

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

PARA A PRÓXIMA DÉCADA

2011-2020



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

Representação
no Brasil

Conselho Nacional
de Educação - CNE

Ministério da
Educação





DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA **EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

PARA A PRÓXIMA DÉCADA

2011-2020



Brasília, 2012

Esclarecimento: a UNESCO mantém, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Os autores são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos nesta publicação, bem como pelas opiniões nela expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.



DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA **EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

PARA A PRÓXIMA DÉCADA

2011-2020



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

Representação
no Brasil

Conselho Nacional
de Educação - CNE

Ministério da
Educação



Esta publicação é fruto da parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC).

© 2012 UNESCO Todos os direitos reservados.

Organização da oficina de trabalho:

Conselho Nacional de Educação (CNE)

Câmara de Educação Superior (CES)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Equipe técnica:

Andrea Tauil Osller Malagutti – CNE

Esron Rodrigues – CNE

Gilma Guedes Alcoforado Pereira – CNE

Paulo Eduardo Dias de Mello – Unilab

Coordenação editorial: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

Revisão técnica: Fabiane Robl

Revisão gramatical: Maria do Socorro Dias Novaes de Senne

Revisão editorial e projeto gráfico: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década / organizado por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel.

– Brasília : UNESCO, CNE, MEC, 2012.

164 p.

ISBN: 978-85-7652-171-6.

1. Educação Superior 2. Política Educacional 3. Brasil I. Speller, Paulo (Org.). II. Robl, Fabiane (Org.). III. Meneghel, Stela Maria (Org.). IV. UNESCO V. Brasil. Conselho Nacional de Educação VI. Brasil. Ministério da Educação



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) 3322-4261
E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br
Site: www.unesco.org/brasil
www.facebook.com/unesconarede
www.twitter.com/unesco brasil

Conselho Nacional de Educação

SGAS, Av. L2 Sul, Quadra 607, Lote 50
70200-670 – Brasília/DF – Brasil
Tel.: (61) 2022-7700
E-mail: cne@mec.gov.br
Site: http://portal.mec.gov.br/cne

Sumário

| | |
|---|-----|
| Prefácio | 7 |
| Introdução | 11 |
| 1 Documento de referência para a oficina de trabalho CES/CNE | 15 |
| 2 Desafios da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década | 37 |
| 3 Temas de debate | 45 |
| 3.1 Experiências recentes de inovação na educação superior | 45 |
| – o contexto internacional | 45 |
| 3.1.1 Inovações na educação superior: tendências mundiais | 48 |
| 3.1.2 Inovações na educação superior: experiências na Ásia | 78 |
| 3.1.3 Inovações na educação superior: experiências na América Latina. | 85 |
| 3.2 Uso de tecnologias na educação superior | 94 |
| 3.2.1 A experiência brasileira em educação a distância e o desafio da próxima década | 96 |
| 3.2.2 Tecnologia educacional: uma nova cultura de ensino e aprendizagem na universidade | 110 |
| 3.3 Educação superior – expansão qualificada | 127 |
| 3.3.1 Diversificação de IES: alternativas ao modelo estatal | 132 |
| 3.3.2 Regime de colaboração: articulação dos entes federados para melhoria da qualidade da educação básica e suas repercussões na educação superior. | 146 |
| 4 Documento final: “Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década” | 155 |

Prefácio

Inserido no cenário institucional da educação brasileira, o Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC) tem o importante papel de contribuir para a concepção de políticas públicas educacionais que estabeleçam um padrão de qualidade para a educação brasileira. Um dos desafios da atual agenda educacional é, justamente, pensar metas e ações para a década que se tem à frente. Aqui, não se trata apenas de prospectar o futuro, mas de entender as tarefas complexas e urgentes que já se colocam no presente, auscultar as tendências e os movimentos estruturais da economia, da sociedade e da cultura, demarcar alvos e pensar em estratégias. Uma tarefa dessa envergadura exige esforços coletivos, bem como o debate aberto e franco de ideias e proposições.

Nessa linha de atuação, a Câmara de Educação Superior do CNE promoveu, em conjunto com a UNESCO, nos dias 8 e 9 de dezembro de 2010, a oficina de trabalho Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década, com o objetivo de apresentar indicações preliminares na construção das “Perspectivas da educação superior brasileira para próxima década à luz do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020”.

Nos anos recentes, países de todo o mundo vêm debatendo a possibilidade de promover alterações em seus sistemas de educação superior (ES) e de pesquisa, no sentido de estimular e desenvolver novas formas de aprendizagem e de produção, gestão e aplicação do conhecimento. Nesse contexto, têm sido colocados em xeque a contribuição e o papel dos sistemas e das instituições de educação superior (IES) na transmissão, produção e disseminação de conhecimento com compromisso e responsabilidade social, e com atenção aos desafios globais e à construção de sociedades mais justas e igualitárias. Essa discussão tem revelado a necessidade de mudanças, no sentido de construir sistemas e instituições de ES que promovam a equidade e o desenvolvimento dos mecanismos de inclusão social, ao mesmo tempo mantendo a qualidade da formação.

Nessa perspectiva, têm sido indicadas como estratégias a ampliação de redes acadêmicas, bem como a construção de novos modelos e possibilidades

de aprendizagem, de pesquisa e de inovação. No contexto nacional, o debate sobre o sentido e a pertinência social da ES tem sido estimulado por alguns eventos recentes, como o Fórum Nacional de Educação Superior (FNES/2009) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010).

A oficina de trabalho Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década veio para somar, aos eventos já realizados, uma série de reflexões sobre as principais demandas e desafios da política de ES para a próxima década, especialmente à luz da elaboração do novo PNE 2011-2020.

A análise de indicadores da ES no Brasil na última década, bem como de documentos preparatórios do PNE 2011-2020, aponta não só a quantidade, mas também a complexidade dos desafios da ES brasileira, especialmente se for mantida a política de expansão de vagas e de promoção da qualidade, para ampliar a democratização e a relação da universidade com a sociedade.

Pensando nesse conjunto de questões, foram estabelecidos três objetivos básicos para a oficina:

- Ampliar o debate sobre os desafios e as perspectivas da ES brasileira para próxima década, com base no PNE 2011-2020 e no seu impacto sobre os processos de expansão, considerando as tendências de internacionalização da educação e de diversificação institucionais.
- Debater a experiência brasileira acerca das novas tecnologias para a educação aberta e a educação a distância (EAD), para o incremento da qualidade do ensino com base em referenciais conceituais e políticos que privilegiem a qualidade acadêmica.
- Discutir formas de articulação do sistema de IES públicas federais, estaduais e municipais, com vistas a fortalecer o regime de colaboração entre os entes federados, para o aprimoramento da educação superior no Brasil.

Para dar conta dos objetivos propostos, o evento foi organizado em três mesas de debates, para as quais foram convidados dois ou três palestrantes, e cuja mediação ficou a cargo de conselheiros do CNE.

Os artigos dos temas debatidos na oficina aparecem consolidados nas páginas desta obra. Eles apontam para a complexidade dos desafios, mas indicam novas perspectivas de atuação. Descortina-se, a partir delas, um cenário multifacetado, com tendências diversas, divergentes e contraditórias. Esses aspectos representam oportunidades de consolidar metas e estratégias que contribuam para atingir o objetivo de expansão da ES pública e de

qualidade. Para enfrentar os desafios da expansão qualificada da ES nos próximos anos, precisamos de uma revisão e de uma discussão profunda do atual modelo de ES, considerando sua repercussão, tanto no setor público quanto no setor privado, reconhecendo particularmente o papel e a capacidade de as instituições públicas se reinventarem por meio da reflexão coletiva e do debate qualificado. Isso cabe não somente às IES, mas também às instituições que regulam a ES no Brasil. Para o CNE, este livro traduz essa intenção em uma prática que não se encerra em si mesma, mas se abre a novas iniciativas de diálogo.

Antônio Carlos Caruso Ronca – presidente do CNE
Paulo Speller – presidente da CES/CNE
Lucien Muñoz – representante da UNESCO no Brasil

Introdução

Este livro compreende uma coletânea de artigos, cujos temas foram discutidos na oficina de trabalho Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década, promovida pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em Brasília, nos dias 8 e 9 de dezembro de 2010. Participaram do evento representantes de diversas entidades, dirigentes e pesquisadores de instituições de educação superior (IES) públicas e privadas, com o objetivo de discutir os desafios e as perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década. Durante a oficina, foram discutidos as perspectivas e os novos modelos para a educação superior brasileira, de 2011 a 2020.

A realização do debate expressa a preocupação do CNE, por um lado, de dar ênfase ao seu papel de instância promotora de debates sobre temas cruciais para a educação brasileira e, por outro, de se inserir em um processo mais amplo de discussões e de formulação de proposições, como contribuição para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020.

Nesse sentido, a oficina promovida se inscreve em um movimento iniciado com o Fórum Nacional de Educação Superior (FNES/2009), realizado como etapa preparatória à participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação Superior, em julho de 2009, em Paris. O documento resultante do FNES apresenta e analisa a elaboração das políticas públicas para a educação superior (ES) no Brasil, realizada em torno de três eixos: 1) democratização do acesso e flexibilização de modelos de formação; 2) elevação da qualidade e avaliação; 3) compromisso social e inovação.

Baseado no documento do FNES, o CNE elaborou a Portaria CNE/CP nº 10/2009, para dar subsídios ao PNE (2011-2020) e orientar as prioridades e os investimentos em educação para a próxima década¹. Essa portaria aborda aspectos fundamentais para a construção do PNE 2011-2020,

1. O CNE cumpriu assim uma de suas atribuições, que lhe dá competência para *subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação* (art. 7º, §1º, “a”, da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995).

dentre eles: i) o Plano como política de Estado, não de governo; e ii) a dimensão democrática que deve marcar sua elaboração. Com efeito, os debates sobre o PNE desenvolveram-se, no ano de 2010, em diferentes fóruns, reunindo os mais diversos segmentos da sociedade brasileira. Como diretriz básica do debate, o PNE passou a ser discutido na perspectiva da construção de um sistema nacional articulado de educação. Essa diretriz pretende promover uma visão sistêmica e articulada da educação, vinculando entre si, por exemplo, o cumprimento das metas para a educação básica à expansão da educação superior e à ampliação do atendimento e da reformulação do ensino médio.

Nesse contexto, faz-se necessário um debate mais amplo acerca das funções e do papel exercido pela ES no país, assim como o de suas instituições, quanto à sua capacidade de atender a demandas de conhecimento e de formação advindas do processo de desenvolvimento socioeconômico, científico e tecnológico, de apoiar a construção da sustentabilidade social e econômica, e de promover a soberania nacional. Tal foi o escopo da iniciativa do CNE que reuniu, com a colaboração da UNESCO e da Conferência Nacional de Educação (CONAE), um grupo de especialistas, para um esforço coletivo e plural de reflexão sobre temas fundamentais para a ES no Brasil.

Várias foram as questões propostas e as sugestões apresentadas. Dentre os desafios, foram destacados: i) a democratização do acesso e da permanência; ii) a ampliação da rede pública superior e de vagas nas IES públicas; iii) a redução das desigualdades regionais, quanto ao acesso e à permanência; iv) a formação com qualidade; v) a diversificação da oferta de cursos e dos níveis de formação; vi) a qualificação dos profissionais docentes; vii) a garantia de financiamento, especialmente para o setor público; viii) a relevância social dos programas oferecidos; e ix) o estímulo à pesquisa científica e tecnológica. Também foram discutidas as perspectivas abertas pela internacionalização, pela regionalização e pela mundialização, bem como pelas diferentes formas de utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Os artigos que compõem este livro, portanto, são representativos de dois esforços: i) do CNE, em fazer jus ao seu papel de promover o debate e subsidiar a elaboração de políticas educacionais; e ii) dos especialistas convidados a apresentar palestras no evento, que permitiram avançar na problematização de temas emblemáticos para o PNE 2011-2020.

Com a certeza de que o registro das reflexões sobre os desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década, transposto neste livro, contribuirá não apenas para a memória, mas também para a reflexão de especialistas e de interessados na construção do PNE, desejamos a todos uma boa leitura.

Os organizadores²

2. Organizadores: Paulo Speller – presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, reitor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab) e doutor *Government* (Ciência Política) pela *University of Essex*; Fabiane Robl – consultora UNESCO/CNE e doutoranda em educação na Universidade de São Paulo (USP); Stela Maria Meneghel – pró-reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab) e doutora em educação pela Universidade de Campinas (Unicamp).

1

Documento de referência para a oficina de trabalho CES/CNE Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década

Nos anos recentes, países de todo o mundo vêm debatendo a possibilidade de promover alterações em seus sistemas de educação e de investigação da ES, no sentido de estimular e gerar novas formas de aprendizagem e de produção, gestão e aplicação do conhecimento. Nesse contexto, têm sido colocados em xeque a contribuição e o papel dos sistemas e das instituições de ES, em sua tarefa de transmitir, produzir e disseminar conhecimento com compromisso e responsabilidade social, mostrando atenção aos desafios globais e de construção de sociedades mais justas e igualitárias.

Essa discussão tem revelado a necessidade de gerar mudanças para construir sistemas e instituições que promovam a equidade e a ampliação dos mecanismos de inclusão social, ao mesmo tempo em que mantenham a qualidade da formação. Nessa perspectiva, têm sido indicadas como estratégias a ampliação das redes acadêmicas, bem como a construção de novos modelos e possibilidades de aprendizagem, pesquisa e inovação, a fim de que as IES atuem com maior sentido e pertinência social.

No contexto nacional, esse debate tem sido presente e estimulado por alguns eventos recentes, como o Fórum Nacional de Educação Superior (FNES/2009) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) – que, no momento atual, à luz da elaboração de um novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), têm promovido reflexões sobre as principais demandas e desafios da política de ES para a próxima década.

O presente documento, a ser utilizado como referência para orientar e subsidiar as discussões sobre os desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década, tem como objetivo aprofundar esse debate, apresentando algumas experiências de inovação da ES em outros contextos

e conhecendo melhor a forma como vêm sendo utilizadas as tecnologias, sem perder o foco na expansão qualificada.

Para tanto, este documento está dividido em três partes. Na primeira, são apresentados os principais objetivos e metas do PNE 2001-2010 para a ES. Na segunda, é realizada uma síntese sobre as prioridades desta, tendo em vista os debates do FNES/2009 e da CONAE/2010. Na terceira e última parte, com base no que foi apresentado anteriormente, são destacados alguns dos desafios para a política de ES brasileira na próxima década.

Parte 1: o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010)

No Brasil, a ES abarca um conjunto complexo e diversificado de IES, públicas e privadas, cuja normatização encontra-se formalizada na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996, além de um grande número de decretos, regulamentos e portarias complementares.

No final da década de 1990, buscando conferir maior organicidade às políticas de ES, bem como entre estas e a educação básica, foi elaborado o PNE 2001-2010, que apresentava como principais objetivos: i) a elevação global do nível de escolaridade da população; ii) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; iii) a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e iv) a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades, escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes.

O PNE 2001-2010 foi aprovado pela Lei nº 10.172/2001, em que constavam 295 metas para a educação, sendo 35 para a ES¹. Estas refletiam a preocupação com a expansão qualificada, propondo: i) o aumento da oferta de vagas (e, por consequência, de matrículas), em especial para a população de 18 a 24 anos; ii) a expansão regional; iii) a diversificação do sistema pelo estímulo ao desenvolvimento da EAD; e iv) a institucionalização de um sistema nacional de avaliação.

Dessa forma, o PNE 2001-2010 previa a expansão da ES brasileira, de forma a promover:

1. O conjunto das metas está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001>.

1. o crescimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década;
2. o estabelecimento de uma política de expansão que diminua a desigualdade de oferta por regiões do país;
3. a implantação de um sistema interativo de educação a distância;
4. a institucionalização de um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

No entanto, o PNE sofreu nove vetos presidenciais, que anulavam os itens que promoviam alterações ou ampliavam a participação do Estado quanto ao asseguramento dos recursos financeiros, sendo quatro deles referentes diretamente à educação superior. As metas diziam respeito à “proporção nunca inferior a 40% do total de vagas” no ensino público; à criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior para as instituições federais; à ampliação do crédito educativo para atender, no mínimo, a 30% da população matriculada no setor privado; à triplicação, em dez anos, dos recursos públicos para pesquisa científica e tecnológica.

Veremos, a seguir, quais foram as políticas empreendidas na última década, a fim de alcançar as metas do PNE e, na sequência, um “balanço” dos seus resultados.

1 Breve panorama das políticas para a educação superior no Brasil, no período 2001-2010

Ao longo do período 2001-2010, manteve-se a tendência, iniciada na década anterior, de crescimento da ES no setor privado. No entanto, apenas ao final do período observou-se aumento também no setor público.

Conforme dados do Censo 2008 (Tabela 1), do total de IES no Brasil (2.252), apenas 236 (11%) eram públicas; as demais (89%) eram privadas. Da mesma forma, o percentual de matrículas no setor privado também se mostrou muito mais elevado: esse setor corresponde a 75%, e o setor público, a apenas 25%.

Essas IES estavam divididas em 183 universidades, 52,4% públicas federais, estaduais e municipais; 124 centros universitários, 1.945 faculdades, escolas e institutos, todos majoritariamente privados.

Tabela 1 – Número de IES e matrículas no Brasil – setores público e privado

| Ano | IES | | Matrículas | |
|------|----------|----------|------------|-----------|
| | Públicas | Privadas | Públicas | Privadas |
| 1996 | 211 | 711 | 735.427 | 1.133.102 |
| 2001 | 183 | 1.208 | 939.225 | 2.091.529 |
| 2004 | 224 | 1.789 | 1.178.328 | 2.985.405 |
| 2007 | 249 | 2.032 | 1.240.968 | 3.639.413 |
| 2008 | 236 | 2.016 | 1.273.965 | 3.806.091 |

Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior*, 2009.

Mesmo considerando o aumento significativo de IES e de matrículas, a partir da LDB/1996, a taxa de escolarização líquida da população de 18 a 24 anos continua muito baixa (13,6%), especialmente ao considerarmos a meta do PNE 2001-2010 de, pelo menos, 30% dessa faixa etária, até o final da década.

A Tabela 2 permite verificar que nenhuma das regiões do país atingiu o índice desejado – a média do país subiu de 8,8 para 13,6%. Além disso, a discrepância regional se manteve ao longo da década, com algumas regiões com menos de 10% com acesso à ES – Norte (9,9%) e Nordeste (8,2%) – e outras com acesso próximo a 20% – a região Sul tem taxa de 18,6%.

Dessa forma, apesar de ter havido um crescimento significativo do acesso à ES (Tabela 2), o Brasil não cumprirá essa meta até o final da década, nem mesmo nas regiões mais desenvolvidas e que apresentam o maior número de IES e de matrículas.

Tabela 2 – Taxa de escolarização líquida por UF (2001 a 2008)

| UF | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 |
|---------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Brasil | 8,8 | 9,8 | 10,5 | 10,4 | 11,1 | 12,4 | 12,9 | 13,6 |
| Norte | 5,2 | 6,7 | 6,0 | 5,6 | 7,0 | 7,7 | 9,0 | 9,9 |
| Nordeste | 5,0 | 5,1 | 5,7 | 5,8 | 6,0 | 7,0 | 7,5 | 8,2 |
| Centro-Oeste | 9,7 | 11,9 | 12,3 | 12,1 | 13,8 | 14,8 | 15,5 | 16,2 |
| Sudeste | 10,7 | 11,9 | 12,6 | 12,9 | 13,6 | 15,4 | 16,3 | 16,4 |
| Sul | 12,5 | 13,7 | 15,8 | 15,2 | 16,1 | 17,0 | 16,6 | 18,6 |

Fonte: IBGE. *PNAD*, 2009.

A partir de 2004, foram implementadas diversas políticas que podem ser interpretadas como medidas para reverter o quadro de ampliação do setor privado e de redução de desigualdades regionais. Estas, de certa forma, representam as novas tendências da política de educação superior no Brasil, dentre as quais destacamos:

- *ampliação de vagas públicas* – entre 2002 e 2010, foram criadas 14 universidades federais em diversos estados, e foi criado, em 2006, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Com isso, de 113 mil vagas presenciais oferecidas em 2003 por universidades federais de todo o Brasil, em 2009 estas passaram para 227 mil vagas. Há expectativa de que, em 2010, haja 280 mil vagas;
- *interiorização* – em 2003, havia 68 municípios atendidos pela rede federal de ES. Com a expansão promovida por meio da interiorização, espera-se que até 2010 sejam alcançados 185 municípios, além daqueles que foram atingidos por programas de educação a distância;
- *fortalecimento da educação tecnológica* – foram reestruturados 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), os quais mudaram o foco do ensino médio para o superior, tornando-se Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets). Os Ifets, na elaboração do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), devem se aproximar de entidades de trabalhadores e de empresários locais, de modo a contribuir com as cooperativas e as empresas para os arranjos produtivos locais;
- *ampliação do financiamento aos estudantes via novas políticas de financiamento* – foi criado o Programa Universidade para Todos (Prouni) e reeditado o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies);
- *estímulo à modalidade a distância* – houve enorme crescimento da oferta de cursos a distância (Tabela 4), predominantemente no setor privado. No entanto, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de parceria entre instituições formadoras (Ifets, Cefets e IES estaduais) e sistemas de ensino (estaduais e municipais), tem gerado a expansão da ES pública por meio do ensino a distância, em diferentes regiões e municípios do país;
- *fomento às políticas e aos programas de inclusão e de ações afirmativas* – o tema da inclusão entrou na agenda da política de ES, tendo sido elaboradas diversas iniciativas concretas para que estudantes de baixa renda possam frequentar e avançar nos estudos em nível superior. Nesse sentido, destacam-se a política de cotas, adotada por 54 universidades públicas em todo o país, e a legislação referente à adequação da infraestrutura física das IES para a inclusão de pessoas com deficiência;

- *compromisso com a formação de professores de educação básica* – em 2009, por meio do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com a finalidade de organizar os planos estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FORPROFS). O PARFOR² objetiva ampliar a oferta de vagas em cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de maior demanda (física, química, biologia, sociologia, filosofia, espanhol e inglês).

2 Balanço de uma década de PNE

Embora as políticas recentes tenham contribuído para o incremento na oferta de vagas e, mais recentemente, para o aumento de matrículas no setor público, um problema permanece latente: a ociosidade. Ao mesmo tempo em que aumenta o número de alunos matriculados, também cresce a ociosidade nas IES: conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2008 houve o ingresso de 1.505.819 novos estudantes nos cursos presenciais, ao mesmo tempo em que 1.479.318 vagas não foram ocupadas. Ou seja, a ociosidade total é de 50,4%, sendo em torno de 54,6% do total de vagas ofertadas pelo setor privado.

Tabela 3 – Número de vagas, ingressos e ociosidade – setores público e privado

| Ano | Vagas oferecidas | | Ingressos | | Ociosidade | |
|------|------------------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|
| | Públicas | Privadas | Públicas | Privadas | Públicas | Privadas |
| 1996 | 183.513 | 450.723 | 166.494 | 347.348 | 17.019 | 103.375 |
| 2001 | 256.498 | 1.151.994 | 244.621 | 792.069 | 11.877 | 359.925 |
| 2004 | 308.492 | 2.011.929 | 287.242 | 1.015.868 | 21.250 | 996.061 |
| 2007 | 329.260 | 2.494.682 | 298.491 | 1.183.464 | 30.769 | 1.311.218 |
| 2008 | 344.038 | 2.641.099 | 307.313 | 1.198.506 | 36.725 | 1.442.593 |

Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior*, 2009.

2. O Plano Nacional de Formação é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais, sem formação adequada segundo a LDB, e oferece cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, com a oferta e a cobertura dos municípios de 21 Estados da Federação, por meio de 76 instituições públicas de educação superior, das quais 48 federais e 28 estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias. Disponível em: <<http://freire.mec.gov.br>>.

Os dados da Tabela 3 relevam grande diferença entre o setor público e o privado quanto à oferta de vagas e à ociosidade. Um dos principais motivos para a ociosidade de vagas no setor privado tem sido apontado como o esgotamento da capacidade de as famílias pagarem pela ES (AMARAL, 2008).

É importante considerar, ainda, o baixo índice de conclusões na ES. Segundo dados do INEP (2008), o total de concluintes foi de 800.318, sendo que 20% destes eram de cursos da área da educação. No entanto, se considerarmos os cursos de licenciatura (formação de professores da educação básica e formação de professores de matérias específicas), o índice de concluintes representou apenas 11%.

Cabe destacar que tanto a ociosidade quanto o fenômeno da evasão, que causam o baixo índice de conclusões na educação superior, têm sido pouco estudados pelos pesquisadores, ao contrário da educação básica, que tomou o foco da política educacional nas últimas duas décadas. Desse modo, os fatores que têm contribuído para a ociosidade³ das vagas e para a evasão – tais como a insuficiência de recursos financeiros para pagar mensalidades e a recente diversificação e qualidade do sistema (que pode estar provocando a “migração” de estudantes de uma instituição para outra, ou de cursos presenciais para cursos a distância) – ainda são pouco compreendidos.

Se nos anos recentes o problema do acesso à educação superior foi praticamente superado do ponto de vista da oferta de vagas, por outro lado ainda persiste o problema da permanência, ou seja, a dificuldade de os estudantes permanecerem estudando, tanto em instituições públicas quanto privadas. Ainda são recentes as políticas públicas voltadas para a permanência do estudante na educação superior, tanto por parte do poder público quanto das próprias instituições.

Chama a atenção, na última década, a significativa expansão da modalidade de educação a distância, uma vez que essa opção de expansão da oferta de educação superior, à época da elaboração do PNE 2001-2010, ainda não se configurava como uma alternativa viável, do ponto de vista tecnológico ou do pedagógico. Nos últimos anos, a chamada EAD vem se apresentando como uma opção cada vez mais viável para reduzir a dificuldade de resolver a equação: “aumento da demanda *versus* insuficiência de recursos”.

3. Para o MEC, a explicação para o não preenchimento das vagas, ou seja, a alta ociosidade no caso das instituições privadas, deve-se ao fato de elas adotarem uma estratégia de “estoque” de vagas, ou seja: as instituições requerem ao MEC a abertura de um número superior de vagas ao que elas pretendem oferecer.

De apenas 40.714 matrículas em 2002, em 2008 esse número passou para 727.961 (Tabela 4). A cada ano, a quantidade de alunos que ingressam em cursos desse tipo cresce mais do que 40%.

Cabe destacar que a expansão de cursos e, por consequência, de matrículas, na modalidade EAD, deve-se prioritariamente às IES privadas que, em 2006, representaram 81,5% do total de matrículas. Desde então, o setor público, por meio da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴, voltou a apresentar uma linha ascendente, embora ainda esteja muito abaixo do setor privado.

Tabela 4 – Evolução das matrículas em cursos de graduação a distância, por setor público e privado no Brasil (2002-2008)

| Ano | Brasil | | | | |
|------|---------|---------|------|---------|------|
| | Total | Público | % | Privado | % |
| 2002 | 40.714 | 34.322 | 84,3 | 6.392 | 15,7 |
| 2003 | 49.911 | 39.804 | 79,7 | 10.107 | 20,3 |
| 2004 | 59.611 | 35.989 | 60,4 | 23.622 | 39,6 |
| 2005 | 114.642 | 53.117 | 46,4 | 61.525 | 53,6 |
| 2006 | 207.991 | 38.429 | 18,5 | 169.562 | 81,5 |
| 2007 | 369.766 | 92.873 | 25,1 | 276.893 | 74,9 |
| 2008 | 727.961 | 275.158 | 37,8 | 452.803 | 62,2 |

Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior*, 2009.

Desde a sua criação, a UAB realizou três chamadas públicas para o cadastramento de polos: no primeiro ano, foram cadastrados 286, no segundo foram 269 e no terceiro foram 140, de forma que em 2010 existem 695 polos distribuídos nas cinco regiões do Brasil (Tabela 5). Contudo, de forma distinta ao que ocorre nos cursos presenciais, em que a distribuição regional é bastante desigual (67% das IES estão nas regiões Sudeste e Sul, e 33% na

4. O sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800/2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país”. O sistema fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior e apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos, e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

soma das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste), os polos de EAD estão distribuídos de forma mais equitativa, com as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste abrigando 60% do total.

Tabela 5 – Distribuição de polos e cursos da UAB por região (2010)

| | Polos | Cursos | Áreas de formação | | | |
|---------------------|------------|------------|-------------------------|-----------|-----------|-----------|
| | | | Formação de professores | Pedagogia | Química | Física |
| Norte | 115 | 92 | 71 | 03 | 04 | 03 |
| Nordeste | 229 | 332 | 264 | 17 | 12 | 13 |
| Centro-Oeste | 73 | 119 | 90 | 06 | 01 | 02 |
| Sudeste | 155 | 219 | 159 | 12 | 07 | 06 |
| Sul | 123 | 165 | 114 | 09 | 00 | 03 |
| Total | 695 | 927 | 698 | 47 | 24 | 27 |

Fonte: disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br/>>.

Embora a UAB ofereça vagas para o público em geral, a maioria delas é destinada aos inscritos na Plataforma Freire, sendo ofertadas de acordo com a demanda no PARFOR, voltado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais. Ou seja, as secretarias estaduais e municipais de educação são responsáveis pela validação da inscrição de seus professores, indicando a demanda.

Em função disso, parece curioso que, com relação aos cursos ofertados, apesar de a proposta de criação da UAB (assim como do PARFOR) colocar grande ênfase na formação inicial de professores e na requalificação do professor em outras disciplinas⁵, os dados da Tabela 5 indicam que, embora do total de cursos ofertados (927), 75% (698) estejam vinculados à formação de professores, apenas 7,3% do total dos cursos de formação de professores e 5,5% do total geral do Sistema UAB estão voltados para a formação de professores para o ensino médio, como de química e física.

É provável, portanto, que para os cursos de química, física e também biologia, a baixa oferta pode estar relacionada à baixa demanda, indicando

5. Tal ação tinha como objetivo o fortalecimento das escolas do interior do país, ampliando a oferta de cursos de graduação fora dos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

um erro estratégico na política de oferta de vagas no PARFOR, uma vez que são consideradas apenas as demandas de formação para os professores em atividade nas redes estaduais e municipais, e não a demanda real, expressa pelo déficit de professores em determinadas áreas.

O significativo processo de expansão da ES brasileira, a partir da década de 1990, tem promovido diversos questionamentos acerca da qualidade da educação oferecida pela maioria das IES, indicando a íntima relação entre a problemática da expansão e dos processos avaliativos que, a princípio, devem promover a melhoria da qualidade do que é ofertado, em especial para os cursos de formação de professores.

Resta saber e avaliar com maior perspectiva de tempo se esse conjunto de docentes supostamente mais bem formados vem alimentando as redes públicas de educação básica, ou se são drenados para escolas privadas com maior capacidade de remuneração, e até mesmo se permanecem na atividade docente. Uma melhor qualificação pode abrir outras possibilidades no mercado de trabalho da economia brasileira, em plena expansão e com oferta de oportunidades outras.

No Brasil, a partir da LDB/1996, os processos de avaliação ganharam maior importância como política pública, sendo uma atribuição e responsabilidade do Estado para com a qualidade da educação (art. 9º). Nesse contexto, os processos avaliativos passaram a ser realizados pelo INEP, tendo sido incrementados e redimensionados. Foram criados o Exame Nacional de Cursos (ENC), para os concluintes da ES, e o processo de avaliação institucional. Por sua vez, a avaliação de cursos, então realizada pela Secretaria de Educação Superior (Sesu) como parte do processo inicial de regulação, adquiriu importância também em processos de renovação da autorização de funcionamento de cursos e foi estendida a todos os cursos de graduação do país.

Em 2004, a Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), imprimiu outras características aos processos de avaliação da ES⁶, tendo em vista a preocupação em diferenciar os processos de avaliação e de regulação⁷.

6. O SINAES introduziu vários instrumentos, objetivando assegurar o caráter sistêmico da avaliação, a integração dos espaços, momentos e distintas etapas do processo, além da informação em torno de uma concepção global única da instituição avaliada, caracterizando-se por tomar a avaliação como instrumento de política educacional voltado à defesa da qualidade, da participação e da ética na educação superior.

7. A regulação do sistema inclui o credenciamento e o reconhecimento de instituições, além da autorização, do reconhecimento e da renovação de reconhecimento dos cursos. Estes se constituem em processos distintos da avaliação, embora tomem em conta os seus resultados.

Os principais instrumentos que compõem o SINAES, atentos às distintas dimensões complementares da avaliação da educação superior, são: i) avaliação institucional, que compreende dois momentos distintos: autoavaliação orientada e avaliação externa; ii) Avaliação de Cursos de Graduação (ACG), que visa a “identificar as condições de ensino oferecido aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica”; iii) Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que busca mensurar os conhecimentos dos estudantes acerca de conteúdos programáticos, competências e habilidades (INEP, 2007).

A implantação do SINAES está incompleta, pois, do tripé que o estrutura – instituição, cursos e alunos –, apenas o ENADE e a autoavaliação institucional cumpriram seus objetivos no ciclo avaliativo; ainda são aguardados os resultados das avaliações externas, tanto das instituições quanto dos cursos⁸. Os resultados vindos a público, portanto, tendo por base principalmente os conceitos obtidos nos exames anuais de estudantes, acentuam as orientações das políticas com ênfase na supervisão e na regulação, em detrimento de processos de avaliação que partem dos cursos e das instituições.

Quanto à avaliação dos cursos de EAD, da mesma forma como acontece na ES presencial, o desenvolvimento da modalidade educação a distância tem sido acompanhado do aperfeiçoamento da legislação para regulação e supervisão do setor, assim como da formulação de instrumentos de avaliação específicos que contemplem as particularidades dos cursos oferecidos na modalidade a distância.

Em paralelo às avaliações externas aos polos de apoio presencial realizadas pela Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e pelo INEP, o Sistema UAB, com o objetivo de zelar pela qualidade da oferta dos cursos, bem como da infraestrutura dos polos de apoio presencial, realiza também avaliações *in loco*.

Embora a avaliação prevista pela UAB não apresente um caráter punitivo, pois visa a auxiliar, orientar e dar suporte aos polos em prol da estruturação e do fortalecimento da educação a distância, o fato de estarem sendo constituídas duas vias distintas de avaliação – uma que privilegia a regulação

8. Para a compreensão desse fato, devemos considerar a dificuldade de organizar um processo de avaliação de cursos e IES de todo o país em seu primeiro ciclo (2007-2009), do qual participaram em torno de 2.200 IES e 30.000 cursos de graduação – sem contar a aplicação do ENADE para cerca de 5 milhões de ingressantes e 800 mil concluintes de educação superior.

(SEED e INEP) e outra que privilegia as condições de oferta primando pela qualidade (Sistema UAB) – permite questionar os princípios do SINAES no que diz respeito à EAD. A princípio, os resultados da avaliação deveriam servir de base para a regulação, mas isso parece não ser considerado no caso da UAB, uma vez que será realizada uma “avaliação” para fins de regulação e outra com foco na melhoria da qualidade.

Parte II: o PNE e o debate atual

A partir de 2009, em face do final da vigência do PNE 2001-2010 e do baixo desempenho do cumprimento de suas metas, diversos atores fizeram críticas aos problemas encontrados para a efetivação de políticas. Nestas, parece claro que existe um conjunto de situações que dificultaram o desejado: i) o número excessivo de metas; ii) a ausência de indicadores claros; iii) a pouca articulação entre os sistemas municipal, estadual e federal; iv) a falta de previsão orçamentária no próprio PNE para sustentar as ações previstas.

Ao mesmo tempo em que, nos últimos dois anos, foram tecidas críticas, houve um novo processo de discussão e formulação de um novo PNE. Nesse sentido, destacamos o esforço desenvolvido:

I. Pelo Legislativo brasileiro e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – a Câmara dos Deputados, por meio de sua Comissão de Educação e Cultura, assim como por especialistas do CNE, promove um amplo debate sobre a construção do novo PNE.

No caso da Câmara, ela realizou seis encontros regionais e um encontro nacional⁹, no segundo semestre de 2009, com os objetivos de: i) mobilizar a sociedade em torno do Plano Nacional de Educação, com vistas a estimular a discussão com os parlamentos municipais, estaduais e federais, instituições educacionais, entidades ligadas à temática e sociedade civil; ii) abrir o debate e estimular a implementação do PNE nos referidos sistemas educacionais do país; iii) construir uma síntese que possa ser incorporada ao novo PNE.

Quanto ao CNE, além da participação conjunta nos eventos da Câmara dos Deputados, também realizou o FNES, em Brasília, entre os dias 24 e 26 de maio de 2009.

II. Pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010, e que foi precedida por conferências estaduais e municipais.

9. Todos os encontros tiveram como título: O Legislativo e a Sociedade Construindo Juntos o Novo Plano Nacional de Educação.

Dentre os objetivos da CONAE, destacam-se as reflexões sobre as políticas públicas necessárias para que o direito à educação de qualidade seja universal, tanto na educação básica como no ensino superior, de forma a assegurar a formação integral do cidadão e de garantir o respeito à diversidade (BRASIL, 2009).

Veremos, a seguir, as contribuições de ambos.

Pelo Legislativo brasileiro e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)

Destacamos que os eventos promovidos pela Câmara dos Deputados contaram com a parceria do CNE, especialmente o encontro nacional, a ponto de ambos terem desenvolvido e divulgado um mesmo documento-base: a Portaria CNE/CP nº 10/2009, cujo conteúdo abordaremos mais adiante.

O documento resultante do FNES/2009, realizado como evento preparatório à participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação (Paris, junho de 2009) e como contribuição para a elaboração do PNE 2011-2020, apresenta e analisa a construção das políticas públicas para ES no Brasil em torno de três eixos:

1) democratização do acesso e flexibilização de modelos de formação

Tal como entendida pelo fórum, indica:

fazer do acesso à ES um direito implica, pois, na implantação de políticas de inclusão e de equidade que promovam mudanças na identidade e missão das instituições. Estas devem transformar-se tendo como elemento central a pertinência e a responsabilidade social, de acordo com os recursos disponíveis. Para tanto, deve haver opções de acesso baseadas em diferentes habilidades e, ainda, em diferentes opções de cursos, currículos e trajetórias institucionais que, em atenção a diversos grupos e setores sociais – como mulheres, grupos de terceira idade, movimentos sociais – promovam experiências de inclusão, multidiversidade cultural e educação para toda a vida.

2) elevação da qualidade e avaliação

Quanto à elevação da qualidade da educação superior, vale destacar que:

A qualidade está vinculada à pertinência e à responsabilidade com o desenvolvimento sustentável da sociedade. Isso exige impulsionar um modelo acadêmico caracterizado pela indagação dos problemas em seus contextos; a produção e transferência do valor social dos conhecimentos; [...] um trabalho de extensão que enriqueça a formação, colabore na identificação de problemas para a agenda de pesquisa e crie espaços de ação conjunta com distintos atores sociais, especialmente os mais excluídos e marginalizados. (Declaração CRES, 2008).

Sobre o sentido e a inserção da avaliação no contexto da educação superior, verifica-se que:

Até o momento, as avaliações já realizadas no país, seja de instituições, cursos ou estudantes (desde o ENC até o ENADE), mostram assimetrias regionais e institucionais, como a prevalência de bons resultados em IES das regiões Sul e Sudeste e em instituições públicas – em geral detentoras das melhores bibliotecas, laboratórios, qualificação docente, dentre outros aspectos relacionados à produção de conhecimento. Mas, independente da natureza administrativa, permanece a preocupação com o estabelecimento de critérios e procedimentos avaliativos capazes de assegurar, diante da necessária expansão da ES, a qualidade das atividades e processos formativos das IES. Dentre os desafios da avaliação, está a instituição de políticas de promoção de qualidade que permitam avançar na organização de um efetivo ‘sistema nacional’ de ES que articule os diferentes níveis de ensino (horizontal e verticalmente), o sistema federal e sistemas estaduais de educação, além de propiciar interação com outros países, por meio de critérios mínimos para equivalência.

3) compromisso social e inovação

No que diz respeito ao compromisso social e à inovação da educação superior, o documento identifica que:

tal compromisso está vinculado prioritariamente a dois temas: (i) produção de ciência, tecnologia e inovação, voltados ao atendimento de demandas locais e regionais; (ii) formação, nos níveis de ensino precedentes, de bases que permitam a todos os estudantes acessarem a ES, por mérito. Em outras palavras, o compromisso social das instituições aponta para a responsabilidade destas com a produção de conhecimento e com a formação de professores com vistas à educação de qualidade para todos e para toda a vida.

