



Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

Ano 27 Nº 39
Dez de 2010

ESTUDOS

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR PARTICULAR

PRESIDÊNCIA

Presidente

Gabriel Mario Rodrigues

1.º Vice-Presidente

Carmen Luiza da Silva

2.º Vice-Presidente

Getúlio Américo Moreira Lopes

3.º Vice-Presidente

José Janguê Bezerra Diniz

CONSELHO DA PRESIDÊNCIA

Candido Mendes de Almeida

Édson Raymundo Pinheiro de Souza Franco

Vera Gissoni

Terezinha Cunha

Paulo Antonio Gomes Cardim

André Mendes de Almeida

José Eugênio Barreto da Silva

Eduardo Soares Oliveira

Valdir Lanza

Wilson de Mattos Silva

Manoel Joaquim Fernandes de Barros Sobrinho

Suplentes

Fábio Ferreira de Figueiredo

Eda Coutinho Barbosa Machado de Souza

José Antonio Karam

Fernando Leme do Prado

Daniel Castanho

CONSELHO FISCAL

Julio Cesar da Silva

José Loureiro Lopes

Luiz Eduardo Possidente Tostes

Marco Antonio Laffranchi

Cláudio Galdiano Cury

Suplentes

Eliziário Pereira Rezende

Jorge de Jesus Bernardo

Diretoria Executiva

Diretor-Geral

Fabrizio Vasconcellos Soares

Vice-Diretor-Geral

Sérgio Fiuza de Mello Mendes

Diretor-Administrativo

Décio Batista Teixeira

Diretor-Técnico

Antonio Carbonari Netto

Assessoria

Cecília Eugenia Rocha Horta

Sólon Hormidas Caldas

Frederico Ribeiro Ramos

Editoração Eletrônica

Valdirene Alves dos Santos

E82 Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior / Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino superior. – Ano 27, n. 39 (Dez. 2010). – Brasília : Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2007-
v. ; 28 cm.

Descrição baseada em: Ano 27, n. 39 (Dez. 2010)

ISSN 1516-6201

1. Ensino superior. 2. Educação – políticas públicas. 3. Educação – plano nacional. I. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. II. Título: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. III. Horta, Cecília Eugenia Rocha.

CDU 378(05)

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)

SCS Quadra 07 – Bloco A Sala 526

Edifício Torre Pátio Brasil Shopping

70 330-911 - Brasília - DF

Tel.: (61) 3322-3252 Fax: (61) 3224-4933

E-mail: abmes@abmes.org.br

Home page: <http://www.abmes.org.br>



Ano 27 Nº 39
Dez de 2010

Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

ESTUDOS

Associação Brasileira de
Mantenedoras de Ensino Superior

Organização

Cecília Eugenia Rocha Horta

Conselho Editorial

Adolfo Ignacio Calderón
Celso da Costa Frauches
Edson Pinheiro de Souza Franco
Mara Regina de Sordi
Paulo César Martines y Alonso
Sergio Fiuza de Mello Mendes
Sylvia Helena Cyntrão

Capa

Grau Design Gráfico

Miolo

Marisa Maass
Matheus Gorovitz

Revisão

Luciana Pereira de Arruda Silva

Editoração Eletrônica

Valdirene Alves dos Santos

SUMÁRIO

Apresentação 05

I – Textos básicos

Olhando para o futuro: visões da educação brasileira para
os próximos dez anos 11
Ronaldo Mota

Aprendendo com os erros e os acertos do passado: pontos
essenciais para a definição de políticas públicas de educação 29
Simon Schwartzman

Ensino superior privado: reprodução e inovação no padrão
de crescimento 45
Helena Sampaio

A ideia do futuro como referência para uma avaliação que
produza sentidos 59
Sérgio Fiuza de Mello Mendes

A hora e a vez dos olhares críticos sobre o modelo brasileiro
de avaliação 63
Ana Maria Costa de Sousa

II – Pontos de vista

A educação e a utopia exaustiva da mudança 73
Candido Mendes

Unir para construir 79
Lúcia Maria Teixeira Furlani

Ideias básicas e diretrizes para a definição de políticas educativas
do próximo governo: gargalos para a expansão da qualidade 83
Maurício Garcia
Carlos Alberto Degas Filgueiras

Necessidade inadiável para o Brasil – mais cursos profissionalizantes	87
<i>Milton Linhares</i>	
<i>Silvino Lopes Neto</i>	
Um golpe de sorte	91
<i>Luiz Roberto Liza Curi</i>	
Educação profissional e universitária e a corrida presidencial	95
<i>Ivan Rocha Neto</i>	
<i>Luíza Alonso</i>	
O lugar da avaliação na cena universitária: em busca de referências perdidas	99
<i>Mara Regina Leme De Sordi</i>	
Avaliação, <i>rankings</i> e qualidade da educação	103
<i>Adolfo Ignacio Calderón Flores</i>	
<i>Heloísa Poltronieri</i>	
<i>Regilson Maciel Borges</i>	
O Sinaes e os critérios de avaliação da educação superior	111
<i>Celso da Costa Frauches</i>	
A necessária melhoria na gestão educacional	117
<i>Alexandre Gracioso</i>	
Papel das instituições de ensino superior frente à nova conjuntura tecnológica e globalizada	125
<i>Vera Lúcia Soares</i>	
Elementos que atestam qualidade no ensino superior particular	131
<i>Maria Carmen Tavares Cristovam</i>	
Uma receita para a saúde e o bem-estar da aprendizagem a distância no Brasil	137
<i>Fredric Michael Litto</i>	
Considerações sobre educação estética	139
<i>Matheus Gorovitz</i>	
A cultura nacional no mundo globalizado. O papel da arte e da educação no século XXI ou o lugar do Saci-Pererê e da Índia Potira no mundo de Harry Potter	145
<i>Silvio Tandler</i>	
III – O setor privado de ensino superior como protagonista do projeto educacional do país: propostas para uma nova agenda	153
Normas para apresentação de originais	167



APRESENTAÇÃO

GABRIEL MARIO RODRIGUES*

A presente edição da revista *Estudos* sobre o tema “Políticas públicas para o ensino superior particular” representa um esforço da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) em oferecer ao próximo governo subsídios à elaboração de políticas para o desenvolvimento e o fortalecimento do setor privado.

Dividida em três capítulos, a publicação apresenta em primeiro lugar textos básicos sobre o tema, elaborados por Ronaldo Mota, Simon Schwartzman, Helena Sampaio, Sérgio Fiuza de Mello Mendes e Ana Maria Costa de Sousa.

Ronaldo Mota considera a educação superior um campo fértil de observação das tendências na área educacional, muito embora os elementos do debate sirvam aos demais níveis de ensino. Analisa as tendências educacionais, sendo que muitas delas se cruzam compartilhando aspectos, espaços e motivações, mas todas têm em comum a escola e a repercussão potencial, entre as quais destaca: a

* Presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e reitor da Universidade Anhembi Morumbi.

educação flexível em oposição às modalidades tradicionais presencial e a distância; a compatibilização do futuro profissional com o mundo contemporâneo; a inovação tecnológica e as engenharias – atores centrais do mundo das profissões no futuro próximo; e a preponderância dos fenômenos de escala na sobrevivência, sucesso ou desaparecimento de empresas em todos os ramos de atividades.

Simon Schwartzman faz um breve histórico de sua participação como protagonista em momentos importantes da história da educação brasileira, a partir dos quais estabelece os principais pontos de sua análise, quais sejam: a desigualdade de acesso à educação básica de qualidade; a falta de clareza para a superação dos principais problemas educacionais; as conquistas e os retrocessos dos últimos governos – Fernando Henrique e Lula; a necessária participação do setor privado na expansão da educação superior, por estar o financiamento público no seu limite; a adoção formal de um modelo único de organização do ensino superior que vá de encontro à diversidade do sistema; o controle formal e burocrático, que precisa ser substituído por mecanismos competitivos associados a sistemas permanentes de avaliação.

Ao concluir, Simon afirma que: a Educação Superior brasileira continua pequena em relação à população; é ainda restrita em grande parte aos setores mais ricos e educados da sociedade; é incapaz de responder à grande diversidade de seu público e é muito presa a moldes rígidos de funcionamento, impostos não só pelo governo como também pelos dirigentes das IES.

Helena Sampaio faz uma análise da trajetória do setor privado no Brasil por meio da identificação de três grandes períodos – 1851 a 1960 (a consolidação); 1960 a 1980 (a grande expansão); a partir de meados de 1980 (a reação criativa motivada pela desaceleração do setor). Em que pesem todos os problemas analisados, sempre apoiados por dados estatísticos, Helena afirma que o momento atual é muito propício para o setor privado não só romper com padrões tradicionais, mas também posicionar-se como protagonista no processo de construção de novas diretrizes para o ensino superior brasileiro.

Sérgio Fiuza de Mello Mendes, ao tratar do real sentido da educação, resgata aspectos importantes: as escolhas feitas e as pretendidas; a escala de valores e suas respectivas contribuições para as transformações sociais; as propostas inovadoras de aprendizagem; a superação da visão instrumentalista do conhecimento na busca de um modelo mais aberto e interdisciplinar do processo educativo. Além disso, situa o projeto institucional como centro do processo avaliativo e como instrumento capaz de conferir à IES a indelével titularidade do processo da avaliação.

Ana Maria Costa de Sousa, com base em sua vasta experiência na área da avaliação, lança um olhar crítico sobre o modelo brasileiro, tendo como referências: a lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); os problemas advindos do processo

regulatório, feito de maneira equivocada com graves prejuízos para as instituições de ensino superior (IES); e a análise de alguns exemplos relacionados à aplicação dos índices de avaliação na avaliação institucional e de cursos. Para ela, se o sistema educacional brasileiro é amplo e heterogêneo, a avaliação deve ser ampla e diversificada para que seus resultados constituam ponto central dos processos de regulação e supervisão e não um instrumento de controle que contraria os princípios de autonomia e liberdade acadêmica.

Compõe a segunda parte da revista um conjunto abrangente de pontos de vista de educadores contendo propostas que visam colocar o país à altura dos desafios de desenvolvimento dos próximos dez anos.

Fecha a edição a íntegra do documento elaborado pelo Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular – *O setor privado de Ensino Superior como protagonista do projeto educacional do país*, contendo uma “agenda de proposições” para o próximo governo.

A ABMES agradece a valiosa colaboração dos educadores que tornaram possível a edição deste número da revista, fato que legitima o papel da entidade como espaço catalisador das principais discussões sobre o ensino superior no país.

Brasília, 07 de dezembro de 2010.



ESTUDOS 39

I – TEXTOS BÁSICOS



OLHANDO PARA O FUTURO: VISÕES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PARA OS PRÓXIMOS DEZ ANOS

RONALDO MOTA*

A compreensão adequada do mundo atual passa por, a partir do conhecimento do passado e da percepção do presente, ampliar nossa capacidade em definir tendências. Estudar tendências não é o mesmo que prever futuros, mas sim tratar analiticamente as possibilidades múltiplas do futuro. Ou seja, em todas as áreas é possível enfrentar os desafios de apontar cenários, a partir de leituras que temos do presente e das análises que desenvolvemos sobre o passado. A educação é uma dessas áreas.

Tais prospecções costumam, tradicionalmente, ser divididas em pelo menos dois blocos tradicionais, as megatendências e as microtendências. As primeiras dizem respeito às grandes evoluções visíveis e decorrentes do momento atual de forma mais direta e evidente. As segundas, por sua vez, caracterizam-se por aquelas pequenas forças capazes, potencialmente, de gerar mudanças também significativas, ainda que decorrentes de fenômenos em escalas menores.

A educação brasileira é um corpo macroscópico, relativamente pesado, com grande inércia, ainda que no seu interior movimentos de pequeníssimas escalas, que somente sobrevivem em função de suas reduzidas dimensões, continuem a brotar e a fazer sentir seus efeitos na estrutura maior. Assim são as tendências educacionais.

* Secretário Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação do Ministério da Ciência e Tecnologia. Professor Titular de Física da Universidade Federal de Santa Maria. Bacharel em Física pela Universidade de São Paulo. Mestre pela Universidade Federal da Bahia. Doutor pela Universidade Federal de Pernambuco. Pós-Doutor em Física pela *University of British Columbia-Canadá* (1985) e *University of Utah-EUA*. ronamota@gmail.com; <http://www.ronaldomota.net>

Texto apresentado no III Congresso da Educação Superior Particular, 15 a 17 de abril de 2010, Costão do Santinho – Florianópolis.

A discussão aqui apresentada terá como centro a educação superior, muito embora os elementos do debate sirvam identicamente aos demais níveis educacionais. Mesmo assim, é evidente que o ensino superior é campo particularmente fértil para observarmos tendências educacionais.

Listaremos a seguir dez tendências educacionais, sendo que muitas delas se cruzam, compartilhando aspectos, espaços e motivações, mas todas têm em comum a escala e a repercussão potencial.

Tendência 1: Educação flexível, em oposição às modalidades tradicionais presencial e a distância

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) apresentou uma inovação no seu art. 80 abrindo oportunidades do ensino a distância em todos os níveis de ensino. A partir daí, corroborado por decretos e portarias sucessivos, cada vez se cristalizou um cenário de duas modalidades distintas e, às vezes, antagônicas: presencial e a distância.

Temos tido oportunidades de presenciar verdadeiros gladiadores em clima de guerra permanente defendendo os dois lados como se fossem coisas distintas em permanente oposição. Bastante comum ouvir-se, por parte de incautos, frases do tipo: “não acredito em educação a distância”.

Nada mais insensato do que negar espaço às novas tecnologias na educação. Como pouco razoável seria esperar que a LDB de 1996, debatida à exaustão ao longo dos anos anteriores, fosse capaz de antever os avanços e os níveis de acessibilidade das tecnologias inovadoras que temos hoje disponíveis ao mundo educacional.

Assim, emerge no cenário atual uma tendência denominada educação flexível, a qual incorpora as duas chamadas modalidades. Esta tendência surge em contraposição à caracterização macro geral que acredita nas duas modalidades como coisas separáveis, distintas e até mesmo antagônicas.

Enquanto se compararem presencial e a distância como duas modalidades sem pontos de superposição, não haverá respostas boas, dado que as perguntas sempre serão erradas. A pergunta a ser respondida e que permanece diz respeito às ferramentas que devemos utilizar para propiciar uma educação compatível com o mundo contemporâneo. Assim, não há resposta que se exima de contemplar os bons instrumentos presentes nas duas modalidades.

O mundo do trabalho está a exigir profissionais mais bem formados do que simplesmente informados, onde a capacidade de trabalhar em equipe e a preparação para a educação permanente ao longo da vida estejam presentes. Enfim, habilidades e competências capazes de fazer com que o profissional não tema o novo e esteja preparado para desafios, sejam eles quais forem. Tais ingredientes serão definidores do sucesso ou do insucesso das empreitadas.

Assentado nos argumentos dos mecanismos autoinstrutivos tradicionais, buscando compatibilidade com os perfis dos estudantes atuais e com os futuros profissionais que pretendemos formar, as considerações apresentadas valem indistintamente para a modalidade presencial ou a distância.

As atividades propostas aos estudantes que precedem os momentos presenciais não têm a intenção de substituí-los, mas de prepará-los para uma nova dinâmica de sala de aula. As abordagens aqui propostas aproximam-se daquilo que costumamos denominar de modalidade híbrida flexível, a qual procura combinar os elementos mais adequados das duas modalidades, presencial e a distância.

As tecnologias inovadoras que puderem ser incorporadas são essenciais, ainda que ferramentas do processo, viabilizando que o conteúdo das disciplinas, bem como seus cronogramas e outras funcionalidades, estejam acessíveis aos estudantes desde os primeiros momentos da relação professor-estudante.

A educação flexível permitirá, num cenário próximo (de existência limitada no presente), que cada estudante ao início do calendário letivo possa, por exemplo, escolher algumas disciplinas com características mais presenciais e outras a distância. Aquelas hoje chamadas presenciais farão uso de muitas ferramentas que atualmente associamos com a modalidade a distância. Por sua vez, as disciplinas ditas a distância incorporarão cada vez mais atributos da presencialidade, trabalhos em equipe com seus colegas, laboratórios etc., originalmente características que costumamos associar com a modalidade presencial.

Tendência 2: Andragogia versus pedagogia

A segunda tendência diz respeito às concepções andragógicas, associadas à necessidade de repensar nossas metodologias educacionais à luz do fato de que boa parte de nossos estudantes da educação superior brasileira está alterando rapidamente seu perfil de faixa etária, origem socioeconômica e suas expectativas.

Os dados recentes do Instituto de Estudos e Pesquisas do Ministério da Educação (Inep) apontam que já são mais de 40% das matrículas no ensino superior de estudantes com mais de 25 anos. No setor privado já é a maioria e com a expansão nas universidades federais, especialmente através de cursos noturnos, cruzaremos para a próxima década com a maioria dos estudantes neste novo perfil. Seria inaceitável se as estruturas curriculares e os métodos de ensino-aprendizagem continuassem replicando as metodologias do ensino básico, as quais mesmo para aquele nível são questionáveis. Ainda assim, por incrível que pareça, a pedagogia (de *paidós*, criança em grego) permanece sendo a abordagem absolutamente dominante, independente e indistintamente de estarmos lidando com crianças, jovens, adultos ou população mais idosa.

Andragogia (derivado de *andros*, de homem, genericamente, adulto) não é conceito recente, mas a apropriação de suas ideias ocupa um espaço ainda tão ínfimo que a educação de adultos chega a constituir-se em nicho de estudo de especialistas e obcecados, como se fosse uma excepcionalidade, o que não é mais no mundo contemporâneo. Assim, a massa de adultos estudantes é macro, mas a sua percepção, que gera efetiva ação, compatível com o tamanho do fenômeno, é desproporcionalmente pequena.

Na verdade, andragogia é um conceito educacional diferenciado, especialmente voltado para a educação de adultos, permitindo oportunizar experiências educacionais inovadoras. Nessas abordagens, os estudantes têm um papel mais ativo em seus processos de aprendizagem, em coerência com as perspectivas de formação continuada e ao longo da vida, superando o período de educação escolar tradicional.

O centro do processo ensino-aprendizagem tradicional está na atuação do professor e calcado na concepção de transferência simples de conhecimento. Abordagens educacionais baseadas em inovadoras metodologias buscam centrar na aprendizagem do estudante e nas relações que ele estabelecia com o seu entorno, tanto as pessoas, as múltiplas relações estabelecidas, bem como suas experiências com a natureza que o cerca.

Dentro das abordagens andragógicas, haverá uma tendência crescente no sentido de recuperar o Método Keller. Trata-se de método, também conhecido como Processo Autoinstrutivo, o qual faz uso de uma estratégia no processo ensino-aprendizagem que é diferente substancialmente das metodologias tradicionais, as quais são baseadas tipicamente em aulas expositivas como meio primário segundo o qual os estudantes tomam contato com a matéria.

Uma limitação percebida na aplicação do Método Keller ao final do século passado foi exatamente quanto à disponibilização adequada do material prévio ao estudante. Uma nova base tecnológica, propiciada pelos avanços recentes nas tecnologias de informação e comunicação, permite um novo momento e novas ferramentas. Assim, uma releitura positiva do tradicional Método Keller, à luz da incorporação efetiva das tecnologias inovadoras, é possível e imprescindível de ser realizada.

Tendência 3: Compatibilizar o futuro profissional com o mundo contemporâneo

De fato, no que concerne às aulas tradicionais, pouco ou nada tem se alterado ao longo de décadas. O mundo extraeducação tem se alterado com rapidez e profundidade absurdas, enquanto as metodologias educacionais adotadas têm se mantido essencialmente as mesmas. O mundo altera em ritmo macro, a educação tradicional modifica-se em velocidade nano. O que esperar de um profissional, egresso de um curso superior, é tudo menos o mesmo, se compararmos décadas atrás com os tempos atuais. Um grande complicador é que o que se espera atualmente, em termos de

competências, inclui os requisitos de ontem, demandando novos atributos sem abrir mão dos anteriores. Um resumo de todas as mudanças está na diferenciação entre competência técnica e competências múltiplas.

A radicalidade das mudanças necessárias invade todos os aspectos e ambientes, incluindo o espaço físico. No entanto, a sala de aula é sempre a mesma e reproduz e reforça o padrão do bom comportamento desejável do estudante calado. Sentado em fileiras, invariavelmente bem separadas e organizadas tal que, dispostos um atrás do outro, estejam maximamente distanciados. Preparados para copiar a fala do professor e estudar depois, tal como previsto e apregoado. O espaço organiza a não interação, o não discurso entre os pares, em total não sintonia com o mundo do trabalho em que os estudantes, no futuro, estarão imersos em suas vidas profissionais.

O aspecto comportamental é absolutamente crucial quando um profissional depara-se com um problema inédito, um tema inovador ou tecnologias recentes. Se ao longo do período escolar, o qual é rigorosamente infindo, essas emoções, que preparam para enfrentar desafios, não foram trabalhadas, este suposto cidadão, ainda que dominando as técnicas convencionais, terá enorme chance de fracasso.

Não é mais aceitável que a preparação para ambientes tão distintos, o passado e o futuro, seja a mesma. No entanto, em que pesem boas iniciativas recentes, em boa parte das práticas educacionais, os processos avaliativos ainda baseiam-se em relações simples e singulares entre um educando isolado e um problema discreto e dissociado.

A competência de liderança dos estudantes, a capacidade de assumir iniciativas, a habilidade gerencial, a valorização do potencial criativo e da sensibilidade quanto ao ambiente em que estão imersos são atributos que raramente estão presentes nas avaliações, tanto de ingresso como de saída, dos estudantes de graduação.

Para tratar do avesso do avesso, insisto que nada disso isenta a necessidade de profundo conhecimento dos aspectos técnicos específicos (capacidade técnica). Os estímulos às novas competências não menosprezam o conhecimento tradicional e mesmo os procedimentos-padrão de avaliação. Não se trata de substituir, mas sim de agregar. Ensinar não ficou mais simples, transformou-se em mais complexo, como a vida e o mundo do trabalho que nos cerca.

Tendência 4: Contribuições centrais dos laboratórios e do trabalho em equipe

Dois elementos educacionais, que por descuido têm sido entendidos como meramente complementares, são, de fato, essenciais no processo ensino-aprendizagem. São eles:

1. o laboratório como espaço de prática, onde os conceitos são consolidados, os pensamentos abstratos assumem a solidez da experimentação e efetiva-se a oportunidade de erros e acertos, simulando o exercício mais próximo possível da atividade profissional, reforçando as bases do pensar segundo o método científico;
2. o trabalho em equipe, onde aspectos primordiais do aprendizado são explorados, via construção coletiva, onde a percepção do(s) outro(s) é experimentada e desenvolvida, despertando e incrementando o (re)conhecimento das limitações e das potencialidades, próprias e dos demais, além de ser espaço preferencial para cultivar o respeito à tolerância e à diversidade.

Em complemento à competência técnica, existem múltiplas habilidades a serem desenvolvidas e estimuladas. Entre elas, destaco a competência emocional, a capacidade de trabalhar em equipe e a vivência em laboratórios no enfrentamento de situações-problemas, elementos em geral inexistentes, ou muito pouco explorados nos currículos típicos.

A dinâmica que leva esses dois elementos (trabalho em equipe e uso de laboratórios) de aspectos marginais para centrais está fortemente relacionada ao perfil do futuro profissional que pretendemos formar. Nossos tempos atuais diferem dos anteriores (uma década ou mais) por várias características. Destaquemos algumas:

- a) o mundo do trabalho costumava ser mais previsível, permitindo ser o conteúdo formativo mais definido;
- b) os limites de informações mínimas exigidas e necessárias eram mais bem delimitados, tal que os currículos e os programas das disciplinas duraram por anos, às vezes décadas;
- c) as tecnologias envolvidas alteravam-se pouco e em ritmo compatível com preservar uma proximidade aceitável entre o que era utilizado em sala de aula e o que era demandado na vida profissional;
- d) uma vez formados, eram até aconselháveis novos estudos, mas, mesmo sem eles, havia espaço abundante de sobrevida na profissão;
- e) a maior parte das tarefas poderia ser realizada primordialmente de forma individual, quase solitária, ainda que inserida no coletivo; e
- f) a capacidade de texto, tanto de interpretação como de elaboração, era relativa, não causando grandes embaraços a quem não a dominasse efetivamente.

