humana e destruindo as características comuns ainda existentes. A universidade ocupa-se agora do conhecimento técnico, tendo deixado para trás a ética, e pode ser usada como um dos instrumentos para a construção de uma divisão global.

Até tempos recentes, as universidades formavam profissionais que, direta ou indiretamente, promoviam o crescimento econômico e o aumento do bem-estar social, além de serem instrumentos de distribuição da renda e dos benefícios sociais.

A partir da década de 90, o modelo civilizatório excludente fez com que os profissionais formados pelas universidades passassem a servir quase que exclusivamente a um dos lados da sociedade: o lado dos incluídos nos benefícios sociais. A sociedade passou a se dividir internacionalmente, e dois setores passaram a se distinguir claramente em todos os países do mundo. Um dos setores é formado pelos incluídos nos bens e serviços oferecidos pelos avanços tecnológicos modernos e o outro, pelos excluídos.

O produto dos avanços científicos e tecnológicos das universidades foi posto a serviço das minorias privilegiadas também em outras áreas. O uso e o consumo desses conhecimentos também ficou restrito às elites minoritárias. As universidades passaram a servir a uma parte específica da sociedade, ignorando a outra.

Os cursos oferecidos nas universidades pouco têm a ver com os interesses das grandes massas. Os cursos de Economia buscam maneiras de aumentar a riqueza e, em raros casos, estudam a superação da pobreza. Os cursos de Medicina estão mais interessados em não deixar que os ricos morram ou envelheçam do que em evitar a mortalidade infantil. Os arquitetos se preocupam em construir mansões e edifícios para os ricos, e quase nunca pensam em soluções para os problemas habitacionais dos pobres. Os cursos de Nutrição dão mais ênfase a emagrecer os ricos do que a en-



gordar os pobres. Todos os campos da educação superior ignoram a grande massa da população, tanto por omissão quanto pela ação. A sociedade optou pela exclusão.

Essa situação não diz respeito apenas ao produto do conhecimento, podendo ser vista também nas lutas em que a universidade se empenha. Na década de 60, a universidade era uma instituição revolucionária, que buscava mudar a sociedade e construir justiça. Hoje, os universitários lutam basicamente por seus próprios interesses: mais verbas para as universidades públicas, mensalidades menores para as universidades particulares e isenção de impostos para os ex-alunos.

Esta não é a primeira vez, na história brasileira, que os cursos universitários demonstram estar alienados em relação aos pobres. É triste reconhecer que foi mínima ou nenhuma a contribuição das universidades do século XIX para a abolição da escravatura. No Brasil, a abolição foi resultado dos esforços de políticos, poetas, jornalistas e até mesmo da nobreza, mas foram raros os movimentos abolicionistas nas escolas de Direito, Medicina ou Engenharia da época.

Isso mudou no século XX, com a promessa social de que a riqueza poderia beneficiar a todos, e que o crescimento de seu produto se distribuiria, aumentando o número dos empregos. A luta utópica por uma sociedade rica ingressou na agenda das universidades, que então lutavam pela riqueza de todos. A universidade tornou-se revolucionária.

A realidade do final do século XX e do início do século XXI resultou bem diferente. Os limites ecológicos ao crescimento, as características desempregadoras da tecnologia e a tipologia dos produtos valorizados pela sociedade moderna mostraram que apenas uma pequena parcela da população será beneficiada pelo crescimento econômico, e a universidade retornou à alienação do século XIX, tratando os pobres de hoje como tratava os escravos de antes.

Mesmo quando afirma assumir os problema dos excluídos, a universidade, muitas vezes, apenas finge. Os exames vestibulares favorecem os incluídos, os ricos e a classe média, mesmo os que não têm condições acadêmicas suficientes, cujo acesso é facilitado por meio do aumento de vagas e de cotas para “minorias”. Os excluídos não têm acesso aos cursos preparatórios e não passam nos exames de seleção. A universidade não pensa em reformar a estrutura e o conteúdo de seus cursos, de forma a beneficiar os excluídos, que nela não ingressarão por falta de condições

econômicas, defendendo apenas as reformas que beneficiam os que concluíram o ensino médio, mas que não conseguem ser aprovados nos exames vestibulares, em lugar de comprometer a universidade com a melhoria do ensino na escola fundamental.

É como se a universidade tivesse tomado o claro partido de um dos lados da sociedade, pensando apenas nos excluídos que estão convenientemente próximos a ela, que nunca são os verdadeiros excluídos. É como se beneficiar, a título simbólico, uns poucos representantes dos excluídos, incluindo-os no mundo universitário, bastasse para desonerar a universidade do compromisso de lutar pela verdadeira abolição da exclusão.

Essa realidade sufoca a universidade. Os universitários a negam, por vergonha, ou demonstram desconforto sem nada fazer para mudar a situação. É por essa razão que a universidade tem de recuperar a sintonia ética com os verdadeiros interesses da população.

*e) Com o mundo – não-incorporação na globalização.*

Na Europa, a universidade foi uma das primeiras instituições globais. Seus profissionais viajavam e trocavam informações. Desde seus primórdios até o presente, as universidades européias constituíram uma das mais formidáveis redes de conexões internacionais, embora, atualmente, elas não estejam conseguindo atuar da mesma forma diante da realidade do mundo globalizado. Os diplomas universitários são protegidos nacionalmente, os professores pertencem a universidades específicas e suas bibliotecas são mais integradas que os conhecimentos por elas divulgados, uma vez que são automaticamente interconectadas pela tecnologia que empregam, que, muitas vezes, passa por cima dos processos decisórios e, em alguns casos, da própria vontade de seus dirigentes. É comum que os professores confundam viagens com integração, quando, na realidade, a universidade do século XXI terá de ser totalmente integrada em bases universais.

A universidade do século XXI não conseguiu entender como ser global sem perder a própria nacionalidade. Elas sentem-se divididas entre se abrir por completo, negando sua singularidade nacional, e se defender das interferências externas a ponto de negar a realidade atual do saber global.

## 6. A REFUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Mais de oito séculos após sua fundação, a universidade se encontra em meio a uma revolução tecnológica, num mundo dividido, precisando

agora fazer sua própria revolução. Pelo menos sete vetores deverão nortear essa revolução:

**a) *Universidade Dinâmica***

A universidade não pode mais encarar o conhecimento de forma estática, como se o saber tivesse longa duração, compatível com o horizonte de vida de seus professores. Hoje, o conhecimento começa a mudar no instante em que é criado, e a universidade tem de incorporar essa dimensão no papel desempenhado por ela. Para tal:

- *o diploma deve ter prazo de validade*

A universidade do século XXI não pode se responsabilizar pelos conhecimentos de um ex-aluno formado há alguns anos. É por essa razão que um diploma universitário deve implicar a exigência de reciclagem do conhecimento ao longo de toda a vida profissional;

- *a universidade deve ser permanente*

Na verdade, a universidade deve extinguir o conceito de ex-aluno. O estudante já formado deve manter um vínculo permanente com sua universidade, conectando-se com ela on-line e recebendo conhecimentos ao longo de toda a sua vida profissional, de forma a evitar a obsolescência;

- *os doutorados devem ser atualizados*

Todos os diplomas devem ser atualizados, e não apenas os de graduação. O que acontece hoje é que os alunos de doutoramento concluem suas teses e carregam pelo resto da vida um título que demonstra apenas que um trabalho de mérito foi realizado no passado. Possuir um doutorado é como ostentar uma medalha por feitos heróicos numa guerra, pouco servindo como prova de conhecimento em áreas que mudam a cada instante;

- *os professores devem ser submetidos a concursos periódicos*

Se os diplomas de graduação e de pós-graduação necessitam de revalidação, os professores não podem manter seus cargos com base em concursos antigos. A coerência exige que os professores universitários prestem novos concursos, em prazos que permitam demonstrar a atualidade de seu conhecimento;

- *flexibilidade no tempo de duração dos cursos*

Se, por um lado, um aluno não deve jamais chegar ao término definitivo de seu curso, por outro, é impossível definir, em termos de um período fixo, o tempo necessário para a obtenção dos conhecimentos básicos para a prática de uma profissão. As universidades do século XXI não podem mais fixar a duração dos cursos. Os alunos poderão se submeter a concursos que

determinem sua habilitação para a prática da profissão, de acordo com sua própria capacidade e com o tempo que lhes seja necessário. Com o uso dos novos métodos de ensino e de pesquisa, o tempo exigido para a formação pode variar muito, de acordo com a capacidade de cada aluno. Graças aos novos métodos pedagógicos e aos equipamentos de comunicação e informática, a formação de um profissional tem de levar menos tempo do que levava há algumas décadas.

Alguns alunos vão mais rápido, outros, mais devagar, mas nenhum deles precisará de todo o tempo que seus pais precisaram. Isso vale ainda mais para os cursos de pós-graduação. Simplesmente não é possível manter-se sintonizado com a velocidade do avanço do conhecimento e, ao mesmo tempo, levar anos para concluir um doutorado. Hoje em dia, muitas teses de doutorado já estão superadas no dia em que são defendidas. São tantas as fontes computadorizadas de informação acessíveis às pesquisas, que não há razão para os cursos de doutorado terem a mesma duração de antes.

A dinâmica atual do avanço do conhecimento significa também que um doutorado excessivamente longo pode significar um doutorado tornado obsoleto pelo trabalho de outros alunos, em outras partes do mundo, ou então, um doutorado sempre inacabado, face à impossível tarefa de manter-se constantemente em sintonia com o que há de mais novo naquela área de conhecimento.

Os estudos de pós-graduação não exigem o mesmo tempo que antes, e tampouco seu produto ganha em qualidade em decorrência direta do tempo dedicado a ele;

- *as referências bibliográficas devem ser indicadas on-line, com a própria elaboração do livro pelos autores*

Hoje em dia, a elaboração de muitos livros demora mais que o desenvolvimento das teorias neles contidas. Uma universidade que se baseie em livros impressos é uma universidade que se atrasa em termos do conhecimento de ponta.

Embora a leitura e o estudo dos textos clássicos de cada área devam ser incentivados, o estudo dos textos ainda em desenvolvimento deve acontecer por meio do diálogo permanente entre alunos e autores.

### **b) Universidade Unificada**

A globalização irá eliminar as fronteiras entre as universidades. As universidades não apenas trocarão professores e alunos, como também terão acesso a todos os professores e a todos os alunos. Segundo o *Relatório Anual*

da UNESCO de 1997, a universidade global possui 88,2 milhões de alunos e 7 milhões de professores.

Hoje, há milhares de universidades mas, em breve, haverá apenas uma única, integrada por todos os meios disponíveis à comunicação moderna. Não haverá mais barreiras lingüísticas, graças aos mecanismos de tradução automática já existentes na internet.

Com essa rede mundial, a idéia de limitar um aluno a um curso específico na sua universidade de origem tornou-se antiquada e ineficiente. Cada aluno pode formular seu próprio programa de curso, escolhendo professores e disciplinas em escala global, numa rede que abrange o mundo inteiro. A universidade tornou-se uma entidade única.

### ***c) Universidade para Todos***

A universidade tornou-se uma entidade única, devendo estar aberta a todos. Deixou de haver razão para exigir exames de ingresso, e até mesmo os diplomas de segundo grau não são mais necessários. Se, para os alunos que estão fisicamente presentes no campus, o exame vestibular é uma necessidade imposta pela limitação do espaço físico e pelos custos elevados, os novos métodos de ensino a distância podem alcançar um imenso número de alunos e acompanhar seu desempenho.

Os alunos serão excluídos em razão de sua incapacidade de acompanhar o curso, não por sua incapacidade de neles ingressar. O sistema de ingresso deve mudar também para os alunos que estão fisicamente presentes às aulas. O que um aluno conseguiu decorar na escola secundária não é bastante para garantir que ele será um bom universitário. Os atuais exames não medem a capacidade de um aluno de captar conhecimento ou de navegar pelo conhecimento existente no mundo, transformando as informações recebidas em conhecimento que possa ser usado de novas maneiras e em outros contextos. Por essa razão, é de importância fundamental acompanhar o desempenho dos alunos na escola secundária e formular exames de seleção que sejam capazes de mensurar a capacidade do aluno de buscar e elaborar conhecimento, mais que sua capacidade de assimilar conhecimentos prontos e de responder perguntas com respostas decoradas.

### ***d) Universidade Aberta***

A universidade do século XXI não terá muros, nem um campus fisicamente definido. A universidade do século XXI será aberta a todo o planeta. As aulas serão transmitidas pela televisão, pelo rádio e na internet, tornando desnecessário que os alunos estejam presentes no mesmo campus, ou na

mesma cidade que o professor. Os professores poderão manter diálogo permanente com seus alunos de todo o mundo.

#### ***e) Universidade Tridimensional***

A organização da universidade por disciplinas baseadas em categorias de conhecimento é incapaz de responder às exigências das mudanças rápidas no conhecimento e incapaz também de atender às necessidades sociais. O conhecimento muda a cada dia, novos campos surgem e outros desaparecem, e a realidade social vem construindo um mundo dividido. As universidades têm que inventar maneiras de se reestruturar, que incluam centros de pesquisa sobre temas atuais, e não apenas os departamentos e os campos de conhecimento tradicionais. Não há razão para que a universidade não possua os mecanismos para vincular-se intelectualmente à realidade, mediante Núcleos Temáticos multidisciplinares para o estudo da fome, da pobreza, da energia da juventude, do emprego e do meio ambiente.

Esses temas existem na realidade de hoje, mas não encontram lugar nas categorias definidas do conhecimento. A universidade do século XXI tem, também, de ser organizada de forma multidisciplinar. A universidade dos próximos anos tem de trazer seus alunos de todo o mundo para a prática das atividades estéticas e do debate ético, o que poderia ser feito com a criação de Núcleos Culturais. Com seus departamentos disciplinares, seus Núcleos Temáticos e seus Núcleos Culturais, a universidade será tridimensional e formará profissionais tridimensionais, especializados numa área do conhecimento, mas, também, comprometidos com o entendimento de um tema da realidade e praticantes de uma ou mais atividades ligadas à dimensão humanista, nas artes ou na reflexão filosófica.

#### ***f) Universidade Sistemática***

A universidade do futuro vincula-se universalmente a todas as outras universidades, mas terá de se vincular também com todo o sistema de criação do saber. A universidade deverá incorporar as instituições de pesquisa públicas e privadas, bem como todas as organizações não-governamentais ligadas à produção de pesquisas devem fazer parte do sistema universitário.

A universidade será como uma família para todos aqueles que participam da tarefa de fazer avançar e disseminar o conhecimento. Quase um milênio após sua criação, já é tempo de ela dar o salto necessário para o cumprimento de seu papel dentro da imensa riqueza do mundo do século XXI.

#### ***g) Universidade Sustentável***

As universidades deverão ser instituições públicas, sejam elas de propriedade pública ou privada. A universidade não pode morrer por falta de

recursos públicos, nem pode recusar os recursos privados de quem nela quer investir. As razões para tal são as seguintes:

- a universidade deve ser financiada por recursos públicos a fim de garantir sua permanente sustentabilidade e sua coerência com os interesses sociais, sobretudo nas áreas do conhecimento que não geram retornos econômicos, como a formação de professores de ensino fundamental e o campo das artes e da filosofia;
- a universidade deve ser aberta à possibilidade de receber recursos de setores privados que desejem investir em instituições, sejam elas privadas ou estatais; e
- tanto as instituições privadas quanto as públicas devem ser estruturadas de modo a servir aos interesses públicos, sem torná-las prisioneiras dos interesses corporativos dos alunos, dos professores e dos funcionários. Da mesma maneira, as universidades particulares podem ser privadas em termos de suas instalações físicas, mas sua organização acadêmica tem de ser controlada pela comunidade acadêmica. Os proprietários dessas universidades podem permanecer como detentores do patrimônio físico, mas seus reitores têm de ser escolhidos com base em seus méritos acadêmicos.

## II. O CASO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A universidade brasileira foi a última a surgir na América Latina e é irônico que ela tenha sido criada para que fosse concedido o título de Doutor Honoris Causa ao Rei Leopoldo da Bélgica, em visita ao Brasil, no ano de 1922. Não fosse por aquela visita e a ingênua vaidade de um monarca ou o capricho de algum de seus cortesãos, a universidade brasileira talvez tivesse demorado mais 10 ou 20 anos para ser criada<sup>1</sup>. Isso serve para demonstrar o obscurantismo e o servilismo da elite brasileira. Cem anos depois da Independência e trinta e três anos depois da Proclamação da República, o Brasil ainda não possuía uma universidade. E ela só foi criada para atender às conveniências de um rei europeu. Esse é um pecado original do qual ainda não nos livramos.

Entre 1922 e 1934, a Universidade do Brasil e do Rei Leopoldo, no Rio de Janeiro, foi a única e precária instituição universitária, embora já existissem no país diversos cursos de ensino superior.

A primeira grande universidade brasileira nasceu em 1934<sup>1</sup>, não mais pela vontade de um rei belga, aliado ao servilismo de políticos brasileiros. A Universidade de São Paulo resultou da vontade de intelectuais brasileiros

aliados a intelectuais franceses. O Brasil passou a olhar para dentro, e não mais para fora. Os políticos servis foram substituídos por intelectuais acadêmicos, embora a forte dependência do exterior tenha continuado. Embora não mais servis, eles eram, ainda, fortemente influenciados pelo exterior.

Entre 1935 e 1964, a universidade brasileira cresceu, embora lhe faltasse o vigor necessário para o salto de que o país tanto precisava. Durante esse período, o número de alunos passou de 27.501, em 1935, para 282.653, em 1970. O número de professores aumentou de 3.898 para cerca de 49.451, em 1980. Mas, dentre estes, apenas uns poucos possuíam pós-graduação.

Em inícios da década de 60, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira criaram uma nova idéia para a universidade a ser fundada em Brasília, a nova capital do país, experimento esse que foi interrompido pelo golpe militar de 1964. Em 1964, a universidade brasileira foi paradoxalmente destruída e, ao mesmo tempo, fundada. Destruída pela aposentadoria forçada de centenas de professores, exilados ou expulsos pela ditadura recém-instalada, que pôs fim também à liberdade de cátedra. Não foram poucos os alunos que perderam a vida nesse período sombrio. Ao mesmo tempo, ela foi fundada numa estrutura mais moderna e, pela primeira vez, tentou-se criar um sistema universitário nacionalmente integrado.

Passou a haver farta disponibilidade de recursos financeiros e apoio à construção de novos prédios e compra de equipamentos. E, o mais importante, iniciou-se então a concessão maciça de bolsas de estudos no exterior, para onde jovens brasileiros foram enviados para cursar seus doutorados e mestrados em universidades estrangeiras.

Essas transformações consolidaram-se em 1968, e foram tornadas possíveis pela reforma empreendida pelos militares, com o apoio da USAID. Aqui, já não se tratava do servilismo dos políticos de 1922, nem da cooperação intelectual de 1935. Essa reforma não foi orquestrada por intelectuais franceses, mas sim pelos financiamentos americanos, sob o patrocínio do autoritarismo militar da ditadura.

A moderna universidade brasileira é filha do regime militar e da tecnocracia norte-americana. Sob esse patrocínio e essa tutela, a universida-

---

<sup>1</sup> Deve-se lembrar que a atual Universidade Federal do Paraná reivindica ter-se antecipado em dez anos à Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mas, do ponto de vista do desenvolvimento explícito e da dimensão nacional, foi no Rio de Janeiro, em 1922, graças ao Rei Leopoldo, que surgiu a primeira universidade brasileira.



de brasileira, entre 1964 e 1985, conseguiu dar um enorme salto quantitativo e qualitativo, talvez o maior salto já ocorrido em qualquer país do mundo, na área da educação superior.

Era como se quiséssemos recuperar, embora sem liberdade, os quinhentos anos que havíamos perdido. Ocorreu um notável aumento no número de instituições, e também no número de alunos e professores, principalmente em relação aos professores com pós-graduação (mestrado e doutorado). Em 1985, já havia, no Brasil, 37.629 professores universitários com graus de mestre e doutor.

A partir de 1985, a reafirmação da democracia trouxe de volta a liberdade, inclusive o direito de escolha dos dirigentes universitários, com eleição direta para o cargo de reitor. Mas trouxe, também, uma forte restrição de recursos financeiros, chegando a ponto do abandono da universidade pública pelo poder público. A universidade federal chega a 2003 praticamente falida. Nestes quase vinte anos, cada avanço, cada conquista, cada melhoria e crescimento foi resultado da árdua luta de professores, alunos e servidores contra o poder público, em mais de trezentos dias de greves nos anos letivos de 1985 e 2002. Sem essas greves, é possível que as universidades federais já tivessem fechado suas portas, por abandono, mas as conseqüências dessas greves foram extremamente desgastantes, desmoralizando a universidade perante a opinião pública e esgarçando a trama de relações sociais entre estudantes, professores e funcionários.

Nesse mesmo período, ocorreu uma mudança do perfil da universidade brasileira, que passou de entidade pública a entidade preponderantemente privada. Houve um surpreendente crescimento do setor privado e uma inesperada interiorização da universidade estatal, voltada, na sua luta pela sobrevivência, para a defesa dos próprios interesses. A universidade privatizou-se de duas formas: a predominância das instituições privadas no número total de alunos e a perda de um projeto social nacional por parte das universidades públicas.

A universidade brasileira privatizou-se em razão de um círculo vicioso: faltavam recursos públicos para financiá-la, causando a deterioração das instalações, dos equipamentos e dos salários, o que, por sua vez, levou à realização de greves que visavam a resgatá-la dessa situação. Como conseqüência, aumentou a oferta das universidades particulares. Simultaneamente, ocorria o aumento do descontentamento e da desmoralização. Agravando tudo isso, a falta de um projeto nacional em um país que acabava de sair do desenvolvimentismo para ingressar no

neoliberalismo, passando do protecionismo para a abertura, da inflação sem controle destinada a financiar os gastos públicos para o rígido controle desses gastos públicos por organismos internacionais. Some-se a isso a perda da mística nacional em relação ao futuro, e todas as condições estavam colocadas para a grande crise da universidade brasileira. E, além de tudo, havia o agravante da crise maior da própria instituição no nível mundial, já mencionada anteriormente. Lado a lado com o fato positivo de seu crescimento total e da capacidade de resistência heróica demonstrada pela universidade pública, o começo do século XXI mostra uma universidade cuja qualidade é questionável, e é caracterizada por um grande ativismo corporativo aliado a uma lamentável desmotivação acadêmica, por intensas mobilizações alienadas dos interesses da população como um todo e pela forte crise de identidade da própria instituição universitária, que vem ocorrendo por todo o mundo. Simultaneamente, a universidade brasileira tem, a seu favor, a ânsia de estudar e aprender dos jovens que saem do ensino médio, que se manifesta agora com uma intensidade nunca antes vista.

Esse é o quadro, ao mesmo tempo adverso e estimulante, em que o Brasil e sua universidade ingressam no novo século. Temos agora um governo historicamente comprometido com a transformação da universidade numa instituição de ponta, em termos mundiais. Para tal, será necessário:

- atender às necessidades emergenciais de uma instituição heróica, mas abandonada;
- organizar um sistema universitário que se tornou caótico devido ao crescimento descontrolado do setor privado, simultâneo ao encolhimento do setor público; e
- refundar a universidade segundo as exigências do momento histórico pelo qual passa a humanidade.

## 1. REORGANIZAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO

Nos últimos anos, as universidades brasileiras passaram por rápido e surpreendente crescimento, especialmente no tocante às instituições privadas.

	Número	
	1985	2001
<b>Universidades e Instituições de Ensino Superior:</b>		
Pública.....	233.....	183
Privada.....	626.....	1.208
Total.....	859.....	1.391
<b>Estudantes:</b>		
Pública.....	556.680.....	939.225
Privada.....	810.929.....	2.091.529
Total.....	1.367.609.....	3.030.754
<b>Professores:</b>		
Pública.....	64.449.....	90.950
Privada.....	49.010.....	128.997
Total.....	113.459.....	219.947

Mas esse crescimento foi desordenado, exigindo agora imediata reorganização. Não se trata, aqui, de dar soluções emergenciais que se apliquem principalmente às universidades públicas, mas sim de reordenar todo o sistema universitário brasileiro.

### **O Sistema universitário brasileiro**

Apesar da criação do sistema universitário federal brasileiro, que teve início em 1968 e foi reafirmado em 1985, com a implantação da isonomia total e a criação de um sistema comum de avaliação, a universidade brasileira ainda não é um sistema.

Um conjunto de normas tem de ser formulado para regular esse sistema, aplicando-se a todas as universidades, públicas ou privadas, e incorporando todas as entidades que fazem parte do sistema de produção de conhecimento superior, como institutos de pesquisas, empresas, hospitais, repartições públicas e entidades de formação profissional de nível superior.

O sistema universitário brasileiro deve atuar no sentido de garantir autonomia a cada entidade, devendo, entretanto, criar um conjunto harmônico, capaz de funcionar com sinergia, evitando as dispersões características do momento atual.

## **Regularização de transferências**

Num mundo já globalizado como o nosso, em que cada universidade deveria ser parte de um todo universal, a universidade brasileira ainda não estabeleceu um diálogo, no que se refere à transferência de alunos. Num tempo em que já se discute a possibilidade de um aluno fazer cursos em diferentes instituições ao mesmo tempo, trocar de universidade ainda é difícil para ele. Essa dificuldade não se deve aos exames vestibulares, mas sim à incompatibilidade de currículos.

## **Ampliação de vagas**

Apesar de as vagas terem aumentado no conjunto das universidades brasileiras, seu número ainda é muito pequeno em relação à demanda já existente. A universidade brasileira terá de, ao longo dos próximos dez anos, ampliar o número de vagas, com a meta de, no mínimo, dobrar o número de alunos. Para tal, além de recursos adicionais, ela precisará mudar seus sistemas de ensino, de maneira a adotar, cada vez mais, os sistemas de ensino a distância.

## **Cotas para grupos étnicos e escolas públicas**

Num país em que metade da população é de origem africana, não há justificativa moral para a existência de uma elite branca. Essa realidade deveu-se, principalmente, ao abandono sofrido pelo ensino público básico no Brasil e ao número reduzido de jovens que conseguem concluir o ensino médio: ao excluir os pobres do ensino médio, a sociedade brasileira exclui, sobretudo, os negros. A solução para a imoralidade da branquitude da elite brasileira está no investimento maciço na universalização e na qualificação do ensino básico. Até que isso seja feito, a universidade terá de dar sua colaboração para mudar a vergonhosa situação de um país cuja maioria da população é negra, mas que tem pouquíssimos negros matriculados na universidade. Por servir como um trampolim para chegar à elite, a universidade responsável por esse desvio moral que vem manchando a sociedade brasileira esses cento e quinze anos que se passaram desde a abolição da escravatura. Por esta razão, nada é mais correto do que ampliar o número de alunos negros. Isso não vai tornar a universidade socialmente mais justa, uma vez que apenas os negros de classe média e rica serão beneficiados, mas vai fazer da universidade uma instituição que colabora para mudar a mancha branca da elite brasileira. Para que as cotas étnicas possam desempenhar um papel social, além de racial, as cotas para estu-

dantes negros deveriam beneficiar apenas os jovens que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Com isso, ainda não estaríamos beneficiando os pobres que, no Brasil, raramente completam a oitava série do ensino fundamental e, quase nunca, o ensino médio, mas estaríamos conferindo algum benefício social às classes médias baixas.

### **Criação de novas fontes de recursos**

A universidade brasileira passa hoje por uma grave crise financeira: as universidades públicas não contam com o apoio do governo e as universidades particulares sofrem com altos índices de inadimplência, e seus alunos mal conseguem pagar as mensalidades cobradas.

O Brasil não pode abrir mão do compromisso com a gratuidade do ensino em todos os níveis, inclusive o superior. O fato de que 75% dos estudantes universitários estão em escolas particulares não pode ser ignorado, e o país não pode continuar dependente do tradicional orçamento governamental para financiar os 25% restantes, que estudam nas instituições públicas. Se continuarmos nesse rumo, a universidade pública será transformada num minúsculo apêndice no sistema universitário brasileiro. Se, nos próximos dez anos, o ritmo das matrículas em universidades particulares e públicas se mantiver, o setor público ficará reduzido a apenas 10% do número total de alunos. Esse cenário não será positivo para o futuro do Brasil, nem de sua ciência e de sua tecnologia.

As universidades brasileiras devem dispor de fontes de financiamento que lhes assegurem um funcionamento sem crises, sem necessidade de recorrer a greves e solidamente embasado na democracia, na eficiência, na ética, tanto em relação à fonte quanto ao uso desses recursos. Todas as fontes devem ser consideradas, tanto as de origem pública quanto as privada; tanto as oriundas dos recursos gerais do tesouro quanto as contribuições especificamente vinculadas; tanto os fundos especiais como os de vinculação permanente, iguais aos que hoje financiam as universidades estaduais de São Paulo.

### **Avaliação de todas as instituições**

A criação de um sistema de avaliação foi um dos avanços do conjunto das universidades brasileiras, embora, nos últimos anos, esse sistema tenha sido ainda imperfeito e incompleto. A reorganização das universidades brasileiras vai exigir a formulação de um novo sistema de avaliação, que permi-

ta muito mais do que classificá-las como em um campeonato. O objetivo desse novo sistema deverá ser o de identificar as qualidades e os pontos fracos das universidades, a fim de capacitá-las a desempenhar o papel que a sociedade delas espera.

O crescimento do número de instituições de ensino não pode ser visto como negativo. Quanto maior for o número de escolas de todos os níveis, melhor, desde que elas realmente sejam capazes de atender às necessidades de conhecimento superior da sociedade e de promoção social dos alunos, no país e na cidade onde se situam. Entretanto, não foi isso que ocorreu com as instituições particulares de ensino surgidas nos últimos anos.

É obrigação do setor público impedir que empresários vendam como genuínos diplomas que são falsos passaportes para o sucesso. É do interesse de todo o sistema, especialmente das próprias universidades e de seus alunos, que essas instituições sejam avaliadas, evidenciando assim os seus resultados positivos, juntamente com seus possíveis aspectos negativos. Os alunos têm o direito de conhecer o valor dos diplomas que eles recebem em troca do pagamento de mensalidades, e a sociedade tem o direito de saber que tipo de profissionais os egressos das universidades podem vir a se tornar.

O governo pretende coordenar a avaliação de todas as universidades, em cooperação com o próprio setor, por acreditar que é de interesse de todos a avaliação do potencial de cada instituição. Essa avaliação deve ser pública, e as informações relativas a ela devem ser amplamente divulgadas. Ela deve, também, ser participativa, no sentido de ouvir a comunidade; corretiva, servindo para aperfeiçoar a instituição e o sistema; e ampla, não se limitando a avaliar apenas alguns aspectos da universidade.

### **Liberdade planejada**

O Estado não deve limitar o número de entidades que se proponham a oferecer serviços educacionais. Entretanto, a regulamentação pública é imperativa, e as novas universidades e centros universitários deverão se submeter a essas regras. Além das avaliações periódicas, o governo vem pensando em definir as localizações e os campos de especialização para os quais as novas universidades devem ser atraídas, e selecionar as novas universidades regulares com base em licitação. As autorizações seriam concedidas àquelas que melhor atendessem aos objetivos buscados pelo setor público, como qualificação dos professores, relação professor/aluno, número de bolsas de estudos a serem concedidas, valor das mensalidades e adoção de sistemas de cotas para grupos étnicos.

## **Universidades livres**

Além das universidades regulares, o governo deve incentivar a criação de universidades livres, cujos diplomas não são reconhecidos pelo Estado. Quanto maior o número dessas universidades livres, melhor para a vida intelectual do país. Embora sem gerar a ilusão do diploma regular, é possível que alguns desses centros acabem por despertar respeito, graças aos méritos de seus profissionais.

## **2. AUTONOMIA PARA MUDAR OU NÃO MUDAR**

É necessário, hoje, discutir o papel da universidade dentro da própria universidade. Esse debate é muito mais importante até mesmo que os debates sobre a crise que vem afetando essas instituições. A universidade tem de lutar para evitar os pequenos problemas, como as goteiras em seus telhados. Mas não basta resolver esses pequenos problemas sem dar atenção ao quadro mais amplo.

Da mesma forma que, acima, apresentei o que o governo pensa em fazer para ajudar a universidade a superar seus problemas, darei agora minha própria contribuição – mais como um apaixonado pensador da universidade do que como ministro – para o debate sobre o céu que ameaça derrubar o telhado, mesmo que todas as goteiras tenham sido consertadas.

O governo não vai impor reformas. A universidade tem de ter autonomia, mesmo que isso signifique que ela venha a optar por seguir o rumo tradicional, ignorando as mudanças que ocorrem a seu redor. Autonomia significa fazer o que parece certo, tanto quanto o que parece errado, e o governo considera que é melhor respeitar o velho e fundamental princípio da autonomia do que impor reformas vindas de fora, mesmo que essas reformas estejam corretas.

No entanto, é dever do Ministério, e principalmente do Ministro, da Educação incentivar, nas universidades, o debate interno, a fim de promover as reformas que eles julgam corretas e que gostariam de ver acontecer.

O princípio da autonomia não deve ser quebrado, mas também não deve ser usado como escudo de proteção para os ministros que sofram de covardia intelectual ou de oportunismo político.

Por essas duas razões, proponho aqui as linhas gerais do que imagino poderão ser as reformas necessárias à refundação da universidade brasileira, caso elas sejam adotadas nas universidades, após o longo debate que se fará necessário.

### 3. A REFUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

As universidades nasceram porque os mosteiros medievais se recusaram a mudar. Ao optarem por manter a mesma estrutura, os mesmos métodos, os mesmos requisitos de ingresso e de permanência, quando fora de seus muros vinha surgindo um mundo de idéias novas querendo avançar, e de novos costumes querendo se impor, os mosteiros religiosos provocaram o surgimento da universidade.

Se eles tivessem se reformado para servir ao conhecimento laico e à promoção da lógica e da ciência, os mosteiros teriam sobrevivido como centros do saber, e as universidades não teriam surgido.

Também a própria Igreja Católica, caso tivesse a intenção e a capacidade de entender as mensagens recebidas por séculos a fio sobre a necessidade de se adaptar aos novos tempos, teria evitado a Reforma Protestante do século XVI. Foi, sobretudo, por ter insistido na infalibilidade de suas interpretações, na perfeição de suas instituições e no rigor de seus rituais que ela veio a provocar o surgimento do grande movimento evangelizador que fez surgir uma outra religião dentro dos mesmos princípios cristãos. O mesmo pode ocorrer com a universidade, de uma forma ou de outra: ela pode ou vir a ser substituída por outras instituições que, de fora, estão exigindo que ela mude, ou ela pode transformar-se a si própria. Essa transformação implicaria a ampliação, ainda maior, de seus princípios fundamentais, por meio do avanço do conhecimento superior, criando instrumentos para libertar a humanidade, aumentar a riqueza, tanto a material quanto a intelectual, ampliar o horizonte social de igualdade de oportunidade, incluindo a todos, principalmente os jovens, independentemente de classe, raça, gênero e lugar de nascimento.

Ao longo de seus oito séculos e meio de existência, a universidade foi refundada por algumas vezes. Uma entidade secular só consegue sobreviver se houver uma razão muito forte para sua existência e, ao mesmo tempo, se ela possuir uma forte capacidade para se transformar e se adaptar às exigências de cada momento histórico. Os exércitos, mais antigos que as universidades, mantendo o compromisso maior de defender seus países, passaram por inúmeras transformações ao longo da história. As igrejas, por outro lado, tendem a resistir às mudanças, insistindo em manter seus dogmas intactos, provocando, assim, cismas e dissidências.

Elas preferem romper sua unidade a ter de se refundar. Por ser autônoma e não ter dogmas, a universidade, mais que qualquer outra instituição, tem a obrigação de refundar-se a si própria, sempre que necessário.



A refundação por que passou a universidade brasileira ocorreu em fins da década de 60 do século XX, sob os auspícios dos militares e da influência americana, por meio do acordo MEC-USAID. Desde essa época até o começo do século XXI:

- o regime militar chegou ao fim;
- não houve censura oficial a qualquer forma de atividade intelectual;
- o Brasil tornou-se democrático, chegando até mesmo a eleger um presidente metalúrgico, proveniente de um partido nitidamente de esquerda;
- as universidades foram reorganizadas em segmentos corporativos que, rapidamente, descobriram possuir um poder que, alguns anos antes, seria inimaginável, e usaram esse poder com uma intensidade que os governos e a sociedade jamais suspeitaram ser possível;
- há eleições diretas para reitor;
- as bandeiras de luta pelas utopias do século anterior desapareceram ou se instrumentalizaram em mãos de uns poucos militantes;
- o crescimento econômico passou a provocar desemprego, ao invés de gerar empregos. Um número menor de pessoas tem hoje acesso aos produtos industrializados, cuja produção passou a ser mais lucrativa devido aos preços mais altos, e não porque eles tenham se tornado mais acessíveis a um maior número de consumidores;
- pela primeira vez na história, os jovens passaram a ter a perspectiva de uma vida mais difícil, em termos econômicos, do que a que tiveram seus pais;
- os jovens foram abandonados, transformando-se nos órfãos do neoliberalismo;
- parte da juventude passou a usar drogas, a fim de preencher o vazio causado pela falta de bandeiras de luta e de oportunidades de enriquecimento pessoal, quer econômico, intelectual ou espiritual;
- a ciência passou pela mais radical de suas revoluções, com o surgimento da biotecnologia, da engenharia genética, da informática e da microeletrônica;
- novos campos do conhecimento surgiram e continuam a surgir no mundo do conhecimento;
- outros se tornaram obsoletos, desaparecendo na mesma velocidade;
- a duração das verdades científicas e, mais ainda, da eficiência das técnicas tornou-se cada vez mais curta;
- o mundo globalizou-se. As informações são agora distribuídas instantaneamente, o poder econômico concentrou-se nas mãos dos pou-

cos donos do planeta, e os produtos e técnicas chegam simultaneamente a todas as partes do mundo;

- uma única e indiscutível potência nacional assumiu a consciência de seu poderio, de seu papel, de sua ambição e de sua função de polícia do mundo, com o fim de forçar todos os povos a adotar seus princípios de democracia política e de liberalismo econômico, e até mesmo seus valores religiosos;
- o Muro de Berlim foi derrubado;
- o mapa do mundo está sendo redesenhado;
- armas inteligentes passaram a ser usadas nas guerras;
- os pobres do mundo, especialmente na África, foram abandonados pelos donos do poder mundial, sendo deixados à margem não apenas do progresso, mas até mesmo da esperança;
- por todo o mundo e internamente a cada país, o sistema social reconheceu a realidade da exclusão, aceitando a divisão da sociedade, em vez de propor a distribuição da riqueza;
- os costumes mudaram por toda parte, afetando a todos, mas principalmente os jovens, sobretudo no tocante à sexualidade;
- as minorias passaram a ter seus direitos reconhecidos, em especial as mulheres, os homossexuais, os grupos indígenas, os negros;
- a cultura se universalizou, mas a diversidade cultural é agora reconhecida como um direito;
- o fundamentalismo, seja religioso ou econômico, é agora adquirido por meio da força;
- os norte-americanos, pela primeira vez, foram derrotados em campo de batalha, na longa guerra no Vietnã. Posteriormente, contudo, eles travaram uma série de guerras curtas e vitoriosas, submetendo o mundo ao seu controle;
- os problemas locais se universalizaram, assumindo dimensões catastróficas, tais como o uso de drogas, o poder do narcotráfico, as armas do terrorismo, a disseminação de doenças, o poder do sistema financeiro.

Apesar de tudo isso, a universidade, em todo o mundo, pouco mudou em relação a seus aspectos fundamentais.

### **Número de vagas e formas de admissão**

O atual governo assumiu o firme compromisso de, até 2010, possibilitar a conclusão do ensino médio para todos os jovens brasileiros. Essa nova situação irá gerar uma forte pressão por mais vagas nas universidades. As

universidades públicas, em especial, terão de duplicar, nos próximos cinco anos, o número de vagas oferecidas por elas. Isso não será possível, caso o exame vestibular seja mantido como forma de ingresso, uma vez que ele funciona mais como uma barreira que como processo de seleção justa dos alunos mais capacitados. A multiplicação dos bancos escolares também não será uma solução, pois provocaria a queda da qualidade de ensino já alcançada pela universidade.

O caminho que propomos possui quatro vertentes:

- considerar a possibilidade de adoção da educação a distância para alunos de graduação, sem fazer distinções entre esses diplomas e os obtidos por meio de presença às aulas. Essa seria uma forma de aumentar as vagas sem prejuízo da qualidade do trabalho dos professores que se dedicam à pesquisa;
- considerar a adoção de sistemas de seleção que têm lugar dentro da própria escola secundária. Esse sistema foi desenvolvido e já vem sendo aplicado pela Universidade de Brasília – UnB, sob o nome de Programa de Avaliação Seriada (PAS). Esse mesmo sistema foi adotado e aperfeiçoado pela Universidade Federal de Santa Maria, com o nome de Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PIES) e também pela Universidade Federal da Paraíba, com o nome de Processo Seletivo Seriado (PSS);
- considerar, depois de ouvidos a comunidade e os especialistas no assunto, a concessão de maior peso para as disciplinas português e matemática, uma vez que elas servem de base para o desenvolvimento do conhecimento em todas as áreas;
- considerar a possibilidade de adoção de sistemas de cotas étnicas, a fim de reformular, democratizar e corrigir as desigualdades de oportunidades para os diferentes grupos étnicos, dando maior força à escola pública.

### **Estrutura**

O mundo de hoje já não permite que a universidade continue dividida em departamentos. Os novos campos do conhecimento e o compromisso com a realidade social exigem que seja adotado um enfoque multidisciplinar. Além disso, a disseminação do conhecimento e de sentimentos humanistas entre todos os alunos da universidade não poderá ocorrer se o ensino permanecer limitado às disciplinas oferecidas dentro das amarras do sistema de departamentos.

Sugerimos que a universidade pense na possibilidade de uma mudança de sua estrutura, nas linhas já adotadas, há décadas, por algumas instituições, introduzindo os Núcleos Temáticos e os Núcleos Culturais.

Com esses núcleos, somados aos atuais departamentos, a universidade ganhará uma estrutura matricial tridimensional, que poderá servir de base à formação do profissional em três diferentes níveis: sua área de conhecimento será desenvolvida no departamento específico; seu compromisso social e ético, no Núcleo Temático, e o cultivo e exercício de seu gosto estético se dará nos Núcleos Culturais.

### **Formação permanente e duração flexível dos cursos**

No mundo de hoje, trinta anos após a reforma MEC-USAID, de autoria dos militares, as carreiras tornam-se obsoletas em poucos anos se os profissionais não se dedicarem a um permanente processo de reciclagem de seus conhecimentos.

Por essa razão, a universidade deve, urgentemente, examinar a possibilidade de manter um sistema de acompanhamento e formação permanente de seus alunos, que deverá durar até o fim de sua vida profissional. No mundo do futuro, não haverá lugar para ex-alunos; todos serão permanentemente alunos ou não serão profissionais.

O caminho a ser seguido consistirá, basicamente, na criação de diversos sistemas de educação permanente e a distância, para todos os alunos formados pela universidade.

Juntamente com o diploma provisório, o aluno, ao sair, receberá um código de ingresso nos sistemas de educação permanente da universidade. Será possível ao aluno fazer consultas sobre as inovações ocorridas na sua área de conhecimento, obter informações sobre cursos de reciclagem naquela área e, até mesmo, redirecionar seu campo de estudo, de profissão e de especialização, de acordo com a evolução do conhecimento.

A universidade deve-se converter numa presença permanente na vida de seus formandos, que devem continuar sendo alunos. Deve também ser examinada a possibilidade de flexibilizar os horários de permanência do aluno no campus, ao longo de toda a sua vida acadêmica. Se os alunos podem-se manter em contato permanente com sua universidade, sua presença física no campus não precisará ser tão longa quanto é hoje.

Com todas as invenções modernas nos meios de comunicação e nos instrumentos pedagógicos, não é possível que a universidade continue preci-

sando, hoje, do mesmo tempo para formar um profissional que precisava há cem anos, quando essas carreiras foram criadas. A universidade não pode continuar ignorando a realidade dos novos métodos e instrumentos de ensino e tem de examinar seriamente a possibilidade de reduzir o tempo necessário para a formação de alunos, se não em todos, pelo menos em muitos de seus cursos.

### **Ligação com a sociedade**

A ligação da universidade com a população não se dará por meio da universalização do ingresso, que beneficiaria apenas os que conseguissem concluir o ensino médio e levaria a uma queda na qualidade. A extensão universitária também não é a solução, pois, embora com honrosas exceções, ela se transformou numa espécie de assistencialismo.

O atual governo brasileiro quer passar do assistencialismo à abolição. Não é fazendo assistencialismo que a universidade se aproximará da população, mas sim efetuando uma reforma que lhe permita levar em conta os problemas da sociedade em geral e participar de sua transformação, por meio de:

- um firme compromisso para com a qualidade, em todas as áreas. Se o país mantém uma universidade, ele deve poder-se orgulhar dela e da qualidade de seu produto, representado pelos profissionais e por seu trabalho. O objetivo é tornar o mundo um lugar mais belo, eficiente e justo;
- os currículos dos cursos das áreas técnicas – aquelas que transformam o mundo, como, por exemplo, a Medicina, a Engenharia, a Arquitetura e a Economia – têm de passar por reformas, de modo a adaptar seus princípios à ética de um mundo mais justo, do qual um número cada vez maior de pessoas possa se beneficiar, independentemente da renda, do gênero, da raça, do local de nascimento;
- a universidade tem de ter participação nas atividades políticas da sociedade, o que não pode se dar internamente à produção do conhecimento em si, que deve ser livre, mas por intermédio dos diversos tipos de práticas de mobilização.

Diferentemente das instituições de ensino superior do século XIX, que fecharam os olhos ao abolicionismo e se dedicaram a ensinar formas de manter intacta a escravidão, o atual governo brasileiro vê a universidade do século XXI como um dos motores para a consecução da tarefa de

*Abolir a Pobreza e Construir a República*, iniciada há cento e quinze anos e jamais concluída por uma elite reacionária, aristocrática, que desprezava o povo e que cooptou a universidade.

### **Fontes de financiamento**

Nos últimos anos, os principais debates estiveram sempre vinculados ao problema do financiamento, questionando muito menos a própria universidade (o seu existir) do que as maneiras de financiá-la. As universidades queriam para si mais recursos do governo, maiores salários e mais verbas, embora sem permitir o aumento das mensalidades e concedendo subsídios. A universidade tem de ser discutida na profundidade de sua crise, mas os debates sobre o financiamento têm de continuar.

A universidade do século XXI tem de ter clareza sobre quem paga pelo ensino de nível superior e o que deve receber em troca aquele que paga.

O governo tem toda clareza de que a privatização da universidade está fora de questão, como também a idéia de pôr fim à sua gratuidade. Na verdade, o governo gostaria que todo o ensino superior fosse gratuito no Brasil, caso isso fosse financeiramente possível, uma vez que ele é de importância ainda mais essencial para o país do que para o aluno. Mas, atualmente, essa possibilidade ainda não existe.

Até que ela venha a existir, contudo, o governo pretende, juntamente com a comunidade acadêmica, encontrar formas de financiamento alternativo para os alunos das universidades particulares e, também, de financiamento das atividades acadêmicas nas universidades públicas, tais como:

- aumentar o número dos alunos que recebem bolsas do governo para estudar nas universidades particulares, por meio do Programa de Apoio ao Estudante, lançado para ampliar o Fies e conceder bolsas sem necessidade de pagamento financeiro;
- regularizar as fontes alternativas de financiamento das universidades públicas, pela total transparência de sua administração e a aplicação de processos decisórios democráticos e autônomos;
- considerar a possibilidade de transformar os alunos das universidades particulares em co-proprietários dos estabelecimentos em que estudam.

### **Prioridades de temas**

O Brasil e o mundo mudaram, continuam mudando e irão mudar ainda mais no futuro. Se não percebermos esse fato, não tardará muito para que

muitos de nossos temas de estudo estejam superados, sem que novos temas sejam examinados.

Ao longo dos últimos anos, demos muita importância aos planos anuais de administração e nenhuma aos planos decenais de atividades acadêmicas. A universidade tem de gerenciar mais do que recursos, ela tem de gerenciar o conhecimento e tem de ter consciência do risco de insistir em conhecimentos que se tornaram obsoletos e ignorar os conhecimentos que apontam para o futuro, de modo a compatibilizar o ensino com as necessidades éticas, sociais, epistemológicas e econômicas desse futuro.

### **Publicização do ensino**

A reforma da universidade, realizada durante o regime militar, incutiu a idéia de que a universidade é propriedade do Estado, seu dono, e não do país, de seus alunos e da sociedade como um todo. Durante o regime militar, o Estado demitia, prendia e financiava suas universidades como bem entendia. Com a chegada da democracia, os ditadores foram substituídos pelos professores e servidores, ou por ministros. A autonomia passou a ser entendida como a troca de proprietário, transferindo-se dos quartéis militares para as salas de reuniões dos professores e servidores administrativos, ou para os gabinetes dos ministros. Nestes quase vinte anos, pouca coisa realmente radical foi feita no sentido de levar em conta as reais exigências e necessidades da sociedade civil, e até mesmo dos alunos.