Baseado no documento do FNES, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou a Portaria CNE/CP nº 10/2009, para dar subsídios ao PNE (2011-2020), orientando as prioridades e os investimentos em educação para a próxima década¹⁰. A portaria aborda aspectos fundamentais quanto à construção do PNE 2011-2020, dentre eles: i) o plano como política de

10. O CNE cumpriu, assim, uma de suas atribuições que lhe dá competência para *subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação* (inciso “a” do parágrafo 1º do artigo 7º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995).

Estado, e não de governo; e ii) a dimensão democrática que deve marcar sua elaboração.

No entanto, o documento dá pouca ênfase ao controle democrático sobre a realização das metas estipuladas, ou seja, do controle democrático da implementação do plano.

No que diz respeito à ES especificamente, o documento do CNE elegeu prioridades que, de um lado, objetivam a expansão e a democratização da oferta de vagas, a promoção da permanência dos estudantes no processo educativo e a garantia da conclusão de seus cursos e, de outro, a oferta de cursos e atividades alicerçadas em um tipo de qualidade que garanta o cumprimento de seu papel social. Assim, ações de *inclusão*, de *atendimento à diversidade*, de *promoção da igualdade* e de *gestão democrática* constituem a agenda da educação superior brasileira para o próximo decênio.

Para atingir esses objetivos, de acordo com o documento, cabe ao Estado incrementar ações para:

1. Expandir a oferta de educação superior, sobretudo da educação pública, sem descurar dos parâmetros de qualidade acadêmica.
2. Prosseguir com as políticas, os programas e as ações que visam à inclusão social.
3. Estabelecer uma política de democratização da educação superior que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país.
4. Assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas.
5. Promover melhor articulação da oferta de educação superior com o desenvolvimento econômico e social do país.
6. Estabelecer um padrão de qualidade para a educação superior, concretizando-o no custo-aluno-qualidade anual, de modo a torná-lo base de cálculo para seu financiamento.
7. Elevar o percentual de gastos públicos em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) para 10%.
8. Criar, no prazo máximo de três anos, o Sistema Nacional de Educação e definir, em lei, a regulamentação do regime de colaboração, instituindo mecanismos de regulação e de gestão da educação superior.

Podemos verificar que o documento do CNE, por ser um documento essencialmente técnico, aponta para dois elementos essenciais à agenda sobre a ES no país, primeiro ao inserir o tema da autonomia das IES, e segundo ao enfatizar o regime de colaboração. Este último é um elemento fundamental,

pois se trata da base para a formação e a consolidação de um sistema nacional articulado de educação, reservando a cada ente da federação uma parcela de responsabilidade que deve ser assumida, na perspectiva da mútua colaboração para a construção de uma política de Estado para a educação, em geral, e para a ES em particular.

Pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010, e que foi precedida por conferências estaduais e municipais

Um dos principais objetivos da CONAE foi delinear as bases do novo PNE (2011-2020) e, para isso, trouxe uma mobilização importante de educadores e da sociedade civil em torno da educação. Ou seja, constituiu-se um importante espaço democrático para a construção de diretrizes para a política nacional de educação e também para o seu acompanhamento, a partir da aprovação, em sessão plenária, da criação de um Fórum Nacional de Educação para monitorar e encaminhar as propostas da CONAE.

A seguir, destacamos os pontos aprovados e que receberam destaque dos coordenadores dos seis eixos¹¹, no que diz respeito à ES:

- Fortalecimento dos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, ampliando seu papel deliberativo;
- Criação de uma Lei de Responsabilidade Educacional e efetivação do regime de colaboração;
- Articulação, normatização e regulamentação do ensino público e privado;
- Criação de Fóruns Nacional, Estaduais e Municipais para acompanhar a construção e o cumprimento dos próximos planos, além de realizar periodicamente as próximas conferências;
- Criação de conselhos universitários que garantam transparência financeira e na gestão;
- Implementação de cotas de 50% para estudantes de escolas públicas nas instituições de ensino superior;
- Ampliação do investimento em educação como proporção do piso, chegando a 7% do PIB até 2011, e a 10% até 2014;

11. Eixo I – Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional.

Eixo II – Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação.

Eixo III – Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar.

Eixo IV – Formação e valorização dos trabalhadores.

Eixo V – Financiamento da educação e controle social.

Eixo VI – Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

- Destinação de 50% do Fundo Social do Pré-sal para a educação, sendo 30% para a União, para o investimento no ensino superior e profissionalizante, e 70% para estados, municípios e DF;
- Determinação de um número máximo de alunos por sala de aula, em todos os níveis de ensino. O limite aprovado é 15 alunos por turma na educação infantil; 20 no ensino fundamental; 25 no ensino médio e 35 no ensino superior.
- Estabelecimento de metas e de estratégias que garantam condições salariais e profissionais aos profissionais da educação, em sintonia com as Diretrizes Nacionais de Carreira e o piso salarial nacional, estabelecidos em lei;
- Formação inicial presencial e, apenas em casos excepcionais, a distância.

É interessante observar que o documento da CONAE dá maior ênfase aos aspectos políticos da agenda da ES como, por exemplo, a efetivação de melhores condições de trabalho e remuneração dos docentes, ampliação dos investimentos públicos e vinculação de novas fontes de recursos como o pré-sal, e a criação de um sistema de garantias para sua efetivação por meio de um arcabouço legal e mecanismos de controle social. Do ponto de vista que poderíamos definir como técnico, o documento pauta aspectos como a necessidade de se estabelecer formas de controle sobre a qualidade das IES privadas e estabelece limites para a oferta da EAD na formação inicial.

Diante do exposto, as propostas atuais mostram preocupação em corrigir ou resolver as críticas ao PNE 2001-2010. Assim, compreende-se por que a CONAE não apenas detalha fontes de recursos, mas também deixa clara a preocupação em objetivar as metas, tornando-as mensuráveis, ou seja, com indicadores claros e passíveis de acompanhamento por mecanismos democráticos de controle.

Parte III: perspectivas para a próxima década (2011-2020)

Os documentos analisados indicam a quantidade e a complexidade dos desafios da ES brasileira na próxima década, caso seja mantida a política de continuar a expansão de vagas e, ao mesmo tempo, promover e ampliar a qualidade de cursos e instituições, bem como a relação com a sociedade.

Dentre esses desafios, podemos destacar: i) a democratização do acesso e permanência; ii) a ampliação da rede pública superior e de vagas nas IES públicas; iii) a redução das desigualdades regionais, quanto ao acesso e à permanência; iv) a formação com qualidade; v) a diversificação da oferta de cursos e níveis de formação; vi) a qualificação dos profissionais docentes; vii)

a garantia de financiamento, especialmente para o setor público; viii) a relevância social dos programas oferecidos; e ix) o estímulo à pesquisa científica e tecnológica.

Espera-se que o projeto do novo PNE (2011-2020), a ser enviado para o Congresso Nacional, adote medidas que estimulem o crescimento da ES pública e de qualidade, e que estas sejam apresentadas em metas claras, exequíveis, passíveis de acompanhamento e de monitoramento – essa é condição para que o PNE seja efetivamente assumido pela sociedade e pelos organismos de Estado, resistindo ao engavetamento.

Mas, para atingir o objetivo de expansão da ES pública e de qualidade, cabe uma discussão aprofundada do conceito de educação superior pública, com repercussão tanto no setor público quanto no setor privado. A experiência de algumas universidades comunitárias controladas efetivamente pela sociedade civil de sua região de abrangência, sem fins lucrativos e efetivamente enraizadas em seu entorno, pode e deve ser repensada em suas possíveis articulações em novas modalidades de ensino superior público. Não se trata de mera estatização, mas da consideração de experiências de sucesso na oferta de ensino superior de qualidade com pertinência social, ambiental e econômica. Caminhos como esse podem permitir uma primeira aproximação na formulação de uma política de educação superior de Estado inovadora, pertinente e relevante.

Além disso, é importante considerar a expansão da modalidade EAD, para a qual precisam ser consideradas as novas tecnologias de ensino-aprendizagem presentes nas IES. Não restam dúvidas sobre o largo alcance da incorporação de novas e crescentes tecnologias de informação e comunicação na educação superior, que em muito superam uma distinção cada vez mais tênue entre modalidades presencial e a distância no ensino. Mais do que isso, a dita incorporação se integra na rotina das IES, a tal ponto que, muito em breve, será cada vez mais difícil distinguir entre uma e outra, pois o ensino estará ancorado de forma crescente e inexorável no uso das TICs. Ao mesmo tempo, cabe promover avaliação e regulação criteriosas e consistentes da educação superior, nas modalidades presencial e a distância, enquanto perdure sua diferenciação, evitando-se qualquer viés de mercantilização.

Outro aspecto importante diz respeito à articulação da ES com a educação básica. No Brasil, a escassez de docentes para a educação básica é problema estrutural, produzido historicamente pela redução da responsabilidade do Estado na manutenção da educação pública de qualidade, na insuficiente colaboração entre os entes federados, na ainda inconsistente

formação e na oferta de condições inadequadas de trabalho, carreira e remuneração de seus educadores. Muito se tem avançado nesses domínios, mas em velocidade muito aquém da exigida pelos graves déficits estruturais da educação brasileira, em especial no nível básico. No âmbito das IES, o compromisso com a qualidade da educação básica leva à necessidade de políticas de formação de professores que i) estabeleçam maiores vínculos com as redes públicas de ensino das regiões onde estão inseridas, atendendo às demandas específicas de formação por área ou por campo de conhecimento e ii) reconheçam o corpo docente como ator fundamental do sistema educativo, garantindo sua formação, capacitação permanente, apoio na elaboração de materiais didáticos e concepção de infraestrutura que permitam tornar efetiva a qualidade do ensino básico.

No entanto, é preciso considerar também a baixa atração que a carreira docente exerce sobre jovens egressos do ensino médio. Tendo em vista que, em muitos países, até mesmo nos que têm oferta abundante de professores, existe a preocupação em manter ou tornar atraente a carreira docente, pergunta-se: o que fazer para aumentar a atratividade da profissão docente na educação básica? Que políticas e práticas inovadoras podem ser desenvolvidas?

André (2009), em estudo sobre o trabalho docente do professor formador, abordando a mudança no perfil dos alunos das licenciaturas, aponta que, no caso das instituições privadas, os professores formadores identificam a falta de preparo adequado dos estudantes, principalmente quanto à capacidade de leitura, escrita e compreensão de textos, bem como a falta de domínio dos conhecimentos básicos da área em que esses estudantes irão atuar. A realidade na universidade pública é outra, e os formadores elogiam o repertório cultural e o aproveitamento dos estudantes. O desafio desses professores, segundo eles, é convencer os estudantes a não desistir do magistério¹².

Nesse contexto, cabe perguntar: como promover melhor aproximação das IES com as escolas de educação básica?

Considerando os aspectos expostos até aqui, a Oficina de Trabalho Desafios e Perspectivas da Educação Superior para a Próxima Década privilegiará nas discussões as temáticas a seguir.

Com relação à temática 1, “Experiências recentes de inovação na educação superior: o contexto internacional”, destacamos os aspectos referentes à

12. No caso dos egressos de cursos de licenciatura, especialmente das IES públicas que optam por fazer mestrado (com bolsa de R\$ 1.200,00) ao invés de ingressarem no magistério público (com piso salarial de R\$ 950,00), poderíamos ter uma alternativa, como a implementação de uma política que permitisse fazer as duas coisas: os egressos dos cursos de licenciatura poderiam atuar no magistério (por meio período) e também ingressar no mestrado.

internacionalização, à regionalização e à mundialização da ES. Espera-se que as discussões possam ir além dos relatos de experiências para o aproveitamento ou não dessas experiências pelo sistema de ES brasileiro, mas, sobretudo, que possam buscar subsídios para estimular os programas de intercâmbio e de integração internacional da ES no país.

A temática 2, “Uso de tecnologias na educação superior”, nos remete a discussões sobre as formas de utilização das novas tecnologias, considerando especialmente a grande expansão da modalidade EAD no Brasil. Ou seja, a EAD tem se expandido, mas com qual qualidade? As tecnologias disponíveis estão sendo adequadamente utilizadas? O modelo UAB é de fato uma alternativa viável para a expansão da ES pública?

A última temática, “Educação superior: expansão qualificada”, propõe discussões sobre a diversificação de IES e as alternativas, para além do modelo praticado hoje no Brasil, existentes para uma expansão qualificada. Esse tema nos reporta ao regime de colaboração entre os entes federados, buscando alternativas de expansão e de atendimento à demanda por meio de parcerias, especialmente com as IES comunitárias e confessionais, como já vem ocorrendo no PARFOR. E cabe, ainda, destacar a importância da ES para a melhoria da educação básica ou, em outros termos, como a ES pode auxiliar na melhoria desse nível de ensino, especialmente no que se refere à formação de professores.

Outro ponto de destaque é a “visão dos municípios”; neste caso, o foco das discussões passa pela educação básica e pela educação tecnológica, considerando a abertura de polos da UAB e a criação de Institutos Federais de Educação Profissional, em cidades-polo.

Em linhas gerais, procuramos, neste documento, abordar apenas algumas questões capazes de balizar as discussões durante a oficina, com o objetivo de buscar novos caminhos ou alternativas que permitam enfrentar os desafios da ES na próxima década, reconhecendo o papel da IES pública e também sua capacidade de se reinventar por meio da reflexão coletiva e do debate qualificado.

Referências bibliográficas

AMARAL, N. C. *Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. Caxambu, MG, 19-22 out. 2008. *Trabalho apresentado na sessão especial*. Caxambu: Anped, 2008.

ANDRÉ, M. Relatório final de pesquisa do projeto: trabalho docente do professor formador. In: GATTI, B. A. et al. *A atratividade da carreira docente*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-1-2010.shtml>>.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Portal da Legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Portal da Legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Portal da Legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação – CONAE*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conae>>.

CNE. *Documento Referência para o Fórum Nacional de Educação Superior*. Brasília, 2009.

CNE. *Portaria CNE/CP nº 10*, de 6 de agosto de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2195&Itemid=>>.

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Declaração CRES*, 2008. Disponível em: <<http://www.cres2008.com>>.

INEP. *Censo da Educação Superior*. Brasília: INEP/MEC, 2009.

2

Desafios da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década

Newton Lima Neto*

No presente século, é impossível pensarmos a construção de uma sociedade do conhecimento sem levarmos em conta uma visão sistêmica e articulada. Esta, por seu turno, deve contemplar educação básica e superior de qualidade às amplas parcelas de nossa população, aliadas a pesados investimentos em ciência, tecnologia e inovação. Só assim estarão abertas as portas à consolidação do Brasil como quinta economia do planeta em 2020, com desenvolvimento econômico inclusivo e ambientalmente sustentável.

Em uma breve digressão histórica, é possível asseverar que, passados 25 anos do fim da ditadura militar em nosso país, os avanços nas áreas de educação e de ciência e tecnologia são inegáveis, não obstante serem insuficientes. A instituição de documentos legais como a Constituição Federal de 1988, além de vários outros, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), os programas, como o de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e Universidade para Todos (PROUNI), a definição de um piso nacional para os professores do ensino básico – ainda que distante do sonhado e merecido por meus colegas de profissão –, a criação do MCT e a consolidação de um sistema nacional de ciência e tecnologia são indicações do quanto avançamos. Somos referência mundial em áreas como aeronáutica, biocombustíveis, petróleo, agricultura, entre outras.

Ao nos aproximarmos do fim da primeira década do milênio, novos desafios se apresentam. Se é correto afirmar que muito avançamos em termos

* Deputado federal eleito (PT-SP), foi prefeito de São Carlos de 2001 a 2008, e reitor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de 1992 a 1996. *E-mail*: <newtonlimaneto@yahoo.com.br>.

de materialização de um sistema de pós-graduação de qualidade, variado e sofisticado, que nos coloca como o país tropical que mais produz ciência no globo (13º que mais publicou em periódicos científicos indexados em 2009, segundo Thomson/ISI, e quinto com maior crescimento, segundo a mesma fonte nesta década), os desafios vindouros não são menores.

Novas institucionalidades, como a Lei do Bem e a Lei da Inovação – apenas para ilustrar – criadas no governo Lula (2003-2010), bem como a expansão sem precedentes dos ensinos superior e tecnológico públicos no Brasil, não podem eclipsar o quanto ainda precisamos avançar na nova década que se avizinha. Os primeiros passos começam a ser dados, como os estudos em curso para transformação da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) em instituição financeira, em uma espécie de Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES) da inovação, entre outras iniciativas.

Tivemos um crescimento da produção científica exponencial na presente década, em um ritmo três vezes maior do que a média mundial. Contudo, se a ciência vai bem, por outro lado assistimos a uma *performance* declinante com respeito ao número de patentes depositadas no exterior. Esse *gap* entre pesquisa básica e pesquisa aplicada se dá em razão de a maior parte dos pesquisadores brasileiros estarem inseridos em universidades, enquanto um diminuto número está alocado no setor empresarial; ou seja, essa divisão se deve, sobretudo, pelo ainda incipiente envolvimento do mundo empresarial privado em nosso país com respeito aos temas de pesquisa, desenvolvimento e inovação (PD&I). Nessa direção, é urgente reverter essa relação – a exemplo do que acontece hoje nos países desenvolvidos –, trabalhando de forma ainda mais profícua a consolidação de um ambiente de inovação.

Ao lado disso, precisamos definir prioridades estratégicas nesse segmento – a exemplo do que fez o PAC CTI 2007-2010 –, tais como: 1. expansão e consolidação do Sistema Nacional de CT&I (com vistas a expandir, integrar, modernizar e consolidar o Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação); 2. promoção da inovação tecnológica nas empresas (para intensificar as ações de fomento para a criação de um ambiente favorável à inovação nas empresas e ao fortalecimento da política de desenvolvimento produtivo); 3. PD&I em áreas estratégicas (com o fortalecimento das atividades de pesquisa e inovação em áreas estratégicas para a soberania do Brasil, como os setores aeroespacial e nuclear, entre outros); e, finalmente, 4. CT&I para o desenvolvimento social (buscando promover a popularização e o aperfeiçoamento do ensino de ciências nas escolas, bem como a difusão de tecnologias para a inclusão e o desenvolvimento social).

Conforme já afirmamos, a criação de uma sociedade do conhecimento implica uma visão sistêmica e articulada, sem campos estanques nem compartimentalização de saberes. Assim, tudo o que foi dito até aqui é impossível de ser pensado sem referência a uma vigorosa educação superior em nosso país, mas que não começa nem termina nela *per si*, sendo a mesma na verdade um dos elos centrais dessa rede de conhecimento.

Um ensino fundamental e médio bem estruturados são importantíssimos, para não dizer vitais, a um ensino superior de abrangência e excelência. O novo PNE 2011-2020 é uma importante conquista da sociedade brasileira. Elaborado a partir de ampla discussão com a sociedade civil (via Conferências Municipais, Estaduais e Nacional de Educação) e a ser analisado pelo Congresso Nacional, ele traz importantes avanços, mas igualmente pontos desafiadores que merecem ser aprimorados, em particular quanto ao regime de colaboração e responsabilidades a serem assumidas pelos diferentes entes federados, e a questão da qualidade na educação. A relação entre centralização e descentralização tem constituído um impasse na formulação e na efetivação do atual pacto federativo – dada a autonomia constitucional que as diferentes instâncias possuem – que acaba por se refletir nas enormes diferenças regionais de aprendizagem. Esse é um ponto que precisa ser enfrentado, pela criação de uma Lei de Responsabilidade Educacional, com a responsabilização dos dirigentes públicos em aplicarem, no mínimo, os percentuais definidos pela Constituição na área, bem como o cumprimento das metas e estratégias acordadas no PNE, acrescidas de indicadores de qualidade.

Em paralelo, sem “dinheiro novo” na educação, dificilmente avançaremos significativamente no quesito qualidade. Precisamos avançar dos atuais cerca de 5% do Produto Interno Bruto investidos em educação para, ao menos, 7% até o fim do futuro governo Dilma, em 2014, e 10% do PIB até o fim desta década.

Ao lado disso, avaliações periódicas, formação e capacitação permanente dos profissionais da área, melhores salários – atualmente o salário médio de um professor da educação básica é 40% menor que a remuneração média de um trabalhador com o mesmo nível de escolaridade –, jornadas menos extenuantes, banda larga nas escolas, estruturas físicas adequadas, construção de saberes coletivos, entre outros pontos, são temas que precisam ser encarados com firme vontade política.

Especificamente com respeito à área do ensino superior, tivemos importantes avanços e conquistas no governo Lula que está se encerrando, cujos

indicadores veremos um pouco mais à frente. Com enorme sensibilidade para o tema, o presidente Lula superou a agenda fiscalista de um passado recente e encerrou a falsa disjuntiva do governo anterior da educação básica *versus* educação superior. A bem da verdade, o que o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) fez foi implementar uma diretriz do Banco Mundial que “sugeriu”, e que o governo federal da segunda metade dos anos de 1990 acatou, que a prioridade deveria ser a educação básica em tempo parcial em detrimento da educação superior, em sintonia com o que definia o documento “The Dividends of Learning” (1991).

Na nova ordem mundial em gestação, defendida no documento citado, caberia aos países periféricos como o Brasil “preparar seu capital humano para o novo desenvolvimento, através de um modelo educativo destinado a transmitir habilidades formais de alta flexibilidade”, enquanto os países centrais responderiam pela produção em ciência, tecnologia e inovação, elementos constitutivos da então incipiente “sociedade do conhecimento”.

Nada mais falso e enganoso do que esse novo modelo centro-periferia, onde a alguns era atribuída a tarefa de “apertar parafusos” e a outros a missão de planejar e construir engrenagens e máquinas complexas.

Com respeito à ES, outro documento do Banco Mundial, intitulado “Higher Education: the lessons of experience” (1994), recomendava que o modelo de “universidades de pesquisa” era inviável para países em desenvolvimento como o Brasil, e sugeria em seu lugar a criação das chamadas “universidades de ensino”. Ademais, nesse novo formato, a demanda deveria majoritariamente ser suprida por instituições particulares, privatizando o sonho de toda uma geração que não dispunha de recursos para pagar as mensalidades do ensino superior.

Essa política que grassou no Brasil até 2002 trouxe resultados extremamente perversos para nossa economia e sociedade, ao aceitar um modelo subalternizado de inserção internacional. Felizmente conseguimos reverter esse quadro, e alguns números são bastante emblemáticos do quanto foi realizado em apenas oito anos do governo Lula no plano federal: foram criadas 14 novas universidades federais, 126 novos *campi*, o número de vagas mais do que dobrou no período (de 109 para 222 mil), aumento em mais de 50% no número de docentes, e quase triplicaram os recursos para custeio e investimento (passando de R\$ 6,7 bilhões em 2003 para R\$ 19,7 bilhões em 2010), além da instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para cursos de ensino superior a distância. No mesmo período, o número de mestres e doutores titulados anualmente praticamente dobrou, com expan-

são igualmente significativa no número de bolsas concedidas pela CAPES e pelo CNPq, assim como foram criados 123 Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCT), em forte interação com o sistema produtivo e a sociedade.

Nesse contexto, merece destaque a reversão do quadro do ensino técnico e tecnológico no país. Conforme a Lei nº 9.649/1998, em seu Artigo 47,

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, *somente* [grifo nosso] poderá ocorrer em parceria com Estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998).

Na prática, ela impediu a expansão do ensino técnico profissionalizante, sendo revertida apenas em 2005 com a sanção da Lei nº 11.195/2005 pelo presidente Lula. Assim, se em quase um século de história (de 1909 a 2002) haviam sido criadas 140 Escolas Técnicas Federais, passamos para um novo quadro onde tivemos, no espaço de menos de uma década, a implementação de 214 novas escolas, totalizando um crescimento de mais de 150% e chegando-se a 354 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

Para a segunda década deste século, as perspectivas são alvissareiras e, nesse sentido, gostaria de elencar alguns pontos – ainda que de forma bastante sumária e para além dos já citados – que julgo relevante enfrentarmos, para darmos um salto quantitativo e qualitativo ainda maior na educação superior brasileira e na transformação do Brasil pelo conhecimento:

1. Fazer crescer os investimentos em educação para, ao menos, 7% do PIB até o fim do governo Dilma, em 2014, e para 10% do PIB, até 2020;
2. Realizar vultosos investimentos na formação da educação básica com a participação mais efetiva das instituições de ensino superior públicas e privadas, para melhoria significativa na qualidade do aprendizado de nossos estudantes aferida pelo IDEB;
3. Elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% nessa faixa etária;
4. Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio;
5. Aumentar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, e a taxa líquida para 35% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta;
6. Articular, normatizar e regulamentar o ensino público (com a resolução da questão da autonomia universitária) e privado;

7. Instituir conselhos universitários que garantam transparência financeira e de gestão;
8. Estabelecer metas e estratégias que garantam condições salariais e profissionais aos trabalhadores da educação (planos de carreira), em sintonia com as Diretrizes Nacionais de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério, garantidas em lei;
9. Melhorar a qualidade da educação superior, com a ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de ensino superior para, no mínimo, 75% do corpo docente em efetivo exercício, sendo desse total ao menos 35% de doutores;
10. Incrementar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir até 2020 a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores;
11. Criar Fóruns Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, para acompanhar a construção e o cumprimento das metas dos planos na área, além de realizar periodicamente as próximas conferências;
12. Implantar cotas de 50% para estudantes de escolas públicas nas instituições de ensino superior públicas, além da mesma observância para programas públicos em instituições particulares;
13. Universalizar a inclusão digital para todos os brasileiros e executar o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL);
14. Fortalecer e expandir – com qualidade – o Sistema Nacional de CT&I;
15. Prosseguir na desconcentração e na descentralização do sistema de CT&I, e promover o desenvolvimento urbano e regional sustentável;
16. Elevar para 2,0% do PIB os investimentos em CT&I até 2014, com a suplementação de recursos oriundos do pré-sal.

Enfim, os desafios são do tamanho do Brasil. Contudo, a reinvenção do mundo e das suas instituições, a partir da recuperação da capacidade de criar e de sonhar, conforme proposto pelo presidente Lula na mensagem enviada ao Fórum Econômico Mundial em Davos (Suíça), quando do recebimento do título de “Estadista Global”, passa necessariamente pela compreensão de como cada país se comportará frente a uma sociedade global cuja economia se encontra cada vez mais atrelada à produção e ao uso de conhecimentos. Educação pública ampla e de qualidade, e ciência e tecnologia desempenham, assim, um papel ainda mais estratégico no aprofundamento ou na gradual superação do atual paradigma econômico baseado na concentração de riqueza, no consumo em massa de bens padronizados e na intensiva exploração de recursos não renováveis.

No presente século, só haverá lugar para uma inserção soberana no concerto das nações para os países que investirem pesadamente na educação de qualidade, combinada a vigorosas políticas públicas na área de ciência, tecnologia e inovação. Mantidos os grandes delineamentos inaugurados pelo presidente Lula na próxima década, penso que estamos caminhando na direção correta rumo à superação dos desafios colocados à ES – já abordados – nesta quadra histórica.

3

Temas de debate

3.1 Experiências recentes de inovação na Educação superior – o contexto internacional

Conselheiro Paulo Speller

Nas últimas décadas, as IES têm sido solicitadas a desenvolver, como característica fundamental de sua cultura organizacional, a capacidade de absorver e se modificar perante as profundas e aceleradas mudanças da sociedade contemporânea. O termo geralmente utilizado para designar essa competência é *inovação*, ou seja, a propriedade de renovar-se, de modificar padrões preestabelecidos, de romper paradigmas e de reinventar-se. Várias são as experiências em andamento, levadas a cabo por diferentes instituições, em distintas partes do mundo. Essas tentativas provocam várias indagações sobre a efetividade das conquistas em termos de processos e aspectos organizacionais.

O tema Experiências Recentes de Inovação na Educação Superior: o Contexto Internacional foi debatido por três importantes especialistas da área, que discutiram as tendências mundiais das inovações na educação superior, destacando o modelo de inovações adotado, as experiências dos países asiáticos e latino-americanos.

Em seu texto “Inovações na educação superior: tendências mundiais”, o professor Marco Antonio Dias problematiza o modelo de inovação adotado atualmente na educação superior, indagando sobre seus objetivos e beneficiários. Seu artigo recupera a história da ES no Brasil destacando que, até hoje, o país não conseguiu identificar sua própria identidade e especificidade em termos do que pretende para a ES. Ainda que o país tenha uma enorme diversidade, cabe pensá-la de forma sistêmica e como política pública. Nesse sentido, destaca os “mandamentos” que, para Jamil Salmi, devem ser obedecidos quando se pensa em criar uma nova universidade. Observa que qualquer projeto de inovação deve ter em conta sua responsabilidade social, a definição da missão e o projeto de nação.

Em sua reflexão, sublinhou a importância de se pensar a inovação, tendo como perspectiva os princípios discutidos durante as Conferências Mundiais de Educação Superior (1998, 2009). Dentre os princípios das CMES, o professor Marco Antonio Dias pôs em relevo a necessidade de assegurar acesso sem discriminação; de definir como missão educar cidadãos oferecendo-lhes espaço de aprendizagem de alto nível; de preservar a função crítica da universidade; de garantir qualidade na perspectiva de um conceito multidimensional englobando todas suas funções e atividades, implicando a pertinência; de colocar os estudantes no centro do processo; de possibilitar a diversificação e emprego de novas tecnologias; e, por fim, de pensar a educação superior como bem público, dando-lhe uma dimensão internacional.

Em seu artigo “Inovações na educação superior: experiências na Ásia”, o professor Rui Martins aborda as grandes mudanças na ES que estão em curso na China e em Macau. Segundo ele, nos últimos 20 anos, ocorreu a ampliação do número de IES, o aumento do número de estudantes, o incremento da pesquisa, a repatriação de cérebros, o estímulo acentuado ao intercâmbio e a cooperação acadêmica com outros países. Em sua avaliação, na década de 1990, as IES desses países praticamente não faziam pesquisa, na medida em que não possuíam “competidores” próximos, os quais estavam situados em Taiwan e na Coreia. Todavia, nos anos recentes, a criação de fundos específicos para universidades está impulsionando as áreas de ciência, tecnologia e inovação (CT&I), abrindo novas perspectivas para essas regiões. Disso resulta sua importante indicação sobre o processo de construção e revitalização das IES que se desenvolvem na China. O autor também lança um olhar sobre o cenário global, ao apresentar críticas ao Tratado de Bolonha, por considerar que a definição do período de formação em três anos é um erro, defendendo que esta deve se desenvolver em, no mínimo, quatro anos, tal como adotado em Macau e nos EUA.

No texto “Inovações na educação superior: experiências na América Latina”, o professor Juan Carlos Tedesco avalia as relações entre a expansão da ES e os projetos de sociedade em curso na região. Segundo ele, a heterogeneidade é uma característica marcante da ES na América Latina (AL), inclusive no que tange à expansão. Apesar disso, de forma geral, pode-se dizer que ocorreu, em grande parte, por conta do setor privado e de IES não universitárias. Lembra o professor Tedesco que os países da AL são iguais, principalmente, na exclusão social – todos os países têm forte dívida com diversos setores sociais. Portanto, em sua perspectiva, é preciso tratar da ES como parte de

um projeto de sociedade – ou seja, se queremos construir sociedades mais justas, teremos de pensar as tendências da ES a partir daí.

Nesse sentido, destaca três grandes categorias de problemas que afetam a ES: 1. a necessidade de democratizar a universidade, do ponto de vista do acesso e da permanência; 2. o imperativo de democratizar a gestão – formas de tomar decisões com maior inclusão; e 3. a importância de democratizar conteúdos e o que faz/oferece a universidade – rever a pertinência do que produz e redistribui.

Sobre o problema do acesso e da permanência, indica a necessidade de colocar na agenda o tema da pedagogia universitária, para equacionar a questão do fracasso universitário, assumindo com plenitude o conceito de aprendizagem ao longo da vida, proposto pela UNESCO, o que significa tomar a questão do “aprender a aprender” e do “ensinar a ensinar” com seriedade, e definir a responsabilidade da ES com a educação básica. Quanto à questão da gestão da universidade, Tedesco avalia que a autonomia universitária, que fora fundamental no processo de resistências e lutas contra as ditaduras, hoje tem adquirido características de corporativismo acadêmico, exigindo uma revisão das formas de governo das IES. Sobre os conteúdos e o que faz/oferece, a universidade traz ao debate a questão da qualidade das IES com pertinência social, para além da mercantilização. Afirmo, assim, que hoje, mais do que nunca, é preciso formar *inteligências responsáveis*. Os grandes debates contemporâneos exigem visão social – pois os problemas que os geram não advêm de falhas técnicas, mas sim de falta de dimensão cidadã, de ética e de responsabilidade coletiva no uso de conhecimentos científicos, estando ausente a perspectiva de sociedade justa, igualitária e inclusiva.

Como podemos ver, os textos nos colocam em um horizonte de reflexões sobre as dimensões éticas, políticas, culturais, científicas e sociais que decorrem de iniciativas, experiências e processos de inovação e transformações em curso no âmbito da ES. Seja como resultado de ações planejadas ou provocadas pelas circunstâncias da conjuntura histórica, as reflexões aqui propostas sobre os processos de inovação na ES revelam que esses processos são fundamentais, não tanto porque tornam as IES capazes de se manterem ou se tornarem competitivas nos seus mercados, mas sim porque retomam valores e princípios básicos que presidem sua própria razão de ser.

3.1.1 Inovações na educação superior: tendências mundiais

Marco Antonio Rodrigues Dias

Introdução

O tema em debate – “Inovações na educação superior: tendências mundiais” – é muito vasto por sua natureza. Vamos nos limitar, neste texto, a tentar apresentar uma visão ampla das tendências internacionais, vendo como o tema se apresenta em diversas partes do mundo e, ainda, seus impactos na vida e na organização das instituições e sistemas de ensino superior. Esperamos que, ao final deste documento, algumas pistas tenham sido abertas para permitir respostas a questões do tipo: “o que significa inovação em educação superior?”; “inovação em que campo?”; e “a que ou a quem estamos nos referindo quando falamos de inovação?”

Em tempos de globalização, quando a sociedade do conhecimento se torna uma realidade, um dos grandes problemas, com respeito a inovações, mudanças e reformas, é a tendência à cópia de modelos que, no mais das vezes, nada ou muito pouco têm a ver com o entorno das instituições. É natural então que, ao responder a essas questões, não se deixe de lado que, embora falando de perspectivas ou tendências internacionais, o objeto último de análise tem de ser o Brasil.

Recordemos, então, o título do poema dos anos 1970 do grande poeta da minha geração, o mineiro Affonso Romano de Sant’Anna: “Brasil: Que país é este?”.

No passado, a imagem do Brasil era, de um lado, estandardizada. O Brasil era associado a futebol, carnaval, floresta e violência. Era uma imagem em geral negativa. Nos últimos tempos, a tendência inverteu-se e, hoje, o que se destaca é o fato de o Brasil ser um país que está dando certo, que é o maior exportador de café, de suco de laranja, de frango, de carne bovina, de minério de ferro, grande exportador de soja, de algodão etc., que, em poucos anos, tirou milhões de pessoas da pobreza, que está se esforçando para modernizar suas estruturas, que está presente nos grandes fóruns internacionais, que se esforça para reduzir as injustiças históricas, herança de um período longo de escravidão e de domínio colonial, e que fala de igual para igual com os grandes, que é um dos quatro membros do grupo BRIC, sigla que indica os países emergentes de maior sucesso. O Brasil tornou-se autossuficiente em matéria de combustíveis para automóveis, e poderá tornar-se, dentro de pouco tempo, um dos maiores exportadores de combustíveis,

incluídos aí o petróleo e o etanol. O Brasil constrói e exporta automóveis e aviões. Para culminar e consolidar a boa imagem do país, o Brasil é um país democrático, com eleições “limpas” para presidente, coisa que não é tão comum no mundo nos dias de hoje.

Mas, há o outro lado da moeda. A diferença de nível entre classes no país continua sendo demasiado grande. A violência é endêmica ou pandêmica, a segurança individual é limitada. A corrupção é grande, e a burocracia impede o desenvolvimento normal de negócios e o lançamento de novos empreendimentos. O nível da dívida pública interna é altíssimo. Em janeiro de 2009, alcançou o valor de 1.600 bilhões de reais, ou seja, mais de 680 bilhões de dólares, o equivalente a três vezes as reservas de divisas do país, representando 30% do orçamento federal, contra menos de 3% para a saúde e 2,5% para a educação.

Com o crescimento e a melhoria do nível dos trabalhos nas universidades, haveria, hoje, segundo a imprensa internacional, 213 mil pesquisadores no Brasil. Eles são 1,5 milhão na China, quase um milhão no Japão, 200 mil na França. Segundo o hebdomadário inglês “The Economist”, o Brasil gasta apenas 1,1% do seu Produto Nacional Bruto (PNB) em ações de pesquisa e desenvolvimento, comparado com 1,4% da China e 3,4% do Japão. Em matéria de educação, os dados são preocupantes. Nos testes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre leitura, matemática e ciência, o país continua em um dos piores lugares, e isso apesar dos esforços do governo Lula, que garantiu acesso à escola básica a 97% da população. O êxodo ou *drop-out* é imenso.

Com relação à ES, os progressos no nível público são notórios nos últimos tempos. Entre 2002 e 2010, foram criadas 14 universidades federais em diversos estados, e foi criado, em 2006, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Com isso, a oferta em 2003 de 113 mil vagas presenciais nas universidades federais chegou, em 2009, a 227 mil. O PNE havia estabelecido como meta atingir, em 2010, o índice de 30% de acesso à ES por parte dos jovens entre 18 e 24 anos. Segundo o “Le Monde” de 28 de setembro de 2010, esse índice teria chegado a 17,2% em 2008, longe da meta inicialmente prevista.

Os problemas de meio ambiente são sérios, e diz-se que todos os dias o povo come veneno. A taxa de desmatamento no Brasil diminuiu significativamente: 2,8 milhões de hectares da floresta amazônica foram queimados em 2004, afirmou Henrique Rattner à revista “Espaço Acadêmico”, no dia

24 de novembro de 2010. No ano passado, foram 750 mil hectares, que representam ainda extensões incrivelmente grandes. Diz-se que aproximadamente 30% dos domicílios brasileiros não têm acesso regular e permanente a alimentos de qualidade e em quantidade suficiente. Há quem calcule que, apesar da melhora nos últimos cinco anos, ainda há 11,2 milhões de pessoas em estado de insegurança alimentar. No setor de gênero, apesar de ter elegido uma mulher presidente do país, o Brasil ainda não tem representação feminina significativa nas 500 maiores empresas do país.

Depois de acentuar a melhoria da economia brasileira, o hebdomadário inglês “The Economist”, em 20 de novembro de 2010, acentuou que, em 2009, a proporção de produtos básicos em relação aos industrializados na exportação foi a pior desde 1978, e apresentou então uma questão que é básica para quem se preocupa com o futuro do país: “*can their country [dos brasileiros] become an innovator in its own right, or is its recent growth little more than a by-product of China’s appetite for commodities?*”

É a esse país, grande em sua extensão, fantástico pelos seus êxitos recentes, com problemas incomensuráveis de difícil solução, principalmente com diferenças cada vez mais marcantes entre seus cidadãos, que constitui o entorno principal das universidades brasileiras. Não serve de nada, pois, querer “inovar”, adotando aqui, em sua integralidade, modelos que são aplicados na Austrália, no Reino Unido, nos Estados Unidos ou na Europa continental. A universidade tem de ser vinculada fortemente à sociedade de seu entorno. Como esta muda, e muda rapidamente, a crise faz parte da essência da instituição universitária que, em permanência, deve reformar-se, modificar-se, adaptar sua ação às novas necessidades, inovar, em suma. Mas inovar com vistas a uma sociedade real que necessita mudar para ser melhor, mais justa e mais democrática. Além disso, as mudanças devem basear-se em um projeto de nação, que é responsabilidade do Estado e de todos seus cidadãos, e que não pode ser apenas um programa de governo ou de um eventual candidato.

Como isso tem se operado no Brasil? Mencionemos alguns elementos históricos para chegarmos aos dias de hoje.

A Ratio Studiorum dos jesuítas

No período colonial, os estabelecimentos de ensino superior existentes no Brasil seguiam, de maneira geral, o modelo jesuítico da *Ratio Studiorum*, promulgada em 1599. Nesta, os estudos superiores compreendiam os cursos

de filosofia e de teologia, o primeiro de três anos, o segundo de quatro anos. No primeiro ano, estudava-se a lógica de Aristóteles, que, juntamente com Tomás de Aquino, foram os dois autores que davam a base ao conjunto do curso. A pedagogia da *Ratio Studiorum* baseava-se na unidade de professor, na unidade de método e na unidade da matéria.