Nenhuma das características acima permanece. Pelo contrário, um furacão parece ter varrido do mapa aqueles postulados, demandando novos paradigmas urgentes.

As instituições educacionais terão muita dificuldade em prever os desafios que seus estudantes, uma vez profissionais do mundo do trabalho, enfrentarão. Não por alguma deficiência delas, mas sim pelas características inerentes aos tempos atuais, onde os problemas que eles enfrentarão demandarão soluções que são exatamente aquelas associadas a questões de natureza imprevisível.

Assim, ter como elemento curricular, de alguma forma, o estímulo a como se portar perante o não previsto torna-se crucial. Por sinal, postura e solução são elementos igualmente relevantes para consolidar processos formativos capazes de encaminhar pessoas sem medo do inédito, do não previsto, do desafio a ser superado.

A partir de nossos tempos, a velocidade e a facilidade de acesso à informação, bem como sua quantidade, aceleram-se ao ponto de podermos definir que a informação não é mais um problema. A sua correta seleção e o seu adequado uso são os verdadeiros desafios envolvidos. A informação bruta sempre estará disponível, cada vez mais. O que fazer com ela passa a ser o ponto crítico. É o apogeu da memória dando espaço para o raciocínio. Passamos, rapidamente, de processos iminentemente informativos para essencialmente formativos. Não ficou mais simples, ficou mais complicado, porém irrecorrível, dado que é assim que se molda o mundo atual.

As tecnologias costumavam durar mais. Idos tempos. A ficção confunde-se com o real exposto ao simples fluxo natural do relógio. A escala de tempo entre o ingresso e a formatura de um curso de graduação não resiste à comparação entre tecnologias disponíveis nas duas extremidades. É a não permanência das tecnologias. Ou seja, o início da prática profissional já defasará do começo do processo formativo, agravado pelo fato de que o exercício tende naturalmente a se dar com equipamentos mais sofisticados que usualmente as escolas conseguem tentar acompanhar.

Dado o inevitável, há que se formar pessoas sem medo de inovações tecnológicas, sejam elas quais forem. A postura frente ao inédito passa a ser mais ou tão importante quanto conhecê-lo, dado que perene, permanente, hábito, costume. Estamos no mundo da educação permanente, ao longo de toda a vida, etapas que se sucedem, sendo estudantes para sempre. Ou nos acostumamos a essa nova realidade ou ela nos atropela. São etapas infindas, sucessivas e permanentes.

O estudante ser mais ou menos sociável ou introspectivo tem sido tratado como de esfera individual e relativamente dissociado do processo avaliativo. Na verdade, os testes individuais, que são os dominantes, às vezes exclusivos, tendem a enaltecer somente elementos individualizantes, quase não percebendo ou computando características associadas ao comportamento no coletivo.

No entanto, a experiência de vida prática evidenciará como e em que medida a dimensão de saber trabalhar em equipe preponderará. Entender as limitações do outro, saber explorar as características positivas dos elementos de um grupo de trabalho, estabelecer sincronia e determinação coletiva e espírito de equipe definirão, na maior parte dos casos, o sucesso ou o insucesso de uma empreitada na vida real. Isso é válido em todas as esferas de atividades humanas, sem exceção, ainda que respeitadas as peculiaridades em cada uma delas.

Por fim, no passado a capacidade de comunicação escrita poderia ser, no limite, dispensada. Hoje passa a ser vital e central, sendo que os laboratórios e os trabalhos em equipe podem simular a melhor prática em direção a estimular tais habilidades. Da mesma forma, é estratégico para o bom processo formativo o hábito permanente da comunicação através das novas tecnologias e de elementos multimídia como meio de expressão de uma ideia, bem como a capacidade de entender novos pensamentos e raciocínios sofisticados.

Tendência 5: Simples, basta estudar antes

Não há teoria educacional aceitável que não esteja baseada na prática. Pouco coopera também a prática dissociada e que dispensa teorias, dado que é errática. Se um resumo fosse necessário para identificar de forma sintética a “novidade” ou “característica” do processo proposto, diria que o melhor seria: Simples, basta estudar antes. Pode parecer simples, mas essas experiências educacionais que trabalham com a devida priorização desse aspecto (estudar antes) têm escala nano comparadas à macroescala do ensino tradicional, no qual o estímulo central baseia-se no estudo após a aula. Há experiências em curso, mas elas ocorrem na escala de um para milhares, milhões ou mesmo bilhões de práticas tradicionais.

A proposta de estudar antes das aulas lembra, guardadas as diferenças e as circunstâncias, uma frase presente nas manifestações estudantis de 1968 na França: sejamos realistas, peçamos o impossível! A semelhança entre o realismo e o impossível é o caminho em construção. Ninguém imagine a tarefa simples ou imediata.

Trata-se efetivamente de mudar uma cultura. Antiga porque calcada em hábitos que vêm da educação básica e arraigada porque envolve todos os atores, tanto alunos como professores. No entanto, não há outro caminho capaz de formar pessoas preparadas adequadamente aos nossos tempos, daí o realismo.

Para termos noção da dimensão do problema, é bom recordarmos que em nossa cultura educacional a criança com seis ou sete anos é obrigada a ir à escola. E é bom que seja assim. Os pais ou responsáveis respondem legalmente pelo não cumprimento dessa obrigação.

De forma que, mesmo empurrados pelos braços, os alunos iniciam a vida escolar no ensino fundamental e permanecem ao longo do ensino médio, para aqueles que atingem este nível. Em suma, permanecem as características de escola enquanto obrigação e o ideal do aluno associado fortemente ao ato de estudar, somente depois, aquilo que foi ministrado previamente em sala de aula.

Considerando que até o passado recente o ensino universitário era predominantemente de acesso às classes sociais médias e altas, o caso mais comum (típico) era de jovem em torno de vinte anos,

seguindo para universidade quase por inércia, imediatamente após o ensino médio, por impulso social, quase sempre sem compromisso com o trabalho e com hábitos e costumes totalmente “grudados” naqueles mesmos do ensino médio.

Coerentes com tal perfil, os métodos educacionais adotados não procuraram em nada destoar das metodologias pedagógicas anteriores, muitas vezes agravados pelo estímulo à memorização e à preparação para responder questões, elementos típicos associados aos processos seletivos que ainda perduram.

Tal cenário tem sido invadido por todos os lados e, às vezes, demoramos em percebê-lo, dando uma sobrevida a algo que não mais responde às novas realidades. Os estudantes já não são os mesmos, sendo que na virada desta década, de que estamos próximos, a maioria do corpo discente terá mais de vinte e cinco anos, será casada, com filhos, trabalhando e, em geral, estudando à noite.

Tendência 6: Criatividade e o papel do docente

A civilização micênica, em torno do século XVII a.C., constituiu-se no primeiro império do mundo ocidental em função de controlar o bronze e, a partir dele, obter ferramentas para uma agricultura, que gerava excedentes, e armas de guerra, que permitiram escravizar seus vizinhos. Foram, posteriormente, derrubados pelos Dórios, no século XII a.C., que, por sua vez, dominavam o ferro, superior ao bronze naquelas finalidades.

Mais recentemente, houve um período da história da humanidade onde o país que controlasse as colônias, conseqüentemente o fluxo de matérias-primas, transformava-se numa nação dominante. Em seguida, a prioridade esteve associada ao controle do processo industrial e da apropriada manipulação da ciência e, especialmente, da tecnologia dela decorrente.

Considerar o passado ajuda a entender o presente e ousar analisar o futuro. Temos muito poucos elementos para saber o que será, nos próximos anos, determinante na relação entre países e entre grupos sociais dentro de um mesmo país. No entanto, se tivéssemos que apostar em uma única palavra para definir o que está por vir como determinante, provavelmente a palavra-chave seria criatividade.

De novo, não há nada de inédito em ressaltar o estímulo à criatividade enquanto elemento central, mas as experiências que assim se traduzem ocorrem numa escala tão diminuta, quase imperceptível numericamente. No entanto, isso não minimiza a importância do tema. Ao contrário, a escala da relevância do tema é macro, ainda que as escalas em curso sejam pequenas.

A dificuldade, no entanto, começa por não termos uma definição precisa do que seja, afinal, criatividade. A mais abrangente abordagem trata do tema como estando associado, genericamente, à ação do indivíduo ou de um grupo que, usando símbolos e conceitos de um dado domínio, introduz uma nova ideia e essa novidade é selecionada pelo coletivo como relevante para o desenvolvimento do próprio domínio.

A criatividade está também associada a processos de mudança, de desenvolvimento e de evolução na organização da vida subjetiva, através da manipulação de símbolos ou objetos externos para produzir um evento incomum para nós ou para nosso meio.

Seria mais adequado afirmar que dentro do amplo universo de conceitos sobre criatividade, eles se assemelham e muitas vezes se complementam. Os diversos conceitos estão ligados a estilos de pensamento, características de personalidade, valores e motivações pessoais ou coletivas, bem como a fatores de ordem social e normas previamente estabelecidas.

Portanto, criatividade está associada a variáveis diversas, contendo elementos de natureza complexa, de características multifacetadas, envolvendo uma interação dinâmica entre elementos relativos à pessoa, ao coletivo, ao ambiente, a valores e normas culturais. A criatividade contempla associações e combinações inovadoras de planos, modelos, sentimentos, experiências e fatos.

Etimologicamente, criatividade deriva de criar, do latim *creare*, que significa dar existência ou estabelecer relações até então não configuradas no universo do indivíduo ou do coletivo.

Educacionalmente é preciso estabelecer que criatividade não é privilégio de selecionados, podendo e devendo ser desenvolvida por meio de determinadas condições que colaboram com suas manifestações ou com a amplificação das mesmas.

Mesmo não excluindo ninguém de potencial criativo, é certo também que alguns indivíduos já apresentam, naturalmente, maiores evidências desse padrão de comportamento curioso, investigativo e voltado para a experimentação, tanto em suas áreas de interesse ou em terrenos nem tão familiares, envolvendo outras culturas, tecnologias, idiomas etc.

Acredita-se também que o potencial criativo tenha início na infância. Quando as crianças têm suas iniciativas criativas elogiadas e incentivadas pelos pais, tendem a ser adultos mais ousados e propensos a agir de forma inovadora. O inverso também parece ser verdadeiro.

Enfim, embora não saibamos nenhuma regra pré-estabelecida, podemos elencar fatores que podem ser positivos ou negativos (estimulam ou inibem), os quais dependem das características presentes na organização, nas concepções e nas posturas de seus gestores.

A grande novidade que enfrentaremos, em futuro bem próximo, será menos provar a extrema relevância da criatividade, mas sim a convicção que se trata de algo que podemos despertar e estimular ou, alternativamente, reprimir, inibir e sufocar. Em especial, perceberemos, cada vez mais, que educação tem tudo a ver com criatividade.

Assim, no campo educacional, a criatividade está relacionada com a capacidade de absorver, transformar e produzir conhecimentos, cabendo à escola garantir as necessidades fundamentais e propiciar o ambiente adequado para que o estudante seja estimulado a criar, a partir do que já foi aprendido, lidando com o novo e despertando valores positivos associados à invenção em geral e à descoberta de conhecimentos originais.

Partindo do pressuposto que criatividade é uma capacidade que pode ser estimulada, ela está relacionada de várias formas aos atos de ensinar e de aprender, através de suas metodologias, no sentido amplo do termo.

No meio escolar, se o educando estiver inserido num ambiente acolhedor e prazeroso, estimulador da inventividade e do apreço pelo novo, certamente isso contribuirá (pelo menos haverá uma chance maior) para que ele seja um cidadão e um profissional mais criativo nas etapas posteriores. Fundamental é estar exposto à criatividade, ou seja, propiciar oportunidades e incentivar a busca de novas experiências, motivando testar hipóteses e, principalmente, estabelecendo novas formas de diálogo. Este processo fica mais rico ainda quando realizado com pessoas de outras formações, com diversos tipos de experiências e provenientes de diferentes culturas.

A dificuldade é que sabemos muito pouco acerca desse suposto ambiente acolhedor e estimulador da criatividade. Curiosamente, sabemos muito mais sobre como inibi-la, como bloquear inventividades e como dar espaço ao desprezo e ao preconceito contra o novo. São muitos os exemplos desses obstáculos, incluindo ambientes escolares desmotivadores, metodologias ultrapassadas e desconectadas da realidade do educando, viés autoritário e repressor etc.

Costuma-se dizer que saber o que inibe a criatividade não é desimportante, é muito importante. Ao identificarmos os elementos que cerceiam inovações, temos metade do caminho cumprido em direção a gerar os ingredientes que despertam a inventividade e deixam fluir a capacidade de criação.

Certamente o papel do professor no contexto escolar é crucial nessa mediação de processos ensino-aprendizagem que tenham como preocupação central desinibir aspectos associados à criação. Cabe especialmente (não exclusivamente) ao docente a difícil identificação dos fatores influenciadores (estimulantes e inibidores) da inventividade no ambiente educacional.

Alguns autores, analisando aspectos da criatividade, caracterizam quatro tipos de fatores ou barreiras, potencialmente bloqueadores da inventividade, podendo ser esses fatores: a) emocionais,

quando as emoções e os sentimentos agem sobre a capacidade de pensar, de comunicar ideias e opiniões, com receio diante da possibilidade de fracasso; b) culturais e ambientais, quando as ideias e concepções de determinada sociedade, cultura ou grupo atuam de forma a inibir a quebra de paradigmas das próprias crenças, dificultando a aceitação a um novo modo de pensar; c) de intelecto e de expressão, que interferem diretamente na formulação de ideias, gerando inibição e desconforto na forma de expô-las com clareza e convicção; d) de percepção, onde os obstáculos impedem compreender problemas ou as informações necessárias para a sua resolução.

As barreiras emocionais estão associadas às dificuldades do estudante em comunicar suas ideias por medo ou receio de uma possível rejeição ou de um eventual fracasso. Há que se criar, especialmente no espaço da sala de aula, um ambiente que valorize também o erro, tal qual o acerto, como elementos integrantes do mesmo processo de aprendizagem. O fracasso, ou aquilo que assim é entendido, deve ser lido como ingrediente motivador na construção do processo dinâmico seguinte, tratando a superação com naturalidade. Não é simples essa construção, mas é fundamental que se persiga esta prática.

Sobre os bloqueios culturais e ambientais, gerados por pressões sociais, culturais ou de um determinado grupo a que pertencemos, podem tornar não simples a aceitação de ideias diferentes ou divergentes daquelas tradicionalmente dominantes.

Bom destacar que se costuma associar o fato de maior diversidade de ritmos musicais a espaços mais propícios para o estímulo da criatividade. Haveria, em tese, uma correlação entre diversidade musical, seja ela produzida, praticada ou simplesmente ouvida, e ambientes criativos. Quanto mais ritmos musicais um grupo social, uma região ou um país dominam, praticam e divulgam, mais criativos tendem a ser seus habitantes ou componentes. Assim, ambientes que se caracterizam pela pluralidade, pela flexibilidade, pela diversidade e pela tolerância são, em princípio, mais propícios a derrubarem barreiras culturais e ambientais.

Na escola, o professor que, além do conhecimento específico que o caracteriza, tem um papel de orientador e facilitador, deve estar atento a todas as situações. O ambiente escolar é composto por pessoas multiculturais e, felizmente, bastante diferentes entre si. Os preconceitos e os pré-julgamentos devem ser pauta de discussões entre o corpo docente e o corpo discente para que todos possam compreender e respeitar as diferenças existentes dentro de qualquer grupo formado por pessoas. Ser diferente é normal.

Outro fator apontado por pesquisadores da área são as barreiras intelectuais. Essas barreiras bloqueiam a criatividade quando a escolha (ou falta) de linguagens ou de estratégias para solucionar problemas prejudica, pois o indivíduo acaba desmotivado em buscar criativamente alternativas para transpor os problemas apresentados.

Para o desbloqueio intelectual, pode o docente trabalhar possíveis sistematizações de solução de problemas (existem várias), destacando os estágios clássicos envolvendo primeiramente a

percepção do problema, a teorização do mesmo, o estímulo à inspiração sobre os possíveis caminhos, e, por fim, converter a ideia mental em ideia prática na busca da solução do problema proposto.

Dois elementos complementares contribuem para quebrar barreiras intelectuais. O estímulo à boa prática da expressão escrita, bem como da expressão oral, as quais compõem elementos determinantes no sucesso de qualquer profissional na realidade atual. Segundo, agrega-se a isso a capacidade de desenvolver-se e produzir em equipe, aspecto vital nas ações contemporâneas do mundo do trabalho. São elementos conectados, sendo que o trabalho em equipe é mecanismo fortemente estimulador da capacidade de comunicação, por sua vez as habilidades de comunicação favorecem sobremaneira o trabalho em equipe.

Quanto ao bloqueio de percepção, um fator adicional que pode acarretar prejuízo é o excesso de informações, ou, especificamente, às vezes, de aulas expositivas, que, em vez de clarear a respeito do que deve ser feito, acaba tendo um efeito contrário, gerando aquilo que foi denominado como “limites imaginários”.

Às vezes, os estudantes não conseguem avançar devido à ilusão da impossibilidade ou mesmo duvidam da capacidade própria de criar. Muito importante que o professor perceba, mais do que ninguém, que quando as pessoas sabem que suas ações serão valorizadas, parecem tender a criar mais. Quando sentem que não estão sob ameaça (de ser reprovados injustamente ou de cair no ridículo, por exemplo), os estudantes perdem o medo de inovar e revelam melhor suas habilidades criativas. Criatividade é o elemento mais importante dos processos educacionais do futuro e do presente.

Tendência 7: Artes e ofícios inovadores

A percepção e a compreensão acerca das artes e dos ofícios contemporâneos, que são caracterizados pela junção de criatividade e inovação, escalam na dimensão nano, ainda que já presentes raramente e em caráter quase pontual na educação superior – esta, por sua vez, tradicional na escala macro.

Nas décadas anteriores a formação em graduação nas diversas carreiras do ensino superior consistia basicamente em dotar os futuros formandos de um conjunto razoavelmente bem definido de conhecimentos específicos próprios de cada profissão. Tais conhecimentos contemplavam uma série de técnicas, métodos, procedimentos e uma formação geral associada a elementos específicos de cada área. Esses profissionais, assim preparados, enfrentavam, com relativo sucesso, uns mais outros menos, os desafios de um mundo do trabalho em algum nível previsível e programável.

O início deste novo milênio apresenta uma dinâmica acentuada, mudanças impressionantes em prazos muito curtos, com fortes impactos no mundo do trabalho, demandando um repensar urgente e profundo na concepção do que significa formar alguém para o mundo contemporâneo. A área de formação de recursos humanos é, entre todos os setores, a mais atingida por tais alterações. Mesmo assim, na prática, as mudanças, ainda que já presentes em nosso cenário educacional, têm sido tímidas, incipientes, localizadas e demoradas, em especial nos processos típicos de ensino-aprendizagem.

Se pudéssemos denominar, genericamente, aquelas técnicas e procedimentos próprios das diversas carreiras, de ofícios, diríamos que o mundo contemporâneo permanece exigindo aqueles conhecimentos com o desafio de exigir muito mais.

Este universo adicional refere-se também a uma dimensão da educação permanente, de um aprender continuado, onde a consciência dessa característica e o estímulo à capacidade do aprender a aprender aproximassem-se mais de elementos do universo das artes do que propriamente dos ofícios. Trata-se de preparar para o inédito, de dotar alguém do potencial para enfrentar problemas e tecnologias que não conhecemos e desafios que terminantemente não somos capazes de prever. Com criatividade e posturas diferenciadas. Assim o novo, que demanda ser feito, está mais para preparar o artista do futuro, que também contemple o profissional tradicional de antigamente.

Ao contrário dos velhos ofícios, na visão das artes e dos ofícios integrados e conjugados não há receitas, há sim elementos motivadores, como, por exemplo, modificar o conceito de bom estudante. Na visão primeira, o bom aluno referia-se àquele capaz de, a partir do que foi ministrado em sala de aula, pelo professor, estudar em casa e preparar-se para demonstrar esse conhecimento posteriormente. No segundo enfoque, uma vez disponibilizado com antecedência o material referente ao conteúdo, os momentos das aulas assumem outra dimensão, propiciando aprofundamento dos temas em uma dinâmica bastante distinta do copiar para estudar depois, refletindo o estudado antes para aprofundar durante as aulas.

Além disso, na visão anterior, priorizava-se o desempenho individual; na segunda, o trabalho em grupo, formando pessoas capazes de trabalhar em equipe e desenvolverem-se coletivamente. Nos dois casos não deve haver simetria entre professor e estudante. Só que no tradicional o professor reduz-se à transmissão e cobrança de um conhecimento limitado; no segundo, a dimensão do mestre se dá na seleção dos melhores conteúdos e no encaminhamento de um processo formativo capaz de preparar futuros profissionais, aptos a repetirem tais procedimentos em quaisquer circunstâncias, quando assim forem exigidos no trato de conhecimentos em expansão acelerada e acessível ilimitadamente.

O estudante que chega à universidade, cada vez mais não é somente aquele jovem, quase adolescente, que recentemente completou o ensino médio e quase precocemente definiu por esta ou

aquela futura profissão. Majoritariamente teremos pessoas do mundo do trabalho que largaram a escola há anos, casaram-se, tiveram filhos e perceberam que as possibilidades de sucesso, em todas as dimensões desta palavra, estão associadas aos estudos permanentes.

Fato é que o sistema de educação superior brasileiro, como regra, conserva ainda modelos de formação acadêmica e profissional superados em muitos aspectos, tendo prevalecido em tais modelos uma concepção fragmentada do conhecimento, que separava totalmente o artesão/profissional do artista, resultante de reformas universitárias das décadas de 1960-1970.

A arquitetura acadêmica dominante exclui, por exemplo, a educação artística, científica e humanística, nunca tendo sido possível conjugar simultânea e adequadamente as artes e os ofícios. Na graduação temos um sistema de títulos e denominações correlatas, caracterizado por inconsistências e nível inadequado de padronização. Os modelos acadêmicos vigentes, salvo exceções, incorporam currículos de graduação estreitos e rígidos, ainda calcados no viés predominantemente disciplinar, caracterizado, em geral, por uma não integração entre a graduação e a pós-graduação e por um divórcio entre transmissão e produção do conhecimento.

Atualmente estão em curso várias iniciativas visando construir inovadoras estruturas acadêmicas que favoreçam e estimulem a integração de competências específicas, incluindo profissionais cujos treinos sejam aprimorados pelo rigor de disciplinas formais, cientistas empíricos cuja educação resultará do intenso uso de novas ferramentas tecnológicas e, por fim, artistas que manipularão ferramentas com a habilidade daqueles que incorporam materiais inovadores em seus trabalhos. A produção de conhecimentos, por sua vez, é também um fruto da conjugação dos ofícios e das artes. Isoladamente, há muita dificuldade em produzir conhecimentos e inovações realmente originais e de impacto no sistema produtivo do mundo contemporâneo.

Como afirmado anteriormente, um país cresce quando é capaz de absorver conhecimentos, mas se torna forte, de verdade, quando é capaz de produzir conhecimentos. É a partir da adoção dessas novas concepções, seja na transmissão ou na produção do conhecimento, que se permitirá ao país uma inserção competitiva e soberana no mundo.

Tendência 8: Educação, inovação tecnológica e engenharias

Fenômeno já conhecido, talvez o que possa surpreender seja a escala com que ele se configure a partir daqui. Ou seja, as engenharias e as tecnologias saem de posições marginais para serem atores centrais no mundo das profissões no futuro próximo.

Não seria correto afirmar que as engenharias reduziram sua importância nos anos passados e sim que a formação dos engenheiros nas suas formas tradicionais não mais estava atendendo às novas

dinâmicas. Por algum tempo as estruturas curriculares dos cursos de engenharia permaneceram inalteradas, enquanto o mundo do trabalho associado às funções tecnológicas mudou drasticamente.

É correto igualmente afirmar que bastou o crescimento do país apresentar números positivos por dois anos consecutivos para que a carência desses profissionais ficasse mais evidente. A falta dos profissionais não pode e não esconde o duplo fenômeno, ou seja: faltam engenheiros e a formação que deles se espera demanda atualizações profundas.

Interessante observar que o desafio está longe de ser simples. A nova demanda não exclui os conhecimentos tradicionais que os engenheiros devem ter, mas são apresentadas, adicionalmente, múltiplas outras exigências. Aprender a trabalhar em equipe, saber expressar-se, tanto por escrito como oralmente, estar apto a enfrentar novas tecnologias, sejam elas quais forem, não temer desafios etc.