A democratização da universidade trouxe as eleições diretas, muitas vezes com participação reduzida do corpo discente, ou por desinteresse ou porque a capacidade dos alunos de participar do processo de escolha era subestimada por muitos.

Nos conselhos universitários, os alunos têm participação mínima ou nenhuma; os ex-alunos nunca são consultados e ainda menos os representantes da sociedade civil como um todo, salvo em raríssimas exceções, que mais parecem a encenação de uma falsa gestão participativa.

O rápido aumento do patrimônio de muitas universidades, graças às mensalidades pagas pelos alunos ou ao apoio público, tem levado a sociedade, em geral, e os estudantes, em particular, a criticarem aquilo que deveria ser visto como positivo: o crescimento de uma universidade.

Recentemente, por ocasião da inauguração de uma biblioteca numa universidade particular, o que deveria ser visto como um feito louvável, numa época em que o Estado não vem cumprindo com suas obrigações de ampliar

as bibliotecas das universidades públicas, um aluno comentou: “Eles construíram tudo isto com o dinheiro de nossas mensalidades e depois usarão esta biblioteca para justificar o aumento das mensalidades para os futuros alunos”. Os alunos das universidades particulares, com raras exceções, sentem-se tão desengajados de suas instituições quanto da sociedade em geral.

O Brasil precisa criar o conceito de alma *mater*, o amor que a sociedade e, principalmente, os ex-alunos têm por suas universidades. A única maneira de incentivar a criação dessa idéia é ampliar o sentimento de que a universidade pertence a todos.

A maneira de alcançá-lo é incentivar o envolvimento da sociedade, dos alunos e dos ex-alunos nas decisões da universidade. E, sobretudo, pela criação do conceito de que a instituição pertence à sociedade, e não a um Estado distante ou a um dono único.

No caso das universidades estatais, o caminho é chamar alunos e ex-alunos a participar nas decisões e nas responsabilidades da comunidade. O reitor é o líder intelectual e administrativo da instituição, não o representante do Estado. Nas universidades particulares, é também necessário separar a figura do dono da figura do líder acadêmico: o dono é o proprietário do prédio, o reitor é o coordenador das atividades acadêmicas. O primeiro compra ou herda, enquanto o segundo tem de ser eleito pela comunidade.

### **Relação com o ensino básico**

Apesar de serem da responsabilidade de um mesmo ministério, a relação das universidades com o ensino básico tem sido muito mais restrita do que deveria, num país em que a realidade educacional é tão trágica. A universidade brasileira tem de ser parte integrante do processo de educação do povo brasileiro, a começar do ensino básico, e não apenas de seus próprios alunos no ensino superior.

A universidade pode ser o elemento dinâmico, por excelência, do ensino básico, se:

- participar dos programas de reciclagem de professores;
- der preferência aos professores, por meio de um sistema de cotas, quando estes prestam vestibular;
- ampliar as vagas em cursos de licenciatura;
- ampliar as vagas nos cursos de pedagogia;
- reduzir as mensalidades para professores;
- criar cursos para especialização em técnicas de alfabetização, tanto de adultos quanto de crianças;



- em todos os demais cursos, como Arquitetura, Nutrição, Economia, Filosofia, História, considerar seu papel na educação como objetivo dos estudos.

### **Relação com a saúde pública e os demais setores sociais**

Da mesma forma que a universidade tem responsabilidades para com a escola pública, ela as tem também para com a saúde pública. Parte dos currículos dos cursos relacionados à área médica deve-se centrar em estudos relativos à medicina e à odontologia preventivas e sociais. Os cursos de engenharia civil poderiam contribuir com tecnologias relacionadas ao abastecimento d'água e aos sistemas de esgoto.

O setor de transporte poderia se orientar para transporte público. Todos os campos do conhecimento podem dar sua contribuição. Como já acontece em alguns casos, os cursos de comunicação poderiam deixar de lado os meios de comunicação tradicionais e ensinar a seus alunos técnicas de comunicação para as massas.

### **Compromissos sociais imediatos**

Além de oferecer uma formação voltada para o objetivo de construir um país sem pobreza, é necessário que a universidade se envolva, também, nos compromissos sociais imediatos da sociedade brasileira, como a alfabetização de adultos.

A meta de erradicar o analfabetismo em apenas quatro anos seria facilmente cumprida, se apenas 3% dos alunos das universidades trabalhassem como alfabetizadores. Se todos os universitários trabalhassem na alfabetização durante quatro anos, o Brasil poderia ensinar um número 30 vezes maior de pessoas a ler e escrever – 120 milhões de analfabetos, ou 15% do total dos analfabetos do mundo. Se cada universitário dedicasse oito horas semanais ao trabalho de alfabetização, durante um único semestre, apenas 24% dos universitários seriam o bastante para que, em quatro anos, o analfabetismo fosse erradicado. Isso não é pedir muito. Se isso não for feito, dentro de algumas décadas, quando for escrita a história da campanha pela alfabetização do Brasil nos anos 2003-2006, será dito de nossos universitários atuais o que hoje dizemos dos universitários do século XIX: que nos alienamos frente a um dos problemas sociais mais dramáticos de nosso tempo, da mesma forma que eles se alienaram frente à escravatura.

## **Compromissos com o futuro nacional**

O mundo se encontra numa encruzilhada, e o Brasil está bem no centro dela. O futuro de nosso país é incerto, não apenas pela falta de investimento social e pela divisão interna, mas devido, também, em razão do cenário internacional. A universidade tem um papel fundamental a desempenhar para ajudar o Brasil na construção de seu futuro em relação ao resto do mundo, da seguinte forma:

- criar as bases científicas e tecnológicas necessárias para enfrentar o futuro;
- compreender as relações internacionais, num mundo em que existe hoje uma única grande potência;
- compreender a realidade de um mundo globalizado, onde há exclusão e divisão;
- contribuir na definição de formas de defesa de nossa soberania num mundo globalizado.

## **Conhecimentos futuros**

Para ser instrumento do futuro, a universidade de hoje tem de definir quais conhecimentos serão necessários ao mundo, nesse futuro. A universidade, juntamente com a Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem a capacidade de, dentro de poucos meses, definir os conhecimentos do futuro, nos quais deveríamos investir desde já, para que o Brasil esteja preparado para comemorar o segundo centenário de sua independência em 2022.

Com base nessa definição, a universidade tem de ir mais adiante, redefinindo as carreiras nas quais devemos investir mais e as que devem receber menos investimentos, uma vez que, em breve, estarão superadas pela dinâmica do avanço do conhecimento e da demanda de conhecimento. E, sobretudo, temos de definir quais carreiras são permanentes, por servirem aos valores fundamentais do humanismo.

## **Globalização, regionalização, nacionalização**

Por ocasião da última reforma, realizada pelos militares, o Brasil tinha ainda a pretensão de possuir um projeto nacional independente do cenário mundial. Apesar do tradicional alinhamento com os Estados Unidos e do apoio recebido da USAID para a reforma e, acima de tudo, do apoio norte-americano para o ambicioso programa de formação de pós-graduação, que representou uma mudança positiva para a realidade do ensino superior brasi-

leiro, o sonho de um projeto nacional continuava vivo. Hoje, a universidade brasileira não pode ignorar o fato de fazer parte de um projeto global.

O saber universitário, hoje em dia, já não cabe dentro das fronteiras de país algum. E a universidade brasileira tem de fazer parte do saber internacional, tanto em termos de suas qualidades quanto de seus temas.

Mas, a universidade tem de alcançar o objetivo de ser global e, ao mesmo tempo, ser também nacional. Ela deve manter vivos os compromissos e as especificidades do Brasil, entendendo quais conhecimentos específicos são necessários ao país.

Além disso, cada universidade, individualmente, deve reconhecer a importância do seu entorno imediato, tendo, portanto, de se regionalizar, ao mesmo tempo em que se globaliza.

### **A definição do sistema universitário brasileiro**

Nossas universidades, apesar dos esforços do Conselho de Reitores Universitários do Brasil – CRUB, da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, e de outras entidades representativas, como o Conselho Nacional de Educação – CNE, e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, formam um conjunto que não possui a clareza de um sistema integrado. O governo irá apresentar uma proposta de criação do sistema universitário brasileiro, idéia

essa que será discutida com a comunidade acadêmica, mostrando as inter-relações e a interdependência de seus diversos componentes, sua interação com o sistema de desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura em geral e evidenciando, também, a relação entre a universidade e setor privado e as instituições governamentais.

Esse sistema universitário brasileiro possibilitará que seja definido, com maior clareza, o futuro da construção do saber superior no Brasil, ao longo das próximas décadas do século XXI.

### **Democratização e eficiência administrativa**

O governo pretende propor à comunidade acadêmica a democratização das relações entre o sistema universitário e a sociedade, bem como as regras para a democratização de cada instituição universitária, tanto no que se refere à gestão, às relações sociais, às fontes de financiamento, à eficiência administrativa e às relações internas de cada unidade com seus alunos, como também no que se refere à sociedade e ao povo brasileiro como um todo.

A universidade tem de servir a todos. Servir a todos não significa que todos tenham acesso à universidade, mas fazer com que os profissionais universitários sirvam a todos. A universidade tem de ser a elite da força de trabalho, a serviço de toda a população. O fato de a universidade resistir às mudanças de seus cursos e de sua estrutura faz com que muitos dos seus membros, demagogicamente, defendam a ilusão do ingresso universal, quando deveriam estar defendendo a universalização do trabalho dos professores universitários.

### III – UMA CONCLUSÃO – SETE APELOS

A universidade é um portal da esperança, por nos permitir compreender a encruzilhada com a qual nos defrontamos em meio a nosso processo civilizatório. Um dos caminhos leva a um mundo unido, enquanto o outro conduz a um mundo socialmente cindido. Temos de conceber idéias para a criação de um futuro melhor, que venha a beneficiar toda a humanidade, com uma globalização que não inclua a exclusão social.

#### **Um apelo às universidades dos países mais ricos**

Este é um apelo às universidades dos países com rendas *per capita* mais altas, os chamados países ricos, para que elas assumam, na prática, a globalização. Por favor, não façam isso apenas exportando produtos e idéias, mas também importando engajamento. Façam mais do que desenvolver técnicas, desenvolvam, também, maneiras de converter a ética numa parte essencial do compromisso para com um mundo melhor. Conheçam, com mais profundidade, a realidade das universidades africanas e das universidades dos países mais pobres e endividados. Cooperem com a sobrevivência e com a qualidade dos programas de formação oferecidos por essas universidades, e colaborem na criação de uma consciência mundial capaz de interromper nossa bárbara marcha rumo a uma sociedade cindida e alienada, que acabará por separar os seres humanos em dois campos tragicamente opostos.

#### **Um apelo às universidades dos países emergentes**

Este é um apelo às universidades dos países emergentes, que já contam com uma massa crítica de pensadores e com centros de ensino superior de peso. Olhem para a pobreza que os cerca. Examinem o risco que correm ao permitir a instalação, em seus países, de sociedades divididas e alienadas. Quebrem o círculo vicioso das reivindicações corporativas e entendam a universidade como parte de uma rede social de seres humanos em busca de um futuro melhor.

Comprometam-se a colaborar com a erradicação da pobreza e entendam que, apesar da crise, ainda há muito a ser oferecido a universidades ainda mais pobres, principalmente na África.

### **Um apelo às universidades dos países pobres**

Este é um apelo às universidades dos países mais pobres, principalmente os da África e de alguns países da América Latina. Não percam as esperanças. Apesar das tremendas dificuldades a serem enfrentadas, ainda existe a possibilidade de uma integração global em termos de conhecimento e de vínculos entre universidades, compensando assim as insuficiências de cada uma por meio da cooperação mútua.

### **Um apelo aos professores**

Este é um apelo aos professores. Percebam que seus métodos de ensino têm de incorporar as imensas possibilidades dos novos equipamentos que permitirão ampliar enormemente o número de alunos atendidos, seja qual for o país em que eles se encontrem. Por favor, aceitem o risco de ser professores num tempo em que o conhecimento muda a cada instante, exigindo dedicação para acompanhar as mudanças contínuas. Aceitem com audácia esse desafio, e sigam rumo à criação de novas maneiras de conhecer, por mais efêmeras que sejam.

### **Um apelo aos jovens**

Este é um apelo aos jovens de hoje. Por favor, assumam o papel que sempre lhes coube ao longo de toda a história. Sejam rebeldes. Isso é de importância fundamental, principalmente no mundo de hoje, no qual, em termos globais e não importa em que país, vocês se converteram nos órfãos do neoliberalismo. Vocês são a primeira geração a se deparar com um futuro menos propício que o que seus pais tinham diante deles. Vocês são a primeira geração para quem um diploma universitário não significa um passaporte automático para o sucesso, e a primeira geração cujo diploma estará obsoleto muito antes de a aposentadoria chegar.

Vocês são a primeira geração para quem o admirável mundo novo viu-se transformado no admirável mundo atual, e a primeira geração a não levantar as coloridas bandeiras da utopia. Vocês são também a primeira geração em que os jovens parecem mais egoístas e conservadores que seus pais. Na defesa dos interesses de uma geração, vocês têm o

direito à rebeldia. Exijam mudanças nas universidades em que estudam e pratiquem a tradicional generosidade dos jovens. É seu dever rebelar-se, lutando contra a barbárie entranhada no modelo da divisão socioeconômica global. A reforma da universidade não ocorrerá sem a sua mobilização rebelde.

São vocês os únicos capazes de se mobilizar pela revolução ou pela reforma. Estamos celebrando os 35 anos de 1968, e fica em nossa boca o gosto de algo inacabado. Esperamos que nossos filhos mais jovens e nossos netos acabem por nos provar que os sonhos podem se tornar realidade.

### **Um apelo aos governos**

Este é um apelo aos governos, tanto dos países ricos quanto dos países pobres. Entendam o quanto é urgente resgatar suas universidades públicas. Apesar de todas as dificuldades financeiras do momento atual, o futuro não pode ser sacrificado, e o futuro de cada país depende diretamente de suas universidades. Por favor, não permitam que as universidades sejam transformadas em fábricas, nem que o conhecimento se converta em uma mercadoria, que é a prática proposta pelos tecnocratas de algumas instituições internacionais. Aceitá-la significaria trair o que há de mais nobre no projeto humano.

### **Um apelo à UNESCO**

Este apelo é dirigido à UNESCO. Mantenham-se firmes na sua luta pela cultura, pela ciência e pela educação e transformem este encontro num Fórum Permanente para a Defesa da Educação Superior. Peço-lhes que defendam a universidade e façam com que ela mude, adaptando-se a uma realidade na qual o conhecimento é volátil e o ensino paira no ar, onde os diplomas perdem seu valor e a universidade se coloca à distância. Apelo à UNESCO para que o ano de 2004 ou 2005 seja consagrado como o Ano Universal da Universidade, para que tenhamos a ocasião de pensar como deveria ser a universidade do século XXI. Ainda em 2003, peço-lhes que patrocinem um dia em que todas as universidades do mundo interrompam suas atividades para refletir sobre seu futuro. Que esse seja um dia para pensar em novos rumos para a humanidade, um dia em que as universidades discutam maneiras de voltar a ser a vanguarda do conhecimento, e de como auxiliar a UNESCO a implantar a Década da Alfabetização. As universidades

poderiam dedicar um dia para pensar em maneiras de erradicar a fome, de tornar o ensino fundamental acessível a todos, de construir a paz, de devolver a seus alunos a garantia de um futuro exitoso e para pensar em como conviver com os novos métodos virtuais de ensino, de escala planetária. Enfim, pensar em como se tornar a universidade da esperança, a universidade do século XXI.

## SOCIEDADE, UNIVERSIDADE E ESTADO: AUTONOMIA, DEPENDÊNCIA E COMPROMISSO SOCIAL

Marilena Chauí<sup>(\*)</sup>

### I.

Penso que é um equívoco colocar a relação entre universidade e sociedade como relação de exterioridade, isto é, tomar a universidade como uma entidade independente que precisa encontrar mecanismos ou instrumentos para relacionar-se com a sociedade. Ao contrário, a universidade é uma instituição social e como tal exprime, de maneira determinada, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos, no interior da instituição universitária, a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma *ação* social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Em outras palavras, sobretudo depois da Revolução Francesa, a universidade concebe-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica. A partir das revoluções sociais do século XX e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, por-

---

(\*) Universidade de São Paulo



tanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa idéia, seja para opor-se a ela, no correr do século XX, a instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como idéia reguladora. Por outro lado, a contradição entre o ideal democrático de igualdade e a realidade social da divisão e luta de classes, obrigou a universidade a tomar posição diante do ideal socialista.

Vista como instituição social cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas, e como instituição social de cunho republicano e democrático, a relação entre universidade e Estado também não pode ser tomada como relação de exterioridade, pois o caráter republicano e democrático da universidade é determinado pela presença ou ausência da prática republicana e democrática no Estado. Em outras palavras, a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático.

Postos os termos desta maneira, poderia supor-se que, em última instância, a universidade, mais do que determinada pela estrutura da sociedade e do Estado, seria, antes, um reflexo deles. Não é, porém, o caso. É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas.

Se essas observações tiverem alguma verdade, elas poderão nos ajudar a enfrentar com mais clareza a mudança sofrida por nossa universidade pública nos últimos anos, particularmente com a reforma do Estado, realizada no último governo da república. De fato, essa reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como Setor de Serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: 1) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; 2) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social.

Uma organização<sup>1</sup> difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe.

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares, aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais.

Como foi possível passar da idéia da universidade como instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços?

A forma atual do capitalismo se caracteriza pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas da luta de classes. A sociedade *aparece* como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si. Sociedade e Natureza são reabsorvidas uma na outra e uma pela outra porque ambas deixaram de ser um princípio interno de estruturação e

---

<sup>1</sup> A distinção entre instituição social e organização social é de inspiração francfortiana, e é feita por Michel Freitag em *Le naufrage de l'université*, Paris, Editions de la Découverte, 1996.

diferenciação das ações naturais e humanas para se tornarem, abstratamente, “meio ambiente”; e “meio ambiente” instável, fluido, permeado por um espaço e um tempo virtuais que nos afastam de qualquer densidade material; “meio ambiente” perigoso, ameaçador e ameaçado, que deve ser gerido, programado, planejado e controlado por estratégias de intervenção tecnológica e jogos de poder. Por isso mesmo, a permanência de uma organização depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se celeremente a mudanças rápidas da superfície do “meio ambiente”. Donde o interesse pela idéia de flexibilidade, que indica a capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas. A organização pertence à ordem biológica da plasticidade do comportamento adaptativo.

No Brasil, a universidade pública laica foi uma instituição social nascida com quatro finalidades: 1) a formação de quadros para a administração pública; 2) o desenvolvimento da pesquisa em ciências e humanidades; 3) a qualificação de profissionais liberais; e 4) a transmissão do saber com a formação de professores para o ensino do segundo grau e para o ensino superior. O critério da admissão e da promoção dos estudantes era o mérito intelectual, assim como o mérito era o critério para a carreira universitária. Sendo expressão da sociedade brasileira, a universidade, embora pública e laica, não era democrática, mas reproduzia privilégios e a hierarquia social. No entanto, era atravessada por uma contradição entre privilégio e mérito e essa contradição dava-lhe brechas democráticas. Essa situação muda a partir da ditadura de 1964, com a qual se preparou a futura passagem da universidade da condição de instituição à de organização. Numa primeira etapa, tornou-se *universidade funcional* (correspondente ao “milagre econômico”, produzido pela ditadura dos anos 70); na segunda, *universidade de resultados* (correspondente ao processo conservador de abertura política dos anos 80); e na terceira, a atual, *universidade operacional*<sup>2</sup> (correspondente ao neoliberalismo dos anos 90 e início do século XXI). Em outras palavras, a passagem da universidade de instituição a organização correspondeu às várias reformas do ensino superior destinadas a adequar a universidade ao mercado.

A *universidade funcional*, dos anos 70, foi o prêmio de consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica, isto é, à classe média despojada de poder. A ela, foram prometidos prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário. Donde a massificação operada, a abertura indiscriminada de cursos superiores, o vínculo entre universida-

---

<sup>2</sup> Essa expressão é de Michel Freitag em *Le naufrage de l'université*, Paris, Editions de la Découverte, 1996.

des federais e oligarquias regionais e a subordinação do MEC ao Ministério do Planejamento. Essa universidade foi aquela voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho.

A *universidade de resultados*, dos anos 80, foi aquela gestada pela etapa anterior, mas trazendo duas novidades. Em primeiro lugar, a expansão para o ensino superior da presença crescente das escolas privadas, encarregadas de continuar alimentando o sonho social da classe média; em segundo lugar, a introdução da idéia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas. Este segundo aspecto foi decisivo, na medida em que as empresas não só deveriam assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como, ainda, financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses. Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados.

A *universidade operacional*, dos anos 90, difere das formas anteriores. De fato, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados estava voltada para as empresas, a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas, isso não significa um retorno a si e sim, antes, uma perda de si mesma.

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc.

Nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferên-

cia ricos em ilustrações e com duplicata em CDs. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins - o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para a pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, “flexíveis”. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.

Por sua vez, a pesquisa segue o padrão organizacional. Numa organização, uma “pesquisa” é uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado. Em outras palavras, uma “pesquisa” é um *survey* de problemas, dificuldades e obstáculos para a realização do objetivo, e um cálculo de meios para soluções parciais e locais para problemas e obstáculos locais. O *survey* recorta a realidade de maneira a focalizar apenas o aspecto sobre o qual está destinada a intervenção imediata e eficaz. Em outras palavras, o *survey* opera por fragmentação. Numa organização, portanto, pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização, não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que realizar-se. Em contrapartida, no jogo estratégico da competição no mercado, a organização se mantém e se firma se for capaz de propor áreas de problemas, dificuldades, obstáculos sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novíssimos microproblemas, sobre os quais o controle parece ser cada vez maior. A fragmentação, condição de sobrevivência da organização, torna-se real e propõe a especialização como estratégia principal e entende por “pesquisa” a delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle. É evidente que a avaliação desse trabalho só pode ser feita em termos compreensíveis para uma organização, isto é, em termos de custo-benefício, pautada pela idéia de produtividade, que avalia em quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido. Reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva. Mas por que ela o faz? Porque está privatizada e a maior parte de suas

pesquisas é determinada pelas exigências de mercado impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade *pública* produz um conhecimento destinado à *apropriação privada*. Essa apropriação, aliás, é inseparável da mudança profunda sofrida pelas ciências em sua relação com a prática.

De fato, até os anos 1940, a ciência era uma investigação teórica com aplicações práticas. Sabemos, porém, que as mudanças no modo de produção capitalista e na tecnologia transformaram duplamente a ciência: em primeiro lugar, ela deixou de ser a investigação de uma realidade externa ao investigador para se tornar a construção da própria realidade do objeto científico por meio de experimentos e de constructos lógico-matemáticos – como escreveu um filósofo, a ciência tornou-se manipulação de objetos construídos por ela mesma; em segundo lugar e, como conseqüência, ela se tornou uma força produtiva e, como tal, inserida na lógica do modo de produção capitalista. A ciência deixou de ser teoria com aplicação prática e tornou-se um componente do próprio capital. Donde as novas formas de financiamento das pesquisas, a submissão delas às exigências do próprio capital e a transformação da universidade numa organização ou numa entidade operacional.

## II.

Se desejarmos reverter esse quadro, será preciso, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio nem um serviço. A relação democrática entre Estado e universidade autônoma depende do modo como consideramos o núcleo da república. Este núcleo é o fundo público ou a riqueza pública e a democratização do fundo público significa investi-lo não para assegurar a acumulação e a reprodução do capital – que é o que faz o neoliberalismo com o chamado “Estado mínimo” – e sim para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação. É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade.

A reversão também depende de que levemos a sério a idéia de formação.

O que significa exatamente *formação*? Antes de tudo, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte.

O que Merleau-Ponty diz sobre a obra de arte nos ajuda aqui: a obra de arte recolhe o passado imemorial contido na percepção, interroga a percepção presente e busca, com o símbolo, ultrapassar a situação dada, oferecendo-lhe um sentido novo que não poderia vir à existência sem a obra. Da mesma maneira, a obra de pensamento só é fecunda quando pensa e diz o que sem ela não poderia ser pensado nem dito, e sobretudo quando, por seu próprio excesso, nos dá a pensar e a dizer, criando em seu próprio interior a posteridade que irá superá-la. Ao instituírem o novo sobre o que estava sedimentado na cultura, as obras de arte e de pensamento reabrem o tempo e formam o futuro. Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Pensando a reforma da universidade sob o prisma da formação, creio que a mudança da universidade depende:

- 1) da definição da autonomia universitária não pelo critério dos contratos de gestão, mas pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa – a autonomia precisa ser entendida em três sentidos principais: a) como autonomia institucional ou de política acadêmicas; b) como autonomia intelectual; e c) como autonomia financeira;
- 2) do abandono da massificação com o abandono das grades curriculares atuais e do sistema de créditos, uma vez que ambos produziram a escolarização da universidade, reduzida à condição de um ensino substitutivo do ensino colegial, com a multiplicação de hora-aula, retirando do estudante as condições para leitura e pesquisa, isto é, para sua verdadeira formação e reflexão, além de provocarem a fragmentação e dispersão dos cursos, e estimular a superficialidade. Assegurar simultaneamente a universalidade dos conhecimentos (programas cujas disciplinas tenham nacionalmente o mesmo conteúdo no que se refere aos clássicos de cada uma delas) e a especificidade regional (programas cujas disciplinas reflitam os trabalhos dos docentes-pesquisadores sobre questões específicas de suas regiões). Programas nacionais de Iniciação à Pesquisa para estudantes de graduação. Condições de trabalho: bibliotecas dignas do nome, laboratórios equipados, informatização, bolsas para estudantes de graduação, alojamentos estudantis, alimentação e saúde. Convênios de intercâmbio de estudantes entre as várias universidades;

- 3) do abandono da massificação com a limitação das classes de graduação a, no máximo, 30 estudantes por professor, o que implica: a) abertura de vagas e de concursos públicos para o quadro docente; e b) aumento do número de cursos;
- 4) do abandono do atual sistema de admissão por vestibulares com testes de múltipla escolha e feito por empresas privadas;
- 5) da revalorização da docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a “avaliação da produtividade”. Essa revalorização implica: a) formar verdadeiramente professores, de um lado, assegurando que conheçam os clássicos de sua área e os principais problemas nelas discutidos ao longo de sua história e, de outro lado, levando em consideração o impacto das mudanças filosóficas, científicas e tecnológicas sobre sua disciplina e sobre a formação de seus docentes; b) oferecer condições de trabalho compatíveis com a formação universitária, portanto, infra-estrutura de trabalho (bibliotecas e laboratórios realmente equipados); c) concursos públicos constantes; e d) condições salariais dignas que permitam ao professor realizar permanentemente seu processo de formação e de atualização dos conhecimentos e das técnicas pedagógicas;
- 6) da revalorização da pesquisa, estabelecendo não só as condições materiais de sua realização, mas, sobretudo, criando novos procedimentos de avaliação que sejam regidos pela noção de produtividade e sim de qualidade e de relevância social e cultural. Essa qualidade e essa relevância dependem do conhecimento, por parte dos pesquisadores, das mudanças filosóficas, científicas e tecnológicas e seus impactos sobre as pesquisas. Quanto à relevância social, cabe indagar se o Estado teria condições de fazer um levantamento das necessidades do país no plano do conhecimento e das técnicas e estimular trabalhos universitários nessa direção, assegurando, por meio de consulta às comunidades acadêmicas regionais, que haja diversificação dos campos de pesquisa segundo as capacidades regionais e as necessidades regionais. As parcerias com os movimentos sociais nacionais e regionais poderiam ser de grande valia para que a sociedade oriente os caminhos da instituição universitária, ao mesmo tempo em que esta poderá oferecer os elementos reflexivos e críticos para esses movimentos;
- 7) de articular o ensino superior e os outros níveis de ensino público: *sem uma reforma radical do ensino fundamental e do ensino médio públicos, será inútil tentar reformar a universidade. e esta deve-se comprometer com a reforma do ensino fundamental e do ensino médio públicos.* Somente a refor-



ma da escola pública de ensino fundamental e médio pode assegurar a qualidade e a democratização da universidade pública. A universidade pública deixará de ser um bolsão de exclusões sociais e culturais quando o acesso a ela estiver assegurado pela qualidade e pelo nível dos outros graus do ensino público;

- 8) de assegurar, no curto prazo, a entrada e permanência de estudantes vindos da classe trabalhadora por meio de um sistema nacional de bolsas de estudo. Estudar a questão das cotas étnicas;
- 9) de tomar extremo cuidado e agir com extrema cautela acerca de uma nova idéia que está sendo muito difundida, qual seja, a de “sociedade do conhecimento”, identificada com os meios eletrônicos de informação e comunicação ou com a informatização. De fato, esses meios podem ter grande importância na formulação de práticas pedagógicas novas e inovadoras e no acesso às informações, mas seu papel se limita ao momento da difusão dos saberes e conhecimentos e não ao momento da invenção, da criação e da interrogação, que definem o processo de formação propriamente dito. Não podemos confundir a velocidade da difusão e a necessária paciência da formação.

## A UNIVERSIDADE, MUDANÇA E IMPASSES

*Cândido Mendes<sup>(\*)</sup>*

O começo do governo Lula tem sido marcado pela recarga de debates, congressos e troca de opiniões, concernentes ao projeto de futuro do Brasil, ligado às grandes vertentes estratégicas em que a educação cobra o seu quinhão decisivo. O ministro Cristovam Buarque quer-se deliberadamente instigante, senão até provocador, no que considera como o recurso contra o pior risco na tarefa do Estado e das políticas públicas, neste *front* onde o essencial é manter-se a luta sem quartel contra a obsolescência. E não é maior o seu repto, num país ainda a viver as tensões do subdesenvolvimento. O nível de aceleração histórica em que vivemos evidencia uma multiplicidade de tempos para superar atrasos e ao mesmo tempo saltos ao futuro. Experimentamos o empuxe tecnológico e o arcaísmo que resiste à mesma inquietação de Darcy Ribeiro e Paulo Freire.

O impasse que enfrentamos nessa entrada de milênio é de conviver com vários anacronismos onde, muitas vezes, a busca da melhor produtividade na organização do desenvolvimento, não implica as absorções de tecnologia, pedidas pelo nível ótimo da nossa absorção de emprego, ou de atendimento ao mercado, compatível com o consumo generalizado e democrático da coletividade. Custa-se a vencer a tentação do progressismo basbaque, onde o atendimento das necessidades transplantadas do mundo da opulência, mascaradas pelo brutal nível de concentração de renda de nosso país, agora aberto para a mudança, nada tem de comum com a verdadeira aspiração nacional. Nem pode, este grupo escassíssimo e deslumbrado de uma primeira e nova riqueza, se identificar à verdadeira formação de uma elite brasileira. Aliás, o problema em si mesmo, da socialização da idéia de mudança, discutiria de até onde os padrões de excelência, de uma sociedade que sempre usufruiu a mobilidade social, e levou os melhores ao seu topo, se

---

(\*) Presidente do Senior Board do Conselho Internacional de Ciências Sociais – UNESCO, Membro da Academia Brasileira de Letras e da Comissão de Justiça e Paz.

pode comparar com a casta dos que, de saída, tiveram demais para se conformar a uma hegemonia de prosélitos, fixados sobre o último modismo do aparentar-se cultura e fruir-se prestígio.

Cristovam cobra-nos para superar esta universidade que já nasceu tardia e velha. Sobretudo quando, a partir da vitória de Lula, ganhamos um novo imaginário da repartição das oportunidades de futuro, e democratizamos a esperança de se o lograr. Mas aí estão, logo, os três paradoxos que se exigir o nosso *campus* para todos, e dentro da autenticidade de suas demandas, se transforma em premissa da visão renovada e provocadora do que deve ser o nosso terceiro grau. Nota-se, em primeiro lugar, a rendição da prática unanimidade do padrão das universidades brasileiras à monotonia do estatuto burocrático. Desaparece a idéia do modelo como fertilizante da diferença e não se trata de que o Conselho Nacional de Educação torça o nariz à diferença. Enquanto ficamos prisioneiros, inconscientemente, do velho padrão autoritário, já morre no ovo o lance ou intuito até de discrepar frente à muralha do aparelho burocrático. Entorpece-se todo o clamor da Carta, de que a educação privada deve se caracterizar e ser amparada pela criatividade de idéias e propostas, bem como pelo pluralismo de modelos no aprendizado do conhecimento.

Como responderá o Conselho ao choque do novo, que chegue à apreciação do verdadeiro tribunal de futuro, em que se baliza a melhor projeção da identidade brasileira e a passagem de seu anel de confiança entre as gerações?

Continuaremos presos aos currículos mínimos, transformados em currículos máximos, ou dos padrões de excelência transferidos a critérios de alocação de títulos de professores, ou aos tempos da formação universitária?

Para ficar-se no básico destes anacronismos que revolvem o solo acadêmico do país, exposto ao arcaico e à irrupção das multinacionais, a primeira das neoagendas diz respeito ao que oferece o panorama das universidades brasileiras à chegada do capital internacional, após a nova resolução liberatória em que o ensino passou ao martelo da Organização Mundial do Comércio. Aí está o desejo evidenciado pelas primeiras propostas, de espertíssimos intermediários, interessados em adquirir *campus* em desempenho precário, para acertar-lhes a produtividade dentro dos melhores critérios dos *shoppings centers* da cabeça. E a seguir, tudo nos trinques, revendê-los no mercado.

O debate sobre a viabilidade de se constituírem as universidades nacionais vai proceder à avalanche estrangeira se, de fato, o apetite desses capi-

tais externos for estimulado pelo dinamismo com que alguns *campus*, no país, já comportam os negócios de vulto buscados por este mercado emergente, e que também já esporeia significativamente as condições de expansão do setor? Ou conserva a educação superior no padrão em que é disciplinada na Carta Magna – uma diferença, que se assegura desde tenra, na garantia do pluralismo constante da oferta de ensino, e não apenas – como o faria um mercado estrito – quando se construiu um. Estas operações do capital externo vão ou não contrariar o processo de crescimento da universidade brasileira, que deve manter a diversidade a cada momento em que se assegura a escala da sua concorrência com o padrão local do ensino superior?

Doutra parte – e terceiro paradoxo – verifica-se que a expansão do *campus* no Brasil quebrou a tríade visceral de sua identidade, expressa no conjunto ensino-pesquisa-extensão. Aos chamados “centros universitários” conferiu-se a regalia da plenitude do ensino de terceiro grau que é a autonomia, que permite ao *campus* expandir-se à sua própria e exclusiva dinâmica.

Morre, por aí mesmo, o desenvolvimento da pesquisa no plano da educação privada, já que são pouquíssimas as casas universitárias que retirem das próprias mensalidades as condições de realizar um programa avançado de pesquisas. A saída do impasse, já, impõe a cooperação entre o MEC e o Ministério de Ciência e Tecnologia, na abertura de suas destinações orçamentárias e, sobretudo, do apoio pelos 14 fundos setoriais, obtidos por contribuições sobre as telecomunicações, as empresas de energia elétrica, da saúde, e do grande complexo industrial do país. Mais ainda, o que se vê ainda de tais dotações, é que, por lei, vão obrigatoriamente à universidade pública e, na prática, afastam-se, por inteiro, da pesquisa no plano social e humano, onde está o grosso da oferta das universidades e centros, na natural evolução em que arrancaram das faculdades isoladas, e nelas da abundância dos cursos de direito, administração, economia, contabilidade ou letras. Na exasperação destes paradoxos, e como seu remate, paga-se o preço da sina da política de mudança no país pobre. Acabamos por desperdiçar os recursos escassos e perdemos, de todo, o efeito multiplicador, necessário, de seus resultados. Darcy e Paulo Freire sabiam disto e Cristovam, agora, leva adiante o vencer-se estes paradoxos.

## SOCIEDADE, UNIVERSIDADE E ESTADO: AUTONOMIA, DEPENDÊNCIA E COMPROMISSO SOCIAL

*Eduardo Portella*<sup>(\*)</sup>

Devo começar dizendo que considero muito significativo que o MEC, o Senado Federal, a Câmara dos Deputados, a UNESCO, a comunidade acadêmica se reúnam agora para discutir o problema da universidade brasileira hoje. Não será, nem precisa ser, uma reunião novidadeira. Conhecemos, acompanhamos de há muito, a obra, o pensamento, dos que se encontram aqui, participando desta mobilização pouco freqüente. As situações de diálogo se distinguem daquelas em que predomina a mão única, o autismo estrutural, porque nas primeiras há sempre alguns que falam e outros que ouvem, e esses papéis se revezam incessantemente. É quando locutores se transformam em interlocutores. Estou certo de que esse encontro se destina não tanto a passar a limpo os extravios, os desvios do percurso, porém a elaborar conjuntamente um manual de ação, matizado, conseqüente, timbrado urgente, urgentíssimo.

### I.

As dificuldades do nosso ensino vêm de longe, algumas se tornaram inexplicavelmente crônicas. O grave é que, em vez de encontrar saídas sensatas, o impasse persiste e se agrava.

O processo educacional brasileiro registra nos nossos dias um volume inusual de interferências de ruídos, de perturbações de todo tipo. Valores materiais e pós-materiais, evidências e representações simbólicas colidem o tempo todo. Tensões e riscos tornaram-se companheiros de viagem. De um lado, cabe certamente interromper a lamúria, o vale de lágrimas, e do outro, alargar o horizonte de expectativas, ampliar alianças, cobrar do Estado o seu compromisso de mediador social. O programa educacional reflete o projeto nacional de Estado, mesmo que esse Estado esteja na alça de mira da governança global. A universidade não está imune a esse jogo perigoso. Nem as quotas de desigualdade que se alastram.

---

(\*) Universidade Federal do Rio de Janeiro.

As últimas estatísticas, inclusive as do IBGE, não nos tranquilizam quanto à democratização do ensino superior. Em nenhum momento, conseguimos aperfeiçoar as formas de acesso, preferindo preservar o anacronismo do vestibular. Mesmo com a explosão demográfica do ensino superior privado, é ainda inquietante o tamanho da exclusão universitária. O valor atual das mensalidades só é acessível às classes sociais A e B. Jamais à C, menos ainda à D. O mais próximo censo indica que não houve aumento no contingente de alunos de segmentos sociais mais baixos. Não há sinais evidentes de que a universidade se dedica a incluir e sustentar socialmente. Ou que eliminou ou reduziu a distância inaceitável entre produção e distribuição de saber. Nem nos apercebemos de que a formação é flexível, enquanto a profissionalização não costuma ser. Também não quisemos reconhecer que a formação acompanha as mudanças de cada dia, procura pensar as transformações, do mesmo modo em que a profissionalização, submersa no desempenho performático e na política de resultados, alimenta irresistível tendência ao imobilismo intelectual. A essa altura se pode pedir prestações de contas dessas operações contábeis, e duvidar da sua rentabilidade social e cultural.

## II.

Já é hora de dar o basta da qualidade nessa corrida desenfreada, no sistema de avaliação e reconhecimento dos cursos, nas diversas modalidades de ensino, pesquisa, extensão. Na sociedade democrática, o compromisso qualitativo e a justiça social não podem deixar de andar juntos. A qualidade socialmente encarnada é o dever ético da educação. Sem dúvida é dispendiosa: mas não se pode viver sem ela. Tanto mais quando cresce a valorização dos serviços e das profissões intelectuais e avança todo o agenciamento do capital simbólico. Como negligenciar ou denegar o papel da qualidade?

O aconselhamento técnico, desde que qualificado, pode vir de onde quer que seja, até mesmo do Banco Mundial. Mas a arbitragem, a escolha, a decisão, somente deve vir do Estado nacional. É verdade que cada vez mais pós-nacional. Este Estado nem sempre parece consciente dessa prerrogativa. E chega a ser comum ouvir-se, por parte de eventuais gestores públicos, que a universidade está na UTI. O Estado que abandona a universidade é o mesmo que dirige a ela cobranças desproporcionais. O mesmo que deixa de lado o pressuposto de que a qualificação do ensino aconselha naturalmente a qualificação dos atores envolvidos, e deixa de investir nesse pré-requisito. No pólo oposto, vale priorizar a uma só vez o professor, o gestor, o estudante, o funcionário.

A universidade se move conforme o balanço da sociedade e da história. Inexiste universidade preexistente, dada de antemão. Ainda mais agora que

ela se vê confrontada com a legenda *sociedade do conhecimento*. A pergunta que prospera, insiste: qual conhecimento para qual sociedade, e vice-versa?

A universidade de qualidade constitui a garantia de que a sociedade do conhecimento não seja apenas a sociedade da informação ou, em tantos casos, da desinformação, ou da contra-informação.

### III.

Vivemos a terceira universidade, cercada de precipícios por todos os lados: saberes contestados, professores desvalorizados, alunos desestimulados, funcionários desmotivados.

A primeira universidade moderna foi a da consciência e a consciência se isolou até a claustrofobia; a segunda, a do trabalho, empurrada por uma fantasiosa saída laboral. A terceira parece ser a universidade cidadã, dividida, e até cindida, entre a formação, a profissionalização, o treinamento. Nessa escala temerária, a qualidade e a pesquisa têm sofrido sérios abalos.

A universidade cidadã é produtora de um conhecimento *para*. Para a construção social partilhada e emancipada.

O cidadão inclui o profissional, e o ultrapassa. Por sua vez, ele é dotado de uma consciência comunicativa.

A cidadania independentiza. Inexiste cidadania dependente. Pode existir, e houve, pensamento dependente, até sobre a própria dependência. No caso, por falta de vigor reflexivo. O pensamento independente está assistido por excepcional capacidade de adaptação a situações inesperadas.

Se me fosse lícito arriscar uma paródia de Edgar Morin, poderia dizer: se até aqui ensinamos certezas, estamos atrasados no ensino das incertezas. E a incerteza é o que há de mais certo nestes tempos de cólera.

### IV.

O trabalho educacional registra déficits culturais bastante acentuados. Falta cultura à educação. Não fomos capazes de criar indicadores qualitativos. São mais complexos, sem dúvida, porém não menos necessários. A exigência da cultura geral parece esquecida. Tampouco nos dedicamos a pensar as emergências culturais. Jamais necessitamos tanto de uma universidade argumentativa. Porque nunca na história recente estivemos tão carentes daquelas taxas imprescindíveis de criticidade. E não se diga que a inflexão generalista anula o corte vertical. Ela pode e deve acentuar a reflexividade, traço identificador da universidade crítica.

## V.

Nesta hora o saber terá de deslocar-se do seu gueto monodisciplinar, para um regime de intercâmbios disciplinares altamente produtivo. Já não a unidade compacta de um saber hegemônico, e não raro imperial, porém as parcerias e cooperações inusitadas. Para fazer face às dificuldades e à complexidade crescentes, para dar nova vida ao cansaço e ao abandono teóricos. Sobretudo nesses domínios que apontam para a pesquisa regular, a recuperação da universidade pública, ultimamente tão debilitada, se torna inadiável.

## VI.

Chegamos assim às duas questões centrais, que encaminham o tema maior deste “Seminário – Universidade: por que e como reformar?”

Por que reformar?

Se existe impasse ou retrocesso, desestímulo e exaustão, a necessidade de reformar se torna urgente. Para que a universidade volte a ser protagonista da nossa cena pública e força motriz da construção nacional.

Para isso devemos dar corpo e alma ao art. 207 da Constituição, que prevê a autonomia programática, funcional, financeira, no encalço de novas avenidas.

Como consequência da autonomia, a possibilidade de captação de recursos, que se juntaria ao orçamento da União: sob as formas de criação de fundos ágeis, alianças em áreas afins, sobretudo enraizando socialmente a universidade, cooperação internacional rebobinada, prestação de serviços de ponta, parcerias diversas, públicas e privadas, nacionais e estrangeiras, sempre dentro de rigorosos critérios intelectuais, éticos, sociais.

A universidade cidadã, propositiva, estará em condições de elaborar projetos que apontem para a transformação do ensino superior no Brasil, de interagir com a sociedade e com as políticas públicas em andamento.

Como reformar?

Por dentro e por fora. Por dentro, reprogramando e revigorando o saber. Por fora, para a democracia e a justiça social. Só que o dentro e o fora assinaram um pacto indissolúvel.



## O CONHECIMENTO, AS UNIVERSIDADES E SEUS DESAFIOS

*Carlos Vogt<sup>(\*)</sup>*

### I.

Um dos grandes desafios do mundo contemporâneo é, ao lado do chamado desenvolvimento sustentável, o da transformação do conhecimento em riqueza. Como estabelecer padrões de produção e de consumo que atendam às demandas das populações crescentes em todos os cantos da terra, preservando a qualidade de vida e o equilíbrio do meio ambiente no planeta? Esta é, em resumo, a pergunta que nos põe o assim chamado desafio ecológico.

Como transformar conhecimento em valor econômico e social ou, num dos jargões comuns ao nosso tempo, como agregar valor ao conhecimento? Responder a esta pergunta é aceitar o segundo desafio acima mencionado e que poderíamos chamar de desafio tecnológico.

Para enfrentar este desafio, próprio do que também se convencionou chamar economia do conhecimento ou sociedade do conhecimento, deveríamos estar preparados, entre outras coisas, para cumprir todo o ciclo de evoluções e de transformações do conhecimento que vai da pesquisa básica, produzida nas universidades e nas instituições afins, passa pela pesquisa aplicada e resulta em inovação tecnológica capaz de agregar valor comercial, isto é, em produto de mercado.

*Os atores principais deste momento do processo do conhecimento já não são mais as universidades, mas as empresas.*

Entretanto, para que a atuação das empresas seja eficaz, é necessário que tenham no seu interior, como parte de sua política de desenvolvimento, centros de pesquisa próprios ou consorciados com outras empresas e com laboratórios de universidades.

---

(\*) Poeta e lingüista, presidente da Fapesp, coordenador do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo da Unicamp e vice-presidente da SBPC.

O importante é que a política de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) seja da empresa e vise às finalidades comercialmente competitivas da empresa, sem o que não há o desafio do mercado, não há avanço tecnológico e não há, por fim, inovação no produto.

Um dos pressupostos essenciais da chamada sociedade ou economia do conhecimento é, pois, para muito além da capacidade de produção e de reprodução industriais, a capacidade de gerar conhecimento tecnológico e, por meio dele, inovar constantemente para um mercado ávido de novidades e nervoso nas exigências de consumo.

Diz-se que, à diferença da economia tipicamente industrial, cuja lógica de produção era multiplicar o mesmo produto, massificando-o para um número cada vez maior de consumidores, na sociedade do conhecimento essa lógica de produção tem o sinal invertido: multiplicar cada vez mais o produto, num processo de constante diferenciação, para o mesmo segmento e o mesmo número de consumidores. Daí, entre outras coisas, a importância para esse mercado, da pesquisa e da inovação tecnológicas.

A ser verdade essa troca de sinais, a lógica de produção do mundo contemporâneo seria não só inversa, mas também perversa, já que resultaria num processo sistemático de exclusão social, tanto pelo lado da participação na riqueza produzida, dada a sua concentração – inevitável para uns e insuportável para muitos –, quanto pelo lado do acesso aos bens, serviços e facilidades por ela gerados, isto é, o acesso ao consumo dos produtos do conhecimento tecnológico e inovador.

Desse modo, aos desafios enunciados logo no início, é preciso acrescentar um outro, tão urgente de necessidade quanto os outros dois: o de que, no afã do utilitarismo prático de tudo converter em valor econômico, tal qual um rei Midas que, na lenda, tudo transformava em ouro pelo simples toque, não percam de vista os fundamentos éticos, estéticos e sociais sobre os quais se assenta a própria possibilidade do conhecimento e de seus avanços.

Verdade, Beleza e Bondade, no mínimo, dão ao homem, como já se escreveu, a ilusão de que, por elas, ele escapa da própria escravidão humana.

Dividir a riqueza, fruto do conhecimento, e socializar o acesso aos seus benefícios, frutos da tecnologia e da inovação é, pois, o terceiro grande desafio que devemos enfrentar. Quem sabe, possa ele constituir a utopia in-dispensável ao tecido do sonho de solidariedade das sociedades contemporâneas.

## II.

Na década de 1930 abre-se, na história do Brasil, um ciclo de estudos voltado para a nossa formação, incluindo aí aqueles traços próprios da formação cultural portuguesa e que permanecem essenciais para a interpretação da formação da cultura brasileira.

São inúmeras as obras que incluem em seu próprio título o termo *formação* e todas elas, até hoje, de leitura indispensável para o estudo e o entendimento da história e da sociedade brasileiras. Em ordem cronológica: *Casa Grande & Senzala: Formação da Família Patriarcal Brasileira* (1933), de Gilberto Freyre; *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942), de Caio Prado Jr.; *Formação Histórica de São Paulo (De Comunidade a Metrópole)* (1954), de Richard Morse; *Formação da Literatura Brasileira* (1957), de Antonio Cândido; *Formação Econômica do Brasil* (1958), de Celso Furtado; *Os Donos do Poder: Formação do Patriarcado Nacional* (1959), de Raimundo Faoro; *Formação Histórica do Brasil* (1962), de Nelson Werneck Sodré; *A Formação do Federalismo no Brasil* (1961), de Oliveira Torres; *Formação Política do Brasil* (1967), de Paula Beiguelman.