Um mesmo professor devia acompanhar os alunos durante todo o curso, e os métodos usados eram os mesmos em todas as instituições: o cultivo da disciplina, da atenção e da perseverança dos estudos era uma das principais preocupações dos professores, no sentido de facilitar o próprio ensino e, também, de desenvolver um traço de caráter considerado essencial tanto ao possível futuro sacerdote quanto ao cristão leigo (CUNHA, 1980).

Em verdade, o sistema da *Ratio Studiorum* podia ser considerado eficaz. O conhecimento da lógica de Aristóteles ajudava a desenvolver a capacidade de raciocínio dos estudantes. A organização em seu conjunto dava aos estudantes uma base ideológica e conceitual sólida, fundamentada nos princípios de base da Igreja Católica. Formava-se uma elite para dirigir os países, seguindo as normas rígidas que provinham de uma fonte, a Igreja.

Esse sistema funcionou por longo tempo. Podemos imaginar que no fim do século XIX, com as ideias positivistas incorporadas ao pensamento dos que, por meio de um golpe de estado militar, derrubaram a Monarquia e implantaram a República, falar de inovação significava acabar com o que subsistisse da *Ratio Studiorum*. Decisões como a de que o ensino deveria ser leigo são sinal dessa orientação. A adoção, em grande escala, do modelo napoleônico, com a divisão rígida de disciplinas, escolas isoladas e, dentro de cada estabelecimento, “cadeiras” que não se comunicavam, era característica do sistema adotado e que, apesar de tantas mudanças ocorridas na educação, prevaleceu no sistema universitário brasileiro até a reforma de 1968 sendo que, em algumas instituições, funciona até hoje.

Quebra de fronteiras entre disciplinas

Inovar, nesse contexto, nos anos 1960 e 1970, tinha de significar a quebra de fronteiras entre disciplinas, a criação de universidades com todas suas áreas articuladas, a introdução da interdisciplinaridade, o desaparecimento da cátedra vitalícia, centrar a formação no estudante criando para isso sistemas flexíveis como os que permitem o sistema de créditos e estimular o desenvolvimento da extensão para reforçar os vínculos com a sociedade, entre outros.

A reforma de 1968, promovida pelo governo militar no Brasil, no que diz respeito à estrutura da universidade, buscava inovar vedando a duplicação de meios para fins idênticos, determinando a unidade ensino-pesquisa, defendendo a concentração do ensino e da pesquisa básicos, de modo a formarem um sistema comum para toda a universidade, a separação do ensino para a formação profissional e a pesquisa aplicada em unidades distintas, uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins (CUNHA, 1980). E, poderíamos acrescentar, tentava-se estabelecer a flexibilidade curricular por meio dos créditos e um sistema que ia da graduação, passava pelo mestrado e chegava ao doutorado, medidas que só agora, com a reforma de Bolonha, os europeus buscam alcançar.

Com o apoio da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development – USAID*), o governo militar buscava estender ao conjunto das universidades brasileiras a experiência modernizante do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), desde 1947, da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dos anos 1960. O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), que dava a base ideológica ao regime sem o dizer, concluía que Darcy Ribeiro tinha razão, quando considerava que a estrutura das universidades norte-americanas era funcional e instrumental, mas o que importava mais ainda era a filosofia da formação. Darcy Ribeiro, que adotou, sem esconder, o modelo dos Estados Unidos, tinha uma ideia em mente e que era fundamentalmente diferente do que buscavam os membros do IPES e os golpistas de 1964.

Não foi sem razão que os criadores da UnB colocaram em seu estatuto (Decreto nº 1.872/1962) que

esta instituição tinha entre suas finalidades a de formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social.¹

1. Em 2002/2003, elaborei, a pedido do Decanato de Extensão da UnB (profa. Dóris de Faria) um documento intitulado “Memórias da extensão na UnB nos anos duros dos setenta” e que a universidade publicou em uma de suas revistas. Ali, eu dizia: “Um dos princípios fundamentais da Lei nº 5.540 que definiu a reforma universitária no Brasil no final dos anos sessenta era o de que as universidades devem basear suas atividades sobre um tripé formado pelo ensino, pesquisa e extensão”. O artigo 20 da Lei nº 5.540 dizia então: “as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes”.

Na época, muitos analistas viam nesse artigo o fundamento do princípio segundo o qual as universidades deveriam propiciar aos estudantes e professores a oportunidade de participar em atividades que tivessem...

Darcy Ribeiro buscava utilizar uma estrutura que lhe parecia funcional, a da universidade dos Estados Unidos, transformando seu conteúdo e colocando a universidade a serviço de um projeto de nação revolucionário ou, pelo menos, reformista.

As principais medidas incluídas na reforma de 1968 foram atribuídas aos consultores norte-americanos, o principal deles sendo o sr. Atcom, que, no Brasil, começou como secretário de Anísio Teixeira, tendo, antes, perambulado por vários países latino-americanos. A verdade, no entanto, é que quase todas essas medidas haviam sido previstas e propostas pelos estudantes e seus órgãos representativos. Nós, os estudantes do início dos anos 1960, confundimos o conteúdo dos programas e a missão das instituições com as estruturas, e fizemos movimentos, greves e tudo o mais por questões de estrutura: fim da cátedra vitalícia, adoção de sistemas de crédito etc. A modernização das estruturas era importante, mas o fundamental era definir a missão da universidade. Cometemos um equívoco, mas um equívoco que se repete com o passar dos tempos. Não era de se estranhar que as propostas que os estudantes faziam viessem a ter posteriormente o apoio do IPES, uma organização de reflexão financiada por grandes empresas e que, inspirada pelo general Golbery do Couto e Silva, foi elemento-chave na definição ideológica do movimento militar de 1964².

A nova estrutura da UnB, depois de 1968 e principalmente nos anos 1970, sem o dizer, nem reconhecer, retomava muitas das ideias lançadas inicialmente por Darcy Ribeiro – por ocasião da inauguração da UnB em

... como finalidade o aperfeiçoamento das condições de vida da comunidade e do processo de desenvolvimento do país. Outros faziam, e fazem ainda, uma leitura completamente distinta desse texto. De fato, os militares e seus ideólogos sentiam a necessidade de encontrar mecanismos que canalizassem, sob controle, a energia dos estudantes que, até 1964, tinha sido usada para alimentar o movimento estudantil e, no entendimento dos militares, servia para reforçar grupos revolucionários e partidos que buscavam a implantação de regimes comunistas ou socialistas no Brasil. Hoje, passado tanto tempo, creio que, no fundo, ainda que tal fato possa parecer contraditório, ambas as interpretações estavam corretas.

De parte dos donos do poder, estruturar e estimular a extensão era, em verdade, parte de uma estratégia que incluía ainda a modernização dos currículos. Com medidas nesse campo, além de aparentemente atender a reivindicações do próprio movimento estudantil, buscava-se melhorar a qualidade formal, ocupando os estudantes que seriam chamados a trabalhar mais para poderem ser aprovados. Completavam o esquema mudanças organizativas, como a adoção do sistema de créditos que eliminava as turmas, evitando ou dificultando, assim, o nucleamento e o aparecimento de líderes no meio da massa estudantil.

2. Tudo isso fica muito claro pela leitura de um livro editado em abril de 1969, contendo os anais de um fórum realizado em outubro/novembro de 1968 pelo IPES da Guanabara, com o patrocínio da PUC-Rio, e com a participação, entre outros, de Cândido Mendes, Golbery do Couto e Silva, Clemente Mariani, Lucas Lopes, Roberto Campos, Raymundo Padilha, F. Bastos Ávila, Luiz Gonzaga Nascimento e Silva e outros: “A educação que nos convém” (1969).

1962 – e as incluía no estatuto da universidade. Estas eram também o reflexo de várias propostas feitas pelos estudantes reunidos em torno da União Nacional dos Estudantes (UNE) nos anos 1960 e que tinham sua origem inicial na reforma de Córdoba, Argentina, em 1918: abolição da cátedra vitalícia, flexibilidade na organização dos currículos, participação estudantil nos conselhos, desenvolvimento da extensão universitária etc. É também de maio de 1968, quando, de maneira desorganizada e anárquica, os estudantes balançaram as estruturas acadêmicas na França e no mundo inteiro, pedindo maior integração das universidades com a sociedade. Mas o fim a se alcançar com a reforma de 1968 e com os novos estatutos da UnB era outro. Nada tinha a ver com Córdoba, nem com Maio de 1968, nem com o que sonhavam os construtores da UnB, Darcy Ribeiro e Frei Matheus em particular.

Contudo, a realidade é sempre mais complexa que os planos elaborados nos gabinetes e, mesmo nos anos 1970, dentro da UnB, numerosos eram os membros da comunidade acadêmica que ainda acreditavam que poderiam utilizar aquela estrutura para formar cidadãos engajados na busca de soluções democráticas aos problemas do país. Era uma contradição que o sistema autoritário então dominante não conseguiu superar e que acabou explodindo na crise de 1977, quando, de novo, a universidade, já invadida em 1964 e 1968, de novo foi ocupada por tropas militares.

Questões básicas e fundamentais

A verdade é que, desde aquela época, os que se ocupam da questão universitária buscam respostas a questões que são permanentes. Uma delas é a definição do que realmente é uma universidade, do que efetivamente é uma instituição de ensino superior. Qual a sua missão? Universidade para quê, para quem? Para que devem servir as inovações em sua estrutura, em seus métodos e em sua organização? Essas são questões fundamentais.

A essas questões acrescentam-se, nos tempos atuais, a preocupação com o fenômeno da privatização em massa da ES e da comercialização, inclusive dentro do setor público. A escassez de recursos financeiros, que serão sempre considerados insuficientes por mais que, eventualmente, se invista no ensino superior, é outro tema preocupante.

Hoje, aconteceu, em escala mundial, uma mudança sutil. Reconhece-se a importância da ES como instrumento para se manter o poder na sociedade do conhecimento em que este é mais importante do que a produção, mas enfrentam todos os governos, mesmo os dos países ricos e industrializados,

dificuldades financeiras que os levam a reduzir investimentos em educação. Todos esses fatores explicam a aceitação, inclusive por instituições públicas, da adoção de uma lógica de comercialização.

É essencial, no entanto, chamar a atenção desde já para o fato de que, caso se queira manter a ideia de que a ES é bem público e não mercadoria comercial, a busca do equilíbrio entre as aspirações pessoais nascidas da liberdade do educando e suas responsabilidades e compromissos sociais é a grande questão a se ter em mente permanentemente.

Tempo de inovações

No início dos anos 1980, na UNESCO, quando participávamos da elaboração do programa da organização, no campo da ES³, costumávamos falar de estímulo às tendências inovadoras que favorecessem a contribuição da ES para a busca de respostas às necessidades da sociedade. Dentro desse marco, já incluíamos atividades referentes à utilização da informática na organização dos estudos, o ensino aberto ou a distância, a criação ou o desenvolvimento de redes cooperativas, a integração entre pesquisa e formação dentro de uma perspectiva multidisciplinar para ajudar a resolver problemas de desenvolvimento, e atividades que visavam a fornecer aos estabelecimentos de ensino superior condições para sair de seu isolamento em relação ao conjunto do sistema educacional.

Foram essas preocupações que fundamentaram, desde então, as discussões realizadas no mundo inteiro sob a égide da UNESCO e que levaram à elaboração de um documento sobre políticas do ensino superior em 1995, culminando com as decisões da Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES) de Paris, em 1998. Essa conferência é parte importante da história da educação mundial. O impacto de suas conclusões é essencial para a evolução e o desenvolvimento da ES, e seus princípios tornaram-se uma referência básica para todos os que se interessam em melhorar a ES no mundo inteiro. Apesar da restrição de certos funcionários internacionais, os princípios de 1998 foram ratificados no comunicado final expedido pelos participantes da Segunda Conferência Mundial sobre Educação Superior, organizada pela UNESCO, em julho de 2009⁴.

3. O autor foi diretor da Divisão do Ensino Superior da UNESCO de 1981 a 1999, tendo, inclusive, sido o principal organizador da Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998.

4. A Segunda Conferência Mundial sobre Educação Superior, de 2009, não teve os mesmos objetivos da primeira, nem foi preparada detalhadamente como a conferência de 1998. Por isto, não adotou uma declaração, limitando-se a expedir um comunicado final. Texto disponível em: <www.unesco.org>.

Cabe, então, retomar ou rememorar, de maneira sintética, quais foram os princípios básicos adotados pela comunidade internacional em 1998, por meio dos dois únicos documentos aprovados na CMES (Declaração e Marco de Ação). Em síntese, eis o que adotaram os participantes da CMES de 1998:

- O acesso à ES deverá ser aberto a todos, em plena igualdade e em função de seu mérito. Nenhuma discriminação pode ser admitida. A participação das mulheres deve ser reforçada.
- A missão principal da ES, hoje, é a de educar cidadãos, oferecendo-lhes um espaço permanente de aprendizagem de alto nível.
- As IES devem desenvolver sua função crítica por meio da verdade e da justiça, submetendo todas as suas atividades à exigência do rigor ético e científico. Para isso, as liberdades acadêmicas e a autonomia são indispensáveis.
- A qualidade da ES é um conceito multidimensional que deve englobar todas as suas funções e atividades. Ter-se-á um cuidado especial em fazer progredir os conhecimentos por meio da pesquisa.
- Os estudantes devem estar no centro das preocupações dos que tomam decisões em âmbito nacional e institucional. São eles os protagonistas essenciais em um processo de renovação da ES.
- Na perspectiva da educação ao longo da vida, é essencial diversificar os sistemas, as instituições e os programas de estudo. Uma política vigorosa de aperfeiçoamento do pessoal se impõe.
- A ES deve tirar todo benefício das novas tecnologias, em particular das novas tecnologias de informação cujo acesso deve ser o mais amplo possível no mundo inteiro.
- A ES deve ser considerada um bem público⁵.

A dimensão internacional da ES faz parte de sua qualidade, e a implantação de redes cuja ação seja fundamentada na solidariedade e na igualdade entre os membros deve ser estimulada, e tornar-se um instrumento principal das instituições e dos sistemas.

A pertinência deve medir-se pela adequação entre o que fazem as IES e o que a sociedade espera delas.

5. Quanto ao serviço público, ele requer três elementos: a permanência da prestação, a acessibilidade a todos e a capacidade de se adaptar às mudanças da sociedade ou, em outras palavras, de inovar. Ver, a esse propósito, electronic book no. 2, docs. nos. 7/ 8. Disponível em: <www.mardias.net>.

Sem uma ES e sem instituições de pesquisa adequadas, que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável, nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar de conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer novas oportunidades para reduzir essa disparidade.

Modelo, uma questão essencial

O desenvolvimento econômico não pode seguir estruturas rígidas e adotar somente um modelo para todos os países e regiões. A falha nas estratégias de cooperação baseadas na transmissão de modelos, como se fez na África, por exemplo, com os antigos sistemas coloniais, e como ocorreu na América Latina, com os intuitos de “modernização” dos extensionistas, revela a evidência de que tudo isso tem de mudar. Uma das descobertas produzidas pelas consultas realizadas sobre ES no quadro da UNESCO, nos anos 1980 e 1990, e pelos preparativos da CMES de 1998, foi a de que mais e mais pessoas tornaram-se conscientes de que, em todas as regiões, a adoção de conceitos e valores estrangeiros, bem como o abandono das culturas e filosofias nacionais e regionais, tiveram repercussões negativas sobre os sistemas.

De maneira geral, o modelo que se tenta impor, nos dias de hoje, é o que vigora no mundo anglo-saxônico e, em torno dele, grandes manobras se efetuam em organizações como a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial.

Para satisfazer suas necessidades, as universidades inglesas, desde o tempo da sra. Thatcher, foram obrigadas a concentrar seus esforços em atividades comerciais e a consolidar uma filosofia que visa mais ao lucro do que ao desenvolvimento do saber ou à expansão da cultura. Em 1998, com Tony Blair, as universidades inglesas começaram a cobrar anuidades. A partir de 2004, o governo inglês decidiu aumentar ainda mais as anuidades, mas deu maior prioridade à concessão de empréstimos que teriam de ser pagos após a formatura dos estudantes. A tendência atual é a de se multiplicar por dois ou três as anuidades, o que implicará o agravamento da elitização, pois pesquisas elaboradas pelos especialistas do Instituto de Educação de Londres mostram que as anuidades desestimulam a participação dos estudantes de origem pobre no ensino superior⁶.

6. Ver RODRIGUES DIAS, Marco Antonio. *Produção, partilha e apropriação do conhecimento*: Seminário Internacional Universidade XXI, 25 a 27 de novembro de 2003, Electronic book, n. 13, doc. n. 1, 2003. Disponível em: <www.mardias.net>, Promoção do Ministério da Educação (Secretaria de Ensino Superior) do Brasil, com os auspícios da Universidade das Nações Unidas (UNU), UNESCO e Banco Mundial. Neste texto, são apresentadas facetas importantes sobre a comercialização e a elitização do ensino superior no Reino Unido.

Essas mesmas pesquisas revelam que o sistema é seletivo e limita aos ricos o acesso a instituições do circuito Oxbridge (Oxford + Cambridge). Hoje, na Inglaterra, principalmente em Londres, quando uma criança tem 7 anos, já se sabe, segundo o colégio em que estuda, se ela, um dia, terá alguma possibilidade de chegar ao suprassumo da formação das classes dirigentes desse país, situada em algumas poucas instituições.

O que ocorre no Reino Unido repete-se em todo o mundo anglo-saxônico, em particular nos Estados Unidos, na Austrália, no Canadá e na Nova Zelândia, e se torna política oficial do conjunto dos países da OCDE. A ES passa a ser vista como comércio, estimula-se a competição e, em lugar de cooperação solidária, o que se busca é a venda de produtos. Em Harvard, nos Estados Unidos, um estudante estrangeiro tem de pagar o equivalente a 22 mil libras por ano, e na Universidade de Sidney, na Austrália, um estudante de física paga o equivalente a 22 mil libras anuais, além de necessitar de mais 12 mil para sobreviver no país (para gastos de residência, alimentação etc.).

Quanto ao modelo dos Estados Unidos, realmente, não há mais o que se aprender com ele. O que o modelo tinha de bom (a dinâmica e a flexibilidade do sistema de créditos, por exemplo) e de ruim (sobretudo o conteúdo padronizado) foi aplicado no Brasil com as leis de 1968. Em 4 de setembro de 2010, o semanário britânico, “The Economist”, depois de anotar que trabalham nas universidades dos Estados Unidos 70% dos Prêmios Nobel e que, no controverso *ranking* de Shangai, as universidades daquele país são 17 entre as 20 primeiras, faz uma análise da situação atual, mostrando que o período, agora, é de decadência. Para “The Economist”, “*college fees have for decades rise faster than America’s ability to pay them*”. E ainda: “*promotion and tenure depend on published research, not good teaching*”, o que faz com que bom número de professores descuide do desenvolvimento dos estudantes. Além disso, cada vez mais, há redução proporcional de pesquisas em ciência e tecnologia. O hebdomadário britânico conclui dizendo que: “*America’s universities lost their way badly in the era of easy money. If they do not find it again, they may go the way of GM.*”⁷

Muitas universidades europeias, e inclusive associações universitárias, estão atualmente muito excitadas com o modelo europeu, representado pela reforma de Bolonha, que está efetivamente modernizando o sistema universitário da Europa, dando-lhe uma organização comum que facilitará o

7. SCHUMPETER. Declining by decree. *The Economist*, 4 Sep., 2010. Disponível em: <Economist.com/blogs/schumpeter>.

reconhecimento de estudos e de diplomas e, em consequência, a mobilidade acadêmica e científica necessária para a consolidação do continente como unidade política e cultural. Alguns, entre os entusiastas da reforma de Bolonha, começam a dizer que a América Latina deveria adotar os mesmos princípios, a fim de facilitar a cooperação entre os dois continentes. O que ignoram ou fingem desconhecer os adeptos dessas medidas é que o sistema que os europeus começaram a adotar é um *remake* do sistema dos Estados Unidos: cursos semestrais, organização dos cursos em uma sequência que vai da graduação ao doutorado, passando pelo mestrado, e sistema de créditos, que é exatamente o que foi implantado, em 1968, no Brasil e em outros países da região.

Em realidade, há muito pouco de novo nessa estrutura. Em todo processo de reforma, dever-se-ia conceder uma atenção especial ao modelo de sociedade que, implicitamente, busca-se construir por meio desse modelo. A Europa que se busca construir com o processo de Bolonha não é a Europa dos cidadãos, é a Europa das grandes empresas e da competição. Busca-se basear os currículos na aquisição de competências que respondam ao mercado de trabalho atual. Busca-se formar economistas e dirigentes de empresas do tipo dos que provocaram a crise econômica e financeira atual. Não se fala mais em cooperação solidária. O que conta é a venda de produtos educacionais. Fez-se silêncio sobre a pertinência e a qualidade, e a base para os sistemas de avaliação e de acreditação são as boas práticas dos países reunidos em torno da Convenção de Lisboa de 1997, que trata do reconhecimento de estudos e diplomas dos países europeus, Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália, que aumentam assim o potencial de venda de seus produtos educativos. Apresentam-se essas medidas como inovação. É falso. Nada há de mais antigo do que um sistema neocolonial.

Todos esses modelos, o britânico, o norte-americano e o que estão implantando os europeus, fazem parte de um sistema que, além do mais, reforça o êxodo de cérebros de países em desenvolvimento ou de pobres para os países ricos. O jornal francês “Le Monde”, em sua edição de 16 de julho de 2010, revela que dos 2 a 2,5 milhões de jovens originários do mundo inteiro que chegam cada ano aos países da OCDE para completar seus estudos, em média 21% se instalam nesses países após terminarem o curso. Em outras palavras, um estudante em cinco não regressa ao seu país de origem.

Experiências inovadoras

Ao se falar de experiências inovadoras, pode-se pensar tanto em países como em instituições. Fixando-nos no primeiro desses quadros, é importante

olhar, com visão crítica, o que se passa, hoje, na China. Estive várias vezes nesse país, a partir de 1998, e pude observar a diferença de atitude dos chineses daquela que foi tomada por governantes de grande número de países da América Latina, onde, seguindo conselhos de tecnocratas do Banco Mundial e do FMI, muitos abriram as portas dos países, acabaram ou pelo menos reduziram demasiadamente as tarifas alfandegárias, simplificando os processos de importação, privatizaram ou enfraqueceram os serviços públicos, permitindo que as empresas multinacionais destruíssem completamente os incipientes parques industriais nacionais e suas instituições de pesquisa e, ainda por cima, estimularam uma crise financeira e de identidade dos estabelecimentos de ensino superior.

A China, em um período de crise geral, continua crescendo insolentemente há muitos anos em uma base superior quase sempre de dois dígitos. Em lugar de abrir as portas indiscriminadamente, sem compensações, exige dos que ali querem se implantar que façam transferência de tecnologia e que emprego seja assegurado aos chineses. Como costuma assinalar Wladimir Pirró Longo, ex-diretor da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), parece que os chineses dizem às multinacionais: “você têm dinheiro, têm tecnologia, mas nós temos o mercado. Instalem-se, aproveitem, mas transmitam o conhecimento e, dentro de alguns anos, a propriedade total das empresas”.

Reconhecer esse fato não significa estar de acordo com todos os elementos do modelo chinês, inclusive com a situação da mulher na sociedade, a pena de morte, o papel de subserviência da mulher e a ambiguidade da situação de certas minorias. Mas, olhando e conversando com professores universitários, pude ver que ainda que, além de salários que melhoram permanentemente, frequentemente têm moradia subsidiada, educação de qualidade para os filhos, saúde básica para toda a família e créditos para a pesquisa. A China está, hoje, entre os países que mais investem em pesquisa e desenvolvimento. Por ano, entre 1995 e 2001, verificou-se um aumento de investimentos da ordem de 4,7%. Somente em 2001, foram investidos mais de 60 bilhões de dólares. Já em 2001, a China contava com 743 mil pesquisadores, número somente superado pelo que existe nos Estados Unidos. Além disso, em 2000, havia mais de 100 mil estudantes chineses completando programas de formação avançada no exterior.

Hoje, no mundo inteiro, fala-se da flexibilização do trabalho como fórmula de se criar riquezas. Na prática, flexibilidade significa aumento de precarie-

dade. Ora, se há um ponto essencial para que exista democracia social é o da dignidade do ser humano por meio da existência de condições de trabalho dignas. Por toda parte, no Ocidente, inclusive na América Latina, governantes se vangloriam pelas medidas de flexibilização, que levam sempre ao desemprego e ao trabalho sem segurança. Na China, ao contrário, um grande elemento de inovação na estrutura da sociedade que se constrói são as disposições legais que entraram em vigor no dia 10 de janeiro de 2008, garantindo mais segurança e estabilidade no trabalho, o que provocou imediatamente a decisão de certas empresas estrangeiras, coreanas, por exemplo, de abandonarem a China. Elas vão buscar em outros lugares melhores condições para explorar os trabalhadores.

É um país que se prepara para exercer um papel de liderança na sociedade do conhecimento. E tudo isso em um quadro em que, sem alarde, uma população de 1 bilhão e 300 milhões de habitantes têm o que comer, ao contrário de outros países, que se submeteram a uma política falida de subserviência total ao mercado⁸.

Inovação e democratização

Quando se fala de experiências inovadoras no nível institucional, seguramente muitos relatos podem ser feitos. Menciono um por suas características inovadoras, por seu sentido democratizante e pelo êxito na sua implementação. Trata-se do Programa Veredas, de formação em exercício de professores das quatro primeiras séries do ensino básico, implementado em Minas Gerais, entre 2002 e 2004, por uma rede de 18 universidades públicas e privadas sob a liderança da UFMG.

O programa se baseou em um projeto que foi posto à disposição do governo de Minas Gerais pelo Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária, que reuniu, em torno de um ideal de cooperação solidária, universidades espanholas (Las Palmas de Gran Canaria) e representantes de universidades brasileiras (UFSC, UFMT e UFMG), sob coordenação da Universidade das Nações Unidas (UNU). O projeto era inovador por várias razões. Os cursos combinavam métodos presenciais tradicionais com ensino a distância, incluindo-se elementos virtuais. O programa, no nível de gra-

8. Ver DIAS. "Globalization and dialogue of civilizations: the role of China." *Electronic Book*, n. 2, doc. N. 2, 2007. Disponível em: <www.mardias.net>.

duação, na primeira fase, beneficiou quase 15 mil professores em exercício que não dispunham de um título de ES.

Ao se estudarem inovações, um ponto a se considerar são todas as medidas que se possam tomar para aumentar o acesso e, em consequência, melhorar a democratização do sistema. Sem dúvida, algumas medidas inovadoras foram tomadas nos últimos tempos por várias instituições no Brasil. Menciono como exemplos, e não como uma lista exaustiva:

- O PNE 2001-2010 havia colocado como meta permitir o acesso a, pelo menos, 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década. A meta não foi atingida. Calcula-se que, com todas as medidas tomadas para ampliar o número de vagas, o acesso esteja limitado a 13,6% da população de 18 a 24 anos. Nos países-membros da OCDE, desde 1998, a meta é a de se atingir 100%. Tudo deve ser feito para ampliar o acesso, destacando-se, desde já, a efetividade de meios como os que foram adotados pelas Universidades de Brasília, de Santa Maria e da Paraíba, que combinam os métodos tradicionais com o acesso resultante de uma maior integração com o ensino secundário.
- Adoção do horário noturno e de cotas para alunos provenientes da rede pública, como fizeram as Universidades Federais de Minas Gerais e de Santa Maria.
- Utilização das novas tecnologias com o desenvolvimento inclusive da universidade virtual, e, nesse marco, adoção de um programa para todo o país, utilizando as novas tecnologias, em particular a internet, no campo da formação de professores do ensino fundamental.
- Implementação de sistemas de avaliação, baseados não em modelos alienígenas, mas sim nos resultados da comparação entre as missões das instituições e a realidade. O sistema poderá combinar vários procedimentos, entre eles avaliações internas e externas, bem como resultados dos exames do ENADE.

Na França, recentemente, o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres (*Centre Internationale d'Études Pédagogiques de Sèvres* – CIEP) se lançou no estudo da questão da inovação, destacando um documento elaborado por um canadense de Quebec, o professor Jean-Pierre Bouchard, que, depois de analisar vários bancos de dado francófonos e anglo-saxões (nenhuma consulta aparece sobre a América Latina ou sobre a Península Ibérica), chegou a uma série de conclusões, destacando-se entre elas o fato de que as inovações

descritas nesses espaços são indiferenciadas, seja como produtos, seja como processos. Assim, apresentam-se no mesmo nível as inovações tecnológicas e as inovações pedagógicas. Além disso, essas inovações não levam em consideração os contextos disciplinares institucionais.

Françoise Cros avança em sua análise, destacando que se distinguiam inicialmente três espécies de inovações:

- a) *Inovação tecnológica*, correspondente à introdução de técnicas que produzem efeitos sobre o ensino. Os conteúdos são chamados a se adaptar às mudanças tecnológicas;
- b) *Inovação curricular*, facilitando a organização de percursos estudantis diferentes, na gestão seja do tempo, seja do espaço e do conteúdo. Trata-se de um sistema vinculado ao institucional e ao organizacional;
- c) *Inovação pedagógica*, mais orientada para o campo das práticas dos docentes, nas relações sociais que instauram com os estudantes em uma perspectiva de aprendizagem.

O que se observa, em todas as partes, continua a pesquisadora francesa, é que, nas últimas décadas, às fórmulas tradicionais de modalidades pedagógicas universitárias (cursos magistrais, trabalhos dirigidos, trabalhos práticos) acrescentam-se fórmulas as mais diversificadas de organização do ensino.

Assim, baseada em seus estudos sobre o secundário, que ela tenta exportar para o nível superior, a especialista francesa identifica sete condições para que uma inovação se instale duravelmente em qualquer organização de formação, ou mesmo que se dissemine sobre outras instituições:

- a) Que a organização disponha de um laboratório de ideias, isto é, de um grupo ou de uma equipe de autores que discuta as opções e suas prioridades;
- b) Que ela favoreça inversões de forma, isto é, a colocação à disposição de meios materiais (créditos, horas, salas, tempo, reuniões, redes etc.) que concretizam, aos olhos da comunidade, essa inovação;
- c) Que objetos técnicos sejam elaborados sob forma de fichas de trabalho, de documentos, de textos, de maneira que esses “objetos-valores” cristalizem as relações de força entre as pessoas;
- d) Que os autores tenham mobilidade e sejam investidos de funções cada vez mais plurais;
- e) Que exista a criação de redes sociotécnicas no interior e no exterior da organização, funcionando como sistemas de aliança, de ajuda e de apoio;

- f) Que existam lugares onde possam se exprimir as controvérsias que levam a conjugar os interesses particulares em um projeto de conjunto mínimo, para o bem comum;
- g) Que sejam nomeados porta-vozes que mobilizem essas redes e promovam sua existência e sua renovação⁹.

Novas tecnologias e inovação

O tema das novas tecnologias de informação, sobretudo a internet, constitui um tema permanentemente presente quando se fala de inovação. Em um documento elaborado na Universidade de Stanford,¹⁰ pode-se observar que várias questões poderiam ser levantadas em relação a esses temas, principalmente: como podem ser identificadas estratégias para a inovação no ensino superior e em *e-learning*? E que fatores são críticos para o sucesso dessas estratégias?

A definição de *e-learning*, tema que é objeto pelo menos de duas cátedras da UNESCO, uma em Barcelona e outra em Helsinque, é geralmente aceita tal como formulada pela Comissão Europeia em 2001: *“the use of new multimedia technologies and the Internet to improve the quality of learning by facilitating access to resources and services as well as remote exchanges and collaboration”* (EC, 2001).

A vinculação com o mundo do trabalho é mencionada sempre como uma inovação a se estimular. Na França, nota-se, em algumas regiões, um esforço para desenvolver inovações por meio de uma parceria de universidades e laboratórios com as indústrias, estimulada pelo governo. Em escala mundial,

9. O Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP), organismo dependente do governo francês, sediado em Sèvres, na região parisiense, elaborou, em dezembro de 2009, um dossiê-documentário sobre inovações pedagógicas no ensino superior, sob a supervisão de Hélène Beaucher. O que acabamos de mencionar encontra-se nesse dossiê. O trabalho de Françoise Cros, o primeiro da série no documentário, foi extraído do prefácio, por ela firmado, da obra intitulada: *“Le temps des innovations pédagogiques: trame du changement en enseignement supérieur”*, de Denis Bédard et Jean-Pierre Bédard, PUF, 2009.

10. *“How do reforms and innovations spread?; How are reforms and innovations adopted?; What commonalities do the various reforms and innovations share?; What are the unique aspects of each initiative?; How do reforms and innovations spread?; How are reforms and innovations adopted?; What commonalities do the various reforms and innovations share?; What are the unique aspects of each initiative?; Types of Reforms and Innovations; Active Learning; Collaborative Learning; Cooperative Education; Critical Thinking; Cultural Pluralism; Examination Reform; Faculty Peer Review; First Year Seminar; General Education; International Education; K-16; Learning Communities; New Wave Calculus; Science Reforms; Service Learning; Student Peer Teaching; Standards; Technology; Undergraduate Research; Writing Across the Curriculum”*. NATIONAL CENTER FOR POSTSECONDARY IMPROVEMENT. *Reform and Innovation in Higher Education: a literature review*. Stanford, CA: Stanford University/National Center for Postsecondary Improvement, [s.d.]. Disponível em: <http://www.stanford.edu/group/ncpi/unspeficied/student_assess_toolkit/pdf/reforminnov_litreview.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2010.

sabe-se que cooperação entre indústrias e universidades é um sonho, muitas vezes um sonho de verão, porque as desconfianças entre o mundo empresarial e o mundo acadêmico são grandes, e nem sempre seus representantes conseguem se reunir em torno de objetivos realmente comuns.

Na Bretanha, cuja política de inovação visa a desenvolver a criação de atividades novas sob todas as formas, para se desenvolver um entorno propício, a região procede a um acompanhamento dos projetos inovadores e financia as estruturas de apoio à inovação. Ela apoia também os projetos de associação, em particular nos polos de competitividade bretões, incluída a participação do ensino superior.

O grande problema no exame da questão dos vínculos com a empresa provém do fato de que muitos pensam que mundo do trabalho é sinônimo de mundo das empresas, e que cabe aos empresários com exclusividade definir, em última instância, quais devem ser os currículos e os programas das universidades. É uma visão limitada da complexidade do fator trabalho. Devemos notar que, segundo insiste a Organização Internacional do Trabalho (OIT), no relatório preparado para sua conferência geral de 2003, a riqueza das nações se baseia cada vez mais sobre o saber e as qualificações de sua força de trabalho. Uma estratégia de educação e de formação que comporte três elementos de base permitirá que se superem as dificuldades ligadas à globalização por meio de uma competitividade reforçada, combinada com a redução de desigualdades crescentes que se observam no mercado de trabalho. Os três elementos são:

- a) Desenvolver o saber e as qualificações necessárias para tornar o país competitivo internacionalmente;
- b) Orientar as políticas e os programas de educação para que sirvam para reduzir os efeitos negativos da globalização;
- c) Remediar, por meio da educação e da formação, a vulnerabilidade crescente de certas categorias da população: mulheres, jovens e trabalhadores pouco qualificados que, por falta de instrução e de qualificações, tornaram-se ou se tornarão pobres.

A precariedade, no entanto, como já assinalado, tende a tornar-se a regra. Empregos de tempo parcial, contratos por tempo determinado ou provisório, estágios, trabalhos independentes, trabalho informal ou não registrado, todas as formas que associam precariedade e vulnerabilidade multiplicam-se. O modelo de emprego antigo, em tempo completo ou dedicação exclusiva, de duração indeterminada e com um estatuto protegido pela legislação, debilita-se, chegando mesmo a praticamente desaparecer em alguns lugares.

O desemprego, por sua vez, é uma realidade cada vez mais presente no mundo inteiro. No relatório sobre emprego no mundo, dedicado aos anos de 1998-1999, a OIT informa que “o desemprego continua alto no mundo inteiro” e acentua que “o subemprego é grande: 25% a 30% dos trabalhadores do planeta – entre 750 e 900 milhões de pessoas – estão subempregadas.” (OIT, 2000).

Em um país como o Brasil, formar os jovens com espírito empreendedor, ou em outras palavras, ajudá-los a conceber suas próprias empresas, é fundamental. Para isso, além de introduções e de modificações pedagógicas no âmbito da formação, o desenvolvimento de incubadoras de empresas, dentro e fora das universidades, é elemento essencial. Mas, não se pode esquecer de que o mercado é mutável, e que o indivíduo tem, antes de tudo, de ser preparado para responder às necessidades sociais, e não às do mercado.

Inovações e educação permanente

Em 1972, a Universidade de Stanford, na Califórnia, já desenvolvia programas de teleducação destinados à atualização de engenheiros e técnicos de empresas situadas na área da baía de São Francisco (“*San Francisco Bay Area*”). Atualmente, universidades, como a Federal de Santa Catarina, na região Sul do Brasil, utilizando a internet e os sistemas de teleconferência, com comunicação direta nos dois sentidos, dão cursos de atualização a engenheiros e técnicos de alto nível de empresas como a Petrobras, em seus locais de trabalho, a milhares de quilômetros da sede da universidade, na Amazônia, no Nordeste ou na plataforma marítima no Atlântico Sul. Em Barcelona (Catalunha, Espanha), a Universidade Aberta da Catalunha (UOC), uma universidade real, mas 100% virtual, forma adultos, a maioria empregados, em diversas áreas do conhecimento.

Segundo se pode deduzir da análise de vários especialistas, a inserção da educação permanente na prática da ES¹¹ pode ser alcançada por meio de programas como os seguintes:

- Criação de estruturas em educação permanente e contínua com finalidades de coordenação nas áreas acadêmicas da universidade, otimizando dessa maneira os recursos físicos e humanos;
- Oferecimento de programas de *atualização profissional permanente* destinados aos formados e a outros profissionais;

11. Um dos especialistas latino-americanos que se destaca nos estudos sobre educação permanente é Carlos Türnneman Bernheim.

- Programas de educação voltados à reflexão e à visão estética como ampliação para os profissionais dessa área ou como nova dimensão para profissionais de outras disciplinas que necessitem desenvolver a noção de domínio universal, por meio do conhecimento de obras de arte, da imaginação, da literatura e do pensamento;
- Programas de diferentes níveis para adultos que não tenham tido oportunidade de formação universitária;
- Programas de conteúdo social e econômico, destinados à interpretação justa dos acontecimentos nacionais e internacionais;
- Fortalecimento da cultura do lazer, orientada em direção à criatividade, ao desfrute da natureza e ao crescimento como pessoa individual e coletiva.

Outra questão também importante, e com implicações no mundo do trabalho e em sua organização, é a do acesso à ES. É útil recordar que, em agosto de 1998, poucos meses antes da Conferência Mundial de Paris, os países vinculados à OCDE reuniram-se em Berlim e decidiram adotar, como política oficial, o acesso universal à ES, ou terciário, como gostam de dizer os funcionários da OCDE, influenciados pelos australianos.

Na mesma publicação, a OCDE mencionava a chegada de um novo paradigma para o ensino terciário que tem como elementos, entre outros, os seguintes: a orientação, em um grande número de países, de ações realizadas pelas autoridades públicas que preveem a possibilidade de admissão ao ensino terciário de 60%, 80%, 100% de todos os que completarem seus estudos secundários, e, em um caso (os Estados Unidos), a participação de todos em algum tipo de ensino terciário.