Enfim, além de toda a bagagem em termos de matemática, ciências e da formação específica de cada especialidade, dele se espera uma capacidade de gestão que se agrega à formação tecnológica de bom nível.

Tendência 9: O fim da mezoescala nas instituições de ensino superior

Vivemos um cenário de crise financeira mundial que favorece que fenômenos de escala sejam preponderantes na sobrevivência, sucesso ou desaparecimento de empresas em todos os ramos de atividades. Com a educação não é diferente e as escolas privadas não estão imunes à crise, seja no que ela representa de crise ou de oportunidades.

Há uma tendência macro clara à incorporação das instituições menores pelas maiores, gerando a formação de empresas holding, as quais muitas vezes se estabelecem como capital aberto em bolsas de valores, espaços compartilhados de controle e de definição de valores.

Talvez seja ainda prematuro para emitir juízos definitivos de valor e tendências de ganho ou perda de qualidade. No entanto, é perceptível que tais movimentos caminham em direção à incorporação de metodologias educacionais padronizadas, currículos unificados, ensino mais estruturado e cada vez menos espaço para metodologias inovadoras, dependente de conjunto específico de professores ou de especificidades regionais ou de propósitos peculiares a certo contexto ou clientela. Tende-se nas instituições componentes de um grande grupo a um processo de pasteurização metodológica, fruto do aproveitamento do fenômeno escala e otimização de custos.

É inegável que, ao padronizar metodologias, via ensino estruturado, é possível que a nova dinâmica de grande empresa possa eventualmente acarretar melhoria de qualidade para instituições previamente muito deficientes e sem rumo. Igualmente, ao contrário, há exemplos de prejuízos de qualidade irreversíveis resultantes de gestão centralizada que menospreza e atropela diferenças associadas a abordagens que levavam em conta contextos regionais, especificidades históricas próprias e relacionamentos pessoais estabelecidos na instituição incorporada ao grupo maior.

Neste cenário macro, creio que sobreviverão, além dos grandes grupos, pequenas instituições, desde que consigam explorar suas especificidades e peculiaridades, bem como a agilidade e a ousadia de incorporar novos modelos acadêmicos. Fazer uso de suas escalas reduzidas, frente a uma conjuntura educacional em que todos estarão desafiados a se reestruturarem, pode ser uma agradável novidade em um cenário em que instituições de porte médio (mezoescala) tenderão a desaparecer.

Restarão em médio prazo, portanto, no setor educacional privado, em condições de enfrentar os períodos pós-crise, as grandes empresas, com seus atributos e fragilidades, e aquelas pequenas, quase familiares, fazendo uso intensivo de seus elementos diferenciais.

Tendência 10: Extrema judicialização versus abordagens educacionais

Está em curso uma febre jurídica que assola a educação superior no país. Baseados na fé da capacidade normativa, abundam decretos, portarias, resoluções e órgãos. Em que pese a boa-fé das iniciativas, nada mais são do que reflexos perversos da falta de perspectivas educacionais. A ausência do saber o que fazer educacionalmente é preenchida pela edição de normas, sem perceber que as normas não só não induzem qualidade como, ocasionalmente, a prejudicam sobremaneira.

Curiosamente, os instrumentos jurídicos criados, que têm seus estímulos principais no controle do setor privado, geram máquinas de desestímulo às necessárias inovações e ousadias acadêmicas, as quais, em geral, têm no terreno normativo extremado seus maiores inimigos.

As iniciativas educacionais de pequena escala no emaranhado normativo macrojudicializado poderão representar um fôlego, como uma brisa de ar fresco em uma sala já sem quase sem ar.

Em tese, o setor privado poderia estar igualmente experimentando novas experiências, em termos de modelos acadêmicos e adoção de metodologias inovadoras, com o mesmo vigor ou até mais disposição. Mas, definitivamente, não está.

As razões são múltiplas, mas o cerceamento normativo, fruto da extrema judicialização do ensino superior é uma das razões principais. Não se está fazendo uso, infelizmente, dos atributos resultantes de sua maior agilidade, de sua mais natural flexibilidade, especialmente em instituições de menor porte, e maior capacidade de impor comandos mais rapidamente.

As tendências acadêmicas experimentadas pelas pequenas instituições ousadas poderão no futuro próximo representar um desafio capaz de amedrontar o macrodragão dos empecilhos jurídicos normativos que ocupam os espaços educacionais.



**APRENDENDO COM OS ERROS
E OS ACERTOS DO PASSADO:
PONTOS ESSENCIAIS PARA A
DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

SIMON SCHWARTZMAN*

Gostaria de agradecer ao Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular pelo convite e pela oportunidade de fazer esta apresentação, que espero poder contribuir para os debates dos próximos dias. O mérito que eu possa ter para receber este convite, me parece, tem a ver sobretudo com a teimosia com que, ao longo dos anos, tenho me dedicado a identificar as questões de mais longo prazo da Educação Superior e separá-las do simples jogo de interesses que existem naturalmente em todos os setores, e que acabam quase sempre prevalecendo.

Em 1985 participei de uma Comissão Presidencial idealizada por Tancredo Neves e convocada pelo então Ministro da Educação do governo Sarney, Marco Maciel, para elaborar um projeto de reformulação do Ensino Superior brasileiro. Como geralmente ocorre com essas comissões, o trabalho produzido foi desconsiderado pelo governo, mas algumas das ideias postas naquele documento, como a necessidade aumentar o acesso ao Ensino Superior, garantir a autonomia das instituições, tornar a Educação Superior mais relevante para o país, criar sistemas permanentes de avaliação dos cursos e instituições, deixar de lado o modelo único e avançar na diferenciação de papéis e funções das instituições de Ensino Superior, foram aos poucos sendo incorporadas, algumas como políticas governamentais, outras na prática, outras como parte das discussões sobre caminhos e alternativas ainda sendo buscados¹.

Palestra Magna para o III Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular, 15 a 17 de abril de 2010, Costão do Santinho – Florianópolis.

* Membro do Conselho de Administração e pesquisa do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), Rio de Janeiro. simon@iets.inf.br

¹ O texto se encontra disponível em http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao_index.htm

Alguns anos depois, com Eunice Durham, participei da organização do Núcleo de Pesquisas sobre Educação Superior da Universidade de São Paulo, que teve como um dos objetivos centrais trazer para o Brasil a crescente discussão internacional sobre a educação superior e suas transformações, assim como o campo crescente de estudos e pesquisas sobre o tema, até então praticamente ignorado. Em 1996, no início do governo Fernando Henrique Cardoso, tive a oportunidade de fazer uma apresentação ampla sobre o Ensino Superior brasileiro e a busca de alternativas². Para esta apresentação de hoje, achei que seria uma boa ideia olhar para o que foi dito nesse texto de 1996 e refletir sobre como as coisas evoluíram desde então, e quais são as questões que persistem, quando olhamos para o futuro.

A barreira da educação

A barreira da educação, dizia o texto de 1996, é possivelmente o maior obstáculo que separa o Brasil de hoje, com seus problemas ainda persistentes de desigualdades sociais, subemprego e marginalização social, de um país economicamente mais maduro, com maior igualdade de oportunidades, de rendas e maior estabilidade e integração social. A evidência internacional mostra que os investimentos em educação são altamente produtivos, e os países e regiões que investem em educação são os que mais aumentam sua produtividade e mais conseguem atrair e fixar investimentos em benefício de suas regiões e de sua população. Ao longo do tempo, as ideias sobre as fontes de riqueza das nações têm variado, começando pelas terras e abrangendo depois os recursos naturais, o poder econômico e militar, o acesso a altas tecnologias e o capital. Hoje está claro que a grande fonte de riqueza, e o recurso mais escasso, que tem o condão de atrair todos os demais, é uma população homoganeamente competente e educada. Do lado negativo, os baixos níveis educacionais eram, e continuam sendo, a principal causa da desigualdade social no país.

Desde então, a educação brasileira expandiu-se bastante, mas não o suficiente, e com problemas crescentes de qualidade que são o grande desafio que enfrentamos em todos os níveis. Hoje nosso tema é a Educação Superior, que precisa ser entendida em seus aspectos específicos, mas nunca sem perder de vista que os problemas da educação infantil e básica são ainda mais sérios, e colocam limites bastante drásticos em relação ao que se pode fazer em relação ao Nível Superior.

Mas em que consiste, na realidade, esta barreira da educação no Brasil? Onde estamos, o que está sendo feito, e quais são os dilemas e perspectivas do futuro? O restante desta apresentação será dedicado a essas questões, naquilo que se relaciona com o Ensino Superior.

2 “O Ensino Superior a busca de alternativas”, em João Paulo dos Reis Velloso. *O Real, o crescimento e as reformas*, Rio de Janeiro: José Olympio. 1996, pp. 259-293.

O principal desafio que educação brasileira precisa vencer, em relação à educação básica, é o da desigualdade de acesso à educação de qualidade. Poderíamos discutir longamente sobre o que significa “qualidade”, mas todos sabemos distinguir facilmente uma boa escola de uma escola em ruínas, que funciona sem recursos, com professores ausentes, malformados e sem equipamentos, e onde os alunos nada aprendem. Um dos aspectos mais graves do problema da qualidade é a retenção das crianças nos primeiros anos da educação, que acaba redundando em grandes limitações de acesso aos níveis educacionais mais elevados. Em relação à Educação Superior, o problema da equidade no acesso aos cursos de qualidade também existe, mas aqui o principal problema é o do atendimento diferenciado dos diferentes públicos que buscam o Ensino Superior. Se, na educação básica, a homogeneidade de conteúdos básicos é uma condição essencial de equidade e de cidadania, na Educação Superior a insistência em um “modelo único” de universidade tem levado na prática à consolidação das desigualdades e à desqualificação de grande parte dos estudantes e seus cursos, por contraste com um suposto padrão de “qualidade” que precisaria ser mais bem explicitado e compreendido.

A esta afirmação eu gostaria de acrescentar uma outra, que é a de que o setor público no Brasil já dedica uma quantidade bastante grande de recursos à educação, e que não teria condições de investir muito mais sem um aumento significativo da renda nacional e da capacidade de arrecadação do governo em seus diversos níveis. Ainda que existam questões sérias sobre o uso apropriado desses recursos, dificilmente estas proporções poderiam aumentar de forma significativa. A questão da mobilização de recursos privados é central para qualquer política mais ambiciosa de expansão e melhoria de qualidade da educação brasileira.

Os problemas da Educação Superior

Existe um consenso bastante generalizado, no Brasil, de que o Ensino Superior tem problemas, mas muito pouca clareza sobre o que fazer para superá-los. Uma lista das questões geralmente apontadas inclui:

- *Qualidade*: existiriam universidades boas, cursos de graduação e programas de pós-graduação de boa qualidade, mas muita coisa – possivelmente a maior parte – de má qualidade. Nem tudo que se chama de “universidade”, ou “universitário” mereceria realmente este nome. O mercado profissional estaria sendo invadido por profissionais incompetentes.
- *Conteúdos*: haveria demasiados estudantes em cursos sem conteúdo técnico-profissional, e poucos com formação pertinente às necessidades. O país não estaria formando os técnicos e profissionais de que realmente necessita.

- *Subemprego*: a proliferação de cursos de má qualidade, ou de conteúdos inapropriados, estaria levando a uma saturação do mercado de trabalho, com pessoas de nível universitário ocupando empregos de nível médio.
- *Custos*: as universidades públicas seriam demasiado caras para o governo, e as universidades privadas, demasiado caras para os estudantes.
- *Equidade*: o processo seletivo do sistema público excluiria estudantes de camadas sociais menos favorecidas, que não tiveram como obter uma boa educação secundária, levando-os a buscar o sistema privado, onde encontrariam a barreira da má qualidade e das mensalidades elevadas.
- *Concentração regional*: os governos concentrariam os recursos para a educação superior nas áreas metropolitanas e na região centro-sul, em detrimento das regiões mais pobres, sobretudo do Nordeste.

Para tratar destas questões em uma perspectiva mais ampla, o texto de 1996 apresentava quatro proposições, ou teses, sobre as necessidades para os próximos anos:

- I – A Educação Superior brasileira precisa se expandir e pelo menos duplicar nos – próximos anos.
- II – O financiamento público da Educação Superior pública no Brasil está em seu limite máximo, e o sistema não tem como continuar a se expandir sem se diversificar e estimular a participação crescente do setor privado. As políticas públicas de financiamento à Educação Superior precisam se ajustar a esta realidade.
- III – O “modelo único” da universidade brasileira não existe na prática, mas serve para justificar um sistema educacional extremamente elitista. A expansão do sistema da educação superior requer sua diferenciação, que precisa ser instituída de maneira explícita e consequente.
- IV – As tentativas de controle formal, burocrático e prévio dos sistemas públicos e privados precisam ser substituídas por mecanismos competitivos, associados a sistemas permanentes de avaliação e desempenho de resultados. O conceito de autonomia universitária deve ser reexaminado neste contexto.

Os resultados dos últimos quinze anos

Em que medida estes objetivos eram realistas, e em que medida eles se cumpriram, e como alteraram o quadro da Educação Superior brasileira?

Pouco se avançou no tratamento da maioria destas questões durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso. As principais inovações do período foram a criação do sistema de avaliação dos cursos superiores, por meio do Exame Nacional de Cursos (ENC, o “Provão”); o desenvolvimento de um sistema de informações estatísticas sobre a educação brasileira em todos os níveis, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC); e a instituição da Gratificação do Estímulo à Docência, que buscava melhorar as taxas extremamente baixas de alunos por professor que existiam e ainda existem no setor público. O mais ambicioso projeto da gestão de Paulo Renato de Souza, que seria dotar as universidades federais de autonomia gerencial efetiva e torná-las responsáveis pela gestão de seus recursos, fracassou ante a resistência dos reitores e dos professores, assim como da área financeira do governo em garantir, de antemão, o fluxo de recursos para as instituições. As restrições financeiras do segundo mandato, mais o impasse do projeto de autonomia, levaram a que os recursos federais para sua rede diminuíssem em relação ao período anterior, e se concentrassem cada vez mais no pagamento de pessoal e aposentadorias³. Por outro lado, o Ensino Superior privado continuou se expandindo e se tornou mais fácil, para as instituições privadas, adquirir autonomia pela transformação em universidades ou centros universitários.

O governo Lula, depois do fracasso do projeto de reforma universitária elaborado por Tarso Genro em sua passagem pelo Ministério da Educação, eivado de preconceitos contra o setor privado e que levava ao extremo a politização das instituições públicas⁴, parece ter desistido de propor uma política coerente para o setor, que foi substituída por uma série de iniciativas, algumas iniciadas, outras somente esboçadas, reunidas em um ambicioso Plano de Desenvolvimento da Educação⁵ que pretende expandir o setor público, com a criação de novas universidades, sobretudo fora das capitais, e a ampliação de vagas por meio do programa Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); reduzir a desigualdade social no acesso, por meio de políticas de cotas, compra de vagas no sistema privado pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) e reformulação do fundo de financiamento; e a criação uma rede nacional de instituições federais de educação tecnológica.

É ainda prematuro avaliar estes projetos, muitos dos quais estão mal começando, e sujeitos às inevitáveis dificuldades iniciais. No entanto, é possível examinar o que está ocorrendo em termos das quatro proposições de 1996, e ver se estamos indo na direção mais desejável.

3 Schwartzman, Jacques. 2005. O Financiamento das Instituições de Ensino Superior no Brasil. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados.

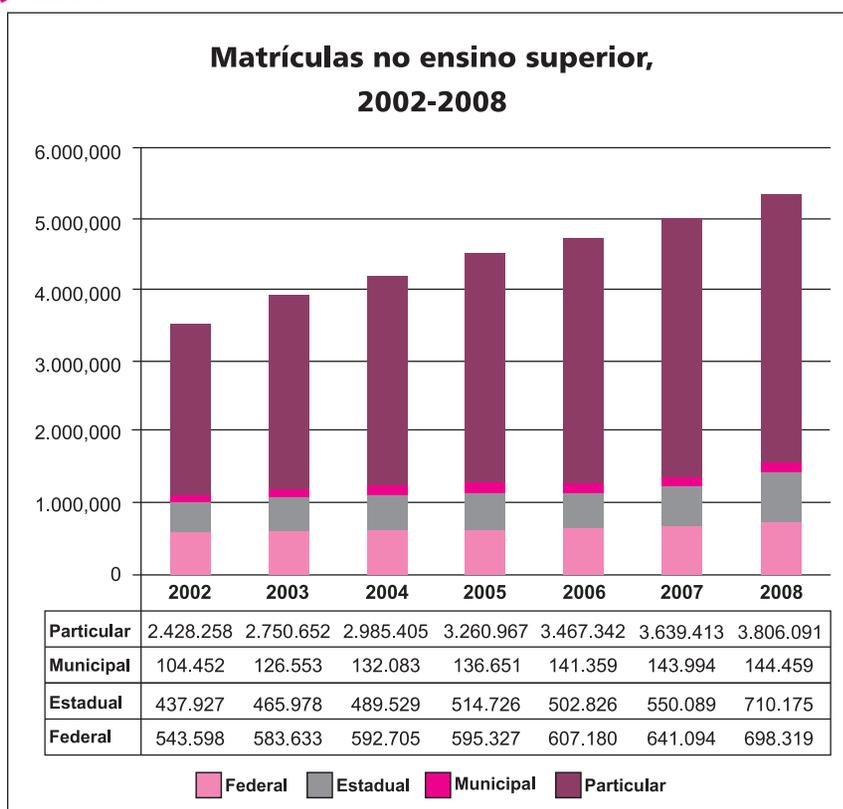
4 Castro, Claudio de Moura e Simon Schwartzman. 2005. Reforma da Educação Superior – Uma Visão Crítica. Brasília: Funadesp.

5 <http://pde.mec.gov.br/index.php>

Expansão e acesso

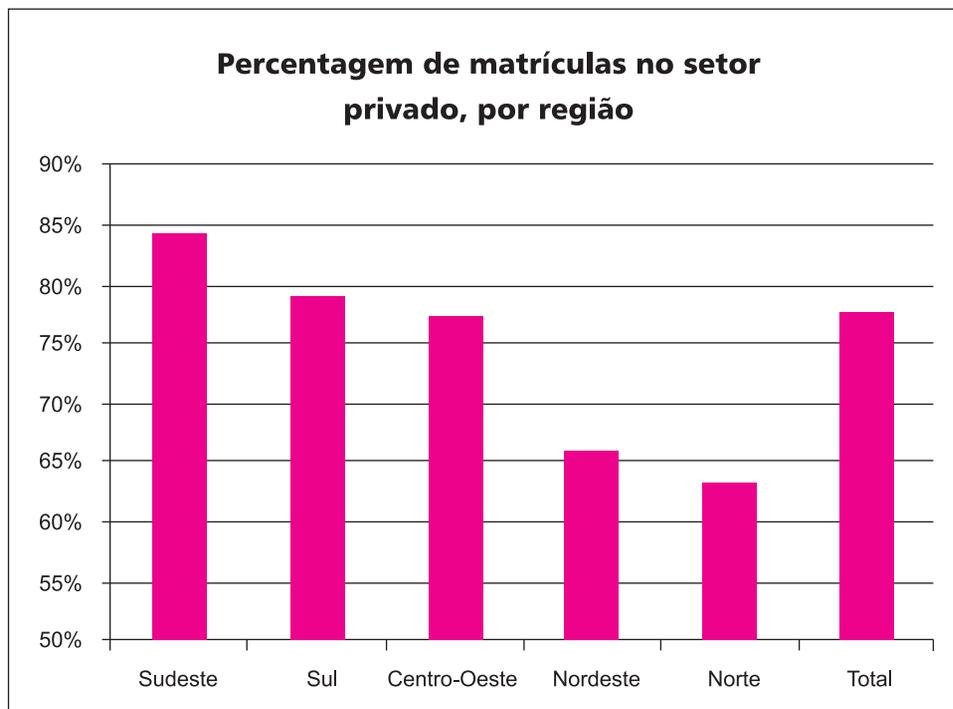
Entre 1996 e 2008, a Educação Superior no Brasil mais do que triplicou, indo de 1,8 a 5,9 milhões, segundo os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE). Este aumento deve-se, sobretudo, ao crescimento do setor privado. Em 2001, primeiro ano em que a Pnad pesquisa o setor em que os estudantes estão matriculados, 71,3% estavam no setor privado, proporção que aumentou para 77,5% em 2008. Entre 2001 e 2008, o setor privado quase duplicou, com um aumento de 1,8, enquanto que o setor público aumentou somente em 30%. No setor público, o maior crescimento foi das instituições estaduais, cuja matrícula passou de 438 mil em 2002 a 710 mil em 2008, um aumento de 62,1%, superando pois o sistema federal, que só aumentou em 30% (Quadro 1).

Quadro 1

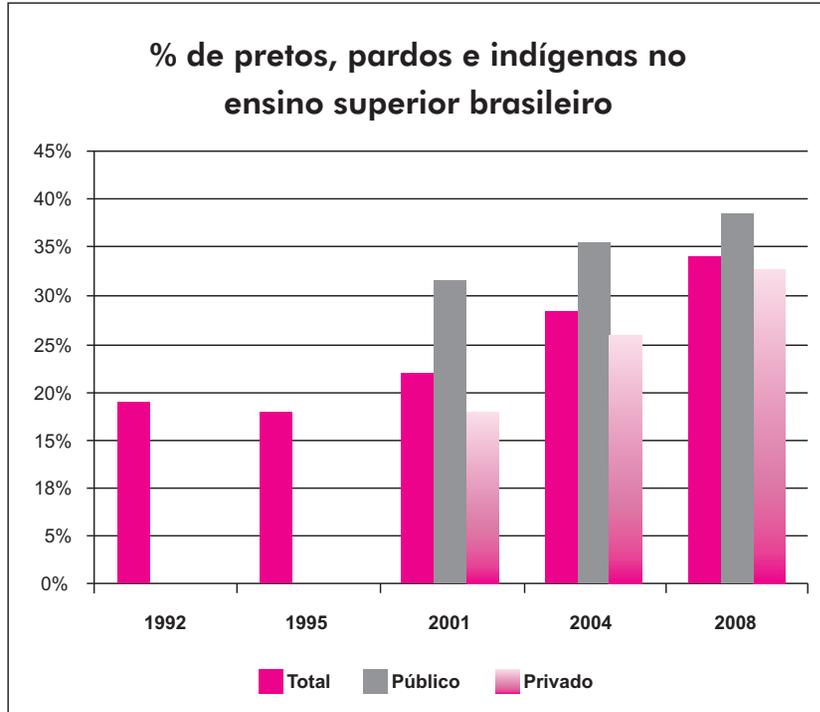
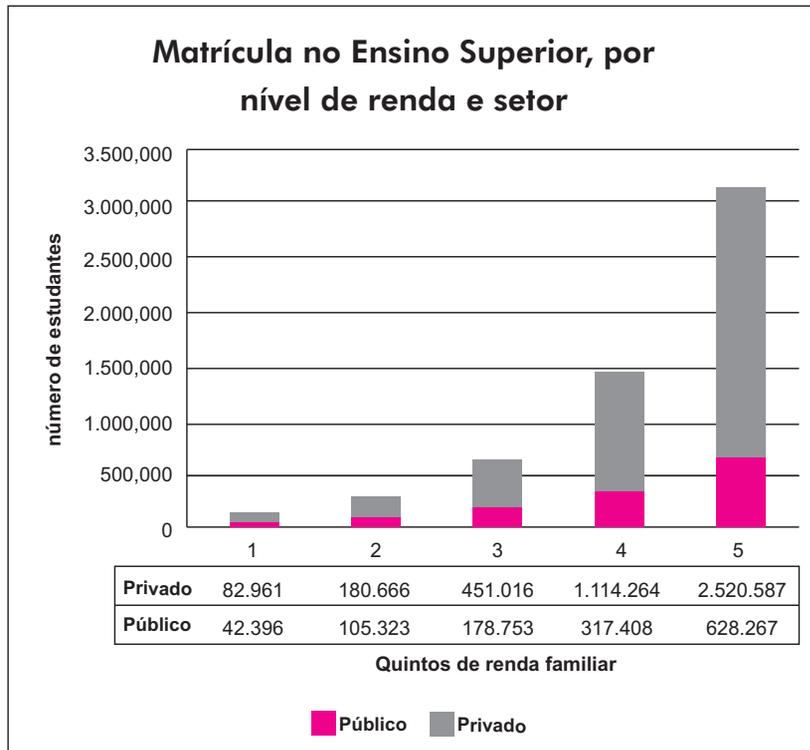


O que explica esta expansão, muito maior do que a esperada, foi a demanda por Educação Superior ocorrida sobretudo nas regiões brasileiras mais desenvolvidas, e atendidas por um setor privado em rápido processo de consolidação institucional. Quanto mais desenvolvido o estado ou região, maior a proporção do ensino privado (Quadro 2). No Estado de São Paulo, o ensino privado atendia a 87,3% dos estudantes em 2008, em contraste com a Paraíba, com 50%.