Sob diferentes pontos de vista, este esforço intelectual de “ajuste de contas” com o passado, em muitos casos, resultou positivo e, em tantos outros, foi atropelado pela dinâmica das transformações mundiais que, gestadas na e pela Segunda Grande Guerra, tiveram seu florescimento retardado pelo longo período da Guerra Fria, mas que acabaram irrompendo como um cataclismo de mudanças, cujo marco emblemático é a queda do muro de Berlim, no final dos anos oitenta.

A nova ordem da economia mundial, sob a égide neoliberal da globalização, impõe aos países a abertura total de fronteiras para o livre trânsito das unidades de capital.

No Brasil, a partir dos anos 90, os ventos das mudanças escancaram de fora as portas e janelas que se queriam trancadas para dentro: a abertura da economia às importações, a estabilização da moeda, com a criação do Real, para poder concorrer ao fluxo de investimentos internacionais, o estímulo à entrada de investimentos, voltados para o mercado mundial, abrem definitivamente o país para as condições de plataforma de produção dentro do cenário globalizado das relações do capital.

O esforço passa a ser, então, o de colocar-se à altura dos novos desafios e ao mesmo tempo superar todo o legado de problemas sociais que se acumularam ao longo de nossa história. Duros desafios, árdua tarefa.

Não só pela urgência – e dificuldades em grau correspondente – em mudar as estruturas institucionais do país para adequá-las às necessidades imperiosas criadas pela nova ordem econômica, como também pelas enormes diferenças e contrastes que continuam a caracterizar a sociedade brasileira e pelo alto custo social que a adequação do País a essa nova ordem re-quer.

De certo modo, o neoliberalismo instrumentaliza o conceito de democracia que, nesse sentido, vê também reduzido o conceito de liberdade que lhe é constitutivo: a liberdade é, antes de tudo, a liberdade de circulação financeira.

O mundo globalizado, o mundo informado, da revolução tecnológica, é um mundo difuso, porque difundido.

Na base de toda essa construção está a tecnologia, em particular, as tecnologias da informação, o que reverte até mesmo o papel do conhecimento no processo de produção. Ao binômio capital/trabalho substitui-se a tríade capital/trabalho/conhecimento que, na verdade, destaca e enfatiza um novo e particular conceito de conhecimento: o do conhecimento útil.

Converge-se, desse modo, para um mundo não só globalizado mas coaja essência filosófica é a do pragmatismo, e o desafio dessa pragmática mundializada é que a tornemos ética e social, sobretudo aqueles que, humanistas, acreditamos na universalidade do homem e que temos de conviver com a globalidade da máquina e de seu protagonista mais espetacular, o computador pessoal e suas ações de informatização no quadro geral das tecnologias da informação.

O computador é a máquina universal que emula o homem. A universalidade do homem impõe a oposição com o local, o regional e funda o próprio conceito de nacionalidade e de diferenças culturais entre nações.

A universalidade da máquina funda a globalidade dos padrões culturais e anula, ao menos para efeito dos fins que almeja, as diferenças nacionais, criando a utopia asséptica da igualdade de oportunidades pela democratização do acesso à informação.

O Brasil, desde a Abolição da Escravatura e da Proclamação da República, passou por diferentes representações no cenário das relações internacionais: aspirou integrar o conceito das nações, foi país de terceiro mundo, subdesenvolvido, país em desenvolvimento e, hoje, perfila-se entre os chamados de economia emergente.

Para emergir efetivamente é preciso, além de resolver os graves problemas sociais que permanecem e se agigantam, estrutural e conjuntural-men-

te, no país, jogar à altura da competitividade que o xadrez das relações globalizadas impõe.

Do ciclo das formações do Brasil compreendeu-se um país formado com deformações sociais que é urgente sanar: elas têm cura e o remédio é antes de tudo ético e político.

Do país informado pelas novas tecnologias espera-se a formação de um Brasil quite definitivamente com seu passado monárquico e colonial, pronto para os ajustes finos de suas estruturas institucionais e culturais, sintonizadas de vez com o conhecimento, a educação, as artes, a ciência, a tecnologia, a ética e a justiça social.

É para esse amplo fenômeno de mudanças que devemos atentar. Num mundo de economia globalizada, de um pragmatismo financeiro a toda prova, de um finalismo utilitarista sem precedentes, de uma violência urbana e de uma urbanização da violência incomuns, cabe ainda a oposição, presente em várias línguas e que remonta à antiguidade clássica, entre cidade (*civitas, polis*) e campo (*rus, silva*) como topônimos analógicos de civilizado, polido em oposição a rústico e inculto?

Podemos ainda acreditar, com Fernando de Azevedo (*A Cultura Brasileira*, 6ª edição, 1996) que, seguindo a distinção de Humboldt entre cultura e civilização, vê na primeira uma espécie de vontade schopenhaueriana da sociedade em preservar a sua existência e assegurar o seu progresso atendendo não apenas à satisfação das exigências de sua vida material mas, sobretudo e principalmente, as suas necessidades espirituais. Como escreve o autor, “a cultura, [...] nesse sentido restrito, e em todas as suas manifestações, filosóficas e científicas, artísticas e literárias, sendo um esforço de criação, de crítica e de aperfeiçoamento, como de difusão e de realização de ideais e de valores espirituais, constitui a função mais nobre e mais fecunda da sociedade, como a expressão mais alta e mais pura da civilização” (p. 34).

Em outras palavras, é possível pensarmos, de fato, em um novo humanismo, já que tantos falam de um novo renascimento ligado às descobertas da tecnologia e à economia globalizada, como o primeiro esteve ligado os descobrimentos geográficos, à internacionalização do comércio e aos progressos orgânicos das ciências, das artes e das humanidades?

É possível, apesar dos estudos de Walter Benjamin, continuar a crer que a aliança da cultura e da civilização, que os povos latinos batizaram de humanismo, retomará o seu vigor explicativo e a força eficaz de seu poder positivo de transformação, de desenvolvimento e de aperfeiçoamento da sociedade?

É possível continuar a conceber este equilíbrio harmonioso, caro aos humanistas, entre os elementos da tradição nacional e os da tradição humana, isto é, entre as culturas nacionais e a universalidade da cultura?

É possível, efetivamente, evitar um antagonismo de valores tal que sobre os valores humanos e universais não se sobreponham valores particulares e nacionais? E os nacionalismos, de esquerda e de direita? E as guerras étnicas e religiosas que persistem em meio a mais fantástica transnacionalização da economia e dos padrões de comportamento social? E a violência gratuita e descontrolada das cidades, da ficção e da realidade, das ruas, do cinema e da televisão?

Alison Wolf, professor de educação na Universidade de Londres, no livro *Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth* ('A Educação Importa? Mitos sobre a Educação e o Crescimento Econômico'), a propósito do sistema educacional britânico, chama a atenção para o risco de se tratar a questão apenas do ponto de vista quantitativo e dentro de uma lógica de causalidade simplista entre educação e crescimento econômico.

Sem propósitos culturais, morais e intelectuais, a educação perde seu caráter civilizatório e reduz-se a mero expediente de oportunidade, e mesmo de oportunismo social na competição desenfreada pelas vagas do mercado.

Para diminuir esse aspecto utilitarista da cultura e da educação é preciso aumentar a oferta de trabalho, reduzindo as conseqüências perversamente sistemáticas das economias globalizadas no que diz respeito à distribuição de renda e à justiça social.

Para países como o Brasil, ainda em passo de emergência, o problema se agrava, entre outras coisas, pelo baixo índice de produção tecnológica e de inovação competitiva nos mercados internacionais, por falta de agregação de conhecimento, de valor à maioria de nossos produtos de exportação.

Desse modo, cumpre-nos, mais do que nunca, a todos os atores sociais ligados à educação e à produção científica e tecnológica, governos, instituições de ensino e de pesquisa, agências de fomento, a sociedade civil, como um todo, trabalharmos pela universalização do acesso ao conhecimento, com propostas eficazes para solucionar, em número e em qualidade, esta que é a expressão mais grave da alta concentração da riqueza, de um lado, e da disseminação globalizada da pobreza material e do desespero espiritual, de outro: a exclusão social.

### III.

Quanto ao sistema de ensino superior, no Brasil, este tem pela frente desafios que não podem ser adiados sob pena de que ele venha a ser fragilizado e perca conquistas importantes que ao longo dos anos foram sendo incorporadas ao seu funcionamento.

O primeiro desses desafios diz respeito a urgente necessidade de se ampliar o mercado de trabalho, tanto acadêmico, quanto empresarial, no Brasil, para que possam ser absorvidos os mestres e doutores que, a cada ano se formam em número cada vez maior pelas nossas universidades ou por programas no exterior. No ano de 2000 foram 5.700 doutores e 17.000 mestres. Em 2001, 6.000 doutores e 20.000 mestres. Dos 5.700 doutores formados em 2000, menos da metade tem vínculo de trabalho. Esses números tendem a aumentar, tanto pelo lado dos que se formam quanto pelos que, titulados, não encontram trabalho formal em universidades ou em centros de pesquisa acadêmicos ou empresariais.

A apreensão entre os que estudam fora do país é também crescente pois não vêem, com a perspectiva da volta, possibilidade de encontro de trabalho nas áreas de sua formação e de sua competência.

O assunto é, pois, urgente e é com urgência que é preciso motivar o nosso mercado empresarial para o problema: sem pesquisadores nas empresas não há inovação tecnológica, nem inovação de produtos e, em consequência, não há competitividade e o país fica a ver navios, não os que exportam o que produzimos, mas os que chegam para trazer o que importamos. Enquanto, é claro, pudermos pagar.

O segundo desafio, que se liga ao desafio anterior, pelo menos no que diz respeito à expansão do mercado acadêmico, é a da qualidade do ensino oferecido pelo sistema privado de universidades no Brasil.

Como se sabe, além do baixo índice populacional na faixa de 18 a 24 anos com matrícula em cursos superiores (cerca de 11% apenas), 65% do total dessas matrículas estão em instituições privadas. Quando considerado apenas o Estado de São Paulo, este número sobe para algo em torno de 84%.

Se tomarmos, por exemplo, o ano de 2000 e considerarmos o número de doutores nas instituições usuárias e, o número de projetos na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), tem-se, contudo, um quadro aproximativo em que se sobressai, de modo espetacular, o sistema público de ensino superior, conforme se pode verificar pelos dados abaixo:

**Instituições Superiores de Ensino e de Pesquisa  
no Estado de São Paulo  
Número de Doutores e de Projetos Fapesp**

	<b>Número de Doutores</b>	<b>%</b>	<b>Número de Projetos Fapesp</b>	<b>%</b>
Instituições Públicas de Ensino e Pesquisa	4.596	66.9	4.140	79.2
Instituições Públicas de Pesquisa	1.141	16.6 672		12.8
<b>Total Públicas</b>	<b>5.737</b>	<b>83.5</b>	<b>4.812</b>	<b>92.0</b>
Instituições Particulares de Ensino e Pesquisa	1.136	16.5 413		8.0
<b>Total Públicas + Particulares</b>	<b>6.873</b>	<b>100</b>	<b>5.225</b>	<b>100</b>

Algo disso tem, sem dúvida, a ver com a estrutura jurídico-institucional do sistema privado de ensino superior, profundamente comprometido, de um modo geral, com os aspectos comerciais da educação como negócio e, conseqüentemente, com os fins lucrativos do empreendimento.

É preciso dar definitivamente um sentido público ao sistema de ensino superior, como um todo, que é, por definição, um bem público.

Transformar a estrutura jurídico-institucional do ensino superior privado no país e dar-lhe um caráter eminentemente fundacional, sem fins lucrativos, é, pois, desafio premente e tarefa inadiável.

E é claro, para que não haja solução de continuidade, por resistências e *lobbies* corporativos e por vazios de financiamento, pode-se legislar para frente, o que já seria uma mudança de qualidade enorme no quadro institucional de nossas universidades e uma condição de qualidade sem precedentes aos requisitos de funcionamento de nossas escolas superiores.

E para que não se invoquem argumentos privatistas baseados na experiência de outros países, é bom que se diga, desde logo, que na Inglaterra



99% dos alunos estão em universidades públicas, na França, 92,2% e nos Estados Unidos, avocado sempre como campeão do privatismo, 78%, como se pode ver pelo quadro abaixo:

<b>Tipos de Cursos</b>	<b>Cursos de 4 anos</b>	<b>Cursos de 2 anos</b>	<b>Totais por tipos de instituição</b>
Instituições Públicas	5.814.545	5.277.255	11.091.800
Instituições Privadas sem fins lucrativos	2.853.890	74.920	2.928.810
Instituições Privadas com fins lucrativos	100.817	105.388	206.205
<b>Totais por tipos de cursos</b>	<b>8.769.252</b>	<b>5.457.563</b>	<b>14.226.815</b>

No âmbito das condições estruturais de funcionamento das universidades públicas federais, é sempre oportuno lembrar a necessidade, até agora reconhecida, mas de solução sempre postergada, de constituir-se a sua autonomia de gestão financeira, experiência que por mais de uma década vem sendo levada a efeito pelas universidades estaduais paulistas com resultados que, podendo ser continuamente melhorados nos ajustes finos, têm-se mostrado, contudo, conceitual, metodológica e operacionalmente eficientes, eficazes e de alta relevância para a qualidade do ensino da pesquisa e dos serviços prestados pela USP, pela Unicamp e pela Unesp.

Ligado a essa falta de autonomia de gestão financeira, apresenta-se o problema crônico da total falta de uma política de recursos humanos para as universidades federais, que se reflete de forma poderosamente negativa na política salarial dessas instituições que, padecendo ainda de um outro mal endêmico – o da carência de políticas regulares e sistemáticas de fomento –, correm o sério risco de não só terem comprometidas suas atividades-fim, como o de, por isso, comprometerem, sem volta, qualquer iniciativa de planejamento programático do setor de ciência, tecnologia e inovação.

A imprensa, de um modo geral, tem dedicado atenção particular ao momento delicado por que passa o sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação (C,T&I) no Brasil. É mais delicado ainda, quando se considera que, sem dúvi-

da alguma, se trata do melhor e mais bem montado sistema da América Latina, o que colabora para pôr em evidência os problemas por que estamos passando.

As universidades federais espalhadas pelos estados brasileiros continuam a viver momentos críticos e de apreensão em virtude do atraso de re-passes, e das indefinições quanto às prioridades do Ministério da Educação para o ensino no país, quanto à sua situação jurídico-institucional no que diz respeito à autonomia de gestão financeira, quanto ao valor dos salários que permanece praticamente o mesmo há vários anos e quanto à própria situação de instabilidade criada pelas novas formas de aposentadoria propostas na reforma previdenciária. Os fundos setoriais, que são parte importante desse desenho original e criativo do sistema de C,T&I brasileiro, em 2002, não conseguiram executar, no geral, mais do que 20% dos recursos que se anunciavam quando de sua criação. O fato é que a irregularidade econômico-financeira constante acaba por gerar a assistemática técnica do sistema, de modo que o que era ótimo virtualmente acaba por ser menos que sofrível na realidade. O outro efeito perverso, decorrente do mesmo fenômeno, é a total falta de possibilidade de qualquer planejamento, efeito esse que perpassa, como uma corrente de alta voltagem, negativa, toda a espinha dorsal do sistema, desde a sua arquitetura organizatória, no centro, até a execução, pelos usuários dos programas financeiros, nas pontas. Embora não seja condição suficiente para solucionar esses problemas, a autonomia de gestão financeira dessas instituições é, contudo, condição necessária para deles tratar de forma adequada e eficaz. A experiência da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), criada, no Estado, em 1962, e das universidades estaduais paulistas, desde 1989, mostram o acerto e a justeza das decisões que instituíram a sua plena e total autonomia de gestão financeira. No caso da Fapesp, que recebe, por lei constitucional, 1% da receita tributária do Estado ao longo dos seus 40 anos de existência, a possibilidade de seu bom funcionamento está diretamente ligada à sua autonomia e, conseqüentemente, à sua capacidade de planejamento e de provisionamento dos projetos concedidos e das despesas contratadas. Com autonomia e planejamento a Fapesp tem conseguido, juntamente com a comunidade científica paulista, responsável por mais de 50% da produção brasileira no setor, singrar o mar revolto das adversidades conjunturais e estruturais da nossa economia e navegar, com expectativa confiante para mares mais propícios de estabilidade nos cenários futuros do país. Nesse sentido, não é demais lembrar que, embora não seja panacéia, adotar a autonomia de gestão financeira das instituições federais de fomento à pesquisa, como o CNPq, e também das universidades públicas federais, seria uma boa iniciativa do novo governo e uma boa forma de iniciar, na prática, um bom diálogo com a comunidade científica nacional que há muitos anos luta, reclama e propugna por ela.

## NOTAS SOBRE UNIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO

*Roberto Smith*<sup>(\*)</sup>

O eixo proposto para esse Seminário foi: por que e como reformar a universidade, enquadrando-o dentro de um núcleo temático: Universidade e Desenvolvimento que coloca em destaque a globalização como sendo caracterizada por uma determinação excludente, perante a existência de um Projeto Nacional.

É certo que vivemos, no país, um momento histórico, em que o inusitado é o fato de estarmos perante um processo de alternância de poder, sem que isso esteja a abalar as instituições de nossa precária formação democrática. Significa um amadurecimento político que deve ser cultivado e bem tratado. Significa, também, a possibilidade de compartilhamentos e embates que projetam uma visão de futuro com esperanças concretas de crescimento econômico e justiça social. É bem verdade que os momentos que antecederam o processo eleitoral e a tomada de posse do novo governo puseram em marcha vigorosos fatores defensivos do *status quo* e o desencadeamento de efeitos desestabilizadores que buscaram retirar as bases de sua sustentação política imediata.

Essa fase exigiu, por parte do Governo e dos segmentos que lhe dão sustentação política, um extremo cuidado, mesmo porque, como é sabido, a carga de problemas herdados do passado compunha um conjunto de compromissos a serem observados, assim como um elevado ônus social, em que as carências de uma sociedade desigual atingira os níveis mais elevados na ordem internacional.

O atrelamento do país aos ditames do capital financeiro internacional havia-se intensificado, e na sua expressão mais cabal encontra-se refletido

---

(\*) Doutor em economia pela USP, professor do Departamento de Teoria Econômica da Universidade Federal do Ceará e atual presidente do Banco do Nordeste do Brasil.

no montante de crescimento da dívida e no grau de comprometimento das contas públicas com os pagamentos dos serviços da dívida.

Eu não vacilaria em afirmar que o fator mais importante do quadro político-econômico que compõe o legado desse período de nossa história recente foi o rebaixamento da condição de soberania nacional jamais visto em toda a nossa história republicana. Esse quadro ganhou visibilidade e esteve presente tanto no âmbito da política real quanto nos processos simbólicos de representação da nação.

A operação que buscou tornar o Estado mínimo e exaltar as virtudes do mercado, tão caros aos princípios neoliberais, foi imposta pelos países desenvolvidos e aceita pelos países não desenvolvidos. Nem por isso os preceitos das reservas de mercado, do intervencionismo e do Estado forte foram abandonados pelos países desenvolvidos, e jogaram um papel importante na retomada do Império americano à posição de hegemonia internacional. A mão invisível dissimulava os punhos de ferro, como já se afirmava, desde os tempos de Adam Smith.

O abandono de uma visão estratégica de Nação foi ratificado por meio de alguns procedimentos exemplares, tais como: o descaso em relação à política energética, que conduziu ao afogadilho de soluções improvisadas e comprometedoras de nosso futuro; a lei de patentes, precipitada, que entregou parte preciosa de nosso patrimônio genético; o sistemático processo de esvaziamento da universidade pública, que reforçou nossa dependência científica e tecnológica, comprometendo sua autonomia e qualidade acadêmica.

Quando o tema proposto para esta mesa coloca em destaque a globalização excludente, é preciso ter presente que este processo não é um caminho de mão única, imposto de fora para dentro do país, como que nos tornando vítimas de uma opressão indesejada. É sabido, portanto, que um ideário de consenso foi construído, buscando legitimidade dentro do país, o que elimina qualquer tentativa de busca de exclusivas determinações externas. Perante essa combinação contraditória, muitos elos foram construídos e terminam por se constituírem numa corrente que formou uma cadeia física e ideológica que impediu nosso desenvolvimento e nos fez mergulhar no desemprego.

Se analisarmos o processo educacional brasileiro ao longo dos anos 90, vamos encontrar uma sucessão de eventos e elaborações técnicas e normativas que mostram uma elevada permeabilidade, emanando de um ordenamento internacional de agendas educacionais que vem a se tornar compromissos nacionais.

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, cujos resultados foram sintetizados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, patrocinada pela UNESCO, da qual o Brasil foi um dos signatários. A centralidade da questão abordada pela Educação para Todos estava atada à universalização da educação básica e à erradicação do analfabetismo. Em 1993, o ministro Murilo de Avelar Hingel, ao inteirar-se daquele compromisso, por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na China, encaminhou o processo de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2002, que deu origem a um processo de elaboração que se destacou pelo elevado grau de participação em múltiplas instâncias.

Esses compromissos seriam reafirmados pelo ministro Paulo Renato Sousa, ao constituir o GT para elaborar o Plano Nacional de Educação em 1997, quando afirmou que o referido Plano “deveria atualizar e convalidar os compromissos assumidos nas conferências internacionais, especialmente a Declaração Mundial sobre Educação para Todos a partir das metas da Conferência de Jomtien”.

Vai-se estruturando, nos anos estagnados da década de 90, o constructo da importância da universalização da educação básica e da erradicação do analfabetismo. Será reforçado com a criação do Fundef em 1996, logo após a aprovação da Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e é fortemente amparado por textos competentes e politicamente corretos, como, por exemplo, os de Jaques Delors, mas sem respaldo e consistência na ação, essa sim fundeada nos preceitos liberais que fazem da educação, presa à concepção de capital humano, antes um produto de mercado do que um direito emancipatório do cidadão.

Permeando o quadro de crise, em face da escassez de recursos que colocava uma situação do tipo “*Escolha de Sofia*” entre educação básica e superior, firma-se uma posição de principalidade da educação básica em contraposição ao ensino superior, obedecendo a uma lógica de que os recursos deste deveriam passar por um *trade off* para contemplar mais fortemente a educação básica. Essa concepção adotava a premissa de que o setor privado poderia se incumbir de suprir, em maior escala, a expansão da demanda por educação superior, como de fato ocorreu.

Assiste-se, pois, a um processo de sucateamento das Instituições Públicas de Ensino Superior, que já é bastante conhecido. No entanto, e apesar disso, dois tipos de respostas emergem em meio à crise dessas instituições:

- uma elevada expansão da oferta para atender à demanda, com preenchimento de vagas, criação de cursos noturnos, etc., dentro da mesma força de trabalho e capacidade instalada;
- a constatação de sua superioridade qualitativa, comparativamente às instituições privadas, quando dos processos de avaliação postos em prática pelo Governo.

O movimento docente organizado da Universidade, dentro do quadro de crise, se vê premido entre a intransigência do governo passado em dialogar e negociar, e as forças que fazem da ausência de negociação o instrumento de reforço de uma conduta política radicalizada, indispensável à manutenção de seus nichos de poder. Isso tem impedido a formulação de uma pauta que possa servir de guia para uma agenda mais ampla e aprofundada de negociações para a universidade, passível, inclusive, de extrapolar as reivindicações válidas, de caráter corporativo.

Essa situação é presente e atual dentro de um espectro mais amplo da política, pois reafirma que a universidade não é um corpo estranho à sociedade, e reproduz com suas características próprias o conjunto dos conflitos e debates inerentes ao processo político em marcha.

Mas, afinal, qual o projeto nacional? Evidentemente as diretrizes foram postas na campanha e foram escolhidas pelo voto. As restrições vão sendo decodificadas, assim como desarmadas as bombas de ação retardada, e devem ser iniciadas as ações que levem ao crescimento da economia e à geração de empregos dentro de posições de maior conforto macroeconômico. À medida que diminui a nossa dependência ao FMI vai-se tornando possível a adoção de uma política econômica mais independente. Com isto, é fortalecido, ao mesmo tempo, o campo de autonomia do Estado na órbita internacional, gerando uma aptidão para a inserção soberana do país no mercado internacional.

Em termos propositivos, é preciso desvencilhar a universidade da impregnação ideológica privatista, que envolve a formação acadêmica acrítica, que esteve subjugada pelo pensamento único, que eliminou a agenda de desenvolvimento das estruturas curriculares.

Por parte do MEC, torna-se necessário abrir o diálogo e a negociação com a Universidade Pública, que venha a se tornar estruturador de uma política de compromissos de parte a parte. Isso deve envolver tanto os avanços de natureza corporativa quanto os avanços do papel requerido para uma universidade entrosada com o processo de inclusão social, crescimento eco-

nômico do mercado interno, e com uma estratégia de avanço científico e tecnológico nacional.

Muito provavelmente a lição que pode ser apreendida com o neoliberalismo é a de que o Estado não é onipotente e que, muitas vezes, essa projeção do Estado significou a tutela que esteve sempre muito próxima ou integrada ao clientelismo. A interlocução entre o Estado e a sociedade civil organizada deve objetivar um projeto que envolve resultados e compromissos – dentro de uma escala temporal que refuta o imediatismo. Esse é o processo que se deve esperar de uma construção política democrática. Torna-se mais difícil implementá-la, primeiro porque não escamoteia os empecilhos e restrições de parte a parte, segundo porque exige uma ordenação temporal hierarquizando o suprimento de carências e necessidades em distintas escalas de valor, terceiro porque os processos são dinâmicos, mutáveis e não-lineares, requerendo, muitas vezes, repactuações, e, por fim, porque deve ter por pressuposto a clareza e transparência de propósitos entre os interlocutores.

Acreditamos que esse é o processo que deve vir a ser entendido e pactuado para o início de negociações que retirem a universidade do ateliê em que foi despejada, reintroduzindo-a a partir de uma visão estratégica, em que uma coisa parece certa: a universidade pública integrada ao desenvolvimento social não deverá ser nunca mais a mesma. Mas essa é uma construção coletiva.

## ACADEMIA E SETOR PRODUTIVO

*Francelino Grandó<sup>(\*)</sup>*

Não há por que reformar a autonomia universitária que está prevista na Constituição da República. É preciso primeiro praticar. Certamente, os longos debates e o profundo amadurecimento alcançado em 1988, quando, de maneira muito consistente, a comunidade acadêmica, nos seus diversos segmentos, foi capaz de trazer para a Constituição o artigo 207, que caracteriza a autonomia universitária e expressa o porquê haver autonomia universitária, nos permite a compreensão de que a universidade não é uma parte de Governo. É sim uma parte do Estado Nacional, que nós constituímos. Se a universidade for efetivamente uma universidade, ela se integra dentro do que é uma instituição, indispensável para a constituição de uma nação, para a constituição de um Estado, resultado do consenso social. Por isso, o que está posto, de muito esforço, de décadas do papel extraordinário prestado pelas universidades na construção deste país até 1988, deve ser praticado. Nós temos de desenvolver aquele resultado a que chegamos. Nós somos a universidade. Desde o primeiro governo, da chamada à época da Nova República, já se alegavam dificuldades, contingenciamentos e não havia autorização para preencher vagas, legalmente criadas e legalmente vacantes, e com isso o nosso corpo docente e o corpo técnico-administrativo estavam esfacelados. Inclusive com o arremedo que foi a autorização conquistada, a cada vez com muita dificuldade, para a contratação de professores substitutos. Com todo respeito aos colegas, até porque ainda constitui uma das categorias mais dinâmicas das universidades, já que todas as outras minguam e essa cresce. Com todo respeito, há muitos profissionais que estão na qualidade de professores substitutos, mas é importante reconhecer que não têm nem a

---

(\*) Professor do Departamento de Ecologia da Universidade Federal de São Carlos. Ex-Secretário Municipal de Desenvolvimento Sustentável, Ciência e Tecnologia, de São Carlos, SP. É Secretário de Política de Informática e Tecnologia do Ministério de Ciência e Tecnologia.



missão e, às vezes, nem a potencialidade para realizar a tarefa que só pode ser realizada por um professor dentro de um quadro de carreira. E que o arremedo que foi feito com técnicos que são substituídos por contratações via fundações de apoio também não têm nem a oportunidade nem a possibilidade de prestar o serviço que deve ser prestado em um laboratório ou em uma área de pesquisa em um hospital. Esses objetivos só podem ser alcançados por um técnico de carreira, dentro de uma carreira que valoriza a progressão, que valoriza a qualificação, que valoriza os resultados obtidos. Desde então, nós não temos autorização para contratação formal. Aliás, só recentemente, é importante observar, que com todas as dificuldades do governo do Presidente Lula, nós temos no ministério Cristovam Buarque a primeira autorização formal para uma contratação massiva de técnicos administrativos e professores. Insuficiente? Não há a menor dúvida, mas também tenho claro que este é um sinal no sentido diferente. Um sinal no sentido do crescimento, diferentemente do sinal que nós sempre recebemos, que nós éramos muitos, devíamos ficar menos ainda. Acho que isso começa a mudar no sentido, então, do que eu dizia para começar, que quanto à autonomia da universidade não é preciso reformar nada. É preciso, sim, fazer efetivo aquele resultado, aquela conquista obtida na Constituição de 1988 depois de décadas de luta, e de importantes serviços prestados ao país.

Aplicando a autonomia, reconhecemos que ela existe como meio para que a universidade possa servir ao país, servir à nação. Aí sim, nós podemos dedicar um pouco mais de atenção ao que é a função da universidade dentro da sociedade. A função essencial da permanência, independente de cada orientação política momentânea. A vocação para gerar o conhecimento, difundir o conhecimento, sedimentar o conhecimento, dedicar-se à pesquisa básica e dedicar-se à aplicação da pesquisa e ter a interação com a sociedade. Talvez aí nós tenhamos de investigar um pouco mais, tenhamos de reconhecer que a sociedade não está lutando pela defesa da universidade porque talvez nós não tenhamos ainda conseguido atingir o melhor ponto de interação com a sociedade. Seja no exercício da função, buscando a inclusão social, que hoje passa a ser uma sinalização muito clara desse governo, que a universidade aguardava há muito tempo, fazia, mas às vezes contra a orientação do Governo. Hoje, talvez nós possamos fazer de acordo, convergentemente com uma sinalização de política pública do Governo Federal. Mas, certamente, estivéssemos muito mais avançados, alcançaríamos muito maior respaldo. Por isso, feita esta introdução, eu vou usar dessa oportunidade para tratar de uma abordagem bastante específica, que é o papel da universidade quanto à geração de tecnologia e a contribuição da tecnologia para o

processo de inovação no setor produtivo. Peço a compreensão de todos para que, o que eu vou falar a partir de agora do setor produtivo não significa, na minha compreensão, que seja mais importante do que as outras missões que eu procurei tangenciar nessa introdução. Mas ao escolher um tema, imagino que eu possa contribuir mais, trazendo essa nova abordagem. Até porque, nesse momento, nós estamos com a responsabilidade de gerar um Projeto de Lei de Inovação. Por quê? Porque o governo passado enviou, no final de 2002, um Projeto de Lei de Inovação ao Congresso. Esse projeto nós tivemos a oportunidade, durante o governo de transição do Presidente eleito Lula, de obstaculizar a sua tramitação em regime de urgência constitucional. É com o sentimento de que fizemos corretamente, porque o projeto foi feito de maneira açodada, sem a efetiva discussão democrática, sem o internalizar da discussão no âmbito daquele que é, no mínimo, um dos interlocutores mais importantes – que é exatamente a universidade, a comunidade acadêmica –, que trago o tema a este debate.

Compreendo que o governo passado tenha procurado fazer, mandar para o Congresso a todo custo, como conclusão de uma série de esforços a que tinha-se dedicado. Compreendo, mas é exatamente assim, foi o governo que passou. A tarefa deste governo é bastante diferente. Nós temos de garantir a instância democrática para que a discussão, sobre um tema tão relevante como o Projeto de Lei de Inovação, possa se internalizar e possa contar com a participação de um ator responsável por pelo menos 2/3 de toda a tecnologia que é gerada no país. Esse é um número também discutível, fica aqui a minha recomendação, um pedido a todos os colegas que tenham esta área de investigação, é um número que precisa ser desmistificado, melhor conhecido. Eu escuto empresários dizerem que a universidade contribui com, no máximo, 30-40% da geração de tecnologia. Acho que este número é um descalabro. Acho que ele não corresponde à realidade, mas a leitura dos próprios índices do IBGE permite que alguém afirme que são 70% do setor público, nas universidades, e 30% no setor produtivo. Acho que a utilização desses números não é casual, ela significa a intenção, às vezes a necessidade de desmerecer o papel da universidade. Esse último percentual contempla aquele engenheiro que coloca um pingo de óleo dentro de uma máquina e ele é colocado no índice da indústria como se tivesse gerado pesquisa e desenvolvimento. É claro que a manipulação desses dados significa exatamente uma disputa importante por recursos. Não preciso ir muito mais longe se pensar exatamente nos recursos dos fundos setoriais, que são, queiramos ou não, um mecanismo importante do fomento ao desenvolvimento tecnológico do país. Portanto, chamo a atenção para o uso desses dados que, me pare-

ce, tem sido canhestro, mal-intencionado. Quero falar exatamente da necessidade, independente de qual seja o número, de a universidade ser um ator relevante no debate sobre o Projeto de Lei de Inovação.

Essa discussão precisa, necessariamente, contar com a participação decidida das universidades públicas, federal e estadual, e universidades confessionais, e que o resultado do nosso debate, das diversas posições em conflito, ainda que legítimas, permitam atingir um consenso possível, especialmente nesse momento em que o Governo, o Ministério da Ciência e Tecnologia, por meio da Secretaria de Política de Informática e Tecnologia, tem a responsabilidade de buscar a construção desse consenso para oferecer subsídios ao Parlamento, onde o projeto se encontra. Por isso, eu acho que este foro é bastante importante para que se pense um pouco sobre a questão da Lei de Inovação, sobre o papel da universidade como geradora de tecnologia e, principalmente, que mecanismos nós podemos ter para que haja uma efetiva interação entre linguagens tão distintas, que são as linguagens da academia e a linguagem do setor produtivo, entre tempos tão distintos, como o tempo do fazer acadêmico e o tempo da geração de um produto no mercado. Ambos são extremamente relevantes, sendo certo que se não cabe ao setor produtivo dizer que nós devemos atender a tempo e a hora, também não podemos nos conformar com a idéia, presente em outro segmento da sociedade, de que a geração de tecnologia serve para o financiamento da universidade. Na minha opinião isto é um despropósito, um descabro, é um equívoco conceitual tão profundo que impede que a discussão avance em bases sérias. A universidade deve ser remunerada. Certamente, se não nós estaríamos assistindo a uma privatização pontualizada de um saber que é patrimônio público. Mas por outro lado, não é possível pensar que a geração de tecnologia e a venda dessa tecnologia constituem um objeto em si mesmo. Certamente não. Da mesma forma que a tecnologia, para mim, não constitui um objetivo em si mesmo. Tecnologia é um mecanismo que precisamos desenvolver para desenvolver o país, visando à melhor qualidade de vida do cidadão brasileiro, visando à melhoria do produto, seja o produto para o mercado consumidor interno, seja o produto para que o Brasil seja mais competitivo na inserção internacional. Tecnologia é sempre meio para essas finalidades. Da mesma forma que ter remuneração por uma prestação de serviço tecnológico, por um desenvolvimento tecnológico, não deve ter como finalidade a remuneração ou a aquisição de recursos para dentro da universidade. A propriedade intelectual que foi gerada deve ser remunerada e, certamente, remunerado o patrimônio público, sobretudo, ser socialmente utilizada dentro da universidade. E se nós temos os departamentos de ponta de engenharia, que

têm uma enorme afinidade com o mercado, nós temos departamentos da área de saúde pública que não vão alcançar esta mesma remuneração, mas são, no mínimo, na minha opinião, relevantes para o país, sendo indispensáveis para o cumprimento de outra importante função da universidade, a sua função social. Então, é preciso ter mecanismos dentro da universidade para que a remuneração, – alcançada junto ao setor produtivo, os parceiros, os terceiros –,ingresse na universidade institucionalmente. E não para um clube de professores. Isso me reporta, então, ao mecanismo atualmente existente que são as fundações de apoio institucional. Durante alguns anos, fui até identificado como um cavaleiro andante das fundações de apoio. É nessa condição confortável em que quero apontar exatamente a excrescência que é uma fundação de apoio, a anomalia, que é uma fundação de apoio na ausência da autonomia universitária. Ela foi indispensável para auxiliar a universidade pública federal, sobretudo, a resistir ao ataque sem misericórdia promovido pelo governo do ministério Paulo Renato. Com as fundações de apoio nós salvamos recursos indispensáveis para as universidades ao longo de oito anos. E não estamos livres de que isso venha a acontecer novamente, porque as condições macroeconômicas não estão mudadas e o movimento de contração do Estado brasileiro me parece ainda continuar em curso. Enquanto nós não tivermos capacidade de partir para uma outra perspectiva da construção, realmente, do governo democrático e participativo. E é um trabalho de mais de um mandato. Talvez uma geração. Até porque o Estado foi tão destruído que não serão oito anos que o reconstituirão. A praga das bolsas, que já estão espalhadas por diversos organismos, demonstra exatamente como nós não temos estrutura de estado qualificado, como eu dizia no início. Neste período, então, as fundações de apoio foram extremamente de apoio e podem continuar sendo importantes. Não posso falar disso sem lembrar das exceções que confirmam a regra, ou seja, das barbaridades também que foram cometidas em fundações de apoio. Mas prefiro destacar o papel de diversas fundações de apoio que eu conheço e que tiveram um papel muito importante. O que separa essencialmente umas de outras é o controle institucional. Na medida em que uma fundação de apoio tem controle institucional, ela se aproxima dos objetivos da instituição. Na medida em que ela passa a ter vontade própria, ela começa a gerar sua própria estrutura de poder. E aí, em vez de apoiar uma outra instituição, muitas vezes ela apenas se utiliza do nome, da grife da instituição para atender a seus próprios objetivos. Isto é o exagero da anomalia. Qual a anomalia? A não aplicação do artigo 207. A não efetivação da autonomia universitária. Foi isso que nos exigiu, então, gerar este instrumento anômalo que, volto ao início, se nós

formos capazes de fazer avançar a discussão para a efetiva aplicação da autonomia universitária, nós teremos diminuído a relevância da fundação de apoio. Mas continua o desafio da interação entre duas linguagens e dois tempos: o do acadêmico e o do setor produtivo. E algum mecanismo precisa existir para isso. Agora não mais então para corrigir anomalias, não mais para tirar dinheiro da conta que era administrada pela Secretaria do Tesouro Nacional e poder salvá-lo em uma conta, numa agência bancária dentro do *campus*. Não mais para esse tipo de coisa. Não mais para contratar técnicos para os hospitais universitários porque não tínhamos autorização para os cargos efetivos. Não mais para isso, mas para uma tarefa permanente. Qual é a tarefa permanente? Fazer a interação da universidade com o setor produtivo. Permitir que a geração de tecnologia implique uma demanda do setor produtivo e que (n)o empresariado nacional possa estar por um lado mais competente para dialogar e esteja mais sensibilizado para desenvolver tecnologia no âmbito da própria empresa ao invés de comprar um pacote fechado de tecnologia, que hoje para o empresário é mais barato, mais eficaz. Este mecanismo precisa ser permanente, e acho que nós temos um debate importante. Esse mecanismo deve ser gerado dentro da instituição universitária. Acho que hoje é possível. É possível gerar um instituto, núcleo, um órgão especializado no estímulo à geração tecnológica, na apropriação dos resultados das linhas de pesquisa, na sensibilização do parceiro empresarial, no diálogo entre os dois. É possível fazer hoje de maneira a manter esse órgão, esse instituto, essa instituição dentro da universidade pública, tanto federal quanto estadual. Entretanto, eu não tenho nenhuma segurança se o que for aprovado hoje pelo Parlamento e que constitui um órgão especializado dentro da universidade pública capaz de fazer essa interação, capaz, portanto, de receber recursos externos, gerenciar esses recursos externos, de internalizá-lo na universidade, se este órgão aprovado em uma lei em 2003, ele resistirá a um próximo movimento de contração de Estado, como já aconteceu com as autarquias, como já aconteceu com as fundações. E voltamos ao ponto em que a instituição universitária – que não é uma fundação, que não é autarquia, universidade é uma universidade autônoma –, continua sendo incompetente para gerenciar uma conta bancária porque um Secretário da Fazenda vale mais do que a aplicação da norma constitucional, então eu não me sinto com nenhuma segurança para dizer que o resultado que pudéssemos chegar hoje, ainda que aprovado em lei, ele fosse permanecer por mais 10 anos, que fosse capaz de superar uma outra coisa que poderia vir em algum momento, retirando eficácia ao mecanismo que nós tivéssemos chegado. Porém, com absoluto controle institucional para o que as boas expe-

riências e as más também nos alertam e ensinam de maneira, talvez, a constituir este mecanismo. Acho que temos um bom exemplo aqui do que pode ser muito ruim e vou falar com a clareza do chamado CGEE. Ele é o ápice do modelo de desfazimento do estado que aconteceu durante oito anos. O projeto nacional não comporta uma estrutura completamente fora do estado para fazer aquilo que as instituições públicas têm a missão, a obrigação, o dever, a capacidade, a competência e a vontade de fazer. Eu não consigo conviver com os esforços que nós fazemos dentro de cada *campus* neste país, lutando com dificuldades do pagamento de telefone à valorização da participação de um profissional em evento de qualificação e, ao mesmo tempo, conviver com uma instituição subversiva, custeada pelos mesmos recursos do Tesouro Nacional, que paga o que quer, quando quer, a quem quiser, para fazer a mesma coisa que uma linha de pesquisa muito bem estruturada, pela complexidade criativa da docência, da pesquisa e da extensão, porém submetida a todas as dificuldades conhecidas. Não posso compreender porque essa instituição privada, irresponsável face aos objetivos permanentes da universidade, deva receber massivos recursos públicos. Essas são algumas questões necessárias que quero fazer ao debate, para o qual ousei adiantar algumas opiniões.

## AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – VALORES REPUBLICANOS, CONHECIMENTO PARA A EMANCIPAÇÃO, IGUALDADE DE CONDIÇÕES E INCLUSÃO SOCIAL

*José Dias Sobrinho<sup>(\*)</sup>*

O que a avaliação tem a ver com o tema acima proposto? Penso que uma intensa e estreita relação de sinergia.

Parto do princípio de que uma instituição de educação superior só se realiza plenamente como tal, à medida que se constitua como um espaço público, ou seja, um espaço plural, permeado de contradições de construção e aprofundamento dos valores públicos. Do ponto de vista de sua função social e pública, isto é, da perspectiva daquilo que política e filosoficamente lhe justifica a existência, a educação superior, materializada nas práticas de suas instituições, existe para expandir os processos civilizatórios, desenvolver e aprofundar os interesses sociais e públicos que se hegemonomizam em uma dada situação das disputas sociais e das relações de poder. Do ponto de vista ideal, mas sem desconsiderar as reais contradições e limites de qualquer fenômeno humano e social, uma instituição de educação superior existe para cumprir o mandato social de produzir os conhecimentos emancipatórios, formar os cidadãos e assim desenvolver a sociedade humana, segundo e mediante os valores e princípios mais caros ao processo civilizatório e à vida democrática, tais como a solidariedade, a cooperação, a justiça, a igualdade, o direito à dignidade, o respeito à alteridade e à pluralidade. Como instituição que recebe um mandato social, ela se justifica, portanto, ao cumprir os valores fundamentais e prioritários do humano, de acordo com as interpretações históricas que se vão construindo como resultados das contradições sociais e das novas realidades que os processos civilizatórios vão

---

(\*) Professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), doutorado em Paris na École des Hautes Études en Sciences Sociales e na École Normale Supérieure, presidente da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES) e da Comissão Nacional de Avaliação, esta recentemente (2003) instituída pela Secretaria de Educação Superior (SESu-MEC).

produzindo. Desta forma, uma instituição educativa tem compromisso com o fortalecimento da democracia e deve, ela mesma, exercitar em seu cotidiano os conteúdos e formas da vida democrática.

Uma instituição educativa, por sua natureza e função, é radicalmente diferente de uma empresa do mundo econômico. Enquanto a instituição educativa tem o desenvolvimento do humano e do social como referência e finalidade, no quadro dos valores e interesses públicos que uma determinada configuração social faz emergir, a empresa de mercado tem nos meios o seu fim (Freitag, 1995, pp. 31-32). A esta lhe basta desenvolver eficazmente os meios para bem cumprir os seus interesses particulares, exacerbando a lógica da instrumentalidade. Enquanto que não pertence à instituição de educação comprometida com suas funções públicas o simples amearhar de quantidades de produtos e lucros, cumpre à empresa econômica, principalmente, aumentar a produtividade, a eficiência, a competitividade, enfim, obter mais resultados práticos quantificáveis, derivados de seu saber-fazer, como expressões concretas de seus lucros. Quando a lógica do mercado é levada a seus extremos e transmutada ao campo social e dos capitais simbólicos, a centralidade da gestão eficaz, do planejamento, da eficiência e da produtividade não é posta em função do desenvolvimento social justo e sustentado; ao contrário, esses ícones do mercado se apresentam como se fossem valores autojustificados e que em si mesmos encerrassem os seus sentidos. Elevados a valores, têm forte poder de determinação da sociedade. O consumo e o consumidor passam a valer mais que a produção e o trabalhador. Quem não tem como produzir e, sobretudo, como consumir é excluído.

Do ponto de vista estritamente da empresa, a cooperação, quando há, é uma estratégia instrumental que se coloca em função do maior lucro e do aumento da competitividade, isto é, da ideologia do sucesso individual. Neste caso, o que prevalece não é a justiça social, não é o bem comum, e sim o privilégio daqueles que se mostram mais competitivos. Então, não é a produção do desenvolvimento social que vale como fim; o que importa, nesse caso, é o aperfeiçoamento dos meios para o incremento dos benefícios e interesses exclusivos da empresa econômica. As relações mercantis são marcadas pela indiferença recíproca, que tende a anular a individualidade e a socialidade.

O mercado não contém todas as soluções para os problemas humanos, tampouco as sociedades industrializadas podem ser consideradas apenas como capitalistas; elas são, também e diferenciadamente, pluralistas e democráticas, e isto é o que deve ser aprofundado a fim de evitar-se a barbárie tecnológica. O que eleva os graus de desenvolvimento civilizatório são mui-



to mais as ações públicas orientadas ao desenvolvimento multidimensional da trajetória humana que o crescimento econômico, quando este se apresenta depredador, ou a simples evolução unilateral da tecnologia quando desligada da ética e da política. O desenvolvimento civilizatório é o oposto do economismo feito barbárie e do tecnologismo sem compromissos com as políticas para a construção de sociedades mais justas e solidárias. É todo diferente desta tendência atual que valoriza o avanço tecnológico e econômico segundo o critério de sua eficácia imanente.

Uma sombra de pesada ameaça cresce hoje na onda do globalismo, essa ideologia que trata de justificar as aberrações e assimetrias que a mundialização vem produzindo em toda parte. Fortes interesses empresariais e jogos de poder articulados mundialmente operam para transformar a educação superior em um meganegócio, que, aliás, atualmente já movimenta dezenas de bilhões de dólares. O grande problema do avanço da tecnologia e da mundialização da economia é que seus produtos materiais e espirituais não são repartidos com justiça. Se aumentam a exclusão, jogando a inclusão à responsabilidade individual, são um obstáculo à emancipação da humanidade.

Ante a invasão do quase-mercado educacional, como ideologia privatista e prática de comercialização, é preciso insistir na idéia de que a razão de ser da educação, o que lhe fornece os fundamentos e os objetivos essenciais, é a formação global dos cidadãos. É fundamental que as sociedades tenham seus projetos educativos, que não se restringem com uma diversidade de instituições e de programas isolados. Todo projeto de sociedade deve ter em seu centro um projeto civilizatório, formativo, que é o outro modo de dizer projeto educativo. Portanto, educação não é mercadoria - sem pátria, sem ideologia e sem ética - a ser regulamentada pela Organização Mundial do Comércio e ajustada às disputas do mercado. Educação é essencialmente bem público, de interesse social, direito do cidadão e dever do Estado.

Disso decorre que é dever da instituição de educação superior construir-se cada vez mais intensa e extensamente como um espaço público. Isto é particularmente contrário ao construto ideológico, que quer explicar e justificar a idéia da igualdade entre democracia e mercado.

O espaço público é o espaço da democracia, que não pode ser confundido com o mercado, pois os objetivos de uma e de outro não são os mesmos, o direito e o poder não são repartidos sob os mesmos critérios, para os mesmos fins e para produzir os mesmos efeitos, bem como os conceitos de

liberdade e justiça, por exemplo, não se equivalem, pois não é verdade que todos os indivíduos de uma sociedade tenham as mesmas condições para competir, e tampouco é eticamente aceitável que o espetacular avanço da técnica, que sustenta o império da economia globalizada possa, em seu benefício próprio, degradar os valores e a ética. Jefferson pensava que “não há nada mais distante da igualdade que tratar de igual modo a seres desiguais”.

A grande tarefa da universidade é, pois, a construção de um espaço público cujos valores falem mais alto e sejam mais duradouros que os interesses utilitaristas e de curto prazo do mercado. Ela não pode permitir a substituição dos mais altos graus do conhecimento e da reflexão crítica, que durante séculos a constituíram, pelos apelos ao aligeiramento dos conhecimentos e habilidades adaptados ao imediatismo do mercado e da sociedade que privilegia o que tem valor utilitário e instrumental.