Essa ES (ou terciária) universal é algo para os ricos ou deve beneficiar a todos? A OCDE, na prática, busca reservar esse direito aos seus Estados-membros, às comunidades dos países ricos do mundo¹². Em contraposição a

12. A esse propósito, é ilustrativo o texto do discurso do secretário-geral da OCDE, Angel Gurría, que, em 19 de outubro de 2007, em Paris, declarou: *“I would still like to caution against letting investment in higher education run ahead of investment in elementary and secondary schools. Higher education is expensive. In OECD countries, a place in tertiary education can be up to 25 times as expensive as in primary education. Countries at earlier stages of development should take care of basics before investing heavily in higher education. For good reasons the Millennium Development Goals call for universal and equal access to primary and secondary education for boys and girls. Where primary education for all has not become a reality yet, it may, on balance, be less expensive and more efficient to focus on this area, given the resources at hand. Students moving on to higher education can have a range of choices and they may also want to take advantage of higher education offered by outside providers. All of this might be accomplished as part of development strategies. The Guidelines for Quality Provision in Cross Border Higher Education, developed by UNESCO and OECD, make it easier to identify high quality providers on an international level.”* (grifos do autor).

essa atitude, nas conferências regionais preparatórias da CMES, em Paris, em outubro de 1998, a comunidade acadêmica e seus associados opinaram de maneira muito clara, baseando suas propostas e decisões no Artigo 26.1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos – que, na época, comemorava seus 50 anos –, segundo o qual toda pessoa tem direito à educação, e o acesso aos estudos superiores deve estar aberto em plena igualdade a todos em função de seus méritos. Em consequência, discriminação de nenhuma espécie pode impedir o acesso à ES. Esse é um compromisso já velho, de mais de 60 anos, de toda a comunidade internacional, mas somente agora se toma consciência dele com mais força. As implicações para a ES são mais que evidentes.

Identificando estratégias em inovações no *e-learning*

Um estudo interessante é o que foi elaborado por um grupo de professores provenientes de vários países, com o patrocínio da Comissão Europeia. Trata-se de “*Identifying innovation in higher education e-learning strategies*”¹³.

A que conclusões básicas chegaram os autores do estudo?

Apesar das diferenças de enfoque, há pontos comuns na vivência e na prática de todas as organizações. Entre eles, nota-se:

- Planos sustentados de negócio, incluindo avaliações cuidadosas do mercado estudantil e do controle de custos;
- Ambição por processos de garantia de qualidade e de serviços de apoio aos estudantes;
- Desenvolvimento de uma tecnologia que seja forte, disponível inclusive em termos de recursos, produtiva e acessível amplamente, com bom apoio técnico de qualidade.

Hoje, no mundo inteiro, as universidades tradicionais se orientam em direção a um sistema dual, com a mistura de elementos presenciais e a distância, incluídos aí o virtual. E muitos se admiram com o sucesso da *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC) que, desde sua fundação, em Barcelona, em 1995, acumula prêmios internacionais de excelência e foi capaz de desenvolver uma metodologia que faz com que seus estudantes

13. Os autores são: James Aczel (*The Open University*, Reino Unido); Olivier Cotinat (*Institut National des Télécommunications*, França); Pascale Hardy (*The Open University*, Reino Unido); Helen Iggulden (*University of Salford*, Reino Unido); László Komáromi (*Számalk Education and Information Technology Ltd.*, Hungria); Katherine Mailet (*Institut National des Télécommunications*, França); Sara Medina (Sociedade Portuguesa de Inovação – SPI, Portugal); Andreas Meiszner (SPI, Portugal); Eva Obermueller (*Vienna University of Technology*, Áustria); Mark Spinoglio (SPI, Portugal); Karen Staniland (*University of Salford*, Reino Unido).

tenham mais contato entre si e com os professores do que nas instituições tradicionais, o grau de satisfação dos estudantes seja altíssimo e o mercado de trabalho aceite, sem restrições, seus diplomados. Em realidade, programas virtuais, se bem executados, poderão apresentar as seguintes vantagens:

- Aprendizagem sem restrição de tempo nem de espaço;
- Possibilidades de organizar os cursos segundo módulos e calendários flexíveis e que atendam às necessidades individuais de aprendizagem;
- Maior responsabilidade do estudante no processo de aprendizagem. Eles se tornam mais independentes, são mais motivados a apresentar questões, a buscar recursos alternativos e a discutir com seus iguais;
- Docentes que tendem a tomar consciência das mudanças que afetam sua função, sendo que os estudantes se tornam mais autônomos e menos constrangidos pelo lugar e pelo tempo.

Gabriel Trip, no “New York Times” de 04 de novembro de 2009, publicou o artigo “*Learning in dorm, because class is on the web*”, em que contava a história de estudantes que, embora vivendo a alguns passos da sala de aula, permanecem em seus dormitórios porque as aulas são transmitidas pela internet. Segundo o jornal, a educação *on-line* está explodindo nos Estados Unidos: 4,6 milhões de estudantes seguiram um curso *on-line* no nível de *college* durante o outono de 2008, com um acréscimo de 17% em relação ao ano anterior. Na Universidade de Iowa, 10% dos 14 mil estudantes no nível de graduação em artes liberais seguem um curso *on-line* a cada semestre. Na Universidade da Carolina do Norte, os estudantes do primeiro ano de espanhol já não dispõem de cursos presenciais.

Iniciar novas instituições

Evidentemente, um momento propício para o lançamento de inovações é o da constituição de novas universidades. Jamil Salmi, do Banco Mundial, fala do que se deve evitar em uma situação destas. As observações do diretor do Banco Mundial, ainda que inicialmente voltadas para universidades de “excelência científica”, que enquadram um tipo especial de instituições, segundo o jargão do Banco Mundial, merecem a reflexão de todos, inclusive dos responsáveis pelas novas universidades de integração, como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), que o presidente Lula criou no final de seu governo. Para a integração com a América Latina e a África, Salmi chama a atenção aos seguintes equívocos que devem ser evitados:

- a) Construir um *campus* magnífico – uma boa infraestrutura é importante, laboratórios adequados são necessários, mas sem uma governança apropriada, sem uma liderança forte, sem um currículo bem pensado, sem acadêmicos qualificados, um *campus* bonito não será outra coisa que uma concha vazia.
- b) Desenhar ou elaborar o currículo depois de construir os edifícios – frequentemente, pensa-se que ensinar e pesquisar são ações que podem ser adaptadas ao entorno físico, mas uma pedagogia inovadora requer construções apropriadas.
- c) Importar o conteúdo de algum outro lugar – em lugar de avançar por meio do longo processo de elaborar seu próprio programa, muitos buscam “comprar” elementos de seu programa em instituições de prestígio no mundo desenvolvido.
- d) Elaborar o currículo com um ecossistema da OCDE na mente, implementado em outro lugar – adotar vantagens específicas que fazem o prestígio de universidades na América do Norte ou na Europa (concentração de talentos, recursos abundantes e governança favorável) é necessário, mas não suficiente em si mesmo para se criar uma instituição de nível mundial. É difícil, se não impossível, manter universidades florescentes quando o ecossistema nacional de educação terciária não é plenamente satisfatório: uma liderança nacional (visão do futuro da educação terciária, capacidade de implementar reformas), um quadro regulatório (estrutura de governança e processos de gestão nos níveis nacional e institucional), marcos para garantia de qualidade, mecanismos para integrar vários tipos de instituições terciárias, recursos financeiros e estímulos ou incentivos e uma infraestrutura técnica.
- e) A demora em estabelecer o conselho (*board*) e nomear uma equipe de liderança – a criação de uma nova universidade resulta, frequentemente, de uma decisão política. Um projeto dessa magnitude necessita ser levado adiante por uma liderança dinâmica, trabalhando sob a autoridade de um conselho (*board*) independente, com a capacidade de fornecer orientação e poder.
- f) Um plano para custos de capital elevados imediatamente, mas não a sustentabilidade financeira no longo prazo.
- g) Ser demasiado ambicioso nos objetivos quantitativos.
- h) Pensar que se pode fazer tudo em 18 meses.
- i) Basear-se em professores estrangeiros, sem construir uma capacidade local.

Concluindo, afirma Salmi que a decisão de se criar uma universidade de alto nível mundial deve sempre ser examinada dentro de um contexto capaz de assegurar o alinhamento com a estratégia nacional para a educação terciária e evitar distorções na alocação de recursos dentro do setor.

Financiamento

Para alguns, inovar, sobretudo quando se trata de questões vinculadas à gestão dos estabelecimentos ou a decisões tomadas pelos poderes políticos, significa introduzir taxas de escolaridade ou aumentá-las significativamente de modo a fazer com que os estudantes ou suas famílias assumam o custo dos estudos.

Pessoalmente, estou entre os que consideram isso um erro. Além do mais, a experiência mostra que, em lugar de favorecer a democratização, como alguns enfatizam, essa medida provoca elitismo. Já mencionei os estudos do Instituto de Educação da Universidade de Londres e a posição recente dos estudantes europeus, baseada em pesquisas da OCDE¹⁴.

Restringir o acesso à ES é uma armadilha para os países em desenvolvimento. No entanto, a meta da universalização, a exemplo do que propõem os países ricos, e mesmo o modesto índice de 30% que almeja o Brasil, é difícil de ser atingido, ao menos no curto prazo. Difícil, acrescentemos, mas não impossível.

Os que defendem a introdução do sistema de ES pago partem de um diagnóstico de que, em alguns lugares, ele pode ser correto. Em países como a Inglaterra, hoje, os pobres pagam pelos ricos, os ricos têm mais acesso à educação de qualidade, gratuita ou não, conforme o caso, e os pobres têm de pagar por uma educação de baixo nível. A correção do sistema por meio de medidas como bolsas, crédito educativo e outras, como advogado pelos organismos financeiros, também não é simples. Mesmo em países democráticos, frequentemente os beneficiados são os que menos necessitam, valendo mais os contatos políticos que a privação de recursos. Não se deve

14. *“As research in the United States clearly demonstrates, student loans have a negative/disincentive impact on the participation of low-income groups because of concomitant student debt, but a neutral one on mid- to high-income groups. By contrast, grants have a positive outcome on the enrolment of low-income groups, and a neutral outcome for mid- to high-income groups. And tuition fees have a disincentive effect on the poor and middle-income students but no impact on high-income students”* (St John, 1990; McPherson and Shapiro, 1991; St John and Starkey, 1995; apud CALLENDER, Claire. *Fair funding for higher education: the way forward of access*. In: CALLENDER, Claire. *Participation and Higher Education*. London: Kogan Page, 2002. Chapter 4).

esquecer também de que muitos estudantes, vivendo em regiões isoladas, nem acesso têm à informação sobre bolsas ou créditos educativos. Além do mais, o custo da operação, inclusive da administração do sistema, nem sempre é justificável para um aumento, digamos, de 5% a 10% no orçamento das instituições, como assinalam vários autores.

Missões da universidade

O documento “Marco de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior”, aprovado pela CMES de 1998, em complemento à sua declaração final, estabelece, em seu parágrafo 5, que cada estabelecimento de ensino superior deveria definir sua missão de acordo com as necessidades presentes e futuras da sociedade.

No marco dessa perspectiva, a análise da evolução dos centros de ES, no decorrer dos últimos 40 anos, revela que as finalidades básicas desta necessitam estar cada vez mais relacionadas com quatro objetivos principais:

1. A elaboração de conhecimentos novos (função de pesquisa), o que implica também fazê-los progredir e cuidar de sua aplicação;
2. A educação e a formação de pessoal altamente qualificado (função de ensino);
3. A participação ativa no progresso da sociedade, inclusive pela prestação de serviços à sociedade, principalmente por meio de sua contribuição ao desenvolvimento sustentável, à melhoria da sociedade (extensão) e à criação e difusão da cultura;
4. A função ética, que implica o desenvolvimento da capacidade de crítica social, favorecendo a formação integral e a formação de responsáveis capazes de iniciativas, aptos para o diálogo e para a construção de uma sociedade.

Assim, falar em reforma da universidade sem se ter em vista as suas missões permanentes e sem levar em consideração um projeto de nação e, nos dias de hoje, de uma globalização humana, não é consequente. É preciso que as universidades participem ativamente, assumam posições de liderança no processo de definição de projetos dessa natureza, em que o desenvolvimento da ciência sirva aos interesses de todos em todo o país, e não só de grupos estrategicamente situados em grandes centros urbanos.

Desde Córdoba, em 1918, a universidade não pode mais se preocupar apenas com a qualidade formal de seus programas. Ela deve se articular mais profundamente com a sociedade e sua ação, para ser considerada de qualidade, tem de ser pertinente ou relevante, ou seja, deve visar à solução

dos problemas mais importantes da sociedade, nos âmbitos local, nacional ou internacional.

A definição ou redefinição de missões deveria provocar um grande debate dentro das instituições. O debate deve, além disso, ser levado para fora da universidade, com a participação da sociedade em sua totalidade. A missão se traduz em finalidades, em longo prazo, que são declarações gerais sobre as grandes orientações da instituição. Não se trata de reformar os estatutos. Isso pode também ser necessário, mas pressupõe um processo longo e complicado. Urgente, em um processo de reforma, é dispor de uma espécie de manifesto ou de bandeira, que possa servir de orientação aos estabelecimentos e às comunidades que integram as instituições.

As missões coincidem com as finalidades e os objetivos da instituição universitária: pesquisa, formação e serviço; contribuição para o desenvolvimento e a criação de uma sociedade mais justa; desenvolvimento de valores éticos, que serão alcançados mediante as funções ou atividades que os estabelecimentos hão de exercer. Essas finalidades serão detalhadas por meio de objetivos mais operacionais, que levarão em conta as necessidades imediatas do meio em que estão inseridas as instituições.

A definição da missão será, além do mais, um instrumento importante para a avaliação de cada instituição em função de seu projeto, que tomará em consideração a situação internacional globalizante e sua vocação específica face aos problemas da sociedade à qual está diretamente vinculada. Dispondo de um documento dessa natureza, a instituição poderá organizar, de maneira mais legítima e objetiva, processos de avaliação interna e enfrentar uma avaliação externa que também somente terá sentido se tomar em consideração o objetivo que, autonomamente, atribuiu-se a cada instituição. Em outras palavras, essa seria uma salvaguarda a intentos, como os que se veem hoje, de instituições que desejam manipular processos de acreditação, tentando definir o que é qualidade para o mundo inteiro e baseados em sistemas que são próprios a poucos países (VAN GINKEL, 2003).

A educação não se dá no vazio, como dizia Lima Vaz no marco de discussões elaboradas na UFMG nos anos 1960. Nessa linha, gostaria de recordar que Jacques Maritain, filósofo francês, um dos criadores da UNESCO, falava da necessidade de se conceber e de implementar um ideal histórico para cada país e para cada sociedade. Hoje, estou certo, Maritain enfatizaria mais o conjunto de nações, como fez quando da criação das Nações Unidas, que é o ideal histórico nacional.

Há de se considerar também a evolução da sociedade, com o aparecimento de novas prioridades na ordem social. Atentas a esse fenômeno, as Nações Unidas promoveram uma reflexão que levou à elaboração dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, definidos pela Reunião de Cúpula (*Cumbre*) do Milênio realizada no ano 2000 e que, de certa maneira, atualizam e completam o que foi mencionado no Artigo 6 da declaração da Conferência Mundial sobre a Educação Superior de 1998, para que possa desempenhar seu papel na identificação e no tratamento dos problemas que afetam o bem-estar das comunidades, das nações e da sociedade global, ou seja, as necessidades da sociedade¹⁵.

As mudanças ocorridas na organização da sociedade, em escala planetária, não são conjunturais. Hoje, mais que nunca, tudo está interligado. As mudanças dos últimos 30 anos se referem aos modos de vida, à maneira como se estrutura a governança mundial e nacional, e ao desenvolvimento de um tipo de comunicação no qual o virtual é cada vez mais presente. Estamos, conscientemente ou não, construindo uma nova civilização. Se ela vai ser melhor ou pior do que a atual, caberá a nós todos decidir.

Aliás, há bastante tempo, o pensador brasileiro Theotônio dos Santos Junior fala da necessidade de se construir uma nova civilização. Recentemente, outro brasileiro publicou um artigo no jornal francês “Le Monde”, em que afirmou na conclusão de seu texto:

Mais que uma grave crise econômica, enfrentamos, hoje, uma crise de civilização. Ela exige novos paradigmas, novos modelos de consumo e novas formas de organização da produção. Temos necessidade de uma sociedade na qual os homens e as mulheres sejam autores de sua história e não vítimas da irracionalidade que reinou durante esses últimos anos¹⁶.

Não é necessário apoiar ou compartilhar com tudo o que diz, escreve, fala ou faz o ex-presidente Lula, autor desse artigo, mas creio que, nesse particular, todos devemos estar de acordo com ele.

15. Em seu Artigo 6, a declaração da CMES de 1998 menciona atividades voltadas para a eliminação da pobreza, da intolerância, da violência, do analfabetismo, da fome, da deterioração do meio ambiente e de enfermidades.

16. SILVA, Luis Inácio Lula da. Au-delà de la récession, nous sommes face à une crise de civilisation. *Le Monde*, 31 mar. 2009.

Referências bibliográficas

ANGULO, J. Félix. “La voluntad de distracción: las competencias en la universidad.” In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata, Universidad de Cádiz, 2008. p. 176-205.

BARTOLI, Annie). *Le management dans les organisations publiques*. 2.ed. Paris : Dunod, 2005.

BECHARD, Jean-Pierre. L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 27, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n2/009933ar.pdf>>.

BERLO, David K. *O processo da comunicação*. São Paulo: Liv. Martins Fontes, 1979.

BERNSTEIN, Richard. ‘No’ votes in Europe reflect anger at national leaders. *The New York Times*, 2 Jun., 2005.

CNE. *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década*: Documento de referência para a Oficina de Trabalho CES/CNE. Brasília, dez. 2010.

CROS, Françoise. Préface à l'ouvrage de Denis Bédard et Jean-Pierre Béchar. In: CROS, Françoise. *Le temps des innovations pédagogiques: trame du changement en enseignement supérieur*. [Paris]: [s.n.], 2009.

CUNHA, Luiz Antônio; “A Universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas.” [São Paulo]: Civilização Brasileira; UFC, 1980.

DE KETELLE, Jean Marie. Apresentação. In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISIÓN Y ACCIÓN, Paris 5-9 oct. 1998. *Documento de trabajo*. Paris: UNESCO, 1998. (Documento ED-98/CONF.202/5).

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. *Compromisso social das universidades face às investidas da comercialização*, 2005 (mimeo).

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Globalization and dialogue of civilizations: the role of China. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EXCELLENCE WITH OR WITHOUT A SOUL: THE CULTIVATING OF MINDFUL UNIVERSITY GRADUATES, Guni-Ap- Hangzhou, China,-2-3 Dec. 2007. *Anais...* Disponível em: <www.mardias.net>.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. *World Conference on Higher Education*. Electronic Book, n. 1, [s.d.]. Disponível em: <www.mardias.net>.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. “¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/62/educacion>> Acesso em: 30 nov. 2010. HAYTON, Annete; PACZUZKA, Anna (Eds.). *Access, participation and higher education: policy and practice*. London: Kogan Page, 2002.

KENT, Rollin. “Debate: Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO”. *Universidad Futura*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, v. 7, n. 19, invierno, p. 19-26, 1995.

LENOIR, Yves. “L’interaction instruction-socialisation dans le cadre d’une globalisation néolibérale: quelles finalités de l’éducation scolaire?”. In: COLOQUIO “L’INTERACTION INSTRUCTION-SOCIALISATION: QUELS ENJEUX POUR UNE DECOLONISATION DU SAVOIR, DU POUVOIR ET DE L’ACTION DANS LE CADRE D’UNE GLOBALISATION NEOLIBERALE?”, en el XII CONGRESO DE LA ASOCIACION PARA LA INVESTIGACION INTERCULTURAL, 1-2 jul. 2009. *Comunicación*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

MAYOR ZARAGOZA, Federico. “Discurso de clausura de la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cuba, 1996. In: MAYOR ZARAGOZA, Federico. “*Hacia una nueva educación superior*”. Caracas, Venezuela: Ediciones Cresalc-UNESCO, 1997. (Colección respuestas).

OLSSON, Berit. “The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education”. In: BUCHERT, Lene; KING, Kennet (Eds.). *Learning from experience: policy and practice in aid to higher education*. La Haya, *CESO Paperback*, n. 24, p. 235-246, 1995.

OIT. *Informe sobre o emprego no mundo, 1998-1999*. Genebra: Organização Internacional do Trabalho, 2000.

ROGERS, Everet (Ed.). “Communication and development: critical perspectives.” Beverly Hills: Saga Publications, 1976. (Saga contemporary, social sciences issues; 32).

SALMI, Jamil. *Nine Common Errors When Building a New World-Class University*. – 22 Aug., 2010. (mimeo).

UNESCO. *Policy Paper for change and development in higher education*. Paris: UNESCO, 1995. UNESCO. *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción; informe final, de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, 5 a 9 de octubre, 1998. Paris: UNESCO 1998. Disponible em: <www.unesco.org/educprogram/wche/declaration_eng.htm>.

UNESCO. *World Conference on Higher Education: the new dynamics of higher education and research for societal change and development*, 5-8 Jul. 2009. Paris: UNESCO, 2009. Disponible em: <www.unesco.org/en/wche.2009>.

VAN GINGEL, Hans; DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Institutional and political challenges of accreditation at the international level, *Electronic Book*, n. 3, 2003. Disponible em: <www.mardias.net>.

3.1.2 Inovações na educação superior: experiências na Ásia

Universidade de Macau: tradição e desafios para a próxima década¹

Prof. Rui Martins²

História

Apesar de os estudos universitários em Macau terem uma tradição que remonta a 1594 – com a fundação pelos jesuítas do antigo Colégio Universitário de São Paulo, a primeira universidade de cariz ocidental na China, que é ainda hoje o mais famoso *ex-libris* do território –, eles sofreram uma longa interrupção desde o século XVI até a criação da Universidade de Macau (UM), em 1981 (inicialmente designada Universidade da Ásia Oriental – UAO, universidade privada com o terreno concedido pelo governo), que marcou o início do ensino superior moderno em Macau e que é a instituição líder do ensino superior local, estando entre as mais antigas universidades da região do delta do Rio das Pérolas, e podendo ser na verdade considerada a herdeira do colégio original.

Durante os primeiros anos após o estabelecimento da UAO, seus alunos, na sua maioria, eram provenientes de Hong Kong. Posteriormente, a então administração portuguesa de Macau, atendendo à necessidade de formar recursos humanos locais para o período de transição, antes da transferência da soberania do território para a China, procedeu à aquisição da UAO através da Fundação Macau, em 1988. Realizou igualmente uma reestruturação com o estabelecimento de várias faculdades, nomeadamente, a Faculdade de Letras, a Faculdade de Gestão de Empresas, a Faculdade de Ciências Sociais e a Faculdade de Ciências e Tecnologia, tendo modificado a duração dos cursos de licenciatura de três para quatro anos. Em uma fase posterior, foram criadas as Faculdades de Direito e de Ciências da Educação, mantendo-se o inglês como a língua principal de ensino.

Com a promulgação dos novos estatutos universitários em 1991, a UAO tornou-se oficialmente uma universidade pública e passou a chamar-se Universidade de Macau, assumindo como sua missão principal formar quadros locais qualificados para o período de transição.

1. Neste texto, foi conservado o uso do português de Portugal, usado pelo reitor, em palavras, acentuação e expressões.

2. Vice-reitor (Investigação) da Universidade de Macau.

Maturidade acadêmica aos 30 anos

Em 2011, decorridos 30 anos desde a sua criação, a Universidade de Macau atualmente conta com um completo sistema de ensino sustentado por cinco faculdades, nomeadamente, a Faculdade de Gestão de Empresas, a Faculdade de Ciências da Educação, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, a Faculdade de Ciências e Tecnologia, além do Instituto de Ciências Médicas Chinesas e do Colégio de Honra, oferecendo uma vasta e variada gama de cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento, ministrados maioritariamente em inglês, com alguns cursos leccionados em chinês, português e japonês. Possui, também, outras unidades académicas, incluindo o Centro de Língua Inglesa, o Centro de Educação Contínua e o Centro de Estudos de Macau. O número de estudantes tem aumentado acentuadamente, de algumas centenas logo no começo para cerca de 7.500 presentemente, tendo a percentagem de alunos locais subido de 39% (durante o período da UAO) para 80%.

A universidade dispõe de um corpo docente qualificado e experiente, constituído por cerca de 450 professores oriundos de diferentes países e regiões, tais como Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Portugal, Japão, China Continental, Taiwan, Hong Kong e Macau, sendo mais de 75% doutorados, quer na UM ou na sua maioria em universidades de prestígio mundial.

Tendo sempre como objetivo atingir padrões internacionais e conseguir um desenvolvimento equilibrado no ensino e na investigação, a UM mantém relações estreitas com universidades e instituições académicas, tanto nacionais como estrangeiras, tendo os projetos de cooperação no domínio da investigação científica já produzido bons resultados. Os seus docentes publicam, anualmente, cerca de 200 artigos em revistas académicas especializadas de referência internacional, indexadas pelo *Web of Science* (ISI), as quais geram também anualmente mais de 1.200 citações na mesma base de dados. A participação ativa em diversas associações internacionais universitárias e a organização de conferências importantes no âmbito mundial permitem à universidade partilhar a sua experiência com outras instituições académicas internacionais, estimulando assim o seu próprio desenvolvimento. Além disso, a universidade fornece ao governo e às instituições privadas de Macau os seus serviços de investigação, de desenvolvimento e de consultoria nas áreas de educação, economia, comércio, políticas públicas, ciência e tecnologia, e engenharia.

Para além disso, a UM tem obtido numerosos resultados notáveis na investigação científica. Por exemplo, um projeto de investigação em microelectrónica obteve as primeiras três patentes americanas no campo; o resultado de uma investigação em medicina chinesa obteve uma patente de invenção do Gabinete Estatal da Propriedade Intelectual; com o apoio do governo da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) e do Fundo de Desenvolvimento das Ciências e Tecnologia da RAEM, a UM obteve, em novembro de 2010, a aprovação do Ministério das Ciências e Tecnologia para estabelecer os primeiros dois laboratórios de referência do Estado Chinês, um em micro-electrónica e o outro em ciências médicas chinesas; um projeto de investigação de ponta sobre a *Internet of Things* (IOT), que foi liderado pelo reitor Wei Zhao e numerosos outros professores da UM, foi aprovado pelo Ministério das Ciências e Tecnologia para financiamento, no âmbito do Programa 973, assinalando um passo crucial no desenvolvimento da UM na área da IOT; uma comunicação sobre a concepção de chips estabeleceu um novo recorde e recebeu o Prémio Rota da Seda na *International Solid-State Circuits Conference* (ISSCC), em 2011, que é conhecida como a “Olimpíada dos Chipes”, tornando este ano a UM a 15ª universidade do mundo, quinta da Ásia e primeira da China, Hong Kong e Macau, com artigos aceitos nesta conferência.

A biblioteca da UM foi a primeira localmente a iniciar o processo de informatização e é atualmente a maior e a mais bem equipada em Macau, tendo uma coleção de mais de 300.000 títulos, possuindo publicações de várias organizações internacionais, para além de uma coleção de Macau e uma coleção de livros antigos raros. Já subscreveu mais de 35 mil revistas e 100 mil livros eletrónicos. Com o aumento constante do número de bases de dados *on-line* e de livros eletrónicos de texto completo, está significativamente avançada em termos de digitalização da informação.

Graças ao desenvolvimento rápido e ao uso amplo das novas tecnologias, a UM estabeleceu o primeiro *campus* eletrónico em Macau com uma rede sem fios que abrange todas as salas de aula, gabinetes, a biblioteca e as residências estudantis. Essa rede permite aos estudantes uma ligação conveniente à internet em casa e no dormitório, facilitando-lhes assim consideravelmente o seu estudo.

A universidade tem estabelecido, desde 1991, relações de cooperação académica com mais de 100 instituições de ensino superior de mais de 20 países e regiões, tais como a China continental, Hong Kong, Portugal e

outros países europeus, Japão, Estados Unidos, Austrália e sendo igualmente um membro ativo de várias associações internacionais universitárias, entre as quais se destacam a Associação Internacional de Universidades (IAU), a Associação Internacional de Reitores das Universidades (IAUP), a Associação das Universidades da Ásia-Pacífico (AUAP) e a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP). Os acordos de intercâmbio de estudantes assinados com os seus parceiros trazem à UM, todos os anos, aproximadamente 100 alunos estrangeiros. Para além de Macau, Hong Kong e Taiwan, a UM tem recrutado, desde 2001, estudantes de 25 províncias e cidades da China continental.

Para além disso, a UM detém neste momento a vice-presidência da AULP, e é membro da Associação Internacional dos Presidentes de Universidades, sendo igualmente membro convidado do Conselho de Reitores das Universidades Públicas Portuguesas (CRUP) (através do qual foram reconhecidos em Portugal todas as suas licenciaturas e os seus mestrados leccionados em inglês e em português). Por outro lado, em termos de investigação foram igualmente formados cerca de 60 doutores locais, aprovados por painéis com a maioria de especialistas externos à UM e de nível internacional.

A UM encontra-se neste momento situada cerca do *top 10%* de nível mundial (posição 1.210 entre 12.000 universidades) e no *top 50* das universidades de língua portuguesa – de acordo com a medição de janeiro de 2010 do *Webometrics Ranking of World Universities*.

Pioneira na ES em Macau, a UM tem como uma das suas missões principais promover uma educação universitária de qualidade. Para responder às necessidades do futuro desenvolvimento local, está a construir novos edifícios académicos, laboratórios, gabinetes, centros de investigação e centros de actividade estudantil. Além do mais, no que diz respeito ao desenvolvimento curricular, a UM irá lançar novos cursos que irão ao encontro das necessidades da comunidade.

Um novo *campus* para a próxima década

A UM está empenhada em produzir graduados notáveis para a sociedade, tornando-se uma universidade de nível mundial, providenciando um ensino pré-graduado de elite, desenvolvendo uma equipa de docentes de alto gabarito, alargando o desenvolvimento de cursos académicos únicos.

A UM adopta sistemas de governação e gestão internacionais e recruta pessoal docente notável de todo o mundo, a fim de criar um ambiente multi-

língua de aprendizagem para os estudantes. Por forma a desenvolver um corpo docente especializado e para melhorar a qualidade do ensino e da investigação, a UM adota um sistema de revisão internacional para avaliar as capacidades do pessoal docente e premiar o pessoal mais notável. A UM está empenhada igualmente em construir um *campus* inovador, através da exploração do seu pleno potencial, inovando e implementando numerosos planos de gestão ambiental.

O ano de 2009 assinalou um marco importante na história da UM porque foi neste ano que o governo central decidiu reservar uma parcela de terreno na ilha de Hengqin, muito próxima de Macau. Realizou-se o lançamento da primeira pedra do novo *campus* da UM no dia 20 de dezembro de 2009, e a construção está prevista para ser concluída em três anos. Concluída a construção, o novo *campus* será administrado de acordo com a legislação da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM). Esse evento será extremamente importante e irá exercer uma profunda influência sobre a ES em Macau. Com uma área mais ampla e um ambiente agradável, a Universidade poderá oferecer novos cursos académicos, ter novas instalações e equipamentos, e conhecer uma nova cultura de *campus* e um novo modelo de gestão. Terá consequentemente melhores condições para realizar uma educação de elite em licenciatura, melhorar a qualificação do pessoal docente e prosseguir a excelência na investigação. Irá igualmente dedicar-se à construção de um *campus* eficiente e amigo do ambiente, e à formação de quadros qualificados para Macau, a região do Rio das Pérolas, para o país e todo o mundo, contribuindo assim para a sociedade e criando um futuro mais brilhante.

Localizado no leste da ilha de Hengqin na província de Guangdong, o novo *campus* será ligado a Macau por um túnel e fica ao pé da montanha de Hengqin. Com um terreno de 10.926 km² e uma área de construção de aproximadamente 820.000 m², será 20 vezes maior do que o atual *campus* e poderá acolher aproximadamente 10 mil alunos. Um túnel subfluvial será construído entre Macau e o novo *campus*. Sem controlo fronteiriço, a entrada e saída entre Macau e o novo *campus* será muito conveniente e poderá ser realizada durante 24 horas por dia.

Desfrutando de melhores condições, a UM poderá introduzir o sistema de “colégio residencial” praticado por várias universidades de ponta no mundo. A criação de dez colégios residenciais, o maior número desses estabelecimentos em um *campus* na Ásia,



Projeto geral do novo *campus*

© 2012 University of Macau (UM)

será um dos notáveis destaques do novo *campus*. Implementado esse sistema, cada aluno dos cursos de licenciatura pertencerá a uma faculdade, responsável pelos programas acadêmicos, e simultaneamente a um colégio, encarregado da organização de outras atividades. Nos colégios, os alunos de diferentes cursos e classes poderão estudar, viver juntos e participar de vários tipos de competições e atividades recreativas. Através dessas atividades, terão mais oportunidades de comunicação e interação, de trabalho em equipes, experiências de serviço e liderança. Além disso, graças ao estímulo e à cooperação entre os colegas, poderão reforçar a autodisciplina, melhorar a capacidade para ações independentes e promover o desenvolvimento pessoal. Os contatos estabelecidos nos colégios residenciais serão igualmente recursos úteis depois da graduação.

Serão criadas três bases abertas para o desenvolvimento da investigação científica no novo *campus*, principalmente nas áreas de ciências médicas e farmacêuticas, eletrônica e tecnologias de informação, energia e preservação ambiental. Será desenvolvido um esforço especial para fomentar o desenvolvimento de novas áreas interdisciplinares de investigação, promover a transferência tecnológica dos resultados e a incubação de novas indústrias inovadoras. Os novos espaços e instalações irão reforçar a realização conjunta de projetos de investigação entre a UM e outras universidades em Macau, na região do Rio das Pérolas e em todo o país, proporcionando assim oportunidades para o aprofundamento da cooperação entre Guangdong e Macau, e para a diversificação apropriada da economia de Macau.

© 2012 University of Macau (UM)



Espaço paisagístico na zona central do novo *campus*

Dirigido pelo Senhor He Jingtang, arquiteto de renome internacional, o projeto-geral do novo *campus* irá salientar cinco princípios e os seguintes conceitos: “orientação para as pessoas”, “desenvolvimento sustentável”, “moderno e informatizado”, “espaços paisagísticos no campus” e “combinação das culturas chinesa e ocidental”,

tendo como objetivo construir um *campus* verde, confortável e eficiente. Será criado um ambiente tranquilo e aberto, composto por espaços paisagísticos de múltiplos níveis e caracterizado pela coexistência harmoniosa entre o homem e a natureza. Esse ambiente será benéfico para a educação e irá exercer uma influência positiva nos alunos e professores.

O reitor da Universidade de Macau, Wei Zhao, afirmou que será impossível realizar o projeto do novo *campus* sem os fortes apoios do governo

central, dos governos de Zhuhai e da RAEM, assim como o de toda a comunidade local. Comparado com o atual *campus*, o novo *campus* irá conhecer consideráveis melhorias tanto no *hardware* como no *software*. Poderá facilitar a interação e a comunicação entre os alunos e fornecer um melhor ambiente para a formação de excelentes quadros. Simultaneamente, oferecerá melhores infraestruturas para que a Universidade de Macau possa prosseguir com excelência na inovação da investigação científica. Todas essas características irão exercer uma profunda influência no desenvolvimento do ensino superior em Macau e nas regiões vizinhas.

A fim de providenciar apoio no nível do *software*, a UM igualmente implementou nesses últimos anos várias estratégias para melhorar o ensino. Essas estratégias incluem: (1) a criação do Colégio de Honra; (2) a introdução do sistema do colégio residencial; (3) o estabelecimento do Centro de Estudos Mais Avançados e Colocação para ajudar os estudantes a fazer um planeamento suficiente de carreiras; (4) o lançamento de um curso de investigação pré-graduado, a fim de atrair mais pessoal investigador e (5) a adoção de um novo modelo de ensino que consiste em quatro componentes, nomeadamente: ensino específico de cada disciplina, educação geral, educação para a investigação e o internato, e educação para a comunidade e a educação de pares, com o objetivo de realizar uma educação de carácter holístico. No decorrer do ano académico de 2010/2011, a UM lançou o sistema do colégio residencial e algumas disciplinas de educação geral no *campus* atual em uma base experimental. No ano académico de 2011/2012, a UM irá lançar, plenamente, as novas disciplinas de educação geral, a fim de produzir graduados eruditos e bem rodados, capazes de integrar conhecimentos em diferentes áreas em um todo interligado.

Não existe obstáculo que possa pôr termo ao potencial da UM e ao cumprimento da sua missão. A UM irá agarrar essa oportunidade histórica e irá esforçar-se para produzir estudantes notáveis com aptidões profissionais, conhecimentos extensivos e alta integridade através de um ensino de pré-graduação da pessoa global. A UM visa a tornar-se uma universidade de nível mundial com excelência no ensino e na investigação, pretendendo levar a ES de Macau a ultrapassar novos desafios.

3.1.3 Inovações na educação superior: experiências na América Latina

Universidade e democratização do conhecimento¹

Juan Carlos Tedesco

O vínculo entre universidade e democracia é multidimensional e complexo, e assume significados diferentes, dependendo do contexto histórico e cultural em que estamos localizados. Por exemplo, a democratização da universidade pode ser analisada do ponto de vista social. Nesse caso, a análise será direcionada para a dinâmica de acesso e permanência pela origem social dos alunos e as políticas mais relevantes são as relacionadas com sistemas de bolsas de estudo, e estratégias de bem-estar de estudantes para promover a participação dos socialmente desfavorecidos no número de matrículas na ES.

Mas podemos também analisar a democratização a partir da perspectiva da gestão das universidades. Nesse caso, o olhar será colocado sobre os níveis e modalidades de participação dos diferentes segmentos que compõem a universidade em seus processos decisórios e do envolvimento de setores fora da universidade e da ligação com o Estado. Mas também podemos e devemos considerar a democratização da universidade a partir do ponto de vista do conteúdo que ela produz e dos métodos que utiliza para transmitir o que é produzido. A partir dessa perspectiva, encontra-se toda a análise da contribuição da ES na luta contra o subdesenvolvimento e a construção de sociedades mais justas, o que é uma dimensão que está se tornando cada vez mais importante no contexto das sociedades em que o conhecimento desempenha um lugar central nas estratégias de desenvolvimento.

Nesse contexto, o conhecimento e a informação são fatores importantes, tanto no processo de produção quanto no comportamento dos cidadãos. Essa é a principal razão pela qual hoje é tão importante a defesa da natureza pública do conhecimento. O conhecimento sempre foi um fator importante na economia e na sociedade, mas nunca antes estava em jogo o bem público. A articulação entre ciência e tecnologia, e o papel significativo que o conhecimento desempenha na discussão dos principais problemas políticos da atualidade geram fortes tendências a introduzir, na produção e na disseminação do conhecimento, a lógica capitalista da propriedade privada.

A dinâmica que vem adquirindo a sociedade do conhecimento e informação tem causado a perda, especialmente naqueles que tinham otimismo e

1. O texto original em espanhol: "Universidad y democratización del conocimiento". Tradução Fabiane Robl.

esperança, de que a centralidade do conhecimento levasse a uma sociedade mais justa e democrática. Vale a pena lembrar as previsões de Alvin Toffler, talvez o mais conhecido e mais popular desse otimismo. Toffler (1970), por mais de duas décadas, argumentou que uma sociedade baseada no conhecimento deve ser democrática, justa, com altos níveis de liberdade e de criatividade. A sua análise foi baseada na extrapolação linear das características que a produção e a distribuição do conhecimento têm com as necessidades de funcionamento da sociedade.

Nesse esquema, para construir o conhecimento é necessário ter liberdade, ou seja, uma sociedade baseada no conhecimento deve ser uma sociedade livre e democrática. A produção de conhecimento intensivo envolverá o esgotamento da economia de escassez, porque o uso do conhecimento leva à produção de mais conhecimento, ao contrário do que acontece com qualquer outro fator tradicional de produção, no qual o seu consumo gera a sua redução. Uma hipótese similar foi levantada com relação à distribuição do conhecimento, em comparação com qualquer outro fator e que, em última análise, todos nós temos um nível básico de inteligência que nos permite o acesso ao conhecimento. Sem entrar em uma análise específica para a apresentação de Toffler, a verdade é que a realidade tem de refutar essa visão otimista, e hoje é cada vez mais difundido o postulado de que, sem uma intervenção política ativa, esse novo capitalismo baseado no uso intensivo do conhecimento pode ser muito mais desigual do que o capitalismo industrial tradicional.

A esse respeito, podemos citar Manuel Castells, Daniel Cohen, Z. Bauman, R. Sennet e muitos outros. Mas talvez o dado mais representativo dessa tendência se refira à concentração da riqueza, especialmente nos países que utilizam com mais intensidade as tecnologias modernas de produção. Nos nossos países já havia a concentração de riqueza, mas agora aparece também nos países desenvolvidos e mesmo naqueles que tradicionalmente tinham um significativo grau de equidade social.