Quadro 2



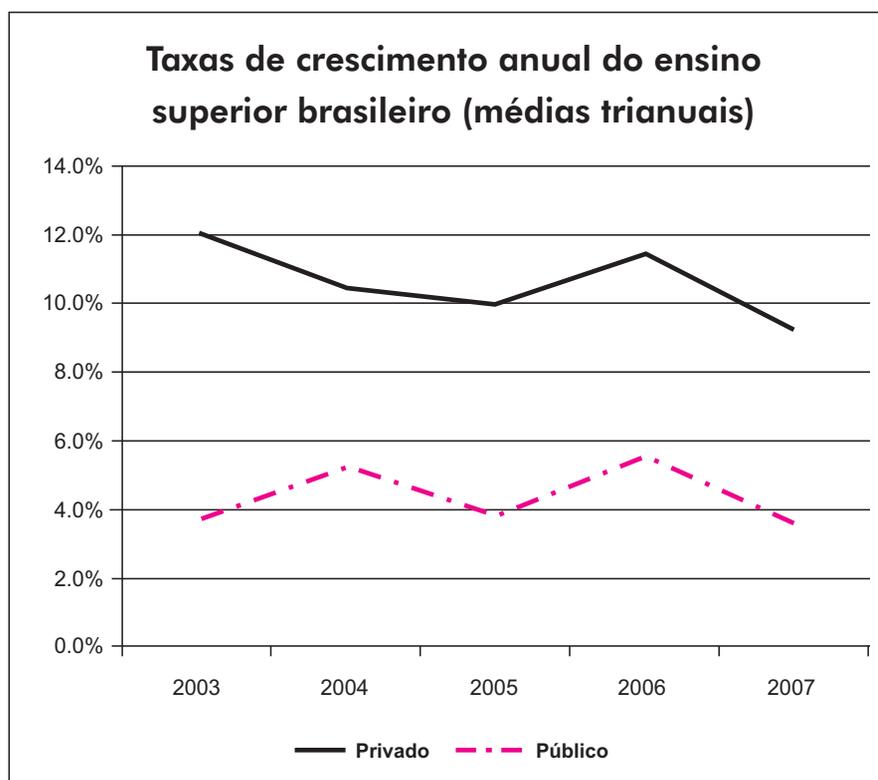
Os problemas de equidade na educação brasileira residem na educação infantil e básica, por causa da má qualidade das escolas públicas, que não conseguem reduzir as desvantagens econômicas e culturais que as crianças mais pobres trazem consigo. No fim do ensino médio, a maioria dos estudantes de origem social mais pobre já foi eliminada e, entre os que conseguem se titular, uma parte significativa não tem condições de disputar lugares nas universidades e nas carreiras mais prestigiadas. A ênfase que o atual governo tem dado às questões de acesso por cotas ao Ensino Superior responde sobretudo a motivações políticas e ideológicas e não tem como alterar esta situação. Na prática, à medida que o sistema se expande, ele se torna socialmente mais inclusivo, como se pode observar pelo aumento de estudantes ao longo dos anos que se declaram pardos e negros (e, em números minúsculos, indígenas) no Ensino Superior (Quadro 3). Pelo tamanho que tem, é o ensino privado que tem dado maior acesso a esses estudantes, embora, em termos proporcionais, seu aumento tenha sido maior no setor público, que, ao lado das carreiras mais prestigiosas e competitivas, tem um número crescente de carreiras de fácil acesso e sem custos, que atraem estudantes que não podem pagar o ensino privado e nem se qualificam no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) para as bolsas do ProUni. Apesar dessas melhoras, o Ensino Superior brasileiro, tanto público quanto privado, continua extremamente seletivo, com muito poucos estudantes oriundos dos dois quintos mais baixos de renda (Quadro 4).

Quadro 3**Quadro 4**

O ProUni, ao trocar vagas no setor privado por renúncia fiscal, reverteu a prática brasileira de não subvencionar o Ensino Superior privado. Segundo o Ministério da Educação, o ProUni teria atendido a cerca de 600 mil estudantes desde a sua criação, em 2004, até meados de 2009. Os dados do Censo do Ensino Superior de 2007 indicavam a existência de cerca de 200 mil estudantes no ProUni, dos quais 50 mil possuíam bolsas parciais. Uma limitação importante para o ProUni parece ser a falta de candidatos que satisfaçam, simultaneamente, os critérios de baixa renda e desempenho razoável no Enem, fazendo com que muitas das vagas oferecidas não sejam preenchidas.

Apesar de sua grande expansão, a Educação Superior brasileira continua pequena, quando comparada com outros países, com menos de 15% dos jovens de 18 a 24 anos frequentando algum tipo de curso pós-secundário, quando os países desenvolvidos, e muitos da América Latina, aproximam-se ou superam a marca dos 50%. Os dados mostram que a expansão acelerada dos últimos anos, em que o setor chegou a crescer uma média de 10% ao ano, vem perdendo velocidade e pode estar chegando ao seu limite, pelos custos envolvidos, assim como pelo estrangulamento representado pelos problemas do ensino médio (Quadro 5).

Quadro 5



Financiamento

O governo Lula tem expandido os gastos do governo federal com suas universidades, dentro de uma política mais geral de ampliação dos gastos públicos, mas sem alterar fundamentalmente o quadro pré-existente. Segundo os dados publicados pelo Inep, o percentual de investimentos públicos totais à educação como um todo no Brasil teria passado de 4,7 a 5,1% do PIB entre 2000 e 2007, e o percentual gasto em Educação Superior teria baixado de 0,9 a 0,8% . O investimento direto (isto é, menos aposentadorias, bolsas de estudo, pagamento de juros etc.), teria evoluído de 3,9 para 4,7% do Produto Interno Bruto (PIB), aumentando sobretudo em investimentos na educação básica, com os investimentos em Ensino Superior permanecendo inalterados em 7%. Os investimentos diretos por aluno em Educação Superior, em valores corrigidos para 2008, teriam se reduzido de R\$ 15.341,00 em 2000 para R\$ 14.763,00 em 2008, mantendo-se, pois, praticamente inalterado. No entanto, como os gastos por aluno na educação básica praticamente dobraram no período, a razão entre educação superior e educação básica, que era de 11,1 em 2000, baixou para cerca de metade, 5,6 vezes em 2008.⁶

O sentido dessa evolução, de mais investimentos na educação básica e menos na superior, é correto. O total de recursos públicos que o Brasil gasta com educação é razoável, em termos internacionais, com os países que mais investem no setor chegando a 6% ou 7% do PIB. Mas o custo por aluno de Nível Superior no setor público é semelhante ao dos países desenvolvidos, que, no entanto, têm padrões de qualidade bastante melhores. O principal fator de custo do sistema superior público brasileiro é o de pessoal – salários e aposentadorias dos professores, quase todos contratados em regime de tempo integral e com os direitos e vantagens do funcionalismo público. Tal como em 1996, os índices conhecidos de desempenho das instituições públicas de Ensino Superior brasileiras continuam bastante medíocres: taxas de professores e funcionários por aluno extremamente altas, altos índices de abandono de cursos, um grande número de professores de tempo integral e dedicação exclusiva sem produção científica e técnica próprias, e assim por diante. Seria possível, em princípio, aumentar a produtividade do sistema, tanto em termos de alunos formados pelas diversas carreiras como de produção científica e técnica, sem aumento de custos nem queda de qualidade, tão somente com medidas de racionalização administrativa e de políticas adequadas de recursos humanos. É possível que o programa Reuni, ao oferecer mais dinheiro para as universidades públicas federais em troca de mais vagas e melhores índices de alunos por professor, venha a melhorar esta situação. No entanto, ao pressionar as universidades públicas a expandir de tamanho e admitir alunos por políticas de ação afirmativa, sem que o ensino médio melhore de forma significativa, o governo federal pode estar forçando o setor público a se nivelar por baixo, prejudicando os polos de maior qualidade que existem em muitas, embora não todas, das instituições federais e estaduais e algumas das particulares.

⁶ Dados do Inep, disponíveis em <http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducacao/>, acessado em 6/4/2010.

Do “modelo único” à diversificação

O Brasil vive há décadas em uma situação paradoxal, que é a adoção formal de um modelo único de organização do Ensino Superior, baseado na concepção idílica da indissolubilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, corporificada em universidades abrangentes e complexas, de um lado, e de outro uma prática que admite grande diferenciação. Do ponto de vista legal, a grande transformação foi a criação dos “centros universitários”, em 1997, a partir do espaço aberto pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que deu a instituições privadas dedicadas ao ensino privilégios de autonomia até então restritos a universidades com pesquisa e pós-graduação. Além disso, os governos têm sido bastante lenientes em outorgar status universitário a instituições privadas, e as instituições públicas, criadas por lei, já nascem e permanecem como universidades, sem que de fato tenham que demonstrar a qualidade acadêmica que deveriam possuir.

Poucos das 183 universidades e dos 124 centros universitários que existiam no Brasil em 2008 passariam por uma avaliação rigorosa quanto ao cumprimento dos ideais do ensino e da pesquisa. Este, entretanto, não é o maior problema. Os sistemas nacionais de Educação Superior modernos tendem a desempenhar uma pluralidade de papéis frequentemente contraditórios, uma característica que se acentua ainda mais em uma sociedade tão profundamente estratificada e diferenciada como a brasileira. Parece ser mais recomendável reconhecer as diferenças e tratar de responder a elas de forma pluralista, do que tratar de negá-las pela via da imposição de igualdades formais, que tendem a intensificar ainda mais os processos reais de estratificação e de desigualdade. A Educação Superior brasileira já vem se diversificando na prática, e hoje pode ser descrita a partir de algumas de suas principais funções: (1) formação para as profissões liberais mais tradicionais (direito, medicina, odontologia, engenharia e outras), onde estão os cursos mais consolidados; (2) formação de pesquisadores e técnicos de alto nível nos programas de pós-graduação; (3) formação nas “novas profissões” como psicologia, nutrição, comunicação, serviços sociais, contabilidade e outras que procuram conquistar seus nichos de mercado e se aproximar dos modelos das profissões tradicionais; (4) formação para professores de nível básico e médio, que se dá nos cursos de pedagogia e nas antigas faculdades de filosofia; e (5) formação tecnológica ou “vocacional”, cursos de curta duração que buscam inserir os estudantes rapidamente no mercado de trabalho. A esta lista deve-se acrescentar a “educação geral”, típica dos *colleges* ingleses e americanos, que não existe formalmente no Brasil, mas que ocorre na prática em um grande número de faculdades de direito, administração e ciências sociais que, embora não profissionalizem, proporcionam aos estudantes uma formação adicional que é valorizada e melhora seu posicionamento no mercado de trabalho.

No entanto, como essas diferentes funções não são reconhecidas e valorizadas, o resultado é que todos procuram obter um diploma “universitário”, fazendo com que cursos mais práticos e de curta duração, que poderiam fazer muito mais sentido para pessoas com menos formação acadêmica e mais necessidade de ingressar rapidamente no mercado de trabalho, sejam desvalorizados tanto por instituições e professores quanto pelos estudantes. A legislação atual permite a existência de

“cursos sequenciais” e “tecnológicos” de curta duração, mas menos de 10% dos estudantes optam por esta via, 82% dos quais em instituições privadas, conforme os dados do Censo Educacional de 2008 (Quadro 6).

Quadro 6

Áreas de formação e duração dos cursos			
	Pleno	Tecnológico	Total
Agricultura e veterinária	105.753	6,070	111.823.00
Ciências sociais, negócios e direito	1.902.333	135.336	2.037.669.00
Ciências, matemática e computação	318.019	84.463	402.482.00
Educação	826.095		826.095.00
Engenharia, produção e construção	357.223	60.953	418,176.00
Humanidades e artes	144.846	17.253	162.099.00
Saúde e bem-estar social	734.356	11.512	745.868.00
Serviços	58.144	39.529	97.673.00
Total	4.446.769	355.116	4.801.885.00

Fonte: Censo do Ensino Superior, 2008

A entrada maciça de estudantes pouco qualificados e sem condições de estudar em cursos de formato acadêmico e de longa duração traz várias consequências negativas. Quando os cursos insistem em manter seus padrões de exigência, muitos alunos abandonam após os primeiros anos, com grande prejuízo de tempo e de recursos. Muitas instituições, no entanto, preferem baixar suas expectativas, e os cursos transformam-se em um ritual de memorização e repetição de conteúdos que nem os estudantes e muita vezes nem os professores entendem bem. Com isto, os cursos perdem interesse e sentido para os estudantes que, se não estiverem premiados pela exigência do diploma, acabam também abandonando os cursos.

Os dados do Censo do Ensino Superior de 2007 permitem ver o que está ocorrendo conforme as diferentes áreas de conhecimento. Os poucos cursos de curta duração que existem concentram-se nas áreas de serviços e de tecnologia, sobretudo em processamento de dados e cursos semelhantes. O setor privado, que é majoritário em todas as áreas exceto agricultura e veterinária, concentra-se sobretudo nas áreas de ciências sociais, negócios e direito. A razão matriculados/formados permite estimar a eficiência dos cursos. Se todos os cursos durassem um ano e todos se formassem, a razão seria de 1. Para um curso de 4 anos, o normal seria quatro. A razão de quase 9 que existe nos cursos de engenharia e assemelhados mostra que, ou os alunos levam em média 9 anos para se formar, ou, o que é mais provável, uma boa parte nunca se forma. Na média, no Brasil, a razão é de 6,4, número que cai para 4,9 para os cursos tecnológicos de curta duração, sugerindo que aí também há alta taxa

de abandono (Quadro 7). A situação no setor privado não é diferente da do setor público, e as diferenças mais importantes que surgem são regionais: no Sudeste, a razão é de 6, comparada com 7.4 na região Nordeste.

Quadro 7

Áreas de formação e características dos cursos				
	Total de matrículas	% cursos tecnológicos	% no setor privado	razão matrículas /formados
Agricultura e veterinária	113.630	6%	42%	7,4
Ciências sociais, negócios e direito	2.050.282	6%	86%	6,8
Ciências, matemática e computação	414.600	20%	67%	7,0
Educação	860.513	0%	58%	5,0
Engenharia, produção e construção	417.448	15%	61%	8,9
Humanidades e artes	170.231	10%	59%	6,1
Saúde e bem-estar social	753.015	1%	81%	6,6
Serviços	99.956	38%	83%	4,9
Total	4.879.675	7%	75%	6,4

Fonte: Censo do Ensino superior, 2008

Por que o ensino tecnológico, de curta duração, é tão restrito no Brasil, quando ele é majoritário em muitos outros países? Existem dois mecanismos pelos quais isto é feito em outras partes. Em alguns países, como a Alemanha, o ingresso no ensino universitário depende de um curso de nível médio acadêmico muito exigente, que a maioria dos alunos não consegue seguir. Para estes, desde cedo existe a alternativa de cursos técnicos de nível médio, que conduzem a uma formação profissional não acadêmica de qualidade. Em outros países, como nos Estados Unidos e na Inglaterra, o primeiro ciclo da educação superior, os *colleges*, não são de formação profissional, mas geral, onde o acesso é fácil, mas os alunos são distribuídos para diferentes tipos de formação, conforme seus interesses e sua capacitação. No Brasil, praticamente não existe alternativa para os cursos convencionais de nível médio, e os cursos superiores já são, desde o início, de formação profissional para um mercado de trabalho que premia o diploma pleno e não reconhece o valor dos cursos de curta duração. Por outro lado, o ingresso em cursos de formação plena é fácil, ainda que não necessariamente nas carreiras ou nas instituições que os estudantes prefeririam. Não tem mais sentido, nos dias de hoje, tentar replicar o antigo modelo europeu de discriminar ainda no nível médio quem vai ou não poder entrar em uma universidade. O que se pode fazer é abrir espaço para cursos iniciais de formação geral, de tipo *college*, que pode ser suficiente para muitos, e criar mecanismos claros que permitam aos estudantes de cursos de curta duração continuar estudando, se assim desejam, de tal maneira que a escolha do curso tecnológico não se transforme em um beco sem saída.

Controle formal e avaliação

Até os anos 1990, não havia nenhum sistema de controle de qualidade da Educação Superior brasileira, exceto as autorizações burocráticas e de rotina das instituições privadas por parte do antigo Conselho Federal de Educação. Em meados da década de 1990 é instituído o “Provão” que, combinado com estatísticas educacionais produzidas pelo Inep, pela primeira vez produz indicadores comparáveis sobre a qualidade dos cursos superiores no país, abrindo uma grande discussão, mas situando o tema da qualidade na ordem do dia. No início do período Lula, os que se opunham ao sistema entram no governo e criam um ambicioso sistema nacional de avaliação do Ensino Superior que, de tão complexo, não tem como funcionar. Alguns anos depois, o Ministério da Educação retoma o antigo Exame de Cursos, agora com o nome de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e com várias modificações, e desenvolve uma série de outros indicadores de avaliação das instituições de ensino superior do país.

Ao lado de seus méritos, existem muitos aspectos problemáticos nestas avaliações, já discutidas em outra parte, e que não caberia detalhar aqui.⁷ Dois aspectos, no entanto, precisam ser assinalados. O primeiro é que, tal como o Provão, o Enade e conceitos assemelhados ordenam os cursos superiores do Brasil em uma dimensão única para cada área de conhecimento ou carreira; e, segundo, que estas avaliações não chegam ao ponto de dizer, com clareza, quais cursos estariam abaixo do mínimo de qualidade aceitável, limitando-se a ordená-los em uma distribuição estatística. Dessa forma, elas contribuem para dificultar a diversificação mais efetiva do Ensino Superior no país, com a criação de cursos de carreiras de concepções distintas, e nem por isto oferece à sociedade informações fidedignas sobre a qualidade dos diversos cursos e instituições.

Embora não seja inevitável, essa verticalização das avaliações está relacionada com o fato de que elas são feitas de cima para baixo, pelos técnicos do Ministério da Educação, supostamente atendendo às orientações da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), um Conselho eminentemente formal e também formado predominantemente pelos representantes do governo federal. Seria de se esperar que o setor privado, que se queixa, com razão, de que o sistema de avaliação privilegia as instituições públicas, criasse seus próprios mecanismos de avaliação e controle de qualidade, fazendo ressaltar e valorizar aquilo que considera ser sua contribuição específica na área da educação superior. Infelizmente, isto ainda não ocorre, e a educação superior brasileira, embora tenha crescido e se diversificado, ainda está longe de adquirir as características que seriam desejáveis e necessárias para o país moderno e desenvolvido que gostaríamos de ter.

7 Verhine, Robert Evan, Lys Maria Vinhaes Dantas e José Francisco Soares. 2006. “Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro.” *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 14:291-310.

Conclusão

De forma resumida, então, é possível dizer que a Educação Superior brasileira cresceu muito mais, nos últimos anos, do que se esperava no passado. Esse crescimento trouxe algumas coisas positivas, como a evolução continuada da pós-graduação, que não discutimos neste texto, e um certo aumento do acesso de pessoas socialmente menos privilegiadas. Existe agora o embrião de uma cultura de avaliação, e informações estatísticas que permitem acompanhar o sistema em seu conjunto, o que era muito difícil de ser feito no passado. Mas a Educação Superior brasileira continua pequena em relação à população, ainda restrita em grande parte aos setores mais ricos e educados da sociedade, incapaz de responder à grande diversidade de seu público, e muito presa a moldes rígidos de funcionamento, em parte impostos pelo governo, mas em grande parte também adotados pelas instituições e seus dirigentes que, em vez de assumirem com mais decisão sua autonomia, gastam suas energias tentando reagir às demandas e aos requerimentos formais que chegam a todo momento da burocracia ministerial.



ENSINO SUPERIOR PRIVADO: REPRODUÇÃO E INOVAÇÃO NO PADRÃO DE CRESCIMENTO

HELENA SAMPAIO*

Bom dia a todos.

Agradeço o convite dos organizadores. É uma grande satisfação participar deste painel por ao menos duas razões:

Primeiro, por fazer parte de um encontro de representantes do ensino superior privado em torno de uma agenda para a educação brasileira para este século. Além do papel das instituições de ensino superior (IES) privadas na formação superior de grande parcela dos jovens brasileiros, não podemos esquecer que o setor privado, por meio de suas diversas entidades de representação, como a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Associação Nacional das Universidades Particulares (Anup), Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem), entre outras, consolidou-se como um ator importante em momentos decisivos da construção da moldura legal para a educação no país, como no processo Constituinte no final dos anos 1980 e, pouco depois, na LDB de 1996. Além da defesa dos interesses do setor, essas entidades tiveram papel fundamental para o fortalecimento da sociedade civil e do debate público.

O segundo motivo de satisfação deve-se ao próprio tema do painel. Falar de “visões” significa falar de desejos e sonhos; falar do que gostaríamos de ser daqui a dez anos e não apenas, com base em estatísticas, apresentar tendências e prognósticos do ensino superior brasileiro. Recuperar a ideia de

* Mestre em Antropologia, Doutora em Ciências Políticas pela Universidade de São Paulo. Autora, entre outros, de O Ensino Superior no Brasil, o setor privado. São Paulo Hucitec/Fapesp, 2000. hssampaio@uol.com.br.

Texto apresentado no III Congresso da Educação Superior Particular, 15 a 17 de abril de 2010, Costão do Santinho – Florianópolis.

utopia sempre faz bem. Penso que é isso que os planejadores do futuro, espécie tão em voga hoje, têm em mente quando destacam a categoria “visão” nos planos estratégicos de organizações públicas e privadas, procurando distingui-la dos objetivos e metas, da missão, do público-alvo etc.

Entendo o tema do painel “visões da educação brasileira para os próximos 10 anos” como um convite à utopia; não no sentido do irrealizável, do inatingível, mas como possibilidade de pensar diferente, de romper com o mesmo, subvertendo o que nos é dado como óbvio e imutável.

Mas para isso temos que olhar para trás, para a nossa história, ou melhor, para o modo pelo qual crescemos, nos posicionamos, adquirimos uma identidade ou identidades e também somos vistos e posicionados pelos “outros”. Duas questões referentes à trajetória do ensino superior privado no país ajudam-nos a refletir sobre o que queremos para as próximas décadas. São elas:

1. Sob que aspectos o ensino superior privado reproduz ainda hoje as mesmas estratégias de crescimento que marcaram a sua grande expansão nos anos 1960 e 1970 e , mais recentemente, nos anos 1990?
2. Sob que aspectos o setor privado vem inovando o ensino superior brasileiro?

Ao respondê-las, podemos avançar para a próxima pergunta: será possível realizar nossos sonhos, desejos e visões para o ensino superior no Brasil nos próximos dez anos mantendo-nos nesse mesmo ritmo e recorrendo às mesmas estratégias de crescimento e padrão de inovação?

1. Trajetória do setor privado no Brasil

Identifico três grandes períodos na trajetória do ensino superior privado.

O primeiro, de 1891 a 1960, é de consolidação; no segundo, *de 1960 a 1980*, ocorre a *grande expansão*; o *terceiro período é de reação criativa diante do desaceleração do crescimento no final dos anos 1980*.

Desde 1891, com o advento da República, quando o ensino superior deixou de ser exclusivo do Estado, até os anos 1960, o setor privado apresentou um crescimento lento, porém contínuo, permitindo que se consolidasse no sistema de ensino superior.

Até a virada do século XIX, não havia mais do que duas dúzias de escolas superiores no país e as particulares eram quase todas confessionais. Em 1933, o setor privado já respondia por mais de 60% dos estabelecimentos e por mais de 40% das matrículas de ensino superior. Em 1945, dos 40 mil estudantes de nível superior, metade já estava matriculada em escolas privadas. Nesse período de

quase 50 anos de consolidação do setor privado no Brasil, os cursos mais oferecidos eram os voltados para a formação de professores em faculdades de filosofia, ciências e letras e outros poucos para a formação de profissionais liberais, como Direito, Odontologia e Medicina.