Construir-se como espaço público é revivificar o corpo social, de modo que “os conteúdos de formação não venham a ser integralmente induzidos a partir das exigências setorializadas da economia, mas que possam também ser definidos a partir das relações que estabelecem e do modo como se entrecruzam no seio de uma cultura científica cada vez menos distanciada do espírito do tempo” (Renaut, Bayard, Paris, 2002, p. 106). Fortalecer o espaço público universitário é, pois, uma exigência das políticas dos Estados para o desenvolvimento das sociedades democráticas. É se tornando um espaço público do conhecimento, da crítica, da criação e do debate que a educação superior exerce seu dever e sua potencialidade de criar e de ampliar os outros espaços públicos que, juntos, constituem uma sociedade democrática.

A “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação”, da UNESCO (Paris, 1998), já em seu preâmbulo salienta: “Se carece de uma educação superior e de instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um autêntico desenvolvimento endógeno e sustentável; os países pobres e em desenvolvimento não poderão encurtar a distância que os separa dos países desenvolvidos industrializados”. Em outra altura, a UNESCO declara que a missão do ensino superior consiste em “contribuir para o desenvolvimento durável e para o melhoramento do conjunto da sociedade, a saber: formar diplomados altamente qualificados e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana; promover, gerar e difundir conhecimentos através da pesquisa (...); constituir um espaço aberto para a formação superior que propicie a aprendizagem permanente (...)”. E ainda: “A educação superior deve refor-

çar suas funções de serviço à sociedade e, mais concretamente, suas atividades dirigidas a erradicar a pobreza, a intolerância, a violência, o analfabetismo, a fome, a deterioração do meio ambiente e as enfermidades, principalmente mediante um delineamento interdisciplinar e transdisciplinar para analisar os problemas e as questões propostas (UNESCO, *in* Yarzabal, 2002, pp. 228, 231 e 236).

Múltiplas são, portanto, as funções da educação superior, pois diversificadas, complexas, contraditórias e profundas são as necessidades da sociedade. A instituição educativa de nível superior não pode abdicar de produzir uma formação fundada nos princípios de uma ciência relevante para a emancipação humana, de uma política democrática, de uma ética impregnada dos valores que incluam mais amplos âmbitos sociais, respeitando a pluralidade e as diferenças. Por isso, é importante recuperar os valores científicos e democráticos da educação superior, o que obriga a refletir radicalmente sobre sua diversidade e seu papel social.

Pensando na temática da inclusão, em tempos de sociedades cada vez mais complexas, não se há de esquecer que toda exclusão começa pela falta de conhecimento, mas também pela negação da compreensão e da crítica daquilo que é diferente de nós mesmos. A ignorância é uma das mais cruéis formas e fontes de exclusão, pois é a privação da condição básica de existir plenamente e, cada vez mais, até mesmo de simplesmente viver num mundo crescentemente necessitado do capital cultural. A não aceitação das diferenças como diferenças, ou seja, a negação da identidade própria da alteridade, produz hierarquias, desvalorizações, enfim, exclusões.

A universidade é, historicamente, um tecido complexo feito de combinações e diferenciações, atravessado de contradições e disputas ideológicas, com importantes funções não apenas para a economia, mas também para a socialização, o avanço do espírito científico, a cultura, a crítica fundamentada, a independência de espírito, a emancipação. Os fins de todo processo histórico de construção do conhecimento e das aprendizagens não se reduzem às dimensões pragmáticas e operacionais, não são mera função econômica, não se desligam dos processos de produção da vida social.

As competências técnicas e profissionais, amplamente prestigiadas hoje, não têm valor em si mesmas; elas se inscrevem nas dimensões mais amplas das competências do homem como sujeito da história. A valorização do conhecimento “útil” produziu, em contraponto, a depreciação das artes e das humanidades, do desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão dos processos históricos e culturais. Diz Habermas:

“Os processos de aprendizagem universitária não só mantêm a sua interação com a economia e a administração, como também continuam em estreita ligação com a função de reprodução do ‘mundo da vida’. Para lá de prepararem para a carreira académica, a prática que propiciam de uma forma de pensamento científico (isto é, de uma atitude hipotética face aos fatos e normas) permite-lhes dar o seu contributo para o processo geral de socialização; para lá do saber especializado, contribuem para a formação crítica intelectual, com as suas leituras fundamentadas dos acontecimentos atuais e as suas tomadas de posição política objetivas; para lá da reflexão sobre métodos e fundamentos, contribuem, com as ciências humanas, para uma continuidade hermenêutica das tradições, e com as teorias da ciência, da moral e da arte e literatura para a formação de uma consciência própria das ciências no âmbito geral da cultura. E é ainda a forma universitária de organização dos processos de aprendizagem científicos que permite que as disciplinas especializadas, para além de preencher estas diversas funções, simultaneamente se enraízem no ‘mundo da vida’.” (Habermas, 1987, p. 8)

Se a produção e a promoção do conhecimento fundamentado, crítico, amplo e socialmente relevante é da essência mesma da universidade, não há como não atribuir-lhe uma tarefa que vai-se tornando crescentemente mais importante; a tarefa do incremento ético, ante o crescimento da pobreza, da miséria e das desigualdades de todo tipo, nos âmbitos material, espiritual, afetivo e cívico; a tarefa da promoção da ética, em face do domínio da ideologia do individualismo e do sucesso individual sobre a socialidade, a solidariedade e demais valores sociais e ante a substituição do espaço público, que se constitui como abertura aos processos civilizatórios, pela auto-referencialidade mercantilista, que desvitaliza a trama social, individualiza e exclui.

Numa sociedade que prioriza o capital social e o capital cultural como partes essenciais do capital econômico, a distribuição assimétrica do conhecimento colabora fortemente para a desigual distribuição de incluídos e excluídos. Apenas uma minoria pertence à formidável “sociedade do conhecimento”, criada pelo espetacular desenvolvimento tecnológico. Três quartos da humanidade não têm as condições básicas para o acesso às tecnologias; calcula-se que metade da população mundial jamais fez sequer uma chamada telefônica. Ao analfabetismo clássico se soma agora o analfabetismo digi-

tal, que condena as suas vítimas à marginalidade, à pobreza e à miséria. O trabalho qualificado, diretamente vinculado à qualidade da instrução, acelera o desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, pode ser uma das fontes de desigualdade e exclusão social.

Uma sociedade democrática e educativa deveria-se ocupar de políticas e práticas pedagógicas que não reforçassem a marginalização daqueles que só podem oferecer um trabalho não qualificado. Uma sociedade educativa é uma sociedade que dedica todos os seus esforços para construir a coesão social e eliminar a exclusão pela ignorância. O conceito de sociedade educativa inclui a possibilidade de aprendizagem ao longo da vida, e isso não apenas no sentido da qualificação para o trabalho, mas também na ampliação das oportunidades culturais e de lazer e de inclusão nas diversas dimensões da vida social e cívica.

Por outro lado, o conhecimento entendido hoje como capital econômico é um bem comercializável, tornou-se propriedade particular daqueles que o podem comprar para usufruto próprio, para o incremento do lucro e do sucesso individual. A educação superior se transforma em um quase-mercado quando o conhecimento que produz e/ou reproduz beneficia exclusivamente a alguns setores restritos da sociedade. O privilégio de uns produz a exclusão de muitos, quando um bem público se privatiza para benefício particular.

Se a instituição tem como orientação central o desenvolvimento daqueles fins públicos resultantes das relações de força e contradições da sociedade, então os processos que ela desenvolve como expressão de sua responsabilidade social devem ser contínua e radicalmente postos em questão. Por meio de processos sociais de reflexão e debates e mediante múltiplos recursos heurísticos, devem ser postos em foco as diferentes respostas que uma instituição educativa oferece no cumprimento de sua responsabilidade social. Em outros termos ainda, a sociedade tem o direito de pôr em questão os significados que têm as ações institucionais para a construção dos fins e valores que constituem os projetos de uma determinada sociedade em uma dada conjuntura.

Pôr em questão, construir sentidos, compreender o educativo como fenômeno complexo de construção do conhecimento e de formação humana comprometida com o bem comum e os interesses públicos, é este o significado central a ser atribuído à avaliação da educação superior. Entretanto, precisa estar muito claro que isso não é simples adesão a valores oficiais e, sim, afirmação das subjetividades, ou seja, o reconhecimento do homem como sujeito da história.

Nisso consiste a importância, o sentido e a direção programática da avaliação. O significado público da educação exige eticamente o questionamento radical a respeito do cumprimento da responsabilidade social. Este é o significado central de uma avaliação educativa: construção social, produção de sentidos, questionamento radical e global do conjunto de práticas de uma instituição, fundamentalmente no que se refere ao aprofundamento dos valores públicos, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da ciência e à formação integral dos cidadãos, que constitui a essência da responsabilidade social, científica e ético-política da educação superior.

Uma empresa comercial, auto-suficiente e autocentrada, pois o que lhe interessa é a produção de si mesma e não da sociedade mais justa e solidária, costuma reduzir a avaliação a uma mera função de controle e fiscalização. Essa noção, aplicada à educação superior, tende a transformar a avaliação em instrumentos de controle burocrático-legalista. Quando o que predomina é a idéia do controle, não restam preocupações com os sentidos radicais e dispensam-se a reflexão, as dúvidas e interrogações, pois a realidade se apresenta como um já-dado a ser analisado e muitas vezes só medido. Então, o que passa a predominar são os procedimentos de quantificação das produções, sejam elas os trabalhos científicos, as formaturas estudantis ou as subvenções conseguidas.

Se não há o que questionar, então bastaria medir, quantificar, comparar, conhecer simplesmente para melhor controlar. As medidas se referem a partes quantificáveis, estáticas, inarticuladas, e então propícias ao controle, mas não à compreensão de conjunto e tampouco dos significados fundamentais e das finalidades. Como política pública, a avaliação fundada na idéia de controle e fiscalização tem apresentado três sentidos articulados: legal-burocrático, econômico e ideológico. Dessa forma, cria um amplo e bem estruturado quadro normativo e punitivo, estabelece os sistemas de valor, põe em prática os mecanismos de distribuição de recursos e impõe as diretrizes educativas.

A avaliação vive um “conflito entre dois *logos*, dois registros de palavras, duas *falas*: o da *Ratio* (“avaliar é ser justo, objetivo”) e o do *Pathos* (“avaliar é acompanhar, cumprir, amar”)” (Vial, 2001, p. 41). Embora esses dois sistemas de idéias e de práticas sejam contraditórios, não são necessariamente excludentes quando aplicados à avaliação. A lógica racional e instrumental privilegia os sentidos de controle, medida, balanço, classificação, seleção, resultados, dados objetivos e comparáveis. A lógica do *Pathos* opera mais com a idéia de promoção de possibilidades, acompanhamento de pro-

cessos, formação, interpretação e produção de sentidos, construção, dinamização, melhoria. Para além de mera exclusão, podem-se completar numa teoria que incorpore a pluralidade e a contradição.

A lógica da *Ratio* poderá ser adequada para a prestação de contas da eficiência e eficácia de uma instituição de educação superior ou das competências e habilidades dos estudantes em função da qualificação demandada pelo mercado, por exemplo.

A lógica do *Pathos* é importante para o debate sobre os sentidos sociais, políticos, filosóficos e éticos do conjunto das práticas e concepções educativas, ou seja, para pôr em questão os significados mais profundos da formação humana, os compromissos e relações da instituição educativa com a sociedade.

No primeiro caso, prevalecem os aspectos técnicos e instrumentais - metodologia, normas, objetividade, comparabilidade, controle, possibilidade de demonstração. No segundo, estando em questão, fundamentalmente, os sentidos essenciais e os fins da instituição, o interesse central recai sobre os paradigmas, ou seja, sobre as visões de mundo que se traduzem em concepções de ciência e os princípios éticos, políticos e filosóficos.

Educação e formação são fenômenos políticos e sociais e, portanto, têm interesse público. A avaliação da educação superior deve ser, então, muito mais uma expressão política e filosófica que um instrumento técnico e burocrático. Deve produzir muito mais reflexões e críticas, que meramente constatações e mensurações. Sem dúvida que se volta ao passado para analisar o realizado, mas é em função da construção de um futuro melhor que ela se justifica.

A avaliação que apenas congela a realidade em instantâneos acaba perdendo os significados dos dinamismos institucionais, dos movimentos de construção e reconstrução dos conhecimentos, as relações intersubjetivas e os processos de socialização. Reconhecendo-se como debate público, tem como valores centrais a livre manifestação de idéias e o direito à participação no jogo de forças, como é próprio da democracia. Nisso consistem sua complexidade e sua riqueza.

A avaliação, dado seu caráter social e político, nem sempre se faz por caminhos traçados de certeza e tampouco pode produzir certezas absolutas. Isso é ainda mais verdadeiro quando se considera que a crise, em diversas dimensões, faz parte da realidade cotidiana das universidades. Estas, segundo Clark, hoje têm de apresentar muito mais produtos e resulta-

dos, lidar com o novo e o antigo, conviver com as mudanças e as incertezas. Diversificaram-se muito as funções que hoje se exigem das instituições educativas. Muitas dessas demandas a universidade não considera legítimas, em respeito à sua tradição; a muitas outras, diferenciadas e contraditórias, não consegue dar respostas satisfatórias. Essas novas e complexas demandas aumentam consideravelmente os desafios e tornam a universidade ainda mais necessária.

Para compreender a universidade, em função de seu fortalecimento como instituição educativa, não basta a análise de aspectos isolados. É preciso avaliar, no fundo, os significados dos compromissos institucionais e do cumprimento da responsabilidade social. Por exemplo, não basta quantificar os resultados das práticas de pesquisa. A avaliação deveria produzir, além disso, um questionamento radical sobre o valor e os sentidos sociais da ciência que ela produz, seleciona e transmite, tendo em vista fundamentalmente o que isso significa para o próprio avanço dos conhecimentos, artes e técnicas, e principalmente para a formação dos estudantes e para a sociedade com cuja construção a instituição está comprometida.

Se as funções da instituição educativa têm seu foco central na formação, entendida aqui em seus sentidos plenos de emancipação pessoal e participação ativa na construção da sociedade democrática, conjuntamente com o desenvolvimento da ciência, o enfrentamento crítico e proativo desta questão deve ser feito por processos de avaliação global. Evidentemente, essa avaliação não é simples, em virtude de que a educação superior e suas instituições, principalmente quando referidas ao social e público, oferecem grande complexidade e enormes incertezas. Distintos interesses no campo social e econômico produzem conflitos na educação e tendências contraditórias na avaliação, não de caráter meramente epistemológico, técnico ou metodológico, mas, sobretudo, de concepção de mundo.

Há soluções técnicas, que historicamente vêm-se acumulando, capazes de trazer explicações credíveis a respeito de alguns aspectos objetivos da realidade educacional. A avaliação tem também seu filão desenvolvido na boa tradição das ciências duras, que é imprescindível quando o objetivo é medir, comparar, classificar, controlar. Esses procedimentos são extremamente importantes, e cumprem papel irrecusável na avaliação da educação superior. Entretanto, esta não pode-se reduzir a meras operações de explicação da realidade universitária e de mensuração de resultados educacionais descontextualizados, pois assim acarretaria sérios riscos de apenas produzir conformação, reprodução, modelagem, heteronomia, reforço de padrões mínimos.



A avaliação educativa deve ir além. Sem deixar de utilizar os instrumentos da objetividade próprios dos processos científicos, pedagógicos e administrativos, sem deixar de exigir o adequado cumprimento dos critérios gerais, ela deve também provocar a discussão dos sentidos, alimentar a inovação, enfrentar os novos desafios, reconhecer a pluralidade de idéias, valores e interesses. Se avaliar é em grande parte produzir sentidos, então é importante o processo participativo que continuamente leva a questionar os significados dos projetos e currículos, a atribuir o justo valor da atuação dos sujeitos na comunidade educativa e na sociedade mais ampla. Enfim, a avaliação educativa deve dinamizar a construção da autonomia para a emancipação pessoal, institucional e social. Emancipação só se constrói com efetiva participação, que torna os sujeitos responsáveis pela sua própria formação e pela construção coletiva.

Por essas razões, a avaliação educativa guarda relação estreita com a pertinência, isto é, com o enraizamento institucional no plano social mais amplo, porém sem se afastar das realidades mais próximas, das culturas e das comunidades que conformam o seu âmbito de atuação. Por isso, torna-se importante responder à questão: a quem a universidade está prioritariamente servindo? Serve ao mercado e ao capital transnacional quando confere primazia à capacitação profissional imediata e ao desenvolvimento da técnica, sem levar em conta os valores democráticos e civilizatórios. Neste caso, a pertinência diz mais respeito à eficiência, à produtividade e ao lucro.

Por outro lado, a avaliação deve procurar aprofundar um outro projeto de educação superior, que contribua para a construção de uma sociedade tecnologicamente desenvolvida, mais rica em conhecimentos e cultura, mais solidária e justa. Neste caso, o mais importante, então, é focar as análises e juízos de valor sobre os sentidos da qualidade social da universidade, sobre o exercício da responsabilidade social e do sentido público da instituição educativa.

Por isso, a sociedade precisa estar devidamente informada do que e do como faz a universidade. Se a avaliação educativa tem como finalidade primordial ajudar a instituição a ser melhor, desempenhar com mais qualificação a sua função formativa, ou seja, consolidar a função social essencial, antes de ser para o mercado e para a administração central, a informação produzida nos processos avaliativos deve ter valor para a sociedade. O Estado tem primazia sobre a burocracia do governo, a sociedade tem prioridade sobre o mercado.

A avaliação educativa deve-se realizar em função da educação em seus sentidos mais fortes: formação, produção dos conhecimentos para aumento da dignidade da vida, desenvolvimento civilizatório, aprofundamento dos valores democráticos e de elevação do humano. As avaliações desenvolvidas segundo perspectivas burocráticas e controladoras não são compatíveis com as exigências de compreensão da complexidade social e tampouco com os projetos de construção de uma educação democrática. A dimensão ética da avaliação produz uma afirmação das subjetividades e, então, à afirmação do cidadão como sujeito da história. A avaliação educativa deve contribuir para a produção de sentidos e o questionamento a respeito das finalidades fundamentais da educação, especialmente no que se refere às suas funções e responsabilidades sociais. Nesta perspectiva, desenvolve-se uma forte sinergia entre educação e avaliação. Em conseqüência, desenvolve-se uma forte sinergia entre avaliação e valores democráticos e republicanos, bem como políticas que neles se fundamentam, tais como o conhecimento para a emancipação, a justiça social, a inclusão.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREITAG, Michel (1995) *Le naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique*, Québec: Nuit Blanche Éditeur, Paris: Éditions La Découverte.
- HABERMAS, Jürgen (1987) “A idéia da universidade: processos de aprendizagem”, *Revista de Educação*, vol. II, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- RENAUT, Alain (2002) *Que faire des universités*, Paris: Bayard.
- VIAL, Michel (2001) Ensaio sobre o processo de referenciação. O avaliador em trajes de luz, in BONNIOL, Jean-Jacques & VIAL, Michel. *Modelos de Avaliação. Textos fundamentais*. Artmed, Porto Alegre.
- YARZÁBAL, L. (2002) *Consenso para a mudança na educação superior*, Curitiba: Editora Champagnat.

## UNIVERSIDADES: O QUE FAZER?

*Renato de Oliveira<sup>(\*)</sup>*

Gostaria inicialmente de precisar que o ponto de vista no qual me situo não é o de um especialista sobre ensino superior. Ele é o resultado de um conjunto de experiências que se acrescentaram àquela de um docente universitário, como as de dirigente sindical no âmbito da Universidade e de gestor de políticas públicas em ciência e tecnologia. Tais experiências revelaram alguns aspectos que considero importantes da estrutura de ensino superior no Brasil (aspectos que eu diria mesmo fundamentais), e que fundamentam as contribuições que eu trago a este Seminário.

O exercício da presidência da Andes deu-me a oportunidade de conhecer um sem número de instituições de ensino superior, públicas e privadas, de todas as regiões brasileiras. E conhecê-las de um ponto de vista não-institucional, aberto portanto à realidade mesma das instituições. Realidade que transparecia através de depoimentos de professores sobre suas condições de trabalho, de aperfeiçoamento profissional, salariais, etc.; de depoimentos de dirigentes sobre suas expectativas e dificuldades no exercício das respectivas funções; de debates com estudantes sobre suas condições de estudo e aprendizado, bem como suas crescentes dificuldades para garantirem um bem já percebido pela maioria como um direito social, sem o qual a própria noção daqueles direitos, na complexidade da sociedade contemporânea, fica comprometida; de depoimentos de funcionários técnico-administrativos, às voltas com crescentes dificuldades com uma identidade profissional que exige um desempenho à altura da missão própria da universidade, sem que, no entanto, a própria definição dos perfis profissionais, além, obviamente, dos salariais, correspondam a essa exigência. De tudo, resulta evidente a mistura complexa de expectativas e frustrações, componentes básicos do torturante cotidiano da comunidade universitária brasileira.

---

(\*) Sociólogo, professor da UFRGS.

Dessa experiência, além da percepção nítida das desigualdades regionais do ensino superior no Brasil (que, em se tratando da região Norte, principalmente, revela a mais completa irresponsabilidade dos poderes públicos, especialmente do Governo Federal!), ficou a certeza de que é necessário rever o modelo institucional de ensino superior no Brasil. Não se trata de reafirmar a velha cantilena de que é necessário “respeitar as peculiaridades regionais” – isto qualquer universidade pode e deve fazer, independentemente do seu modelo institucional. Trata-se de rever este modelo, permitindo funções institucionais diferenciadas, como procurarei detalhar adiante.

Como gestor de políticas públicas em ciência e tecnologia no Estado do Rio Grande do Sul, tive a oportunidade de conviver, de forma muito próxima, com várias instituições de ensino superior e de pesquisa que, embora emergentes e sustentando projetos altamente relevantes do ponto de vista de suas inserções sociais e econômicas, bem como apesar de projetos acadêmicos rigorosos do ponto de vista da afirmação do primado da qualidade acadêmica, enfrentam dificuldades as mais diversas no que se refere às possibilidades de acesso às instituições de fomento à pesquisa e à qualificação acadêmica. Não há dúvidas que o rigor adotado por estas na análise de projetos de pesquisa e do perfil dos programas de pós-graduação tem-se constituído no principal fator de impulso à qualidade do sistema brasileiro de pós-graduação e pesquisa. Isto está fora de questão. No entanto, devemos nos render à evidência de que isto, por si só, não constitui uma política. Esta, além de assegurar as condições de excelência em áreas consolidadas, deve orientar o desenvolvimento de competências em áreas que, eventualmente de interesse estratégico, não possuem no entanto capacidade acumulada. Por definição, o crivo da competência para distribuição de recursos, por exemplo, deve ser ulterior à consolidação da competência. Em outras palavras, o Poder Público não pode submeter-se à análise de mérito institucional (incluindo aí a existência de recursos humanos qualificados numa instituição, por exemplo), para a concessão de recursos financeiros. São inúmeras as áreas e instituições que requerem investimento justamente para produzir competência, e o critério para este tipo de investimento não será o mesmo utilizado para o investimento em projetos em setores que já acumularam excelência acadêmica.

Não se trata, aqui, apenas daqueles setores estratégicos que envolvem a chamada pesquisa de ponta. Trata-se, também, da necessidade de fortalecimento de instituições e programas que se propõem a desenvolver tecnologias de baixo e médio alcance, visando, por exemplo, a sua transferência para atividades econômicas de baixa capitalização. Uma política de

fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico deve, necessariamente, contemplar este aspecto, especialmente num país como o nosso, com imensas desigualdades no acesso às tecnologias e no nível de desempenho dos distintos setores econômicos. Frequentemente, a excelência acadêmica é confundida com projetos de pesquisa “de ponta”, em detrimento de projetos cujo diferencial está no maior impacto social buscado. Ora, para coisas distintas, deve-se adotar critérios distintos de julgamento, com base no pressuposto de que ambas são necessárias no contexto de um Sistema de Ciência e Tecnologia voltado à Inovação. Sem isto, o simples estímulo à associação entre grupos consolidados e grupos emergentes, ainda que saudável, pode levar à generalização de uma cultura de alta pesquisa, sem maiores preocupações do ponto de vista da pertinência.

Ainda no quadro da experiência em formulação e gestão de políticas públicas em ciência e tecnologia, pude verificar *in concreto* uma das distorções estruturais do sistema de C&T no Brasil, qual seja, o abismo existente entre a capacidade de produção de ciência e a capacidade de produção e transferência de tecnologia propriamente dita. Isto num estado, o Rio Grande do Sul, com a economia contando com uma importantíssima rede de pequenas e médias empresas com dificuldades de capitalização e atuando em setores que demandam alta capacidade tecnológica. Fica evidente, aí, que o problema não se deve ao desempenho das instituições de pesquisa, nem, muito menos, à inadequação dos programas de pesquisa em andamento. Pelo contrário, ao lado de programas que acompanham o desenvolvimento da fronteira do conhecimento em diversas áreas, em sua imensa maioria são absolutamente relevantes do ponto de vista do contexto social e econômico. O problema persistente é a ausência de um Sistema de Ciência e Tecnologia propriamente dito, integrando agentes socioeconômicos produtores e demandadores de conhecimento e tecnologia, com suporte na ação dos Poderes Públicos. Este problema, se é originado numa cultura de imediatismo quanto aos resultados esperados dos empreendimentos econômicos, reproduz este mesmo imediatismo em todas as esferas da vida social e política, especialmente no que se refere à ação do próprio Estado. Assim, este, tanto pela ótica dos agentes econômicos quanto dos operadores políticos, tende a ser visto pela ótica exclusiva do seu potencial de alocador de recursos financeiros para suporte direto ou indireto à atividade econômica. Da mesma forma, a própria universidade passa a ser vítima do mesmo crivo imediatista quanto aos seus resultados potenciais.

Estas observações, dentre outras, levam-me a saudar a iniciativa do Ministério da Educação ao organizar este Seminário. Já era tempo de se lan-

çar um debate sério e profundo sobre o que se espera das universidades brasileiras. Um debate que não se perca no eruditismo, essa forma típica do humanismo de viés colonialista, infelizmente ainda tão presente entre nós, especialmente quando tratamos da instituição máxima do humanismo ocidental, a Universidade. É tempo, em suma, de “descermos” aos problemas concretos que caracterizam as dificuldades desta instituição entre nós, e as contribuições que seguem têm a pretensão de sugerir soluções concretas para problemas concretos.

Começando pelo último problema apontado, não me parece um bom caminho discutir-se uma reforma universitária sem um esforço concomitante de definição de um Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia voltadas à Inovação, ou seja, à incorporação dos seus produtos por parcelas crescentes da sociedade. Afinal, o grande paradoxo que temos em mãos é justamente este: como fazer com que um dos poucos países que aparecem no mapa mundial de produção de ciência deixe de ser um dos países tecnologicamente mais dependentes do mundo? Este não é um problema a ser resolvido apenas no âmbito das instituições de ensino superior e pesquisa. Querer que a universidade “resolva os problemas nacionais” e criticá-la por pretensamente não o estar fazendo, significa desconhecer não só o que elas fazem mas o seu papel histórico e institucional, e, talvez, revele um certo desprezo pela instituição como tal. O que seria até compreensível num país com baixos índices de educação superior como o nosso. Nestes países, a universidade sofre tanto pelo desconhecimento sobre a natureza de suas atividades como pelo imediatismo que costuma acompanhar as demandas sociais que deságuam sobre os respectivos governos. Afinal, países com baixos índices de ensino superior são, também e por definição, países abarrotados de problemas sociais urgentes. Constituí, portanto, uma saída tentadora para os governos desses países acobertarem sua freqüente falta de política para o ensino superior, com a bandeira das “prioridades sociais” da Nação – o que nunca levou a lugar algum, muito menos à solução de prioridades sociais, quaisquer que sejam elas. Mas este, certamente, não será o nosso caso.

Transcendendo a esfera de competência de apenas um Ministério, a definição de um Sistema Nacional de C&T voltadas à Inovação deve envolver o núcleo estratégico de Governo, por meio de uma ação articulada com, dentre outros, os Ministérios da Educação, da Ciência e Tecnologia e do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior e respectivas agências. Ela envolve uma redefinição de relações interinstitucionais – a começar pela introdução da idéia de Sistema! –, das fontes de recursos e das políticas de fomento. É no interior desse Sistema que deverão agir as Instituições de

Ensino Superior e Pesquisa, ao lado das Instituições de Pesquisa Tecnológica, mas sem se confundir com estas. Igualmente, é a definição desse Sistema que possibilitará às Instituições de Ensino Superior a superação do isolamento social que cerca muitas de suas atividades, mas sem comprometer a natureza destas. É, finalmente, a definição desse Sistema que dará conteúdo a qualquer política de desenvolvimento social, econômico, tecnológico e industrial capaz de integrar os indivíduos à sua sociedade.

Finalmente, um Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia voltadas à Inovação pressupõe uma ação concertada com os Ministérios da área econômica. Trata-se, neste aspecto, de superar a financeirização das mentalidades responsáveis pela gestão do setor, voltando aos pressupostos que devem orientar uma política de desenvolvimento econômico propriamente dito.

Cabe dizer, finalmente, que vivemos uma situação delicada envolvendo esta questão. Não há dúvidas quanto ao fato de que, durante a gestão do ex-Ministro e Embaixador Ronaldo Sardemberg à frente do MCT, avançamos muito no que respeita à definição de um Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia voltadas à Inovação – o que se constituiu, aliás, no centro estratégico de sua gestão. A sucessão governamental, infelizmente, não contribuiu para acelerar o processo, nem, tampouco, para deitar luz sobre pontos que permaneciam obscuros, como, por exemplo, a relação do sistema proposto com o processo de internacionalização e “desnacionalização” da economia, a necessária modernização de áreas marginais da economia e da sociedade, etc. O que pareceu evidente, num primeiro momento, foi a incompreensão do sentido geral das reformas propostas e, principalmente, das tendências atuais de integração da C&T nos processos produtivos que caracterizam as economias contemporâneas, sem que houvesse, por outro lado, a apresentação de alternativas claras e consistentes. O que demonstra a natureza de nossas dificuldades para tornar as atividades de C&T mais pertinentes do ponto de vista da agenda nacional: não tendo sido jamais efetivamente integradas nas atividades econômicas, as atividades de C&T não foram, igualmente, absorvidas pela cultura dos agentes políticos, tanto à direita quanto à esquerda. Em conseqüência, a tentação à “ideologização” de tais atividades, seja à direita, seja à esquerda, é compreensivelmente forte. Felizmente, um e outro lado do espectro político defronta-se com uma comunidade científica desenvolvida e organizada, que lhes cobram coerência e, sobretudo, realismo no discurso político voltado ao setor. No entanto, isto por si só não é suficiente, pois uma comunidade científica forte e organizada, mas sem vínculos efetivos com a economia, a sociedade e o próprio sistema político, tende a gerar padrões de realismo político próximos de seus

interesses corporativos. Neste contexto, é de se esperar que o novo governo traga sua “densidade” social para o interior dos mecanismos de gestão e formulação de diretrizes do setor, e, neste aspecto, o Conselho de Gestão e Estudos Estratégicos do MCT tem plenas condições de assumir um papel central – aliás, ao se pensar nas funções do CGEE, é quase impossível não lembrarmos do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o antigo ISEB...

Em segundo lugar, urge ampliar a oferta de vagas no ensino superior público. Não adotar esta perspectiva como prioridade imediata significa condenar milhões de indivíduos desta e das próximas gerações ao limbo social – que, contrariamente ao *nada* destinado aos inocentes involuntariamente excluídos da comunhão dos fiéis, constitui o inferno concreto da violência sob todas as formas e para todos, aí compreendidos, obviamente, os “incluídos”.

A crise vivida pelo setor privado, às voltas com inadimplência e evasão crescentes, mostra que este, deixado à simples lógica do mercado, não é uma alternativa ao ensino público. Conseqüentemente, o governo não poderá fugir da necessidade de ampliação dos investimentos: ou para manter e, eventualmente, ampliar as matrículas na rede privada, por meio da concessão crescente de bolsas estudantis, por exemplo, ou para ampliar a rede pública.

Neste ponto, é necessário alertarmos contra a primeira alternativa, que pode igualmente se apresentar como uma saída tentadora para o governo, eventualmente seduzido pela *performance* quantitativa do ensino privado, especialmente no que se refere à relação custo/benefício.

O critério sugerido por essa *performance* só seria válido se o compromisso do Poder Público com relação ao ensino superior fosse concebido única e exclusivamente como decorrente da demanda social por este nível de ensino, o que seria uma perspectiva inteiramente falsa. Em primeiro lugar, essa demanda, embora real e certamente dramática, não é um dado da natureza. Sobretudo no que diz respeito ao seu perfil, ela é produto de uma situação social e econômica específica – no nosso caso, típica da evolução de uma economia periférica. Portanto, aceitá-la pura e simplesmente, buscando respostas no seu próprio nível, sem buscar alternativas, significaria, de parte do Poder Público, aceitar a própria situação econômica e social que a gera como um dado que não comporta transformações e mudanças de rumo. Significaria, em suma, abdicar de fazer Política.

O que queremos sugerir é que compete ao Poder Público formular uma política de ampliação de vagas no ensino superior de forma coerente com uma política global de desenvolvimento econômico e social sustentado, ou seja, que aponte para a perspectiva histórica de superação da condição peri-



férica da economia brasileira. Esta, obviamente, não é a perspectiva dos interesses hegemônicos no ensino superior privado. Pelo contrário, estes atuam no limite da condição que nos é imposta pela periferização da nossa economia, ou seja, no limite da condição de uma sociedade que, gerando um volume apreciável de riquezas, carece permanentemente de modernização na esfera do consumo, condição necessária para inserir-se no mercado mundial como consumidora de produtos de alto valor agregado, sem produzi-los no entanto. Os interesses hegemônicos no ensino superior privado atuam, em suma, como elos da cadeia de atividades econômicas, sociais e culturais que relegam o país à condição de mercado final e entreposto comercial e de serviços de alta tecnologia. Ora, salvo brutal engano, não é esta a perspectiva do atual governo!

Trata-se, preliminarmente, de uma opção: ou o governo lutará para integrar o país competitivamente na nova ordem mundial, agregando valor à sua economia, ou contentar-se-á com sua “vocação” de exportador de *commodities*, combinada à montagem de bens finais com tecnologias importadas, completando o todo com políticas compensatórias que, nesse contexto, não significarão sequer uma distinção ideológica importante.

A primeira opção demandará o fortalecimento da capacidade nacional de produção de inteligência, de conhecimento e de suas aplicações em todos os ramos da produção e de serviços, o que supõe a expansão da universidade em níveis que hoje sequer ousamos imaginar, sem falarmos numa verdadeira revolução nos outros níveis educacionais. Tal decisão requer investimentos, sendo necessário decidir de onde virão os recursos necessários e quais setores, em conseqüência, serão sacrificados. Este é um debate urgente, que precisa ser nacionalmente organizado, envolvendo as instituições políticas e as organizações da sociedade civil – estas, registre-se, já deram mostras do que são capazes na luta contra a ditadura militar!

É evidente que o problema dos recursos financeiros é crucial e crônico. Ele não será resolvido, no entanto, com declarações generosas e metas tão ambiciosas na aparência quanto vazias de planos concretos para sua execução. Aliás, sucessivos governos têm sido pródigos em demonstrações de irresponsabilidade a este respeito. Como exemplo grotesco, poderíamos citar a determinação, pelo próprio Congresso Nacional, de que 30% dos jovens brasileiros deveriam estar freqüentando a universidade em 2006, determinação que não foi seguida de nenhuma medida do Poder Executivo para cumpri-la! Não apenas isto, como o Executivo continuou com sua política de restrição da capacidade de expansão do ensino superior público, diminuindo os recursos destinados ao setor. Este fato dispensa qualquer comentário, e

coloca uma imensa responsabilidade sobre o atual governo, no sentido de mudar esta prática secular entre nós.

Havendo decisão política, soluções podem ser encontradas. Ainda como exemplo, cito a proposta apresentada ao Ministério da Educação e ao Congresso Nacional, no início de 1999, pela então diretoria da Andes. Propunha-se a instituição de um imposto sobre atividades econômicas tecnologicamente densas, que reverteria para um Fundo de Expansão do Ensino Superior Público. Aquela diretoria não encontrou interlocutores para sua proposta. No entanto, poucos meses depois, o Ministério da Ciência e Tecnologia apresentava os Fundos Setoriais para a Ciência e Tecnologia, cujo princípio é exatamente o mesmo! Ora, por que a Universidade Pública não pode ser objeto de proposições semelhantes? Por que se insiste em discutir o fortalecimento da pesquisa como se isto fosse possível sem o fortalecimento das universidades?

Se a opção, no entanto, for pelo aprofundamento da nossa “vocalização”, nós já conhecemos os seus resultados: ela combina o conforto dos produtos de *commodities* com o sacrifício crescente da Nação.

Em terceiro lugar, é necessário regulamentar a Autonomia Universitária. Deixemos de lado a discussão bizantina sobre a “auto-aplicabilidade” do art. 207 da Constituição Federal. Apenas o empresariado do ensino superior privado ganha com isto! De resto, as outras Autonomias que compõem o Estado Nacional – os Estados, os Municípios e o Ministério Público – possuem suas respectivas regulamentações infraconstitucionais. Por que a universidade não a teria, ela que cumpre um papel absolutamente essencial na vida nacional?

A regulamentação da Autonomia supõe uma rediscussão do regime jurídico das universidades públicas. Hoje, concebidas como “autarquias”, elas são compreendidas como organizações estatais descentralizadas, destinadas ao cumprimento de funções do próprio Estado – tal como qualquer autarquia. Ora, uma universidade é uma instituição autônoma voltada à execução de uma função pública, o que não é a mesma coisa, e este conceito carece de definição jurídica!

Regulamentar a Autonomia significa, ainda, definir formas de controle público (e não de controle estatal!) sobre as universidades privadas, nos mesmos moldes de suas congêneres públicas (ou estatais, se quisermos). Dessa forma, buscar-se-á garantir a supremacia do interesse público sobre o interesse de mantenedoras que mal acobertam os interesses dos “reis do ensino superior”, lamentável *aggiornamento* dos “reis” do gado, do cacau, da borracha, do charque e *tutti quanti*, essas tristes figuras do capitalismo brasileiro aos quais muito devemos da nossa dependência econômica e tecnológica.

A regulamentação da Autonomia passa, finalmente, pela definição de critérios para a *conquista da Autonomia* (o que significa igualmente a definição de critérios que acarretam a perda desse *status!*), dentre os quais os critérios definidos por uma Política Nacional Permanente de Avaliação do Ensino Superior e das Universidades em particular.

Em quarto lugar, devemos superar de uma vez por todas o que já foi chamado de “ilusão de unicidade institucional” do sistema brasileiro de ensino superior. Qualquer sistema de ensino superior moderno contempla instituições de perfil e papéis diferenciados. Não se trata, aqui, da hierarquia existente entre Faculdades Isoladas, Centros de Ensino Superior, Centros Universitários e Universidades propriamente ditas. Afora todas as suspeitas (inclusive veiculadas pela imprensa!) de corrupção que este sistema engendrou, ele tem na sua origem uma distorção fundamental, que é a de concentrar a pesquisa no topo do sistema, ou seja, em universidades que almejam todas o mesmo perfil institucional e que, com poucas exceções, concentram-se nas regiões metropolitanas. Ora, se se trata de instituir *colleges*, instituíamos *colleges!*

É necessário, no entanto, diversificarmos o modelo das universidades, criando, por exemplo, universidades tecnológicas e universidades regionais, que, ao lado das “grandes” universidades nacionais e intimamente relacionadas a centros de educação técnica e tecnológica, cumpram a função primordial de viabilizar a Inovação Tecnológica nos planos local e regional. Sem isto não superaremos a distância entre alguns setores altamente desenvolvidos (e concentrados!) da economia e os milhões de pequenos e médios empreendedores que não têm acesso ao mercado tecnológico. Sem isto não diversificaremos nossa pauta de exportações e jamais repetiremos o dinamismo dos países que lograram superar seu *status* de semiperiferia, modernizando as bases de suas economias e integrando seus pequenos e médios empresários às respectivas políticas de exportação.

Como não temos essa diferenciação, todas as instituições perseguem o mesmo estatuto de universidade. Como resultado, temos universidades e “proto-universidades”, sendo estas a maioria, significando isto que, do ponto de vista da pertinência do ensino superior, a maioria das instituições fica a dever.

Finalmente, é necessário termos clareza sobre as resistências que uma reforma universitária com o sentido proposto encontrará no atual *sistema de interesses* que caracteriza o ensino superior brasileiro. Em primeiro lugar, como seria óbvio esperar, na área do ensino privado empresarial.

Uma opção governamental pelo ensino superior público (contrariamente à opção das últimas décadas!) não significa “abandonar” o ensino privado à

sua própria sorte. “Abandonado” ele está hoje! Quando o ensino superior privado torna-se, de fato, um “serviço” pelo qual os indivíduos pagam na medida em que tenham interesse no mesmo e em que possam fazê-lo; quando um ex-Ministro de Estado anuncia alegremente sua nova condição de intermediário de investidores estrangeiros dispostos a comprarem instituições dessa “rede de serviços”, apostando no aumento do seu “valor de venda”, “tal como já se faz em outros setores da economia”, é porque o ensino superior privado está abandonado à sua própria sorte! É uma obrigação de lucidez elementar, portanto, contarmos com as resistências desse setor ao avanço de propostas como as apontadas. O país, aliás, tem experiência a este respeito: o crescimento desordenado do setor privado de assistência à saúde na transição dos anos 70 para os 80. Tal expansão liquidou qualquer possibilidade de uma política pública no setor de saúde. Mesmo o Sistema Único de Saúde, definido na Constituinte de 88, já não é mais mencionado senão pela sua sigla, pois mencioná-lo por inteiro constituiria uma mentira à vista do que se passa na assistência à saúde dos brasileiros. Estaríamos já neste ponto em matéria de ensino superior?

A regulamentação da Autonomia Universitária, por sua vez, também encontrará resistências. Para ficar na generalidade própria a esta altura do debate, menciono uma que óbvia: a tecno-burocracia que, alimentando-se em grande parte de quadros das próprias universidades, desenvolveu a *função social* – com a identidade e os interesses profissionais correspondentes! –, de operacionalizar a submissão das universidades ao Estado (para não dizer aos governos!), o que é patente nas IFES.

E, último mas não menos importante, uma política de Avaliação Institucional certamente não cairá no agrado de alguns contingentes de professores e servidores cujo *ethos* profissional (com perdão pelo termo!) faz jus, muitas vezes, às melhores peças do anedotário nacional sobre “serviço público”. De pouco adianta discutir, aqui, se este contingente é representativo ou não da comunidade de ensino superior. O que é importante considerar é que seu poder de fogo é diretamente proporcional à ausência de propostas governamentais efetivas, que se mostrem capazes de mobilizar construtivamente essa comunidade – sem falarmos na espetacular munição representada pelo desastre da Reforma da Previdência!

Creio que o quadro é suficiente para mostrar que não estamos diante da necessidade de “ajustes pontuais”: quem atender ao chamado da reforma universitária pode ter a certeza de que não estará atendendo ao convite para um banquete. É necessário, portanto, que se lhe advirta: “Livra-te desse medo circumspecto;/aqui toda tibieza esteja morta”.

## INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA: PEQUENAS REFLEXÕES A PARTIR DE UMA GRANDE EXPERIMENTAÇÃO SOCIAL

Rabah Benakouche<sup>(\*)</sup>

Quem está e quem poderia estar na universidade? Questão que diz respeito às relações da universidade com sua população estudantil; questão que pode ser “lida” sob a ótica da inclusão ou exclusão social; quando vista em um enfoque ou outro conduz a adotar perspectivas de análises e de ação distintas; questão formulada engloba, epistemologicamente falando, elementos da resposta pesquisada.

No *approach* da exclusão, se analisa causas e efeitos do problema. Do ponto de vista econômico, desvenda-se ligações existentes entre formas de exclusão (desemprego, baixa renda...) e modalidades de funcionamento da economia (exigência de qualificação, concentração de renda...). Do ponto de vista psicossociológico, detecta-se disfunções sociais e desvios comportamentais dos sujeitos. Ambas perspectivas analíticas procuram soluções por meio do Estado (via política social) objetivando redução das desigualdades sociais. Tal é a visão clássica e ortodoxa sobre a qual se fundamenta a existência de política social<sup>1</sup>. Com efeito, a pesquisa social consegue, na melhor das hipóteses, “ler” o problema. Só que a “leitura” é, por definição, de natureza passiva, até porque entender não é resolver, conhecimento não é ação; ou seja, a lógica de conhecimento distancia-se da lógica de ação. Em termos operacionais, nos efeitos colaterais da exclusão (desemprego, pobreza...) não estão inscritos seus remédios e suas formas de equacionamento. Análise é importante, mas é insuficiente!

Já a inclusão social é um enfoque que se situa num outro espaço lógico; é uma categoria política, embebida de utopia (no sentido de Manheim) na

---

(\*) Rabah Benakouche, “Docteur d’Etat” em Ciências Econômicas pela Universidade de Paris e Doutor em Engenharia Industrial pela Ecole Centrale de Paris; autor de vários livros e professor da UFPR (licenciado).

<sup>1</sup> Ver X. Greffe, *Politique Sociale*, PUF, 1980, cap. I.

medida em que se visa à transformação social; é uma agenda de ação e de mobilização social; é um programa de ação com objetivos políticos determinados, que consistem, em última análise, a estender a cidadania para todos os membros da sociedade. Significa dizer que uma mudança conceitual nunca é apenas retórica; ela afeta a definição e o equacionamento (científicos e não-científicos) do problema enfocado.

O enfoque da exclusão<sup>2</sup> consiste, em última análise, a desvendar a existência de desigualdades sociais e, portanto, de oportunidades. As desigualdades de oportunidade de acesso ao ensino superior, por exemplo, devem-se principalmente às desigualdades sociais. Se assim for, não é exagerado dizer que a Escola não age *natural e fortemente* em prol dos menos favorecidos socialmente. Com efeito, os especialistas em educação<sup>3</sup> já demonstraram de modo convincente que as desigualdades sociais reproduzem e ampliam as desigualdades escolares, que, por sua vez, geram desigualdades de oportunidade.

Por outro lado, deve-se lembrar que a história não está escrita<sup>4</sup>, mas é produzida pelos homens que a vivem. Aliás, dizia o filósofo alemão, no século passado, que a história social é, antes de tudo, o resultado imediato das lutas sociais travadas pelos homens entre si<sup>5</sup>. Se este princípio de regulação social continua sendo efetivo, então o Estado tem, e deveria ter, um papel crucial no processo social. Do ponto de vista estritamente econômico, considera-se (e isto desde Adam Smith) que a coesão social é determinada, em última instância, pelas leis da economia, do mercado. No processo econômico, o Estado tem tido, e ainda tem, um papel de correção das distorções ou imperfeições do mercado. Este papel tem sido atribuído às políticas sociais cujas funções consistem em corrigir as distorções sociais gritantes, que atrapalham o funcionamento do mercado, dos pontos de vista econômico (alocação de recursos e determinação dos preços) e social (distribuição de justiça social). Mas, as ações de política social não têm por objeto eliminar as desigualdades sociais, mas sim a de diminuir distorções sociais que afetam negativamente a economia. Por isso, considera-se – depois de Marx e

---

<sup>2</sup> Faria, W. *Social exclusion in Latin America. An annotated bibliography*. Genève, IIES, Discussion Papers Series n° 70, 1994.

<sup>3</sup> Pensa-se particularmente às pesquisas de Althusser Louis (*Appareils Idéologiques d'État*, in *La Pensée*, 1970), Bourdieu-Passesson (*Reproduction*, ed. Minuit, 1970) e Baudelot-Estabet (*L'Ecole Capitaliste en France*, Maspero, 1978).

<sup>4</sup> Ibnu Khaldun, na sua "*Mukadema*" (séc. XVI), criticava a visão difusa do "Maktub" no oriente. No mesmo sentido, ver E. Said, *Orientalismo*, Cia de Letras, 1994.

<sup>5</sup> Bela análise de Marx no seu *18 Brumário*.

Keynes —que o Estado age maciçamente em prol do capital, mas sem ignorar o social<sup>6</sup>. O equilíbrio destas ações de políticas públicas depende, em última análise, da conjuntura e das forças sociais em presença<sup>7</sup>. Mas, o volume de recursos financeiros mobilizáveis por ações do Estado tem limites, em especial o de não modificar substancialmente a estrutura social.

Significa dizer que os condicionantes econômicos têm um peso enorme na manutenção da estrutura social. Isto aponta os limites da mobilidade social e os dados disponíveis sustentam fortemente esse tipo de análise<sup>8</sup>. Apesar disto, vale ressaltar que o sistema econômico capitalista não é determinista, nem tem como ser. Ele condiciona fortemente as ações dos agentes, mas não determina todas as suas ações. Assim sendo, o sistema propõe e os atores sociais dispõem<sup>9</sup>. Traduzindo: existem alternativas no sistema que podem ser aproveitadas pelo Estado nas suas práticas inclusivas, quer seja em termos de facilitação de acesso à educação, quer seja em termos de criação de oportunidade de emprego e renda. Essas duas opções são integráveis em uma única perspectiva, a da educação profissionalizante.

## FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

A falta de educação, ou pior sua inexistência, implica exclusão do emprego bem remunerado. Logo, na falta de competência profissional, reside a principal causa da pobreza monetária. Cria-se assim um “círculo vicioso”: o pobre é pobre porque tem baixa qualificação profissional e, portanto, é excluído do emprego formal, da renda e, por extensão, da escola. Em termos de mercado de trabalho, a inadequação entre empregos ofertados e as qualificações exigidas pelo mercado explica fortemente as causas de desemprego, subemprego, emprego informal.

Nesse sentido, programas educacionais e de formação profissionalizante poderão servir de alavanca de políticas de inclusão social e, portanto, de redução de desigualdades sociais. Esses programas devem fornecer não ape-

---

<sup>6</sup> Ver análises e críticas das visões neoclássicas e keynesianas em X. Greffe, *Les politiques publiques*, Ed. Economica, 1978, caps. II e III.

<sup>7</sup> Neste ponto, pensa-se às análises de N. Poulantzas (*Classes sociais no capitalismo de hoje*, Zahar, 1980)

<sup>8</sup> Brilhante análise teórica e quantitativa de Daniel Berteaux, *Destinos Pessoais e estrutura de classe*, Ed. Zahar, 1979.

<sup>9</sup> Duru-Bellat Marie, *Les Inégalités sociales à l'école: genèse et mythes* Paris: PUF, 2002, (Collection Éducation et formation).

nas educação gratuita e de qualidade, mas devem ser sustentados por mecanismos de inclusão profissional.

A formação profissional constitui um elemento importante de mobilidade social, uma condição necessária, mas não suficiente. Se assim for, precisa-se de uma inserção no mercado de trabalho para concretizar esta ascensão social. Esta se traduz por emprego e renda e, portanto, por um posicionamento no campo social.

Disto conclui-se que, a disponibilização do ensino gratuito e de qualidade é uma condição necessária, mas não suficiente para efetivar a inclusão social. Com efeito, o “excluído” pode até ter aptidões para acompanhar e ter sucesso no ensino dispensado, mas se ele não tiver determinadas precondições (recursos de subsistência e para adquirir livros) do aprendizado, ele não vencerá as barreiras sociais e escolares (bloqueios de aprendizado e meios de subsistência) postas pela sociedade. Significa dizer que a inclusão social viabiliza-se por meio do binômio: inclusão universitária/inclusão profissional.

Nesse espírito, torna-se absolutamente concebível que as ações do Estado na área de educação possam ser, entre outras coisas, as de inclusão social. Vale dizer que o Estado passa a criar condições materiais e institucionais que permitam garantir aos excluídos sociais, em especial os pobres, acesso à educação superior. Tal é o ponto de partida que norteou o Projeto Universidade Zona Leste, que nós tivemos a satisfação de coordenar.

## A EXPERIÊNCIA DA ZONA LESTE

A prática da inclusão social na universidade tem especiais vantagens pouco perceptíveis, entre as quais podem ser citadas as seguintes<sup>10</sup>:

- a presença física representativa dos excluídos na universidade implicará modificação da composição social da universidade e, portanto, do seu papel social e político. Esta nova composição social redireciona o formato organizacional da instituição, bem como sua forma de ensino;
- a inclusão social conduz invariavelmente à introdução de novas demandas sociais na universidade, que acabarão resultando na produção de “outros olhares” sobre as instâncias sociais e políticas da sociedade. Determinados temas de pesquisas serão priorizados e, por-

---

<sup>10</sup> R. Benakouche, *Análise da demanda educacional na Zona Leste de São Paulo*, Doc. Mimeo, 2002.



tanto, haverá uma reorientação de energia intelectual para questões sociais até então ignoradas;

- inclusão social implicará também a democratização social da universidade devido, entre outros, à presença dos excluídos e, portanto, à tomada em consideração de suas demandas, em especial das análises de suas necessidades;
- inclusão social permitirá o reconhecimento social e institucional das competências (para não dizer saberes) dos excluídos sociais. Isto já é reconhecido pela LDB, que admite a possibilidade de revalidação deste tipo de competência nos processos avaliativos e seletivos.

Esses princípios básicos poderão gerar, se praticados, uma universidade socialmente mais justa, mais responsável socialmente e mais democrática. Tal é o espírito que presidiu o Projeto da Universidade Zona Leste, como é já chamada na imprensa.

Para pensar o Projeto, partimos de três pontos básicos:

- a) população da região é estimada em mais de 8,4 milhões de habitantes. Tem 35% da população de São Paulo mas tem apenas um IDH de 0.4 (contra 0.8 para SP). Essas características permitem sustentar que a IES a ser projetada deve atender preferencialmente às classes C e D;
- b) mercado de trabalho da região abarca 15% das empresas paulistas e representa 35% da PEA de São Paulo; características que exigem uma IES profissionalizante;
- c) ensino da região pode ser representado assim: 121 mil concluintes; o ensino médio é essencialmente estatal (74% do total das vagas) e o superior é essencialmente dominado pelo setor privado (95% das vagas) voltado, predominante, para a área das humanidades (72% das vagas). Decorre-se daí a necessidade de implementar uma IES voltada para as áreas tecnológica e de saúde.

Para se ter uma IES capaz de atender às classes C e D, uma IES profissionalizante e voltada para as áreas de tecnologia e saúde, faz-se necessário construir um ente diferenciado e inovador. Com efeito, passamos a adotar as seguintes características:

- ente misto, articulando os setores público e privado, do ponto de vista da sua personalidade jurídica, acoplada a um sistema de gestão compartilhado também entre o público e o privado;

- ingresso diferenciado: pensou-se nas diversas modalidades e procedimentos facilitadores de ingresso dos excluídos sociais;
- pedagogia flexível baseada nas passarelas entre e intracursos; pedagogia baseada também sobre uma estrutura de um domínio conexo, domínio comum da área de conhecimento (disciplinas comuns a todos os cursos da área); disciplinas específicas (as da especialidade) e disciplinas livres (para permitir ao aluno aumentar sua capacidade vôo);
- organização enxuta, sob o olhar vigilante do Conselho dos curadores;
- corpo docente diferenciado, permitindo acesso de profissionais mais voltados ao mercado;
- sistemas de gestão e de financiamento compartilhados entre setores público e privado;
- sistema de gestão baseado fundamentalmente sobre sistema de custos por curso;
- estrutura de ensino permitindo a mescla do ensino presencial e do EAD.

## CONCLUSÕES

Usar o conceito de inclusão é pensar novo; é sair do debate tradicional sobre causas da exclusão e da pobreza; é não atribuir capacidade explicativa globalizante às variáveis de renda, raça, gênero. Numa palavra, afastar-se da “economia da pobreza”. Pois, dois séculos atrás, A. Smith já centrava a questão da exclusão às necessidades e definia o *minimum vital* necessário ao ser humano, para o qual Marx acrescentou a “dimensão histórica”. Desde então, os economistas aperfeiçoaram suas técnicas de mensuração da pobreza absoluta e relativa.

Sen, prêmio Nobel de Economia, deu-se conta da “pobreza da economia” e rejeitou esse enfoque por considerar que no “excluído” existe “a capacidade de realizar-se” (*capability to function*)<sup>11</sup>. Segundo este conceito, o indivíduo tem uma variedade de funções interconectadas. Algumas são básicas (comer, vestir...) e outras são complexas (felicidade, auto-estima, laços comunitários). No exercício de suas funções, o indivíduo opta pelo tipo de vida que ele preza para se “valorizar”. A gama de escolhas pode ser considerada um indicador de liberdade que o indivíduo dispõe para realizar seu bem-estar, otimizando sua função utilidade. Assim sendo, os governantes deveriam descobrir os valores que sustentam essa gama de escolhas e lhes dar os devidos pesos, realizando a inclusão social.

---

<sup>11</sup> A. Sen, *Desenvolvimento e Liberdade*, Ed. Cia de Letras, 2001.

Seguindo este raciocínio, poder-se-á dizer que a inclusão social via universidade pressupõe reconhecimento de competências do excluído, sistema de ensino diferenciado, pedagogia apropriada e demais soluções correlatas. Todos esses mecanismos permitem construir, na melhor das hipóteses, um sistema de ensino compatível com as demandas sociais e educacionais do excluído. No entanto, essas soluções não serão suficientes se elas não forem acompanhadas da inserção profissional do excluído social e (embora) incluído universitário; processo de inserção é factível e complexo, razão pela qual não será descrito aqui e agora.

Inserção profissional é hoje um problema difícilimo para o estudante em geral e mais ainda para o excluído social. Com efeito, quem – excluído ou não – passe pela universidade não tem, necessariamente, garantido seu ingresso no mercado de trabalho. Quer dizer, é um “não-incluso”. Pior ainda: hoje, a Economia desempenha-se de modo “não-incluso”, isto porque o processo de globalização é predominantemente excludente de países (em especial os do Sul) e dentro dos países, de regiões, setores e classes econômicas não-competitivas<sup>12</sup>. Acrescente a isso que o ingresso maciço de novas tecnologias nos serviços e na produção gera poucos empregos e os empregos criados exigem novas competências não ensinadas em universidades. Numa palavra, hoje, a “não-inclusão” é uma regra de funcionamento da Economia. Por isso, a inclusão não está inscrita nem nos programas de ação das universidades, nem dos da Economia. Inclusão pressupõe criação de mecanismos originais de ensino e de oportunidades e renda.

---

<sup>12</sup> R. Benakouche, Globalização ou pax amarecina? *in Comunicação e Política*, 1999/2001.

## AS MINORIAS E A UNIVERSIDADE NO BRASIL: A IRONIA DE UM DESENCONTRO POLÍTICO

*Beatriz Couto*

Para Virgínea Guimarães Ferreira, pelas leituras.

Por que e como reformar a universidade à luz dos valores republicanos da igualdade entre cidadãos, do exercício ativo da cidadania e do mérito como critério de seleção ou, o que dá no mesmo, o seu corolário, o da ausência de discriminação por origem e nascença? Eis uma pergunta a demandar resposta urgente e avaliação de como tais valores se confrontam com a universidade dos nossos dias. A resposta exige pensar tanto esta sociedade como nossa universidade, e eu me proponho a colocar em discussão a coincidência entre o momento histórico em que os movimentos sociais logram colocar em pauta sua exigência de oportunidade de acesso e aquele atualmente vivido pela própria universidade, o da alteração dos valores de igualdade, mérito, liberdade e autonomia, que estão sendo pressionados à redefinição pelo acosso neoliberal.

Vivemos um momento histórico peculiar quanto aos valores sociais postos em discussão no Brasil e no mundo. E um eixo que consigo diferenciar é que estão em questão as formas tradicionalmente estabelecidas de solidariedade intergeracional. É preciso notar que a educação é um dos lugares sociais dessa solidariedade. Outro é a previdência social, e um terceiro, o meio ambiente. As duas primeiras estão submetidas, no presente momento, à reforma, com sinais claros de que a atual geração caminha para se desonerar de alguns valores e compromissos a elas relacionados; o terceiro luta por um futuro ora incerto.

Se não cabe aqui discutir a reforma da previdência, pode-se ao menos anotar que a proposta de substituir o regime de repartição, em que a população economicamente ativa paga os benefícios dos atuais aposentados, pelo de capitalização significa exatamente a quebra dessa solidariedade. Na outra ponta, a da relação com as gerações futuras, o questionamento ao direito de todos à educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada

---

(\*) Arquiteta urbanista, professora titular da Escola de Arquitetura da UFMG, doutora em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional – IPPUR da UFRJ, mestre em Town and Regional Planning por Iowa State University, EUA.

em todos os níveis, estabelecido pela Constituição de 1988, e, de resto, direito sustentado no Primeiro Mundo, não está sendo sequer compensado pelo acesso crescente ao ensino fundamental, posto que este foi empobrecido, apresentando péssimos resultados e não resistindo à comparação em qualidade e duração com alguns dos países mais pobres do planeta. Herança mesquinha que estamos deixando para os novos brasileiros e brasileiras.

Dentro deste contexto amplo, o acesso das minorias à universidade não é questão menor. O que pretendo enfatizar aqui é a ironia do momento histórico em que o Brasil começa a se colocar efetivamente a questão, qual seja, a atual ênfase nos valores republicanos frente a uma universidade sob impacto do neoliberalismo. Creio poder demonstrar que o olhar dirigido às demandas dos movimentos sociais é necessário, mas não suficiente para compreender o que podemos esperar como solução feliz desse problema.

Vale observar, de imediato, que no geral já se começa a naturalizar fora, mas possivelmente também dentro das instituições de ensino superior públicas e privadas, a proposta pragmática de uma educação instrumentalizada que visa a adaptar o ensino às exigências do mercado, ensino este que enfatiza competências e desvaloriza a formação. Lembremos que a formação, ou seja, a capacidade de analisar, de criticar e de propor alternativas para a sociedade e para o trabalho, é direito social que expressa a solidariedade dos docentes ao estudante para que este possa buscar e exercer cidadania ativa, participativa, para que possa concretizar sua cidadania republicana. Aí um primeiro óbice. Nossas minorias, tendo sucesso em reverter para si um processo histórico de exclusão de fato da universidade, encontrarão, possivelmente nas faculdades e universidades privadas, mas também crescentemente nas públicas, uma educação que neste caso pouco as ajudará na consolidação de um espaço público que almejamos construir de forma que se inclua crescentemente a imensa parcela de jovens egressos do 2º grau que, muito possivelmente, ainda ficará de fora. No Brasil, há, proporcionalmente, menos estudantes entre 18 e 24 anos no ensino superior que na Argentina, Chile e outros países latino-americanos. Mas isto não é tudo.

Nos termos em que está posta, e eu enfatizo aqui a proposta de adoção de cotas, salta à vista a inspiração que busca nosso debate em movimentos similares ocorridos a partir da década de 1960 no Primeiro Mundo. Foi quando os movimentos por ampliação de direitos sociais com ênfase na oportunidade efetiva de acesso à universidade emergiram nos Estados Unidos e na Europa, defendidos significativamente pela primeira geração de jovens nascida depois da 2ª Guerra Mundial. Chamo a atenção para este detalhe por sua coincidência

não-eventual com o processo de hegemonização mudança estrutural que vive a universidade, questão que será explicitada mais adiante.

Retomando, decorre daquela mobilização a reformulação das universidades para ampliar a oferta de ensino superior, massificando-o, não apenas no Primeiro Mundo, mas também aqui no Brasil, que não ficou atrás da luta pela ampliação da oferta de vagas no ensino superior. Em cada um dos casos, no entanto, a resposta efetivamente dada decorreu das peculiaridades das desigualdades sociais manifestas localmente. Ênfase nas questões de raça e etnia nos Estados Unidos, que respondeu com a solução social das cotas a serem implantadas nas universidades e faculdades que recebessem verbas do governo federal e que compõem um sistema tão diferenciado quanto vasto, que inclui as elitistas Ivy League Universities, todo o prestigioso sistema estadual, as tecnológicas, as comunitárias e um conjunto diferenciado de colleges. Esta solução, de aproximadamente quatro décadas, já foi posta em questão em meados da década de 1990 pela virada política conservadora. Na Europa, a ênfase se deu no acesso à massa dos estudantes concluintes do 2º grau, em continente marcado por uma universidade historicamente de elite. Se a resposta foi aí um pouco mais generosa no sentido de ampliar a rede de universidades públicas para acomodar a nova demanda, também se desenvolveu um sistema universitário dual, mantendo as universidades para a elite, mas acrescentando outras técnicas para atender à massa, não obstante ter-se consolidado no balanço uma ampliação significativa do número de instituições públicas de ensino superior. Em alguns países, Alemanha, por exemplo, o estudante é pré-selecionado, ainda durante o ensino fundamental, para o tipo de universidade que poderá cursar, de elite ou de massa. Deve-se notar, entretanto, que ainda que de forma incipiente, as mudanças que ora vivemos nas universidades mundo afora, e que serão detalhadas mais adiante, já estavam formuladas desde meados do século XX, mas a situação estava longe de apresentar a clareza e o grau de desenvolvimento que assistimos hoje.

E antes que passemos à discussão dessas mudanças, podemos observar que no Brasil nossa universidade temporã é a um só tempo elitista e racialmente discriminatória. Por aqui, a resposta foi *sui generis*: a ampliação da rede de faculdades e universidades particulares acomodou a demanda de egressos do 2º grau em condições de pagar as mensalidades, oferecendo um ensino de 3º grau de massa. O crescimento da oferta de vagas na rede pública nem de longe acompanhou a nova demanda. A liquidação da dívida social com negros e índios foi adiada. Só recentemente, quatro décadas depois, a questão das minorias raciais se coloca com ênfase no espaço público.

O outro lado da história, aqui e mundo afora, exige detalhar o que ocorre nas universidades e com os seus docentes-pesquisadores a partir da virada política conservadora marcada pelos governos de Reagan e Thatcher. Convém antes recapitular o fato de que a universidade sempre foi uma instituição mundialmente referenciada, desde o século XII quando começa a se formar no ocidente. No século XIII, o egresso de curso superior adquiria o direito de ensinar *urbi et orbi*, na cidade e no mundo, e historicamente as mudanças sofridas pela instituição são sentidas grosso modo ao mesmo tempo em todos os lugares.

No entanto, a crise que se abate sobre a universidade sob o acosso do neoliberalismo não encontra similar em qualquer das outras vividas pela instituição até o milênio que se encerrou. Em todas as crises pregressas, detonadas por intervenção e censura papal, pelas reformulações filosóficas que fundaram a modernidade, pelas novas exigências tecnoprofissionais do poder temporal ou ainda pela expansão de seu trabalho para aí incluir a pesquisa e mesmo, com menos ênfase, a extensão, a base produtiva fundamental da instituição ficou preservada: o intelectual clássico, definido durante todo o milênio como responsável pela concepção e desenvolvimento de seu trabalho e nomeadamente implicado nos avatares da legitimação de seus resultados. É o capitalismo do conhecimento, o capitalismo tecnocientífico que virá instaurar a crise deste modelo, propondo novas bases, mais consoantes com suas próprias necessidades, para o trabalho intelectual dentro e fora das universidades.

Em paralelo a estas considerações e no sentido de construir a interpretação dos efeitos, das resistências e das denegações das mudanças vividas pelas universidades, é importante tomar nota da peculiar relação do intelectual com o mundo do trabalho. Este, via de regra, lança um olhar distanciado ainda que, normalmente, simpático sobre este mundo, posto que presumidamente alheio a seu próprio. O trabalho, como duro cotidiano de sustentação da vida, aparece sempre como sinônimo de trabalho manual ou, quando muito, trabalho burocrático. Para nós, ainda valeria o ócio com dignidade estabelecido para a academia desde os gregos. O nosso próprio trabalho é historicamente analisado sob o aspecto de sua consistência e desafios teóricos nos estudos epistemológicos ou ainda pelo que implica de relações sociais entre os próprios intelectuais e entre estes e a sociedade na sociologia do conhecimento. Se estes estudos ainda se justificam, eu avalio que o distanciamento presumido do mundo do trabalho é um momento histórico superado sob o capitalismo tecnocientífico. Quero demonstrar que esta atitude agora significa cegueira em relação ao que nos é posto pelo atual momento histórico.

Passemos então a apurar nossa observação sobre as mudanças vividas pela universidade neoliberal e aqui restrinjo minha referência à rede pública que responde ao dispositivo constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A olho nu, observamos aí o processo de hegemonização não apenas da educação instrumental, conforme já apontado, mas pior, a instrumentalização do próprio educando para garantir o produtivismo que é exigido dos docentes-pesquisadores. Esta instrumentalização é a face mais perversa e menos discutida da ruptura da solidariedade intergeracional. E ironia maior se torna sua coincidência com o momento histórico em que nossas minorias, justamente ambicionando a efetivação dos valores igualitários e meritocráticos, ameaçam romper barreiras efetivas de segregação social e conseguir assim o almejado acesso à academia, apenas para aí se deparar com a reposição da dominação da forma mais insidiosa, vencida a universidade por pressões político-econômicas neoliberais. O caso merece detalhamento pelo que especifica a respeito dos termos em que serão acolhidos tais estudantes nas instituições de ensino superior.

A mudança que agora acoisa a universidade decorre da posição central assumida pela ciência e tecnologia no chão da fábrica a partir da 2ª Guerra Mundial. A universidade está submetida ao processo de mudança estrutural das relações sociais de produção intelectual postas pela revolução de método na produção científica que decorreu da produção da bomba atômica. Foi aí que se instituiu o trabalho coletivo, caracterizado pela divisão entre concepção e desenvolvimento, pelo parcelamento de tarefas, pela adoção de frentes concertadas de pesquisa que se instruíam mutuamente em tempo real, pela produção sob a égide do Estado por motivos último não-acadêmicos, pela possibilidade de contornar as restrições éticas de pesquisadores por meio de sua exclusão ou substituição sem alterar o cronograma e fins estabelecidos e, por fim, pela internalização, pela equipe de trabalho, das funções críticas, até então trabalho exclusivo da instância pública composta pela comunidade acadêmica. O sucesso da organização em produzir ciência dura de qualidade não passou despercebido e as empresas imediatamente criaram seus departamentos de pesquisa e desenvolvimento para produzir, a tempo e a hora, dentro da fábrica o conhecimento e a tecnologia exigidos. O capital, mais uma vez, levantando-se sobre seus próprios pés, libertou-se das idiosincrasias do intelectual clássico. Foi este o ponto de virada do processo de coletivização da capacidade de trabalho intelectual e o momento atual é o de expandir e hegemonizar essa conquista, substituindo, o mais depressa



possível e com larga vantagem em termos de eficácia produtiva, o intelectual clássico dentro e fora das universidades, exigindo destas a adaptação ao modelo por intermédio do controle do financiamento da pesquisa e carreando dinheiro público para as pesquisas e inovações tecnológicas.

São evidências empíricas imediatas desta mudança: a aceleração do ritmo do trabalho dos professores; o darwinismo social em sua versão acadêmica do *publish or perish*; a hierarquização dos docentes que nos divide entre alto e baixo cleros, ideologia desmobilizadora que visa a legitimar a subsunção dos não-doutores e, por esta via, garantir a produtividade do alto clero; o produtivismo triunfante, que não recua ante a troca da qualidade da produção pela quantidade, fórmula que garante a manutenção do financiamento da pesquisa, sendo esta a condição necessária para assenhorar-se do controle da capacidade de trabalho dos não-doutores, tanto docentes como discentes; e, por fim, a instrumentalização dos projetos de pesquisa a serem financiados pela indústria. É este processo que, no limite, garante a expropriação do produto do trabalho intelectual dos educandos, no seio mesmo da universidade pública. Numa palavra, vivemos sob o acosso do neoliberalismo, a taylorização da academia.

Na Inglaterra, país que levou este modelo a sua consistência máxima, os projetos de pesquisa são avaliados apenas por seu custo-benefício, sem considerações outras de qualidade acadêmica (Dominelli e Hoogvelt, 1996). É evidente que, como modelo de relações sociais de produção intelectual em processo de hegemonização, convive-se ainda com nichos remanescentes de intelectuais clássicos atuando com liberdade conforme o tipo de pesquisa e o campo de conhecimento, o que tem servido tanto para dificultar como para justificar ideologicamente as mudanças em curso.

E antes que se termine, é só observar os textos do Banco Mundial sobre educação. Está posta com clareza, conforme já amplamente denunciado, uma proposta de divisão do trabalho intelectual entre as universidades do 1º mundo e as do terceiro, onde cabe àquelas a parte do leão na produção e no financiamento das pesquisas e a nós o trabalho de adaptação dos resultados às peculiaridades locais. No melhor estilo colonialista que presume que o que é bom para eles é bom para nós.

De passagem, é importante afirmar que não há aqui qualquer xenofobia frente a uma pesquisa para a indústria. Pelo contrário, será de máxima inconveniência se a universidade brasileira aceitar se submeter às diretrizes do Banco Mundial, o que terá graves conseqüências para nossa soberania. Mas a pesquisa, assim como o ensino, não se pode deixar instrumentalizar pelo mercado,

com sua visão conservadora e de curtíssimo prazo, sem que isto signifique sua rápida esterilização e incapacidade de prever novos caminhos que não de ser distintos e originais para nós, posto que distintos e originais são nossos problemas. Cabe também deixar claro que o trabalho intelectual coletivo representa de fato um ganho social inegável frente à organização pregressa baseada no intelectual clássico, tendo se tornado imprescindível em alguns campos do conhecimento, tudo isto desde que formas específicas de sua implementação que implicam a subsunção de não-doutores com a perda de sua liberdade acadêmica possam vir a ser contrarrestadas.

Chegamos ao ponto que interessa. É a universidade abertamente neoliberal, e não aquela do início da transição do modelo da década de 1960 que no Primeiro Mundo acolheu a demanda social por ampliação e igualdade de acesso, que espera os brasileiros índios, negros, pobres e, claro, inclusive, a elite local.

Voltemos ao elitismo versão brasileira. Observemos que, na Alemanha, França e Estados Unidos, a universidade de elite contracenava com uma sociedade em que os valores democráticos e republicanos são um dado da cultura sociopolítica. Nossa situação é distinta. Nossa universidade elitista se apóia em uma sociedade também elitista, marcada por aguda concentração de renda, pelo autoritarismo e elitismo compartilhados inclusive pela massa dos dela excluídos. A tecnocracia autolegitimatória ainda reina no pedaço. Este círculo vicioso trabalha mais no sentido de nos impedir do que no de nos ajudar a superar nossas profundas e sedimentadas divisões de classe.

Os direitos sociais estão aí para romper com este círculo e apoiar a sustentação de valores socialmente compartilhados. Solidariedade e generosidade intergeracionais são a base de uma educação de qualidade que uma República digna deste nome deve garantir em sua forma pública, gratuita, laica e de qualidade. Uma democracia não se sustenta com níveis tão brutais de desigualdades de renda, que só o nosso elitismo de todas as classes permite tolerar. Em época em que banqueiros – e parece que perdemos a capacidade de nos espantar com o súbito interesse destes graves senhores pela educação e pelo trabalho intelectual – ditam políticas educacionais, estes valores estão seriamente ameaçados pela razão instrumental. Banqueiros não são notoriamente reconhecidos por prezar a solidariedade e a generosidade. E uma universidade, digna do nome, deles não há prescindir.

Cabe ainda uma especificação do que sejam minorias no Brasil. Negros, certamente, e os índios que puderam sustentar sua identidade étnica. Mas há também aqueles descendentes dos índios aldeados que escaparam do genocídio ao preço

da negação de sua herança cultural e que vieram depois compor a pobreza urbana na periferia (Gomes, 2003). É por todas estas características que a questão das minorias no Brasil é complexa e exige uma resposta original, ampla.

Precisamos de uma universidade pública de qualidade que acolha os brasileiros e brasileiras de todas as cores e classes. Menos que isso é impossível exigir. E precisamos deles em grande número dentro das instituições públicas de ensino superior, com sua experiência, fortalecida é preciso reconhecer, de fazer frente à opressão política, para lutar por uma universidade em que o trabalho intelectual se faça coletivo sem expropriação de mais-produto; que lutem para evitar também outras conseqüências nefastas da mudança acadêmica que vivemos, e não cabe desenvolver aqui, como a possibilidade muito real de esterilização das linhas de pesquisa; e que ajudem a definir critérios de educação e pesquisa que respondam à qualidade de vida que desejamos legar para as próximas gerações. Isto exigirá imediatamente a ampliação de vagas nas universidades públicas, abertura de cursos noturnos, acolhimento imediato e trabalho específico de sustentação intelectual e pessoal das minorias e das classes subalternas nas escolas brasileiras de todos os níveis.

## REFERÊNCIAS

- CHARLE, C. e VERGER, J. *História das universidades*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- COUTO, B. O mal-estar na universidade: a coletivização do trabalho intelectual. *Caminhos*, nº 22, 2003, pp. 14-49.
- DOMINELLI, L. e HOOGVELT, A. Globalization, contract government, and the taylorization of intellectual labor in academia. *Studies in political economy*. v. 49, spring, 1996. pp. 71-100.
- GOMES, M. P. O caminho brasileiro para a cidadania indígena. In: PINSKY, J. e PINSKY, C. B. (orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. pp. 419-445.
- RIBEIRO, M. Competência x democratização: um desafio da “pós-modernidade” à universidade pública. *Universidade e sociedade*. ano vii, nº 12, 1997. pp. 13-23.

## POR UMA LEI ORGÂNICA DO ENSINO SUPERIOR<sup>1</sup>

*Luiz Antônio Cunha<sup>2</sup>*

A história recente da universidade brasileira traz a marca de um paradoxo: a despeito da intervenção violenta, da destituição de professores e da expulsão de estudantes, a despeito, também, de ter promovido e subsidiado o crescimento vertiginoso das instituições privadas de ensino superior, a ditadura militar investiu muito nas universidades federais. Com efeito, foi nos anos 70, justamente na implantação da Lei nº 5.540/68, a da reforma universitária, que as universidades federais construíram seus *campus*, ampliaram seu quadro docente e instituíram o regime de tempo integral e dedicação exclusiva. No entanto, a transição e consolidação da democracia presenciou a continuação dos benefícios ao setor privado, ao mesmo tempo em que as universidades federais passaram a ser tratadas com restrições financeiras e cobranças de aumento do atendimento à crescente demanda de vagas.

A autonomia, que já era pouca na ditadura, foi sendo reduzida com a democracia. A cada ano, mais e mais constrangimentos financeiros e administrativos foram sendo aplicados às universidades federais. Com a Lei nº 10.480/02, chegou-se ao cúmulo da supressão das procuradorias jurídicas próprias.

Com este texto, pretendo alertar para a continuação desse processo paradoxal, de modo ainda mais grave: a autonomia destruindo a autonomia.

Oito anos depois de promulgada a Constituição, e apresentado o primeiro projeto na Câmara dos Deputados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada. O longo tempo decorrido não foi suficiente para que se produzisse uma legislação adequada para matéria de tão

---

<sup>1</sup> Texto apresentado na mesa “Universidade XXI, resgate do futuro, estrutura e ordenação do sistema: a tensão entre o público e o privado”, no Seminário “Universidade: por que e para que reformar?”, promovido pela SESu/MEC e pelas Comissões de Educação do Senado e da Câmara dos Deputados, Brasília, 6–7/8/03.

<sup>2</sup> Professor Titular (Educação Brasileira) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

alta relevância. Apenas para exemplificar a inadequação de nossa segunda LDB, menciono o fato de ela ter silenciado sobre temas da maior importância, como o Conselho Nacional de Educação, deixado para legislação de menor hierarquia política. Foi por essa razão que qualifiquei a LDB de minimalista (Cunha, 1996b).

Diante dos dois projetos de LDB, o da Câmara e o do Senado, o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, preferiu apoiar o desta Casa, já que o texto do senador Darcy Ribeiro, além de menos minucioso, tinha em seu autor maior receptividade para modificar a versão original, de modo a adequar-se às políticas governamentais. Mas, ao em vez de buscar incluir dispositivos no projeto do Senado, o MEC preferiu que o projeto de LDB deixasse de tratar dos temas que seriam objeto de projetos de lei específicos, ou o fizesse de modo bastante genérico, permitindo articulações, por omissão, com as medidas que se tomavam. Assim, enquanto o projeto de LDB do Senado prosseguia na tramitação parlamentar, pelas comissões e pelo plenário, ele foi sendo adaptado às políticas que o Poder Executivo implementava. Neste sentido, o Ministério elaborou importantes projetos de lei, encaminhados pela Presidência da República ao Congresso, traçando, assim, de modo fragmentado, as diretrizes e bases da educação nacional, *fora*, mas *não contra*, o que seria a lei maior de educação.

O ideal seria a elaboração de nova LDB. Como isso não é viável, no horizonte político previsível, entendo que o possível, nas atuais circunstâncias, será a elaboração de leis orgânicas que possam preencher as lacunas e corrigir os equívocos daquela lei. É o que proponho agora: a elaboração de uma *Lei Orgânica do Ensino Superior*.

Uma lei dessa natureza precisaria, antes de tudo, definir o ensino superior, aliás, todo o ensino institucionalizado, como um serviço público passível de ser oferecido diretamente pelo Estado ou por instituições privadas, em regime de concessão. Estou ciente de que, para isso, seria necessária uma reforma constitucional, a meu ver inadiável diante da cobiça internacional, que, no momento, move processo na Organização Mundial do Comércio.

Partindo da falsa premissa de que o ensino é um serviço econômico como as telecomunicações, os governos de certos países estão a exigir da OMC que obrigue a todos abrirem seus *mercados educacionais* à competição internacional. Para eles, o ensino – a habilitação profissional, inclusive e principalmente, em grau superior – deveria ser um serviço oferecido por empresas diversas, de países diversos, de modo que o aluno/consumidor escolha seu provedor como faz com um telefone celular. E mais: a vali-

dade dos certificados e dos diplomas, assim como a avaliação e o credenciamento das instituições de ensino, deixaria os limites dos Estados nacionais. O resultado é fácil de se prever: a dissolução dos sistemas de ensino nacionais, sobretudo nos países de menor integração cultural, como o nosso.

O Brasil é o mercado mais visado, por causa do tamanho de sua população e da fome de educação de seu povo, longe de ser saciada. Fome tão maior quanto mais intensa é a deterioração do ensino público em nível básico, o que gera uma demanda adicional de ensino superior – a busca na faculdade do que não se aprendeu na escola fundamental nem na média...

Antes de tudo, pois, é preciso retirar a educação, particularmente a superior, do campo do mercado, ainda que se ressalve a atuação legítima da iniciativa privada.

Uma lei orgânica definiria melhor configuração para o campo do ensino superior, corrigindo os efeitos não intencionados que resultaram de iniciativas inadequadas do Poder Executivo, como os centros universitários (Decreto nº 2.207/97); ou até mesmo do Poder Legislativo, como os cursos seqüenciais (LDB). Ela trataria de matérias que têm sido proteladas, como a das obscuras relações das entidades privadas ditas mantenedoras e as IES, inclusive as universidades. A lei orgânica teria uma seção relativa às universidades e um capítulo dedicado ao sistema federal de ensino superior, inclusive as universidades federais.

No que diz respeito às universidades, a lei orgânica trataria dos marcos da autonomia e definiria matérias relevantes, como a avaliação, abrangendo todas as instituições. No que concerne às universidades federais, essa lei disporia sobre importantes questões comuns a todas elas, como as seguintes: financiamento, carreira, organização interna, escolha de dirigentes e outras. Não poderia deixar de estabelecer as condições da intervenção federal, caso os próprios estatutos sejam descumpridos, o patrimônio dilapidado ou os recursos públicos malversados.

Uma lei orgânica, com as características aqui indicadas, seria contrária ao princípio da autonomia universitária? Ela violaria o artigo 207 da Constituição Federal, que diz gozarem as universidades de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial?

Como tenho estudado essa matéria, no plano internacional, e refletido sobre ela no contexto brasileiro, sustento que uma lei orgânica, como tal, não contraria o dispositivo constitucional da autonomia.

Em todos os países do mundo, as universidades estão sujeitas à legislação infraconstitucional, mesmo quando a Carta Magna reconhece sua autonomia. Assim é que currículos, diplomas, financiamento e avaliação exemplificam matérias reguladas pelos poderes legislativo e executivo de todos os países possuidores de sistemas educacionais complexos. A exceção fica com os EUA, onde todo o ensino superior é regulado pelo mercado. No mesmo caminho seguiu a Grã-Bretanha, desde Margaret Thatcher.

Alguns países possuem mesmo leis bem detalhadas sobre o funcionamento do ensino superior e estabelecem normas para as universidades, inclusive as estatais. Estão nesse caso:<sup>3</sup>

- França, com a Lei Savary (nº 84-52, de 26 de janeiro de 1984);
- Portugal, com a Lei de Autonomia das Universidades (nº 108, de 24 de setembro de 1988);
- Nicarágua, com a Lei da Autonomia das Instituições de Educação Superior (nº 89, de 5 de abril de 1990);
- Argentina, com a Lei de Educação Superior (nº 24.521, de 20 de julho de 1995);
- Espanha, com a Lei Orgânica das Universidades (nº 121/000045, de 26 de dezembro de 2001).

Na França, na Nicarágua e em Portugal, tais leis foram promulgadas quando seus parlamentos tinham maioria de esquerda. Na Espanha e na Argentina, maioria de direita. Não se trata, pois, de um viés político-partidário nem um atentado contra a autonomia universitária a promulgação de leis que estabelecem os parâmetros de sua autonomia. A não ser que autonomia seja confundida com soberania, o que é atributo exclusivo do povo brasileiro e do Estado que ele constitui, jamais de uma instituição, por mais importante que seja, nem mesmo de uma instituição estatal.

O apoio do Ministério da Educação a um projeto de Lei Orgânica do Ensino Superior, cuja elaboração o próprio MEC poderia patrocinar, seria a expressão nítida de uma atuação contrária à do governo passado, que primou pela indução à legislação fragmentada. Como já disse, enquanto os projetos de LDB tramitavam no Congresso, o governo anterior patrocinava projetos de lei que tratavam de aspectos específicos da problemática educacional e não foram incorporados à lei maior de educação.

---

<sup>3</sup> Lista não exaustiva.

Mas é com tristeza que vejo que a normatização fragmentária é uma tentação difícil de resistir. Tomei conhecimento de anteprojeto de lei que circula no âmbito do MEC, dispondo sobre o processo de escolha dos dirigentes das instituições federais de ensino, inclusive das universidades do sistema federal.

Parece que o MEC cedeu às pressões do aparato sindical para promover a mudança da legislação referente à escolha de dirigentes, como se isso fosse o mais importante e decisivo para o presente e o futuro das instituições federais de ensino superior. Salvo priorizar o atendimento a demandas de caráter exclusivamente político, senão partidário, é difícil entender por que razão o MEC seguiu na trilha da normatização atomizada do governo anterior.

Tampouco consigo entender a tônica desregulamentadora do anteprojeto de lei. Com efeito, o texto divulgado transfere para dentro de cada universidade a escolha do elemento mais decisivo para a estrutura interna de poder – a ponderação dos votos das categorias integrantes da “comunidade acadêmica” de cada instituição. É um “lavar as mãos” diante das disputas que enfraquecem a gestão das universidades federais? Ou será a antecipação de um benefício político aos sindicatos, visando a atenuar previsíveis protestos diante de possíveis restrições financeiras?

Confesso que só consigo divisar um elemento positivo no anteprojeto de lei, o de suprimir o mecanismo de cooptação na escolha dos dirigentes das universidades federais. Mas, não fui capaz de entender por que razão o que tem sido privilégio das universidades, em todo o mundo – a competência para escolher seus dirigentes –, foi estendido aos CEFETs e aos estabelecimentos isolados. Uma “síndrome de Pilatos” em versão ampliada?

Autonomia sem universidade? Já não basta o absurdo dos centros universitários, que ganharam a autonomia para criar e extinguir cursos de graduação, para aumentar e diminuir vagas?

Ao contrário disso, entendo que é preciso, justamente, aumentar as distinções entre as universidades e as demais IES, inclusive no setor público, até mesmo no sistema federal. A capacidade de escolher seus dirigentes, sem cooptação, é, no meu entender, só para as universidades, não para as instituições isoladas, nem mesmo para os CEFETs.

Posso antever o resultado da aplicação do anteprojeto, se convertido em lei: a paridade de votos na eleição dos reitores será incorporada aos estatutos das universidades federais, o que acarretará resultados negativos para



o funcionamento acadêmico das instituições, pois o corolário dessa medida será a aplicação da paridade também à composição dos órgãos colegiados, o que, aliás, já faz parte do ideário das entidades sindicais.

Não tenho dúvida de que o resultado não intencionado dessa medida será o reforço do setor privado – agora pela transferência de grupos de pesquisa e da pós-graduação, assim como do financiamento que eles atraem.

O medo e a inciência, em ação recíproca e com efeito cumulativo, serão os principais elementos propiciadores do dogma da paridade no estatuto de cada instituição. O medo é proveniente da eficácia do *patrulhamento*, prática bem conhecida de todos os que ousam divergir da linha oficial dos partidos, frações de partidos e dos sindicatos que atuam nas universidades; a inciência é do que vigora em países mais antigos e mais sólidos na democracia, com mais antigas e mais sólidas universidades públicas. Longe de mim pensar que só devemos copiar – nada mais antiuniversitário do que isso. Por outro lado, nada menos universitário do que ignorar a experiência das instituições coirmãs, especialmente daquelas que são referência acadêmica para o ensino e a pesquisa aqui desenvolvidos.

Contra o medo dos colegas, nada posso fazer, a não ser seguir em frente com o que penso e faço. Chamemos a isso de testemunho. Contra a inciência, posso mais. Posso divulgar a reflexão sobre o tema em pauta, assim como divulgar informações sobre as soluções encontradas em outros sistemas universitários. É o que faço em seguida, com alguns dados,<sup>4</sup> que mostram ser a paridade entre docentes-pesquisadores, estudantes e funcionários técnico-administrativos algo inexistente nas instâncias encarregadas de eleger os reitores ou presidentes das universidades públicas.

Podemos observar, na tabela anexa, que há grande variação entre as universidades. Mas, em todas elas, os docentes-pesquisadores têm a maioria (quando não a totalidade) dos votos na instância dotada de competência para eleger o reitor ou o presidente da instituição. A participação dos estudantes varia de zero à metade dos votos dos membros *eleitos* da instância competente. A participação dos funcionários técnico-administrativos, quando existe, é sempre inferior à dos estudantes.<sup>5</sup> Será que todas essas universi-

---

<sup>4</sup> Os dados aqui apresentados estão sendo trabalhados em um estudo comparado em nível internacional.

<sup>5</sup> Mesmo na Universidade de Lisboa, onde os funcionários têm a mais elevada participação no corpo eleitoral para escolha do reitor (18%), dentre as da tabela anexa, a instituição procurou minimizar o efeito da bancada sindical mediante a inclusão dos técnico-administrativos de mais alta posição na carreira, na reitoria e nas faculdades, como membros natos da Assembléia Universitária.

dades são carentes de democracia, só descoberta pela incipiente cultura política da universidade brasileira? A meu ver, esses dados devem ao menos levar o MEC a rever o anteprojeto e encarar a difícil tarefa de coordenar a discussão de um padrão brasileiro para a escolha dos dirigentes das universidades federais, que não pode ignorar a experiência mundial. E por que não aproveitar a oportunidade para incluí-lo, junto com outras matérias, numa Lei Orgânica do Ensino Superior?

Esse caminho é mais vagaroso, mas é melhor para quem tem pressa em garantir a sobrevivência e a vitalidade do patrimônio acadêmico da universidade federal brasileira; para quem é capaz de distinguir entre a necessária autonomia político-administrativa da universidade pública diante dos governos e a essencial autonomia que ela precisa manter diante das igrejas, das oligarquias, dos partidos, dos sindicatos e dos mercados.

#### BIBLIOGRAFIA RECENTE DO AUTOR SOBRE O TEMA

- 1996a. “Políticas para o ensino superior no Brasil: até onde irá a autonomia universitária?”, *Educação e Sociedade* (Campinas), nº 55, agosto.
- 1996b. “Crise e reforma do sistema universitário” (debate), *Novos Estudos CEBRAP* (São Paulo), nº 46, novembro.
1997. “Política para o ensino superior: do GERES à LDB”, *Sociedade e Estado* (Brasília), vol XII, nº 1, janeiro/junho.
1998. “Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território”, *Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior* (Campinas), vol. 3, nº 2, junho (encarte CIPEDES).
- 1999a. “O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento?”, in Hélió Trindade (org.) *Universidade em ruínas na república dos professores*, Petrópolis, Vozes.
- 1999b. “A universidade brasileira entre o taylorismo e a anarquia”, *Revista Brasileira de Educação* (São Paulo), nº 10, janeiro/abril.
2002. “A nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída”, in Hélió Trindade e Jean-Michel Blanquer (orgs.). *Os desafios da educação na América Latina*, Petrópolis, Vozes.
2003. “O ensino superior no octênio FHC”, *Educação e Sociedade* (Campinas), nº 82, abril.

**Participação diferenciada no órgão colegiado dotado de  
competência para eleger o reitor ou presidente  
em universidades selecionadas**

<b>Instituição</b>	<b>Total de membros</b>	<b>Docentes-pesquisadores</b>	<b>Membros externos</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Funcionários</b>
Universidade Livre de Bruxelas	N	N	–	–	–
Universidade Nac. Autônoma do México	15	15	–	–	–
Universidade de Tóquio	N	N	–	–	–
Universidade de Bolonha	N+23	N	–	23	–
Universidade de Moscou	91 a 153	65 a 127 (a)	–	21	5
Universidade de Frankfurt	90	62	–	20	8
Universidade de Buenos Aires	213	109	46 (b)	57	1
Universidade s estatais francesas	30 a 60	40 a 45%	20 a 30% (c)	20 a 25%	10 a 15%
Universidade de Lisboa	273	114	–	109	50

Fonte: *Documentos legais, assim como estatutos e textos de divulgação institucional obtidos na internet em julho de 2003.*

Notas: (N) *Todos os docentes-pesquisadores da universidade.*

(a) *O número de representantes de professores das faculdades e de pesquisadores dos institutos depende do efetivo de cada uma delas.*

(b) *Os membros externos são graduados pela UBA.*

(c) *As personalidades externas incluem docentes-pesquisadores de outras instituições de ensino superior.*

## REFORMAR É PRECISO; PORÉM... EM QUE DIREÇÃO

Carlos Benedito Martins<sup>(\*)</sup>

### Pontos de Referências

Uma série de trabalhos enfocando o ensino superior no país, realizados nas últimas décadas por educadores, filósofos, cientistas sociais, reitores, etc., assim como inúmeros artigos veiculados pela mídia, vem chamando a atenção para a crise estrutural que encontra-se presente no conjunto desse sistema. Nesse sentido, têm sido questionados aspectos centrais do funcionamento do ensino superior, tais como: 1) qualidade da formação intelectual fornecida aos estudantes; 2) pertinência social e profissional dos cursos de graduação; 3) caráter excludente do ensino superior; 4) crescente desequilíbrio da participação das redes pública e privada na oferta do ensino de graduação; 5) saliente caráter empresarial do ensino privado; 6) qualificação, profissionalização e condições do trabalho do corpo docente; 7) precariedade das instalações físicas das instituições de ensino, destacadamente os laboratórios e as bibliotecas; 8) elevadas taxas de vagas ociosas e de evasão; 9) deterioração das condições de funcionamento das universidades públicas; 10) crise de financiamento do ensino público e privado, etc.<sup>1</sup>

---

(\*) Professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Diretor-Científico do Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da Universidade de Brasília (NESUB).

<sup>1</sup> Entre outros trabalhos, consultar José Arthur Giannotti, *A Universidade em ritmo de barbárie*. Editora Brasiliense. São Paulo. 1986. Francisco Antônio Doria (org.) *A crise da universidade*. Editora Revan Rio de Janeiro. 1998. Luis Antônio Cunha, *Ensino superior e Universidade no Brasil: uma história de crises*. Nesub/Universidade de Brasília. Brasília. 1998. Carlos Benedito Martins, Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo. *Revista Usp* n° 39. São Paulo. 1999. Héliqio Trindade (org.), *Universidade em ruínas na república de professores*. Editora Vozes. Petrópolis. 1999. Luiz Carlos de Menezes, *Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira*. Fundação Perseu Abramo. São Paulo. 1999. Marilena Chauí, *Escritos sobre a universidade*. Editora Unesp. São Paulo. 2000. Forgrad, *Resgatando espaços e construindo idéias: Forgrad 1997 a 2003*. Editora Universitária. Ufpe. Recife. 2003.

Essa pequena lista de problemas, que certamente poderia ser ampliada, indica a necessidade e a oportunidade de se repensar, no momento atual, o sistema de ensino superior brasileiro *na sua totalidade*, ou seja, tanto a estrutura da rede pública quanto do setor privado. Certamente, os trabalhos já realizados tendem a indicar que o ensino superior no país necessita de profundas mudanças no seu conjunto. No entanto, seria conveniente assinalar que a construção de uma consistente agenda pública – que torna-se urgente e necessária – visando a reformar a totalidade do sistema, deve afastar-se de palavras de ordem emanadas pelos diferentes atores individuais e/ou coletivos que atuam no interior do ensino superior, bem como de seus interesses parciais que encontram-se subjacentes às suas representações sobre o sistema. Ao contrário disso, a elaboração de uma sólida política educacional deve basear-se em revisões críticas de estudos já realizados, identificando a manifestação de interesses parciais contidos nesses trabalhos. Ao mesmo tempo, um roteiro de reformas, deve distanciar-se também de fórmulas messiânicas, de soluções simplistas e/ou de iniciativas *ad hoc* e pontuais para resolver problemas conjunturais. A construção de um projeto de reformas deve apoiar-se em diagnósticos consistentes sobre condições objetivas da totalidade do sistema, capazes de identificar seus problemas estruturais e fornecer uma visão mais abrangente sobre o seu funcionamento, possibilitando a realização de mudanças provocadas nesse sistema.<sup>2</sup>

Esta exposição parte de alguns pressupostos gerais sobre a inserção do sistema de ensino superior no contexto da sociedade brasileira. Na medida em que essas pressuposições orientam em larga medida a perspectiva analítica adotada, considero oportuno explicitá-las, de forma esquemática, para submetê-las à apreciação crítica dos participantes desse Seminário. O primeiro deles, assume que o sistema de ensino superior constitui um ator estratégico nos processos de desenvolvimento socioeconômico do país e de democratização da sociedade brasileira. Cabe a ele múltiplas e importantes funções, tais como formar recursos profissionais qualificados para as diversas atividades do país, transmitir e renovar o saber acumulado para o conjunto da sociedade, produzir ciência e tecnologia, incentivar e divulgar a cultura e as artes, assim como contribuir para uma efetiva melhoria do ensi-

---

<sup>2</sup> Para uma discussão sobre a possibilidade da aplicação de uma perspectiva racional e científica, capaz de provocar mudanças socioculturais, ver Florestan Fernandes, *Ensaio de sociologia geral e aplicada* (especialmente pp. 160-239). Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. São Paulo. 1971. Consultar, também, Karl Mannheim, *Essays on the sociology of culture* (especialmente pp. 144-172). Routledge & Kegan Paul Ltd. Londres. 1962.

no fundamental e médio do país. O sistema de ensino superior merece ocupar um papel destacado no elenco das prioridades nacionais e deve ser percebido e tratado pelo conjunto da sociedade brasileira como um instrumento fundamental na implementação de um projeto de construção de uma sociedade nacional mais democrática e soberana.