Esse enfoque permite superar duas visões que têm estado presentes nos debates universitários dos últimos anos. Por um lado, o enfoque que subestima a profundidade dessas mudanças; a partir dessa perspectiva, supõe-se que estamos diante de uma mudança profunda na estrutura social e, consequentemente, devemos continuar com as mesmas opções do passado. Por outro lado, o enfoque dos que reduzem as mudanças na universidade a um problema de administração e gestão; para aqueles que são colocados nessa posição, deveríamos pensar em concentrar os esforços para modificar as formas de gestão e de administração das IES.

Superar esses enfoques envolve a colocação do debate universitário no contexto mais amplo da discussão sobre a construção de sociedades mais justas. A grande questão, ou o desafio principal, é analisar como a produção e a distribuição do conhecimento e as instituições responsáveis por esses fenômenos contribuem para a construção de parcerias com maiores níveis de justiça.

Romper o determinismo social dos resultados de aprendizagem

Definir, dessa maneira, o sentido das mudanças educacionais, permite analisar os problemas específicos da democratização acima mencionados. O primeiro deles diz respeito à democratização, analisada do ponto de vista daqueles que acessam a ES. Nós viemos de várias décadas de expansão da universidade, sem que esta implicasse necessariamente em uma maior democratização. Em grande parte, a seleção social ocorre antes de se chegar ao final do ensino médio. Na América Latina, a determinação social dos resultados da aprendizagem é muito forte. Toda a evidência empírica disponível sobre o desempenho de aprendizagem – os testes PISA administrados pela OCDE, os testes realizados pelos Ministérios da Educação em cada país, os testes regionais administrados pela UNESCO – mostra que as variáveis que melhor explicam os resultados de aprendizagem do aluno são a origem social e as condições materiais das famílias. A educação, ou melhor, a escola não consegue romper o determinismo, porque atua como um fator de desigualdade. Estudantes de famílias pobres vão às escolas pobres, que produzem maus resultados, que permitem acesso somente a empregos pobres e a formar uma família pobre, o que fecha o círculo de reprodução da pobreza.

Houve tempos e países – nesse sentido, o Rio da Prata é um exemplo – em que alguns setores de alguma forma conseguiram romper esse ciclo, por um processo de mobilidade intergeracional. Mas a expansão da ES está concentrada nas classes média e alta da sociedade. A esse propósito, recordo um artigo muito provocativo de Manuel Sadosky, publicado em um jornal de Buenos Aires na década de 1960, que argumentava que a expansão de matrículas na ES tinha ocorrido em várias fases: na primeira fase, entraram meninos inteligentes das classes média e alta; na sequência, entraram as meninas inteligentes das classes média e alta; e, finalmente, entraram as meninas e os meninos não inteligentes das classes média e alta. Após esse processo, era suficiente nascer em uma família de classe média ou alta para ter assegurado um lugar na ES.

Além da caricatura que oferece essa análise, ela reflete uma realidade difícil de superar. Para superar não basta, obviamente, adotar políticas educacionais. Apenas no âmbito de um projeto de uma sociedade justa é possível desenhar estratégias que sigam firmemente nessa direção. Mas, para isso é necessário olhar para o sistema educacional como um todo. É por isso que é importante aplicar, de um lado, o compromisso da universidade para melhorar a qualidade geral do sistema de ensino, do primário ao ensino secundário e, por outro lado, voltar a colocar na agenda da universidade o tema da pedagogia e das modalidades de ensino.

Repensar o ensino universitário

O tema da pedagogia universitária ficou fora da agenda universitária nas últimas décadas e, por isso, hoje estamos sendo obrigados a revisá-lo em profundidade.

Os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos que vêm de novos grupos sociais e que estão tendo acesso à ES são muito importantes. É necessário confrontá-los com um alto grau de compromisso político e competência técnica. Caso contrário, produziremos o que se percebe hoje na maioria dos cursos, nos quais as taxas de fracasso, no primeiro e no segundo anos, muitas vezes chegam a níveis próximos de 50%. Exagerando um pouco, poderíamos dizer que o que estamos permitindo é a experiência do fracasso escolar.

Porém, a questão da aprendizagem não está concentrada apenas nos novos setores sociais que estão acessando a ES. Hoje, é necessário modificar as formas de ensino e aprendizagem para todos, é necessário ensinar a arte de aprender ao longo da vida. A velocidade das mudanças no conhecimento implica que a aprendizagem obtida durante um curso de graduação não servirá por muito tempo e será necessário renová-lo permanentemente. Decisões sobre a atualização e a educação ao longo da vida serão assumidas de maneira autônoma pelo profissional, pelo cientista, pelo egresso da universidade. Se assim for, devemos fazer a pergunta sobre como essa mudança impacta no projeto de formação inicial. Eu a deixo intacta? É só adicionar cursos de pós-graduação? Para algumas carreiras, já está instalado o padrão de recertificação. Mas, além desse dispositivo, é necessário discutir, do ponto de vista educacional, a questão que alguns foram resumindo com o *slogan* de “aprender a aprender”.

No contexto da educação ao longo da vida, a universidade deve ensinar a arte de aprender, porque é isso que o graduado terá de fazer em sua trajetória profissional. Como você ensina a arte de aprender? A esse respeito, é interessante notar que os autores que estão trabalhando com esse conceito evocam a metáfora dos métodos tradicionais de aprendizagem, baseados na relação entre o especialista e o iniciante. Ao contrário das profissões tradicionais, o que distingue o especialista do iniciante no processo de aprender a aprender é a maneira como eles buscam e encontram a informação, como a retêm, compreendem, e como a utilizam para a solução de um determinado problema.

A partir deste par “especialista-iniciante”, o papel do professor é definido como de um “companheiro cognitivo”. No processo de aprendizagem clássica de certas profissões, o procedimento utilizado pelo professor é visível e observável. O professor mostra como as coisas são feitas. Na aprendizagem escolar, no entanto, esses procedimentos estão escondidos, e o professor deve ser capaz de exteriorizar um processo mental normalmente implícito. O “companheiro cognitivo” deve, portanto, desenvolver uma bateria de atividades concebidas para tornar o implícito explícito, de modo que os alunos possam observar, comparar com as suas próprias maneiras de pensar, e depois – lentamente – implementá-las com a ajuda do professor e de outros estudantes (GOERY, 1996). Em suma, para ir de iniciante ao *status* de especialista, é necessário integrar as operações que permitem ter possibilidades e alternativas mais amplas de compreensão e solução de problemas.

O conceito de “companheiro cognitivo” permite apreciar as mudanças no papel do professor. No esquema clássico de análise da profissão docente, o perfil do professor “ideal” foi definido com base em traços de personalidade relacionados à prática diária de ensino. Neste novo enfoque, no entanto, o professor pode desempenhar um papel de modelo a partir do próprio processo de aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, é importante reconhecer que algumas operações cognitivas que todos nós julgávamos desprezíveis, tais como a repetição e a memorização, por exemplo, começam a ser revalorizadas. Se soubermos colocar isso em todo o processo de aprender a aprender, podemos entender que, para sermos criativos, em algum momento temos de ser repetitivos. Aprender música é um bom exemplo desse fenômeno. Muitas vezes, é necessário repetir uma operação para ser criativo no uso de um instrumento. Mas o estudante deve saber o que se repete, e que esse exercício é parte de um processo que levará à criatividade. O mesmo vale para a memorização. Se o

aluno sabe por que lhe pedem que memorize certos conteúdos (taxonomia ou determinadas fórmulas, por exemplo), realizará essas operações com mais eficiência do que se a memorização for exigida somente como uma repetição.

O papel da formação básica

Outro ponto importante na análise do conhecimento que produz e transmite a universidade refere-se ao papel da formação básica. Nesse sentido, é importante notar que os conhecimentos mudam com uma significativa velocidade, mas que os fundamentos do conhecimento não mudam. A formação que permite adequar-se às mudanças em uma determinada disciplina ou área do conhecimento é uma boa formação básica. Mas esse reconhecimento interfere profundamente nos critérios de prestígio com os quais atuam as universidades, onde quanto menos básico for o ensino, mais prestígio elas terão. Assim como a pesquisa tem maior prestígio do que o ensino, no exercício da docência, é muito mais prestigiado o pós-doutorado do que o doutorado, a pós-graduação do que a graduação, a universidade é mais prestigiada do que as escolas de nível médio, e as escolas do ensino médio, por sua vez, são mais prestigiadas do que as escolas de ensino fundamental. No entanto, sabemos que é na escola de ensino fundamental que está a base de toda a aprendizagem posterior, e que executar de forma eficaz nessas áreas requer altos níveis de profissionalismo e de competência técnica. Democratizar a universidade implica, a partir desse ponto de vista, modificar essa escala de valores e outorgar uma nova importância à formação básica e aos primeiros anos de estudo, porque ali está a base da aprendizagem e também os fracassos mais significativos.

Formar inteligências responsáveis

As universidades, tanto públicas quanto privadas, são agora um dos lugares em que as elites dominantes estão concentrando o acesso ao conhecimento, um fator-chave na distribuição de poder nesta sociedade. Os modos de produção, distribuição e uso do conhecimento são os fatores determinantes para definir se o rumo de uma sociedade se orienta para maiores ou menores níveis de justiça. Por essa razão, penso que devemos voltar a discutir as modalidades e as características dos processos por meio dos quais se formam as elites dirigentes da sociedade. A agenda de discussão sobre a universidade não incorporou essa dimensão com a importância e profundidade que ela merece. As reflexões e debates universitários tendem a se concentrar

em questões sobre gestão, administração, financiamento, entre outros. No entanto, pouca atenção é dada às necessidades de aprendizagem, do ponto de vista do sistema social.

A revisão da abordagem tradicional da pedagogia universitária, para enfrentar as necessidades de aprendizagem que requerem uma formação com maiores níveis de reponsabilidade social, implica responder à articulação entre a dimensão cognitiva, a dimensão ética e a dimensão emocional das pessoas. Embora reconhecendo a complexidade da questão, é necessário assumir que a aprendizagem relacionada com os valores de responsabilidade social vai além da dimensão cognitiva. As informações e os conhecimentos são necessários, mas não suficientes. Desse ponto de vista, uma estratégia pedagógica voltada para alcançar esses objetivos de aprendizagem implica conceber e programar a realização de experiências que mobilizem essas três dimensões de forma articulada.

Por um serviço social obrigatório

A esse respeito, atrevo-me a postular a necessidade de incluir nos cursos universitários, quando necessário, a realização de experiências de aprendizagem para garantir a formação de altos níveis de responsabilidade social em seus alunos. Isso se aplica tanto aos cursos chamados “duros” quanto aos chamados “brandos”. Decisões sobre onde ir e como usar a pesquisa em saúde, engenharia genética, gestão ambiental e produção de alimentos, por exemplo, são tão importantes quanto a pesquisa na criação de emprego, educação, ciência, habitação ou processos migratórios. Da mesma forma, a responsabilidade no uso do conhecimento dos biólogos é socialmente tão importante quanto a dos economistas, como ficou tragicamente demonstrado na crise econômica que vivemos hoje.

Décadas atrás, isso era chamado de “extensão universitária”. A extensão universitária foi concebida como uma função da universidade, a participação nos seus programas era voluntária e não necessariamente se desenvolvia em todos os campos da instituição. Hoje, esse enfoque não é suficiente. Precisamos de uma estratégia mais abrangente, que cubra todas as áreas do conhecimento ou todos os cursos ofertados por determinada IES. Experiências de aprendizagem projetadas para promover a responsabilidade social têm de enfrentar preconceitos, estereótipos, representações muito instaladas na cultura e na subjetividade dos atores sociais. Sabemos, no entanto, que existem iniciativas importantes em algumas universidades para promover

esse tipo de experiência de aprendizagem, buscando sobretudo garantir a formação de uma consciência social que requer o contexto atual, no qual o conhecimento e a informação são os fatores-chave de competitividade econômica e de desempenho cidadão. As experiências clássicas de extensão universitária, os projetos de “aprendizagem em serviço”, que existem hoje em muitos países, as diversas formas de estágios e residências que são praticados nos diferentes cursos universitários, são, entre muitos outros, exemplos dos quais podemos nos utilizar. É necessário recolher essas experiências, sistematizar e torná-las a base de um projeto que vise a criar um serviço social obrigatório para todos aqueles que acessarem o topo do sistema educacional e que serão, no futuro, responsáveis por colocar o conhecimento a serviço da solução de problemas sociais significativos.

Desenvolver o pensamento sistêmico

Além desse enfoque baseado na incorporação de experiências de aprendizagem em serviço, a formação para maiores níveis de responsabilidade também está associada com o desenvolvimento do pensamento sistêmico. Edgar Morin advertiu sobre esse tema há muito tempo, observando a associação entre o conhecimento especializado e a ausência de responsabilidade sobre as consequências globais do uso do conhecimento. De acordo com a sua abordagem, o enfraquecimento da percepção global conduz à deterioração do senso de responsabilidade, uma vez que cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada. Mas o conhecimento especializado também leva ao empobrecimento do senso de solidariedade, uma vez que não permite perceber o vínculo orgânico que existe entre o conhecimento e a sociedade.

Ensinar a pensar sistemicamente, em conjunto com a forma de romper o determinismo social dos resultados da aprendizagem, é o mais importante desafio educacional que enfrentamos no início do século XXI. Também nessa área existem experiências e projetos que devem continuar. Não se trata apenas de uma questão didática, mas de uma questão que afeta todo o desenho curricular. As respostas a esses desafios deverão ser construídas coletivamente por aqueles que trabalham com um alto compromisso por uma educação de qualidade para uma sociedade mais justa.

Em suma, é preciso prestar muito mais atenção à formação das elites dirigentes. A universidade tem a esse respeito um papel importante a cumprir e, nesse sentido, é necessário redefinir o significado do ensino

universitário, adquirindo assim uma dimensão social mais significativa do que no passado.

Referências bibliográficas

GOERY, Delacôte. *Savoir apprendre*. les nouvelles méthodes. Paris: Ed. Odile Jacob, 1996.

TOFFLER, Alvin. *Future Shock*. New York: Bantam Books, 1970.

3.2 Uso de tecnologias na educação superior

Conselheiro Paulo M. V. B. Barone

São inéditas a extensão e a profundidade das transformações experimentadas pela sociedade no presente período histórico. O caráter instantâneo e a escala global de alcance dos meios de comunicação, ao lado das crescentes capacidade e velocidade de armazenamento, processamento e uso da informação, permitem definir as correspondentes tecnologias como pervasivas – adotando o termo de origem latina, ainda não utilizado de forma generalizada em português, que significa a capacidade de permear e estender-se sobre o todo de alguma coisa, tornando-se parte intrínseca desta.

Uma consequência evidente dessas transformações é a redefinição dos eixos estruturantes da sociedade e da economia em termos de um novo elemento fundamental: o conhecimento. O mundo da educação, portanto, não pode ser apenas influenciado por tais transformações, mas deve necessariamente constituir-se como o ingrediente central da sociedade do conhecimento.

Esse é o contexto que deve orientar a utilização crescente das novas tecnologias de informação e comunicação na educação, sobretudo na educação superior. A ampliação das possibilidades dos processos formativos e a sua necessária conexão com a vanguarda da produção do conhecimento são elementos que requerem reflexão. A criação de novos padrões de interação entre as pessoas e as mudanças culturais decorrentes disso, com fortes impactos nos processos de aprendizagem e de gestão dos processos educacionais, tem destaque entre os temas que requerem estudos e debates acadêmicos. A superação do simples contraste de pontos de vista inconciliáveis – legítimos, mas incapazes de abranger a riqueza contida nesse campo – é absolutamente necessária e urgente.

Esse é o contexto em que o tema Uso de Tecnologias na Educação Superior integrou a oficina Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década. Dois especialistas no uso e no estudo de questões próprias das novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas na educação superior puseram suas experiências em diferentes linhas de atividades.

O professor Stavros P. Xanthopoulos, da Fundação Getúlio Vargas, abordou o tema “A experiência brasileira em educação aberta e em educação a distância”, e a professora Vani Moreira Kenski, da Universidade de São Paulo, “Tecnologia e educação: uma nova cultura de ensino e aprendizagem na universidade”.

Em seu texto, o professor Stavros P. Xanthopoulos aborda a experiência brasileira em EAD, destacando a expansão crescente da modalidade de oferta nas IES, que está sendo acompanhada por mudanças no próprio paradigma dos programas, cada vez mais abertos e flexíveis. Em sua perspectiva, um dos desafios mais importantes da próxima década, no campo da EAD, será o da construção dos pilares de uma cidadania digital. Por sua vez, a professora Vani Moreira Kenski registra e compartilha com um público bem mais amplo a sua contribuição acerca das relações entre tecnologia e educação, destacando a emergência de uma nova cultura de ensino e aprendizagem na universidade, mediada por novos aparatos que colocam em interrogação os fundamentos epistemológicos dos saberes. O que se pode denotar, a partir desses textos, é que o patamar de discussão atingido permite endereçar, no âmbito das reflexões empreendidas pelo Conselho Nacional de Educação, desdobramentos desses temas e o aprofundamento de um debate que será vital para a educação superior nos próximos anos.

3.2.1 A experiência brasileira em educação a distância e o desafio da próxima década

Stavros Panagiotis Xanthopoulos (FGV Online)¹

Não se trata da organização em rede da tecnologia, mas da organização em rede dos seres humanos através da tecnologia. Não se trata de uma era de máquinas inteligentes, mas de seres humanos que, através das redes, podem combinar a sua inteligência.

Don Tapscott

Contexto e eixos estratégicos

Em dezembro do ano passado, o ministro da educação Fernando Haddad e o presidente Lula apresentaram ao Congresso Nacional o novo Plano Nacional de Educação (PNE) que norteará o cenário educacional pelos próximos dez anos no país. Trata-se de um documento com 12 artigos e 20 metas que valorizam, essencialmente, a educação básica e a formação dos professores, já que apenas cinco dessas metas referem-se especificamente à ES.

O projeto de lei que tramita hoje pelo Congresso Nacional (Projeto de Lei nº 8035 de 2010) recebeu, no mês de junho de 2011, quase 3.000 emendas, a maioria delas relacionada à sua última e mais polêmica meta que prevê a destinação de 7% do PIB nacional para a área de educação, e não deve ser votado antes do final deste ano pela Câmara dos Deputados.

Em vista disso, o país encontra-se hoje envolvido em um profundo debate sobre a possibilidade de promoção de alterações em seus sistemas de ES e de pesquisa, à luz do fechamento desse novo PNE que norteará o período de 2011-2020. E esses debates, motivados por vários eventos como o FNES, em 2009, e a CONAE, em 2010, e a oficina de trabalho Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década, promovida pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, têm gerado importantes reflexões sobre o papel fundamental da educação superior no estímulo e na geração de novas formas de aprendizagem e de produção, gestão e aplicação do conhecimento.

1. Doutor em Administração de Empresas pela FGV/EAESP, engenheiro de produção com Especialização em Qualidade e Produtividade pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Operações da FGV/EAESP. É autor, coordenador e professor de cursos em EAD há 16 anos. Diretor-executivo do FGV Online. Vice-presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Membro do *IMS Global Learning Consortium* onde atua como juiz no *Learning Impact Awards*. Convidado para palestrar nos principais congressos nacionais e internacionais de EAD.

Nesse contexto, vale destacar os resultados do FNES/2009, que compreendem a necessidade de revisão das políticas públicas de ES no Brasil em torno de três eixos²:

- *democratização do acesso e flexibilização de modelos de formação* – tal como entendida pelo fórum, a democratização e a flexibilização da educação superior apontam para a necessidade de fazer do acesso à ES um direito;
- *elevação da qualidade e da avaliação* – entendidas como compromisso de uma política de pertinência e responsabilidade social da ES, tal como proposto na Declaração da Conferência Regional de Educação Superior (CRES, 2008). Especificamente quanto ao sentido e à inserção de procedimentos avaliativos, o FNES destacava a importância de que estes assegurassem a qualidade da formação, permitindo também melhor articulação entre os sistemas estadual e federal e, ainda, propiciando critérios para a interação internacional;
- *compromisso social e inovação* – identificados como chave para a autonomia tecnológica e para o aumento da qualidade de vida da sociedade.

E como fica a educação a distância (EAD) nesse contexto? O PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001) apresentou 295 metas, das quais 35 eram específicas para educação superior, centrando-se, especialmente, na expansão qualificada, propondo:

- aumento da oferta de vagas, em especial para a população de 18 a 24 anos;
- expansão regional, para diminuir a desigualdade de ofertas por regiões do país;
- diversificação do sistema pelo estímulo ao desenvolvimento da EAD, visando à difusão de um sistema interativo de EAD; e
- institucionalização de um sistema nacional de avaliação interna e externa amplo e diversificado, capaz de promover a melhoria da qualidade de ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

O plano sofreu, na época, nove vetos presidenciais que anulavam os itens que previam aumento de recursos financeiros para a educação. Desses vetos, quatro eram relacionados à ES: proporção nunca inferior a 40% de participação do setor público no número de vagas ofertadas, criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior para instituições de ensino superior (IES) federais, ampliação do crédito educativo no setor privado, triplicação dos recursos públicos para pesquisa científica e tecnológica. Várias metas não foram alcançadas. Contudo, no que diz respeito à EAD, o que se pode constatar é uma significativa expansão, o que, na época de construção do plano, não era nem uma alternativa viável, seja do ponto de vista tecnológico ou pedagógico.

2. CES/CNE. *Desafios e perspectivas da educação superior para a próxima década*, 2010.

Educação a distância no Brasil

Segundo o Censo da Educação Superior,

houve enorme crescimento da oferta de cursos a distância, predominante-mente no setor privado [...] Nos últimos anos, a chamada EAD vem-se apresentando como uma alternativa cada vez mais viável na resolução da equação aumento da demanda *versus* insuficiência de recursos (INEP, 2009).

Em 2009, o negócio de EAD movimentava R\$ 3,812 bilhões no Brasil (4,2% do montante total no Brasil), contando com cerca de 2,65 milhões de estudantes (5,3% do número total no Brasil), distribuídos nos seguintes principais Estados da União³:

- SP – 653,3 mil estudantes (24,7%) = R\$ 940,1 milhões;
- RJ – 164,2 mil estudantes (6,2%) = R\$ 236,2 milhões;
- MG – 86,1 mil estudantes (3,2%) = R\$ 123,9 milhões.

Em 2002, o total de estudantes inscritos em cursos de graduação a distância totalizava 40.714 matrículas. Em 2008, esse número cresceu para 727.961. A cada ano, a quantidade de estudantes que ingressam na modalidade EAD cresce mais de 40%, o que se deve, fundamentalmente, apesar da criação em 2006 da UAB, à atuação das IES privadas que, desde 2005, superaram a oferta de vagas a distância das IES públicas.

Tabela 1 – Evolução das matrículas em cursos de graduação a distância, por setor público e privado

| Ano | Brasil | | | | |
|------|---------|---------|------|---------|------|
| | Total | Público | % | Privado | % |
| 2002 | 40.714 | 34.322 | 84,3 | 6.392 | 15,7 |
| 2003 | 49.911 | 39.804 | 79,7 | 10.107 | 20,3 |
| 2004 | 59.611 | 35.989 | 60,4 | 23.622 | 39,6 |
| 2005 | 114.642 | 53.117 | 46,4 | 61.525 | 53,6 |
| 2006 | 207.991 | 38.429 | 18,5 | 169.562 | 81,5 |
| 2007 | 369.766 | 92.873 | 25,1 | 276.893 | 74,9 |
| 2008 | 727.961 | 275.158 | 37,8 | 452.803 | 62,2 |

Fonte: INEP. *Censo da ES*, 2009.

3. INEP. *Relatório*, 2009.

Ainda segundo dados do Censo de Educação Superior realizado pelo INEP, em 2009, a maior parte dos estudantes de EAD no país encontrava-se na faixa etária de 35 a 39 anos (34%) e de 25 a 29 anos (26%). Essa última corresponde à faixa etária da maior parte dos nossos estudantes de EAD na FGV – 34% de 24 a 30 anos e 27% de 31 a 35 anos.

Além disso, 30% das matrículas concentravam-se em disciplinas livres, o que coincide com os números do FGV Online – programa de educação a distância da FGV: 59% de inscrições nos cursos de curta e média duração.

Todos esses dados demonstram que a EAD é uma modalidade educacional em franca expansão no Brasil que, cada vez mais, afigura-se como estratégia de alcance das metas previstas no novo PNE em prol da melhoria da qualidade da educação no país e do acesso democrático que a ela deve existir.

Educação a distância e diminuição de distâncias

Nas duas últimas décadas, aproximadamente, a rápida evolução das tecnologias da informação e da comunicação gerou vários produtos que maximizaram a produtividade dos programas de formação a distância, principalmente aqueles assistidos por computador. Com a utilização de novas tecnologias – como o correio eletrônico, as conexões de redes a bancos de dados, videotexto, conexões via satélite etc. –, alteraram-se, assim, os paradigmas dos programas de educação a distância, evoluindo para modelos mais abertos, flexíveis e ricos na utilização de recursos tecnológicos.

Os ambientes multimídia possibilitam o acesso, o tratamento e a difusão de todos os tipos de informações suscetíveis de ser digitalizadas – textos, sons, gráficos, imagens fixas e cinéticas etc. –, disponibilizando o controle do conhecimento ao próprio aluno, que passa a definir suas estratégias de apreensão do conhecimento.

Cria-se, então, uma modalidade de ensino que possibilita a gestão do acesso ao conhecimento por sujeitos que, por alguma razão, não podem ou não querem realizar estudos presenciais em instituições educacionais.

Atualmente, em função desse novo perfil, dois grandes mitos se consagraram em torno dessa experiência de ensino, sendo comumente apresentados como uma grande vantagem e uma grande desvantagem da educação a distância. São eles, respectivamente: liberdade e solidão.

Aparentemente, entender o porquê de a ideia de liberdade estar associada à de educação a distância parece fácil, uma vez que, nesse processo de ensino-aprendizagem, existem muito poucos condicionamentos espaciais e temporais. O grande problema é que ainda uma boa parte dos estudantes que procuram

a EAD pela primeira vez acredita que pode fazer o que quiser quando e como quiser. E não é bem assim. Liberdade não é algo que se ganha, mas alguma coisa que se conquista. É por isso que, no FGV Online, preferimos chamar essa liberdade conquistada de autonomia. E autonomia implica responsabilidade porque, se autonomia é a liberdade conquistada, responsabilidade é a consciência necessária para se aproveitar aquilo que se conquistou.

Em nome dessa responsabilidade, nossos estudantes são cobrados a todo momento em nossos cursos, mas isso de nada adiantaria se a cobrança de cada um deles não fosse maior que a nossa, pois só ela expressa o alcance dessa autonomia que a EAD pode nos oferecer.

O segundo mito que comumente se prende à modalidade de educação a distância é o da solidão. À primeira vista, também parece fácil entender essa ideia como uma grande desvantagem da EAD. Os novos rostos da educação a distância costumam invocar a ideia de uma prática solitária que se estabelece entre o sujeito e a tela fria de seu computador. Onde, afinal, ficam os bate-papos de corredor entre as aulas? Onde fica a cumplicidade com os colegas de turma sentados na mesma sala? Onde ficam o olhar e a voz confiantes do professor? Vale dizer: essa solidão nos parece tanto mais verdadeira quanto mais associada à ideia de invisibilidade.

Se pararmos, de fato, para refletir, concluiremos que nossas vidas se desenrolam em uma cultura da visibilidade, em que o apelo à instância do visível é cada vez maior. Contudo, será que, em meio a tanto para ver, nós realmente enxergamos tudo aquilo para o qual olhamos a todo instante?

Na verdade, em uma sala de aula presencial, é muito fácil permanecer invisível, porque a invisibilidade, nesse caso, é o silêncio, abafado pela pluralidade de presenças diante do poder intimidador de uma fala autorizada e institucionalizada como a do professor. E mais: podemos estar em algum lugar, marcar fisicamente nossa presença, corroborá-la em uma lista de presença, mas o que garante que realmente estamos lá, atentos e não perdidos, refletindo sobre o que ouvimos e não divagando por outro tempo ou espaço?

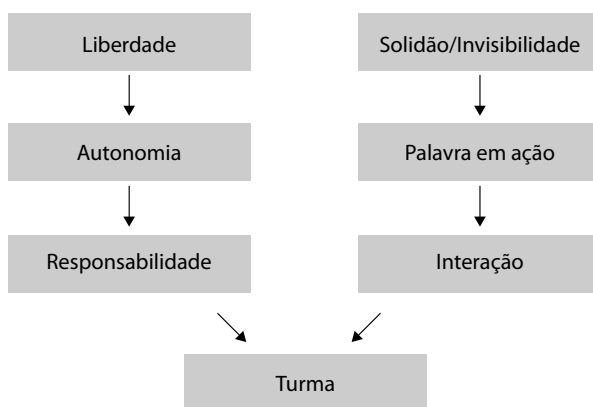
A presença física, a visibilidade, não é garantia de defesa contra a solidão... Estamos sempre sozinhos. Nas ruas, nos transportes, nos prédios... Somos sempre um rosto na multidão anônima que nos cerca e, mesmo nas relações mais íntimas, há distâncias a vencer. Na relação com o outro, como já dizia Sartre, estamos sempre sozinhos.

Nossa saída para atenuar a solidão na EAD não é a visibilidade, é aquilo que podemos chamar de “palavra em ação”, cuja consequência imediata é a interação. Essas devem ser as palavras-chave de nossa proposta de trabalho.

Em nossos cursos, a interação prevalece a qualquer momento: com o conteúdo teórico, com o professor-tutor, com o *help desk*, com os colegas de turma. É em nome dessa crença na interação que nossos estudantes nunca estão invisíveis em nossa sala de aula virtual: cada um deles tem um rosto, porque tem uma voz atuante, produtiva e interativa.

Por isso, para nós, o conceito de turma é tão importante. É ele que amarra os conceitos de interação e responsabilidade, tornando possível o alcance da autonomia e atenuando a solidão, como mostra o esquema apresentado a seguir:

Esquema 1 – Mitos da EAD e alternativas estratégicas



Só quando interagimos, quando caminhamos em direção ao outro é que podemos nos sentir menos sozinhos: seja aprendendo, seja vivendo... Mas, afinal, qual é a diferença entre uma coisa e outra?

Desse modo, no cenário que podemos delimitar hoje como o de uma sociedade em rede, mediada por computadores e demais tecnologias da informação e comunicação (TICs), vivenciamos o estabelecimento de novas sociabilidades construídas em um ambiente de comunicação integrado que define uma nova dimensão de comunicação através do ciberespaço: um espaço bastante heterogêneo que compreende uma complexidade de formas de interação e funciona como uma extensão das relações que estabelecemos no mundo real e se constitui, hoje, como um dos maiores meios de democratização já alcançados pelo ser humano. Trata-se de uma nova dimensão de comunicação que transcende ferramentas computacionais e faz parte integrante das nossas vidas no dia a dia, no trabalho, permitindo comunicação, compar-

tilhamento, disseminação, colaboração e construção coletiva de conhecimento, portanto deve ser considerada de forma integral nos modelos educacionais.

Nesse contexto, nos últimos anos, a estrutura de controle desenvolvida pelo MEC para a EAD, por meio da SEED, avançou muito, buscando implementar a qualidade com resultados significativos. No estágio atual, nosso processo está em estágio evolutivo com um bom grau de estabilidade, apesar das dificuldades, seja pelo acesso limitado à *internet* no país, seja pelo preconceito que ainda existe em relação à modalidade – reflexo de nossa cultura de aprendizagem.

Em termos de efetividade, os estudantes em regime de EAD têm demonstrado igual ou melhor *performance* que os da prática presencial, segundo dados do INEP relativos ao ENADE apresentados em 2008 e 2010⁴, o que comprova que a EAD tem vantagens inquestionáveis dentre as quais é possível destacar:

- ótima relação custo/eficiência;
- atendimento a sujeitos/grupos não favorecidos por outras modalidades de ensino;
- intenso envolvimento dos estudantes;
- possibilidade de combinação de tipos diferentes de informações com redução do esforço de compreensão;
- abertura a diferentes estilos de aprendizagem;
- aumento da interação e da motivação: quantidade e intensidade;
- apoio do grupo com aprendizagem ativa e cooperativa;
- ambiente democrático.

Enfim, além de permitir acesso à educação sem perda da qualidade, com possibilidade de realização de sonhos e de melhoria da qualidade de vida, a EAD favorece o desenvolvimento do que podemos chamar de “cidadania digital”, como veremos a seguir.

Cidadania digital

O futuro é agora. Em todo momento, a história das relações humanas, sociais, de trabalho e, conseqüentemente, de aprendizagem não para de ser reescrita, sendo reeditada e atualizada colaborativamente em um novo mundo digital.

4. ENADE, período 2005-2007, nos cursos de administração, matemática, pedagogia e serviço social, alunos de EAD ficaram em média com 6,7 pontos acima dos alunos do presencial. No período 2008-2009, para os cursos de pedagogia, administração e matemática essa diferença foi de 2,09 em prol dos alunos de EAD.

Contudo, um admirável mundo novo não apaga, de uma hora para outra, pegadas antigas. Nesse cenário, virtual, digital e, ao mesmo tempo, cada vez mais real, a mudança de paradigmas pressupõe estranhamentos, inadequações, dificuldades, conflitos, diferenças que são, sobretudo, geracionais.

Hoje, o desejo de compreender melhor essas diferenças – com o objetivo principal de que não se tornem oposições – pressupõe, de diversos teóricos, praticamente um consenso acerca das diversas gerações que dividem esse novo mundo: a geração de veteranos, a geração dos *baby boomers*, a geração X, a geração Y e a geração Z.

Os valores de cada uma dessas gerações não são tão diferentes – o novo nasce do antigo e o supera por adequação. Contudo, o que as diferencia fundamentalmente é seu modo de expressão, o que influencia profundamente suas vidas e seus trabalhos. Nesse contexto, como afirma Marc Prensky (2001), em termos de comunicação, uma fronteira entre essas gerações é o que separa os chamados *imigrantes* dos *nativos digitais*.

Ao contrário das gerações X, Y e Z, veteranos e *baby boomers* não viveram o grande avanço das TICs, mas, por ainda permanecerem no mercado de trabalho, delas têm, necessariamente, de fazer uso, tornando-se, assim, imigrantes digitais. Desse modo, como todo imigrante, eles mantêm algum sotaque da língua natal, que nada mais é do que a marca do passado não tecnológico. Além disso, ao contrário das gerações mais novas – formadas por nativos digitais que, quanto mais novos, mais fluentemente falam a língua das novas tecnologias –, as gerações mais antigas deixam vários vestígios de sua migração em suas práticas de trabalho: preferem imprimir informações para ter acesso à mídia do papel em lugar da mídia digital, não utilizam a *internet* como primeira fonte de informação, utilizam os processos de comunicação digital, mas não se separam do telefone ou das reuniões presenciais etc.

Segundo Don Tapscott (2009), a geração Y – aquela que realmente nasceu e cresceu em meio às tecnologias digitais e já está no mercado de trabalho – não tem pelas relações hierárquicas o mesmo respeito que as gerações anteriores, porque acredita que possui o poder para dominar o mundo; além disso, o desejo de se fazer ouvir é a contrapartida de sua facilidade de expressão, principalmente em redes sociais digitais, e, acima de tudo, a inovação e os desafios são os seus maiores atrativos.

Segundo dados da “Global faces and networked places”, do Relatório Nielsen, de março de 2009, entre dezembro de 2007 e dezembro de 2008, o

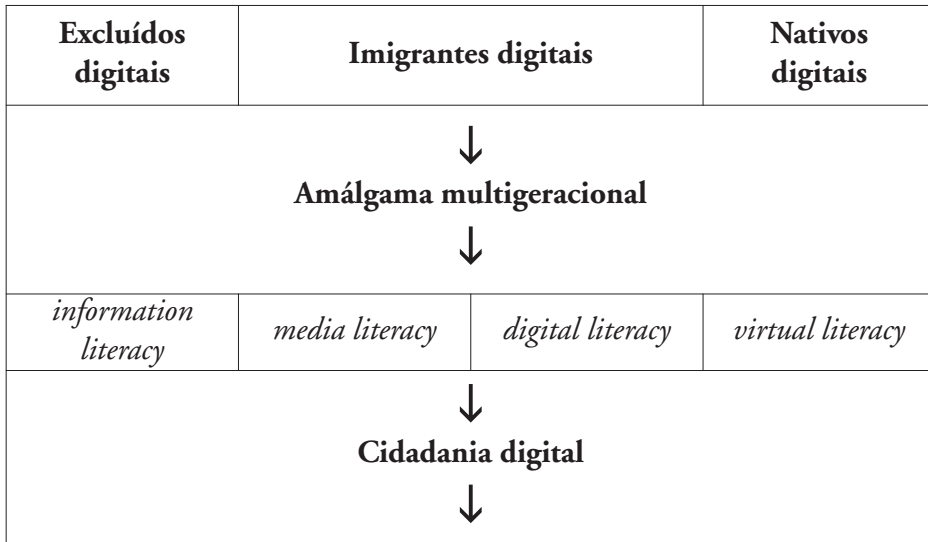
uso de redes sociais cresceu 63% e o do Facebook, 566%, o que é representativo da facilidade e da necessidade de comunicação instantânea das novas gerações, acostumadas aos *e-mails*, ao SMS, aos *blogs*, ao *twitter* etc. Segundo, ainda, dados da “Pesquisa novos talentos” realizada pelo LAB-SSJ, em 2008, 92,2% dos jovens dessa geração dizem aprender mais facilmente por meio de tecnologia; 88,2%, com foco na prática; 83,9%, por meio da experiência e 66,4%, com a utilização de *networks*, de forma colaborativa.

Nesse sentido, cabe ainda perguntar como as instituições de ensino estão se dirigindo aos membros mais novos da geração Y e da geração Z em sua realidade de nativos digitais, ou seja, entender que alterações estão sendo pensadas para enfrentar o desafio de preparar essas novas gerações para o mercado de trabalho.

Outrossim, cabe ainda refletirmos acerca dos chamados excluídos digitais, aqueles que, desde a geração X, não tiveram acesso às mesmas condições de excelência que possibilitaram a afluência das características aqui mencionadas para as últimas gerações, por diferentes motivos de ordem social, econômica e cultural.

Segundo María García Pérez, Daniela Melaré Vieira Barros e Isabel Ortega Sánchez (2008), a alternativa para a exclusão digital é a alfabetização digital – uma ação voltada para a integração e viabilização de possibilidades que as tecnologias apresentam para a aprendizagem humana. De acordo com as autoras, essa aprendizagem se torna possível por meio de quatro elementos: *information literacy*, que é a competência de aprender e criar significados a partir da informação; *media literacy*, que é a competência para ler e interpretar o significado de diferentes mídias expressas por diferentes linguagens; *digital literacy*, que é a competência de usabilidade ou letramento digital; e *virtual literacy*, que equivale à competência da virtualidade, ou adaptação ao ambiente virtual em suas múltiplas implicações comunicacionais. O esquema apresentado a seguir relaciona essas possibilidades à nossa realidade multigeracional.

Esquema 2 – Amálgama geracional e cidadania digital



Amálgama multigeracional e cidadania digital

Diante do aporte e do domínio de tecnologias digitais, encontramos hoje em meio a uma intrincada rede de novas relações, em que alguns participantes estão aptos a lidar melhor com os elementos desse novo cenário social por serem dele oriundos; outros migram para um ambiente que lhes é, de início, estranho e, justamente por isso, possuem mais dificuldades nesse novo espaço interativo; e, por fim, encontram-se os atores excluídos da cena e que, quase sempre por falta de opção, estão – e possivelmente estarão – à margem dessa sociedade infodigital, caso nada seja feito.

Cabe ressaltar, ainda, que nesse amálgama multigeracional é que se forja o novo conceito de cidadania digital: a condição básica da competitividade nesse novo mercado de trabalho. Se, por um lado, os nativos digitais possuem grande domínio das tecnologias, por outro, em sua maioria, precisam de mais foco no alcance da eficácia de suas funções. Da mesma forma, se, por um lado, em relação aos avanços tecnológicos, os imigrantes digitais agem de forma reativa, por outro são os maiores responsáveis pela geração de inovações e melhorias para produtos e serviços.

Nesse admirável mundo novo, entretanto, a quebra de barreiras, a facilidade de acesso às informações e o favorecimento da interatividade, bem como da colaboração, parecem-nos acenar, democraticamente, indicando que para todos existe um lugar ao sol.

De acordo com o relatório “Generation Y: powerhouse of the global economy”, divulgado pela Deloitte em janeiro de 2009: “organizações que não aproveitam a possibilidade da colaboração entre as gerações se arriscam a se tornarem irrelevantes ou obsoletas”, visto que essa é uma exigência do ambiente multigeracional dos dias de hoje.