A grande expansão do setor privado, como todos sabem, ocorreu entre os anos de 1960 e 1980 e teve como moldura legal a Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. De um lado, a LDB reconhecia a organização do sistema em moldes não universitários, o que favoreceu a expansão de escolas superiores isoladas; de outro, a lei instituiu mecanismos burocráticos de controle na relação do ensino superior com o mercado que, àquela época, pressionava fortemente por mais vagas no sistema.

Naqueles 20 anos, o número de matrículas de ensino superior passou de 200 mil para 1,4 milhão, em um crescimento de quase 500%. No setor privado, o crescimento foi de mais de 800%. Capitaneada por este setor, a expansão do ensino superior teve como força motriz a pressão de diversos segmentos de uma sociedade em transformação, que se urbanizava e industrializava¹. Em números cada vez maiores, jovens, mulheres e pessoas mais velhas passavam a buscar formação superior porque já a percebiam como necessária em seus projetos de mobilidade social.

Em 1979, o setor privado, com predomínio de instituições particulares laicas, já respondia por pouco mais de 60% do total de matrículas. O setor público, embora também tivesse crescido no período, não o fez com a mesma intensidade e velocidade. Ao optar pelo modelo de universidade, de ensino e pesquisa, os setores público e privado, de certo modo, passaram a dividir funções no sistema de ensino superior, instaurando, desde então, uma relação de complementaridade entre ambos, o que é característico de um *mass private sector* (SAMPAIO, H., 2000; GEIGER, R., 1986).²

Minha leitura sobre a expansão do ensino superior no Brasil contrapõe-se, como é possível notar, a uma corrente interpretativa resistente no ideário nacional, a qual percebe a presença e o crescimento do ensino privado como desvios indesejados do nosso sistema educacional, que deveria ser público (leia-se estatal) e gratuito.

Esse entendimento, formulado em geral por pesquisadores e docentes oriundos de universidades públicas nos anos de 1960 e 1970, subestimou a pressão da demanda por ensino superior naqueles anos, atribuindo a expansão do setor privado à política privatista (e conspiratória) dos governos militares para esvaziar as universidades públicas, então foco de contestações ao regime

¹ Ver Schwartzman, S., 1993.

² No Brasil, essa relação se manifesta sob vários aspectos: natureza institucional dos estabelecimentos, política de acesso, localização geográfica, existência de pesquisa e pós-graduação *strito sensu*, áreas de concentração dos cursos, qualificação e regime de trabalho dos docentes etc. Assim, nos anos 1970, enquanto o setor privado se expandia por meio da criação de instituições isoladas e do aumento do número de cursos e vagas oferecidos, o setor público buscava ampliar suas esferas de atuação, investindo na qualidade da pesquisa e da extensão no âmbito de estruturas universitárias. Essa complementaridade entre setor público e privado se sobrepôs à relação de paralelismo que havia caracterizado a relação entre o setor público e o privado quando neste predominavam as instituições confessionais.

(MARTINS, C. B.,1981; CUNHA, L. A.,1975). Nas décadas mais recentes, a permanência e o novo *boom* do setor privado foram atribuídos à política, adjetivada de “neoliberal”, dos dois governos Fernando Henrique Cardoso, ditada, no entendimento dos defensores do ensino superior público e gratuito, pelo Banco Mundial (DOURADO, 1997; CUNHA, L.F, 1996). Até hoje persiste, com ênfases variadas em fóruns específicos, a ideia de que o ensino superior privado constitui uma anomalia no sistema de ensino superior brasileiro³.

O terceiro período da trajetória do ensino superior privado, que denomino “reação criativa”, iniciou-se em meados da década de 1980 e foi motivado pela desaceleração do crescimento do setor. Entre 1980 e 1985, a taxa de crescimento das matrículas privadas não chegou a 1%. Se nas décadas de 1960 e 1970 a iniciativa privada só fez responder à pressão por educação superior, nesse final do século XX foi preciso reagir, antecipando-se à demanda de mercado, organizar e orientar a oferta. A partir de 1985, alternaram-se períodos de estabilidade e de redução do número de matrículas privadas e de sua participação relativa no sistema de ensino superior.

Essa baixa *performance* deveu-se à diminuição global da demanda por ensino superior no período, a qual refletia o estrangulamento do número de concluintes do ensino médio. As mudanças que viriam a ocorrer na configuração do setor privado no início dos anos 1990 são, portanto, reações empreendedoras do setor diante do declínio da demanda por ensino superior.

Vejamos as principais:

1. Rápida transformação dos estabelecimentos isolados em universidades. Entre 1985 e 1996, o número de universidades privadas passou de 20 para 64, evidenciando a percepção desse setor de que instituições maiores, com uma oferta mais diversificada de cursos, teriam maiores vantagens competitivas na disputa pela clientela em um mercado estagnado. A corrida pela criação de universidades privadas se inscreveu no quadro de mudanças ocorridas na moldura legal para o ensino superior com a Constituição de 1988. Ao disciplinar o princípio de autonomia para as universidades, a Constituição criou um instrumento que abriu para o setor privado a possibilidade de se liberar do controle burocrático do Conselho Federal da Educação, especialmente no que diz respeito à criação e extinção de cursos na sede e ao remanejamento do número de vagas oferecidas. A prerrogativa de “universidade” permite que seus gestores interajam com a demanda de forma mais ágil. Consistentemente, à medida que o número de universidades particulares crescia, o de estabelecimentos privados diminuía,

³ O documento recente da Comissão Bicameral para Estudo do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (*Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020*, de 4 de agosto de 2009) traduz essa polarização público X privado, ainda muito viva no campo da educação. Ao avaliar como um retrocesso a posição da Conferência Paris+5, promovida pela Unesco em 2003, que descreve a educação superior como “bem público global e insumo econômico”, o documento reafirma o ensino superior “como um bem público social”; portanto, no entendimento dos signatários do estudo, é “incompatível a ideia de que a ES seja regida por instituições atuantes segundo a lógica de mercado”.

evidenciando processos de fusão e/ou de incorporação de instituições que ocorriam no setor.

2. A desconcentração regional e a interiorização das matrículas privadas foram outras reações do ensino superior privado. Na primeira metade da década de 1990, as matrículas cresceram muito nas regiões Norte e Centro-Oeste e diminuíram no Sudeste e no Sul. Nessas regiões, o crescimento do setor privado foi maior no interior do que nas capitais. Isso ocorreu tanto por meio da criação de novos estabelecimentos como por meio da abertura de novos cursos/carreiras em instituições já consolidadas⁴.
3. O crescimento acelerado do número de cursos e a ampliação do leque das carreiras oferecidas são outras manifestações dessa mesma dinâmica. O movimento, intensificado no final dos anos 1990, deu-se em grande parte por meio do que chamei de “fragmentação de carreiras”: processo mediante o qual uma habilitação e/ou disciplina de um curso torna-se uma carreira independente (SAMPAIO, H., 2000). A estratégia foi mais recorrente em mercados saturados, como os das regiões Sudeste e Sul, e atingiu, sobretudo, as áreas de ciências sociais aplicadas, comunicação e administração. Na área da saúde, em especial, criaram-se novas carreiras, muitas delas interdisciplinares, que se propõem como substitutivas de curso mais seletivos, longos e sujeitos ao controle de associações profissionais. A fragmentação das carreiras é um movimento dinâmico, incessante; orientado pelo e para o mercado, com os objetivos de ampliar e diversificar a clientela. A fragmentação pode até responder a demandas do mercado, mas a sua maior inovação está em engendrará-las⁵.

A dinâmica que o setor privado estabelece com o mercado, organizando a demanda por ensino superior e reagindo a ela, é fundamental para a conformação de um sistema de ensino superior democrático e plural no Brasil. Reconhecer a existência dessa dinâmica deve ser ponto de partida para as políticas e os mecanismos de regulação do ensino superior no país, os quais, desde meados do século XX, oscilam entre as pressões para a ampliação do acesso e as demandas para a valorização e o reconhecimento da qualidade⁶.

⁴ No Estado de São Paulo, por exemplo, dos 326 cursos criados entre 1985 e 1996, cerca de 60% o foram por escolas localizadas no interior (SAMPAIO, H., 2000).

⁵ Deve-se observar que esse tipo de fragmentação das carreiras não decorre do desenvolvimento das disciplinas; ou seja, as carreiras derivadas não são especializações de áreas tradicionais do conhecimento. Trata-se antes de uma decisão de mercado, alheia à institucionalização da pesquisa e aos conflitos normalmente ocorrentes entre membros da comunidade acadêmica vinculados ao desenvolvimento de novos campos do conhecimento, conforme mostra os estudos de Clark, B., 1983. No caso brasileiro, a fragmentação serve ainda para complementar a universalidade de campo exigida por nossa legislação para as instituições universitárias.

⁶ Ver Brunner, J.J (1993).

2. O setor privado nos primeiros anos do século XXI

Os números do ensino superior privado nos primeiros anos deste século falam muito sobre as tendências e os movimentos do setor.

A primeira é novamente a desaceleração do crescimento das matrículas. Concentrando 75% das matrículas de ensino superior, o setor privado apresentou neste início de século taxas decrescentes de crescimento de suas matrículas⁷. Essa desaceleração do crescimento reflete uma tendência geral do sistema que registrou, no período 2004-2008, um aumento de apenas 22% em suas matrículas, mas, em contrapartida, um incremento substantivo das vagas ociosas.

Tabela 1 – Crescimento das matrículas de ensino superior por dependência administrativa: 2000 – 2008

Ano	Público	Privado	Total
2000	780.166	1.807.219	2.594.245
2002	1.051.655	2.428.258	3.479.913
2004	1.178.328	2.985.405	4.163.733
2006	1.209.304	3.467.342	4.676.646
2008	1.273.965	3.806.091	5.080.056

Fonte: MEC, Sinopse estatística do ensino superior

Em 2008, a relação ingressos-vagas no setor privado foi de 0,5 (no setor público foi de 0,9). Temos hoje mais vagas do que ingressos. Segundo Durham, não são vagas ociosas, mas “ilusórias”, pois, de acordo com a autora, elas estão descoladas da demanda efetiva (DURHAM, E., 2009).

Tabela 2 – Relação de vagas, candidatos e ingressos no ensino superior por dependência administrativa: 2008

	Vagas	Candidatos	Ingressos
Total	2.985.137	5.534.689	1.505.819
Público	344.038	2.453.661	307.313
Privado	2.641.099	3.081.028	1.198.506

Fonte: MEC, Sinopse estatística do ensino superior

Mais uma vez, o sistema de ensino superior brasileiro – e o setor privado como parte integrante – entra em um novo ciclo. O acesso ao ensino superior chegou num patamar-limite em razão do número de egressos do ensino médio.

⁷ No período 2000-2004, cresceu 65,2% e no de 2004-2008, cerca de apenas 10%.

Assim, em um movimento inverso no qual o aumento das matrículas e o dos concluintes do ensino médio nos anos 1990 alavancou a retomada de crescimento das matrículas de ensino superior naquela década (Sampaio, 2000), o que assistimos agora é uma estagnação das taxas de matrícula e de concluintes do ensino médio.

Entende-se melhor esse fenômeno analisando as taxas bruta e líquida de escolaridade no ensino médio. No Estado de São Paulo, por exemplo, em 2002, a escolaridade bruta era praticamente igual ao número de jovens de 15 a 17 anos, o que poderia levar a pensar que já havíamos atingido a universalização do ensino médio. Mas não era isso que estava ocorrendo. Tratava-se de uma demanda reprimida, de jovens e adultos mais velhos, que não haviam concluído o ensino médio na idade apropriada. Atendida essa demanda, a taxa bruta vem caindo significativamente. A taxa líquida é mais consistente, girando em torno de 63%. É esse contingente mais reduzido que baliza o número de candidatos ao ensino superior, o qual parece ter se estabilizado⁸.

O corolário desse processo é um sistema de ensino superior maior que a demanda efetiva. Mesmo dobrando sua oferta de cursos e quase triplicado o número de vagas oferecidas nos últimos anos, o ensino superior privado vem crescendo devagar e é nesse cenário que ele volta a reagir.

Em sua dinâmica com o mercado, o setor privado mantém algumas estratégias que adotou por volta da década de 1990 e abandonou outras dessa mesma época. O importante é que ensaia novas iniciativas, mais ousadas, como investir na oferta de novos cursos, níveis e modalidades de ensino.

A estratégia de regionalização e interiorização da oferta permanece. No período 2000-2008, e de forma muito mais significativa entre 2000-2004, as matrículas privadas cresceram mais no Nordeste, no Norte e no Sul do país do que nos mercados mais saturados, como os do Sudeste e do Centro-Oeste⁹ (Tabela 3). Cresceram também mais no interior do que nas capitais¹⁰ (Tabela 4).

Tabela 3 – Evolução do número de matrículas privadas por região geográfica: 2000 - 2008

Ano	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
2000	43.646	78.533	1.093.348	99.145	147.605	1.807.219
2004	116.762	334.524	1.691.276	265.306	265.306	2.985.405
2008	186.671	529.154	2.117.657	322.811	322.811	3.308.091

Fonte: MEC, Sinopse estatística do ensino superior

⁸ Ver Durham, E., 2009.

⁹ Entre 2000-2004, as matrículas no setor privado mais do que dobraram na região Norte, quadruplicaram no Nordeste e cresceram quase 80% no Centro-Oeste. De 2004 a 2008, apesar da desaceleração do crescimento das matrículas de ensino superior, o setor privado obteve nas regiões Norte e Nordeste taxas de crescimento muito superiores às verificadas nas regiões Sudeste e Sul do país.

¹⁰ No período 2000-2004, as matrículas privadas ainda registraram um crescimento de 65,5% no interior.

Em 2008, as matrículas privadas no interior já representam quase 40% do total de matrículas de ensino superior no país.

Tabela 4 – Evolução do número de matrículas privadas por localização capital e interior: 2000 – 2008

Ano	Privado			Brasil Total		
	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total
2000	829.586	977.633	1.807.219	1.250.523	1.443.722	2.694.245
2004	1.367.595	1.617.810	2.985.405	1871.234	2.292.499	4.163.733
2008	1.787.189	2.018.902	3.806.091	2.318.204	2.781.852	5.080.056

Fonte: MEC, Sinopse estatística do ensino superior

Já o movimento de transformar estabelecimentos isolados em universidades parece não despertar mais tanto interesse no setor privado. De 2000 a 2008, foi criada apenas uma universidade particular, evidenciando uma reversão da tendência deflagrada no final da década de 1980¹¹. Mas se o número de universidades privadas mantém-se quase inalterado, o de estabelecimentos privados mais do que dobrou de 2000 a 2008, passando de 1004 para 2016. As IES privadas representam 90% do total de estabelecimentos de ensino superior no país hoje. Nesse contexto de expansão, destaca-se a forte e crescente presença dos centros universitários, que dispõem de algumas prerrogativas das universidades.

Tabela 5 – Estabelecimentos de ensino superior por natureza institucional e dependência administrativa: 2008

	Total	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	Cefets/Fets
Total	2.252	183	124	1911	20
Público	236	97	5	100	20
Privado	2.016	86	119	1811	0

Fonte: MEC, Sinopse estatística do ensino superior

Em que pese a estagnação do número de universidades públicas nos últimos anos, o aumento ocorrido no passado recente tem reflexos até hoje no sistema de ensino superior.

¹¹ No período de 1985 a 1994, o número de universidades privadas quase triplicou, passando de 20 para 59 (SAMPAIO, 2000). Neste início de século, é o setor público que vem expandindo o número de universidades, em uma média de 3,5 universidades ao ano (INEP, 2008).

O primeiro (e mais evidente) é na distribuição das matrículas. Diferentemente dos anos de 1960 e 1970, quando a expansão do setor privado se deu pela via das IES isoladas, hoje mais de 50% dos alunos de ensino superior estudam em instituições universitárias. Dentre eles, a maioria – quase 60% – o faz no setor privado.

Tabela 6 – Distribuição das matrículas de ensino superior por natureza institucional e dependência administrativa: 2008

	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	Cefets/Fets
Total	2.685.628	70.605	1.632.888	26.813
Público	1.110.945	23.110	98.9751	26.813
Privado	1.574.683	697.495	1.533.913	

Fonte: MEC, Sinopse estatística do ensino superior

Outro resultado da transformação de instituições isoladas em universidades, propiciada pela prerrogativa da autonomia, é a interação ágil do setor com o mercado. Na qualidade de universidades ou de centros universitários, as instituições privadas aumentam e diminuem o número de vagas em conformidade com a demanda, criam e extinguem, com base no teste de mercado, cursos em diversas modalidades de ensino e níveis de formação, entre outras iniciativas.

A oferta de cursos de graduação e de pós-graduação está cada vez maior, mais diversificada (e também efêmera) nas prateleiras do ensino superior. Quase triplicando a oferta de cursos no período 2000-2008, o setor privado responde hoje por 72,6% dos cursos de graduação no sistema de ensino superior do país.

Tabela 7 – Evolução do número de cursos de graduação presencial por dependência administrativa: 2000 – 2008

Ano	Público	Privado	Total
2000	4.021	6.564	10.585
2004	6.262	12.382	18.644
2008	6.772	17.947	24.719

Fonte: MEC, Sinopse estatística do ensino superior

A oferta ainda tímida e experimental de novos cursos e carreiras por parte de algumas instituições privadas nos anos 1990 disseminou-se no setor privado nos primeiros anos deste século.

Diferentemente do fenômeno da fragmentação, em que os novos cursos derivam, em geral, de carreiras consolidadas e de prestígio ligadas às áreas tecnológicas, científicas ou de humanidades, as

novíssimas carreiras advêm da valorização de um saber fazer. Ligam-se a profissões de ofício para as quais tradicionalmente se dispensou a formação superior. Exemplos: *chef de cuisine*, *somelier*, gastrônomo, designer em cabelos (barbeiro e cabeleireiro), designer de móvel (marceneiro), *pâtissier* (doceiro/padeiro), profissional da moda (estilista, modista, costureira etc.). Esses cursos, em geral, quando adquirem *status* de formação superior, passam por uma “glamourização” – ganham nomes estrangeiros e associam-se ao consumo do luxo para construir seus campos de conhecimento.

Todavia, apesar dessa oferta crescente e diversificada, o crescimento do setor privado parece hoje ocorrer pelas “bordas” do que tradicionalmente consideramos ser a centralidade do sistema de ensino superior – os cursos presenciais de graduação.

Se isso se comprovar, o crescimento do setor privado não estará mais circunscrito ao aumento da oferta de vagas e de cursos de graduação em função da demanda dos egressos do ensino médio ou de demandas represadas (e localizadas) por formação superior. De modo diverso, neste início de século, a força motriz das mudanças encontra-se na própria capacidade do setor privado em criar, capturar e engendrar novas demandas. Como isso ocorre?

O setor privado reconhece a existência de uma clientela difusa – jovens recém-egressos do ensino médio, evadidos do primeiro curso superior, egressos da graduação, trabalhadores em ascensão, desempregados, ansiosos e insatisfeitos de todas as idades – por conteúdos também difusos de aprendizado. Essa percepção, aliada à sua agilidade gerencial, o conduz a explorar ao máximo a sua elasticidade, colocando no mercado pacotes de conhecimentos que podem ser consumidos de forma moderada ou compulsiva, na modalidade presencial ou a distância, por clientelas de origens, idades, formações e interesses muito heterogêneos.

É nesse quadro que se inscrevem o aumento da participação do setor privado na oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (especialmente nos mestrados) e *lato sensu* (especializações e MBAs) e, no nível de graduação, sua presença dominante na oferta da educação a distância. Ao contrário do que se passa na economia – e, curiosamente, de modo similar ao que ocorre na área da cultura –, trata-se aqui da oferta induzindo a procura.

Nos primeiros anos deste século, o setor privado entrou firme na área de pós-graduação, quase dobrando sua participação na oferta de cursos de mestrado. Em 2008, cerca de 20% dos programas de mestrado eram oferecidos por instituições privadas¹².

¹² A avaliação dos cursos de mestrado oferecidos pelo setor privado evidencia tanto o aumento de sua presença como a sua heterogeneidade, no que se refere à qualidade. Entre os cursos que obtiveram nota 3, os do setor privado representavam: 15,7% em 2000, 27,6% em 2004 e 28,8% em 2008. Entre os cursos que obtiveram nota 7, os do setor privado representavam: 8,3% em 2000, 11,3% em 2004 e 7,3% em 2008 (MEC, Inep). Esses percentuais indicam que o aumento ano a ano do número de cursos de mestrado privados não tem correspondido ao crescimento de sua participação nos cursos mais bem avaliados, antes o contrário.

Tabela 8 – Evolução da distribuição dos programas de mestrado por dependência administrativa: 2000 – 2008

Dependência Administrativa / Ano	2000	2004	2008
Privada	12,0	17,7	20,4
Municipal	0,2	0,8	0,7
Estadual	30,0	27,2	25,2
Federal	57,1	54,5	53,7

Fonte: MEC/Capes. GeoCapes

Já a oferta de cursos de graduação a distância, capitaneada pelo setor privado, cresce em ritmo acelerado, considerando que essa modalidade se instalou no Brasil apenas em 2000¹³.

Em 2008, do total de 727.961 matrículas nessa modalidade de ensino, o setor privado respondia por mais de 60%. Certamente isso não aconteceria sem o avanço das novas tecnologias da informação e comunicação, mas também atingiria tais cifras se o setor privado não liderasse a inovação.

Para o setor privado, a oferta de graduação a distância significa redução de custos. Hoje o valor das mensalidades varia de R\$ 140,00 (menor preço) a R\$ 550,00 (maior preço). São poucos os cursos presenciais oferecidos no Brasil nesse intervalo de valores.

Ao lado das vantagens competitivas do campo da graduação a distância há também aspectos limitadores. O fato de os alunos da graduação a distância já corresponderem a um sexto dos alunos presenciais suscita questões sobre o tamanho da demanda e sobre quanto dela já foi atendida.

Tal como ocorre com a graduação presencial, o número de vagas disponíveis na graduação a distância é muito maior que o número de inscritos. Para as 1.445.012 vagas oferecidas pelo setor privado em 2008 – o que representa 85% do total de vagas nesta modalidade – havia 394.904 candidatos.

Além das vagas ociosas, o *modus operandi* do mercado da educação a distância é outro aspecto que pode coibir o crescimento do setor privado por essa via. As franquias de recepção presencial, um dos principais sistemas de EAD, são um mercado dominado por segmentos muito específicos do setor privado, sob a liderança de instituições que, em geral, foram pioneiras no uso dessas novas tecnologias na educação¹⁴.

¹³ O primeiro curso de EAD data de 1994, mas a modalidade só foi disseminada nos anos 2000. Os 10 cursos oferecidos em 2000 passaram para 609 em 2007. De acordo com dados do Anuário Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABED), em 2008 quase um milhão de brasileiros fizeram cursos a distância nas modalidades graduação, EJA e pós-graduação.

¹⁴ VIANEY, João. *O cenário da educação a distância*. Apresentação feita no Seminário Ensino a distância e banco de dados sobre ensino superior, em 20 e 21 de outubro de 2009. São Paulo, Fundap. Realizadores: Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo, Centro de Estudos de Cultura Contemporânea e Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas.

É importante ressaltar que a dinâmica que o ensino superior privado vem estabelecendo com o mercado neste início do século XXI rompe, de algum modo, com o padrão de crescimento até então dominante no setor. O aumento dos cursos de mestrado, de especialização, de MBAs e a forte presença dos cursos de graduação a distância, por exemplo, sugerem uma perda de centralidade dos cursos de graduação presenciais. É como se as universidades privadas se dessem conta de que a autonomia que dispõem para aumentar o número de vagas, e abrir e fechar cursos de graduação não resolve os impasses em relação à redução do número de inscritos, ao número insuficiente de matriculados e às altas taxas de evasão.

Quando a graduação deixa de ser a força propulsora do crescimento do setor privado, a estratégia de “correr atrás da demanda porque ela estaria represada em algum lugar” (regionalizando e/ou interiorizando a oferta) deixa de ser a única via possível de crescimento e consolidação. É preciso agora inventar alunos e formas de mantê-los sempre por perto, oferecendo atualizações, novidades e sonhos de pertença num mundo em permanente transformação. Educação continuada e juventude estendida são ideias-chaves que parecem orientar esse novo ciclo do setor privado.