O segundo pressuposto assume que o Estado, em função de suas atribuições específicas, deve ser o responsável pela progressiva redução das desigualdades, oferta de oportunidades equalizadoras para o conjunto da população. Na medida em que o acesso à educação constitui uma das dimensões do processo de cidadania, o Estado deveria-se empenhar, de forma efetiva, na construção de um sólido sistema público de ensino, capaz de incorporar, de forma gratuita, amplas parcelas da sociedade brasileira. Os inúmeros e variados problemas que se encontram presentes no interior dos diferentes níveis de ensino no país estão a exigir uma decisiva participação do Estado, nos marcos do regime democrático, no processo de condução e supervisão do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, o Estado tem o desafio de desenvolver ações convergentes nos diversos níveis que formam o sistema educacional do país. Assim sendo, problemas como, erradicação do analfabetismo, acesso generalizado e melhoria do funcionamento dos ensinos fundamental e médio, democratização do ensino superior, fomento ao sistema de pós-graduação, todos eles devem ser encarados como igualmente prioritários pelas políticas públicas na área educacional. Não se pode mais incorrer no equívoco, em termos de política educacional, de se afirmar que um determinado nível de ensino dever ser privilegiado em detrimento dos demais, como ocorreu ao longo das últimas décadas. Um dos desafios cruciais que se coloca para o Ministério da Educação, no contexto atual, consiste em produzir uma política que articule todos os níveis que integram o sistema educacional, criando uma verdadeira sinergia entre elas, de modo que cada nível de ensino possa contribuir para a melhoria e aperfeiçoamento dos demais. Dessa forma, torna-se oportuno uma clara sinalização no sentido que o ensino superior, ou seja, a graduação e a pós-graduação, constitui uma prioridade da agenda de trabalho do MEC, ao lado dos outros níveis de ensino.<sup>3</sup>

O terceiro pressuposto assume que a educação formal deveria ser compreendida como uma *res publica*, ou seja, como um bem público, e, portanto,

---

<sup>3</sup> Com relação à discussão da expansão da cidadania nas sociedades modernas, consultar T.H. Marshall, *Class, citizenship and social development*. Golden City. New York. 1965. Rogers Brubaker (org.) *Immigration and the politics of citizenship in Europe and North America*. Lanham. Londres. 1989.

como um direito social dos cidadãos. Nesse sentido, o ensino superior não deveria ser pensado e, acima de tudo, não deveria operar segundo uma lógica de mercado. Concebê-lo a partir de uma estrita lógica de oferta e demanda, e/ou organizá-lo em larga medida, a partir da busca de rentabilidade econômica, pode nos conduzir a trágicos efeitos acadêmicos, comprometer os destinos das novas e futuras gerações e colocar em risco o próprio futuro da sociedade brasileira. As reformas que o ensino superior brasileiro deve enfrentar, a curto, médio e longo prazo, implicam a criação de uma ampla agenda de trabalho a ser construída pelos diferentes atores que integram o conjunto do sistema. Essa agenda de trabalho – arquitetada por um elevado espírito democrático e pautada pela busca do interesse público – deveria reservar um lugar central à discussão da participação dos segmentos público e privado no interior do ensino superior e à sua possível reconfiguração diante dos interesses coletivos da sociedade brasileira. A construção de uma agenda positiva de trabalho, tendo como horizonte o entendimento da educação como um bem público, deveria implicar um prévio trabalho por parte dos diferentes atores e/ou instituições que integram o sistema – sejam públicas ou privadas – capaz de produzir uma penetrante autocrítica de seus objetivos educacionais, de seus compromissos acadêmicos e de suas realizações no contexto do ensino superior. Este trabalho, certamente difícil e necessariamente doloroso, constitui uma condição necessária para relativizar e/ou desconstruir discursos particularistas de atores e/ou instituições – que são pretensamente construídos e apresentados como portadores de interesses universais –, confrontando-os aos interesses públicos que deveriam, em princípio, orientar as políticas para esse sistema.<sup>4</sup>

O quarto pressuposto assume que as universidades públicas existentes na sociedade brasileira, em função de sua trajetória institucional, deveriam ocupar uma posição de centralidade no contexto do ensino superior e, de certa forma, constituir-se como um pólo de referência para o aperfeiçoamento do conjunto do sistema. De um modo geral, os dados existentes tendem a apontar que salvo exceções vindas de algumas universidades particulares, o corpo docente mais qualificado academicamente, assim como os melhores cursos de graduação e de pós-graduação encontram-se concentrados em determinadas instituições pertencentes ao segmento público. As uni-

---

<sup>4</sup> Ver a esse respeito, Claude Lefort, *A invenção democrática*. Editora Brasiliense. São Paulo. 1983. Norberto Bobbio, *O futuro da democracia*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1986. Carlos Roberto Jamil Cury, “A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional”, in *A educação nas Constituintes Brasileiras*. (org.) Osmar Fávero. Editora Autores Associados. São Paulo. 2001.

versidades públicas têm mantido uma relação aberta e dinâmica com a sociedade brasileira: as contribuições mais expressivas para solucionar variados problemas nacionais, tais como, na área da saúde pública, na agricultura, no combate à desnutrição infantil, na extração e industrialização petrolífera, etc., têm sido elaboradas no interior de diversas universidades públicas e em seus institutos de pesquisa. Em grande medida, os quadros dirigentes do país, em níveis nacional e regional, também têm sido formados pelas universidades públicas. Nesse contexto, deve-se, ainda que brevemente, a relevância acadêmica e social das universidades públicas federais. Não se pode esquecer que na medida em que essas instituições encontram-se instaladas em todo o território nacional constituem uma verdadeira rede de ensino superior. Essas instituições têm desempenhado um papel fundamental no processo de democratização de acesso ao ensino superior gratuito e, ao mesmo tempo, têm se constituído como um espaço democrático e plural de reflexão e publicização de questões candentes do país e da sociedade contemporânea. Em função dos relevantes serviços educacionais que têm prestado ao país, as universidades públicas deveriam ser consideradas pelos diferentes segmentos que integram a sociedade brasileira, a começar pelo aparelho estatal, como um ator fundamental no processo de desenvolvimento socioeconômico e de democratização do ensino superior. Nesse sentido, elas deveriam ser decididamente financiadas, apoiadas, renovadas e fortalecidas pelo poder público, em função da posição nevrálgica que as IFES ocupam no interior do sistema de ensino superior do país.<sup>5</sup>

### **Breves comentários sobre o cenário atual do ensino superior e suas perspectivas de mudanças**

Como se sabe, o surgimento do ensino superior representou um acontecimento tardio na sociedade brasileira e particularmente, a emergência da instituição universitária no interior de seu contexto. Apesar do caráter temporão do ensino superior deve-se destacar que, nas últimas quatro déca-

---

<sup>5</sup> Quanto ao papel das universidades públicas no país, consultar entre outros, Jacques Velloso (org.) *Universidade pública*. política, desempenho, perspectivas. Papyrus Editora. Campinas. 1991. João dos Reis Silva e Valdemar Sguissardi, *Novas faces da educação superior no Brasil*. Editora Universidade São Francisco. Bragança Paulista. 1999. Michelangelo Trigueiro, *Universidades públicas: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo*. Editora Universidade de Brasília. 1999. Carlos Benedito Martins, *As Universidades públicas no contexto do ensino superior brasileiro*, in Reflexões para o Terceiro Milênio. Anuário de Educação. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro. 2000. Waldeck Carneiro da Silva, *Universidade e Sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior*. Quarteto Editora. Niterói. 2001.



das, o conjunto do sistema experimentou um significativo processo de expansão quantitativa e passou também por significativas mudanças quanto a sua morfologia social. No início dos anos sessenta, o país contava com aproximadamente 100 instituições de ensino superior, quase todas de pequeno porte, que abrigava pouco mais de 100 mil estudantes. A maioria absoluta do alunado pertencia ao sexo masculino e era recrutado fundamentalmente no interior das elites econômica, cultural e política do país, tendo em vista sua reprodução social. Os dados mais recentes, relativos a 2002, indicavam a existência de 1.637 instituições e de 3,5 milhões alunos de graduação e aproximadamente 100 mil estudantes de pós-graduação.<sup>6</sup>

Certamente, ao longo desse processo de expansão, ocorreu a incorporação de um público mais diferenciado socialmente, entre os quais destacam-se os setores médios urbanos. Ao mesmo tempo, verificou-se também uma crescente absorção de estudantes já integrados no mercado de trabalho, bem como uma expressiva assimilação de estudantes do gênero feminino, que atualmente responde por 56% das matrículas de graduação. Apesar de ter experimentado modificações em sua composição social, os dados disponíveis atestam que o ensino superior continua sendo uma instituição que exclui de seu acesso amplas camadas da sociedade brasileira. A esse propósito, deve-se assinalar que pouco mais de 10% dos jovens na faixa de 18-24 anos encontram-se matriculados nos cursos de graduação.<sup>7</sup> Esse milhar de instituições que configuram o ensino superior em sua etapa atual, encontra-se espalhado por todo o território nacional, devendo-se destacar nesse contexto, o progressivo processo de interiorização, uma vez que, em 2002, 54% das matrículas de graduação localizavam-se em diferentes cidades do interior do país. Apesar da sua irradiação pelos diferentes rincões do país, o ensino superior encontra-se concentrado na região Sudeste, que responde por 50% das matrículas de graduação.

---

<sup>6</sup> Com relação à extensa bibliografia sobre a evolução do ensino superior no país, consultar, entre outros trabalhos, Maria de Lourdes Fávero, *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Editora Vozes. Perópolis. 1977. Anísio Teixeira, *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Editora da FGV. Rio de Janeiro. 1989. Luiz Antônio Cunha, *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas*. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 1980. Simon Schwartzman, *Formação da comunidade científica no Brasil*. Finep/Editora Companhia Nacional. Rio de Janeiro. 1979. Quanto aos dados estatísticos mais recentes, consultar o *Censo da Educação Superior. Resumo Técnico 2002*. Mec. Brasília. 2003.

<sup>7</sup> Com relação às desigualdades de acesso ao sistema educacional, consultar Carlos Hasenbalg, “Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso”. *Cadernos de pesquisa* n° 63. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. 1987. Helena Sampaio e Fernando Limongi, *Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. INEP/MEC. Brasília. 2000. Maria Lígia Barbosa, “Eficiência e equidade: os impasses de uma política educacional”. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. vol. 14, n° 2. Porto Alegre. 2001.

Nas últimas décadas, formou-se um *campo acadêmico*<sup>8</sup> extremamente complexo, integrado por instituições públicas (federais, estaduais, municipais) e privadas (particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais, filantrópicas) que têm-se estruturado a partir de diferentes tipos de organização acadêmica (universidades, universidades especializadas, centros universitários, faculdades, faculdades integradas, institutos superiores, centros de educação tecnológica). Mais do que isso, cumpre ressaltar que um dos traços marcantes do ensino superior brasileiro contemporâneo repousa sobre uma significativa heterogeneidade acadêmico-institucional. Esse conjunto de instituições são portadoras de diferentes formatos institucionais, possuem distintos tamanhos, encontram-se em diferentes estágios de consolidação acadêmica, expressam uma pluralidade de vocações acadêmicas, privilegiam de forma variada as atividades de ensino, pesquisa e extensão, assim como recebem estudantes que possuem variadas motivações e perspectivas profissionais. Deve-se também assinalar que essa heterogeneidade acadêmico-institucional encontra-se presente tanto nos segmentos público quanto privado. Ao invés de se apreender essa significativa diversificação como uma manifestação patológica do sistema, dever-se-ia perceber, no funcionamento concreto e cotidiano das inúmeras instituições, a disposição de produzir sua real identidade acadêmica. Nesse sentido, a reforma do ensino superior deveria evitar a tentação de enquadrar esse complexo sistema – fundamentalmente heterogêneo, multifacetado e diverso academicamente – num modelo único de organização acadêmica, tornando ficticiamente iguais todas as instituições. Ao contrário disso, deve-se a partir de determinados parâmetros de qualidade acadêmica, incentivar as diferentes IES a clarificar seus projetos institucionais, a assumir de modo efetivo a sua verdadeira identidade e real vocação acadêmica. Desta forma, as IES poderão estabelecer uma relação mais profícua com as regiões em que se encontram localizadas e com a própria sociedade brasileira.

Paralelamente a esse processo de expansão do ensino superior, verificou-se uma significativa retração da participação das universidades públicas no ensino de graduação. Se na década de 60, o ensino público no país respondia por 62% das matrículas de graduação, atualmente ele absorve apenas 30% dos estudantes. Durante a década de 90, ocorreu também um expressi-

---

<sup>8</sup> A respeito da noção de campo, ver os trabalhos de Pierre Bourdieu, entre os quais *Questions de sociologie*, (pp. 113-121). Éditions de Minuit. Paris.1980; *Leçon sur la Leçon*, (pp. 46-50). Éditions de Minuit. Paris. 1982; *Choses Dites*, (pp. 167-177). Éditions de Minuit. Paris. 1987; *Les Règles de l'art* (pp. 298-430). Éditions de Seuil. Paris. 1992; *Réponses*, (pp. 71-91). Éditions de Seuil. Paris. 1992.

vo recuo do número de instituições públicas no contexto do ensino superior: se em 1991, elas representavam 25% no conjunto do sistema, em 2002, as instituições públicas respondiam por apenas 12% do total dos estabelecimentos de graduação. Desde meados da década de 60, ou seja, a partir do regime militar, as políticas educacionais, voltadas para o ensino de graduação, principalmente no âmbito das universidades federais, de um modo geral, têm-se pautado de forma quase contínua, por medidas de contenção de gastos, seja com pessoal docente, seja com investimentos em infra-estrutura física. Tudo leva a crer que existe uma certa continuidade estrutural em diversos documentos que configuraram o ensino superior no país nos últimos quarenta anos, tais como Relatório Atcon, Relatório Meira Matos, Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e uma série de medidas legais e administrativas adotadas na gestão passada. De certa forma, esses documentos que contribuíram para delinear a política educacional nas últimas décadas enquadram-se numa lógica visando a realizar uma expansão (limitada) do segmento público federal como máximo possível de contenção de recursos orçamentários, o que, em larga medida, contribuiu para constranger a capacidade de um crescimento mais expressivo das IFES.

Ao lado disso, durante a década passada, ocorreu de forma recorrente, a suspensão de concursos públicos para docentes, num momento em que se intensificaram inúmeras aposentadorias de professores das universidades federais. Em contrapartida, inflou-se a universidade de professores substitutos remunerados com salários aviltantes, comprometendo com isso a consolidação da carreira acadêmica nas instituições públicas federais. Apesar dessa política de constrição orçamentária, deve-se registrar que, ao longo da década de 90, as instituições federais mantiveram um crescimento contínuo de matrícula, tanto nos cursos de graduação quanto na pós-graduação *strito sensu*, sendo que, nesse caso, a expansão das instituições federais foi superior ao das redes estadual e privada, tanto no nível de mestrado quanto no doutorado.<sup>9</sup>

Diante dessa situação, torna-se fundamental uma profunda mudança de atitude com relação ao tratamento a ser dispensado às universidades públicas, especialmente as IFES, por parte dos responsáveis atuais pela

---

<sup>9</sup> Ver a esse propósito os trabalhos de Paulo Roberto Corbucci, *As universidades federais: gastos, desempenho, eficiência e produtividade*. IPEA. Brasília. 2000; *Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990: ensino de graduação*. IPEA. Brasília. 2002. Quanto à expansão dos cursos de pós-graduação na década de 1990, consultar Carlos Benedito Martins, “A formação de um sistema nacional de pós-graduação”. in, (org.) Maria Susana Soares, *Educação superior no Brasil*. UNESCO/CAPES. Brasília. 2002.

política educacional do país. Seria um grave equívoco considerá-las como fardo para o MEC, tal como ocorreu ao longo das últimas décadas. É preciso que o Estado tenha uma adequada compreensão da importância estratégica das universidades públicas para o desenvolvimento socioeconômico do país, livrando-se, de uma vez, de preconceitos que se encontram incrustados em amplos segmentos da sociedade brasileira, que irresponsavelmente procuram estigmatizá-la, ora como essencialmente corporativa, ora como consumidora voraz de verbas que seriam mais bem aplicadas em outros níveis de ensino, ora como uma instituição insensível à realidade nacional, etc. As IFES necessitam, com urgência, de um sopro de ânimo proveniente dos novos responsáveis da política educacional do país. A universidade pública brasileira é o resultado de um enorme esforço coletivo que contou com o trabalho de gerações de brasileiros. Ela constitui um enorme patrimônio cultural da nação, que deve ser preservado e deliberadamente apoiado pelo poder público.

Ao mesmo tempo em que ocorreu uma diminuição da participação da rede pública no ensino de graduação e uma corrosão das condições adequadas de seu funcionamento, verificou-se uma expressiva expansão de um “novo ensino superior privado”, em larga medida comandado por um setor leigo, de acentuado perfil empresarial. Ao longo das últimas quatro décadas, a sociedade brasileira presenciou um processo de inversão da participação do segmento privado no contexto do ensino superior. No início dos anos 60, os estabelecimentos privados respondiam por cerca de 38% das matrículas. Em 2002, o setor privado absorvia 70% das matrículas de graduação. Os dados disponíveis indicam dois momentos na expansão do setor privado: a década de 70 e a segunda metade dos anos 90. Quando se analisa a trajetória da expansão do ensino superior nas últimas quatro décadas, constata-se que o poder estatal, por meio de um conjunto de medidas legais, mas também por meio da atuação direta e/ou indireta de órgãos governamentais (ex-CFE), incentivou deliberadamente esse setor privado de *ethos* empresarial a assumir uma posição de carro-chefe no processo de expansão do ensino superior no país. Tudo leva a crer que a política de expansão moderada do ensino público articulou-se com diversos incentivos e/ou sinalizações, ora discretos, ora intensivos, provenientes de autoridades educacionais em nível federal, viabilizando o crescimento vertiginoso dessa nova modalidade de ensino privado no país, que passou a operar como um *mass private sector*, ou seja, como um segmento extremamente dinâmico no atendimento à demanda de massa. Em que medida essa nova modalidade de ensino privado democratizou as oportunidades educacionais? Certamente, trata-se de uma resposta

complexa. No entanto, deve-se ressaltar que, de modo geral, as taxas escolares praticadas por essas instituições tendem a constituir um obstáculo de acesso para os setores mais desfavorecidos socialmente e conduzindo milhares de alunos dessas instituições a abandonar os estudos por falta de recursos financeiros para pagar suas mensalidades.<sup>10</sup>

Uma política educacional direcionada para a reforma da totalidade do sistema não pode desconhecer que o ensino privado tem o seu direito de funcionar garantido pela Constituição Federal (artigo 209) e pela LDB (artigo 45). Em vez de desqualificá-lo simbolicamente e/ou de manter uma atitude hostil e/ou inercial diante de sua existência, torna-se fundamental a criação de uma agenda positiva para esse segmento, especialmente para as instituições particulares em sentido estrito, capaz de produzir aperfeiçoamentos efetivos em seus projetos institucionais, nas suas condições de ensino e na qualificação do seu corpo docente. Por outro lado, seria oportuno ensejar um profundo debate sobre as possibilidades de (re)inserir, no contexto da reforma do ensino superior, essa nova modalidade de ensino privado, diante de uma concepção de educação compreendida como bem público, reflexão essa que deveria ser conduzida com extrema sobriedade intelectual. Certamente, existem atores individuais e/ou coletivos no interior desse segmento que se mostrarão sensíveis a essa discussão.

Existe em amplos setores da comunidade acadêmica nacional uma expectativa para realização de mudanças no ensino superior. Nesse sentido, as perspectivas são promissoras uma vez que indica um elevado grau de motivação de diferentes atores para discuti-las e implementá-las. As mudanças implicam a reelaboração de uma agenda consistente, baseada em juízo diagnóstico, capaz de identificar problemas estruturais e apontar soluções viáveis para a melhoria da *totalidade do sistema*, ou seja, tanto para o ensino público quanto para o privado. Tudo leva a crer que, num contexto de mudanças, o Estado deve tornar-se um ator central no redesenho de

---

<sup>10</sup> A respeito das condições sociais que possibilitaram a emergência deste “novo ensino privado”, ver Carlos Benedito Martins, O Novo Ensino superior privado no Brasil, in C.B. Martins (org.) *Ensino Superior Brasileiro: transformações e perspectivas*. Editora Brasiliense. São Paulo. 1989. Ver também Candido Mendes e Cláudio Moura Castro, *Qualidade, Expansão e Financiamento do Ensino Superior Privado*. EDUCAM. Conjunto Universitário Candido Mendes. Rio de Janeiro. 1984. Luis Antônio Cunha, *Educação, Estado e democracia*. Editora Autores Associados. São Paulo. 1991; Eunice Durhan e Helena Sampaio, *Ensino Privado no Brasil*. Documento de Trabalho do NUPES-São Paulo. 1995. Helena Sampaio, *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. Editora Hucitec. São Paulo. 2000. (orgs.) Luciana Heyman e Verena Alberti, *Trajetórias da universidade privada no Brasil*. Cpdoc/Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. 2002.

macropolíticas para o ensino superior, recuperando a sua capacidade de induzir proativamente o sistema. De forma democrática, aberto ao diálogo e à crítica, possibilitando uma ampla participação dos diferentes atores individuais e/ou coletivos que integram o ensino superior, deveria assumir a condução geral da política para o setor, definindo metas de curto e longo prazo a partir de prioridades sociais econômicas e culturais da nação. Ao mesmo tempo, é de fundamental importância redesenhar a participação e os papéis dos segmentos público e privado no contexto do ensino superior, cotejando-os diante da dimensão da educação como um bem público.

Certamente, uma das questões centrais que deve enfrentar diz respeito à expansão do sistema, pautada por parâmetros de qualidade. Para tanto, deve-se delinear uma sólida estratégia de seu crescimento, visando a uma efetiva democratização do acesso ao ensino superior, possibilitando a integração de grupos sociais que historicamente encontram-se excluídos desse nível de ensino. Torna-se fundamental articular as políticas de democratização do ensino superior com medidas efetivas visando a melhorias no ensino fundamental e médio do país. O Estado tem a responsabilidade de manter e aprimorar um pertinente sistema de avaliação das instituições, cujos resultados devem ter conseqüências no processo de credenciamento das IES e na implementação de políticas para a melhoria acadêmica da totalidade do sistema.

Um das prioridades cruciais que a reforma tem pela frente diz respeito à recuperação do projeto de construção de um vigoroso sistema público de ensino superior, pelo qual gerações e gerações de pesquisadores, docentes e alunos têm-se empenhado historicamente. Trata-se de criar condições adequadas para que a rede de estabelecimentos públicos possa realizar a enorme e complexa tarefa de promover a democratização das oportunidades educacionais do sistema. Para tanto, as universidades públicas necessitam contar com um claro, decidido e sistemático apoio estatal para realizar essa empreitada. Nesse contexto, as universidades federais devem receber uma atenção imediata por parte dos dirigentes do MEC, com vistas a recompor sua capacidade física, humana e material, de modo a capacitá-las para expandir suas atividades acadêmicas. Por que não começar por essa tarefa o processo de reforma? O Estado e a sociedade brasileira necessitam de suas universidades públicas para o equacionamento de uma multiplicidade de problemas socioeconômicos. Ao mesmo tempo em que as universidades públicas necessitam estar comprometidas com os problemas concretos da nação, com o seu futuro, dialogando de forma plural com amplos segmentos sociais, deve distanciar-se de fórmulas messiânicas, populistas e salvacionistas e afastar-

se de interesses mediatos e/ou imediatos de grupos sociais específicos. Os seus atores constitutivos deveriam pautar-se no interior de suas instituições pelo debate democrático, pelo pluralismo de idéias, orientado por um *ethos* propriamente acadêmico, exercitando com plenitude a independência intelectual frente às diversas modalidades de poder político e/ou econômico.

Ainda com relação às universidades federais, seria oportuno desencadear uma rigorosa discussão sobre a questão da autonomia institucional (artigo 207 da CF). Como se sabe, desde 1931, com a reforma de Francisco Campos, as universidades públicas, especialmente as instituições federais, vivem sob forte controle burocrático do Governo Federal. Elas necessitam possuir uma efetiva flexibilidade para estabelecer suas metas acadêmicas, para gerir seus recursos humanos e financeiros, de modo a responder satisfatoriamente às demandas pela expansão do ensino. Por mais complexo que seja, não se pode deixar de rediscutir também a carreira docente nessas instituições, assim como reavaliar a questão da introdução da isonomia salarial no interior das IFES.

É de fundamental importância, no contexto da democratização das oportunidades educacionais, a preservação do preceito constitucional (artigo 206) que estabelece a gratuidade do ensino em estabelecimentos públicos. Em contrapartida, as universidades públicas devem contribuir de forma mais efetiva para a melhoria dos ensinos fundamental e médio, como uma estratégia global de democratização de acesso da população nacional ao sistema de ensino.

Torna-se fundamental também, no contexto da reforma do ensino, reservar um espaço destacado para uma profunda reflexão sobre a questão da formação intelectual dos estudantes de graduação. Trata-se de incentivar, de criar condições para que as instituições públicas e privadas possam fornecer aos seus estudantes um ensino pertinente para a época contemporânea, possibilitando-os adquirir uma sólida formação profissional, mas também uma formação acadêmica mais ampla, tornando-os capazes de compreender e situar-se criticamente diante das profundas transformações que estão ocorrendo no mundo contemporâneo. Isto implica revalorizar a graduação, reavaliando os seus objetivos acadêmicos, confrontando a sua estrutura curricular com as mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea, revisar e/ou inovar os processos de aprendizagem, etc.

É imprescindível também recuperar a idéia de universidade na graduação nas instituições que se organizam academicamente como tal. Lamentavelmente, cada vez mais os alunos das universidades tendem a circular ape-

nas pelos seus departamentos e/ou cursos. Deve-se estimular uma ampla circulação acadêmica dos alunos pelas diferentes áreas de conhecimento, pelos diferentes departamentos e/ou outras instituições de ensino, de modo a possibilitar a formação de profissionais mais polivalentes e revalorizar uma formação mais ampla intelectualmente.

Também é de fundamental importância para o país que instituições nacionais de fomento, como a Capes, continuem sendo apoiadas pelo Governo Federal, de modo que possam cumprir suas funções específicas, ou seja, fomentar a pós-graduação, avaliar e aprimorar os cursos que integram o sistema nacional de pós-graduação e contribuir para o aperfeiçoamento do ensino superior no país, formando docentes, pesquisadores e recursos humanos altamente qualificados.

Torna-se oportuno também avançar numa política de integração entre a pós-graduação e o ensino de graduação, de tal modo que o sistema de pós-graduação, por meio de suas pesquisas, das redes nacionais de pesquisadores, de suas publicações, etc., possa efetivamente contribuir para a melhoria do conjunto das instituições. O que a pós-graduação pode fazer a mais do que tem feito para renovar o ensino de graduação no território nacional?

As necessárias reformas que o ensino superior necessita realizar implicam uma atitude de renúncia de desqualificações recíprocas entre os diferentes atores, instituições e suas associações representativas que atuam no interior do sistema. Ao contrário disso, a complexidade da tarefa que se tem pela frente está a exigir uma postura de diálogo respeitoso entre os diferentes segmentos que a compõe, assim como um elevado espírito público e democrático, capaz de pactuar compromissos e soluções, tendo como horizonte os interesses maiores do país, que, em grande medida, deveriam orientar as direções mais gerais para esse setor. O que está em jogo é o futuro do país, que necessita contar com um vigoroso sistema de ensino superior – calcado em parâmetros de qualidade acadêmico-científica, comprometido com a democratização de seu acesso, orientado por critérios de pertinência social no desenvolvimento de suas atividades – que além de apresentar soluções para os variados problemas socioeconômicos do país, pode contribuir, dentro dos seus limites institucionais, para a construção de uma sociedade soberana, democrática e mais justa socialmente.



# ESTRUTURA E ORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TAXIONOMIA, EXPANSÃO E POLÍTICA PÚBLICA

Edson Nunes<sup>(\*)</sup><sup>(\*\*)</sup>

Em consonância com o foco do seminário e a agenda desta Mesa, discutem-se três temas. Primeiro, o problema da organização e da estrutura da educação superior brasileira frente à sua taxionomia oficial. Segundo, os problemas dessa estrutura frente à obrigação de crescimento da oferta de educação superior, estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), *vis-à-vis* as restrições estruturais da sociedade e as restrições derivadas da matriz profissionalizante do ensino superior no Brasil. Terceiro, o problema da modelagem do futuro desse sistema na ausência de aparatos de inteligência para que isso ocorra.

## 1. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO SISTEMA FRENTE À SUA TAXIONOMIA PRESCRITIVA

O sistema de ensino superior brasileiro classifica as instituições de ensino em cinco ou talvez seis tipos distintos, que são: 1) Universidades; 2) Centros Universitários; 3) Faculdades; 4) Faculdades Isoladas; 5) Centros de Ensino Tecnológico; e 6) se desejar, os Institutos ou Escolas Superiores de Educação. Mas, possivelmente, os cinco primeiros tipos descrevem formalmente, segundo a prescrição legal, as IES que constituem o sistema de ensino superior brasileiro<sup>1</sup>.

---

(\*) Ph.D. em Ciência Política pela UC Berkeley, Pró-Reitor da Universidade Cândido Mendes e Vice-Presidente da Câmara de Ensino Superior do CNE. Diretor do Databrasil - Ensino e Pesquisa e Coordenador do Observatório Universitário.

(\*\*) Esse texto foi escrito em co-autoria com Enrico Martignoni, Márcia Marques de Carvalho e Leandro Molhano Ribeiro.

<sup>1</sup> Esta taxionomia, criada pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, foi examinada, em perspectiva comparada, por Edson Nunes *et alli*. *Teia de Relações Ambíguas: Regulação e Ensino Superior*. Brasília: INEP, 2002. O marco regulatório que lhe dá origem e sentido está descrito em *Regulação no Sistema de Educação Superior*: marco legal, estrutura e organização. Documento de Trabalho do Observatório Universitário, nº 20. Rio de Janeiro: Databrasil - Ensino e Pesquisa/UCAM, 2003.

Esta taxionomia foi muito mais um construto com objetivo regulatório do que o produto de uma reflexão sobre a educação superior. Não contém, por isso, nenhuma análise efetiva da educação superior, mas apenas constitui sua separação em “fatias”, para os fins dos processos regulatórios. Talvez isso seja até natural porque a aceleração do crescimento da educação superior é recente, remonta à década de 90, no bojo do qual a taxionomia assumiu o papel, por um lado, de incentivar o crescimento, principalmente do setor privado e, por outro lado, de servir de balizamento para as regras regulatórias e de supervisão. Em adição, o sistema de ensino superior brasileiro, comparado com outros países, é muito recente, como são muito recentes as nossas instituições de ensino e, portanto, o próprio sistema classificatório<sup>2</sup>.

Estaria na hora de gerar, com base em estudos empíricos, associados à concepção mais genérica, a verdadeira taxionomia deste sistema brasileiro, para saber quais são os tipos de IES que se escondem atrás desse “biombo taxionômico” usado nos últimos tempos. Atrás desse “biombo” existem, atualmente, 1.960 instituições de ensino superior<sup>3</sup>. Destas, 162 são universidades, sendo 84 privadas e 78 públicas. Setenta e nove são centros universitários, dos quais 76 são privados e três são públicos. Cento e onze são faculdades integradas. Existem 1.510 faculdades isoladas, escolas ou institutos superiores. Das 1.960 IES, 1.320 estão nas regiões Sul e Sudeste, sendo que praticamente 1.000 estão apenas no Sudeste. Este sistema, que hoje oferece cerca de 14.000 cursos, é distribuído em mais ou menos 26.000 habilitações, segundo os números do INEP hoje.

Mantida rigorosamente a descrição legal sobre o que constitui uma universidade – apenas para mostrar um pouco a impertinência dessa taxionomia –, quantas delas seriam universidades de fato?

Além da necessidade empírica de se descrever o sistema de IES, é necessário resgatar o conceito de universidade, respeitando os princípios defi-

---

<sup>2</sup>Nos Estados Unidos, as duas principais taxionomias do sistema de ensino superior são realizadas pela Associação Americana de Professores Universitários (AAUP) e pela Carnegie Foundation. Basicamente, utilizam os graus e títulos oferecidos pelas IES para descrever os tipos de universidades e faculdades existentes. A AAUP apresenta uma classificação baseada em cinco tipos de IES, enquanto a Carnegie Foundation trabalha com um sistema dividido em dez categorias. Essas taxionomias estão sumarizadas em Edson Nunes *et alli Teias de Relações Ambíguas, op. cit.*, e Edson Nunes, André Nogueira e Leandro Molhano Ribeiro. *Corporações, Estado e Universidade: o diálogo compulsório sobre a duração de cursos superiores no Brasil*. Documento de Trabalho do Observatório Universitário nº 5. Rio de Janeiro: Databrasil - Ensino e Pesquisa/UCAM, 2001.

<sup>3</sup>INEP. Consulta ao Cadastro da Educação Superior em 4 de agosto de 2003.

nidos em lei, até mesmo para que possamos acertar as prioridades de investimento e as concepções estratégicas sobre a Educação Superior. A articulação do ensino, pesquisa e extensão em instituições de excelência, que, segundo a legislação, deve caracterizar o ensino ministrado nas universidades, é dispendiosa. Requer concentração de recursos materiais e humanos, e não dispersão, como vem sendo sugerido pelo grande número de universidades, que seriam obrigadas a fazer atividades de pesquisa<sup>4</sup>.

Desconhecem-se países que tenham 162 universidades definitivamente doutorais, de pesquisa. Também se desconhecem países que definam como universidades aquelas instituições que possuem apenas dois mestrados. É preciso recuperar os princípios que orientam o conceito de universidade, trazê-lo de volta ao seu leito, para que se possa discutir, de fato, esse sistema, que, simplificando, hoje define como universidade aquela instituição que tem no mínimo dois mestrados recomendados pela Capes.

Para dar um exemplo sobre essa necessidade, por que talvez não começar pelo setor público - para não parecer que estejamos sugerindo uma perseguição ao setor privado? Sugere-se que seja *desuniversidadizada* a tendência do ensino superior no Brasil. Todos querem ser universidade ou centro universitário, por causa da cláusula de aumentar cursos e abrir vagas. A rigor, não vimos discutindo a autonomia, que estaria no cerne da identidade institucional da universidade, mas apenas o direito, o acesso a essas duas prerrogativas: abrir cursos e aumentar vagas; prerrogativas que hoje, inclusive, fazem com que muitas universidades privadas se oponham à existência dos centros, de modo a mitigar a competição representada por eles. Obviamente, ao verificar quem é e quem não é universidade de verdade no setor público, veremos que o número efetivo de universidades é muito menor do que o número que hoje a nomenclatura legal descreve. E se o fizermos no setor privado, com certeza vamos ter uma surpresa muito maior do que teríamos no setor público.

Mas o que fazer com a autonomia, já que grande parte do debate sobre a autonomia na universidade brasileira relaciona-se com as prerrogativas

---

<sup>4</sup>De acordo com a LDB, “as universidades caracterizam-se por serem instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Devem possuir: I. produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II. um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado; III. um terço do corpo docente em regime de tempo integral.” (Lei nº 9.340/96, art. 52). O Decreto nº 3.860/01 afirma ainda que as universidades são “instituições de excelência que articulam ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável.

mencionadas acima? Aqui reside outro “mito nominalista” da discussão sobre ensino superior no Brasil. De fato, não existe autonomia no Brasil. Aliás, para dizer a verdade, o Estado brasileiro parece ter ojeriza à autonomia, seja de universidades, seja de estados, seja de municípios, seja de agências reguladoras. O Estado brasileiro parece confundir autonomia com soberania. Como soberano é o Estado nacional, não admite que entidades subnacionais tenham autonomia.

O que se chama de autonomia hoje é, na verdade, uma autonomia mitigada, no caso do setor público, e uma autonomia que se resume a abrir cursos e aumentar vagas, no caso do setor privado.

Assim como as universidades públicas, as universidades privadas também não têm autonomia frente aos seus mantenedores, talvez excetuando-se alguma comunitária. Embora ao falar da Educação Superior a referência seja o sistema de *mantidas*, de fato, o ensino superior é um sistema governado por *mantenedoras*, sejam elas laicas, confessionais ou públicas. Existe uma ausência de vida universitária *tout court* naquilo que seria o sistema de mantidas, e existe uma soberania de fato das mantenedoras com relação às suas mantidas.

É preciso, então, destampar esta peneira que está escondendo o sol e dar nome aos bois, porque, caso contrário, a autonomia estará resumida em ampliar ou em restringir a capacidade de abrir cursos e aumentar vagas. Taxionomicamente isso é irrelevante, depende da estratégia, das preferências, dos princípios que orientam as políticas públicas, mas não se deve macular o conceito de universidade por meio do “mito nominalista”, que fez com que o desejo de ser universidade, desde o ponto de vista da expansão do setor privado, se apóie apenas na possibilidade de aumentar vagas e abrir cursos novos, sem para isso precisar de autorização governamental.

Da forma como essa taxionomia está concebida – construto para efeitos regulatórios –, o sistema de ensino superior acaba sendo levado a duas camisas-de-força: uma, é a que pressiona o sistema para um certo isomorfismo. A outra é a que pressiona o sistema para uma espécie de isonomia de funções, hierarquias, salários e vantagens. Como esta taxonomia foi feita *ex ante* – ao contrário do que deve normalmente ser feito na ciência, onde a classificação é realizada depois do estudo do objeto, depois de sua descrição – ela está amarrando a Educação Superior brasileira, impedindo uma reflexão ampla sobre a sua estrutura e sobre o seu posicionamento estratégico.

## 2. EXPANSÃO, PNE, RESTRIÇÕES ESTRUTURAIS E CORPORAÇÕES PROFISSIONAIS

Com relação ao segundo tema, a questão de expansão da oferta de Educação Superior diante das restrições da estrutura social e da matriz profissionalizante do ensino no Brasil, é possível fazer as seguintes observações sobre a possibilidade de se cumprir a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação de matricular 30% dos jovens de 18 a 24 anos no ensino superior até o final de 2010.

Em números atuais, isso significa mais que quadruplicar o sistema. O cumprimento dessa meta, hoje, corresponderia a ter matriculados no ensino superior cerca de 7 milhões de estudantes<sup>5</sup>. No entanto, o número de matriculados será maior, cerca de 12 milhões de estudantes, se adicionarmos ao contingente de 18 a 24 anos aqueles que estão fora da idade-alvo e cursam o ensino superior<sup>6</sup>. Antes de mencionar os problemas para o cumprimento da meta estabelecida no PNE, é preciso registrar que o Brasil tem um atenuante demográfico para o seu atingimento. A coorte de jovens entre 18 e 24 anos, em 2010, vai ter praticamente o mesmo tamanho que hoje. Essa coorte apresentará crescimento até 2005/2006, mas depois, por conta de fatores demográficos pregressos, começará a cair, fazendo com que os 30% de jovens entre 18 e 24 anos, em 2010, sejam, em termos numéricos, equivalentes à mesma percentagem sobre a coorte existente nos dias de hoje<sup>7</sup>. Isso certamente favorecerá o cumprimento da prescrição legal. Ainda assim, persistem dificuldades para que a meta seja atingida.

No que se refere às restrições colocadas pela estrutura social brasileira, observa-se que uma primeira dificuldade tem a ver com a idade média dos estudantes que cursam o ensino superior. De acordo com o IBGE, no ano 2000, havia 1.705.768 estudantes entre 18 e 24 anos no ensino superior no

---

<sup>5</sup> Para atingir a meta do PNE, 7.002.287 pessoas de 18 a 24 anos deverão estar matriculadas no ensino superior em 2010, um número 4,1 vezes maior do que existia em 2000, 1.705.768 estudantes. Dados elaborados pelo Observatório Universitário, a partir dos dados básicos do IBGE: Censo Demográfico, 2000.

<sup>6</sup> Análise detalhada dessas estimativas encontram-se em Edson Nunes, Enrico Martignoni e Márcia Marques de Carvalho. *Desconstruindo o PNE: limitações estruturais e futuro improvável*. Documento de Trabalho do Observatório Universitário, nº 22. Rio de Janeiro: Databrasil – Ensino e Pesquisa/UCAM, 2003. Trabalho apresentado no II Encontro de Dirigentes de Graduação das IES Particulares. Fortaleza, 27-29 de agosto, 2003.

<sup>7</sup> Segundo as estimativas do IBGE, em 2000, a população de jovens entre 18 e 24 anos era de 23.693.161 pessoas. Em 2006, atingirá o montante de 24.017.640 de pessoas, caindo para 23.340.958, em 2010.

Brasil<sup>8</sup>, o que representava cerca de 60% dos alunos matriculados nesse nível de ensino. Simultaneamente, apenas um terço da população entre 18 a 24 anos estava estudando, considerando-se todos os níveis de ensino. Dentre esses jovens de 18 a 24 anos, apenas 9% estavam no ensino superior. Não apenas uma parcela pequena desses jovens cursava o ensino superior em 2000, como uma análise do perfil dos estudantes nesse tipo de ensino revela que a idade média dos estudantes brasileiros que cursam esse nível de ensino está crescendo com a expansão do sistema: era de 25 anos em 1991, de 26 em 2000 e de 27 em 2001<sup>9</sup>.

Outra restrição importante refere-se ao mercado de trabalho. A população entre 18 e 24 anos é a maior parcela da população economicamente ativa do Brasil. Ao mesmo tempo, é a que apresenta a maior taxa de desemprego entre as diversas coortes adultas brasileiras. Existem mais ou menos 23 milhões de pessoas nessa faixa, sendo que 16 milhões fazem parte da população economicamente ativa. No ano 2000, 70% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam procurando emprego<sup>10</sup>. Entre os que trabalhavam, 80% se ocupavam por mais de 40 horas semanais. Os dados indicam que 35% trabalhavam entre 40 e 44 horas e 44% trabalhavam mais de 45 horas semanais.

Além dessas complicações, existem outras relacionadas à renda e às condições de vida das famílias brasileiras. Dentre os alunos que estão completando 11 anos de escolaridade (e que supostamente poderiam disputar uma vaga no ensino superior), cerca de um quarto vive em condições de total dificuldade econômica: vivem com famílias com renda inferior a 2 salários mínimos, em domicílios precários, sem saneamento básico<sup>11</sup>. Esta população, com escolaridade *certa*, possivelmente, mesmo se houvesse vaga, teria

---

<sup>8</sup> IBGE. Censo Demográfico 2000.

<sup>9</sup> Informações elaboradas pelo Observatório Universitário, a partir dos dados básicos do IBGE: Censos Demográficos de 1991 e 2000; Contagem da População, 1996; e PNAD, 2001. Ver Edson Nunes, Enrico Martignoni e Márcia Marques de Carvalho. *Desconstruindo o PNE: limitações estruturais e futuro improvável*, *op. cit.*

<sup>10</sup> IBGE. Censo Demográfico 2000.

<sup>11</sup> Foram contabilizados como jovens entre 18 e 24 anos de idade que vivem em condições adversas aqueles que possuem pelo menos uma das seguintes características: rendimento familiar inferior a dois salários mínimos, não possuem fogão e/ou geladeira no domicílio, vivem em domicílios com material das paredes e/ou da cobertura não-duráveis, vivem em domicílios com densidade de moradores superior a dois moradores e renda inferior a cinco salários mínimos, vivem em domicílios alugados e possuem renda familiar inferior a cinco salários mínimos, vivem em domicílios sem canalização interna de água. Ver Edson Nunes, Enrico Martignoni e Márcia Marques de Carvalho. *PNE: restrições, impossibilidades e desafios regionais*. Documento de Trabalho do Observatório Universitário, n° 23. Rio de Janeiro: Databrasil – Ensino e Pesquisa/UCAM, 2003. Trabalho apresentado no II Encontro Regional do Fórum Brasil de Educação, Goiânia, setembro de 2003.

dificuldade em se manter no ensino superior, porque seria obrigada a rumar prioritariamente para o mercado de trabalho para gerar renda familiar.

Outra dificuldade estrutural pode ser apreendida na comparação entre a renda da população que está no ensino superior e a renda da população na idade certa que não cursa esse nível de ensino. Em 2001, os estudantes do ensino superior apresentaram uma renda mensal familiar em torno de R\$3 mil. A população entre 18 e 24 anos que cursava o ensino superior tinha uma renda mais alta que a média, de quase R\$3,2 mil, e os estudantes com idade acima de 24 anos tinham uma renda menor do que a média, de aproximadamente R\$2,8 mil. Todas essas três faixas de renda dos estudantes do ensino superior (a média total, a média daqueles na idade certa e a média daqueles fora da idade) eram maiores do que a renda média dos jovens entre 18 e 24 anos que estavam fora da Educação Superior. Observe-se que 70% dos estudantes do ensino superior no Brasil tinham uma renda familiar acima de oito salários mínimos e apenas 30% daqueles que não estavam no ensino superior possuíam uma renda superior a oito salários mínimos<sup>12</sup>.

Os problemas enumerados acima equivalem, mais ou menos, a dizer o seguinte: o Brasil, dadas as restrições estruturais socioeconômicas (renda familiar e condições de vida, mercado de trabalho, distorção idade/série, etc.), está atingindo o patamar possível de absorção de estudantes na idade certa (18 a 24 anos) pelo ensino superior.

Existe ainda um problema adicional, que diz respeito à matriz profissionalizante do ensino superior, problema este relacionado ao posicionamento das corporações profissionais frente à expansão do ensino superior. Observou-se, anteriormente, que o comando legal, via PNE, determina a expansão da Educação Superior; ou seja, é preciso ampliá-lo em sete anos, para incorporar aproximadamente 12 milhões de estudantes. A Educação Superior mais do que dobrou em 11 anos: passou de 1.377.286 de estudantes em 1990 para 3.030.754 em 2.001<sup>13</sup>. No entanto, as corporações profissionais dizem “Não, não precisamos de mais profissionais”. Uma consulta aos órgãos que têm direito a opinar sobre a abertura de cursos permitirá observar que eles praticamente dizem: “Não, não abram mais cursos porque estamos saturados de profissionais”. E dizem isso por uma consciência de mercado, por um lado, e por uma preocupação relativa à qualidade do ensino e ao eventual aviltamento da profissão e remuneração, por outro lado.

---

<sup>12</sup>Dados elaborados pelo Observatório Universitário (Databrasil – Ensino e Pesquisa/UCAM), a partir dos dados básicos do IBGE: Censo Demográfico 2000.

<sup>13</sup>IBGE. Censos Demográficos, 1991 e 2000.

Registre-se aqui o *caveat*: não é possível quadruplicar um sistema em 15 ou 20 anos, sem perda de qualidade. Há uma contradição numérica nesse processo. Não é possível mais do que dobrar a oferta de ensino superior e manter simultaneamente a qualidade do ensino, pelo simples fato de existir menos gente ensinando e mais gente sendo incorporada. Nenhum sistema é capaz de se reproduzir a essa taxa de crescimento, sem que haja perda de qualidade. Há uma impossibilidade numérica nesse sentido: denominador muito grande, comparado com numerador diminuto.

Portanto, persiste o problema de zelar pela qualidade e garantir o não-aviltamento profissional, que é o que têm dito as corporações profissionais para justificar sua oposição à abertura de novos cursos. Mas o PNE, em suma, a lei, manda expandir o ensino superior, ao mesmo tempo em que o país, pelo registro do discurso de seus governantes, acadêmicos e empresários, tem consciência de que é preciso aumentar em muito o contingente de estudantes no ensino superior. Este, de fato, é pífio em comparação internacional, enquanto os profissionais insistem em dizer que já existem profissionais demais<sup>14</sup>.

Diante dessas questões, é de se perguntar quem está com a razão: as corporações, ou o PNE, ou a elite governamental e empresarial? Dadas as dificuldades e necessidades do país, é possível supor que todos têm razão. Resulta, portanto, que uma das reformas sobre as quais é preciso refletir, além daquelas ora perseguidas pelo governo, relaciona-se com a tendência de todos desejarem um título universitário profissional, defeso em lei.