Nesse cenário, é imprescindível que os líderes da geração de *baby boomers* e da geração X saibam como aproveitar o potencial de inovação da geração Y aliado à experiência e à maturidade das gerações anteriores, respeitando e favorecendo a diversidade geracional em prol da qualidade do trabalho, nos limites dessa nova noção de cidadania que hoje também é digital.

A educação, ensino e capacitação através dos meios e métodos da EAD desenvolvem no indivíduo a cidadania digital e outras competências e características tais como a disciplina, melhor capacidade de organização, a flexibilidade, a capacidade de trabalhar em equipe e maior capacidade de leitura e escrita, que o preparam para uma atuação mais efetiva no mercado de trabalho. Alguns países e ambientes empresariais dão preferência a candidatos a emprego com formação em EAD.

Perspectivas e desafios para a próxima década

Muito já foi realizado, mas o caminho para a diminuição das distâncias no ambiente educacional brasileiro ainda é longo. O PNE 2011-2020 menciona três metas associadas à educação a distância:

- *Meta 10* – oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da educação de jovens e adultos, inclusive na modalidade de educação a distância;
- *Meta 11* – duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta; fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita;
- *Meta 14* – elevar, gradualmente, o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores e expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Para o alcance dessas metas, muitos são os desafios que se nos impõem. O primeiro deles, talvez, seja a integração da modalidade a distância de forma efetiva nas IES: não mais um departamento-apêndice, mas iniciativas integradas e completas como a criação de Universidades Virtuais alinhadas com os demais níveis educacionais com integração pedagógica e tecnológica.

Outro desafio é a criação de uma ampla rede de acesso à internet efetivamente capaz de favorecer a formação da cidadania digital: com professores trabalhando como agentes de transformação da aprendizagem e estudantes demonstrando efetividade no uso do ambiente de conectividade, criando uma nova cultura de aprendizagem com acesso a *open educational resources* (OER) – recursos educacionais abertos – e à *web 2.0*.

Esse é o primeiro passo em direção à formação de redes de aprendizagem: redes informais e formais na formação de redes de conhecimento, cujo objetivo é alavancar redes de aprendizagem que se transformem em redes de pesquisa, consolidando a gestão do conhecimento. Só assim poderemos contar com redes escolares e universitárias capazes de favorecer a utilização de suplementos totalmente *online* ou *blended* ao processo de ensino-aprendizagem.

Não se pode esquecer, ainda, da necessidade de estruturação da educação aberta – principalmente no que diz respeito a estratégias metodológicas, recursos educacionais e amplo escopo – com a formação de banco nacional de *learning objects* (LOs) – objetos de aprendizagem – que possam ser compartilhados por professores, estudantes e instituições em todo o país e fora dele, transformando globalização em universalização da universidade, da pesquisa e da geração de conhecimento. Essa iniciativa é francamente favorável também à possibilidade de viabilização de formas eficazes de integrar um portfólio individualizado a nossos ambientes educacionais, principalmente na área pública, possibilitando a formação de *ePortfolios*.

O conceito de universidade aberta (UA) parte do princípio de que não se leva em consideração o histórico acadêmico do aluno na sua admissão e que qualquer um é elegível a esse ingresso; o aluno pode montar o seu programa e o conteúdo do seu curso; as modalidades incluem EAD, semipresencial e presencial; em geral, é uma universidade única, com um *campus* ou sede nacional, normalmente com polos nacionais e internacionais. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi constituída como a iniciativa brasileira de UA. A UAB é um consórcio de universidades públicas instituído pelo Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006, nos três níveis de governo, que oferece cursos de nível superior na modalidade de EAD para a parte da população que tem dificuldade de acesso à formação superior. A formação de professores e

profissionais que atuam na educação básica tem prioridade para o acesso aos cursos, mas está aberta a todos, em tese, pois existem processos de ingresso diferentes. A UAB traz elementos semelhantes, em termos de objetivos, às UAs, porém estruturas totalmente distintas no que se refere ao conceito básico de estudo aberto. A UAB foi um salto importante para o acesso, porém, pode evoluir conforme as características das UAs e do aprendizado aberto em geral apresentados neste texto.

Por fim, outro grande desafio é a evolução da legislação educacional vigente para um conjunto único e convergente de leis, independentemente da modalidade educacional, em prol da integração, da melhoria da qualidade dos processos e dos resultados da prática educacional em nosso país.

A EAD afigura-se, de fato, como um novo modelo educacional que veio para melhorar nossa qualidade de vida e cidadania, derrubando as distâncias e aproximando, não distanciando, as pessoas, ao contrário do que o nome sugere. Nesse sentido, a discussão dos desafios apresentados é premente para acelerar a formação de nossos cidadãos digitais neste novo mundo da economia do conhecimento.

O percurso em nossa frente é árduo, mas, nem por isso, afigura-se como pouco instigante ou promissor, já que, adaptando e fazendo um paralelo com o que Andrew Carnegie afirmou para as organizações, o único capital insubstituível que uma nação possui é o conhecimento de seus cidadãos e sua capacitação. Assim, a produtividade desse capital depende da relação de eficácia entre o compartilhamento da competência de cada um com aqueles que possam utilizá-la.

Referências bibliográficas

BARNES,K.; MARATEO,R.; FERRIS; P. Teaching and Learning with the Net Generation. *Innovate*, v. 3, n. 5, 2007. Disponível em: <<http://innovateonline.info/index.php?view=article&id=382>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

CARNEGIE, Andrew. *The Quotation Page*. Disponível em: <http://www.quotationspage.com/quotes/Andrew_Carnegie/>. Acesso em: jun. 1998.

CES/CNE. *Desafios e perspectivas da educação superior para a próxima década*, 2010.

DELOITTE. *Generation Y: powerhouse of the global economy*, 07 jan. 2009. Disponível em: <http://www.deloitte.com/assets/Dcom-United-States/Local%20Assets/Documents/us_consulting_hc_GenerationY_Snapshot_041509.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2010.

- ERICKSON, T. *Plugged In: the Generation Y guide to thriving at work*. Harvard Business School Press, 2008.
- GLOBAL FACES AND NETWORKED PLACES. *Nielsen Report*, Mar. 2009.
- LAB-SSJ. *Geração Y: perspectivas sobre o ambiente multigeracional*. (Pocket learning; 4). Disponível em: <http://www.ssj.com.br/criacao/Pocket4_GeracaoYweb.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2010.
- LAB-SSJ. *Jovens talentos*, jul. 2008.
- HART, J. *Understanding Today's Learner*. 22 set. 2008. Disponível em: <<http://www.elearningguild.com/articles/abstracts/index.cfm?action=viewonly&id=282>>. Acesso em: 16 mar. 2010.
- INEP. *Censo da Educação Superior*. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>.
- MURASHIMA, Mary. FGV Online: um desenho de ensino no traçado da distância. *Café Metodológico da Escola de Direito da FGV*. São Paulo, 2002.
- PALFREY, John; GASSER, Urs. *Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books, 2008.
- PÉREZ, M. I.; BARROS, D. M. V.; SÁNCHEZ, I. O. *Diretrizes para uma metodologia de alfabetização digital na modalidade virtual*. Disponível em: <<http://virtualeduca.info/zaragoza08/ponencias/233/resumen%20virtualeduca2008.doc>>. Acesso em: 16 mar. 2010.
- PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, NCB University Press, v. 9, n. 5, Oct. 2001.
- RIBEIRO, A. Mendes. *Nativos versus Imigrantes Digitais*. 2009. Disponível em: <http://www.peabirus.com.br/redes/form/post?topico_id=14139> Acesso em: 16 mar. 2010.
- RIBEIRO, A. Mendes. *Pesquisando a Geração Net*, 2009. Disponível em: <http://www.peabirus.com.br/redes/form/post?topico_id=17639&pag=1&order=>>. Acesso em: 16 mar. 2010.
- SIMÕES, L.; GOUVEIA, L. *Geração Net, Web 2.0 e ensino superior*, 2009. Disponível em: <http://www2.ufp.pt/~lmbg/com/ls_cem6_09.pdf> Acesso em: 16 mar. 2010.
- TAPSCOTT, Don. *Grown up digital: how the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill, 2009.
- UNESCO. *Estándares de competencias en TIC para docentes*, 2008. Disponível em: <<http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>>. Acesso em: 16 mar. 2010.

3.2.2 Tecnologia educacional: uma nova cultura de ensino e aprendizagem na universidade

Prof^a. Vani Moreira Kenski¹

1. Nova cultura com as tecnologias de informação e comunicação

Durante os últimos 20 anos, temos vivenciado alterações significativas nas diferenciadas esferas da sociedade: no trabalho, no lazer, nos cuidados com a saúde, nos relacionamentos, nas comunicações etc. Todas essas mudanças são impulsionadas pelo mesmo fato gerador, ou seja, elas decorrem das inovações tecnológicas digitais que se apresentam de forma cada vez mais veloz. A inserção social dessas novas tecnologias tem ocorrido com a mesma velocidade e intensidade com que elas se oferecem: são incorporadas e descartadas pouco tempo depois, substituídas por algo novo, mais poderoso e diferente, em múltiplos sentidos.

As mudanças trazidas pelos meios digitais transformaram a nossa cultura. Em menos de 15 anos, por exemplo, incorporamos as redes digitais (a internet) e sua interface gráfica (a *web*) em nossos sistemas de intercomunicação e ação cotidiana. E queremos mais. Nos últimos anos, sem sair da internet, começamos a utilizar novos protocolos digitais de interação e comunicação (*Skype, Twitter, iPad, Xbox, Pandora* etc.) que dispensam o uso da *web*. As previsões para os próximos anos apontam que o acesso à internet será feito de forma muito mais intensa por meio de celulares e *tablets* do que pelos caminhos “naturais” e conhecidos dos PCs e da própria *web*. Ciclos cada vez mais acelerados ocorrem nos processos de criação, industrialização, consumo e superação das tecnologias digitais contemporâneas. E nos acostumamos a esse movimento. Em muitos casos, nem mais o percebemos porque a velocidade já se incorporou – como valor – ao nosso ritmo de vida.

Tecnologias digitais cada vez menores, mais leves e mais rápidas garantem a portabilidade dos equipamentos (*note e netbooks, tablets, celulares* etc.) e a flexibilidade de acesso (uso do *wireless* e da computação nas nuvens²), independente do local em que as pessoas e as informações estejam. As possibilidades de convergência digital (som, imagem e dados textuais) se ampliaram para a integração, o acesso e uso das mais diferenciadas mídias no mesmo espaço

-
1. Diretora da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância). Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: vmkenski@usp.br
 2. O termo “computação nas nuvens” (em inglês, *cloud computing*) diz respeito ao uso de serviços de redes na internet para acesso de qualquer computador em qualquer lugar do mundo e a qualquer hora à memória e às informações pessoais, sem necessidade de armazenamento de dados em computadores pessoais.

virtual, o ciberespaço. Essas condições se refletem na ampliação das interações entre as pessoas, a qualquer tempo e em qualquer local.

Essa valorização do que é novo, mais potente ou simplesmente diferente já faz parte das concepções culturais e sociais presentes na atualidade. Queremos algo que potencialize as nossas capacidades de interação, comunicação, acesso e armazenamento das informações. Na atualidade, construímos nossas relações em meio aos mais variados artefatos tecnológicos. A cultura contemporânea está ligada à ideia da interatividade, da interconexão e da inter-relação entre as pessoas nos mais diversos espaços virtuais de produção e disponibilização das informações.

Os números apontados pelas pesquisas dão maior concretude a essas afirmações. Segundo a União Internacional de Telecomunicações (UIT), órgão ligado à ONU³, o número de usuários da internet duplicou entre 2005 e 2010. A UIT previu que, em 2011, o número de usuários da internet irá ultrapassar a marca de dois bilhões, dos quais 1,2 bilhão será dos países em desenvolvimento. Ou seja, um terço da população mundial pode já estar conectada à internet, na atualidade.

Em relação à faixa etária, segundo dados da pesquisa realizada pela *ComScore*⁴, a população *on-line* total do Brasil era de mais de 73 milhões em maio de 2010. Desses, 4,8 milhões (11,9% do total) são usuários com idade entre 6 e 14 anos, que acessam seus computadores de casa e/ou escolas. De acordo com a pesquisa, 56,1% da população *on-line* brasileira com idade entre 15 e 34 anos acessam computadores em suas casas, nas escolas e/ou trabalhos. Nessa mesma condição estão os 32,1% de usuários com idade de 35 anos ou mais. A pesquisa revela, ainda, que os “usuários de idade entre 15 e 24 anos e 25 e 34 consumiram a maior proporção de páginas e minutos, com ambos os segmentos somando mais de 30% do total de minutos e páginas durante o mês, e o segmento de idade entre 15 e 24 anos representando os usuários de maior peso” (COMSCORE, 2010).

3. Disponível em: <<http://www.itu.int/ITU-D/ict/material/FactsFigures2010.pdf>>.

4. *ComScore* é um líder global em estatísticas do mundo digital. Dados disponíveis em: <http://www.comscore.com/por/Press_Events/Press_Releases/2010/6/comScore_Expands_Capabilities_in_Brazil>.

Tabela 1 – Usos da internet no Brasil por segmento de idade⁵

| Total do público de <i>internet</i> no Brasil (casa e local de trabalho) | | | | |
|---|---|--|----------------------------------|----------------------------------|
| | Total de visitantes únicos (000) | Composição de visitantes únicos (%) | Composição de páginas (%) | Composição de minutos (%) |
| Total internet | 40,713 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| Pessoas: 6-14 | 4,825 | 11.9 | 1.8 | 1.9 |
| Pessoas: 15-24 | 10,421 | 25.6 | 32.4 | 32.6 |
| Pessoas: 25-34 | 12,408 | 30.5 | 31.6 | 31.0 |
| Pessoas: 35-44 | 7,641 | 18.8 | 20.6 | 20.8 |
| Pessoas: 45-54 | 3,782 | 9.3 | 9.8 | 9.8 |
| Pessoas: 55+ | 1,636 | 4.0 | 3.8 | 4.0 |

Fonte: COMSCORE. *Media Metrix*, mai. 2010.

Na distribuição regional dos usuários domésticos da internet, a mesma pesquisa revela as desigualdades de acesso tecnológico apresentadas pelas diferenciadas regiões do país. Enquanto as regiões Norte e Centro-Oeste juntas não alcançam 10% dos usuários domésticos, a região Sudeste “representa 67% do total de usuários da internet, 66% de páginas de conteúdo consumido e 65% de minutos gastos *on-line* no país” (COMSCORE, 2010).

5. Excluídos os usuários de computadores públicos (*lan houses* ou *cyber cafes*) e os acessos por telefones celulares ou PDAs.

Tabela 2 – Distribuição regional dos usuários domésticos da internet no Brasil (maio/2010)⁶

| Região do Brasil | % Composição de visitantes | % Composição de páginas | % Composição de minutos |
|-------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Centro-Oeste | 6.1 | 5.8 | 6.0 |
| Norte | 2.0 | 1.7 | 1.8 |
| Nordeste | 10.7 | 11.5 | 11.6 |
| Sul | 14.2 | 15.2 | 15.7 |
| Sudeste | 67.0 | 65.8 | 64.9 |

Fonte: COMSCORE. *Media Matrix*, mai. 2010.

O quadro nos revela a necessidade de esforços urgentes para a ampliação do acesso à internet com baixo custo em todas as regiões e, além disso, a melhoria da qualidade de acesso às redes digitais de banda larga⁷ que é oferecida no Brasil. A desigualdade de qualidade de acesso às redes digitais impede que parte da população brasileira desenvolva fluência para o uso dos meios digitais. Dessa forma, contribui para a divisão do país em segmentos distintos: incluídos ou não incluídos digitalmente. Sem a fluência digital, um contingente de pessoas – sobretudo jovens –, mesmo tendo formação escolar regular, se apresenta desqualificado para o trabalho nos mais diferenciados setores. Perdem as pessoas, perdem os espaços profissionais pela desqualificação dos trabalhadores. Perde o país.

Há de se considerar que o fluxo tecnológico digital não para. Os países mais avançados tecnologicamente já trabalham com acesso em banda larga com velocidades que superam um *gigabit* por segundo. O Brasil ainda não tem uma regulamentação que indique qual é a velocidade mínima para uma conexão ser considerada de banda larga. Em geral, considera-se no país a velocidade mínima de 512kbps, muito abaixo da necessária para que o

6. Excluídos os usuários de computadores públicos (*lan houses* ou *cyber cafes*) e os acessos por telefones celulares ou PDAs.

7. Originariamente, o nome *banda larga* era usado para identificar qualquer conexão à *internet* com velocidade superior à oferecida pelos *modems* analógicos (56kbps). A evolução das funcionalidades das redes exige o uso de bandas mais velozes e estáveis para a conexão do computador com o provedor.

acesso às funcionalidades da internet seja feito com qualidade. Para se ter um parâmetro de comparação, podemos considerar a norma da Comissão Federal de Comunicações (FCC) dos Estados Unidos, que exige que o termo “banda larga” seja atribuído a conexões de, no mínimo, 4Mbps. Se considerarmos esse padrão, ainda estamos longe de ter banda larga no Brasil, mesmo nas regiões tecnologicamente mais desenvolvidas.

A exigência de maior velocidade é consequência direta das possibilidades de acesso a filmes, vídeos, ambientes virtuais tridimensionais e muito mais. O avanço tecnológico digital oferece novas funcionalidades que exigem melhores – mais velozes e estáveis – condições de acesso para sua utilização. A diferença na qualidade do acesso se reflete na possibilidade de uso amplo desses diferenciados meios e ambientes para fins profissionais e educacionais.

O uso da internet de alta velocidade viabiliza o acesso às opções de convergência midiática em que se integram todos os demais meios de comunicação e interação existentes – televisão, vídeos, CDs, telefones etc. – além de possibilitar a imersão integral em realidades tridimensionais. Realidades virtuais das mais diferenciadas podem ser exploradas com vivências plenas de conhecimentos que marcam todos os sentidos. Das viagens estelares ou pelo interior dos órgãos do corpo humano à exploração de minas subterrâneas – passando por situações reais de comércio, navegação, negociação, dramatização, imaginação etc. – as mais novas tecnologias oferecem inúmeras possibilidades e situações plenas de atuação e de aprendizagens.

Vivenciadas em grupos, com muitas interações e trocas de informações, essas tecnologias não se encontram mais como espaços de ficção, mas de realidades, ainda que virtuais. Em alguns casos, pelas próprias condições com que são desenvolvidas, oferecem oportunidades de maior e melhor exploração e vivência do que os espaços concretos a que se referem. As suas especificidades nos possibilitam o registro, o acompanhamento (antes-durante-depois), a interação com outros meios, o envio de informações atualizadas e o recebimento de *feedback* imediato de outras pessoas que podem estar nos mais diferenciados locais do planeta.

Essa capacidade de intercomunicação é um dos pontos mais significativos dessas novas mídias. Ela garante que, independente de onde as pessoas estiverem, elas possam se comunicar, trocar ideias, desenvolver projetos em conjunto, ir além da informação. Baseia-se no princípio defendido por Lévy (1999) de que, na atualidade, ninguém sabe tudo. Todos sabem algo que pode ser importante para que, juntos, em colaboração, todo um grupo ou

equipe possa alcançar um objetivo comum. Um princípio maior de aprendizagem participativa, colaborativa, comprometida e responsável pode ser considerado viável a partir dessas novas competências tecnológicas.

Ações de intercomunicação em grandes grupos *on-line* já estão presentes em muitas das comunidades virtuais que se propagam pelo mundo e têm, no Brasil, um grande número de participantes. Pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) Inteligência⁸ em parceria com a *Worldwide Independent Network of Market Research* (WIN), em 2010, revelou que 87% dos usuários brasileiros da internet acessavam redes sociais em abril de 2010. Os motivos alegados para os acessos eram principalmente pessoais (83%), mas parcela significativa, 33%, acessava essas redes para uso profissional.

Essa nova realidade é um dos grandes desafios para o ensino superior brasileiro. Ainda que haja esforços no sentido de implantação de laboratórios digitais e disponibilização de ambientes virtuais para uso pelos professores e alunos, isso não garante a formação de uma nova cultura de aprendizagem mediada na universidade.

A cultura tecnológica exige a mudança radical de comportamentos e práticas pedagógicas que não são contempladas apenas com a incorporação das mídias digitais ao ensino. Pelo contrário, há um grande abismo entre o ensino mediado pelas TICs, praticado em muitas das universidades e faculdades, e os processos dinâmicos que podem acontecer nas relações entre professores e alunos *on-line*.

2. Usos das tecnologias no ensino superior

A banalização das tecnologias digitais e o seu uso indiferenciado por grande segmento da sociedade movimentaram os espaços educacionais à sua incorporação, a partir das duas últimas décadas do século XX. Computadores e *softwares* foram instalados nos espaços de laboratórios e bibliotecas das instituições de ensino superior. A partir do início dos anos 90 do século passado, o acesso ao sistema de comunicação *on-line*, via BBS (*Bulletin Boarding System*), foi liberado para instituições educacionais, de pesquisa e a órgãos do governo. Começaram em poucas IES, é verdade, a surgir condições de uso de sistemas de comunicação *on-line* entre professores, pesquisadores e

8. Dados disponíveis em: <http://www.avellareduarte.com.br/projeto/conceituacao/conceituacao1/conceituacao14_internetBrasil2010.htm> e em <<http://tecnologia.uol.com.br/ultimas-noticias/redacao/2010/07/23/brasil-e-um-dos-dez-paises-que-mais-acessam-redes-sociais-aponta-ibope.jhtm>>.

alunos. Essas inovações, no entanto, não chegaram a revolucionar o processo tradicional de ensino universitário na época.

O acesso aberto à internet a partir da metade dos anos 1990 dá início a um processo de valorização das tecnologias digitais em todos os setores da sociedade, na educação inclusive. A imagem da IES como provedora de um ensino de qualidade e moderno se apresenta pela divulgação de imagens de salas de aula, laboratórios e demais instalações plenas de computadores. Grandes investimentos são realizados para a incorporação de sistemas de tele e videoconferências, acessos a ambientes virtuais de alta complexidade e usos de computadores pelos alunos em aulas presenciais.

O avanço tecnológico, no entanto, não foi articulado com mudanças estruturais no processo de ensino, nas propostas curriculares e na formação dos professores universitários para a nova realidade educacional. Em muitos casos, as IES iniciaram programas de capacitação para o uso dos novos equipamentos, mas as práticas pedagógicas permaneceram as mesmas ou retrocederam.

A despeito das amplas condições de intercomunicação oferecidas pelas tecnologias digitais, predominam ainda, nas salas de aula da maioria das IES, as mais tradicionais práticas docentes, baseadas na exposição oral do professor. Mediadas por vídeos, apresentações em *PowerPoint* e uso dos ambientes virtuais (como “cabides” de textos), o ensino não se renova. A nova cultura da sociedade da informação passa ao largo dos cursos e das aulas (presenciais e a distância) no ensino superior.

O que espanta é que essas mesmas tecnologias são utilizadas plenamente pelos mesmos professores e pesquisadores em suas vidas fora dos espaços das salas de aula e nas suas pesquisas. Pesquisadores incorporam as mídias digitais como suportes fundamentais para o desenvolvimento de procedimentos de investigação. Nas propostas e projetos submetidos às agências financiadoras, os itens de solicitação de verbas para aquisição de equipamentos digitais sofisticados são recorrentes. Laboratórios e salas de grupos de pesquisa atuantes ambicionam possuir as melhores condições tecnológicas possíveis. E, sem dúvida, na maioria das vezes, essas aquisições são utilizadas para os fins a que se destinam. O salto tecnológico ocorre, portanto, entre a ação do professor universitário como pesquisador inovador e como docente. Do laboratório à sala de aula há um abismo tecnológico que compromete a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.

O desenvolvimento de cursos e disciplinas fortemente baseados em atividades *on-line* requer que sejam considerados vários fatores. Muilenburg e Berge (2001)

destacam alguns deles: estrutura administrativa, mudanças organizacionais, nível de *expertise* tecnológica de professores e alunos, interação social, acesso ao curso com qualidade e serviços permanentes de apoio aos estudantes.

Moore (2001) ressalta que, para um curso *on-line* ser bem-sucedido, é preciso garantir que os alunos possam interagir entre eles com a supervisão e coordenação atenta, mas não predominante, do professor. Dessa forma, os estudantes aprendem mais do que os conteúdos previstos. Eles vivenciam e são orientados para a aprendizagem com autonomia e o envolvimento colaborativo.

Muilenburg e Berge (2001) consideram que, sem apoio, o estudante costuma se sentir isolado, quando atua nesses novos ambientes. Uma das principais causas é a falta de comunicação e interação com os demais participantes e a ausência de um professor que possa sanar as dúvidas e dar orientações iniciais sobre como agir, o que fazer.

Não basta, portanto, a utilização das tecnologias avançadas como repositórios de conteúdos. Não basta tampouco a ação distante e indiferenciada do professor, em *broadcasting*, sem o estabelecimento de vínculos que estimulem e desafiem os estudantes a avançar nos estudos e a superar desafios.

É preciso garantir aos alunos que acessam as aulas *on-line* as condições favoráveis para o seu envolvimento. Criar, entre eles, o sentimento de pertencimento ao grupo e a busca de colaboração entre todos os participantes (professores e alunos) do mesmo processo de ensino-aprendizagem.

A tradicional organização do ensino universitário se orienta ainda por momentos sociais anteriores, em que o acesso à informação era raro, caro, difícil e demorado. A formação do cidadão e a garantia de sua ação no âmbito da sociedade, como profissional e como pessoa, eram definidas pela sua “bagagem intelectual”, o acervo de informações e conhecimentos adquiridos e cumulativamente incorporados durante sua longa trajetória no processo de escolarização. Das salas de aula e das palestras dos professores, emanavam os saberes que orientavam a formação plena do graduado, pronto para sua atuação em distintas áreas do saber.

Para acompanhar o ritmo de mudanças e as especificidades da sociedade tecnológica contemporânea, o processo educacional realizado nas IES precisa ser reestruturado em todas as suas instâncias. Concordando com Aquino (2010), considero também que “É fundamental que se proponha inovação no ensino de graduação com uso de tecnologias”. Nesse sentido, o desafio a que me proponho discutir neste texto é, portanto, o de pensar como adequar o ensino superior de qualidade com as possibilidades cada vez mais amplas das TICs?

3. Desafios das tecnologias para a ES brasileira nas próximas décadas

A qualidade da formação universitária é muito questionada pelos seus próprios alunos e pelas agências que recebem esses profissionais em suas bases. Os avanços tecnológicos redefiniram novos perfis de atuação profissional nos quais, no mínimo, a fluência tecnológica se faz necessária.

Os próprios currículos dos cursos em todas as áreas de conhecimento já não correspondem às expectativas da sociedade para a ação, reflexão e formação. Jovens recém- formados, egressos de IES renomadas, precisam passar por cursos de capacitação para iniciar atividades em diferenciados espaços de atuação.

Em artigo recente, considero que é primordial que as universidades e as diferenciadas instâncias credenciadoras de cursos superiores se detenham para

Discutir propostas em que convergem princípios educacionais que privilegiam não mais a aquisição de conteúdos descontextualizados e rígidos; não mais o próprio processo regrado e fragmentado de disposição de temas em disciplinas, arranjadas em estruturas fechadas que não dialogam entre si. Significa discutir currículos e propostas educacionais que têm no acesso e uso fluente dos múltiplos meios de comunicação, a possibilidade de transpor os limites físicos e temporais das salas de aula e alcançar as pessoas que querem, têm interesse e estão conectadas no mesmo desejo de aprender, independente do tempo e do espaço em que se encontram (KENSKI, 2009).

A revisão ampla de currículos e práticas de formação é exigida pelas próprias associações profissionais que contabilizam o desgaste amplo decorrente da dupla necessidade de qualificação para a inserção de profissionais recém-graduados no mercado de trabalho.

A situação é paradoxal. A mesma instituição universitária que assimila a cultura da inovação avança na pesquisa e oferece à sociedade contribuições originais em múltiplas áreas do conhecimento, bloqueia a formação de seus alunos nas mesmas bases. O problema não está apenas na ação do docente, mas na estrutura fechada e disciplinar com que os programas são construídos.

Nesse sentido, a questão é de base e se inicia com as próprias exigências das agências credenciadoras – sobretudo o MEC – que, muito além dos discursos, exigem configurações estruturadas, fechadas e disciplinares. Os espaços para a reinvenção e inovação dos currículos dos cursos são muito estreitos e, para se ter cursos aprovados e em funcionamento, mantém-se a

tradição, mesmo sabendo o quanto ela pode ser retrógrada e conduzir para a formação deficiente do alunado.

Mudanças são difíceis de ser implementadas, sobretudo quando se relacionam a comportamentos altamente enraizados no perfil da instituição, no caso, a universidade. É, no entanto, no interior da academia que podemos vislumbrar um bom exemplo a ser seguido, com as mudanças estruturais ocorridas nos comportamentos e procedimentos dos que se dedicam à pesquisa. Nesse caminho, observamos que se diluiu no tempo a figura do pesquisador isolado, que durante anos se debruça sobre o seu objeto de estudo, para divulgar seus resultados após longo tempo de maturação e reflexão solitária.

Esses estudiosos ainda existem, mas são práticas cada vez mais raras. A velocidade das descobertas e a proliferação das informações tornam o trabalho isolado e solitário um exercício difícil, quase impossível de ser realizado. Grupos de pesquisadores reunidos que interagem, produzem e trocam informações entre si (e com a comunidade acadêmica nacional e internacional em eventos e publicações) buscando a superação de um mesmo desafio comum de pesquisa – são os modelos definidos para o desenvolvimento de estudos científicos na atualidade. As mudanças estruturais nos processos de pesquisa acadêmica não ocorreram de forma espontânea, no entanto. As múltiplas chamadas das agências financiadoras já predefiniam modelos de trabalho coletivo – com a inclusão de alunos de graduação e pós-graduação, articulação entre grupos interdisciplinares, estímulo a parcerias interinstitucionais, convênios entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros etc. que se foram construindo nas últimas décadas e resultaram em mudanças culturais nos processos de desenvolvimento de investigação e publicação científica. Todas essas ações tiveram como um dos grandes aliados o uso intensivo das mais novas tecnologias digitais de informação e comunicação.

Apoiando-se nesses exemplos, podemos identificar caminhos para que essas transformações culturais possam chegar às salas de aula da ES de forma extensiva. A lógica dos grupos de pesquisa precisa ser expandida para envolver as ações de ensino. Não se trata, portanto, de ampliar o acesso às mídias digitais sem realizar a transformação completa de todo o processo de atuação acadêmica. Não é uma mudança simples, mas é urgente.

Um dos aspectos nesse processo cultural de transformações na ES está, justamente, em refletir sobre a forma com que o ato acadêmico de realização de pesquisas científicas foi alterado. Transmutou-se da ação isolada e solitária

do cientista para a organização de grupos de pesquisa que reúnem diferenciados níveis de formação (graduação, pós-graduação, pesquisadores internos e externos, brasileiros e estrangeiros etc.) que se servem das múltiplas funcionalidades das mídias digitais para avançar no conhecimento, trocar informações e desenvolver ações colaborativas e integradas para superar os desafios da investigação comum.

Ao considerar, como exemplo para as transformações no ensino mediado, as alterações ocorridas nas práticas acadêmicas de pesquisa, percebemos como indispensável a redefinição das condições do trabalho do docente universitário (relacionadas ao tempo, espaço, formação, ação e valorização financeira da sua atuação diferenciada), para que as mudanças necessárias nesse campo se viabilizem. Essas condições também precisam estar associadas às alterações significativas nos currículos dos cursos. Exigem, ainda, a transformação dos espaços físicos de atuação do docente e do discente.

Essas ações podem ser estimuladas pelas agências de fomento, para a abertura de chamadas e editais que contemplem a formação de grupos de ensino mediados, à semelhança dos grupos de pesquisa. Parcerias, integração e ação docente-discente colaborativa movimentam o ensino e possibilitam o avanço das relações ensino-aprendizagem em novas bases. A qualidade exigida para o ensino na atualidade não dialoga com a ação do professor universitário solitário e isolado que adentra as salas para repetir as mesmas “certezas” para alunos indiferenciados.

Em termos amplos, a nova cultura tecnológica fortalece as condições para que as ações educativas promovidas pela universidade possam sair do seu isolamento e se integrem colaborativamente com as demais instâncias da sociedade e, por mais surpreendente que pareça, com as demais áreas, cursos e professores da própria universidade. Conforme afirma Aquino,

a interação colaborativa e complementar entre diversos segmentos sociais organizados é importante chave para a inovação e o crescimento cultural e econômico de uma sociedade hoje compreendida como sociedade do conhecimento. Dentre os segmentos de reconhecida relevância destacam-se o Estado, a Universidade e a Empresa. Cada uma das partes constitutivas dessa relação possui especificidades e áreas de desempenho que não podem ser desconsideradas. É nesse lastro de diferenças e de atribuições que se articulam os contratos de parcerias. A proposta de relacionamento cooperativo entre essas forças, detentoras, respectivamente, das regulações, do conhecimento, e da produção, apresenta condições favoráveis à geração da inovação e da sustentabilidade (AQUINO, 2010).

E continua: “Como desenvolver equilibradamente essa união de formas diferenciadas que compõem a sociedade e como, de modo justo e responsável, proceder à distribuição de estímulos e benefícios, eis o quadro geral das questões que são postas como desafio” (AQUINO, 2010).

Na amplitude das mudanças radicais que a sociedade cobra para serem feitas na ES, é preciso se pensar em uma política de apoio à ação do docente universitário. Nessa política devem ser consideradas não apenas as condições institucionais para o desenvolvimento de situações de ensino em novas bases, mas a incorporação de práticas de integração e interação entre docentes, o estímulo para que atuem em equipes e que possam consolidar a formação de uma cultura de colaboração e parcerias entre grupos de professores e seus alunos, capazes de avançar no conhecimento coletivamente.

Essas condições de atuação didática em equipes precisam ser estimuladas e aprendidas pela maioria dos docentes universitários. O processo de formação continuada do docente universitário engloba o desenvolvimento de ações que promovam a fluência digital, a ação pedagógica mediada e a articulação dos saberes para que possam garantir a qualidade da ação docente e, consequentemente, da aprendizagem oferecida.

Mais ainda, é preciso que as estruturas acadêmicas se pensem em um processo de integração em rede entre instituições de ensino e parcerias com outras instâncias sociais e empresas, visando à plena formação (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) dos participantes, baseada na cultura da colaboração, nas trocas interativas e na convergência entre conteúdos, meios e pessoas.

O compromisso social da universidade com o avanço do conhecimento e com a inovação precisa alcançar as suas salas de aula de graduação e pós-graduação. O processo de ensino-aprendizagem não pode se desvincular dos processos de investigação acadêmica e, por consequência, é necessário que seja compreendido como um desafio à inovação. Os meios tecnológicos contemporâneos viabilizam essas relações em novas bases, mas o desafio é maior ainda.

O sentido da relação educação-comunicação vai além das possibilidades oferecidas pelas mídias contemporâneas e dos níveis segmentados dos sistemas educacionais atuais. Ultrapassa a tentativa de ordenação dos conteúdos escolares e a profusão/confusão dos dados disponíveis em múltiplas bases. O ato comunicativo com fins educacionais realiza-se na ação precisa que lhe dá sentido: o diálogo, a troca e a convergência comunicativa, a parceria e as múltiplas conexões entre as pessoas, unidas pelo objetivo comum de aprender e de conviver (KENSKI, 2008).

O maior desafio dessas mudanças na ES está, justamente, na necessidade primeira de alterações estruturais nas especificidades de trabalho dos docentes. Docentes que possam se reunir em equipes que, não necessariamente, precisam estar no mesmo local, não apenas para atuar em situações de ensino, mas para o desenvolvimento e a produção de conteúdos, programas e projetos educativos integrados e outras ações e inovações que a ação coletiva possa conceber no sentido de ampliar as bases do ensino mediado de qualidade.

A integração de metodologias, procedimentos e pessoas – docentes, discentes, técnicos etc. – nas ações realizadas pela educação a distância é um dos caminhos por onde pode se iniciar a viabilização das mudanças radicais que o ensino superior precisa realizar.

4. Convergências na ES: presencial e a distância

Um dos principais desafios da ES para a próxima década é a situação excludente em que se encontra a oferta de cursos superiores a distância. Criados no interior das universidades e contando com a colaboração e ação dos mesmos docentes, o ensino a distância permanece apartado da maioria das ações acadêmicas e não recebe o mesmo status dos cursos presenciais.

Tradicionalmente, a ES brasileira é caracterizada pela oferta de cursos presenciais. Esse cenário tem apresentado mudanças ao longo dos últimos anos – em especial, a partir do ano 2000 –, quando os cursos de ES a distância (EAD) começaram a ganhar expressão e oferecer, em alguns casos, resultados positivos e superiores aos dos cursos tradicionais.

A educação a distância é a modalidade que mais cresceu para a oferta de ES no Brasil, nos últimos anos. Sua taxa de crescimento anual foi de 62% no período de 2002 a 2008. Segundo o levantamento realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), no ano de 2008, havia aproximadamente 2,6 milhões de alunos matriculados em algum curso de educação a distância no país. Se consideramos apenas os alunos matriculados em cursos de ES a distância teremos mais de 1 milhão de estudantes (1.075.272, para ser exato) no país, de acordo com os dados do Censo EAD.br 2010/ABED.

Mais do que as IES públicas, a abertura para oferecimento de cursos superiores a distância foi aproveitada pelas universidades privadas. Após 2002, elas passam a ter forte presença na modalidade a distância. Segundo dados do INEP, em 1999 havia apenas duas IES credenciadas para EAD. Em

2007, esse número saltou para 104, sendo que 59,61% (62) eram instituições particulares.

As matrículas de alunos em cursos superiores de EAD, da mesma forma, sofreram crescente aumento na última década. Segundo dados oficiais, em 2002 havia apenas 40.714 matrículas em cursos dessa modalidade em todo o país. Em 2008, esse número já era de 727.961 (Tabela 3).

Tabela 3 – Evolução das matrículas em cursos de graduação a distância, por setor público e privado – Brasil (2002-2008)

| Ano | Brasil | | | | |
|-------------|---------|---------|------|---------|------|
| | Total | Público | % | Privado | % |
| 2002 | 40.714 | 34.322 | 84,3 | 6.392 | 15,7 |
| 2003 | 49.911 | 39.804 | 79,7 | 10.107 | 20,3 |
| 2004 | 59.611 | 35.989 | 60,4 | 23.622 | 39,6 |
| 2005 | 114.642 | 53.117 | 46,4 | 61.525 | 53,6 |
| 2006 | 207.991 | 38.429 | 18,5 | 169.562 | 81,5 |
| 2007 | 369.766 | 92.873 | 25,1 | 276.893 | 74,9 |
| 2008 | 727.961 | 275.158 | 37,8 | 452.803 | 62,2 |

Fonte: INEP. *Censo da Educação Superior*, 2009.

Na realidade social brasileira, a educação a distância já é vista em alguns setores como forma viável de estudar e aprender. Colabora para essa boa impressão a ampliação do acesso da população às tecnologias digitais, o uso intensivo desses meios por pessoas de todas as idades e os bons resultados obtidos pelos alunos de EAD em exames oficiais (sobretudo o ENADE) realizados pelo MEC.

Professores e associações, no entanto, rejeitam o modelo e o colocam como ensino de segunda categoria, supletivo, para ser oferecido para pessoas secundárias, impossibilitadas de alcançar os espaços e tempos do ensino presencial. É contraditório. Ao invés de compreender o grande alcance social do ensino superior a distância e ampliar as condições para que tenha níveis de excelência, buscam a sua supressão como opção válida de ensino e formação em nível superior.

O desafio da ES em relação à EAD está, entre outros, na possibilidade de convergência entre as duas modalidades: presencial e a distância. A integração entre ambas, respeitando-se as especificidades de cada modelo de ensino, é mais uma questão cultural do que estrutural no seio da universidade.

A diluição das fronteiras entre presencial e a distância se inicia pela compreensão de que em ambas as modalidades estão presentes professores e alunos da mesma universidade e que, portanto, devem possuir os mesmos direitos e ter os mesmos deveres.

Cursos da mesma área desenvolvidos nas duas modalidades não são antagônicos, mas podem ser complementares. As particularidades de cada modelo podem ajudar alunos e professores a iniciar a diversificação de práticas e procedimentos que enriquecem o aprendizado coletivo. Mediados pelas tecnologias digitais, os cursos a distância apresentam dinâmicas e flexibilidade que podem contribuir para as mudanças requeridas nas tradicionais aulas presenciais.