Mas isso pode produzir deslocamentos importantes tanto em sua configuração interna como em sua relação com o setor público de ensino superior.

São essas possibilidades que destaco. Ao analisar os movimentos do setor privado nesta primeira década do século XXI, devemos separar o que é expansão, política de acesso e qualidade acadêmica.

Os sistemas de ensino superior diferem, como sabemos, de país para país. Todavia, por mais diferentes que sejam, conformam-se a partir de dois eixos: o do acesso e o do conhecimento. Em alguns sistemas, preocupações em relação ao acesso e ao conhecimento têm o mesmo peso; em outros, os pesos de cada qual são diferentes. Para dar conta dessas combinações, Balbachevsky propõe uma matriz interessante¹⁵. Nela, países como Escandinávia, Alemanha, Coreia e Japão são exemplos de sistemas de ensino superior orientados por ambos os eixos: ampliação do acesso e relevância do conhecimento. No sentido oposto, estão os sistemas de ensino superior de países da África e o sistema indiano, onde nem a ampliação do acesso nem a preocupação com a qualidade ganham relevância. Numa combinação mista, encontram-se os sistemas de ensino superior da América Latina, nos quais a ampliação do acesso, por meio de políticas indutoras da expansão da graduação e de políticas de financiamento dependentes da demanda social, se sobrepõe à relevância do conhecimento. China, Vietnã e Paquistão são sistemas antípodas aos latino-americanos na medida em que a relevância do conhecimento, por meio de políticas de fomento da pesquisa baseadas na demanda social, tem primazia sobre a ampliação do acesso.

¹⁵BALBACHEVSKY, Elizabeth. *Reformas do ensino superior: experiências internacionais*. Apresentação feita no Seminário Ensino a distância e banco de dados sobre ensino superior, em 20 e 21 de outubro de 2009. São Paulo, Fundap. Realizadores: Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo, Centro de Estudos de Cultura Contemporânea e Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas.

No Brasil, considerando que tanto o setor público de ensino superior como o privado são internamente muito heterogêneos, reunindo cada qual instituições bastante desiguais em termos de qualidade acadêmica, o momento é muito propício para o setor privado vir a desempenhar papéis outros que não apenas o de complementar o setor público no atendimento à demanda de massa por ensino superior.

Ao oferecer novos “pacotes de conhecimento” que buscam conformar desejos e insatisfações de clientelas difusas, as instituições privadas rendem-se também a novos conhecimentos e relações. A incorporação de modernas tecnologias de ensino na graduação a distância, a montagem e a implantação de cursos de mestrado com seus sistemas nacionais de avaliação e *ethos* acadêmico, de cursos de especialização e de MBAs exigem diálogos específicos, uns com P&D, outros com a academia e outros ainda com o mercado profissional. São oportunidades únicas não só de expansão do setor privado, mas de superação de modelos já obsoletos rumo à relevância do conhecimento.

Se concordarmos com Marx, filósofo pouco citado nos dias de hoje, de que o passado de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos, então este é o momento de o setor privado romper com padrões viciados de crescimento, propor novos arranjos de colaboração no sistema de ensino superior e se posicionar como protagonista no processo de construção de novas diretrizes para o ensino superior brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALBACHEVSKY, Elizabeth. *Reformas de ensino superior: experiências internacionais*. Apresentação feita no Seminário Ensino a distância e banco de dados sobre ensino superior, em 20 e 21 de outubro de 2009. São Paulo, Fundap. Realizadores: Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo, Centro de Estudos de Cultura Contemporânea e Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas.

BRUNNER, J.J. Chile's higher education: between Market and State. *Higher Education*, 25 (1), 1993.

CLARK, B. *El sistema de ensino superior – una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Azcapotzalco, Nueva Imagem, 1983.

CUNHA, L. A. A expansão do ensino superior: causas e consequências. *Debate e Crítica*, 5:27-58. São Paulo: Hucitec, 1975.

CUNHA, L. A. Crise e reforma do sistema de ensino superior. *Novos Estudos Cebrap*, 46, novembro de 1996.

DOURADO, L.F. Expansão e interiorização do ensino superior em Goiás nos anos 80: a política de privatização do público. Tese (doutorado). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.

DURHAM, E. *O ensino superior em São Paulo – Diagnóstico*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo (Nupps/USP).

GEIGER, R. *Private Sectors in higher education*. Structure, function and change in eight countries. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1986.

MARTINS, C.B. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. São Paulo: Global, 1981. Coleção Teses.

SAMPAIO, H. *Ensino superior no Brasil – o setor privado*. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SAMPAIO, H. e DURHAM, E. *O setor privado na América Latina: uma análise comparada*. Documento de Trabalho Nupes 4/98. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1998.

SCHWARTZMAN, S. Policies for Higher Education in Latin America: the Context. *Higher Education*, 25:9-20.1993.

VIANNEY, João. *O cenário da educação a distância*. Apresentação feita no Seminário Ensino a distância e banco de dados sobre ensino superior, em 20 e 21 de outubro de 2009. São Paulo, Fundap. Realizadores: Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo, Centro de Estudos de Cultura Contemporânea e Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas.



A IDEIA DO FUTURO COMO REFERÊNCIA PARA UMA AVALIAÇÃO QUE PRODUZA SENTIDOS

SÉRGIO FIUZA DE MELLO MENDES*

Toda reflexão sobre educação que se pretenda completa deve incluir um olhar sobre as transformações da sociedade e sobre o futuro. Quanto mais relevantes e vertiginosas são as mudanças, torna-se imperioso o apelo à chamada “pedagogia prospectiva” (GARCIA HOZ, 1992, apud DIAS SOBRINHO, 1997, p. 2). Isto também significa admitir que é total o tempo da educação: “do ponto de vista individual, tal processo dura o tempo de uma vida humana; do ponto de vista social, atravessa o tempo das sociedades” (DIAS SOBRINHO, 1997, p.1).

Com efeito, é sempre oportuno reafirmar que o sentido da educação consiste principalmente naquilo que ela carrega de projeção de futuro. Como há décadas já apontara Alvin Toffler, “toda educação parte de uma imagem do futuro. Se a ideia do futuro que uma sociedade tem é toscamente inadequada, seu sistema educativo traiçoeirá a sua juventude (apud DIAS SOBRINHO, 1997, p.2). Toffler associara, assim, educação a escolhas entre diferentes imagens de futuro. Inevitável, portanto, pensar prospectivamente a educação, se desejamos evitar traições maiores aos nossos jovens.

Mas que escolhas estamos fazendo ou pretendemos fazer? Que tipos de projetos estamos liderando ou pretendemos liderar, hoje e amanhã? E presididos por quais valores?

Que contribuições desejamos dar para as transformações sociais que tanto proclamamos? Será que nossa ação educacional caminha de fato na direção de formar, além de instruir?

* Mestre em Educação – Ensino Superior e Gestão Universitária, Vice-Reitor do Centro Universitário do Estado do Pará (Cesupa) e Membro do Conselho Curador da Funadesp. sergio@cesupa.br

Texto apresentado no III Congresso da Educação Superior Particular, 15 a 17 de abril de 2010, Costão do Santinho – Florianópolis

O atual modelo de formação está fundamentado na premissa de que a educação superior existe unicamente para formar profissionais especializados em determinado campo do conhecimento. Exige que os estudantes de ensino médio façam uma opção precoce pela futura profissão, sem qualquer amadurecimento intelectual prévio, fenômeno que, não raro, resulta em frustrações, desistências ou mau desempenho em suas trajetórias acadêmicas. “Tornam-se candidatos à profissão antes de serem candidatos ao saber; assim como dificilmente serão educados a perceber que nem tudo é técnica e que o conhecimento não se reduz à informação, nem a sabedoria ao conhecimento” (MELLO, 2007, p.2).

Hoje, o desafio que se coloca à formação de quadros capacitados para atuarem num mundo globalizado, dinâmico e de transformações perenes é, ao mesmo tempo, de natureza cultural mais ampla e de conteúdo técnico mais específico. (MELLO, 2007, p.3).

Para enfrentá-lo de forma adequada, nossas instituições precisam dar conta da tarefa de construir propostas inovadoras de aprendizagem, pautadas em modos variados de formulação de problemas, percepção e análise de situações e escolha de alternativas e soluções. (...) “Sim, porque o grande desafio da educação superior em nosso tempo – como assinala Jorge Brovotto – é aquele da capacidade de adaptação ágil e eficiente às mudanças, demandas e necessidades reais da sociedade, *formando para o desconhecido*” (MELLO, 2007, p. 3).

A rigor, a necessidade de superação de uma visão puramente instrumentalista ou tecnicista do conhecimento, com todos os seus reducionismos inerentes, impõe à instituição acadêmica promover um modelo mais aberto e interdisciplinar do processo educativo, cultural e científico. “Além de bons especialistas, é necessário formar profissionais sociais, indivíduos comprometidos com valores humanistas (pluralismo de ideias, liberdade, democracia, solidariedade, igualdade, respeito à diversidade) e abertos às possibilidades do devir” (MELLO, 2007, p.4).

Nesse contexto, cabe sublinhar que

a opção de trabalhar com educação impõe aos envolvidos (mantenedores, gestores, professores e funcionários) obrigações éticas que não podem ser subestimadas e que devem ser monitoradas nos diferentes níveis sob pena de se desvirtuar e empobrecer o sentido do projeto educativo. **Produzir qualidade no campo educacional implica pronunciar-se sobre que tipo de homem queremos formar para produzir um determinado tipo de sociedade no qual faça sentido viver.** (DE SORDI, 2005, p. 29) (Grifos nossos).

Ora, a avaliação, em qualquer dos níveis em que se realize, do micro ao macro, da avaliação da aprendizagem à do curso, da avaliação institucional à do sistema, necessita ser referenciada ao correspondente projeto educativo. A prática avaliativa adequadamente conduzida pode ser, a qualquer tempo, um indicador fiel do quanto temos conseguido evoluir e de quanto ainda precisamos caminhar para fortalecer nossos projetos. Em direção oposta, equívocos na avaliação inevitavelmente os empobrecerão.

Dessa forma, perguntar “o que avaliar?” significa pôr em questão o objeto ou o referido da avaliação. Pôr em questão implica produzir sentidos. De acordo com o que pretendemos da avaliação – efeitos desejados e seus beneficiários – selecionamos e delimitamos o objeto central.

Dias Sobrinho (2003, p.146) nos ajuda a esclarecer este ponto de vista a partir de dois polos extremos.

Se o objetivo é saber se ou em que grau as características exigidas pelo mercado de trabalho estão sendo cumpridas pelos cursos superiores, então o objeto principal dessa avaliação poderá consistir, por exemplo, na demonstração das “competências e habilidades” dos estudantes e na prestação de contas da eficiência e da eficácia da instituição na sua função de qualificação técnica para os diversos postos de trabalho.

Porém se o objetivo é discutir os sentidos sociais, políticos, filosóficos e éticos da atividade educativa, então a avaliação deve pôr em questão, radicalmente, a formação humana em seu significado mais forte e os compromissos e relações da instituição educativa com a sociedade, numa perspectiva muito mais abrangente que a mera preparação para o trabalho.

(...)

Nesse cenário, tratar do objeto da avaliação passa a requerer necessariamente uma compreensão dessas relações complexas. **Se estas não são levadas em conta, é muito provável que a avaliação se reduzirá à medida e ao controle e, portanto, a uma intervenção externa com nenhum ou pouco valor educativo e com forte ênfase reguladora** (Granheim & Lundgren, 1992, apud Dias Sobrinho, 2003, p.148) (grifos nossos).

Não parece adequado tratar a questão como uma oposição simples a ser enfrentada pela lógica maniqueísta do isso ou aquilo. Mais propriamente, estamos diante de uma contradição, uma tensão gerada por óticas distintas.

Uma visão é mecanicista, bastante utilizada em avaliações tecnoburocráticas, que procura reduzir a complexidade a aspectos analisáveis e não contraditórios; uma concepção que corresponde a uma explicação do complexo pelo simples, a uma redução dos fenômenos a um conjunto de eventos elementares.

Outra é a visão holística, integral, em que predominam as ideias de complexidade, de imprevisibilidade, das contradições, do polissêmico, do relativo, da dialética. Aqui se situam os modelos ou enfoques de avaliação democráticos e participativos.

Consoante ensina Dias Sobrinho, “embora devamos sempre estar lembrados de que não existem modelos puros, podemos afirmar que os holísticos se preocupam mais com as relações entre as partes e o global que com as parcelas isoladas em golpes de análise; mais com os questionamentos e a produção de sentidos que com a explicação e a definição acabada; mais com a construção de identidades que com a seleção e a hierarquização; mais com a produção da qualidade em termos amplos, que com a acumulação progressiva de resultados” (2003, p.176)

Controle ou produção de sentidos: estamos, portanto, diante de valores distintos e de epistemologias diferentes. (...). Enquanto prioriza o controle (...), quando, por exemplo, os conhecimentos constituem o objeto, a avaliação medirá a correspondência dos graus alcançados pelos estudantes com os padrões normativos. Se são as múltiplas referências que orientam a avaliação, então os sentidos e a pertinência dos conhecimentos em relação às ideias básicas dos fins educacionais é que serão primordiais (DIAS SOBRINHO, p.177). E os fins de uma instituição educativa, ou melhor, o fim primordial é a formação.

A formação, como a entendemos e conforme dito aqui, não se reduz simplesmente à preparação ou ao treinamento profissional, nem somente à necessária capacitação técnica.

Todas essas competências cognitivas e práticas têm enorme importância e de modo algum devem ser negligenciadas, pois fazem parte essencial da formação individual, das demandas dos países, das necessidades das sociedades e da humanidade em geral. Porém são parte, e não a totalidade. A formação também tem muito a ver com valores; não pertence somente aos campos pragmáticos do trabalho, da ciência e da tecnologia, mas também à cidadania. Nesta perspectiva, a avaliação deve tratar das estruturas e relações para chegar ao foco essencial: a formação. (DIAS SOBRINHO, p.180)

Por tudo isso, cabe à instituição a indelegável titularidade do processo de avaliação, não na perspectiva de fechar-se em seus muros, mas na direção de assegurar que a avaliação represente um instrumento que a auxilie no cumprimento das missões que a sociedade lhe confia.

E, pelas mesmas razões, o sentido de evolução, norteador de nossa ação educacional, não deveria ser ameaçado por processos avaliativos que, em vez de induzir a elevação de qualidade, acabam por desvirtuar a essência de boas propostas vigentes e, assim, contribuir para o desvio do caráter da educação superior.

Referências bibliográficas

DE SORDI, Mara Regina Lemes. A responsabilidade social como valor agregado do projeto político pedagógico dos cursos de graduação: o confronto entre formar e instruir. *Revista Estudos*. Ano 23, n.34, abril de 2005. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. *Universidade, hoje e amanhã* [s.1]: [s.n] 1997 (mimeo).

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003, 198p.

MELLO, Alex Fiúza de. *Hora de revolução na graduação*. Texto apresentado no Seminário sobre Reestruturação na Graduação, do Protocolo de Integração das IES/Pará. Belém, setembro de 2007 (mimeo).



**A HORA E A VEZ DOS OLHARES
CRÍTICOS SOBRE O MODELO
BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO**

ANA MARIA COSTA DE SOUSA*

Nada é mais adequado do que trazer o olhar crítico sobre o modelo de avaliação da educação superior na semana em que se comemoram os seis anos da promulgação da Lei n.º 10.861/2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e a conclusão de um ciclo completo de avaliação.

Ao longo dos últimos anos, a temática avaliação da educação superior tem sido abordada sob variados ângulos em seminários, encontros e congressos organizados pelos setores representativos da educação superior particular, nos quais se discutem, em especial, as consequências das portarias emitidas pelo Ministério da Educação para regular a Lei do Sinaes.

Abordarei o tema proposto no Congresso a partir de dois questionamentos que procuro responder:

- O que é modelo? De acordo com o Dicionário Aurélio, relativo à discussão em pauta, “modelo é aquilo que serve de exemplo ou norma”.
- O nosso olhar crítico nos permite afirmar que o atual modelo de avaliação da educação superior brasileira é um exemplo a ser seguido?

* Doutora em Educação e vice-presidente da Anhanguera Educacional. anacostasousa@yahoo.com.br

Texto apresentado no III Congresso da Educação Superior Particular, 15 a 17 de abril de 2010, Costão do Santinho – Florianópolis

A publicação da Lei do Sinaes foi bem recebida por todos os que almejavam o fortalecimento de processos avaliativos, uma vez que a avaliação da educação superior brasileira adquiriu, pela primeira vez, amparada por lei específica, um caráter sistêmico, que integra procedimentos e instrumentos diversificados. Todos esperavam que fosse superada a lógica da avaliação fragmentada, classificatória e de verificação, realizada pelo Ministério da Educação ao longo dos anos anteriores, e que em seu lugar surgeriria a promoção de uma análise sistemática e integrada dos processos avaliativos das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, possibilitando, dessa forma, a consolidação da qualidade da educação superior.

Retomando a indagação: Podemos afirmar que a Lei do Sinaes é um modelo, um exemplo a ser seguido?

Afirmo que sim. A lei trouxe em seu texto o que sempre reivindicamos, isto é, os processos avaliativos que preveem “a identificação do perfil de cada instituição” e o significado de sua atuação; “as condições de ensino” oferecidas aos estudantes e “o resultado de seu desempenho” mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), com base nos indispensáveis princípios do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Todos nós concordamos que a avaliação constitui um processo que se firma irreversível na identificação e na promoção da qualidade de uma instituição de ensino. Seus resultados devem criar oportunidades de referências para a concepção de uma política harmônica com as funções da instituição de ensino (IES), a partir da sua comunidade interna e da realidade social do seu entorno, tendo em vista sua condição ímpar de intérprete da realidade e de expressão de suas relações.

Mas, uma lei não vale apenas pelo seu texto. Demerval Saviani, ao se referir à Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/96), diz que para compreender o real significado de uma legislação não basta se ater à letra da lei; segundo ele, é preciso captar o seu espírito. Da mesma forma, não é suficiente analisar o texto, mas é preciso analisar o contexto; e não basta ler as linhas, é preciso ler as entrelinhas.

Toda lei requer regulamentação. E é nessa fase que especialistas e legisladores, na interpretação equivocada de suas entrelinhas, são capazes de elaborar portarias que ferem o espírito da lei.

Exemplos conhecidos são: a Portaria Normativa MEC n.º 4, de 5 de agosto de 2008, que trata do Conceito Preliminar de Cursos (CPC); a Portaria Normativa MEC n.º 12, de 5 de setembro de 2008, que institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC); e as Portarias que

aprovam os Instrumentos de Avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), cujos indicadores, muitas vezes, desconsideram a base do espírito da lei, isto é, o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos.

Podemos afirmar que a legislação que regulamenta a lei é um modelo, um exemplo a ser seguido?

A análise de alguns exemplos pode trazer a resposta para essa pergunta:

- 1 – Os alunos de determinados cursos alcançaram os conceitos 5 (cinco) no Enade e 4 (quatro) ou 5 (cinco) no Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Por não possuir 20% de professores com doutorado, o resultado final dos cursos foi 3 (três) no conceito Preliminar de Curso (CPC).

Quadro I – Conceitos (Enade e IDD) e Resultado Final (CPC)

Ano Enade	Subárea	Nome da IES	Município / Sede do curso	Conceito Enade	IDD	CPC
2008	Pedagogia	Universidade de Ribeirão Preto	Guarujá	5	5	3
2008	Bacharelado em Sistemas de Informação	Universidade de Uberaba	Uberaba	5	4	3
2008	Bacharelado em Sistemas de Informação	Universidade Estadual de Montes Claros	Montes Claros	5	4	3
2008	Bacharelado em Sistemas de Informação	Faculdade Brasileira de Ciências Exatas, Humanas e Sociais	Belo Horizonte	5	5	3
2008	Engenharia Civil	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza	5	4	3

Fonte: Inep/MEC

O mérito do projeto pedagógico dos cursos, da atuação correta de seu corpo docente, da estrutura de seus laboratórios e da biblioteca e do valor agregado ao longo da trajetória dos alunos na instituição deixou de ter importância diante da exigência da titulação que é, sem dúvida, importante no processo educacional, mas cuja ausência não impediu a efetiva aprendizagem dos alunos, expressa no conceito máximo.

Da mesma forma, alunos de outros cursos alcançaram conceitos 1 no Enade e 1 ou 2 no IDD. O número de professores com doutorado garantiu o resultado final 3 (três) no CPC dos referidos cursos.

Quadro II – Conceitos (Enade e IDD) e Resultado Final (CPC)

Ano Enade	Subárea	Nome da IES	Município/sede do curso	Conceito Enade	IDD	CPC
2008	Biologia	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Rio Claro	1	1	3
2008	História	Fundação Universidad do Estado e de Santa Catarina	Florianópolis	1	1	3
2008	História	Universidade Federal Fluminense	Niterói	1	1	3
2008	Geografia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo	1	1	3
2008	Engenharia Eletrônica	Universidade do Vale do Paraíba	Jacareí	1	2	3
2008	Engenharia Têxtil	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal	1	2	3
2008	Engenharia de Alimentos	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza	1	1	3
2008	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Universidade Paranaense	Guaira	1	1	3

Fonte: Inep/MEC

- 2 – As exigências mínimas de titulação e de regime de trabalho do corpo docente, imprescindíveis para o reconhecimento de um curso, são de, pelo menos, 33% titulados em programas de pós-graduação *stricto sensu* e de, pelo menos, 1/3 dos docentes do curso contratados em regime de tempo parcial ou integral. (Itens 2.7 e 2.8 do Instrumento de Avaliação de cursos de graduação bacharelado e licenciatura, que subsidia o Ato de Reconhecimento).
- 3 – Conceito referencial mínimo de qualidade. Para a renovação de reconhecimento, pelo menos 50% dos docentes do curso devem ter titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 40% deles com doutorado e 20% contratados em tempo integral; os titulados devem ter, pelo menos, quatro (4) anos de experiência acadêmica no ensino superior.

Conceito referencial mínimo de qualidade Quando, pelo menos, 50% dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu* – sendo que, dentre estes, 40% são doutores e 20% são contratados em tempo integral – e os titulados têm, pelo menos, quatro (4) anos de experiência acadêmica no ensino superior. Considerar apenas as horas destinadas às atividades da Mantida à qual pertence o curso. (2.3 Titulação e experiência do corpo docente e efetiva dedicação ao curso)

Para os cursos de Medicina e Direito as exigências são maiores.

- **Conceito referencial mínimo de qualidade – Medicina.** Quando, pelo menos, 60% dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu* – sendo que, dentre estes, 50% são doutores e 20% são contratados em tempo integral – e os titulados têm, pelo menos, quatro (4) anos de experiência acadêmica no ensino superior. Considerar apenas as horas destinadas às atividades da Mantida à qual pertence o curso. (Conceito referencial mínimo de qualidade – Medicina)
- **Conceito referencial mínimo de qualidade – Direito.** Quando, pelo menos, 60% dos docentes do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu* – sendo que, dentre estes, 50% são doutores e 20% são contratados em tempo integral – e os titulados têm, pelo menos, quatro (4) anos de experiência acadêmica no ensino superior. Considerar apenas as horas destinadas às atividades da Mantida à qual pertence o curso.

Para as universidades, tais exigências de titulação e regime estão previstas nos incisos II e III da LDB n.º 9.394/1996, isto é, um terço, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço em regime de tempo integral. Para os Centros Universitários, o regime de trabalho e a titulação dos professores estão definidos nos incisos I e II do art. 1.º do Decreto n.º 5.786/2006, isto é, um quinto do corpo docente em regime de tempo integral e um terço, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Para as Faculdades não existe uma definição legal para a titulação e o regime de trabalho docente.

As exigências deveriam ser compatíveis com as funções que cabem a cada organização acadêmica. Para as universidades, as atividades de ensino, pesquisa e extensão dependem de um maior número de professores com dedicação integral, bem como de titulação em pós-graduação *stricto sensu*, pois obrigatoriamente devem apresentar uma produção intelectual institucionalizada e promover a disseminação do conhecimento. Para os centros universitários, cuja missão é desenvolver o ensino de excelência, além de promover a extensão e a iniciação científica, é justificada a exigência de um número menor de professores com doutorado e em tempo integral.