O Brasil fez uma opção que se tornou meio trágica ao longo do tempo, uma opção que podia ser certa quando o ensino superior era um ensino de elite, mas quando se busca um processo de massificação, tal opção passa a constituir uma insidiosa covardia com as pessoas que, aos 16/17 anos, devem escolher uma profissão para seguir nos estudos da Educação Superior. É uma espécie de profissionalização precoce. Se derem sorte vão ser felizes pelo resto da vida, se derem azar vão ser assombrados por esta escolha pelo resto da vida<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> De acordo com informações da OECD, o Brasil apresentou, em 1996, uma taxa de escolarização líquida no ensino superior de 6,2%. Para se ter uma idéia de como essa taxa é pequena, a taxa média dos países considerados como possuindo sistemas de ensino superior de elite era de 9,4%, a média dos países considerados como tendo uma educação superior massificada era de 23% e a média dos que possuem uma Educação Superior universal era de 38,5%. OECD 1996. *Education at a Glance*, 1998.

<sup>15</sup> Sobre o problema da profissionalização precoce, relacionada à matriz profissionalizante do ensino superior, ver Edson Nunes, André Nogueira, Leandro Molhano Ribeiro *Futuros possíveis, passados indesejáveis*: selo da OAB, provão e avaliação do ensino superior. Rio de Janeiro: Garamnod, 2001.



Estaria na hora de pensar em uma outra matriz educacional, capaz de evitar a profissionalização precoce. O tamanho do ensino superior brasileiro está longe de ser suficiente, portanto a contradição entre profissão e universidade terá que ser confrontada em algum momento com opções distintas, até mesmo porque o ensino precisa se diversificar.

Da forma como está, o ensino superior brasileiro encontra-se “amarrado” às 37 profissões regulamentadas, enquanto o mercado de trabalho apresenta uma forte diversificação de ocupações<sup>16</sup>. Profissão no Brasil é estatal, definida por lei, e essa definição estatal hoje não tem mais nada a ver com a realidade, que faz com que sejam caducas a definição e a Educação Superior que vem atrás dela. Observando o Código Brasileiro de Ocupações (CBO), encontram-se 2.422 ocupações distintas, distribuídas em 7.258 títulos anônimos. Claro que nem todas essas ocupações são de nível superior, mas ainda assim essas ocupações são agregadas em 596 grupos de base ou famílias ocupacionais, e muitos deles são relacionados a ocupações superiores<sup>17</sup>. Tendo em vista esses números que apontam para a diversidade de oportunidades no mercado de trabalho, é possível falar muito mais de ocupação do que de profissão.

A universidade ainda está amarrada à definição das 37 profissões regulamentadas. Para se ter uma idéia, uma inspeção do número de cursos e/ou programas de graduação existentes no ensino superior brasileiro revela que do total de 12.067 dos cursos existentes, 8.996, ou seja 74,6%, são cursos de profissões regulamentadas. Quando se analisa o número de alunos matriculados, verifica-se que do total de 3.029.154 alunos do ensino superior, 79,6% deles (2.410.574 alunos), estão matriculados em cursos de profissões regulamentadas<sup>18</sup>.

Nem todas as profissões regulamentadas estão proporcionalmente representadas nos ensinos superiores público e privado, já que nem todas, até mesmo por sua obrigação pública, são igualmente rentáveis. As universida-

---

<sup>16</sup> Ver Campanhole. *Profissões regulamentadas*. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

<sup>17</sup> O CBO de 2002 apresenta a seguinte estrutura: 10 grandes grupos (GG); 47 subgrupos principais (SGP); 192 subgrupos (SG); 596 grupos de base ou famílias ocupacionais; 2.422 ocupações e 7.258 títulos. Grande Grupo é a categoria de classificação mais agregada, reunindo amplas áreas de emprego; Subgrupo Principal apresenta as grandes linhas do mercado de trabalho; Subgrupos, agrega ocupações que possuem natureza de trabalho semelhante no que se refere aos níveis de qualificação exigidos; Família define os postos de trabalho, com as tarefas, obrigações e responsabilidades atribuídas a cada trabalhador. Ver CBO, 2002.

<sup>18</sup> Dados elaborados pelo Observatório Universitário (Databrasil – Ensino e Pesquisa/UCAM) a partir dos dados básicos do MEC/INEP: Sinopse Estatística da Educação Superior, 2001.

des, principalmente as públicas, estão amarradas a algumas profissões de pouca rentabilidade. No terreno da expansão futura, essencialmente falando do setor privado, este deverá tender a um cálculo de expansão para aquelas áreas e curso mais baratos e com maior demanda, registrando-se uma certa consciência de mercado nisso.

### 3. POLÍTICA PÚBLICA E ENSINO SUPERIOR

O terceiro tema a ser abordado refere-se à seguinte questão: o que fazer com o futuro possível, a partir das decisões tomadas hoje e ontem no Brasil?

O Brasil é uma espécie de “ponto fora da curva”. Comparando-se o Brasil com outras nações, verifica-se que, ao lado de países como a Indonésia, as Filipinas, a Coreia, o Japão, o país tem uma predominância de ensino superior privado sobre o público. Em 2000, cerca de 70% dos estudantes estavam matriculados nas IES privadas nesses países, segundo os dados da OECD. Nos demais países registrados<sup>19</sup>, as IES públicas é que abrigavam mais de 70% dos estudantes<sup>20</sup>.

É preciso refletir se esta condição brasileira já não é permanente. Os orçamentos dos estados nacionais são engessados pela inércia. O Governo Carter tentou contornar isto por meio de um orçamento de base zero, de modo a ressaltar as verdadeiras prioridades para impedir que o orçamento se repetisse automaticamente por inércia. E não foi muito longe. O *zero basis budget* não foi longe porque grupos de pressão, grupos de políticos, grupos da própria burocracia já engessavam a despesa pública a ponto de não permitir variações muito intensas de rubricas ao longo dos anos. Portanto, dado o engessamento orçamentário e dadas as escolhas prévias da última década, possivelmente engessou-se a proporção público/privado brasileira por muito tempo.

Por conta da sua matriz profissionalizante de ensino superior, por ser o Brasil um ponto fora da curva, em função do comando legal para quadruplicar as matrículas no ensino superior em sete anos, não há de onde ou com quem aprender, comparativamente, modelos adequados e experimentos bem-suce-

---

<sup>19</sup> Os demais países são Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Canadá, Chile, Espanha, EUA, França, Holanda, Itália, Malásia, México, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça, Tailândia, Turquia, Uruguai.

<sup>20</sup> Para uma análise sobre o Brasil como um caso desviante, ver Edson Nunes, *O Caso desviante do ensino superior brasileiro*. Documento de Trabalho nº 20, do Observatório Universitário. Rio de Janeiro: Databrasil – Ensino e Pesquisa/UCAM, 2003.

ditos de “governança regulatória” a serem replicados no Brasil. Não há nenhum modelo econométrico, não há nenhuma estrutura de gestão de outros países que possa ser copiada e aplicada ao país. Por isso, será necessário criar uma concepção do ensino superior e uma governança regulatória próprias.

No entanto, algumas dificuldades se apresentam para que isso seja realizado. O setor público brasileiro, principalmente o setor de inteligência, vem sendo judiciosamente destruído desde o começo da década de 90, a ponto de não existir um aparato sistemático refletindo estratégica e praticamente sobre o ensino superior e a economia no Brasil. O governo não tem isso, a SESu também não (talvez por não ser um órgão executivo), o Inep já teve, mas atualmente não tem, assim como não têm o IBGE, o Ministério da Fazenda, o Ministério do Planejamento...

Na ausência da inteligência estratégica governamental, era de se esperar que o setor privado se apresentasse com algum investimento para resolver - ou, pelo menos, contribuir - ou competir pela inteligência estratégica e direção do sistema. Mas o setor privado também não faz isso. Este se preparou muito mais para as guerras regulatórias do que para competições estratégicas sobre concepções do futuro – o que talvez seja até natural por causa do processo microrregulatório característico dos últimos anos.

É preciso, então, investir na reflexão densa e séria sobre a governança regulatória brasileira, sobre as opções estratégicas para o ensino superior brasileiro, sua diversidade e de que maneira relacionar isso com a renovação da taxionomia das IES, mencionada acima. O ensino superior já é um mercado grande e que veio para ficar. Apenas o ensino superior privado mobiliza algo como 10 bilhões de reais por ano<sup>21</sup>. A capacidade e extensão do sistema de ensino já faz dele um setor parecido com outros da economia. Já é um setor que tem uma tessitura de interesses profundos no Congresso Nacional, que inclusive reflete isso em suas comissões e vozes ligadas ao setor privado de ensino, até mesmo porque ser a casa de representação de interesses.

---

<sup>21</sup> Ver Jacques Schwartzman e Simon Schwartzman. *O ensino superior privado como setor econômico*. Trabalho realizado por solicitação do BNDES, 21 de agosto de 2002. Os autores afirmam que “O preço dos estudos (em IES privadas) varia entre quatro e nove mil reais anuais, dependendo da área. O preço médio da área das ciências sociais aplicadas, que cobre a metade dos alunos do setor privado, é de 5.300 reais anuais. Usando este valor como referência, podemos estimar que o ensino superior privado brasileiro representa uma indústria de aproximadamente dez bilhões de reais anuais, ocupando cerca de 200 mil pessoas, dos quais 115 mil professores (ou, mais precisamente, “funções docentes”) e 85 mil funcionários administrativos” (p. 1). Outro estudo, elaborado pela CM Consultoria e publicado em edição especial da *Revista @prender* estimou a movimentação anual das IES privadas em 12 bilhões de reais.

Dadas essas condições e restrições, como o MEC vai resolver isso? Se é que está preparado para resolvê-las.

#### 4. NOTA CONCLUSIVA

Quanto a esta última pergunta, registra-se aqui um comentário final. Hoje existem três ministérios fazendo política educacional no Brasil. São dois ministérios principais e um coadjuvante. Os dois principais são o da Fazenda e o do Planejamento. O coadjuvante é o da Educação. Na minha trajetória profissional – eu sempre trabalhei na área econômica do governo – tive oportunidade de participar da coordenação de planos nacionais de desenvolvimento ou planos plurianuais de investimento. E o que se faz nesses planos? Primeiro, no interior dos ministérios da área econômica, pensa-se na consistência macroeconômica do modelo. Depois, vai-se às políticas setoriais e fazem-se as negociações setoriais com cada ministério. Realizada a negociação setorial, se ela comprometer a consistência macroeconômica, cortam-se as verbas e os programas dos ministérios. A Educação no Brasil é considerada uma política setorial, assim como a saúde ou as políticas regionais. Os planos, na sua consistência, são muito mais promessas para os outros cumprirem do que para o próprio governo, que estima uma certa dinâmica de investimentos internacionais no setor privado, além do desempenho dos estados e dos municípios. Do ponto de vista do futuro (assegura Joseph Stiglitz, que foi vice-presidente e economista chefe do Banco Mundial, entre 1997 e 2000, e Prêmio Nobel de Economia, em 2001), o desenvolvimento tem dimensões fundamentais, dentre as quais a distribuição da renda e a educação. Não está pensando em políticas setoriais, mas sim em políticas que sejam parte consistente do cálculo macroeconômico<sup>22</sup>. E no Brasil claramente isso não faz parte do cálculo macroeconômico, nem faz parte do projeto do futuro. Assim, além das restrições mencionadas ao longo do texto, dos problemas advindos da castração conceitual imposta ao sistema pela taxionomia regulatória, das restrições estruturais e conjunturais que limitam o crescimento, das dificuldades com os recursos humanos e inteligência institucionalizada para a supervisão e concepção estratégica da Educação Superior, existe ainda um grave problema: enquanto a política pública sobre Educação não passar a fazer parte da agenda substantiva do Ministério da Fazenda e do Ministério do Planejamento, vai continuar a ser tocada por um ministério coadjuvante, que é o Ministério da Educação.

---

<sup>22</sup> Joseph Stiglitz, *Globalization and its discontents*, New York: W.W. Norton & Company, 2002.

## POR QUE E COMO REFORMAR A UNIVERSIDADE: MITOS E REALIDADES

Hélgio Trindade<sup>(\*)</sup>

Agradeço o honroso convite para refletir e debater em torno do tema central do Seminário Universidade XXI: a tensão entre o público e o privado, a partir da questão que perpassa a temática como o grande desafio: “Por que e como reformar a Universidade?”

Compartilho com muitos colegas de seminário a longa travessia do deserto em que a grande arma foi a crítica acadêmica e política por meio de um livro coletivo que organizei e que denunciou o grande paradoxo: *A universidade em ruínas na república dos professores*<sup>1</sup>. A melhor prova de que nosso diagnóstico estava correto foi o livro quase oficial, organizado por Bolívar Lamounier (*A Era FHC*, 2002), onde se lê, no capítulo destinado a avaliar o governo na área de Educação, que a “reforma universitária fica para depois”. Daí a responsabilidade histórica do governo Lula de resgatar esta dívida com a universidade brasileira.

Antes de entrar nas questões mais substantivas do tema, queria deixar para o debate duas premissas: uma de natureza política e outra sociológica.

Primeiro, não haverá reforma possível sem uma estratégica negociação entre o Governo, o Legislativo e os outros atores do processo educacional brasileiro. Segundo, os estudos comparativos mostraram que a universidade é uma das instituições que mais resistem a mudança em geral, o que implica um debate político, pedagógico e mobilizador para que ela possa avançar. Espero que este seminário seja o ponto de partida, a resposta ao por que *reformar* é certamente menos complexa do que *como reformar*?

---

(\*) Professor-titular e ex-Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenador do Centro Interdisciplinar de Pesquisa para o Desenvolvimento da Educação Superior. Vice-chair do Fórum Educação Superior, Ciência e Conhecimento da UNESCO.

<sup>1</sup> *Universidade em ruínas na república dos professores*, (3ª edição), Petrópolis, Ed. Vozes/Cipedes, 2001.

Por que reformar: decorre da compreensão de que, historicamente, a universidade somente sobreviveu desde o século XII porque, como instituição social, foi capaz de responder aos desafios do seu tempo. Como explicar esse fenômeno de longevidade singular senão pela reforma ou pela a auto-reforma, ou seja, pela capacidade cíclica da universidade adaptar-se ao seu tempo histórico, desde as corporações medievais de professores e alunos de Paris e Bologna, passando pelas universidades renascentista, da reforma ou da contra-reforma, até chegar ao modelo estatal francês napoleônico ou alemão humboldtiano que abre as vias para a universidade contemporânea? Hoje, os diferentes modelos das universidades contemporâneas buscam suas referências nesse longo processo de transformações e reformas, assim como a universidade latino-americana foi tributária da reforma universitária de Córdoba de 1918.

É indiscutível que hoje as universidades estão sob a pressão de novas reformas para enfrentar os desafios do século XXI. No Brasil, somente a lei universitária de 1968, em pleno regime militar, realizou a última reforma que, de fato, produziu efeitos positivos e negativos entre os quais estabeleceu uma divisão do trabalho no campo da educação superior:

De um lado, por meio de uma política integrada de modernização das universidades públicas, com expansão da pós-graduação, profissionalização e qualificação dos quadros docentes, associada a políticas de fomento de C&T por meio de agências especializadas (Capes, CNPq e Finep).

De outro, pela expansão desordenada da educação superior privada para responder à demanda crescente por educação superior, com incentivo do próprio Estado, por intermédio do ex-Conselho Federal de Educação e que atingiu o seu clímax durante o governo FHC.

Hoje, impõe-se uma reforma, por meio de uma política de Estado que estabeleça um sistema nacional de educação superior; definindo sua hierarquia, a partir de universidades públicas de referência.

A reforma precisaria atingir alguns objetivos macroeducacionais: reordenar as complexas relações entre o público e o privado enfrentando a banalização do conceito de universidade; assegurar a plena autonomia universitária às universidades federais; até garantir a qualidade acadêmica por meio de políticas de avaliação institucional que não se confundem com as políticas regulatórias que articulam as ações da SESu, Inep, Capes e CNE.

Para tanto, é fundamental que o Governo estabeleça, em articulação com o Legislativo, a comunidade universitária e suas entidades representati-

vas – uma proposta de reforma que corresponda às ambições contidas no Programa de Governo de Lula: *Uma Escola do Tamanho do Brasil*, que propõe novas políticas de educação superior que estejam associadas a um projeto de Nação compatível com os desafios da sociedade brasileira e às transformações científicas e tecnológicas do mundo contemporâneo.

É importante ressaltar que, em termos internacionais, o *Relatório Attali* (1988) resgatou para a França significado histórico da educação e da universidade para a soberania e o desenvolvimento do país como nação ao afirmar que: "Mais do que nunca, o desenvolvimento e a qualidade de vida de uma nação dependerão de seu nível cultural e científico que dependem fundamentalmente do valor do seu ensino superior".<sup>2</sup>

Sobre o por que reformar, poder-se-iam agregar muitos outros argumentos a seu favor. A questão é mais complexa e é a segunda parte da pergunta: como reformar?

A complexidade começa ao se projetar para o futuro o modelo da nova universidade sob a pressão do compromisso mitológico de como seria a universidade no contexto da mudança do século: a construção mitológica da universidade do "terceiro milênio" ou, na retórica hispânica, "*nos albores del siglo XXI*". Este pode ser o mito mobilizador para projetar os cenários do futuro, mas sem que nos esqueçamos que o *desafio substantivo é aqui e agora*, para impedir que se rompa o tecido acadêmico da educação superior fazendo com que esse patrimônio extraordinário seja sucateado, transformado em ruínas físicas e acadêmicas.

O que foi denominado no título do Seminário de "tensão entre o público e o privado" é a questão macroeducacional que está no centro da problemática e terá de ser encarada. Nas exposições de Cândido Mendes e de Marilena Chauí, o problema foi colocado na mesa do debate e a natureza do problema foi exposta de duas perspectivas diferentes.

O *como reformar* não pode se restringir ao setor público ou ao setor privado separadamente, mas precisa enfrentar a situação real dos dois subsistemas e integrá-los em políticas que levem em conta as duas tradições (ambas no Brasil paradoxalmente introduzidas com a República no final do século XIX) e que coloque o sistema universitário em sintonia com os desafios científicos, tecnológicos e educacionais da sociedade brasileira.

---

<sup>2</sup> "Pour un modèle européen d'enseignement supérieur", Relatório da Comissão presidida por Jacques Attali, Paris, Stock, 1998, 147p.

Na nossa tradição latino-americana, a universidade tem uma missão acadêmica irrenunciável e a avaliação adequadamente concebida é o instrumento legítimo de seu controle. Esperamos que a proposta da Comissão Especial de Avaliação se transforme numa política e que seja um dos parâmetros da reforma necessária.

Mas não se pode esquecer que a missão social da universidade decorre de sua natureza de instituição social, e agora seria o momento oportuno para o governo colocar na agenda a questão da autonomia universitária. O enfoque adotado pelo governo anterior em matéria de autonomia universitária produziu três sucessivos fracassos. A condução política dessa reforma central para as universidades públicas federais exige uma negociação complexa dentro do governo e, deste, com as universidades e a sociedade.

Agora, refletindo sobre os cenários do futuro, para além do mitológico século XXI, as análises sobre “globalização”, “sociedade do conhecimento” e “impacto das novas tecnologias” no campo da educação superior merecem ser avaliados. A complexidade da resposta decorre de uma aparente convergência no diagnóstico entre os especialistas e os novos documentos produzidos pelos organismos internacionais, inclusive a UNESCO e o Banco Mundial.

Hoje, entre a mídia, os especialistas e os organismos internacionais construiu-se um certo número de lugares-comuns sobre os desafios educacionais para o novo século que precisam ser desconstruídos para que possamos pensar com mais clareza no como reformar.

1. Começo referindo-me à “autocrítica” do Banco Mundial na recente publicação.<sup>3</sup> Desde logo chama atenção a elasticidade do conceito de *educação terciária*, inspirada na OCDE: “nível ou etapa de estudos posterior à educação secundária: universidades públicas e privadas, institutos de educação superior e politécnicos, assim como outros tipos de cenários, como escolas secundárias, locais de trabalho, ou cursos livres por meio da tecnologia da informática e grande variedade de entidades públicas e privadas”. Nesta floresta conceitual, é curiosa a escolha de Charles Darwin para a epígrafe do texto, pois é reveladora da concepção subjacente: a luta hobbesiana pela seleção das espécies educacionais. O texto não deixa dúvidas sobre a lógica competitiva entre as espécies: “Não são as espécies mais fortes, nem as mais inteligentes que sobrevivem: são as que melhor se adaptam à mudança”.

---

<sup>3</sup> WORLD BANK – Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria, Washington, 2002.



O Banco Mundial decide fazer sua “autocrítica”, aludindo às percepções críticas dos outros sobre o seu papel na área da educação e se autocoloca no divã psicanalítico para indicar os equívocos que lhe foram atribuídos: o Banco Mundial seria “um organismo que presta apoio exclusivamente à educação básica; que defende a realocação do gasto público da educação superior para a educação básica; que promove a recuperação de custos e a expansão do setor privado”. Diante dessas “percepções”, das rápidas mudanças na esfera global e dos problemas tradicionais da educação terciária nos países em desenvolvimento e transição, *obrigou-se* “a reavaliar de maneira urgente as políticas do Banco Mundial e suas práticas no subsetor de educação superior”.<sup>4</sup>

O documento acentua a mudança de posição do Banco Mundial comparativamente ao relatório fundador (*Educação superior: lições derivadas da experiência*, 1994). Propõe um novo enfoque nas novas políticas de educação terciária: reduzir a pobreza mediante o crescimento econômico e reduzir a pobreza mediante estratégias de redistribuição.

Da mesma forma, as relações entre Estado e a educação superior são três aspectos valorizados: as “externalidades”, “a inversão na educação superior gera benefícios externos para o desenvolvimento econômico e social, impulsionado pelo conhecimento” e “a educação superior facilita a construção da nação ao promover uma maior coesão social, confiança nas instituições sociais, participação democrática e diálogo aberto e valorização em termos de gênero, etnicidade, religião e classe social”.

Em termos de *equidade*, o Banco Mundial se refere a 70 países que oferecem crédito educativo que atinge a uma minoria (menos de 10% da população estudantil) e que os níveis adequados existem somente nos países ricos, tais como Austrália, Canadá, Suécia, Reino Unido e Estados Unidos. Define também quais seriam “os níveis de inversão adequados”, apesar das dificuldades metodológicas de estabelecê-los. O certo, porém, “*é que o custo de não realizar uma inversão suficiente na educação superior pode ser muito alto para qualquer país*” pelos seguintes fatores: diminuição da capacidade de competir; declínio na qualidade de vida; deterioração da saúde pública; aumento da fratura econômica e social; fragilização da coesão social. Em suma: “não é possível produzir uma transformação e crescimento sustentável sem uma educação superior inovadora.”

---

<sup>4</sup> *Idem*. P. XVIII

O Banco Mundial considera que os países em desenvolvimento e emergentes correm o risco de marginalizar-se mais ainda na economia mundial altamente competitiva se os seus sistemas de educação superior não estiverem suficientemente desenvolvidos; e reconhece a necessidade de estabelecer uma “visão equilibrada e integral da educação superior como um sistema holístico (...) e seu papel como um importante *bem público global*”.<sup>5</sup>

Esta concepção representa – em termos comparativos – um avanço sobre as posições de 1994 em que se valorizava apenas os investimentos na educação básica e desqualificava qualquer ação estatal no campo da educação superior.

2. Se o BM fez uma autocrítica, a UNESCO, que na Conferência Mundial de 1998 representou o contra-ponto à linha dos bancos internacionais, agora passa por um processo involutivo com relação às posições anteriores. A Conferência Mundial foi amplamente preparada pelas Conferências Regionais de Educação Superior nos vários continentes e a América Latina desempenhou um papel de liderança mundial, não só pelos documentos que produziu na Conferência Regional em Havana, em 1996, mas pela ação do relator-geral da Conferência de Paris – Jorge Brovetto, ex-reitor da Udelar e Secretário-Geral da Associação de Universidades Grupo de Montevideú.

A recente Reunião Internacional Paris+5, realizada em julho de 2003, ofereceu ao Ministro Cristovam Buarque a oportunidade de fazer a Conferência de abertura, mas no conjunto do Programa das Comissões havia apenas três latino-americanos, o que é um bom indicador das possíveis novas orientações da UNESCO.

Nos documentos apresentados, dominava uma preocupação com todas as formas de provedores públicos e privados de educação a distância, universidades virtuais e como estabelecer uma instância internacional de controle de qualidade no mercado mundial de educação. Representando o Fórum para Educação Superior, Ciência e Conhecimento da UNESCO, instância crítica com financiamento de fundação sueca, tive a oportunidade de dizer que antes mesmo da OMC tornar a educação uma mercadoria, os especialistas já estavam usando um jargão como se isso já fosse uma realidade.

Houve, inclusive, um pequeno grupo de reitores, especialistas e representantes estudantis latino-americanos que tiveram de fazer um documento coletivo, após o término oficial da reunião, que foi encaminhado à

---

<sup>5</sup> *Idem*. P. XIX

relatoria-geral do evento, para que fosse retirada a expressão *bem público global*, que não estava presente nos textos e na discussão da respectiva comissão, que, aliás, coincidia com o termo já utilizado no documento do Banco Mundial referido.

Todas essas considerações sobre o novo documento do Banco Mundial e as novas tendências da UNESCO são reveladoras de que o conteúdo de “como reformar” nos cenários do século XXI merece ser examinado com mais profundidade na perspectiva latino-americana. Não basta reconhecer este lugar-comum de que estamos submetidos a um processo de mundialização, diante do qual temos de abandonar qualquer projeto de Nação soberana e que a sociedade do conhecimento ou da informação seria a única referência válida para o futuro da educação superior. Embora a mídia, os especialistas e os organismos internacionais circulem esses conceitos de forma abstrata e quase mágica, é fundamental não sucumbir à lógica circular da reprodução dos argumentos.

3. Nesta perspectiva analítica, gostaria de concluir com algumas reflexões críticas sobre esta problemática a partir das contribuições de dois especialistas latino-americanos que se posicionam, a meu juízo, de forma adequada diante do tema e das estratégias dos organismos internacionais, bem como sobre as questões propostas para a universidade do século XXI.

A primeira especialista é a venezuelana Carmem Garcia Guadilla, especialista em educação superior e autora de um livro clássico sobre educação superior comparada na América Latina, e que acaba de escrever um novo livro em que enfoca de forma especial o nosso tema.<sup>6</sup>

Sua análise parte da observação de que, diferentemente da passagem do século XIX para o XX (quando herdamos “verdades construídas com uma ciência onipotente e a crença inabalável num progresso contínuo e a educação teve um papel estratégico nesse processo”), o século XX terminou coincidindo com uma “grande transição da sociedade industrial para uma sociedade com alto valor educativo, com desenvolvimento de novas tecnologias que alteraram as formas de armazenar, avaliar, produzir e aceder ao conhecimento.” Guadilla, porém, adverte que a rapidez com que a informação circula não garante uma utilização inteligente do conhecimento.

---

<sup>6</sup> GARCIA GUADILLA, Carmen – *Tensiones y Transiciones: educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*, Caracas, CENDES/Nueva Sociedad, 2002.

Após analisar as questões como “organização do conhecimento e transdisciplinaridade”; “produção de conhecimento e pertinência”, “aprendizagem, liberdade e criatividade”, a autora introduz dois problemas para o contexto da educação superior latino-americana: “como relacionar essas tendências de mudanças nas sociedades latino-americanas que não se inseriram vantajosamente nas sociedades globalizadas?” Além desse aspecto central, não basta pensar nas vantagens desses avanços, mas também em quais são os seus riscos.

Sua análise mostra que nesse campo há duas posições opostas. A primeira, influenciada pela idéia de que o desenvolvimento é um processo de crescimento econômico e a educação e o conhecimento têm um valor exclusivamente econômico. A segunda, postula o desenvolvimento humano e socialmente sustentável, a educação é fundamental nas dimensões socioeconômicas e culturais. Para Guadilla, a sociedade desenvolvida é aquela em que os cidadãos superam a pobreza, não só material, mas intelectual, humana e ética.

Daí decorre seu argumento de que nessas instituições de educação superior, torna-se fundamental que o “capital cultural” (da C&I) não seja aproveitado somente em função do capital econômico. Para que tal objetivo seja alcançado é preciso conciliar: inovação com pertinência social; tradição com mudança; abertura para o mundo com identidade própria e a revalorização da subjetividade social e a dinâmica qualitativa da vida social.

Guadilla conclui seu texto afirmando que as instituições de educação superior no que denominou de “sociedade do conhecimento” devem “conceber o conhecimento como uma das mais importantes fontes democráticas do poder” e nunca como excludente. Reverter a distância na distribuição do conhecimento entre os países e os grupos sociais é hoje um dos desafios fundamentais.<sup>7</sup>

Este é um dos *como* fundamentais para a universidade do futuro!

O segundo especialista é o decano dos sociólogos latino-americanos Don Pablo Gonzáles Casanova que, durante muitos anos, dirigiu na Universidade Autónoma do México (UNAM) o Centro Interdisciplinar de Humanidades e Ciências, após ter sido seu Reitor. Diante da mais longa greve da história da UNAM, ele escreveu um livro que nos traz algumas reflexões importantes para o nosso tema.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> *Idem.* pp. 96-108.

<sup>8</sup> *La universidad necesaria para el siglo XXI*, México, Ediciones Era, 2001.

Casanova começa fazendo, paradoxalmente, a crítica da “nova” universidade que não será construída no futuro, mas que já se instalou em muitos países: “A nova universidade não é um projeto, mas uma realidade” que se manifesta por meio de três mudanças principais: a primeira, relacionada com a revolução técnico-científica que se iniciou em meados do século XX e se consolidou nos anos 1980; a segunda, resultante da crise da social-democracia, do nacionalismo revolucionário e do comunismo; e a última, associada ao auge e crise do neoliberalismo e a recuperação do capitalismo sem freio. Neste sentido, a nova universidade emergiu com novas formas de ensino e métodos de organização; com novos tipos de docência, investigação e difusão, funcionais à ordem existente.

Neste marco amplo de transformações, o conceito de “capitalismo acadêmico” traduz, em grande medida, as mudanças da “nova” universidade em quatro países: Austrália, Canadá, Estados Unidos e Inglaterra. Este é definido como os “esforços institucionais e dos docentes para obter fundos externos na forma do mercado ou como parte do mercado”.<sup>9</sup>

O sociólogo mexicano, após analisar novas formas de educação superior (provedores privados ou públicos, universidades privadas com fim lucrativo, as universidades corporativas e a universidade virtual (web-university), define qual a *universidade necessária* que precisamos construir que supere “a nova” universidade e combine “educação democrática com rigor científico”. Em termos mais explícitos: “um projeto democrático, participativo e representativo de caráter plural no religioso, no político, no ideológico; e inclusivo nas raças, sexos e gostos”<sup>10</sup>. E conclui lançando o seguinte desafio: “o futuro não está predeterminado nem para o bem nem para o mal e nos encontramos nas vésperas de uma bifurcação em que a saída dependerá, em grande medida, do que fazamos e em que preparamos nossos estudantes para construir um mundo no qual a sociedade civil controle os mercados e aos Estados em favor do *ser humano*”.<sup>11</sup>

Concluo minha reflexão numa conjuntura em que se espera que o novo governo seja capaz de fazer uma transformação profunda na educação em

---

<sup>9</sup> CASANOVA. Pablo González – *op. cit.*, p. 101, O livro citado de SLAUGHTER, Sheila y LESLIE, Larry, L – *Academic Capitalism* – Baltimore, The John Hopkins, 1999. Em termos mais amplos, *capitalismo acadêmico* seria: “o conjunto de atividades que tendem à capitalização sobre a base da pesquisa universitária ou do conhecimento que se realizam na busca de soluções de problemas públicos e comerciais”, *Ibid*, p. 209 y 217.

<sup>10</sup> *Idem*. P. 132

<sup>11</sup> *Idem*. P. 133

todos os níveis e, especialmente, resgatar a dívida da Nova República com a educação superior. Que seja uma reforma que fuja dos mitos produzidos pelas agências internacionais e enfrente a realidade dos desafios postos à universidade brasileira aqui e agora. Não podemos nos iludir com a retórica dominante nos relatórios produzidos por *experts* sensíveis às estratégias das agências financiadoras e aos interesses da conjuntura internacional. Nem legitimação dos mitos do novo milênio, nem pragmatismo realista sem perspectiva de futuro, mas compromisso com um projeto de Nação. Esta é, sem dúvida, uma “microutopia”, como diria Boaventura dos Santos, mas “sem ela a universidade não terá futuro”.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Boaventura dos Santos – Pela mão de Alice: o social e o político na pos-modernidade, Porto, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, 1994, p. 200.

## A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA À REFORMA DA UNIVERSIDADE

*João Carlos Teatini de Souza Clímaco<sup>(\*)</sup>*

*Carmen Moreira de Castro Neves<sup>(\*\*)</sup>*

### **Por que reformar a Universidade?**

Há três grandes motivos que justificam mudanças na educação superior no Brasil. O primeiro refere-se a democratizar o acesso, o segundo, a contextualizar os processos de ensino e aprendizagem e o terceiro, a contribuir para a solução dos problemas sociais e para o desenvolvimento sustentável do País.

Nos limites deste espaço, a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – SEED, procurará mostrar como a educação a distância é uma estratégia político-educacional capaz de responder com qualidade aos três motivos enunciados, que se colocam como reais desafios para o Poder Público, para a comunidade educacional e para a sociedade em geral.

Ao defender essa estratégia como necessária ao processo de reforma da Universidade brasileira, a SEED não propõe a transição de um modelo de educação presencial para educação a distância e sim sua convivência com ambas as formas alimentando-se e enriquecendo-se mutuamente para contribuir para a expansão, equidade e qualidade da educação superior no país.

Na seqüência, alinham-se algumas considerações aos três desafios identificados.

---

(\*) Ph.D. pela Polytechnic of Central London, Professor da Universidade de Brasília e Secretário de Educação a Distância do Ministério da Educação.

(\*\*) Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental e Diretora do Departamento de Política de Educação a Distância/SEED/MEC.

## A. Democratizar o acesso à educação superior

A democratização do acesso implica a ampliação massiva de vagas nas instituições públicas, para responder à demanda crescente por educação superior. As ações afirmativas de inclusão dos negros e das populações indígenas devem, necessariamente, ser parte importante desse processo de democratização.

Dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, em 2002, mostram que, nos últimos cinco anos, o número de cursos de graduação presenciais no Brasil cresceu 107%. A expansão ocorreu, principalmente, na rede privada, que passou de 3.980 para 9.147 cursos. Em 1998, a rede privada representava 78% do total de instituições; em 2002, totalizava 88% e detinha 70% das matrículas. Paradoxalmente, houve uma diminuição na relação candidato/vaga nos processos seletivos das instituições privadas: há cinco anos, havia 2,2 inscritos por vaga e agora o índice é de 1,6. Já na rede pública, em 1998, cada vaga era disputada por 7,7 candidatos; em 2002, a relação chegou a 9,4 inscritos por vaga.

A preferência pela rede pública deve-se não apenas a seu já avaliado padrão de qualidade, mas representa o fato de que, com a perda do poder aquisitivo dos salários, a sociedade aumenta a pressão por mais vagas nos estabelecimentos públicos ou por maiores investimentos no FIES, um Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos, avaliados positivamente pelo Poder Público.

Apesar do crescimento contabilizado pelo Censo, a percentagem da população brasileira no ensino superior é de apenas 1,9% (3,4 milhões: Censo da Educação Superior – 2002), um dos mais baixos índices da América Latina e extremamente desfavorável, se comparado, por exemplo, aos 39% da Argentina e 62% do Canadá.

No vestibular de 2002, segundo dados do INEP, para um total de 4.984.409 candidatos inscritos, foram oferecidas 1.773.087 vagas (295.354 nas instituições públicas – 19% – e 1.477.733 nas privadas). Portanto, apenas 35% dos jovens que buscam o ensino superior podem ser atendidos pelo sistema de ensino superior no país.

O cenário da demanda por ensino superior ganha complexidade maior com outros três importantes fatores: (1) o crescimento do número de jovens que concluem o ensino fundamental e médio<sup>1</sup>; (2) a necessidade de docentes

---

<sup>1</sup> Dados do Censo de 2002 indicam 35.150.362 matrículas no ensino fundamental e 8.710.584 no médio.



formados em nível superior para atender à escola básica; e (3) a pressão do setor produtivo por formação e especialização continuada dos profissionais, face aos avanços tecnológicos.

Em relação ao segundo fator, destaque-se que os dados levantados pelo INEP, no Censo do Professor de 2002, mostram que, na rede pública brasileira, entre as 809.125 funções docentes atuando de 1ª a 4ª séries e as 800.753 em exercício de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, 73,6% e 31,7%, respectivamente, não têm formação superior – licenciatura; no ensino médio, 21% dos 468.310 que exercem funções docentes ainda não têm a formação mínima exigida pela legislação. Tais índices indicam que 52,7% dos professores da rede de educação básica não têm a formação mínima legal. Na educação básica, nas áreas específicas de Matemática, Física, Química e Biologia, a carência permanente de professores torna a situação calamitosa, com estimativa de déficit de 250.000 docentes.

É imperioso reconhecer que a universidade pública brasileira, nos limites impostos pela educação presencial, mesmo se houvesse aumento substancial de recursos, no curto e médio prazos, não teria condições de aumentar as vagas de forma maciça, nem de formar professores na quantidade e qualidade desejadas.

Em um país de dimensões continentais, com uma gigantesca população demandante de formação inicial e continuada, a educação a distância surge como um caminho de qualidade viável e, mais que isso, necessário.

### **A pedra no meio do caminho**

No Brasil, há um grande número de pessoas que julga a educação a distância um ensino de segunda categoria. Por quê?

Em primeiro lugar, por desconhecimento, gerando preconceito contra a modalidade ou por uma visão elitista da educação, que não entende a necessidade de oportunidade para todos. As primeiras experiências de EAD no país foram voltadas para populações excluídas, como a alfabetização de adultos por meio do rádio, promovida pelo MEB – Movimento de Educação de Base (fim dos anos 50 a 1964), o projeto Minerva (1970), transmitido pela rádio MEC, com apoio de materiais impressos, ou o projeto SACI – Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (1967-1974), destinado a alunos das três primeiras séries do ensino fundamental e a treinamento de professores. Estão em funcionamento o Instituto Monitor (desde 1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941), oferecendo cursos supletivos para jovens

e adultos e cursos técnicos que preparam para o trabalho milhões de pessoas que não podem freqüentar uma escola convencional. Mesmo a Fundação Roberto Marinho, com o Telecurso do 2º Grau e o Supletivo do 1º Grau (televisão e material impresso adquirido em bancas de jornal), e bem-sucedida experiência de preparar milhares de alunos para os exames supletivos não logrou mudar as representações sociais dos brasileiros a respeito da EAD.

Há também o medo de que a educação a distância possa ameaçar o ofício de professor. Esse receio, infundado, provém de experiências como as do Sistema de Televisão Educativa do Maranhão (desde 1969) e do Ceará (1974), que, para suprir a carência de professores habilitados em nível superior, implantaram telessalas com monitores para atender a alunos de 5ª a 8ª séries. No entanto, a teleducação, se conduzida adequadamente, pode trazer bons resultados e exige número apreciável de professores – tutores, como de resto, qualquer processo de EAD bem planejado.

Outros aspectos a serem ressaltados na história da EAD, no Brasil, foram o desinteresse político, os investimentos espasmódicos do Poder Público, a descontinuidade de projetos bem-sucedidos e a falta de avaliação que permitiria corrigir percursos e aperfeiçoar projetos.

Finalmente, contribui para uma visão desconfiada a respeito da EAD a ausência de ética de pessoas preocupadas meramente com lucro, que, usando indevidamente os nomes da educação a distância e da educação de jovens e adultos, comercializam diplomas, em cursinhos de pouca qualidade e avaliação duvidosa.

É importante registrar que houve muitas tentativas de criação de uma Universidade Aberta no Brasil. Diversos projetos de lei foram apresentados<sup>2</sup>: PL nº 962-A, apresentado pelo deputado Alfeu Gasparini, em 5 de outubro de 1972; PL nº 1.878, do deputado Pedro Faria, em 18 de abril de 1974, reapresentado em 18 de maio de 1977 com o nº 3.700; PL nº 4.576-A, do deputado Carlos Santos, em 14 de maio de 1981; PL nº 1.751, do deputado Clarck Planton, em 14 de junho de 1983; PL nº 8.571, do deputado Paulo Lustosa, em 16 de dezembro de 1986; PL nº 203, do deputado Lúcio Alcântara, que propunha a criação da Universidade Nacional de Ensino a Distância, em 13 de agosto de 1987; PL nº 4.592, do deputado Carlos Sant'Anna, em 12 de março de 1990; PL nº 62, um substitutivo ao anterior, apresentado pelo deputado Jorge Hage, em 25 de junho de 1991. Vale desta-

---

<sup>2</sup> Ver Alves, João Roberto Moreira, "A Educação a Distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas". Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

car que esse último substitutivo chegou a ser aprovado na Câmara dos Deputados e foi o primeiro a ser remetido pelo Poder Executivo Federal; posteriormente, foi retirado pelo próprio Governo Federal, em 1993, sem ter sido convenientemente apreciado pelo Senado Federal.

Apesar de todas as iniciativas, a Universidade Aberta, que poderia ter impulsionado a EAD no Brasil, não saiu do papel.

### **No resto do mundo, há uma visão negativa da EAD?**

Nos países desenvolvidos não aconteceu o mesmo. Há décadas, a educação a distância floresce, patrocinada pelo poder público, aumentando o acesso ao ensino superior e provocando uma interessante simbiose entre políticas governamentais e políticas educacionais, que garantem à maioria dessas megauniversidades (assim chamadas por atenderem a mais de 100.000 alunos) um tratamento privilegiado que facilita o uso das redes de comunicação em seus países, desde o uso de serviços postais, até canais exclusivos de satélites e tarifas especiais de Internet.

Entre as megauniversidades, destacam-se:

- Centre Nationale d'Enseignement a Distance, França, criado em 1939;
- The Open University, Grã-Bretanha, criada em 1969;
- Universidad National de Educación a Distancia, Espanha, criada em 1972;
- Sukhothai Thamnathirat Open University, Tailândia, criada em 1972;
- University of South África, África do Sul, criada em 1973;
- China TV University System, China, criada em 1979;
- Korea National Open University, Coreia do Sul, criada em 1982;
- Anadolu University, Turquia, criada em 1982.
- Universitas Terbuka, Indonésia, criada em 1984;
- Indira Ghandi National Open University, Índia, criada em 1985.

Há outros modelos, além das megauniversidades. No Canadá, Estados Unidos e Austrália, instituições individuais, geralmente universidades ou institutos, como o Instituto de Tecnologia de Monterrey, no México, tomam a iniciativa de organizar programas próprios de EAD e atendem a grandes contingentes de estudantes.

Na década de 90, observou-se o crescimento das parcerias e dos consórcios, em modelos que visam a racionalizar custos, otimizar talentos, multiplicar espaços, expandir qualidade, evitando-se a aplicação de recursos em

grandes estruturas. Assim, mesmo em países com megauniversidades, surgem outras instituições exclusivas para educação superior a distância, como a Universitat Oberta de Catalunya – UOC, na Espanha, e o consórcio UK e-Universities, na Inglaterra.

### **A década de 90 e a educação superior a distância no Brasil**

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 determinou, no artigo 80, que o Poder Público incentive programas a distância e de educação continuada. A Lei nº 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação, enfatiza que a LDB introduziu uma abertura de grande alcance para a política educacional ao valorizar a educação a distância. Entre as metas estabelecidas pelo PNE, destacam-se:

- Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.
- Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.
- Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância.

O Brasil dispõe, portanto, de uma base legal para incentivar e expandir significativamente a educação a distância.

Antes mesmo da LDB, em 1995, a Universidade Federal de Mato Grosso lançava o primeiro curso de graduação a distância do Brasil: Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental no marco de uma política do governo do Estado de valorização do professor da rede pública.

Em 2000, 74 instituições públicas de ensino superior (IPES) formaram o consórcio UniRede – Universidade Virtual Pública do Brasil<sup>3</sup>, com o propósito de democratizar o acesso ao ensino superior por meio da educação a distância.

Outras iniciativas floresceram, em parcerias de IPES com o Poder Público, nos âmbitos estadual e municipal. Pela amplitude e arrojo, vale citar o CEDERJ<sup>4</sup> – Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de

---

<sup>3</sup> [www.unirede.br](http://www.unirede.br)

<sup>4</sup> [www.cederj.rj.gov.br](http://www.cederj.rj.gov.br)

Janeiro, que congrega seis universidades públicas do estado, e o Projeto Veredas<sup>5</sup>, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, com 14 instituições públicas e quatro privadas, coligadas para oferta de graduação em Pedagogia, para formação em serviço de professores da rede pública.

Até o presente mês de outubro, o Conselho Nacional de Educação – CNE, em processos articulados com a Secretaria de Ensino Superior – SESU/MEC, autorizou 20 cursos de graduação a distância – na maioria licenciaturas<sup>6</sup>.

No âmbito da iniciativa privada, destacam-se os consórcios Instituto Universidade Virtual do Brasil<sup>7</sup> e o Consórcio Virtual de Aprendizagem – Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior – CVA-RICESU<sup>8</sup>.

Diversos investimentos vêm sendo feitos pelas instituições superiores em cursos de pós-graduação *lato-sensu* a distância<sup>9</sup>.

É importante destacar uma experiência anterior implementada pela CAPES/MEC, no período de 1979 a 1983: o Projeto de Pós-Graduação Tutorial a Distância – POSGRAD, que envolveu três dezenas de docentes-pesquisadores dos melhores centros acadêmicos do país, num esforço que teve como público-alvo os professores de instituições isoladas de ensino superior. Segundo o relatório de avaliação CAPES-POSGRAD/1984, “*os resultados foram considerados plenamente satisfatórios e os cursos competitivos com qualquer opção convencional*”. Conforme João Batista A. Oliveira (1985 – *Universidade Aberta – uma alternativa de ensino superior*), o POSGRAD “*resultou na mais bem-sucedida experiência brasileira no ensino de pós-graduação lato sensu através do ensino tutorial a distância*”, tendo o Conselho Federal de Educação aprovado, por unanimidade, parecer favorável à concessão de autorização específica da CAPES para desenvolvimento desse projeto-piloto, no nível 4º grau, Pós-Graduação *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento). Ainda segundo Oliveira, “*o Conselho soube, desde logo, compreender o alcance potencial da iniciativa e, sem dificuldades, apostou na competência e nos critérios de qualidade da CAPES para aprovar o desenvolvimento de uma etapa experimental para o POSGRAD*”. O sucesso dessa experiência e a avaliação cuidadosa de seus resultados são fortes indicadores de sua eficácia, entendida como a capacidade de se atingir

---

<sup>5</sup> [www.veredas.mg.gov.br](http://www.veredas.mg.gov.br)

<sup>6</sup> [www.mec.gov.br/sesu/instit.shtm](http://www.mec.gov.br/sesu/instit.shtm)

<sup>7</sup> [www.iuvb.edu.br](http://www.iuvb.edu.br)

<sup>8</sup> [www.ricesu.com.br](http://www.ricesu.com.br)

<sup>9</sup> [www.mec.gov.br/sesu/instit.shtm](http://www.mec.gov.br/sesu/instit.shtm)

o maior número de beneficiários, sem retirar os professores de suas atividades e sem prejuízo de qualidade.

Outra iniciativa relevante foi a realização, pela Universidade Aberta de Brasília – UNAB, de cursos de pós-graduação *lato-sensu*, em convênio da CAPES/MEC com a Fundação de Aperfeiçoamento de Professores – FAP/DF, dentro do Programa de Apoio ao Aperfeiçoamento de Professores de 2º Grau de Matemática e Ciências – PRO-CIÊNCIAS, para treinamento de professores das redes pública e privada do DF, de mar./1997 a dez./1998. Esse programa foi avaliado pela CAPES ao final de seu primeiro ano de funcionamento, recebendo indicação e recursos para ser continuado

A Secretaria de Educação a Distância – SEED, do MEC, pode exemplificar a capacidade de alcance dessa modalidade com o programa Proformação, um curso de nível médio a distância, destinado a professores que não possuem a habilitação em Magistério e atuam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental e classes de alfabetização das redes públicas estaduais e municipais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Embora não sendo de nível superior, o curso tem 3.200 horas de formação e credencia-se como uma proposta de elevada qualidade pelos seguintes indicadores: apenas 11% de evasão; 85,6% de aprovação; 97,6% dos cursistas concordam que sua prática em sala de aula melhorou; e 98% afirmam que se sentem mais valorizados na profissão (dados de pesquisa externa encomendada pela SEED).

O Programa foi lançado, em 1999, como piloto, nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, e consolidou-se no ano 2000, com a expansão para outros 13 estados da Federação: em janeiro, iniciaram Acre, Ceará, Goiás, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Sergipe; em julho, entraram os estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Maranhão e Tocantins.

Nesse período, o Proformação diplomou 23.419 professores-cursistas, distribuídos em 1.107 municípios, beneficiando cerca de 20.000 escolas e 300.000 alunos. Entre os professores-cursistas matriculados, 80% eram de zona rural e só puderam participar por ser um curso a distância.