É possível começar a flexibilidade curricular e a integração entre docentes, discentes e a sociedade pela própria intercomunicação e colaboração entre os participantes das ações acadêmicas nas duas modalidades. Eventos virtuais, encontros, trocas e parcerias entre todos os professores e alunos indistintamente podem auxiliar a “romper o muro” das salas de aula em direção a movimentos de inovação.

Organizados em redes, professores-alunos e alunos-professores podem refletir, discutir, interagir uns com os outros e criar novas formas de procedimentos pedagógicos que os auxiliem na prática profissional: presencial ou a distância. Aprendem os princípios e as práticas de como atuar em equipes. Vivenciam e incorporam novas formas de ensinar e aprender mediadas por tecnologias de colaboração e interação. Consideram e praticam a formação de coletivos pensantes, como diz Pierre Lévy (1999), que contribua para o enriquecimento conceitual e de valores pessoais de todos os participantes (KENSKI et al., 2009).

O grande desafio está justamente na convergência de todos os participantes dos cursos, independente da modalidade, para o fortalecimento da formação acadêmica de alto nível.

Essa integração requer que a universidade trate todos os seus alunos como iguais, independente da modalidade em que eventualmente estejam matriculados. Significa a possibilidade de transição entre as duas modalidades e a inserção dos alunos de EAD nos grupos e projetos de pesquisa realizados nas IES.

Se é possível a realização de parcerias entre professores e alunos de grupos de pesquisas de diferenciadas universidades, por que não integrar os alunos da própria universidade? Ou seja, por que não incorporar os bons alunos da EAD nas pesquisas e demais atividades acadêmicas?

A integração dos participantes dos cursos *on-line* a distância na vida das IES, sem discriminações, é um bom exercício para as tentativas de flexibilização curricular dos cursos.

Essas mudanças na organização dos conhecimentos requerem, no entanto, a própria reforma do pensamento. Como diz Caldas (2000),

a realidade, seja qual for sua procedência (política, social, religiosa), deve ser reconhecida e tratada, simultaneamente, de forma solidária e conflituosa. A diferença deve ser respeitada. A unicidade, reconhecida. [...] É necessário estimular o pensamento plural, multidimensional que aproxima, une e distingue (CALDAS, 2000).

Ou ainda, como diz Morin (2000), “é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”. Isso é a reforma do pensamento. É também a melhor forma de romper com os velhos dogmas, as ações discriminatórias e reducionistas e orientar os caminhos das IES para a “interação colaborativa e complementar entre diversos segmentos sociais organizados” proposta por Aquino (2010).

Para alcançar o mundo – e responder aos anseios da sociedade contemporânea – a universidade precisa, primeiro, resolver ou, pelo menos, diminuir a intensidade de muitas de suas rupturas internas. Criar uma cultura de colaboração e parcerias entre todas as áreas, modalidades e ações de ensino, pesquisa, gestão e extensão é apenas um primeiro passo. As tecnologias digitais de informação e comunicação podem facilitar muito esse caminho de integração e intercomunicação entre os acadêmicos, em sentido amplo. A vontade e a força política para que isso ocorra dependem das pessoas envolvidas.

Uma universidade coesa e integrada é o que todos esperam para que as IES compareçam e estabeleçam parcerias e colaborações com as demais instâncias sociais – como o Estado, as empresas etc. – e possam fazer a sua parte. A sociedade agradece.

Referências bibliográficas

ABED. *Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância*. São Paulo: Instituto Monitor/ABED, 2008.

ABED. *Censo EAD*. abr 2010. São Paulo: Pearson do Brasil, 2011.

ABED. *Censo EAD*. abr 209. São Paulo: Pearson do Brasil, 2010.

AQUINO, M. F. *Diversificação de IES: alternativas ao modelo estatal*. Brasília: CNE. Apresentação em PowerPoint. 2010.

BARROS, D.; KENSKI, V. et al. *Políticas públicas educacionais: projetos de formação docente pela e para a educação a distância*. Revista GEPEN, 2010.

CALDAS, W. *Morin defende formação do intelectual polivalente*. Disponível em: <<http://www.estado.estadao.com.br/editorias/2000/07/09/cad152.html>>.

INEP. *Censo da educação superior*. 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>.

KENSKI, V. M. Educação e Comunicação: interconexões e convergências. *Educação e Sociedade*. Campinas, CEDES/Ed. Cortez, v. 29, n. 104, p. 647-666, 2008.

KENSKI, V. M. Formação/ação de professores: a urgência de uma prática docente mediada. PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora Edusp, 2009.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Distance Education: a system view*. Toronto: Thomson Wadsworth, 2001.

MORIN, Edgard. *Cabeça bem feita*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

MUILENBURG, L.Y.; BERGE, Z. L. Barriers to distance education: a factor-analytic study. *The American Journal of Distance Education*. v. 15, n. 2, p. 200, [s.d.]. Disponível em: <<http://emoderators.com/barriers/barriersk12.html>> Acesso em: mai. 2006.

TO BE GUARANY. *Estatísticas, dados e projeções atuais sobre a internet no Brasil*. Disponível em: <http://www.tobegarany.com/internet_no_brasil.php>.

ITU. International Telecommunication Union. *The world in 2010*. Disponível em: <<http://www.itu.int/ITU-D/ict/material/FactsFigures2010.pdf>>.

3.3 Educação superior: expansão qualificada

Expansão qualificada: duas perspectivas sobre os desafios na educação superior brasileira na próxima década

Conselheira Maria Beatriz Luce¹

Democratizar e expandir a oferta de educação superior, sobretudo da educação pública, sem descuidar dos parâmetros de qualidade acadêmica.

Portaria CNE/CP nº 4, de 31 de maio de 2011

Na epígrafe, transcrevo uma das dez indicações capitais do Conselho Nacional de Educação (CNE) para o próximo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), cumprindo uma de suas atribuições legais, que é “subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação” (Lei nº 9.131/1995, art. 7º, § 1º, “a”). Essas indicações resultaram de estudos e debates realizados pelos conselheiros com professores, pesquisadores e representantes de diversos órgãos públicos e lideranças políticas do país, tendo sido objeto de deliberação publicada na Portaria CNE/CO nº 10/2009 e encaminhada ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação.

Assim sendo, e considerando também a evolução das discussões sobre o tema, a Câmara de Educação Superior decidiu focalizar esse mesmo tema.

Introduzi a questão situando-nos como cidadãos educadores, comprometidos com a luta histórica pela democratização da educação em nosso país. Protagonistas da formulação e implementação de uma política pública pautada pela equidade, temos como *utopia* a educação democrática entendida como direito de todos, alicerçada na ética e nos valores da solidariedade, liberdade, justiça social e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de cidadãos críticos e capazes de atuar pela transformação social. Logo, nosso *problema*, ou melhor, desafio, radica-se na realidade social a ser compreendida, criticada e... planejada. E, por isso, trabalhamos com a *perspectiva* de possibilidades de superação na (i) capacidade de um amplo pacto político (social e federativo), nas (ii) competências técnicas de planejamento e de implementação e (iii) no controle fiscal e social (acompanhamento, avaliação e correção).

1. Professora Titular de Política e Administração da Educação na UFRGS, é membro da Câmara de Educação Superior do CNE (2008-2012) e a reitora pro tempore da Universidade Federal do Pampa.

Em outras palavras, propugnamos uma lei que estabeleça um projeto de Estado para a educação de todo(as) os(as) brasileiros(as). Com visão de largo prazo e de concentração de esforços, o PNE 2011-2020 deverá conter objetivos, metas e meios abrangendo a educação básica e a educação superior, bem como as suas modalidades. E precisa ser compreendido para ser formulado e, a seguir, praticado como produção na/da tensão entre a sociedade (a cidadania) e a esfera política (o Estado).

Para a educação superior, objeto do presente debate, o CNE indicou ao PNE 2011-2020 o objetivo de democratizar e expandir a oferta de educação superior, sobretudo da educação pública, sem descuidar dos parâmetros de qualidade acadêmica com as seguintes metas:

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Como se depreende, essas são metas de *expansão qualificada* que não esgotam os objetivos a ser realizados nos próximos dez anos, nem os ingredientes que sabemos estar implicados (sendo exigíveis) para a *democratização do acesso com condições de trabalho acadêmico* (direito da cidadania) e para a *garantia de qualidade* (dever do Estado), entendida como *relevância social*.

Alguns importantes desafios e perspectivas da *expansão qualificada* foram comentados durante a oficina, o padre Marcelo Fernandes de Aquino, reitor da UNISINOS, e o professor Carlos Augusto Abicalil, ex-deputado federal.

São notórios os fundamentos em ambas as contribuições, conquanto diversos; bem como o campo de análise e as práticas sobre as quais exercitaram as respectivas perspectivas teórico-conceituais. Apreciamos a consistência e a relevância de seus textos, pois são fiéis ao então dito e comprovam a atualidade, a pertinência ao tema central e os exemplos de práticas e políticas que instigaram o debate subsequente às apresentações.

“Os arranjos colaborativos e complementares de ensino, pesquisa e extensão na educação superior brasileira e sua contribuição para um projeto de sociedade sustentável no Brasil” (AQUINO, 2010) foi o objeto da análise e defesa do reitor Aquino. Trazendo à luz os postulados filosóficos da racionalidade moderna, nos quais foi gestada a ideia de universidade, e salientando como a evolução do pensamento científico perpassou o desenvolvimento dessa peculiar organização, demonstrou a relação da atual constelação das ciências hermenêuticas com a nova onda de questionamentos que conduzem a um reposicionamento da universidade, nas gramáticas da cultura e da sociedade contemporâneas. Assim, justificou a legitimidade e importância da inovação, ao lado da ciência e das tecnologias, em particular a tecnologia da informação, nas mudanças sociais e nas perspectivas de futuro. Mas, *pari passu*, ressaltou a significação humanista da ciência – o desenvolvimento espetacular da tecnociência, o problema das relações entre ciência e sociedade, e entre ciência e humanismo –, que nos permitem pensar sempre e renovadamente a universidade. Destacou, portanto, a possibilidade e a responsabilidade de nossa geração de reinventar a educação superior e a universidade, em particular, nos primórdios deste século XXI, como compromisso moral e social.

Nessa perspectiva, o texto que poderemos ler a seguir focaliza a universidade como *locus* gerador de conhecimento para o conjunto da sociedade, que se realiza pela cooperação com os diferentes agentes sociais implicados. Assim, caracteriza seus pesquisadores e estudantes, produzindo conhecimento e inovação, como o principal ativo da instituição; mas que, para que seja alcançada a sua potência, é preciso estrutura organizacional e ambiente de relações com ampla abertura à sociedade e atuação nos problemas que esta apresenta. Ou seja, a viabilidade acadêmica (e, portanto, material, financeira) da instituição universitária requer legitimidade (reconhecimento) e padrões de conduta que garantam sua especificidade de principal agente da produção de conhecimento, sim; mas jamais exclusivo. Daí, identificar os cenários e os agentes cooperativos será um bom ponto de partida para o planejamento da educação superior e de suas instituições. O reitor Aquino, em seu artigo, usa como exemplo o desafio de

desenhar, desenvolver e consolidar uma sociedade capaz de transformar em riqueza, bem como distribuí-la pela geração de trabalho, os avanços que a inteligência humana vem progressivamente promovendo no campo da Tecnociência –

destarte, desenvolver e consolidar uma sociedade capaz de dar as razões do nosso viver em comum sob a égide da democracia, da ética, enfim do desenvolvimento integral da pessoa humana (AQUINO, 2010).

A contribuição do professor Carlos Augusto Abicalil focalizou “O regime de colaboração: articulação dos entes federados para a melhoria da qualidade da educação básica e suas repercussões na educação superior” (ABICALIL, 2010), o que inclui mas não se restringe à compreensão do desafio que é a articulação do sistema de educação superior, contendo as instituições públicas federais, estaduais e municipais (que podem e devem atuar mais em regime de colaboração). Suas ponderações foram evidentemente beneficiadas, para além da formação acadêmica e da investigação sobre esse objeto, pela experiência parlamentar e de gestão das relações entre o Estado e a sociedade civil no campo específico das políticas públicas de educação. Em atenção à perspectiva analisada pelo reitor Aquino, apontou que o PNE 2011-2020 virá marcado pela Emenda Constitucional nº 59 e, assim, precisará superar ambiguidades ou ambivalências históricas, postas até aqui como simplesmente próprias da convivência entre o público e o privado; por isso, há de se reconhecer a contradição entre bem comum e propriedade privada, e estabelecer diálogos que nos permitam demarcar e superar os desígnios de *propriedade intelectual, propriedade do conhecimento, o valor econômico do mercado do conhecimento, a disputa por patentes e por direitos autorais, e seu significado na retroalimentação da própria finalidade das instituições de ensino superior do país.*

Ao chamar a atenção para o futuro, em que as polivalências estarão substituindo ambivalências, problematiza o que poderia parecer apenas propositivo e de simples equação nos planos conceituais (âmbito técnico) ou político (âmbito da negociação de controvérsias). Nessa linha, o professor Abicalil situou questões estruturais e polêmicas do PNE 2011-2020 que têm na raiz a democratização da educação ou a educação democrática e a lacuna que seria preenchida se for possível instituir um (o) Sistema Nacional de Educação. Dentre as questões exemplificadoras do embate fundamental na política pública de educação, lembro: o déficit da educação básica ao mesmo tempo da “ociosidade” de vagas no ensino superior; as novas institucionalidades em torno das categorias oficial e pública, comunitárias (confessionais ou laicas) e filantrópicas; o federalismo e as autonomias dos entes federados (na educação básica e superior) e das universidades vinculadas a este ou àquele ente federado; a origem e o destino dos fundos públicos, e o seu

controle; a exclusividade, a prioridade, a concorrência e a colaboração dos entes públicos e da sociedade civil na oferta e gestão da educação básica e da educação superior; as possibilidades que as novas tecnologias de comunicação e informação abrem às práticas pedagógicas e de gestão, e as relações entre o local e o mundial, o presencial e a distância.

Enfim, contamos com dois ilustres acadêmicos, também experientes atores do planejamento educacional para as problematizações iniciais, a partir da dicotomia aparentemente contraditória entre qualidade e quantidade na educação superior. Ambos nos permitiram aprofundar a reflexão sobre cenário de produção de novas institucionalidades que estamos vivendo e sobre os desafios que temos à frente, no inadiável e inarredável compromisso com um novo Plano Nacional de Educação. Desafios muitos, perspectivas de superação que vislumbramos no debate coletivo e público – compromisso do CNE e de todos nós!

3.3.1. Diversificação de IES – alternativas ao modelo estatal

Os arranjos colaborativos e complementares de ensino, pesquisa e extensão na educação superior brasileira e sua contribuição para um projeto de sociedade sustentável no Brasil¹

Pe. Marcelo Fernandes de Aquino, SJ²

1. Introdução

A matriz da modernidade pós-cartesiana, em cujo espaço desenrola-se o processo de sucessivas reinvenções da ideia de universidade, é a racionalidade lógico-matemática. Seu método permite a construção do modelo matemático mais adequado para a explicação dos fenômenos da natureza, pela descoberta das leis do seu funcionamento. A razão moderna se define como um conhecimento que procede por hipóteses, deduções e verificação experimental. Dá origem à racionalidade de tipo empírico-formal própria das ciências da natureza. A utilização metódica e sistemática do formalismo matemático aplicado ao campo da experiência do mundo físico faz da física seu paradigma fundamental³.



Fonte: Kim, Young-Gil, KAIST, 2010.

Na mecânica newtoniana que se consagrou como paradigma clássico da racionalidade empírico-formal, o mundo físico macroscópico, espaço, tempo e matéria do universo são tratados separada, independente e deterministicamente. A visão newtoniana absoluta baseia-se na não reciprocidade do princípio de causa e efeito.

1. Discuti este texto com alguns colegas da Unisinos. Ione Benz deu importante contribuição para o alinhamento das ideias; Carlos Alberto Gianotti revisou as enunciações da física e revisou o português; Alsones Balestrin e Gustavo Borba me introduziram na temática da inovação e da tríplice hélice; a secretária Marlise Horn da Silva formatou o texto. A todos, muito obrigado.
2. Reitor da UNISINOS.
3. “Uma revolução profunda e silenciosa, cujos efeitos visíveis e ruidosos acabam por ocultar sua verdadeira natureza e seu alcance, está em curso há pelo menos dois séculos nas camadas elementares do psiquismo e nos fundamentos das estruturas mentais do indivíduo típico da civilização ocidental. Ela vem transformando, num nível de radicalidade até hoje aparentemente desconhecido na história humana, as intenções, atitudes e padrões de conduta que tornaram possíveis historicamente nosso ‘ser-em-comum’ e, portanto, as razões que asseguram a viabilidade das sociedades humanas e o próprio predicado da socialidade tal como tem sido vista nesses, pelo menos, cinco milênios de história (3000 a.C. – 2000 d.C.)” (LIMA-VAZ, Henrique Cláudio de. *Escritos de filosofia VII: raízes da modernidade*. São Paulo: Loyola, [s.d.]. p. 269).

Na trilha da física newtoniana, a moderna racionalidade filosófica constituiu-se como uma espécie de superestrutura da racionalidade científica. Sua matriz heurística e sistemática consiste no problema da logicização do ser. Suas interrogações e construções sistemáticas têm no seu fundamento a inscrição do lógico no ser. As ciências humanas, igualmente, ao definir seu perfil epistemológico, nos fins do século XVIII e ao longo do século XIX, seguem a mesma trilha aberta por Newton.

A esfera do social, a partir da modernidade pós-cartesiana, apresenta-se como o nível em que se trava a luta dos indivíduos entre si pela satisfação de suas necessidades no confronto laborioso com a natureza, fonte limitada de recursos. A sociedade é compreendida como sistema das necessidades ou sistema econômico. Na esteira desse amplo movimento histórico-social, as modernas ciências empíricas da sociedade conceitualizam a sociabilidade humana em torno da relação de trabalho.

A esfera do político, por sua vez, depara-se com a tarefa de equalizar abstratamente as diferenças naturais dos indivíduos na sua universal dependência da natureza e na sua universal interdependência dos vínculos dos sistemas econômicos, na igualdade concreta em que as diferenças culturais, naturais ou adquiridas são postas na isonomia ou igualdade perante a lei. A conciliação da justiça com a racionalidade administrativa e com a eficácia do Poder Executivo é o desafio permanente que se apresenta ao Estado de direito. Somente o Estado poderá vencer esse desafio, mediante sua capacidade de educar o cidadão para a prática da justiça.

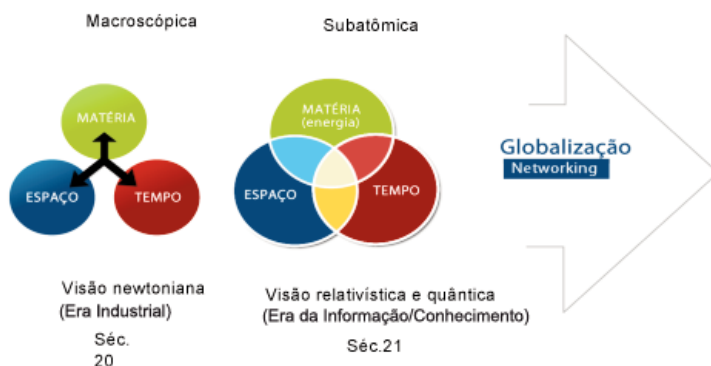
A esfera do ético desenha-se como nível qualitativamente novo, com a mudança da matriz conceitual da ideia da justiça para a ideia de liberdade participante. O moderno Estado de direito é um pressuposto político necessário, mas não suficiente, do Estado democrático. Em outras palavras, todo Estado democrático é um Estado de direito, mas nem todo Estado de direito é um Estado democrático. A democracia anuncia-se quando se torna efetivamente possível a livre participação dos cidadãos na discussão e nas decisões em torno do bem comum e da coisa pública. O cidadão participa livremente na medida em que ele se faz presente no espaço político, pela autodeterminação de sua liberdade. Ela se comprova por meio do direito de discussão e escolha no qual se manifestam a singularidade irreduzível da sua autonormatividade e a intransferível carga da sua responsabilidade pessoal. A ideia de universidade vê-se desafiada a se reinventar no contexto da civilização do trabalho que desencadeia a exigência política da igualdade perante a lei e,

posteriormente, a exigência ética de autodeterminação das liberdades no espaço político.

A filosofia pós-hegeliana depara-se com as exigências dos diversos domínios da cultura, a própria cultura na sua face antropológica, a história, a sociedade, a linguagem, a educação, a religião, bem como as dimensões do sujeito cultural, enquanto distintos dos domínios da natureza. A racionalidade hermenêutica opera a passagem do fato à interpretação por meio de uma interpretação em segunda potência, uma vez que os próprios fatos que constituem seu objeto são, eles mesmos, interpretações. A constelação atual das ciências hermenêuticas traz consigo nova onda de questionamentos à tarefa de reposicionamento da universidade nas gramáticas da cultura e da sociedade contemporâneas.

2. Transição epistemológica: do princípio linear de causa e efeito para o princípio complexo de sistema e sincronia

A mecânica relativística formulada por Einstein e a mecânica quântica formulada por Plank redimensionaram profundamente nosso entendimento do mundo físico, segundo a mecânica clássica newtoniana.⁴



Fonte: Kim, Young-Gil, KAIST, 2010.

A explicação linear do universo, segundo o modelo de causa e efeito, dá lugar à explicação complexa segundo o modelo da incerteza caótica. A Teoria da Relatividade preconiza a equivalência massa (m) e energia (E) por meio da relação $E = m \cdot c^2$, na qual c é velocidade ($3,0 \times 10^8$ m/s) da luz no vácuo.

4. Para uma exposição do estado da arte da física no século XX ver VIANNA, José David M. A física e o século XX. In: SIMON, Samuel (Org.). *Um século de conhecimento: arte, filosofia, ciência e tecnologia no século XX*. São Paulo: Editora UnB, 2011. p. 873-916.

No mundo subatômico microscópico, espaço, tempo e matéria são interativos, complementares e comutáveis. Segundo o Princípio da Incerteza de Heisenberg, a posição e o momento de uma partícula não podem ser conhecidos simultaneamente. O Princípio da Complementaridade de Niels Bohr mostra a complementaridade de onda e partícula na interpretação do elétron. Não é possível observar ambos os aspectos, onda e partícula, simultaneamente: são percebidas separadamente. Juntas, porém, complementarmente presentes, dão uma descrição mais completa do que qualquer uma das duas tomadas por si só. Se quisermos saber o que é essencial, temos de deixar de pensar o mundo apenas como constituído por peças isoladas e começar a considerá-las como um todo inter-relacionado.

A lógica binária é o cerne de todas as formas digitais de comunicação. Sem ela, os computadores não seriam mais do que brinquedos da ciência moderna. Mas a lógica binária pode também nos enganar, quando adotada como a orientação filosófica dominante para o nosso pensar e agir, especialmente como uma base da dualidade de educação. A dualidade do comportamento “onda-partícula” da luz não pode ser entendida exclusivamente pelo “ou-ou” da lógica binária, com base nos dois dígitos binários 0 e 1. Se, por um lado, podemos pensar em um elétron ou como onda ou como partícula, mas não ambas ao mesmo tempo, por outro lado, podemos pensar dualmente o comportamento onda-partícula da luz mediante a lógica do “e-e”. Hoje em dia, precisamos alterar a forma como pensamos e como tentamos resolver problemas do mundo real. A visão holística ajuda-nos a efetuar ligações, a construir relacionamentos e a encontrar significados por meio de contextos maiores.

As ciências empírico-formais contemporâneas alcançaram um nível de radicalidade que as ciências modernas inspiradas na mecânica clássica newtoniana não conheceram, modelando a vida dos indivíduos e das sociedades. Por meio do *know-how* tecnológico e dos produtos tecnológicos, são regidos os processos de produção, distribuição e assimilação do saber, bem como os processos de produção, circulação e distribuição de bens.

A revolução científica contemporânea desencadeada pela microeletrônica e bioengenharia não consiste mais na descoberta de novos fenômenos, mas na construção de novos seres. O percurso das engenharias no processo que vai da produção de conhecimento às tecnologias passa por estas etapas: 1. estudo em *software* das condições necessárias e suficientes que permitam indicar a solução matematicamente possível para um projeto; 2. realização do projeto do ponto de vista do *hardware* em que diversas soluções se

oferecem de acordo com a natureza física do projeto a ser executado: mecânica, termoquímica, eletrônica etc.; 3. escolha da solução que constituirá o projeto de engenharia propriamente dito.

Revolução científica e mudança cultural: a tecnologia da informação muda o futuro!



Fonte: Kim, Young-Gil, KAIST, 2010.

3. O problema da significação humanista da ciência

As grandes revoluções científicas dos três últimos séculos, ao mesmo tempo em que impelem vertiginosamente o progresso técnico, tornam mais enigmática aos olhos do homem comum – usuário dos objetos que a técnica oferece ao seu consumo e satisfação – a compreensão das articulações teóricas profundas entre o pensamento científico e o fazer técnico. Vê-se que a razão matemática rege totalmente a estrutura profunda dos objetos que passam a povoar o espaço familiar dos humanos. É inevitável que se coloque a questão que diz respeito às próprias condições de possibilidade de uma vida plenamente humana: a interrogação sobre o sentido dessa matematização do mundo dos objetos, dessa dimensão matematicamente programada do seu valor de uso.

Com o desenvolvimento da tecnociência, o problema das relações entre ciência e sociedade e ciência e humanismo alcança um nível de radicalidade que a ciência clássica greco-cristã e a ciência newtoniana do mundo físico não conheceram. São questões de um futuro já presente e das quais começa

a surgir, a partir de um plano muito mais profundo do que aquele no qual os eventos se sucedem vertiginosamente, a imagem do mundo de amanhã e dos humanos que o povoarão.

Deverá o *homo technicus* renunciar à prerrogativa essencial da sua humanidade, que é a compreensão do seu mundo e das razões do seu existir e do seu agir? Poderá a qualidade de vida ser definida apenas em termos de objetos, uso, necessidades, satisfação, consumo? Eis uma questão decisiva no processo de reinvenção da universidade no contexto da primeira figuração da humanidade sob a regência da tecnociência. Ninguém é verdadeiramente livre se não é capaz de dar vazão à sua liberdade.

E a sociedade que se estrutura em torno da forma mais audaciosa, universal e eficaz das razões, a razão científica, ainda não consegue oferecer ao homem razões compreensíveis e convincentes para o seu livre ser e o seu livre agir. A ciência, mediante a técnica, oferece ao homem da sociedade contemporânea mil opções possíveis entre mil objetos. Mas a escolha só será verdadeiramente livre se o homem puder encontrar as razões que justifiquem e legitimem a presença de tais objetos no horizonte do desejo e das necessidades. Para tanto, será necessário que o homem comum compreenda, ao menos na sua inspiração fundamental, a natureza do próprio projeto de explicação científica e de transformação técnica do mundo. Essa é uma bela oportunidade para a universidade dar suas razões à sociedade no processo de sua fatigosa reinvenção.

4. Provocações ao exaurido modelo universitário brasileiro

Um fato impõe-se: precisamos de novas formas de ver o mundo com uma visão global que inclua o *self*⁵ como um todo espiritual e físico. Precisamos de um paradigma holístico para a ES no século XXI, que responda às seguintes indagações preliminares:

- a) Qual é a base comum da formação superior a ser perseguida neste tempo de inegável revolução tecnocientífica e ampla mudança de padrões culturais?
- b) Que projetos universitários estimulariam diferenciações colaborativas e complementares?
- c) Como colocar a pesquisa das universidades brasileiras na centralidade do desenvolvimento e do progresso sustentável da sociedade?

5. A propósito, ver a obra fundamental de: TAYLOR, C. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

- d) Como fazer do espaço da extensão o elemento de visualização e fomento das iniciativas colaborativas e complementares?
- e) Como estimular, promover, desenvolver e consolidar projetos de desenvolvimento social pelas e nas comunidades universitárias?

Pensar sempre e renovadamente a universidade, reinventá-la nos primórdios do século XXI, é a tarefa que nos é proposta e aceita como compromisso moral e social. A universidade pensando a universidade, historicamente compreendida como lócus gerador do conhecimento no conjunto da sociedade e na cooperação com os diferentes agentes sociais implicados. Seu principal ativo são seus pesquisadores e seus estudantes. Os desafios que se apresentam à universidade no processo de sua reinvenção pedem sua abertura ampla à sociedade, à consideração dos problemas por ela elencados, ao convívio direto com sua sustentabilidade financeira e ao estabelecimento de padrões de conduta que garantam sua especificidade. Pedem o despojamento de sua condição de única detentora do capital intelectual, embora seja seu principal agente.

A identificação de cenários e agentes cooperativos é um bom ponto de partida. As próximas décadas recebem importante desafio e claro compromisso: desenhar, desenvolver e consolidar uma sociedade capaz de transformar os avanços que a inteligência humana vem progressivamente promovendo no campo da tecnociência em riqueza (bem como distribuí-la pela geração de trabalho); é desenvolver e consolidar uma sociedade capaz de dar as razões do nosso viver em comum sob a égide da democracia, da ética, enfim, do desenvolvimento integral da pessoa humana.

Um dos primeiros passos será a eliminação da rigidez das linhas divisórias entre os termos das tradicionais dicotomias que insistem em polarizar ciência e arte, razão e fé, indivíduo e sociedade, educação e vida, universidade e negócios, como se a vida fosse vivida por meio de seccionamentos estanques, isolados em suas operações. Concretamente, no caso da universidade, ciências básicas e aplicadas, humanidades e tecnologias, ética e negócios, fé e ciência, metas e processos, estratégias e meios, valor social e valor econômico são algumas das dualidades que, consideradas fora da inter-relação e complementaridade que as constituem, só reforçam as críticas ao isolamento social de que ainda padece expressivo número de universidades.

Somente passando a estabelecer aquela inter-relação e aquela complementaridade elas poderão produzir resultados positivos no contexto holístico da modernidade pós-newtoniana. Novos saberes e novos fazeres buscam espaço para fundar uma ordem científica e cultural consentânea com os avanços já

consensados na sociedade e na política relativamente ao estabelecimento de uma economia de mercado socialmente orientada pelo bem comum. É o que se propõe: consenso em torno da ideia de um capitalismo moderno pautado por políticas públicas de combate à fome, à miséria e à indigência cultural.

É no cenário de uma visão sistêmica, ou mesmo holística, que a universidade vem se reinventando. Que processos serão estabelecidos, quais os agentes protagonistas, que resultados serão alcançados e que bens tangíveis e intangíveis serão produzidos, é parte de questões ulteriores que devem entrar na pauta de nossa discussão.

Parece evidente que empreendedorismo, inovação e sustentabilidade são palavras de ordem que se escuta com frequência nos corredores da universidade do tempo presente. Não mais como conceitos abstratos e exortativos, mas como propostas de renovações percebidas pelos sujeitos do processo social, tanto no plano dos bens sociais simbólicos, como no dos bens econômicos ou financeiros.

Associado a esses conceitos está o sentido de cooperação e solidariedade na relação específica entre organizações e que, fortemente agregadas, fomentam o empreendedorismo, a inovação e a sustentabilidade em forma de arranjos que recebem incentivos de toda a ordem. A adjetivação desses arranjos como arranjos produtivos faz jus ao espírito pragmático da velocidade, fragmentação e amplitude que caracterizam a economia globalizada. Como desenvolver equilibradamente essa união de formas diferenciadas que compõem a sociedade e como, de modo justo e responsável, proceder à distribuição de estímulos e benefícios, eis o quadro geral das questões que são postas como desafio.

Um olhar abrangente sobre a tipologia das formas de organização social encontra entidades classificadas como de natureza pública ou privada, em decorrência da fonte de financiamento para seus empreendimentos, todas, teoricamente, comprometidas com o bem maior da sociedade, mas com distintas concepções de mais-valia.

A interação colaborativa e complementar entre diversos segmentos sociais organizados é importante chave para a inovação e o crescimento cultural e econômico de uma sociedade hoje compreendida como sociedade do conhecimento. Dentre os segmentos de reconhecida relevância destacam-se o Estado, a universidade e a empresa. Cada uma das partes constitutivas desse conjunto possui especificidades e áreas de desempenho que não podem ser desconsideradas. É nesse lastro de diferenças e de atribuições que se

articulam os contratos de parcerias. A proposta de relacionamento cooperativo entre aquelas forças – detentoras, respectivamente, das regulações, do conhecimento, e da produção – gera condições favoráveis para a inovação e a sustentabilidade.

No quadro dos arranjos produtivos em uma sociedade de economia de mercado, essas parcerias colaborativas e complementares acordadas entre Estado, universidade e empresa são fundamentais para o desenvolvimento do país. A universidade está sendo convocada pela sociedade e pelo Estado para, mediante a participação de seus pesquisadores nos processos de inovação tecnológica, contribuir para a agregação de valor aos bens intangíveis e aos bens tangíveis gerados pelas empresas no Brasil.

O cumprimento dos ideais democráticos e republicanos pelo Estado contemporâneo e seu compromisso para com a população na sua totalidade, na busca incessante do estabelecimento de uma sociedade livre, justa e próspera, precisam levar em conta as duas mecânicas que regem o ciclo de desenvolvimento tecnocientífico para além da inteligibilidade aberta pela mecânica clássica de estampo newtoniano. Só assim será possível ressignificar o Estado como agente de desenvolvimento de setores centrais para o país e como regulador das relações contratuais que entre si estabelecem governo, academia e empresas.

Eventuais disputas, entre as diversas forças produtivas de bens intangíveis e tangíveis, pedem a ação reguladora do Estado numa perspectiva holística com vistas ao estabelecimento dos limites ao primado do dinheiro sobre todos os demais valores. Trata-se, enfim, de consolidar o Estado democrático dos direitos humanos no plano em que a sociedade do conhecimento organiza suas necessidades no sistema da economia da ciência.

Se por um lado universidade e empresa já têm desenhados seus perfis, natureza e escopo de atuação, por outro lado alguns desafios as colocam ante a necessidade de responder a novas demandas da sociedade do conhecimento e da economia da ciência, sem ferir os parâmetros clássicos que as estatuíram. Ressignificar a universidade para a produção de conhecimento aplicável a processos de geração e distribuição de riqueza e para o entendimento complementar do valor agregado dos saberes diferenciados que ela deve abrigar; ressignificar a empresa para implicá-la na produção do conhecimento e na responsabilidade social é uma tarefa maior.

É no alargamento dos espaços de produção de conhecimento, de formação profissional e de difusão que se visualizam as complementaridades

postuladas e as cooperações possíveis e produtivas. Mas é também na especificidade que os arranjos ganham personalidade e efetivação. É também graças às especificidades que a pesquisa na academia se reveste de pragmatismo e aplicabilidade, embora fiel a seus princípios, e que a pesquisa e a formação profissional nas empresas exercitam novas formas de pensar e de fazer.

É também nesses arranjos colaborativos e complementares que o Estado estabelece as políticas públicas que parametrizam o que pesquisar, para quem pesquisar e com quem pesquisar, para além dos temas de grande valor econômico no âmbito da pertinência social.

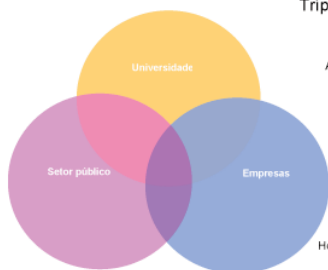


Tríplice hélice

A origem do conceito está na transição de uma era industrial para uma era em que o conhecimento torna-se o principal ativo econômico.

A universidade exercendo um papel proativo na sociedade do conhecimento e na economia da ciência.

Henry Etzkowitz, 2008



Tríplice hélice

A inovação estará estimulada no ponto focal da intersecção.

Henry Etzkowitz, 2008

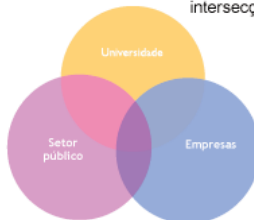
Elo entre universidade e empresa: Grupos de pesquisa

Apropriam-se da cultura do empreendedorismo.

Pesquisador: professor, empreendedor, líder de time, captador de fundos, articulador com empresas e gestor de recursos.

Dinâmica: colaboração entre empresas, pesquisadores, estudantes de pós-graduação e pessoal técnico.

A inovação estará estimulada no ponto focal da intersecção.



A colaboração e a complementaridade pela atuação conjunta e coordenada entre os arranjos de nível básico, médio e superior poderão desenhar um conjunto de soluções factíveis em médio prazo para dois grandes problemas da educação no país: a alfabetização e a educação matemática. O foco na educação e nas ciências básicas (matemática, física e química) com suporte na pesquisa em temáticas de ciências humanas e sociais (educação), a serem financiadas pelo Estado, ensejaria um diálogo cooperativo com o ensino básico; faria avançar o crescimento do IDH e engendraria o suporte necessário para o esperado salto qualitativo e quantitativo em tecnologias (engenharias) de que o país carece. O que, afinal, têm em comum as diferentes IES? Em que podem e devem distinguir-se? Na perspectiva dessa exposição, não poderia ser a personalidade jurídica, embora haja decorências relevantes no processo. O país carece de um projeto de ES de base única, independentemente das entidades mantenedoras, graças à qual IES públicas e comunitárias (laicas ou confessionais) coesas na base das estratégias e objetivos implementariam arranjos colaborativos e complementares focados na formação profissional qualificada e na formação de lideranças, desenvolveriam pesquisa em ciência e tecnologia, com forte compromisso para com sua responsabilidade social e sustentabilidade. Essa base mínima comum, unificada, mas capaz de estabelecer diferenciações é de se entender como um patamar mínimo de alavancagem instalado no país. Enfim, as IES têm ante si o desafio de se reinventarem no traço semântico comum da inovação e do empreendedorismo.

Se é verdade que a ES brasileira carece de colaboração e complementaridade entre seus diferentes arranjos de produção de conhecimento, torna-se incontornável o tema relativo ao apoio de verbas públicas federais e de verbas da iniciativa empresarial para as duas pontas do processo: pesquisa (em todas as organizações: centros, faculdades e universidades) e bolsas para ingresso de alunos carentes (aperfeiçoamento das modalidades existentes) e outros estímulos, sempre com claro e pontual retorno. Com isso se quer dizer que grande parte dos estímulos atuais tem caráter geral e abrangente, tais como o desafio da inclusão no ensino superior; e da diplomação universitária em si e por si. É preciso passar a outro patamar de qualificação, temporalidade e pontualidade.

Uma evidência impõe-se no cenário da ES no Brasil. O país já dispõe de uma ES de massa consolidada. Ao se falar em ES de massa, não se pensa em graduações de referência ou cursos de nicho. É legítimo que uma universi-

dade, avaliado o seu projeto acadêmico-financeiro, queira e possa oferecer essa segmentação. Entretanto, seu compromisso social mais amplo, independente de sua personalidade jurídica, é com os milhões de brasileiros que ainda se mantêm privados do acesso à ES e que não podem receber formação desqualificada.

Há uma dívida da comunidade universitária brasileira para com os alunos (trabalhadores) do noturno que não encontram nas salas de aula a vivência das mais adequadas práticas pedagógicas. Essa dívida é relativa aos modos de produção de conhecimento e de metodologias de ensino que, *data venia*, precisam ser encarados com firmeza pelas instituições que desejarem, nos próximos dez anos, “fazer a diferença” nesse segmento.

Estruturas e processos fortemente burocratizados, foco em reforma curricular, e não em qualificação da oferta curricular, e uniformização do ensino praticado por professores pouco comprometidos com as instituições onde atuam caracterizam essa consolidação. O tipo de ensino conteudístico e de oratória configura-se como ainda mais deletério diante da riqueza de informações que a internet coloca à disposição dos alunos. O advento da internet tornou ainda mais relevante a presença do professor estimulador do pensamento crítico.

Se aceita a afirmação de que certo número de universidades, públicas e privadas (comunitárias) já oferece, hoje, um ensino qualificado, cabe destacar que rápidas e significativas modificações tornam cada vez mais complexo o cenário da ES. Por si mesma essa já é uma boa razão para que se lance um olhar crítico sobre as práticas usuais e de consenso, na convicção de que, para a qualificação das IES, não há limite.

Que cursos de graduação queremos vir a ter? Se aceita a afirmação de que o processo é lento e gradual, o embrião ou embriões do que queremos e esperamos poder deve(m) estar presente(s) em qualquer proposta ou movimento que se venha a fazer. O Brasil carece de urgências. Como acelerar, sem rupturas, os processos de transformação de nossa graduação?