Entretanto, as faculdades, cujas atividades e programas estão centrados no ensino, não devem ser foco das mesmas exigências; para elas, os critérios para titulação e regime de trabalho do corpo docente estão presentes apenas nos instrumentos de avaliação do Inep/MEC.

O agravante para as faculdades é que esses indicadores, quando definidos como imprescindíveis, têm trazido sérias consequências às IES, principalmente às faculdades de pequeno porte e às localizadas em regiões onde, muitas vezes, não são encontrados os profissionais com a titulação exigida.

O conceito abaixo de 3 (três), nos respectivos indicadores, resulta na avaliação final “Sem Conceito”.

- 4 – Analisando os instrumentos de reconhecimento de curso e de credenciamento institucional, é possível identificar uma grande incoerência nas exigências de titulação e regime de trabalho, podendo, no caso das faculdades, ocasionar uma situação atípica, ou seja, uma instituição poderá ser credenciada, mas não ter seus cursos aprovados.
- **Conceito referencial mínimo de qualidade / universidades e centros universitários.** Quando a metade do corpo docente da IES tem formação mínima em nível de pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 40% desses com título de doutor (20% do total), e experiência profissional acadêmica adequada às políticas constantes dos documentos oficiais da IES. (5.2. Formação do corpo docente. Conceito referencial mínimo de qualidade / universidades e centros universitários)
 - **Conceito referencial mínimo de qualidade / Faculdades.** Quando a maioria do corpo docente tem, no mínimo, formação de pós-graduação *lato sensu* e experiência profissional e acadêmica adequada às políticas constantes dos documentos oficiais da IES. (5.2. Formação do corpo docente)

É importante afirmar que os anos de estudos e prática dos que atuam na educação superior trouxeram o consenso de que a avaliação, como processo, deve objetivar a qualidade; mas é preciso lembrar que qualidade é um conceito multidimensional, isto é, engloba um conjunto de valores que não são redutíveis uns aos outros.

As diferentes dimensões de qualidade resultam das preocupações e dos interesses dos diversos setores que participam da atividade educativa; a primeira ação de qualquer processo avaliativo é identificar essas dimensões e escolher aquelas sobre as quais esse processo será implementado.

Para avaliar uma instituição é preciso compreender sua missão e suas finalidades, seu clima e as pessoas nela envolvidas, com seus anseios, conflitos, valores, crenças, princípios e cultura. Não é possível avaliar com os mesmos critérios e procedimentos uma grande universidade tradicional de pesquisa, que conta com docentes titulados e laboratórios e biblioteca adequados, e uma instituição regional, que não possui as mesmas condições, embora esta possa realizar o seu projeto de forma competente e com forte enraizamento em seu contexto social. Cada instituição deve ser avaliada por critérios que considerem a sua realidade particular.

Nosso sistema educacional é amplo e diverso e merece que a avaliação tenha a mesma amplitude e diversidade para que seus resultados constituam referencial básico dos processos de regulação e supervisão, como prevê a Lei, e não meio para o controle e a exposição ao julgamento, aspectos que contrariam os princípios da autonomia e da liberdade acadêmica.

Para José Dias Sobrinho, a avaliação deve ir além de indicadores quantitativos, uma vez que esses conseguem explicar a complexa realidade da educação superior. Para ele, apenas os processos avaliativos com resultados mensuráveis, também qualitativos, e desenvolvidos numa ambiência de autoridade partilhada, poderão acarretar resultados benéficos às instituições de ensino.

Portanto, as referidas portarias que regulamentam a lei estão distantes de ser exemplares, estando aquém do modelo de avaliação que reivindicamos para a educação superior no país.



ESTUDOS 39

II – PONTOS DE VISTA



**A EDUCAÇÃO E A UTOPIA
EXAUSTIVA DA MUDANÇA**

CANDIDO MENDES*

Não há unanimidade quanto à educação se não se elegerem as prioridades de um programa de mudança, como pede qualquer ideário de desenvolvimento. Da mesma forma, a sua abordagem, em termos de políticas públicas, passou por sucessivas e distintas tônicas. Da luta contra o analfabetismo à expansão compulsória do ensino secundário e ao esforço do investimento público na sua aceleração. A meta do terceiro grau chega tarde, mas na ênfase que assume no governo Lula, ao postular o acesso a todos os níveis de educação dos estratos desmunidos do país.

As urgências óbvias

São múltiplos as instâncias, os fóruns, os cenáculos em que se poderá partir para a implantação da reforma do terceiro grau. Esse desiderato brasileiro tem o lugar cativo da utopia na nossa cabeça e nele se instala como o seu próprio mito. É sua a rotina própria das tarefas inconclusas, em que se purgam uma visão ideal de políticas públicas, o voluntarismo das mudanças e seu permanente recomeço. Ela se agudiza, exatamente, quando a mudança, como agora, torna-se viável e se antecipa na perspectiva sem concessão de seus cenários. No cerne desse perene embate estarão as redefinições da autonomia universitária, das condições de decisão do seu corpus coletivo,

* Cientista político e advogado. Reitor da Universidade Candido Mendes (Rio de Janeiro/RJ). Presidente do Fórum de Reitores do Rio de Janeiro. Membro da Academia Brasileira de Letras (ABL). cmendes@candidomendes.edu.br

do âmbito da universidade pública e do caráter gratuito da sua prestação. Ou do fomento aos turnos noturnos de seus campi.

Nas entrelinhas desse vastíssimo e repetido ementário, vão, entretanto, aflorar as questões da prática-prática do atual estado da arte do nosso ensino superior, numa agenda invisível, no atender dessas urgências, em medidas paralelas volta às reformas e à sua polêmica exaustiva. É hoje de 76% a dominância da universidade privada no quadro do desenvolvimento brasileiro, e 2/3 da frequência da universidade pública encontram-se nos grupos das classes A e B de detenção da renda nacional. Toda a atual política que tende ao regime de cotas para sobrepor-se à dita “elitização social” do campus dá-se conta de estar criando um sentimento de discriminação intracampus para os favorecidos.

As políticas públicas

Não sem razão, volta ao centro das políticas públicas de mudança o problema da reforma universitária. Nele se entrecrocamos o idealismo renitente e a fome do agora; a combinação paradoxal entre o indicador talvez mais largo da mudança e o que de imediato se requer – até em prazos mínimos – para dar vigência à tarefa. Retomamos, de década em década, o grande propósito. Não existirá, talvez, política pública em que o balanço do que se conquista se exponha à tentação de um recomeço e do querer fazê-lo cada vez melhor, num coeficiente utópico que se passe como um anel, de mão a mão, entre as gerações.

A margem ainda do verdadeiro imperativo da educação para a mudança só tem reforçado o padrão corporativo no seu controle e expansão. É, sobretudo, o caso da profissão de advogado e de sua longa manobra crescente sobre a abertura dos cursos jurídicos no Brasil. A exigência da qualidade é já princípio constitucional, afeto ao próprio Ministério, e desnecessita de um *bis in idem*, na contenção do direito de ensinar, assegurado à família e à sociedade brasileiras. Na verdade, o surto corporativo clausula esta formação que exorbita, de muito, a especialização advocatícia, abrindo-se as vocações judiciárias no aparelho de Estado, sobretudo às carreiras políticas e do desempenho da sua representação. À margem deste horizonte, a preocupação, indeterminada e difusa, com a qualidade se afunila no impasse corporativo, imposto à mobilidade social garantida pelo direito generalizado de educar. Termina por dispor sobre “reservas de mercado”, no clássico efeito de inverter o ciclo das gerações, no avanço das oportunidades sociais do país.

Como continua a ser indissociável na universidade brasileira a relação entre o ensino e a pesquisa, não fugirá o governo à nova contradição, que é a de que, dependendo dessa mesma pesquisa, dos fundos setoriais, esses, via de regra, só contemplam os campi públicos. Vão as universidades privadas, na sua enorme maioria, ficar no padrão meramente da preleção, ou se assegura um acesso

generalizado a esses recursos, inclusive, e de vez, distinguindo-se, para merecer o direito à autonomia, a verdadeira universidade dos atuais ditos centros universitários?

Esquecemo-nos de que hoje o âmbito da educação no mercado nacional chega aos seus 12 bilhões anuais envolvidos, a responder por 10% da atividade negocial do país. Trata-se de macroatividade que encontrou seus dinamismos próprios e que tem condição de, frente a uma política pública, ao mesmo tempo, confrontar, à tarefa da educação, o teor ainda muitas vezes mal definido da sua atividade negocial. Neles se incluem, ao lado de empreendimentos intrinsecamente comunitários e religiosos, a de uma zona necessitada do amadurecimento do seu perfil institucional, as ditas organizações filantrópicas, bem como das atividades privadas que não se pautem ostensivamente pelo lucro, ao lado das confessada e flagrantemente empresariais.

Hoje, exatamente, o país apresenta alguns experimentos vingados, em termos de economia de escala, dessa organização tardia da educação entrada firmemente no mercado, como resposta à definição do direito de ensinar, como aberto a toda a sociedade civil brasileira e a quem queira nela correr o seu risco. Podemos ter atualmente *campi* com 85 mil ou 45 mil estudantes privados, não obstante mais de 50% das entidades de ensino particular do terceiro grau não atinjam o grau universitário, nem se dediquem a mais de um milhar de alunos. Como se definem as economias de preços, dentro de diversidade de escalas que já permitem esses diversos empreendimentos? E de que forma a versatilidade, já lograda por algumas dessas casas, lhes permite, pelo seu tamanho, um nível de oferta desses serviços a um estudantado que se alterou radicalmente na última década?

A emergência da megaempresa universitária

No quadro da educação superior em meios desse segundo mandato do presidente Lula, desponta um crescimento exponencial da área privada. Fora, entretanto, de uma extensão harmônica de todos os seus componentes, num avanço inédito da empresa com finalidades lucrativas, e em pleno desatar de todo o dinamismo de uma economia de mercado.

O setor abrange hoje, ao lado das universidades comunitárias e confessionais, a prestação particular envolvendo, respectivamente, as organizações filantrópicas e, cada vez mais, a empresa aberta a todas as condições em que a Constituição assegura à livre-iniciativa. A atividade educacional, nesses mesmos termos, entretanto, é regulada pelos princípios do art. 206 da Carta, condicionada, por exemplo, à garantia de um acesso generalizado ao mercado e à complementaridade obrigatória de sua prestação, em ensino, pesquisa e extensão, no âmbito do terceiro grau.

Por força, a atividade filantrópica seria de compatibilidade primária com o preceito constitucional, toda estribada, pois, na contenção do lucro numa prestação ligada essencialmente à sua natureza social, ou de uma vantagem individualmente apropriável em ganhos da operação. A legislação

considerou, *ipso facto*, como a marca da filantropia, a reinversão completa de suas disponibilidades no próprio investimento, sem caracterizar a exigência de uma melhoria intrínseca de produtividade ou de privilegiar os custos de inovação.

Afastamo-nos, nesse particular, de regulações alternativas, como a que, por exemplo, manteria esse valor de investimento ao máximo de 8% sobre as despesas estritas de operação. Neste padrão se configuraria a visão do “serviço pelo custo”, ainda no ideário de ver o ensino prestado primordialmente pelo Estado, e pela sociedade, de que a organização filantrópica seria a projeção natural.

O condicionamento Constitucional da Livre-Iniciativa

Atente-se, ainda, a que a Carta não explicita a plenitude da empresa privada nesta prestação social, mencionando, por exemplo, a naturalidade de seu lucro. Vai vê-la, sim, no quadro desse adjutório, em que toda política pública de educação atenta a essa prioridade do desenvolvimento, e admite a sua prestação particular subordinada à permanência da sua qualidade, mediante a fiscalização contínua do Estado.

No horizonte atual desse desempenho, o que importa é verificar se a aceleração deste crescimento se compagina às exigências do pluralismo e da efetiva coexistência entre o setor público e privado (art. 206, III). É o que implicitamente reclama compatibilizações de escala nesta prestação, e donde, sempre, pois, em níveis comparáveis de expansão. A Carta deixou nítida a distinção da plena economia de mercado, da livre-iniciativa garantida ao prestador particular, nos condicionamentos impostos pelo art. 206, ao megainvestimento e ao condicionamento que traz às “ideias” e às “concepções pedagógicas” cuja variedade a Constituição situa como um absoluto da tarefa educacional.

O imperativo do pluralismo

Todo pluralismo envolve, socialmente, uma regra áurea no jogo da reciprocidade de perspectivas, do reenvio de influências e na permanente existência de alternativas, a que se liga o compromisso essencial e terminante do ensino com a formação humanística do país, que salienta o art. 214, V, da Lei Magna. Não é outro o quadro que pede a presença da diferença de seus reenvios, como garantia mesma da própria aventura do conhecimento e do que seja intrinsecamente aquela porfia, pela expansão sempre aberta da dita qualidade. Fere o pluralismo da Carta qualquer transigência da regulação com essas rupturas de escala, que hoje já parecem abrir-se a um exponencial irreconstruível de controle do mercado, em vertiginosa concentração, pelo novo megaportez trazido à tarefa de educar.

O personalismo da prestação

Da mesma forma, indagar-se-ia até onde este pluralismo comportaria, no formato da empresa, a componente anônima na constituição de seu capital. Tal, nessa mesma medida em que a tarefa de educar concerne ao nervo da transmissão geracional desses valores da pessoa, à imediatez do seu reconhecimento, ao cuidado ou à vigília que tem, como seu verso, à responsabilidade indelegável de adensarmos a nossa identidade histórica.

Por outro lado, o fazer da atividade educacional extrapola da dinâmica da obtenção de lucro e seu desempenho estritamente mercadológico. Avaliamos a prioridade garantida à ação das “ideias” e das opções pedagógicas, em que o constitutivo social da educação se impõe à sua prestação privada. Salientar-se-á que em nenhum momento a Carta garante a lucratividade do empreendimento e por força o subordina aos imperativos em que a educação comparece, *sub conditione*, a uma economia de mercado. E nela, com as garantias regulatórias, para dar-se conta do risco assumido, e atendida a avaliação realista das carências de um imperativo de mudança e das prioridades da sua prestação, para o bem comum do desenvolvimento.

O quadro com que se depara traz cumulativamente à perda da coexistência de toda gama dos prestadores a ameaça da despersonalização da oferta, em claro desatendimento ao princípio do inciso III do art. 206 da Constituição.

O controle nacional da universidade

Atentando-se ainda, em 1988, a um quadro incipiente do interesse lucrativo na tarefa de educar, fixando-se espontaneamente no quadro filantrópico desta atividade, não cogitou a Carta pô-la ao resguardo de sua eventual passagem a um controle externo, nem garantiu, pois, explicitamente em atividade crucial à identidade brasileira, a sua oferta pelo capital externo. De logo se verificaria, entretanto, a rejeição instintiva à proposta, tanto se registrou seu caráter excepcional, objeto, inclusive, de emenda expressa à Carta. É no limite mais estrito do profissionalismo individual deste concurso, ou seja, o da contratação de professores estrangeiros, que se limita a permissão, numa acolhida sempre sob reserva, e exceção, “na forma da lei”, como exige a Emenda nº 11, de 30 de abril de 1996. *A fortiori* se depreenderá, chegando até ao impensável, a admissibilidade da presença internacional nas ideias instituidoras desta prestação, ou nas “concepções pedagógicas” que a regessem.

Na verdade a figura emergente – mesmo não existam universidades nacionais – é a desses novos complexos de investimentos gigantes, a assumir o capital da empresa de ensino. Dentro de seu anonimato passam a trazer-nos visões de mundo, modelos, condições de eficiência, em que a modernização não é no caso de ensino uma dinâmica neutra e de excelência empresarial estrita.

Passam, sim, a interferir nos metabolismos históricos de identidade nacional, do reconhecimento das gerações e da construção estrita da nossa subjetividade.

Assistimos hoje ao controle crescente, nessas sociedades anônimas de fundos de pensão, de universidades americanas, de associações já especializadas inclusive nesta melhoria ótima da prestação, que pode vir de parte com a expropriação de um modo de conhecer e de interrogar-se de nossa cultura. E tal a incidir na virtualização de um “ver o mundo”, a partir de uma ótica equivocada da uniformização da excelência *urbe et orbi*, e não da variedade intrínseca do pluralismo, que garantiu a nossa Carta. Se esta não protegeu, entretanto, especificamente o caráter nacional do ensino, não se desmuniu dos petrechos para fazê-los, a qualquer hora. Aí está a viabilidade de a lei disciplinar, a qualquer tempo, pelo art. 172, esses investimentos, com base no “interesse nacional”. De pé fica, nesses mesmos termos, a viabilidade de dissociar-se o controle deste *input*, sempre dentro do imperativo da sustentabilidade do desenvolvimento, e da carência de capitais e recursos nas tarefas prioritárias da mudança nacional. Não sem razão, no quadro do aparelho pensado pela ambição da reforma universitária, ora em compasso parlamentar, propôs-se que – sempre em *numeros clausus*, minoritários – o investimento estrangeiro pudesse chegar a 1/3 do capital das empresas brasileiras privadas de educação.



UNIR PARA CONSTRUIR

LÚCIA MARIA TEIXEIRA FURLANI*

A pesar de consagradas como os únicos instrumentos capazes de conduzir o Brasil ao estágio de desenvolvimento econômico e social almejado e invariavelmente constarem entre os itens prioritários nos projetos das administrações públicas, as políticas dirigidas à Educação até hoje se revelaram insipientes diante da imensa demanda existente em nosso país.

Os exemplos emanados de outras nações que interromperam ciclos de miserabilidade por meio de políticas de educação consistentes e perenes, que resultaram em avanços significativos tecnológicos e, como consequência, na melhoria da qualidade de vida de suas populações, são conhecidos e atestam os muitos dividendos obtidos com os investimentos dirigidos a esse setor.

Todas as experiências realizadas com sucesso nesse campo atestam que a missão de elevar a qualidade de ensino em todas as suas dimensões não poderá estar limitada apenas a um ciclo de governo, tampouco poderá prescindir da contribuição efetiva de todos os segmentos da sociedade civil, que devem ser conclamados e orientados na forma de participação.

Nesse contexto, sem dúvida os ensinos Fundamental e Médio deverão merecer maior atenção, pois são os que mais carecem de ações emergentes e contínuas para assegurar o acesso a todas as camadas da população. Sem a existência de um ciclo virtuoso no segmento de formação

* Presidente da Universidade Santa Cecília (Santos/SP). Escritora. Mestre e Doutora em Psicologia da Educação. lucia@unisanta.br

fundamental e média, com a garantia de acesso ao Ensino Superior e financiamentos aos mais carentes, dificilmente será possível alicerçar novos paradigmas para a educação brasileira. Somente com uma efetiva melhoria das condições estruturais, dos recursos pedagógicos, do ensino básico e com revisão dos níveis salariais dos docentes do ensino básico – visando assegurar o estímulo necessário à manutenção e à contratação de professores de qualidade reconhecida, além de estimular jovens talentos a ingressar na profissão – será possível o estabelecimento de um processo evolutivo capaz de produzir reflexos positivos nos diversos estágios de formação acadêmica.

Por certo, elevar a qualidade de ensino em nosso país não é uma tarefa fácil. A complexidade de ações a serem desenvolvidas e a superação das diferenças políticas e culturais tornam essa missão árdua e desafiadora. Ao divulgar recentemente relatório conclusivo de sua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), a partir de dados colhidos em 2007, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) deu número a uma triste realidade há muito conhecida e mais uma vez mensurada em toda a sua trágica dimensão: o país ainda abriga cerca de 14 milhões de analfabetos, um contingente que representa 10% da população com mais de 15 anos. Apesar de o documento ressaltar que em 15 anos o percentual de brasileiros que não sabem ler e escrever foi reduzido de 17,2%, em 1992, para 9,9%, em 2007, os dados preocupantes concentram-se nos últimos anos desse período, no qual o ritmo de queda se mostrou praticamente estagnado: de 2005 para 2006, a redução foi de 0,7% e de 2006 para 2007, de apenas 0,4%.

Por analogia poderíamos afirmar que, se o ritmo de redução da população analfabeta permanecer o mesmo dos últimos anos, como aponta o estudo do IBGE, o país ainda levará algumas décadas para acabar com um problema crônico que hoje atinge proporcionalmente um em cada dez brasileiros, um imenso contingente suscetível às situações de exclusão e preconceito.

A manutenção do analfabetismo em níveis não condizentes com uma nação que se pretende próspera e desenvolvida resultou, sem dúvida, do continuísmo da prática de políticas governamentais ineficientes, sobretudo pela adoção de campanhas de mobilização ineficazes, da ausência de referenciais qualitativos para o ensino público como um todo e da falta de oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos para que os alfabetizados possam continuar os estudos.

Diante dos muitos desafios impostos à tarefa de incutir conceitos de qualidade às redes de ensino, é sabido que os avanços desejados para o setor educacional só poderão ocorrer de forma paulatina, porém desde que sustentados em ações duradouras, a partir da correção das imperfeições constatadas no processo.

Os extratos de avaliação de níveis de conhecimento e de caráter socioeconômico abstraídos a partir das informações fornecidas pelos estudantes brasileiros, por meio da participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), igualmente têm valor extremamente relevante, porque já permitem identificar as necessidades

regionais existentes e definir níveis de prioridade para a aplicação dos investimentos públicos destinados à Educação.

O censo educacional de 2007 também permite desenhar um quadro real da docência brasileira: dos quase 1,9 milhão de professores que ministram aulas na rede pública, cerca de 600 mil não têm graduação ou trabalham em áreas totalmente diferentes das suas licenciaturas; uma parte dos estudantes do Ensino Médio da rede pública têm aulas com professores que concluíram apenas o Ensino Fundamental; e quase 120 mil professores concluíram o Ensino Fundamental ou Médio, mas não têm habilitação para o exercício pleno e competente do magistério.

Esses indicadores apontam para a necessidade de revisão dos métodos e fórmulas pedagógicas utilizadas até aqui. Concluiu-se, portanto, que além da necessidade de melhorias das condições físicas e aparelhamento de nossas escolas, a formação de uma nova geração de professores qualificados e estimulados é a maior necessidade imposta ao ensino brasileiro. Como principais gestores, as administrações públicas – com raras exceções – foram, na maioria das vezes, negligentes e incompetentes na condução dessas políticas, que permitiriam a consolidação de um sistema de qualidade renovável.

Mais do que elevar o nível de compreensão dos alunos dos ensinos básico e médio, políticas de aperfeiçoamento do corpo docente resultarão, sem dúvida, na melhoria da formação ética e moral das futuras gerações de brasileiros, hoje influenciados pela degeneração do meio social e sem qualquer referência que lhes ofereça parâmetros para a construção de uma sociedade guiada por conceitos de eficiência, culto à sabedoria e respeito aos valores de humanidade e cidadania.

Da mesma forma, a deficiência das escolas básicas impôs às instituições de nível técnico e superior a obrigação de recuperar conteúdos mínimos, dedicando espaços preciosos reservados à pesquisa e à formação profissional para a revisão de matérias consideradas como pré-requisito ao acesso a qualquer área de conhecimento. Os reflexos dessa situação tornam-se também evidentes diante da dificuldade no preenchimento das vagas de trabalho que exigem formações especializadas e conhecimentos fundamentais mínimos. Assim, a construção de um projeto nacional para a educação necessita integralizar todos os níveis de ensino, considerando uma perspectiva de crescimento uniforme, contínuo, com a observância das características culturais de cada região e, sobretudo, com a valorização da participação da família.

Enquanto há carência de profissionais qualificados em diferentes áreas de atuação no mercado de trabalho, apenas 5 milhões de jovens chegam ao Ensino Superior (dados de 2007, do Inep), contra os 20 milhões, na faixa dos 16 aos 18 anos, que ficam à margem do ensino universitário.

Dos 10 milhões de jovens entre 15 e 17 anos que deveriam estar no Ensino Médio brasileiro, apenas 1,8 milhão concluíram essa etapa.

A faixa da população que menos pode pagar e estudou em escola pública, ingressa no Ensino Superior privado. Já na universidade pública e gratuita entram os de maior renda, que em sua maior parte cursaram fundamental e médio em escola particular.

Há má alocação dos recursos públicos, em termos de eficiência e equidade. Uma política educacional necessita ampliar o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e criar outros incentivos, mais amplos, para o financiamento ao estudo de muitos alunos que não possuem condições econômicas.