Atualmente, o Proformação<sup>10</sup> tem mais de 8.000 matriculados e, dados os resultados alcançados e a qualidade do projeto pedagógico, há uma grande demanda por estender sua proposta curricular para os docentes não titulados que atuam na educação infantil.

---

<sup>10</sup> [www.mec.gov.br/seed/proform/default.shtm](http://www.mec.gov.br/seed/proform/default.shtm)

Essas e outras experiências em andamento ainda são tímidas ante a demanda e o potencial de nossas instituições, em especial das universidades públicas. Pode-se considerar que o cenário é favorável ao crescimento da educação a distância, ampliando significativamente o acesso à educação inicial e continuada no Brasil.

Para a SEED, todavia, a quantidade deve vir acompanhada de qualidade, o que representa o segundo grande desafio para a reforma da Universidade brasileira e a segunda contribuição da EAD a esse movimento.

### **B. Contextualizar os processos de ensino e de aprendizagem**

Para Paulo Freire, uma educação que não instrumentalize o homem para ser sujeito ativo da própria história não é uma educação emancipadora.

A reflexão mais elementar que, como educadores, temos de fazer é: o que é uma educação emancipadora no século em que estamos?

Vivemos em uma sociedade marcada pelo dinamismo do conhecimento e da tecnologia. Nesse contexto, a universidade é uma das principais instituições, por ser capaz de movimentar dialeticamente o conhecimento que gera novas tecnologias, que impulsionam novos conhecimentos, que aperfeiçoam as tecnologias e assim contínua e progressivamente. Dessa maneira, precisamos todos – docentes, alunos e gestores – aprender a aprender. Para Alvin Toffler, aprender também a desaprender aquilo que, embora sedimentado em nosso fazer, não mais atende ao aqui-agora e, muito menos, ao futuro.

Ante essa dinâmica, cabem várias reflexões. Estão as universidades vivenciando o processo de ensino e aprendizagem da mesma forma como faziam nas décadas de 70 e 80? Que tecnologias fazem parte do cotidiano das salas de aula? Quantos professores dominam as linguagens e estruturas próprias das diferentes tecnologias da informação e da comunicação? Ainda se vive a fase do arremedo, do uso de ultrapassadas práticas presenciais, erroneamente rotuladas de videoconferência ou de páginas impressas postas na *Web*, sem *hiperlinks* e nenhuma interatividade? As tecnologias são instrumentos de massificação ou a possibilidade de seu uso crítico e criativo está incorporada no fazer pedagógico? Estão os docentes preparados para organizar, estimular e orientar uma comunidade de aprendizagem que extrapola as paredes do departamento e as fronteiras do estado e até mesmo do país? Já é possível superar a preocupação com a tecnologia, centrando-se o eixo do trabalho na (re)descoberta da educação como um projeto humanizador?

Estamos, afinal, falando de educação presencial ou a distância? De ambas. E essa é uma grande contribuição da EAD: mesmo nas universidades que optem por ter a presença como requisito obrigatório, educar com as tecnologias é um imperativo ético: afinal, o mundo em que vivemos e trabalhamos é um mundo tecnologicamente desenvolvido e em desenvolvimento. Tanto do ponto de vista humano como profissional, somos desafiados pelas tecnologias. O domínio dos equipamentos, das linguagens e das didáticas que as interações síncronas e assíncronas permitem assim como seu uso crítico são pré-requisitos para o profissional da universidade do século XXI.

Estamos diante de uma nova pedagogia. Uma pedagogia que põe o foco na aprendizagem do aluno e transforma aulas sempre expositivas em espaços de construção e criação interdisciplinar e multicultural. Essa pedagogia nova, ao contrário do que muitos pensavam, valoriza a criatividade e a competência do docente, incentivando-o a buscar o equilíbrio entre o novo e o permanente em educação e a viver toda a complexidade e totalidade do ato educativo, com recursos cada vez mais eficientes e eficazes.

Neste século, com tecnologias que permitem interatividade a distância, em tempo real, entre professor/aluno, dos alunos entre si e do professor com seus pares, a EAD é, na verdade, uma educação sem distância. Como consequência disso, optar pela presença ou distância – virtual ou real – será uma decisão do professor, em função da natureza do curso, da disponibilidade tecnológica dos alunos e da instituição e, principalmente, da qualidade do resultado da aprendizagem.

Como dar esse salto? No âmbito das universidades, é preciso decisão dos gestores de investir em EAD: (1) investir na capacitação do pessoal docente e de equipes multimídias; (2) na aquisição de diferentes tecnologias que, integradas, permitam a construção de uma rede com alto grau de comunicação e de interatividade; (3) no desenho e produção de materiais educacionais que garantam larga utilização, mas sem massificação dos sujeitos e homogeneização das culturas; (4) no apoio logístico a alunos e docentes, tanto na sede quanto em pólos descentralizados; (5) no desenvolvimento e implantação de sistemas adequados de gestão, operacionalização, monitoramento e avaliação.

Do ponto de vista dos sistemas, é preciso: (1) definir linhas de apoio que assegurem recursos financeiros necessários aos investimentos em EAD; (2) reconhecer, nos sistemas de carreira e de promoção, o mérito acadêmico dos professores que participam da produção, desenvolvimento e implementação de projetos a distância; (3) buscar a parceria de setores afins, tais como



Ciência e Tecnologia, Comunicações, Cultura, Fazenda, Indústria e Comércio, iniciativa privada e outros que possam trazer aportes à expansão da educação superior a distância; (4) avaliar os cursos e programas a distância segundo parâmetros de qualidade previamente definidos, de modo a orientar os projetos desde seu planejamento.

Com base nesse referencial, a Secretaria de Educação a Distância<sup>11</sup>, do MEC, pretende, no período 2003-2006, dar continuidade a todos os programas bem-sucedidos, expandindo-os, no sentido de seu aprimoramento e universalização. Assim, a *TV Escola* inicia sua caminhada rumo à era da TV digital interativa; o *Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO*, que já instalou 305 Núcleos de Tecnologia Educacional – NTEs, e 4.628 laboratórios em escolas públicas, alcançará outras instituições; o *Proformação* abrirá novas turmas, diplomando professores em exercício ainda não titulados; a *Rádio Escola* redefine-se como um projeto-piloto que leva linguagem e tecnologia de rádio às escolas; e o *Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância – PAPED*, em parceria com a CAPES, mantém suas linhas de pesquisa, incentivando a produção de conhecimento em EAD e uso de TICs na educação.

Paralelamente, toda a programação da SEED dedicada à formação de profissionais para o uso pedagógico da informática, da TV e do vídeo (curso *TV na Escola e os Desafios de Hoje* e diversos cursos do Proinfo) também será mantida e aprimorada em função dos constantes avanços do conhecimento.

A disseminação de referenciais de qualidade que orientem o planejamento e a avaliação de cursos a distância assim como a revisão da legislação da EAD são, também, objetos do trabalho da SEED.

O destaque inovador da SEED neste período será o incentivo à EAD no ensino superior. Nas palavras do Ministro da Educação, com a EAD “*podemos romper as limitações derivadas da rede física e expandir, com rapidez e qualidade, a oferta de cursos em diversos níveis, da Educação Profissional à Educação Superior. (...) Poderemos formar e requalificar, na perspectiva da formação continuada, os professores das cerca de 200 mil escolas públicas espalhadas por este imenso território que é nosso país*”<sup>12</sup>.

Em harmonia com as diretrizes e outras instâncias do MEC, a SEED pretende apoiar as oportunidades de acesso à educação superior, por meio

---

<sup>11</sup> <http://www.mec.gov.br/nivemod/educdist.shtm>

<sup>12</sup> Alinhamento Estratégico – MEC 2003, MEC/Brasil.

de sistemático fomento a programas de educação a distância, desenvolvidos em articulação com as instituições públicas de ensino superior (IPES) do país e em sintonia com políticas públicas da União, estados e municípios.

A SEED assume esse compromisso certo de que métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância são hoje uma necessidade em toda universidade que deseje democratizar o acesso e oferecer uma educação contextualizada, comprometida com o desafio de construir as bases para um Brasil socialmente mais justo e economicamente desenvolvido.

### **C. Contribuir para o desenvolvimento sustentável do País**

A correlação entre educação e desenvolvimento é inquestionável. Não há no mundo país desenvolvido que não tenha investido significativamente na universalização da educação básica, na expansão da superior e na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

No Brasil, 97% das crianças entre 7 e 14 anos estão matriculadas na educação fundamental. Há definição do Ministério da Educação de estender a obrigatoriedade da educação ao ensino médio e às crianças de 6 anos, da pré-escola. A esse quadro juntam-se as políticas de valorização do magistério – aí incluídas a formação inicial e continuada dos profissionais da educação –, de democratização dos bens educacionais e de elevação do padrão de qualidade da escola.

Tais políticas devem ser acompanhadas de transformação do modelo educacional superior. O conjunto da rede pública brasileira de ensino superior ofereceu, em 2002, 295.354 vagas. Abrindo-se à educação a distância, esse número pode crescer significativamente nos próximos anos, com possibilidade de dobrar até 2006.

Além da democratização do acesso, a expansão das ações da Universidade por meio da educação a distância traz consigo outras vantagens: consolida as estratégias de universalização da educação básica e de valorização dos docentes que atuam nesse nível; promove a inclusão digital dos estudantes envolvidos nos cursos e programas mediados por novas tecnologias; favorece a adoção de atitudes que garantem autonomia para aprender sempre; abre novos campos para a pesquisa e a extensão; traduz o amadurecimento das instituições superiores na oferta de uma pedagogia apropriada aos desafios humanos e profissionais do século XXI.

Resumidamente, a contribuição que a educação superior a distância poderá dar ao projeto de desenvolvimento humano, social e econômico do país é permitir à universidade não ter fronteiras, ser uma universidade do tamanho do Brasil.

## A UNIVERSIDADE QUE O NOVO BRASIL PRECISA

*Dilvo Ristoff*<sup>(\*)</sup>

*Luiz Araújo*<sup>(\*\*)</sup>

Houve um grande crescimento de vagas no ensino superior nos últimos anos. Nos cursos de graduação presencial, temos 3.482.069 alunos. Nos últimos cinco anos, o crescimento das matrículas foi de 64%, uma média anual de aproximadamente 13%. A manter-se a atual tendência, teremos, em 2008, uma população universitária de cerca de 8,3 milhões de alunos. Contudo, dois componentes deste crescimento precisam ser observados. O primeiro é que foi um crescimento desordenado e desvinculado de qualquer proposta de desenvolvimento nacional ou de maior equidade regional. Em segundo lugar, foi um crescimento privado, de pequenas instituições, muitas dissociadas do compromisso com a pesquisa e extensão e voltadas para uma demanda reprimida em determinados segmentos sociais e regionais.

As implicações deste modelo de crescimento ainda precisam ser estudadas e exploradas por todos os setores envolvidos. Sem esses estudos, será impossível avaliar as necessidades de infra-estrutura, de bibliotecas, de docentes e técnicos, o papel da educação superior pública e os investimentos necessários ao aproveitamento dos novos talentos para o avanço das ciências, das artes, das tecnologias e, em especial, este estudo é necessário para estabelecer os parâmetros a serem seguidos para que a universidade esteja antenada aos desafios de um novo modelo de desenvolvimento nacional.

Dados da PNAD/IBGE e do Inep revelam que temos hoje 9% da população na faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior (40% dos estudantes universitários brasileiros têm mais de 24 anos, em função da crônica distorção série/idade), faixa normalmente utilizada nas comparações

---

(\*) Dilvo Ristoff, 53, professor de literatura na Universidade Federal de Santa Catarina, é diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do INEP/MEC

(\*\*) Luiz Araújo, 40, professor de história na Universidade Estadual do Pará, é presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC).

internacionais. Isso significa que, não obstante a expansão ocorrida nos últimos anos, continuamos diante de grandes desafios. Por um lado, precisamos expandir o acesso, pois caso seja triplicado o número de universitários brasileiros, teríamos, ainda assim, índices menores do que os dos nossos vizinhos latino-americanos, Argentina e Chile. Por outro lado, precisamos enfrentar o debate sobre o perfil do ensino médio que queremos, combatendo a cruel distorção idade-série existente e tornando o acesso e permanência neste nível de ensino mais equitativo social e regionalmente.

Afirmamos que o modelo de crescimento ancorado no empreendimento privado tem curto fôlego. À medida que a relação candidato/vaga nas instituições privadas atinge a média de 1,6 (nas públicas essa relação aumenta ano a ano, chegando hoje a 10,8 candidatos/vaga), cresce a sua inadimplência; ao mesmo tempo, constata-se que a renda familiar dos alunos que hoje freqüentam o ensino médio é mais de duas vezes menor que a dos atuais universitários, tornando-se mais e mais evidente que a expansão pelo setor privado chega próximo ao esgotamento, e que a esperança de inclusão dos enormes contingentes que buscam a educação superior nos próximos anos passará pelas políticas de fortalecimento do setor público. Estudo recente do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes revela que cerca de 25% dos potenciais alunos universitários “não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito”. O que torna esse quadro ainda mais dramático é atentarmos para o que mostra o Censo da Educação Superior de 2002: 88,1% das instituições pertencem ao setor privado, que abriga seis das dez maiores universidades brasileiras.

Para consolidar um sistema de acesso de massas, a exemplo do que vem ocorrendo em todo o mundo desenvolvido, teríamos de quadruplicar ou mesmo quintuplicar a nossa população universitária na faixa etária acima apontada. Ora, isso só é possível com uma mudança de modelo, de seu perfil de crescimento, ganhando maior relevo o público diante do privado, mas também articulando um debate sobre o modelo de crescimento da rede pública.

Não podemos mais, portanto, depender exclusivamente da força inercial instalada, movida pelas demandas imediatas do mercado. Para que o Brasil possa conquistar posição de destaque entre as nações e afirmar efetivamente a sua soberania, precisamos de ações concretas que protejam o interesse do Estado na educação superior, reafirmando a noção de que a educação é antes de tudo um bem público e não uma mercadoria, e que permitam expandir agressivamente a oferta de vagas nas instituições federais e estaduais.

Isto vai exigir um esforço hercúleo do governo, da academia e da sociedade: do governo, porque este precisará colocar o dinheiro ao lado do discurso, pois há sabidamente uma correlação real e direta entre o nível de recursos, a quantidade de vagas e a qualidade da educação. Ninguém em sã consciência acredita que uma expansão massiva da educação superior pública seja possível sem um aumento substancial de recursos; da academia, porque esta precisará repensar as suas atitudes, muitas vezes elitistas e excludentes; e da sociedade, porque precisamos tornar cultural a idéia de que desperdiçar cérebros é eticamente condenável e socialmente inaceitável para uma nação que se queira soberana. Aceitar isso, por alguma razão misteriosa, é mais difícil do que parece. No entanto, poucos contestariam a idéia de que ampliar a inclusão com qualidade equivale a liberar as energias criativas da nação, a despertar talentos para a solução de nossos problemas e a melhorar as chances de promover o desenvolvimento com justiça social. Por isso mesmo, desenvolver uma educação superior que seja, como quer o ministro Cristovam Buarque, “elitista na qualidade, mas democrática na quantidade”, é uma missão urgente e inadiável, como pré-condição para termos a universidade que o novo Brasil anseia e necessita para servir de suporte para um novo modelo de desenvolvimento, que nos conduza à independência econômica e à maior igualdade social.

## PROPOSTA DE EXPANSÃO E MODERNIZAÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR

*ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes  
das Instituições Federais de Ensino Superior*

*Pronunciamento da reitora Wraana Maria Panizzzi, presidente da Andifes, em reunião dos dirigentes com o Senhor Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva*

### **Senhor Presidente Luiz Inácio Lula da Silva**

A Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, criada há mais de dez anos, reúne hoje 53 instituições de ensino superior, presentes em todos os estados brasileiros. É na condição de presidente dessa Associação que me dirijo ao senhor.

Para nós, a educação é um *bem público* e o conhecimento é um *patrimônio social*. Com base nesses dois princípios, defendemos o acesso universal à educação superior. Acolhemos em nossos *campi* estudantes de todas as camadas sociais, brasileiros que ali, além de receber uma formação profissional qualificada, exercitam a cidadania por meio do diálogo, da tolerância, do reconhecimento da diversidade social e cultural do nosso país.

Hoje, mais de 500 mil alunos freqüentam nossos cursos de graduação. Anualmente, oferecemos mais de 100 mil vagas para novos estudantes. No Sistema Federal de Educação Superior, o Brasil realiza seu mais abrangente e qualificado esforço no sentido da produção do conhecimento. Seja qual for o indicador adotado, nosso Sistema exerce liderança e é referência de qualidade para a pesquisa científica. Temos hoje quase 150 mil estudantes de pós-graduação, futuros mestres e doutores, qualificados para dialogar, de igual para igual, com seus colegas das melhores universidades do planeta. A extraordinária importância da pesquisa realizada pelo sistema público de educação superior revela-se em quase todos os domínios e em todas as regiões do país – na

exploração do petróleo em águas profundas, na produção de energia hidroelétrica, nos êxitos de nossa indústria aeronáutica, na informática, no Projeto Genoma, nos agronegócios e em tantos outros setores da vida nacional. Enfim, Senhor Presidente, exemplos não nos faltariam.

Vivemos hoje numa sociedade que alguns definem como “a sociedade do conhecimento”. A educação e o conhecimento sempre tiveram importância estratégica para o desenvolvimento das nações. Como exemplo atual, podemos citar o superávit alcançado este ano por nossa balança comercial, para o qual muito contribuíram as pesquisas e o conhecimento gerado nas universidades públicas.

A relação entre produção do conhecimento, educação superior e incremento da riqueza material das nações parece absolutamente evidente. Contudo, em nosso país, infelizmente, a importância desse investimento nem sempre tem sido reconhecida pelos governantes.

A educação superior significa muito mais para um país do que a formação de bons profissionais. Um sistema de educação superior, solidamente enraizado nos problemas que desafiam o desenvolvimento social e econômico do nosso país, produz conhecimento e gera inovações tecnológicas. A educação superior é referência ainda para a qualificação do conjunto dos nossos sistemas educacionais, pois ela forma também os professores que vão ensinar as crianças e os adolescentes do ensino pré-escolar, do ensino médio e fundamental, das escolas técnicas.

Não quero cansá-lo com números, Senhor Presidente. Porém, apenas a título de exemplo, nos 44 hospitais universitários do Sistema Federal de Educação Superior, além da formação de profissionais da saúde, realizam-se anualmente mais de 13 milhões de exames laboratoriais, mais de 8 milhões de consultas médicas, mais de 250 mil cirurgias. Nos centros de atendimento à população de nossas faculdades de odontologia, são realizados a cada ano mais de 1 milhão de tratamentos. Com isso, não somente formamos bons profissionais, capacitados para utilizar as técnicas mais avançadas, mas também sensíveis aos problemas da nossa realidade social.

Nossas instituições, Senhor Presidente, por meio da pesquisa e da extensão, desempenham ainda um notável papel nas suas comunidades locais e regionais. Ninguém saberia calcular tudo o que o nosso Sistema já fez pela diminuição das desigualdades regionais, transferindo tecnologias para milhares de pequenas e grandes empresas, apoiando governos municipais, participando da construção de políticas públicas em cada estado da Federação, em pequenas e grandes cidades, inclusive de nosso país profundo, da Ama-

zônia, do Centro-Oeste, do sertão do Nordeste, assessorando projetos desenvolvidos por sindicatos de trabalhadores, por associações de moradores e por tantas outras entidades.

Sabemos que o Brasil, como nação, está diante de grandes desafios em todas as áreas. Mas acreditamos que é um grande equívoco pensar que a educação superior é uma prioridade menor nesse contexto. A educação superior pública, laica, republicana, gratuita e de qualidade, Senhor Presidente, gera compromisso e mobilidade social: ela inclui, ela forma cidadãos, ela produz riqueza moral, identidade e valores. Em um mundo marcado pela insegurança, pela desigualdade social, por ameaças ao meio ambiente e por tantos outros problemas, não seriam estas, entre todas, as nossas mais preciosas riquezas?

Sabemos que a construção de um sólido sistema público de educação superior não é tarefa apenas para os governos. Cabe à sociedade compreender que o dinheiro que ela despende, por meio das políticas governamentais para a educação superior, não é um “gasto”, é um investimento. Fazer a sociedade assim pensar é tarefa dos governantes legitimamente eleitos e comprometidos de fato com a educação. A educação superior pública, para nós, Senhor Presidente, é muito mais do que uma rubrica do Orçamento, é parte estratégica de um *projeto social*, de um *projeto de nação* – de uma nação que, com sua língua, sua cultura, suas artes, técnicas e ciências, sempre aberta para o universal, quer ser soberana e singular no concerto das nações.

Na última década, como o Presidente bem sabe, o sistema público de educação superior “navegou contra a maré”. Há uma década, enfrentamos todo tipo de questionamentos, formulados por governantes e por setores da sociedade. Há uma década, enfrentamos políticas de austeridade que, em resumo, resultaram na diminuição dos nossos recursos humanos e financeiros. Nesse contexto, entretanto, o Sistema Federal de Educação Superior fez muito mais do que “resistir”, porque sabemos que, se eventualmente nossas instituições apresentam problemas, como, aliás, acontece com outras – públicas ou privadas –, sabemos também que não há projeto de nação sem projeto de universidade.

Mesmo assim, enfrentando adversidades, a educação pública superior fortaleceu sua liderança no âmbito da pesquisa e manteve-se como referência de qualidade para o conjunto da educação superior brasileira. Entre os anos de 1995 e 2000, apesar da diminuição dos nossos recursos humanos e financeiros, o que até hoje nos ocasiona problemas, como a redução do nosso quadro de técnicos e professores, como a dificuldade de manutenção de



nossos prédios, bibliotecas e laboratórios, o Sistema Federal de Educação Superior aumentou a oferta de vagas em seus cursos de graduação (26%), em seus cursos de graduação noturnos (100%) e em seus programas de pós-graduação (154%).

A educação superior pública sofreu nesses últimos anos. Mas nossas instituições não viraram “sucata”, como dizem alguns: bem ao contrário disso, elas continuam reunindo o melhor que o nosso país possui no terreno das artes, das técnicas e das ciências, elas continuam se revelando um dos nossos melhores investimentos.

O que alcançamos nesses anos foi feito com muita dedicação, persistência e teimosia – e o Senhor bem sabe, Presidente, o valor que tem a teimosia.

Creio, entretanto, e digo isso muito respeitosamente, com a sinceridade da experiência de quem há sete anos exerce o cargo de reitora de uma universidade pública, estamos no limite de nossas forças. A falta de recursos financeiros, as dificuldades de remuneração e a perda de quadros qualificados – situação agravada no contexto da atual reforma da Previdência – pode pôr em risco um dos mais valiosos patrimônios sociais do Brasil republicano. Já expressamos publicamente esta preocupação no “Manifesto da ANDIFES” documento que hoje temos a honra de passar a suas mãos. Hoje, Senhor Presidente, apenas 12% dos jovens entre 18 e 24 anos têm acesso à educação superior, índice menor do que o constatado em países vizinhos, índice muitas vezes menor do que o verificado nos países do chamado mundo desenvolvido.

Porque queremos tornar muito maior o já importante alcance da educação pública superior é que estamos aqui, Senhor Presidente. Vivemos, sem dúvida, um momento difícil. Porém, por acreditarmos naquilo que fazemos, por sabermos que a obra da educação superior pública brasileira não pertence a este ou àquele governo, mas atravessa gerações, por termos a convicção de que esta obra coletiva é *patrimônio social*, manifestamos nossa disposição de torná-la mais pertinente com o novo momento, de expectativa e esperança, que vive o Brasil – e, sobretudo, muito mais acessível aos milhões de jovens brasileiros que nada mais querem do que a oportunidade de crescer como cidadãos e de participar da construção de um Brasil mais justo.

Enfim, Senhor Presidente, estamos aqui para lhe apresentar nossa proposta de metas para os próximos quatro anos, proposta amplamente debatida pelos colegas reitores e dirigentes da Andifes, que contempla muitos aspectos presentes no Plano Nacional de Educação e no próprio programa de governo que o elegeu:

- queremos promover as alterações que forem necessárias no ensino de graduação e de pós-graduação de modo a garantir aos estudantes a condição da *formação cidadã*, com ênfase nos valores éticos e cívicos que devem nortear a vida numa sociedade justa e democrática;
- queremos duplicar o número de alunos na graduação (passar de 524.000 para 1.048.000);
- queremos duplicar o número de alunos na pós-graduação *stricto sensu* (essa ação deve levar em consideração a diminuição das desigualdades regionais, as vocações institucionais e o trabalho em rede);
- queremos ocupar 100% das vagas oferecidas em cada semestre (combater a evasão e a retenção, implementar políticas assistenciais e acadêmicas adequadas), elevando o índice de diplomação;
- queremos ofertar 25.000 novas vagas nos vestibulares em cursos noturnos;
- queremos formar 50.000 professores, particularmente nos campos disciplinares que apresentam maior déficit;
- queremos criar um programa para titular 250.000 professores sem graduação que atuem nas redes estadual e municipal para atender ao estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- queremos valorizar academicamente, por meio da atribuição de créditos, as atividades extracurriculares dirigidas ao esforço nacional em favor da *plena alfabetização* da população brasileira;
- queremos dobrar as atividades de extensão em áreas de grande pertinência social (alfabetização, nutrição, segurança pública, geração de emprego e renda, formação de agentes de políticas sociais);
- queremos dobrar o número de trabalhos científicos publicados em periódicos indexados;
- queremos quadruplicar o número de patentes licenciadas, como forma de aumentar a interação com o setor produtivo nacional;
- queremos buscar formas de superar a desigualdade de oferta de vagas em cada estado da Federação, estabelecendo políticas que definam taxas de referência do ensino público por número de habitantes, mediante a interiorização das nossas ações, projetos de educação a distância e a criação de instituições de ensino superior federais;
- queremos estabelecer uma colaboração mais efetiva entre as instituições federais de ensino superior, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Para a realização destas metas, como já expusemos ao Ministro Cristovam Buarque, é preciso que se recomponham as condições de trabalho e funcionamento das instituições federais de ensino superior, resolvendo-se, em caráter de urgência, o passivo de pessoal docente e técnico.

co-administrativo, e a insuficiência de recursos financeiros de nossas atividades. Além disso, são inadiáveis a construção e a implementação de uma proposta de *autonomia universitária*, atendendo, quinze anos depois, àquilo que deliberaram os constituintes de 1988. Enfim, é indispensável atender às necessidades das nossas instituições em termos de recursos humanos, condições de infra-estrutura e provimento dos meios para investimento e para custeio das propostas aqui apresentadas. Cabe, ainda, um alerta sobre a importância da manutenção dos Fundos Setoriais geridos pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, especialmente o Fundo de Infra-Estrutura.

Senhor Presidente:

Quando o Senhor nos recebeu, ainda como candidato, disse-nos uma frase que gostaria de retomar nesse momento. O senhor disse então que o Brasil precisaria eleger Presidente um torneiro mecânico para que fosse dada a devida importância aos professores e à educação superior. A reunião de hoje é histórica. Pela primeira vez, um Presidente da República recebe o conjunto dos reitores e dirigentes das instituições federais de ensino superior para discutir uma proposta que vem das nossas universidades. Toda caminhada, como diz certo provérbio, começa com os primeiros passos. Esperamos que estes passos sigam na boa direção, significando a valorização dos professores e da educação pública e o reconhecimento da sua importância para toda a sociedade. Estas são as expectativas de todas as nossas comunidades.

Dirigimo-nos ao *governo*, Senhor Presidente, mas nos dirigimos também à *sociedade*, conscientes de que a implementação das metas hoje propostas significarão um extraordinário avanço no sentido da construção de um *novo contrato social* e da promoção da inclusão social duradoura, da realização da esperança que mobiliza o Brasil em direção à mudança.

Senhor Presidente, nas últimas semanas, como professora, reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior tenho sido perguntada, muitas vezes, se irei ou não exercer meu direito à aposentadoria. De fato, segundo a legislação, eu poderia exercer tal direito, mas tenho dito e repetido que não o farei. Minha crença – que tenho certeza ser também a de meus pares aqui presentes – na importância estratégica do sistema público de educação superior para o Brasil, não se quebrará. Em momentos como os que hoje vivemos, Senhor Presidente, renova-se minha esperança no futuro.

Muito obrigada.

**PROPOSTA DE EXPANSÃO E MODERNIZAÇÃO  
DO SISTEMA PÚBLICO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR  
ENCAMINHADA AO SENHOR PRESIDENTE DA REPÚBLICA,  
LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA, PELA ANDIFES**

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), reunidas em Brasília, no dia 5 de agosto de 2003, conscientes da função social e do papel estratégico que desempenham, e sabedoras da importância histórica deste momento que a sociedade brasileira vive, consideram:

Em função disso, desejam tornar públicas suas propostas de trabalho para os próximos quatro anos:

1	que na sociedade contemporânea a produção de conhecimento, a inovação e a transferência tecnológica são fundamentais para a soberania das nações;	1	promover as alterações que forem necessárias no ensino de graduação e de pós-graduação de modo a garantir aos estudantes a condição da formação cidadã, com ênfase nos valores éticos e cívicos que devem nortear a vida numa sociedade justa e democrática;
2	que há necessidade de robustecer o Sistema Nacional de Educação com a efetiva integração entre os diversos níveis de ensino e o compromisso que as IFES têm com este princípio;	2	<i>duplicar o número</i> de alunos na graduação (passar de 524.000 para 1.048.000);

3	que o sistema público é a referência de qualidade na formação de recursos humanos para a sociedade em geral e para os demais níveis de ensino, em especial;	3	<i>duplicar o número</i> de alunos na pós-graduação <i>stricto sensu</i> (essa ação deve levar em consideração a diminuição das desigualdades regionais, as vocações institucionais e o trabalho em rede);
4	que as IFES são responsáveis por 16,5% das matrículas de graduação e número expressivo de matrículas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ;	4	<i>ocupar 100%</i> das vagas surgidas em cada semestre (combater a evasão e a retenção, implementar políticas assistenciais e acadêmicas adequadas), elevando o índice de diplomação;
5	que as IFES são responsáveis pela maior parte das pesquisas realizadas no país e pela quase totalidade daquelas desenvolvidas nas regiões Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste;	5	<i>ofertar 25 mil</i> novas vagas nos vestibulares em cursos noturnos;
6	que as IFES são responsáveis pela maioria dos programas de extensão de relevância social neste país;	6	<i>formar 50 mil</i> professores, particularmente nos campos disciplinares que apresentam maior déficit;
7	que os hospitais universitários ligados às IFES são importantes não só para a pesquisa mas, também, para a Assistência à saúde, sendo, em muitas regiões, a única alternativa de atendimento de complexidade disponível à população;	7	criar um programa <i>para titular 250 mil</i> professores sem graduação que atuam nas redes estaduais e municipais para atender ao estabelecido na LDB;

8	que o ensino público, gratuito e de qualidade é essencial para reverter a situação de desigualdade social e regional de nosso país;	8	valorizar academicamente, por meio da atribuição de créditos, as atividades curriculares dirigindo-as ao esforço nacional em favor da <i>plena alfabetização</i> da população brasileira;
9	que é necessário combater as tentativas de tornar o ensino uma mercadoria orientada pelas leis de mercado e submissa a regras internacionais multilaterais.	9	dobrar as atividades de extensão em áreas de grande pertinência social (alfabetização, nutrição, segurança pública, geração de emprego e renda, formação de agentes de políticas sociais);
		10	<i>dobrar o número</i> de trabalhos científicos publicados em periódicos indexados;
		11	<i>quadruplicar o número</i> de patentes licenciadas como forma de aumentar a interação com o setor produtivo nacional;
		12	buscar formas de superar a desigualdade de oferta de vagas em cada estado da Federação, estabelecendo políticas que definam taxas de referência do ensino público por número de habitantes, mediante a interiorização das ações da universidade, projetos de educação a distância e criação de instituições de ensino superior federais;
		13	estabelecer, entre as IFES, estados, DF e municípios, uma colaboração efetiva, dentro dos objetivos finais da colaboração ensino, pesquisa e extensão.

Para a realização desta proposta é indispensável que se recomponham as condições de trabalho e funcionamento das IFES, resolvendo-se, em caráter de urgência, o passivo de pessoal docente e técnico-administrativo e procedendo-se, no futuro, à reposição automática das vagas geradas.

Além disso, é inadiável a construção e implementação de uma proposta de *autonomia universitária*, atendendo, quinze anos depois, àquilo que deliberaram os constituintes de 1988. Dentro deste enquadre, é indispensável atender às necessidades das IFES em *termos de recursos humanos, condições de infraestrutura e provimento dos meios para investimento o para custeio de cada projeto*.

Dirigimo-nos ao governo e à sociedade conscientes da excelente relação custo-benefício embutida na proposta que apresentamos e absolutamente convictos de que o Sistema Público Federal da Educação Superior oferece plenas condições de promover a *inclusão social duradoura* que move em nosso país o desejo de mudança e a esperança no futuro.

Presidente	Wrana Maria Panizzi	UFRGS
1º Vice-Presidente	José Fernandes de Lima	UFS
Suplente	Cícero Mauro Fialho Rodrigues	UFF
2º Vice-Presidente	Marcelo José Pedrosa Pinheiro	ESAM
Suplente	Jonas Pereira de Souza Filho	UFAC
Secretário Executivo	Gustavo Balduino	

#### DIRIGENTES IFES

Alex Bolonha Fiúza de Mello	UFPA
Aloísio Teixeira	UFRJ
Ana Lúcia Almeida Gazzola	UFMG
Arquimedes Diógenes Ciloni	UFU
Carlos Alexandrino dos Santos	CEFET-MG
Carlos Augusto Moreira Junior	UFPR
Carlos Rodolfo Brandão Hartmann	FURG
Cícero Mauro Fialho Rodrigues	UFF

Dirceu do Nascimento	UFOP
Eden Januário Netto	CEFET-PR
Edson Luiz Fernandes	FMTM
Emídio Cantídio de Oliveira Filho	UFRPE
Ene Glória da Silveira	UNIR
Evaldo Ferreira Vilela	UFV
Fabiano Ribeiro do Vale	UFLA
Fernando Antônio Menezes da Silva	UFRR
Francisco Moreira de Meneses	CEFET-MA
Geraldo José Marques Pereira	UFPE
Hidembergue Ordozgoith da Frota	UFAM
Ingelore Scheunemann de Souza	UFPEl
Jader Nunes de Oliveira	UFPB
João Brazão da Silva Neto	UNIFAP
Jonas Pereira de Souza Filho	UFAC
Jorge Lima Hetzel	FFFCMPA
José Américo da Costa Barroqueiro	UFMA
José Antônio de Souza Veiga	UFRRJ
José Carlos Goulart de Siqueira	UNIFEI
José Fernandes de Lima	UFS
José Ivonildo do Rêgo	UFRN
José Weber Macedo	UFES
Lauro Morhy	UnB
Maciro Manoel Pereira	EFOA
Manoel Catarino Paes Peró	UFMS
Manoel Malheiros Tourinho	UFRA
Marcelo José Pedrosa Pinheiro	ESAM
Maria Margarida Martins Salomão	UFJF
Mário Neto Borges	UFSJ



Miguel Badenes Prades Filho	CEFET-RJ
Milca Severino Pereira	UFG
Mireile São Geraldo dos Santos Souza	FAFEID
Naornar Monteiro de Almeida Filho	UFBA
Oswaldo Baptista Duarte Filho	UFSCar
Paulo Jorge Sarkis	UFMS
Paulo Speller	UFMT
Pedro Leopoldino Ferreira Filho	UFPI
Pietro Novellino	UNIRIO
Renê Teixeira Barreira	UFC
Rodolfo Joaquim Pinto da Luz	UFSC
Rogério Moura Pinheiro	UFAL
Rui Pereira Santana	CEFET-BA
Thompson Femandes Mariz	UFCG
Ulysses Fagundes Neto	UNIFESP
Wrana Maria Panizzi	UFRGS

## SEMINÁRIO “UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR?”<sup>(\*)</sup>

MEC/SESu, Comissão de Educação do Senado e Comissão de Educação da Câmara

Data: 6 e 7 de agosto de 2003.

Local: Senado (Auditório Petrônio Portella)

Uma das metas de ação política do Ministério da Educação é o de estabelecer um diálogo, tanto com ministérios afins quanto com o Poder Legislativo, com o objetivo de construir, junto com os setores organizados da sociedade civil, uma universidade à altura de seus desafios. De fato, o modelo que organiza a universidade dá evidentes sinais de esgotamento e a própria instituição parece sofrer os abalos de uma transição que se quer paradigmática, simultaneamente teórica e social.

A Universidade contemporânea e em particular a universidade brasileira perdeu a exclusividade como centro de produção de saber e instrumento de preparação para o trabalho e o emprego, mas continua a ser uma das poucas instituições que permite o encontro, a articulação e o diálogo crítico e livre entre distintos saberes e modos de conhecer.

Essa continuidade institucional no contexto de suas múltiplas e complexas transições se traduz em crises cíclicas de legitimação, mas acumula um repertório de alternativas históricas que lhe têm permitido armar e confrontar os seus renovados desafios.

O século e o milênio abriram-se num horizonte de grandes interpelações civilizatórias que alcançam naturalmente uma das raras instituições com a mesma longevidade. Por isso se recoloca a questão de “Por que e como reformar a Universidade?”, como desafio para reconfigurá-la como Universidade para o Século XXI.

---

(\*) Texto de lançamento do Seminário.

Com efeito, neste início do século XXI, o problema maior não é promover o ensino superior em seu sentido utilitário, mas reorientá-lo sobre a base de um novo compromisso social entre a Universidade e a Sociedade, que tenha a educação como mediação realizadora. Retoma-se assim para a universidade o papel de vanguarda indiscutível na produção, na crítica e difusão do conhecimento.

A isso se acresce a circunstância especial de inauguração de um novo projeto nacional de inclusão social, com crescimento sustentável, ensejando a oportunidade de republicanização das instituições e abolição das iniquidades que suprimem o exercício da cidadania.

É neste contexto que se busca reorientar as funções da universidade e do ensino superior, cujos eixos principais se apóiam na afirmação política da educação como dever de Estado e estratégia de governo para o desenvolvimento, num processo que não deixa de armar contradições e de criar pontos de tensão, tanto nas relações que se estabelecem com o Estado e a Sociedade, como entre as próprias instituições que organizam essas funções.

Enfrentar esses desafios e construir alternativas para trabalhar essas tensões é responsabilidade que assumem, neste momento, em conjunto o Governo, pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior e o Legislativo, por suas Comissões de Educação, no Senado e na Câmara Federal, abrindo uma agenda positiva (que terá seqüência com a *Conferência Nacional de Educação, de 16 a 19 de outubro, em Brasília; o Seminário Internacional sobre a Universidade XXI, de 25 a 27 de novembro, em Brasília, e o Congresso Internacional de Educação Superior: a universidade por um mundo melhor, de 2 a 6 de fevereiro de 2004, em Havana, Cuba*) para refletir e sistematizar diretrizes políticas que respondam, neste momento, à questão “Por que e como reformar a Universidade?”

*Nota dos organizadores:* O MEC decidiu pelo adiamento da Conferência Nacional de Educação. Mas, por outro lado, este adiamento possibilitará um salto qualitativo no processo como um todo, com a adoção do modelo tradicional de Conferências, no qual os debates municipais e estaduais – que terão início em março de 2004, culminando com a escolha de delegados –, costumam ser preponderantes na construção de políticas públicas.

Para orientar a discussão, quatro núcleos temáticos serão postos em relevo:

1º – Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social;

- 2º – Universidade e Desenvolvimento: globalização excludente e projeto nacional;
- 3º – Universidade e Valores Republicanos: conhecimento para a emancipação, igualdade de condições e inclusão social;
- 4º – Universidade XXI, Resgate do Futuro, Estrutura e Ordenação do Sistema: a tensão entre o público e o privado.

Os expositores e debatedores desenvolverão livremente sua abordagem a partir do eixo central proposto (“Por que e como reformar a Universidade?”), mas responderão, além das suas próprias questões, à questão comum e seus possíveis desdobramentos:

- a) Qual a estrutura mais eficiente e democrática para a Universidade das primeiras décadas do século XXI?
- b) Qual o papel da universidade dentro do sistema de produção e difusão dos distintos saberes e modos de conhecer?
- c) Qual o papel da universidade na construção de igualdades de condições e de oportunidades para uma vida emancipada?

O Seminário organiza-se nesses quatro núcleos temáticos, distribuídos em painéis coordenados por dirigentes do MEC/SESu e por parlamentares das Comissões de Educação das duas Casas Legislativas.

Nesses painéis, expositores (quatro em cada painel, num total de quatro painéis, em dois dias, tarde/noite e manhã/tarde) destacados no ambiente acadêmico, submeterão suas análises e propostas à discussão, com debatedores (onze por painel/tema, previamente convidados) estimulados a confrontar as exposições com os elementos de reflexão/projetos acumulados pelas entidades/corporações que representam – UNE, Ubes, ANPG - Associação Nacional de Pós-Graduandos, Andes - SN, Fasubra, SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional, Andifes, Crub, CONCEFETS - Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica, ABRUEM - Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais, ABRUC - Associação Brasileira das Universidades Comunitárias, ANUP - Associação Nacional das Universidades Particulares, ANACEU - Associação Nacional dos Centros Universitários, ANAFI - Associação Nacional das Faculdades e Instituições Superiores, ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior, FORGRAD - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, FORPROP - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, FORPLAD - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e Administração, FONAPRACE - Fórum Na-

cional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, FOREXTS - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas(1) e Fórum Nacional de Extensão das IES Comunitárias(2), CNS - Conselho Nacional de Saúde, CONSED - Conselho de Secretários de Educação, Fórum de Conselhos Estaduais de Educação, CNTE, OAB, ABI, SBPC, MST, Contag, CNI - Confederação Nacional da Indústria, CNC - Confederação Nacional do Comércio, Sistema S (Senar, Senai e Senac), Ipea, UNILEGIS - Universidade do Legislativo Brasileiro, CGTB - Central Geral dos Trabalhadores do Brasil, CONTEE - Confederação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação, UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação, CONDSEF - Confederação Nacional dos Servidores Públicos Federais, CGT, FS - Força Sindical e CUT.

Em seguida, um debate livre com os presentes; e, finalmente, sistematização dos painéis por meio de uma relatoria constituída pelas equipes do MEC/SESu, da UNESCO e do Congresso Nacional. O material produzido pelo Seminário será reunido em livro para memória e referência às ações de política de educação no âmbito executivo e legislativo.

Embora restrita a participação, por meio de convites, o debate será universalizado pela difusão em mídia: TV Senado, TV Câmara, TV Escola, TVs Universitárias, TVs Cultura/Educativas, Canal Futura, Sistema Radiobrás, jornais e revistas de circulação nacional.

*Nota dos organizadores:* a difusão não foi possível devido à transferência, em última hora – provocada pela votação da reforma da Previdência –, do local do evento: do Senado (seria realizado no auditório Petrônio Portella) para o Clube do Exército (na sede do Lago, no setor de clubes esportivos sul). Também não foi possível um melhor aproveitamento da reflexão proporcionada pelos debates. Todos os textos que compõem o livro foram revistos por seus autores/expositores. Textos de alguns convidados à Mesa de Abertura não correspondem, em extensão, às suas falas, necessariamente mais breves. Outros, ausentes na abertura, enviaram textos que inclusive circularam, em versão preliminar, nos dois dias do Seminário. O título do livro, *A Universidade na Encruzilhada*, é o mesmo da conferência de abertura, feita pelo Ministro Cristovam Buarque (que, no dia anterior, 5 de agosto, havia acompanhado os dirigentes das IFES em reunião com o Senhor Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva: pela sua importância, decidimos incluir no livro tanto a “proposta de expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior”, encaminhada pela Andifes, como o pronunciamento de sua presidenta, reitora Wрана Maria Panizzi).

### ***Dos participantes***

- Parlamentares
- Convidados
- Expositores e mediadores
- Debatedores inscritos com antecedência
- Equipes do MEC/SESu e do Congresso Nacional

### **Da estrutura**

- Quatro mesas/temas
- Quatro expositores por tema com 25 minutos cada
- Onze debatedores por tema com quatro minutos cada (com respostas em bloco)
- Debate de 30 minutos com os presentes

### **Dos convidados**

- Deputados e Senadores
- Representantes de instituições que atuam no ensino superior
- Representantes de conhecidas entidades da sociedade civil
- Expositores e mediadores (ou moderadores)

### **Dos Inscritos**

A cada instituição convidada serão oferecidos cinco convites (além deste número, devem ser solicitados à coordenação dos trabalhos) com a ficha de inscrição, indicando-se o prazo de confirmação (primeiro de agosto) para participar do Seminário.

### **Da infra-estrutura e do apoio material**

(sob responsabilidade do MEC/SESu, Câmara Federal, Senado e UNESCO)

## PROGRAMA

**06/08, quarta-feira**

08h45

Abertura

Mesa: ministros Cristovam Buarque (Educação), Roberto Amaral (Ciência e Tecnologia), José Dirceu (Casa Civil), presidente do Senado, José Sarney, presidente da Câmara dos Deputados, João Paulo Cunha, senador Osmar Dias, deputado Gastão Vieira, secretários Carlos Roberto Antunes dos Santos (SESu), Antônio Ibañez Ruiz (Semtec) e Maria José Vieira Feres (SEF), Luiz Araújo (Inep), João Carlos Teatini Clímaco (Seed), Carlos Jamil Cury (Capes), Jorge Wertheim (UNESCO) e José Carlos de Almeida (CNE).

Apresentação de Carlos Roberto Antunes dos Santos (MEC/SESu)

*Nota dos organizadores:* devido à votação da reforma da Previdência, o ministro da Casa Civil e os presidentes do Senado e da Câmara Federal não compareceram à Mesa de Abertura.

10h

Conferência do Ministro Cristovam Buarque

*Tema: A Universidade na encruzilhada*

11h30

Lançamento da revista *Universidade XXI* (MEC/SESu/CAPES))

Intervalo para almoço

14h15

*Mesa-Tema:*

Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social

*Expositores:*

Marilena Chauí (USP)

Cândido Mendes (Cândido Mendes e UNESCO)

Eduardo Portella (UFRJ e UNESCO)

Carlos Vogt (Unicamp)

*Moderador:* José Geraldo de Sousa Júnior (UnB e MEC/SESu)

*Debatedores:* UNE, Andes – SN, Fasubra, Andifes, Crub, Abruem, Anaceu, Contee, Unilegis, ABI e OAB

*Nota dos Organizadores:* o professor José Geraldo de Sousa Júnior, diretor do Departamento de Política do Ensino Superior (DEPES/SESu/MEC)

foi substituído, como moderador, pelo professor Carlos Roberto Antunes dos Santos, Secretário da Educação Superior (SESu/MEC).

Intervalo para lanche

19h

*Mesa-Tema:*

Universidade e Desenvolvimento: globalização excludente e projeto nacional

*Expositores:*

Carlos Lessa (UFRJ e BNDES)

Roberto Smith (UFCE e Banco do Nordeste)

Luiz Pinguelli Rosa (UFRJ e Eletrobrás)

Francelino Grandó (UFScar e MCT)

*Moderador:* Senador Osmar Dias (Presidente da Comissão de Educação do Senado)

*Debatedores:* Ubes, Sinasefe, Concefets, Anpg, Forprop, Abmes, IPEA, CNI, Senai, Undime e SBPC

*Nota dos Organizadores:* os professores Carlos Lessa e Luiz Pinguelli Rosa, por motivo de força maior, não puderam comparecer.

### **07/08, quinta-feira**

8h45

*Mesa-Tema:*

Universidade e Valores Republicanos: conhecimento para a emancipação, igualdade de condições e inclusão social

*Expositores:*

José Dias Sobrinho (Unicamp)

Renato de Oliveira (UFRGS)

Rabah Benakouche (UFPR)

Beatriz Couto (UFMG)

*Moderador:* Deputado Gastão Vieira (Presidente da Comissão de Educação da Câmara)

*Debatedores:* Forext (1 e 2), CNTE, Abruc, Anafi, Fonaprace, Contag, Senar, CGTB, MST e Força Sindical

*Nota dos Organizadores:* o Deputado Gastão Vieira (PMDB/MA), foi substituído, como moderador, pelo Deputado Severiano Alves (PDT/BA).

Intervalo para almoço



14h15

*Mesa-Tema:*

Universidade XXI, Resgate do Futuro, Estrutura e Ordenação do Sistema: a tensão entre o público e o privado

*Expositores:*

Luiz Antônio Cunha (UFRJ)

Carlos Benedito Martins (UnB)

Edson Nunes (Cândido Mendes)

Hélgio Trindade (UFRGS)

*Moderador:* Emmanuel Appel (UFPR e MEC/SESu)

*Debatedores:* Forplad, Forgrad, CNS, Consed, Anup, CNC, Fórum/CEE, CGT, Condsef, Senac e CUT

*Encerramento*

*Organizadores:* Osmar Dias (Comissão de Educação do Senado Federal), Gastão Vieira (Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados), Emmanuel José Appel e José Geraldo de Sousa Júnior (respectivamente, assessor e diretor da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação) e Célio da Cunha (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO).

*Coordenação-Geral do Seminário:* Emmanuel Appel (MEC/SESu).