Todas as organizações necessitam de processos bem desenhados e canônicos. Resta a cautela de não fazer gestão e governança comandados exclusivamente por decisões que contemplem as práticas burocráticas. Cabe justamente orientar as decisões pelos desafios externos com vistas à oferta da melhor formação dos alunos de todos os níveis. A implementação de qualquer iniciativa, seja a mais complexa ou a mais singela, tem um processo lento e gradual. No caso de serviços educacionais, esse ponto ganha maior

destaque. Importam a participação na formulação do conceito, o domínio e assunção da proposta, a vontade efetiva de experimentar novas práticas e o desejo efetivo de sucesso. Todos esses pontos não podem, senão, ser resultado de um processo que passa ao largo de fortes e abruptas rupturas.

É fundamental que se proponha inovação no ensino de graduação com uso de tecnologias. A EAD precisa ser reinventada em seu formato, conteúdos e interfaces, com forte fundamentação nas bases da cultura de nosso povo. Caberia ao Estado financiar projetos inovadores e qualificados nesse tema. Se a regulamentação do Estado estabelece parâmetros mínimos, é muito pouco pela idade de vida da EAD no Brasil: a expectativa deve ser de inovação para que dela decorram resultados mais efetivos.

Como ressignificar pesquisa, ensino e extensão, tríade consolidada e que, na esteira dos cenários descritos, precisa ser repensada para cumprir seus novos papéis? Tendo como premissa que a pesquisa funda a qualificação de todas as ofertas universitárias, como propor estrutura, funcionamento e financiabilidade que garantam uma base de pesquisa presente em toda e qualquer instituição de ensino superior em todos os quadrantes do país, como garantia legal de funcionamento, algo exequível a ser contemplado pelos financiamentos públicos?

Em síntese, algumas expectativas:

- a) aceleração dos avanços em ciência e tecnologia;
- b) fortalecimento da aprendizagem das ciências básicas e suas repercussões na ES, mas, sobretudo, nos ensinos fundamental e no médio;
- c) novas metodologias para novos alunos e para novos problemas;
- d) qualificação geral do povo pela educação, pela atuação dos poderes e dos agentes sociais empreendedores nas duas pontas do processo: a de base e a avançada.

A percepção é de que atuamos em educação nos entremeios, ou seja, na implementação e desenvolvimento de “mediatezidades” que não fazem a diferença, pois não rompem minimamente com as práticas internas ou externas herdadas, sem a condição de colocar no centro dos cenários os desafios que este país e esta cultura não cessam de pautar. Não se preveem rupturas radicais no processo, mas o cultivo de um conjunto de formulação e práticas que alterem efetivamente o *status quo*.

O forte incremento da pesquisa nas áreas citadas reverteria-se em ganhos expressivos para a qualificação dos cursos universitários, nos diversos desenhos e modalidades.

Conclusão

As IES comunitárias já exercem importante papel de atrair parcerias e de gerar rapidamente *expertise* em determinados nichos de mercado, em convivência produtiva e convergente entre as múltiplas culturas e concepções que formam o mosaico a que chamamos Brasil. São importantes parceiras para o país buscar seu próprio caminho, independente, autônomo e soberano, embora com uma visão global e universal. É tempo de dar um basta aos preconceitos e às discriminações que segmentam os pesquisadores brasileiros em cidadãos de primeira e segunda classe. É tempo de criar novos mecanismos de gestão colaborativa e complementar do valor que as Instituições de Ensino Superior, principalmente as de pesquisa propriamente dita, agregam ao desenvolvimento sustentável do país. A imensa capacidade já instalada de agregação de valor das IES brasileiras mediante a sinergia entre pesquisa básica e pesquisa aplicada numa disposição colaborativa e complementar entre o segmento estatal e o comunitário, e das IES com as empresas, é importante condição para o rumo a ser dado para as futuras políticas públicas de fomento à ciência e tecnologia a serem desenhadas e implementadas pelo Estado brasileiro.

Como a gestão qualificada atravessou as fronteiras empresariais, as IES comunitárias poderão contribuir com suas melhores e mais qualificadas práticas de produção e difusão do conhecimento graças a seus processos de gestão acadêmica, administrativa, financeira, cada vez mais colaborativos e transparentes. O diálogo fecundo com suas respectivas comunidades, o incremento dos níveis de confiança entre os agregados e a medição dos resultados das entregas de seu valor à sociedade são, sem dúvida, importante contribuição para tornar cada vez mais tangível o projeto de país que queremos para o Brasil.

3.3.2 Regime de colaboração: articulação dos entes federados para melhoria da qualidade da educação básica e suas repercussões na educação superior

Carlos Augusto Abicalil¹

O convite para este ensaio é de recíproco arejamento: arejamento pessoal porque alia o expediente parlamentar a um ambiente em que se debate, com a grandeza que merece, a política pública de educação; e arejamento da própria Câmara de Educação Superior porque promove a discussão, para além das suas tarefas impostas pela lei e pela regulação prescrita, do ponto de vista do acompanhamento das tarefas de credenciar, avaliar, autorizar, reconhecer e dispor normas e diretrizes nacionais que são prerrogativas próprias. Assim como houve uma crítica ao título na primeira exposição, eu faço duas críticas.

A primeira demanda que recebi mencionava a articulação do Sistema de IES públicas federais, estaduais e municipais (regime de colaboração), com um nível de abrangência distinto deste, mais ampliado, proposto agora, diante do qual me disponho convocado, provocado e, portanto, plenamente motivado a transitar para a maior amplitude, inclusive motivado pela polisêmica exposição que me antecedeu, com o título próprio da mesa proposta.

O contexto aponta um tempo e um espaço mediados pela materialidade daquela nova dinâmica pós-newtoniana com uma interação e uma dinâmica de alta velocidade e com desafios correspondentes à alta intensidade. Desafios de múltipla natureza no sentido centrífugo do movimento, já que ele era circular, assim como no sentido centrípeto até atingir seu núcleo duro.

Tratamos de um tema rigorosamente complexo, qualquer que seja o ponto de partida para a sua abordagem: complexidade mutável, até no conceito pré-socrático de tempo, onde o único contínuo é a mudança.

Essa perspectiva diz respeito, diretamente, ao debate que se inaugurará, irremediavelmente, na próxima legislatura: o novo PNE com a amplitude dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009. Por essa razão, o recorte deste ensaio diz respeito às ponderações específicas da experiência parlamentar e dos desafios institucionais na relação entre o Estado e a sociedade civil no campo específico das políticas públicas de educação.

Esse vínculo aponta à expressão “articulação”. Até do ponto de vista biológico, a articulação possibilita o movimento, o relacionamento entre

1. Deputado Federal, entre 2003 e 2011, mestre em educação.

sistemas que cumprem finalidades orgânicas e contribuem para um conjunto maior do que a soma de cada uma das suas partes. O PNE, a partir da Emenda Constitucional nº 59, aponta aspectos muito diversos que vão dialogar com a superação entre ambiguidade ou ambivalência, simplesmente posta como pública e privada, por um lado, mas que não supera, por outro, a contradição entre bem comum e propriedade privada, inclusive a propriedade intelectual, a propriedade do conhecimento, o valor econômico do mercado do conhecimento, a disputa por patentes e por direitos autorais, e seu significado na retroalimentação da própria finalidade das IES do país.

A Emenda Constitucional nº 59 traz, entre as principais implicações, a superação do atraso educacional brasileiro acrescida de uma obrigatoriedade de atenção do Poder Público para a Educação Básica de 4 a 17 anos, afirmando o direito público subjetivo de um volume imenso de brasileiros e brasileiras que não têm acesso à instrução pública, para utilizar um termo clássico. Ao mesmo tempo, convive com os índices de ociosidade de vagas no ensino superior, seja na oferta privada, onde o mapa das ociosidades é mais amplo, seja na oferta pública, notadamente retratada nas instituições federais.

É o avesso da educação básica, um horizonte de ausências de oportunidades. Observando o quadro de ofertas de vagas anuais nos cursos de graduação, há uma intensa contradição com toda a oferta que já é autorizada, regulada, regulamentada, credenciada para o acesso, a organização dos cursos, sua situação geográfica e a potencialidade que representa.

As complexidades são bem maiores do que o simples diálogo com formulação de metas, objetivos ou de estratégias, tendo em vista a demanda reprimida.

Uma das perspectivas apontadas pela Emenda Constitucional nº 59 é a de que o PNE ganhe o *status* expresso de eixo articulador do Sistema Nacional de Educação. É a primeira vez que, no texto constitucional pós-1988, a expressão “Sistema Nacional de Educação” aparece. A referência anterior a Sistema Nacional é a um Sistema Nacional de Avaliação, portanto, de um viés de presença forte do Estado que desconhece outros aspectos igualmente importantes dessa organização complexa da oferta de educação no país. A próxima década abre horizontes que talvez os pioneiros, no início do século passado, desejassem ter visto, e que, provavelmente, os fariam remexer-se nos túmulos neste momento, pela oportunidade aberta para chegar a alguma materialidade funcional por um lado, do ponto de vista da oferta concreta, e por outro, absolutamente desafiadora para novas institucionalidades.

Novas institucionalidades, em que as categorias oficiais e públicas não necessariamente tenham o mesmo significado: esse é um espaço que abre oportunidade para novas institucionalidades, inclusive, entre essas, a sugerida hoje, em torno das instituições comunitárias (confessionais ou laicas), posterior à regulação da nova filantropia, através da certificação das instituições beneficentes de assistência social nas suas tríplices finalidades (serviços de saúde, de educação ou de assistência social)².

Nessas novas relações institucionais, no caso brasileiro, temos algumas superações necessárias frente a autonomias: federativas e das universidades.

Dialogamos com autonomias que talvez tenham aquela dinâmica pós-newtoniana de interseção em movimento não retilíneo e não uniforme.

As novas institucionalidades supõem uma nova pactuação federativa que organize a relação entre as instituições públicas e o regime de cooperação. A União ganhou, na Emenda nº 59/2009, maior abrangência de responsabilidades sobre a educação básica obrigatória. Na disposição anterior, a obrigatoriedade de cooperação se dava apenas entre Estados e municípios e no âmbito do ensino fundamental. À medida que a União é incluída na nova responsabilidade, o protagonismo de quem mais tem acesso a fundo público, seja por meio de impostos diretos, seja por meio das contribuições sociais, também alterará a repactuação da distribuição desse fundo público. Nesse sentido, a superação da antiga contraposição entre peso e custo do ensino superior, para o caso das desigualdades brasileiras, em contraposição e em concorrência autofágica com a educação básica, tende a ganhar uma nova resolução, que vem sendo construída nos últimos anos.

Especialmente quem lida com ES pública sabe quantas são as restrições do modelo de financiamento público e de endividamento público interposto para o desenvolvimento do país. Temos de ditar um novo desenho: entre as autonomias dos entes federativos; e na relação dessas autonomias federativas com as autonomias das universidades públicas e uma nova interação com instituições privadas.

Nova no sentido do conceito do que seja um espaço classicamente tratado como privado de oferta educacional, mais presente hoje na ES do que na educação básica. Ao mesmo tempo, dar uma nova solução aos sistemas que, hoje, são concorrentes, do ponto de vista de competências e de responsabilidades.

2. Conforme Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009.

Uma instituição comunitária que presta serviço de educação infantil até o nível superior se submete, simultaneamente, aos sistemas municipais de educação, aos sistemas estaduais onde estiver funcionando e ao sistema federal, através de sua mantenedora, no relacionamento de credenciamento, autorização etc. Em determinados estados, também há sistemas de avaliação que são dissociados dos sistemas nacionais, tendo em vista prerrogativas próprias da autonomia federativa.

Essa composição de sistemas concorrentes e com normas não é necessariamente harmônica e empresta uma complexidade adicional. Do ponto de vista da organização federativa, os termos inscritos na Constituição referiram-se à complementaridade, à função supletiva e redistributiva, à função colaborativa, no campo das esferas públicas *stricto sensu*: relação entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

Notadamente, na nova dimensão da convivência humana e de seus desafios para o século XXI, que já está inaugurado, mais especificamente, no contexto da nova institucionalidade do PNE, tratar-se-á desse tema com a urgência que tem, em dois ambientes fundamentais de disputa: o ambiente da sociedade civil, onde o sistema se realiza, como diz Bárbara Freitag, desde os anos de 1970; e o ambiente da sociedade política, onde a institucionalidade legal se forjará ou não, dependendo de como essa relação de forças se estabelecer no próximo período.

A expansão da oferta pública, no caso da ES, é consistente, mesmo que em ritmo insuficiente para recuperar o déficit brasileiro. Há um Programa Universidade para Todos – PROUNI (criado pelo governo federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005), em funcionamento, desafiando a organização curricular e o ingresso de estratos da sociedade brasileira que jamais teriam tido acesso à oferta de ensino superior, não fosse essa sua ocorrência, ainda sob a crítica de que é fundo público apropriado por instituição privada; fazendo, concomitantemente, a expansão das redes públicas; no caso das federais, associada ao alcance de autonomia aos institutos federais de educação, ciência e tecnologia que é alvissareiro, do ponto de vista dos desafios postos para o desenvolvimento local, dos arranjos produtivos e do desenvolvimento nacional; e uma nova institucionalidade tentativa, ainda no ambiente das públicas, reforçando aqui o argumento do diálogo proposto em torno da EAD e das tecnologias de informação e comunicação, que a UAB e o seu novo arranjo, hoje ainda

restrito às instituições públicas. Também sabemos das aspirações de outras institucionalidades de participação nesse processo.

Ademais, inaugurou-se, há quatro anos, a prática de planos de ação articulada (PAR) (Decreto nº 6.094/2007) que, em tese, devem agregar um olhar sobre as territorialidades, sobrepondo-se às as instâncias de administração estatais e conduzindo a ação pública cooperada entre a União, os estados e os municípios ao atendimento específico de arranjos produtivos locais. A expressão “arranjos” tem uma característica estética também, portanto, diversa, respeitando tradições, regionalidades, trajetórias distintas em relação à ocupação de territórios, em relação aos conflitos que instituíram esse próprio território e, evidentemente, sem ocultação da história e dos conflitos que a história produziu. Os PAR têm o reatamento no novo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)³ na formação de professores e professoras.

Subsistem, outrossim, olhares muito diferenciados sob essas novas características potencializadas da desconcentração do desenvolvimento, superando intolerâncias e preconceitos muito presentes ainda na história brasileira e, em alguns casos, ainda muito arraigados nas instituições de ensino superior, não distintamente do conjunto da sociedade ou da chamada comunidade de formadores de opinião.

As últimas eleições nacionais deixaram evidente o quanto de intolerância ainda existe em muitas formulações. Os arranjos locais, fundados no desenvolvimento sustentável, na sociedade sustentável, que foi um passo adiante apontado no nosso diálogo; a ampliação de renda; os novos mercados se constituindo; as cidades médias interioranas se transformando nos principais potencializadores de novas economias, novas oportunidades, espaços e tempos de convivência humana demandam criatividade e inventividade no campo institucional.

O planejamento pode ganhar noções rigorosamente novas de condução de políticas públicas para reorganizar esses tempos e espaços mediados por essas novas possibilidades.

Há um protagonismo novo a ser assumido por essas novas institucionalidades. Esse protagonismo novo não tira a sombra dos diversos patrimonia-

3. Por meio do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente.

lismos (inclusive os patrimonialismos de Estado), tendo em vista a tradição oligárquica ainda presente nas relações políticas brasileiras. Os patrimonialismos não são uma prática apenas da sociedade política. Quem administra universidades sabe bem como são as disputas entre institutos, centros, espaços de poder nas universidades. A sombra dos patrimonialismos percorrerá esse próximo período, pois, onde colocarmos luz, haverá sombra.

Por outro lado, a teimosia na dispersão de esforços deverá encontrar a perspectiva de complementariedade, reduzindo essa tendência não somente entre a oferta pública e a oferta privada, como também entre instituições públicas, seja na localização dos *campi*, seja na disputa das oligarquias de A ou de B ou de C, como na oferta de cursos equivalentes, das mesmas graduações, ainda imunes às potencialidades que essas regiões possam ter em outras áreas, até rigorosamente inovadoras de oportunidades.

Exercer a complementariedade significa ter como valor a multiplicidade institucional e a diversidade organizativa como tendências expansivas de garantia da educação superior, cada vez mais com íntima e dinâmica vinculação com a educação básica, não apenas tendo em vista a formação dos profissionais e das profissionais do magistério, das novas engenharias, das novas ecologias, das novas economias que, seguramente, despontam como desafio humano.

Convivo na Amazônia Legal, onde há uma intensa distinção de aspirações e amarras que têm as populações tradicionais e as populações migrantes com o contexto do desenvolvimento sustentável. Não se reduz a observar o Código Florestal como um nó de resolução. Tem a ver com o ideário, com os propósitos, com desejos, com as inspirações, com realidades profundamente humanas ao mesmo tempo estéticas, éticas, taxonômicas, para além de econômicas, materiais e de resposta objetiva.

Também se inaugura uma nova disputa do fundo público. Uma disputa presente na sociedade do capital mediada pelo Estado inerente a uma sociedade desigual frente ao que deveria corresponder à proposição do bem comum, uma vez que o bem comum não se realiza pelo primado da propriedade. O bem comum não se realiza se não colocarmos em relatividade o primado da propriedade privada.

A disputa do fundo público tem como vias de consequência necessária: a) a transparência, já afirmada de maneira importante; b) o chamado controle social democrático, lugar de conflito permanente, de disputa de espaços, de poder e de alternância, resultante de composições de interesses; c) o novo

conceito proposto das chamadas instituições comunitárias apontadas neste seminário.

Porém, a reforma da ES em tramitação na Câmara dos Deputados (Projeto de Lei nº 7.200/2006) não dialoga com diversos desses aspectos apontados. O texto, que está proposto como substitutivo não aprovado na comissão especial, é um texto vocacionado para as instituições federais de ensino superior e, nesse sentido, não salta para dimensões até aqui abordadas.

Há outros temas importantes sobre responsabilidades de entes federativos a responder. Será mesmo que alimentação, alojamento, saúde, transporte são responsabilidades das IES? Ou são de responsabilidade das comunidades que as acolhem e colhem delas os produtos e repercussões de ter a sede no seu território? Aparentemente, são questões que passam longe da nova institucionalidade e pertenceriam à noção de arranjo para a oferta de ensino superior: a garantia de um direito público e uma melhor condição de responder às demandas da sociedade do século XXI.

Ao mesmo tempo, há de se ter também uma nova institucionalidade na mobilidade de pessoas. No caso das instituições públicas, uma nova noção do que sejam prerrogativas de cargo, de concurso público, de carreira, de mobilidade entre uma instituição e outra instituição, de distribuição e atribuição de verbas e de bolsas, de portabilidade – muito utilizada nas novas tecnologias de formação de comunicação, como das novas convergências.

As ações afirmativas também aparecem como um desafio novo das novas institucionalidades que vão desde as organizações dos tempos e dos espaços, dos currículos e das ofertas, até mesmo às linguagens. Significa uma atenção ao protagonismo cada vez mais reclamado pelos chamados movimentos sociais – de múltipla vertente, orientação e matriz – evidentemente, portadores de maior ou menor legitimidade quanto mais se aproximam do debate em torno do bem e do bem comum.

Outro tema de difícil superação bastante tocado pelas vulnerabilidades da área de saúde é o tema dos hospitais universitários e sua função social, que não é objeto deste ensaio.

Como substrato desses fenômenos, a definição e a extensão dos conceitos de democracia e de qualidade social impõem outra condição de aferição de indicadores, não somente gerenciais e de gestão, como de sua repercussão sobre o movimento de reconstituição da própria sociedade, de sua cidadania e de sua soberania.

Tudo isso implica, para além de um novo pacto federativo, uma nova organização da educação nacional e uma nova conceituação das instituições que a ela correspondam.

Estamos num tempo fecundo que pode ter como desdobramento, na próxima década, o reconhecimento desses processos de mudanças e de sua nova institucionalização. Do ponto de vista organizativo, reclamar desdobramentos como: conferências nas diversas territorialidades; planos municipais e estaduais interinstitucionais atentos a todas as etapas, modalidades, níveis de ensino e diversidade das instituições abrangidas; fóruns e colegiados diversos com interação organizativa e temática; conselhos que guardem organicidade com alguma hierarquização frente aos seus desafios de acompanhamento do poder público, diferentes da noção meramente concorrencial, pelo fato de, ao mesmo tempo, ter territorialidade e responsabilidade educacional; uma responsabilidade social que tem, como contraparte necessária, a participação democrática das comunidades no acompanhamento e na formulação sem que isso possa significar desprovemento das prerrogativas próprias que a academia (*stricto sensu*) possui.

Se estamos numa república “pro-clamada”, também estamos numa república “re-clamada”. E essa “re-clamação” faz com que a boa algazarra possa alcançar os espaços de decisão. Quem sabe, inaugurar uma república que, se foi “pro-clamada” e é “re-clamada”, possa chegar a um nível de “conclamada” nesse período próximo futuro.

O amadurecimento do maior período de regime democrático na história brasileira é uma oportunidade que os que nos antecederam desejaram e não puderam viver. O próximo período é rico de potenciais, sincronias, sinergias, sinfonias, sintonias, simpatias, de sensibilidades, de esforços, de movimentos e tempos que, necessariamente, não cessarão todos os temas diante de nós, mas impõem a superação do temor dos conflitos e de trazer à luz o que é desafiado pela realidade.

Se, por um lado, temos cooperação federativa, a colaboração, a complementariedade, a subsidiariedade como orientações, por outro ainda temos ausências, ociosidades e concorrências na pauta que são, por si e entre si, contraditórias.

Desfrutamos a nova temporalidade, a nova materialidade, a nova institucionalidade em dinâmica. Vivemos uma profunda intensificação do trabalho, mediada pelas novas tecnologias de informação, de comunicação; uma nova administração (ou não administração) do tempo; e um grande risco de maior apartação das pessoas. Uma nova domesticação viabilizada pelos novos aparatos com uma multiplicidade de funções e exploração da força de trabalho nos espaços mais íntimos. Portanto, as potenciais mais-

valias, nas múltiplas orientações que possam ter, para além dos tempos contratados. Novas dimensões das relações de trabalho e de produção; novos conceitos sobre jornada e carga de trabalho; novas orientações de como se organizar currículo, tempo, contrato, prestação de serviço e espaço. Nessa condição nova, há muito que dialogar em torno de como se alcança justiça distributiva numa sociedade profundamente desigual, pautada por relações capitalistas, ainda, subordinada a uma regra financista de endividamento público restritivo.

O novo momento demandará muito do arejamento de oportunidades que o CNE pode promover.

Não estarei no mandato parlamentar. Essa condição não me exime da presença nas disputas para forjar as novas realidades.

O balanço que temos é afirmativo. As ausências ainda nos envolvem e tensionam. “Que tipo de institucionalidade perseguir?” é uma das perguntas fundantes.

Seguramente, as polivalências estarão substituindo ambivalências. A polissemia nos dará, permanentemente, revisão de sentidos e de significados àquilo que se apresentará sempre como novo, desafiando a condição de permanecer em movimento. E os movimentos são, também, nano. Se não são percebidos, são negados. Sendo negados, geram compressão sobre o movimento seguinte, que, se não são percebidos, ganham dimensões imprevistas e inorgânicas à sua finalidade.

O bem tem uma face ética, moral. Também tem uma face patrimonial na sociedade do capital. O arejamento dos ambientes e dos diálogos levará a desenvolver o exercício da tolerância (no seu sentido elástico) e da superação de preconceitos, com contemporaneidade, democracia, reconhecimento da diversidade como valor e da condição (bíblica, até) de que a criação não terminou e de que, de algum modo, estamos prenhes do novo momento, inclusive do debate sobre laicidade do Estado e das relações dessa laicidade com a diversidade das expressões culturais, religiosas e de relação com a natureza que o povo brasileiro representa.

4

Documento final: “Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década”

Apresentação

Os recentes debates acerca da educação superior no Brasil têm tido como eixo duas indagações centrais: quais são o sentido e a pertinência social da universidade diante dos desafios que enfrenta a sociedade brasileira no cenário do início do século XXI? Alguns eventos recentes, como o Fórum Nacional de Educação Superior (FNES, 2009), a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e a oficina de trabalho Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década, promovida pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), em dezembro de 2010, reuniram especialistas que se dedicaram a abordar essas questões. Esses eventos têm gerado reflexões sobre as principais demandas e desafios da política de educação superior para a próxima década, especialmente à luz da elaboração de um novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020).

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma síntese das discussões recentes sobre os desafios e perspectivas da educação superior para a próxima década, sobretudo com base nos elementos propostos durante a oficina de trabalho Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década.

I – Principais desafios para a melhoria da educação superior no Brasil

A análise de indicadores da ES no Brasil, na última década, bem como de documentos preparatórios do PNE 2011-2020 aponta não só a quantidade, mas também a complexidade dos desafios da ES brasileira, especialmente se for mantida a política de expansão de vagas e promoção da qualidade

para ampliar a democratização e a relação da universidade com a sociedade. Dentre os principais desafios, destacamos:

- i. democratização do acesso, da permanência e do sucesso;
- ii. ampliação da rede pública superior e de vagas nas IES públicas;
- iii. redução das desigualdades regionais;
- iv. formação com qualidade;
- v. inclusão social;
- vi. qualificação dos profissionais docentes;
- vii. garantia de financiamento, especialmente para o setor público;
- viii. relevância social dos programas oferecidos;
- ix. estímulo à pesquisa científica e tecnológica.

Em linhas gerais, pode-se dizer que esses desafios foram, em maior ou menor grau, contemplados no projeto de lei¹ do novo PNE 2011-2020. No tocante à ES, o projeto estabelece pelo menos três metas especificamente vinculadas a esse nível. A meta 12 define a necessidade de elevação da taxa bruta e líquida de matrícula da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta. A meta 13 estabelece a elevação da qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior. A meta 14 estabelece que seja elevado gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*.

Destaca-se no projeto, especialmente, o que diz respeito à articulação entre a ES e a formação e qualificação de professores para a educação básica². Pelo menos 20% das metas do projeto de lei tratam diretamente da valorização e formação dos profissionais do magistério. Entre elas está a garantia de que todos os sistemas de ensino elaborem planos de carreira no prazo de dois anos, que todos os professores da educação básica tenham nível superior e metade deles formação continuada com pós-graduação, com a previsão de licenças para qualificação. Portanto, na matriz sistêmica que informa a proposta de plano nacional, para fortalecer a educação básica no país, será preciso ampliar a oferta de vagas na ES sem descuidar da sua qualidade.

1. O Projeto de Lei (PL n° 8.035/2010) foi encaminhado ao Congresso Nacional no dia 15 de dezembro de 2010. O documento estabelece 10 diretrizes objetivas e 20 metas acompanhadas por estratégias para que se atinjam os objetivos delimitados.

2. A meta 15 estabelece que caberá à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. A meta 16 define que 50% dos professores da educação básica devem ter formação em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* e todos devem ter acesso à formação continuada em sua área de atuação.

O compromisso com a qualidade da educação básica leva à necessidade de políticas de formação de professores em que: (i) IES formadoras e redes públicas de ensino estabeleçam maiores vínculos, atendendo às demandas específicas de formação por área ou por campo de conhecimento; (ii) o corpo docente seja reconhecido como ator fundamental do sistema educativo, tendo garantias de formação, capacitação permanente e apoio na elaboração de materiais didáticos que permitam tornar efetiva a qualidade do ensino básico.

Dentre as metas do projeto de lei, uma das mais importantes é a que visa a promover a democratização do acesso à ES. Efetivamente, nos últimos anos, houve um aumento significativo de IES e um expressivo crescimento de matrículas. No entanto, a taxa de escolarização líquida da população de 18 a 24 anos continua muito baixa (13,6%) e a taxa bruta, em torno de 25%. De acordo com o estabelecido no projeto de lei do novo PNE, a meta é elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos até 2020. Isso significa que, para cumprir a meta, teremos de dobrar os índices verificados no final da última década (2010).

Diante desses dados, a principal questão é como cumprir a meta estipulada a partir das estratégias previstas no novo PNE. Nesse sentido, destacamos que as ações/estratégias previstas estão basicamente relacionadas ao incremento do setor público. Mesmo com a implementação, a partir de 2004, de políticas de expansão e reestruturação da ES no Brasil³, estas certamente são insuficientes para atingir a meta prevista. Ou seja, para termos uma expansão com qualidade, cabe também uma revisão e discussão profunda do atual modelo de ES, considerando sua repercussão tanto no setor público quanto no privado.

Uma das alternativas pode estar vinculada à percepção de experiências de algumas IES comunitárias sem fins lucrativos, controladas pela sociedade civil de sua região de abrangência e efetivamente enraizadas no seu entorno, que talvez possam ser analisadas como alternativas de articulação social e modalidade de educação superior pública. Considerar experiências de

3. Dentre as medidas adotadas, a partir de 2004, para a expansão da ES no Brasil, destacamos: a criação de 14 novas universidades federais; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI; ampliação do financiamento aos estudantes (criação do Projeto Universidade para Todos/PROUNI e reedição do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior/FIES); fortalecimento da educação tecnológica; estímulo à modalidade a distância (especialmente a criação da Universidade Aberta do Brasil/UAB); fomento às políticas e Programas de Inclusão e de Ações Afirmativas; e o compromisso com a formação de professores de educação básica (criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica).

sucesso na oferta de ensino de qualidade com pertinência social, ambiental e econômica pode permitir uma primeira aproximação na formulação de uma política de Estado para uma ES inovadora, pertinente e relevante.

Diante do cenário da distribuição de IES no país e do número de matrículas, temos que as privadas representam 74%, incluindo as confessionais/comunitárias, e as públicas respondem apenas por 26% do total de matrículas. Considerando a possibilidade de inserir as IES comunitárias/confessionais na modalidade de ES pública, desde que a sua qualidade e seriedade das atividades estejam comprovadas pelos processos de avaliação e regulação, passaríamos, de acordo com os dados do censo 2009, ao patamar de 43% de matrículas no setor público. Trata-se de uma proposta bastante arrojada, mas quando falamos da inserção dessas IES na modalidade de ensino público, estamos falando justamente do princípio da educação como um bem público, e as IES que têm suas atividades pautadas nesse princípio podem ser consideradas como tal.

Outra alternativa viável para a expansão qualificada da ES diz respeito ao fortalecimento do regime de colaboração entre a União e os entes federados (estados, municípios e Distrito Federal), a exemplo do que já acontece com a educação básica por meio do plano de metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094/2007. Ou seja, se existe uma parceria do governo federal com as secretarias municipais e estaduais de educação em prol do desenvolvimento da educação básica, caberia também uma parceria maior com as IES públicas municipais e estaduais, sendo que estas representaram juntas em torno de 12% do total de matrículas na ES (Censo 2009).

Cabe destacar que especialmente as IES municipais vêm apresentando um declínio de matrículas a cada censo. A título de exemplo, em 2007, o total de matrículas nesse tipo de IES era de 142.612, e no censo de 2009 foram registradas apenas 118.176 matrículas, ou seja, uma redução de aproximadamente 17% em apenas dois anos. Por outro lado, as IES privadas (particulares com fins lucrativos) tiveram, no mesmo período, um acréscimo de 642.442 novas matrículas, passando de 2.257.321 para 2.899.763, o que representa um incremento de quase 30%.

De acordo com esses dados, não parece difícil supor que as IES públicas, especialmente as municipais⁴, estão *perdendo* alunos para as IES privadas (com fins lucrativos) que oferecem cursos com custos mais baixos.

4. As IES municipais, embora de direito público, dependem do pagamento das mensalidades dos seus alunos para manter-se funcionando por, praticamente, não receberem recursos públicos.

Cabe destacar, ainda, a necessidade de repensar as metodologias educacionais à luz do fato de que boa parte dos nossos estudantes da ES brasileira está alterando rapidamente seu perfil de faixa etária, origem socioeconômica e suas expectativas. Dados do censo (2009) do INEP mostram que mais de 40% das matrículas na ES são de estudantes com mais de 25 anos. No setor privado, eles já representam a maioria e, com a expansão das universidades federais, especialmente pela oferta de cursos noturnos, a tendência é que cruzemos a próxima década com a maioria dos estudantes com este perfil. Portanto, um dos desafios das instituições de ensino superior será o de compreender as novas características que apresentam os alunos ingressantes, qual seu perfil e os impactos que isso pode representar para seu plano de desenvolvimento institucional e para cada projeto pedagógico dos cursos.

Persistem, ainda, vários elementos polêmicos na discussão sobre as estratégias para a expansão qualificada da ES. Um elemento diz respeito à estratégia de inserção de taxas fixas da relação de estudantes por professor nas IPES. Nesse sentido, questiona-se a interferência que isso pode ter na identidade político-pedagógica de cada IES. Outro aspecto está relacionado à necessidade de explicitar os segmentos sociais e étnico-raciais que se mostram sub-representados na ES e afirmar práticas de inclusão específicas a cada segmento. Por fim, é preciso superar as disputas entre aqueles que apostam na expansão da oferta pública de ES como algo incompatível com a ampliação do financiamento de IES privadas, por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante da ES (FIES).

Dessa forma, para aprofundar a discussão sobre as demandas da política de ES no Brasil, a oficina de trabalho Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década, realizada nos dias 08 e 09 de dezembro de 2010 no CNE, além de sintetizar os elementos já discutidos, abordou, também, pontos que ampliam o debate sobre a melhoria da qualidade da ES no Brasil, dentre os quais destacamos:

- i. Ampliar a vinculação das IES com CT&I: o reforço das instituições de investigação científica e tecnológica é uma prioridade da política científica e tecnológica nacional⁵ que visa a vencer o atraso científico, expandir a produção científica, o desenvolvimento tecnológico e a inovação.

5. De acordo com a presidente Dilma Rousseff em seu discurso de posse: “Temos avançado na pesquisa e na tecnologia, mas precisamos avançar muito mais. Meu governo apoiará fortemente o desenvolvimento científico e tecnológico para o domínio do conhecimento e a inovação como instrumento da produtividade”.

No entanto, também é preciso fortalecer as relações dessas instituições com a universidade. A geração e difusão do conhecimento e da tecnologia, a formação de profissionais, a pesquisa, o desenvolvimento e a inovação precisam estar vinculados ao setor produtivo, no sentido de uma qualificação para fomentar pesquisas, na perspectiva do desenvolvimento socialmente sustentável.

- ii. Formar inteligências na perspectiva de uma cidadania social e ambientalmente responsável: os grandes debates contemporâneos exigem visão ética, social e ambiental – pois os problemas que os geram não advêm de falhas técnicas, mas sim de falta de dimensão cidadã, de ética e responsabilidade coletiva no uso de conhecimentos científicos, onde está ausente a perspectiva de sociedade justa, igualitária e inclusiva.
- iii. Formar professores, tendo em vista as diferentes dimensões que caracterizam a profissão docente, envolvendo o domínio dos conhecimentos das áreas de referência: da didática e prática de ensino e das práticas socioculturais que envolvem a educação. Sabe-se que, atualmente, tem sido exigido do profissional da educação ter controle não apenas sobre os saberes de sua área de referência, mas também da didática e prática de ensino dessa área, numa perspectiva de contextualização e recontextualização dos saberes de referência que envolve um domínio sobre os processos de aprendizagem e leitura dos contextos socioculturais em que ocorrem os processos educativos.
- iv. Incorporar novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação superior. O largo alcance dessas tecnologias de ensino-aprendizagem gera uma distinção cada vez mais tênue entre as modalidades de ensino presencial e a distância. Sua paulatina integração à rotina das IES mostra que o ensino, em breve, estará ancorado de forma inexorável no uso das TICs. Um dos desafios postos pelas novas tecnologias da informação e comunicação é sua inserção qualificada nas práticas educativas. As novas gerações que chegam aos bancos das universidades vivem um cotidiano permeado por novos aparatos e formas de comunicabilidade e estabelecem novas dinâmicas de construção do conhecimento. Portanto, a reflexão sobre as formas de incorporação dessas novas formas de conhecimento e novos aparatos nas práticas educativas é fundamental para os processos formativos desenvolvidos nas universidades.
- v. Formar e preparar docentes para atuação no ensino a distância. A consolidação da EAD como uma modalidade de oferta da educação superior exige um aprofundamento das reflexões sobre os formatos, conteúdos e

dinâmicas de ensino-aprendizagem dos cursos ofertados, no sentido de estabelecer padrões de qualidade da oferta. Um dos elementos fundamentais é a formação de docentes qualificados para atuar no desenvolvimento de conteúdos, de ambientes de aprendizagem interativos e criativos e para os processos de acompanhamento pedagógico dos cursos.

- vi. Estimular e promover a produção permanente de conteúdos em múltiplas mídias. A dinâmica do conhecimento na sociedade contemporânea exige a utilização e formulação de uma diversidade de suportes para o desenvolvimento de conteúdos das áreas de saber. Os conteúdos disponíveis em textos, imagens e sons têm adquirido os mais diferentes suportes de apresentação. Ao lado dos suportes impressos, os recursos em áudio e vídeo, em formato digital, têm sido largamente incorporados às práticas educativas. Novos aparatos tecnológicos são desenvolvidos, potencializando sua aplicação ao contexto educativo. Os docentes e alunos revelam-se como agentes privilegiados de utilização e produção desses recursos, o que demanda novas reflexões sobre a formação do professor e do papel desses elementos na prática educativa.
- vii. Estabelecer a educação, num sentido amplo, como foco. Para que a ES possa dar um salto de qualidade na próxima década, é preciso deslocar o eixo acadêmico do *ensino* ainda centrado na noção de autoridade e verticalidade do conhecimento, para a *educação*, com os alunos dialogando no mesmo nível e com total liberdade por meio de recursos presenciais e de EAD em todas as atividades acadêmicas, incluindo pesquisa e extensão.

II - Educação superior no Brasil: perspectivas para 2011-2020

Nas palavras da presidente Dilma Rousseff durante o discurso de posse: “Somente com avanço na qualidade de ensino poderemos formar jovens preparados, de fato, para nos conduzir à sociedade da tecnologia e do conhecimento”.

Para enfrentar os desafios de uma expansão qualificada da ES nos próximos anos, precisamos reconhecer particularmente o papel e a capacidade das instituições de ES públicas de se reinventar por meio da reflexão coletiva e do debate qualificado. Isso cabe não somente às instituições de ES, mas também às instituições que regem a ES no Brasil. Reinvenção que também representa a afirmação da função social e do papel estratégico das instituições superiores para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, que seja

centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura da paz, superando as práticas opressoras, de modo a incluir, efetivamente, os grupos historicamente excluídos: entre outros, negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT)⁶.

Os novos desafios gerados pelo avanço da globalização tecnológica, econômica e cultural começam a exigir dos atores envolvidos com a ES a responsabilidade de viabilizar as reformas necessárias para sua consolidação no cenário nacional e ampliar sua presença internacional, na perspectiva de um desenvolvimento socialmente justo e sustentável.

Diante dos diversos debates promovidos nos últimos anos acerca dos desafios e perspectivas da ES para a próxima década, consideramos fundamental implementar políticas e ações estratégicas que promovam e estimulem:

- i. fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados;
- ii. uma articulação que englobe as quatro áreas: educação, ciência, tecnologia e inovação;
- iii. estímulo aos programas de intercâmbio e à integração internacional da educação no país.

Em síntese, um dos maiores desafios da ES brasileira é a implementação de uma política que tenha como foco o conjunto do sistema, e não apenas uma parte dele. Tal política deverá atentar para as características desse sistema, composto por instituições públicas e privadas, com diferentes formatos organizacionais, múltiplos papéis e funções locais, regionais, nacionais e internacionais. Ao mesmo tempo, essa política deve respeitar as premissas de expansão com garantia de padrões de qualidade, gratuidade nos estabelecimentos públicos, gestão democrática e autonomia, respeito à diversidade e sustentabilidade financeira.

Por fim, consideramos que é preciso pensar os desafios da ES para os próximos dez anos, tendo em vista que a principal característica do mundo atual é a mudança constante e ininterrupta, acelerada pelas novas tecnologias, e cujos efeitos afetam todo o planeta e praticamente todas as áreas e condições da atividade e da vida do homem e da sociedade. Assim, é preciso pensar o futuro do ES, assumindo valores e princípios e articulando ações e estratégias que permitam cumprir sua missão num mundo em constante mudança.

6. Mensagem do ministro de Estado da Educação ao presidente da República (em N. 033/2010).



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

Representação
no Brasil

Conselho Nacional
de Educação - CNE

Ministério da
Educação