Pesquisa que desenvolvi anteriormente, com universitários brasileiros – *A Claridade da Noite – Os Alunos do Ensino Superior Noturno* (tese de doutorado e livro, 1997) – teve algumas de suas propostas (sobre a escola em si; o acesso à escola; as relações escola-trabalho; a relação universidade-escola básica; e as políticas públicas) incorporadas no Plano Nacional de Educação, como metas a serem alcançadas pelo país até 2010.

Não conseguimos atingi-las. Mas ainda está em tempo do Brasil atender às necessidades de crescimento e às aspirações dos jovens e das famílias de baixa renda de ter acesso ao topo da pirâmide educacional e, assim, conseguir realizar alguns de seus sonhos.

As eleições que ora irão escolher nossos futuros mandatários revestem-se de grande importância. Isso porque, inegavelmente, as perspectivas que se apresentam para o futuro do país, especialmente na próxima década, revelam-se extremamente favoráveis e, por isso, animadoras. Além dos sinais positivos que têm sido emitidos pelos vários setores da economia nacional, indicando a continuidade, mesmo que moderada, do ritmo de expansão do consumo e da capacidade produtiva instalada, a confirmação da cidade do Rio de Janeiro como sede das Olimpíadas de 2016 oferecerá uma oportunidade ímpar para a introdução de novos paradigmas às políticas públicas adotadas nas esferas dos governos, principalmente as que dizem respeito ao setor educacional.

Subsequente à realização da Copa do Mundo de Futebol, em 2014, que já demandará o aporte de grandes investimentos e exigirá a participação de diversas cidades brasileiras na sua organização, os Jogos Olímpicos poderão se constituir em agente de mobilização e de transformação social.

Diante das próximas eleições, mais do que exercer a honestidade de propósitos e a capacidade de organização, a sociedade brasileira não pode desprezar a chance de participar, exigindo de seus representantes a introdução de um novo modelo educacional, que efetivamente represente o ícone maior das transformações pretendidas para elevar o Brasil à condição de país sustentável e socialmente justo. Torna-se, portanto, imprescindível unir esforços em prol do mesmo ideal e agir com competência para aproveitar a grande oportunidade que nos está sendo oferecida.

Vencer esse desafio, que envolve os três níveis de ensino, será o item de principal demanda para alcançar o padrão de nações desenvolvidas.



**IDEIAS BÁSICAS E DIRETRIZES
PARA A DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS
EDUCATIVAS DO PRÓXIMO
GOVERNO: GARGALOS PARA A
EXPANSÃO COM QUALIDADE**

**MAURÍCIO GARCIA*
CARLOS ALBERTO DEGAS
FILGUEIRAS****

Já é repetitivo falar que é preciso aumentar a inclusão de estudantes no Ensino Superior, diante das baixas taxas de escolaridade do Brasil, quando comparadas com as de outros países, mesmo as daqueles com condições históricas, sociais, políticas e econômicas semelhantes. Não vamos, então, tornar aqui a repetir esses números.

O ponto, então, é como expandir. Nesse sentido, existem dois vetores que frequentemente são colocados em direções opostas: a quantidade e a qualidade. O desafio do próximo governo está na habilidade em lidar com esse dois vetores, de forma a apontá-los na mesma direção: o desenvolvimento do país. Quando colocados em direções opostas, tais vetores acabam se neutralizando e não ocorrem avanços nem para um lado nem para o outro.

O novo governo terá à sua frente, dessa forma, a missão de criar um ambiente de conciliação, em que todos os agentes educacionais, públicos e privados, convirjam de forma colaborativa visando a colocar o País à altura dos desafios de desenvolvimento que se projetam para a próxima década.

* Médico Veterinário pela Universidade de São Paulo. Mestre e Doutor pela Universidade de São Paulo. MBA pela Fundação Getulio Vargas. Acionista e Vice-Presidente de Planejamento e Ensino da DeVry Brasil. mgarcia@devrybrasil.com.br

** Engenheiro Civil pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. MBA pela Stanford Graduate School of Business. Cofundador da Faculdades Nordeste (Fanor). Presidente, acionista e membro do conselho de administração da DeVry Brasil. cfilgueiras@fanor.edu.br

O gargalo do financiamento

O primeiro ponto a ser enfrentado pelo novo governo refere-se à expansão da capacidade de financiamento dos estudantes. Atualmente, as principais linhas de financiamento são o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), mas que atendem não mais do que um milhão de alunos, menos de 20% do total existente no Ensino Superior.

Para que o Brasil possa ter uma taxa de escolaridade competitiva, é necessário praticamente dobrar o número atual de alunos, ou seja, incluir pelo menos mais seis milhões de matrículas. Serão indispensáveis, assim, arrojados programas de financiamento, além de uma melhoria das taxas de retenção dos alunos na Educação Básica, para atingir quantidades de alunos expressivamente maiores que os atuais.

Nesse sentido, o novo governo não pode prescindir da participação de bancos e de outras instituições financeiras privadas. Em países onde existem grandes sistemas de financiamento estudantil, há uma intensa participação de bancos privados em conjunto com o setor público.

A grande limitação que se constata, todavia, para uma participação mais expressiva dos bancos, é o risco da inadimplência. Como é alto esse risco, as instituições bancárias são obrigadas a onerar um país com taxas de juros notoriamente mais altas como as nossas. Já existem algumas louváveis linhas privadas de financiamento estudantil para o Ensino Superior, mas os números ainda são muito modestos.

Há, todavia, interessantes propostas já apresentadas por instituições financeiras privadas. Uma delas propõe que o governo atue como avalista de 50% do risco de inadimplência do aluno. Segundo os proponentes, com esse modelo seria possível oferecer um milhão de bolsas. O importante dessa proposta é que haveria um aumento da arrecadação do governo, graças ao imposto de renda gerado pelos novos empregos para professores e funcionários para atender esses novos ingressantes, de forma a cobrir o gasto do governo com a metade dos inadimplentes.

Se, de um lado, a ampliação da oferta de financiamento estudantil traria grandes benefícios para o país, de outro lado, sua ausência ou escassez tende a provocar consequências graves. A dificuldade dos alunos para custear seus estudos tem sido um dos principais fatores que levam muitas instituições a reduzir o preço de suas mensalidades, caso contrário não conseguiriam captar e reter tais alunos. Com isso, tem-se observado nos últimos anos uma progressiva queda na mensalidade média dos cursos em Instituição de Ensino Superior (IES) privadas. Em algumas cidades, a situação chega a configurar uma guerra de preços. Nesse cenário, as instituições acabam ficando menos capitalizadas, com grande dificuldade em investir no aprimoramento da qualidade acadêmica. Para os professores a situação também se complica, pois torna-se inevitável o achatamento salarial.

Dessa forma, a ampliação das fontes de financiamento não é apenas uma questão de inclusão e expansão, ela reflete diretamente a qualidade acadêmica dos cursos oferecidos.

O gargalo da burocracia

Outro ponto que precisa ser abordado pelo novo governo é o gargalo da burocracia. Atualmente, pode levar mais de dois anos para ser credenciada uma instituição de ensino superior. O mesmo tempo decorre para que uma instituição já estabelecida passe a oferecer cursos na modalidade de educação a distância. No que se refere a novos cursos, faculdades não os conseguem lançar, em média, em menos de um ano. A ampliação de vagas, em cursos já existentes, também não sai em menos de um ano.

Novos polos de educação a distância, em cursos já existentes, não podem ser criados antes do seu reconhecimento, o que pode levar mais de quatro anos depois de seu início. Isso sem contar com as medidas restritivas implantadas recentemente, que permitem, em determinados casos, o arquivamento sumário de pedidos de autorização de cursos e credenciamento de polos e/ou instituições, sequer permitindo a visita *in loco* de comissões para a avaliação das reais condições de oferta.

Há que ser feita uma profunda revisão no atual sistema regulatório, visando tornar mais ágil a expansão do setor. A morosidade que existe hoje decorre da concepção de um processo avaliativo totalmente incompatível com o volume e a demanda que existente. Quando o marco regulatório foi concebido, não foi levado em conta que, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (Inep), de 2008, existem 2.252 instituições de ensino e 24.719 cursos. O modelo foi idealizado de forma a colocar no mesmo fluxo todos os processos institucionais (credenciamento e reconhecimento) e de curso (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento). São milhares de processos, pedidos, diligências e recursos que diariamente afogam a exaurida máquina estatal.

A solução não passa por equipar mais a máquina estatal, aprimorando os sistemas e contratando mais pessoas, o modelo atual nunca conseguirá vencer essa demanda. É preciso rever a lógica dos processos. Ainda que recentes alterações na legislação tenham permitido o trâmite automático de determinados processos (Portaria Normativa nº 10, de 02/07/2009), o modelo como um todo continua muito pesado. A chamada “Lei do Sinaes” (Lei nº 10.861, de 14/04/2004), assim, precisa ser revista.

A simplificação do processo passa, inicialmente, por compreender o porquê das coisas. A maioria dos dispositivos restritivos que existem hoje decorre da crença que determinados mantenedores poderiam colocar o interesse pelo lucro de suas operações em tal grau de prioridade, que estariam

sendo prejudicados os investimentos em qualidade. Ora, é inegável que em um universo de mais de duas mil instituições existam diferentes tipos de pessoas, com diferentes graus de compromisso com a qualidade. Mas se o objetivo é coibir tais práticas, seria muito mais simples controlar, no âmbito da regulação, apenas os pontos principais em que pode haver distorções nesse contexto, a saber:

- carga horária mínima dos cursos;
- adequação da formação dos professores às disciplinas que ministram;
- número de alunos por turma (teórica e prática);
- laboratórios; e
- biblioteca.

Bastaria, assim, que o governo controlasse esses pontos, mediante fiscalizações aleatórias, sem aviso prévio. E, para aqueles que não cumprissem o exigido, multas, advertências, suspensão de oferta de processo seletivo, entre outras medidas administrativas, além da responsabilização em processo civil. Com isso, não haveria a necessidade dos processos atuais (credenciamento, reconhecimento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento), bastando um simples cadastro on-line e o pagamento das taxas de fiscalização.

Em outra frente, o governo poderia estimular a criação de processos de acreditação da qualidade, algo que hoje inexistente no Brasil, exceto pelo insipiente processo do Arcu-Sul. Esses processos poderiam ser feitos por organizações independentes, tais como conselhos profissionais, associações de classe, empresas certificadoras etc., tal como ocorre no sistema educacional de outros países e, no Brasil, em outros segmentos. A acreditação, assim, seria de múltiplas formas, por exemplo, da instituição como um todo, de determinados cursos, das bibliotecas, das ouvidorias etc., conforme surgissem organizações interessadas em criar tais processos.

Ao governo, especialmente à Conaes, caberia o papel de credenciar tais organizações, estabelecendo critérios e exigências para tanto. As instituições não seriam obrigadas a ser acreditadas, mas o governo estimularia a comunicação com a sociedade, no sentido de informar que instituições acreditadas possuem qualidade certificada, bem como criaria políticas de incentivo, tal como acesso a financiamento estudantil oficial somente para instituições acreditadas.

Com isso, o Inep seria aliviado de uma enorme carga de trabalho atual, podendo, então, dedicar-se aos seus propósitos originais, especialmente às pesquisas e às estatísticas em educação, tão importantes para a elaboração das políticas públicas.



**NECESSIDADE INADIÁVEL PARA O
BRASIL – MAIS CURSOS
PROFISSIONALIZANTES**

**MILTON LINHARES*
SILVINO LOPES NETO****

“Mais do que um tempo de mudanças, vivemos uma mudança de tempo.”

Eugenio Mussak

O planejamento criterioso da educação brasileira precisa ater-se à necessidade de criação de programas de excelência para a formação qualificada de técnicos em áreas estrategicamente determinadas.

No Brasil, com a retomada do crescimento econômico cada vez mais consistente, exige-se mão de obra de alto nível tecnológico com conhecimento teórico-prático e formação profissional capazes de adaptar-se e absorver as constantes novidades apresentadas pelo avanço da tecnologia.

Esta urgência, entretanto, decididamente não se resolverá nos cursos tradicionais do nosso ensino superior, alguns insensíveis à evolução vertiginosa do saber globalizado.

* Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) e do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (Ceesp/SP). miltonsp9@uol.com.br

** Doutor em Direito. Livre Docente em Filosofia do Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desembargador aposentado do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJRS). Ex-Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) 1990. lopesneto@lopesneto.com.br

O mercado de trabalho está ávido por profissionais que o atual sistema não forma, em número suficiente, para suprir as carências emergentes oriundas do novo *boom* de desenvolvimento.

Estudos recentes apontam que, apenas no setor de Tecnologia da Informação (TI), serão oferecidos, até 2014, 800 mil novos postos de trabalho. A despeito do Censo Escolar 2008 demonstrar que as matrículas em educação profissional aumentaram 14,7%, em relação ao ano de 2007, o que pode ser visto como um crescimento expressivo, este índice precisa crescer ainda mais, tanto no setor público quanto no privado.

Ocorre que o sistema universitário, na estrutura de formação profissional vigente, não reúne condições para atender essa célere demanda. As instituições de ensino superior, salvo as honrosas e reconhecidas exceções, não buscaram a recomendável intimidade com as necessidades do mercado.

Daí a proliferação de graduados (e até de pós-graduados) que, aos milhares, não obtêm empregos compensadores, nas respectivas áreas de sua formação.

Impõe-se que os cursos oferecidos nas modalidades terminais, que lançam os egressos direto para o exercício funcional, disponham de currículos e práticas que capacitem para a inclusão imediata e eficiente na força laboral.

Só assim modificar-se-á essa defasagem deplorável entre a oferta de vagas no ensino superior e os urgentes, mas não atendidos, reclamos da classe empresarial e do Estado – ele próprio grande empresário.

O distanciamento é tão grande que apenas 1,9% dos nossos doutores trabalham em indústrias, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Há percentual alto demais de diplomados sem função fora do mercado de trabalho. E funções socialmente relevantes – e bem remuneradas – em que não se consegue preencher vagas disponíveis por falta de quadros nacionais com o preparo adequado.

Não se trata de correr espertamente atrás de autorização e reconhecimento de cursos em áreas estratégicas. Importante é fazer solicitações apenas e desde que calcadas em disponibilidade presente de recursos compatíveis com o alto rendimento idôneo de futuros técnicos e cientistas.

Certo é que à excelência não se chega com improvisações, muitas delas oportunistas, que não condizem com a seriedade inerente ao tratamento de questão de gênero.

A aceleração deslumbrante, até aterradora, do saber científico e tecnológico, leva-nos a revisar, com ênfase, a tendência histórica das famílias brasileiras para direcionar seus filhos à obtenção do grau acadêmico. Vulgarmente, o chamado empenho por ter filhos “doutores”.

Com tal providência se entendia que estaria garantida a ascensão à classe média alta: vida sem privações, êxito no alcance do conforto, projeção social. Em suma, na linguagem da época, plena realização pessoal. Havia, então, claro preconceito contra a formação mais rápida, dita profissionalizante.

O país, entretanto, mudou, felizmente. Já se vislumbra, mesmo entre leigos, que a gama de profissões se alargou e que profissionais de qualidade podem figurar como socialmente apreciados e bem remunerados – o que mais importa à maioria – sem precisar ostentar o antes invejado quanto inacessível “status de doutor”. O foco no ensino profissionalizante é característica comum aos três outros “gigantes emergentes”: Rússia, Índia e China.

A China, que possui a maior população universitária do mundo (ultrapassou os 30 milhões de alunos), está priorizando o ensino profissionalizante, segundo depoimento de Zhang Li, diretor do Centro Nacional de Pesquisa em Desenvolvimento Educacional do Ministério da Educação daquele país. A ideia acolhida, neste momento, é a de descentralizar o ensino superior e aproximá-lo do mercado. A pretensão é desenvolver vigorosamente o ensino vocacional, equivalente ao profissionalizante, com duração média de dois anos.

A nova diretriz está inscrita no “Programa de Reforma e Desenvolvimento da Educação Nacional 2010-2020” (Pequim, 13 de julho de 2010), conforme informação de Fabiano Maisonave.

Os Estados em posição similar à do Brasil (Bric*) –, na luta pela diminuição dos contrastes entre classes sociais, da flagrante desigualdade de renda e na busca de acompanhar a esteira dos superdesenvolvidos, também sofrem com o gargalo do desenvolvimento: dificuldade de contar com pessoal especializado, com nível de habilitação teórico-prática e de formação profissional compatíveis para ajudar na desenfreada corrida tecnológica.

Entendemos que a formação profissional de que falamos e o respectivo desenvolvimento de competências inerentes devem proporcionar condições de acesso ao mercado de trabalho, de forma que o indivíduo possa manter-se em atividade produtiva e com perspectivas de obtenção de renda

* Nota da coordenação editorial. Em economia, Bric (normalmente traduzido como “os Brics”, “os países do Bric” ou “os países Bric”) é uma sigla que se refere aos países: Brasil, Rússia, Índia e China, que se destacaram no cenário mundial pelo rápido crescimento das suas economias em desenvolvimento. O acrônimo foi cunhado e proeminentemente usado pelo economista Jim O’Neill, chefe de pesquisa em economia global do grupo financeiro Goldman Sachs, em 2001.

em cenários distintos e instáveis. Esta mobilidade é desejável e indispensável numa economia globalizada e dinâmica em suas transformações.

Entretanto, cabe registrar que o caminho aqui apontado da aquisição de competências profissionais como perspectiva de garantia de acesso ao mercado de trabalho, embora facilite essa possibilidade, aumentando as oportunidades de emprego, não pode ser apontado como a solução única do problema do desemprego. Este depende, especialmente, das políticas públicas de desenvolvimento econômico que visem ao crescimento sustentável e estável do país.

Os responsáveis pela nossa evolução educacional, com reflexo indiscutível no bem comum, parâmetro constitucional (preâmbulo da Carta de 1988), precisam sensibilizar-se com essa guinada e conduzir-nos para a melhoria crescente do ensino profissionalizante.



UM GOLPE DE SORTE

LUIZ ROBERTO LIZA CURI*

“Sou de um país vertiginoso onde a loteria é a parte principal de sua realidade... para sustentar os prêmios dos ganhadores a loteria na Babilônia acabara por estabelecer penalidades aos perdedores...”

Assim decorre um instigante conto de Jorge Luis Borges, A loteria da Babilônia, onde o sucesso e a mobilidade social, as interações, a reputação, os interesses e até a expectativa de vida dos habitantes daquela República distante dos tempos, dependia dos secretos resultados das compulsórias apostas na loteria estatal.

No caso de nossa história, há quase trinta anos, o sucesso, a mobilidade e o êxito profissional estão associados ao conhecimento e à formação. Hoje, como no passado recente, o conhecimento se tornou o aspecto mais dinâmico do capitalismo industrial. A inovação de produtos e processos elevou as outras categorias econômicas, como as dos serviços e do comércio, suas exigências acerca das tecnologias de informação, da gestão competitiva, da capacitação e qualificação de pessoal e da introdução de métodos e produtos advindos das pesquisas científicas e tecnológicas.

Toda essa articulação, proporcionada pelo estágio do capitalismo industrial e financeiro, depende da qualidade da formação de pessoas, do seu desempenho profissional qualificado e, especialmente, da

* Sociólogo. Diretor Nacional de Educação Superior e Pesquisa do Sistema Educacional Brasileiro (SEB). Ex-diretor Nacional de Políticas de Educação Superior do Ministério da Educação (1997-2002). luiz.curi@sebsa.com.br

produção intelectual que gera pesquisa e desenvolvimento aos diversos setores da economia. Tudo depende da educação. A de nível superior é a antessala desse processo e vai se tornando, em economias mais desenvolvidas, cada vez mais imbricada à sociedade.

Embora em estágio de desenvolvimento ainda esteja distante das principais economias industriais, o Brasil, a partir do final dos anos 1990, viveu, embalado nessa dinâmica do capitalismo global, uma das principais fases da expansão do Ensino Superior.

De 1990 até 1997, as matrículas no Brasil passaram de 1.540.000 para 1.945.615. Na década seguinte, de 1998 a 2008, o salto foi de 2.125.958 para 5.080.056. Desse total, cerca de 80% dos alunos são de instituições privadas.

Talvez influenciada pela própria característica do estágio de desenvolvimento econômico, a expansão do Ensino Superior no Brasil foi, e ainda é, objeto de polêmica e desconfiança de parcela da opinião pública. Em alguns extremos é vista como nociva, artificial e comprometedor da qualidade de formação. Da parte de certas corporações profissionais este comentário não é incomum.

Mas o que representou ou representa ao país esse processo de expansão, que, ao contrário do que se imagina, se mantém estável há, pelo menos, oito anos? É possível que, para cada um dos sujeitos desse processo, haja várias representações. É possível, inclusive, que essas representações não estejam sequer articuladas ou, ainda, sejam concorrentes. Na ausência de um instigante sistema lotérico no Brasil, vamos ter que achar alguma explicação.

As instituições privadas instituidoras e mantenedoras de Educação Superior foram absorvidas pela demanda crescente de alunos ao processo de expansão. Há motivos para isso. No Brasil, a mobilidade do acesso ao Ensino Superior é, ainda, um problema. Temos menos de 15% da população de 18 a 24 anos matriculados em cursos superiores. Perdemos para o Paraguai (17%) e a Argentina (48%), passamos longe de Portugal (50%) e não conseguimos divisar a Coreia (78%). Configura-se, assim, uma situação aparentemente injusta. Um setor tão criticado pelo ritmo de sua expansão, num país onde essa expansão ainda não é suficiente para, sequer, fazer frente a países com economia em degraus de desenvolvimento muito abaixo da nossa.

Antecipando a demanda, as instituições foram sendo criadas e ampliadas a partir do sistema de avaliação, sempre focadas em suas escalas de matrículas. Não que essa seja uma atitude estranha ou errática. Alunos, afinal das contas, são a principal razão de uma instituição formadora. O que pode soar como estranho é o fato da necessidade crescente de alunos ter se tornado, exatamente, uma necessidade ou ainda sua mais expressiva representação. Mas os ganhos dessa representação poderiam gerar perdas de outras?

O sistema de avaliação, por sua vez, foi e é eficiente em garantir a qualidade inicial ou aferir a qualidade de cursos e programas em funcionamento; portanto, é eficiente para proporcionar uma expansão com qualidade, mesmo quando não há outra intenção do instituidor, a não ser o crescente fértil de alunos.

Essa, portanto, é uma visão que poderia ser identificada com a quantidade de ingressantes. Mas, e quanto aos egressos? Qual é a capacidade institucional privada no Brasil em prover, com suas quase 4 milhões de matrículas, as expectativas (ainda que não muito ambiciosas) de setores econômicos inovadores ou de produzir conhecimento capaz de se transformar em desenvolvimento tecnológico ou em pesquisa com significado econômico? E quais são os instrumentos de avaliação capazes de estimular esse interesse ou essa outra representação ao processo formador e de produção de conhecimento? Seria essa representação a perda dos ganhos da expansão?

Essas questões possuem duas faces. A da própria instituição, capaz de organizar suas estratégias institucionais, e a da avaliação/supervisão, capaz de estimular ou induzir padrões institucionais focados em demandas sociais e econômicas. Já sabemos que o sistema de avaliação agrega qualidade ao processo de expansão. Mas, qual é a sua contribuição para o processo de inserção socioeconômica dos egressos? E ao estabelecimento de estímulos institucionais à formação e à pesquisa em áreas estratégicas de interesse do país?

A avaliação do ensino superior, que por si faz muito pelo país, poderia dar uma mãozinha e receber outra das políticas de inovação, desenvolvimento produtivo, ciência e tecnologia, entre outras políticas públicas. Poderia se transformar numa política nacional de formação e pesquisa, capaz de estimular as instituições a rever periodicamente seus conteúdos curriculares, a gestão do conhecimento, as estratégias formadoras, os perfis e as atividades docentes na produção do conhecimento, a aproximação e a relação das instituições com outros setores econômicos, o desempenho profissional de seus egressos, entre outras ações estratégicas. Poderia gerar, enfim, uma atitude regulatória que elevasse as instituições de ensino privadas à perspectiva de sua inserção econômica e social mais ampla. Faria bem especialmente nesses tempos, quando a expansão corre o risco de ser justificada apenas pela relação econômica entre o aluno e a instituição. Por outro lado, as instituições ampliariam a receptividade na implantação de novas políticas de formação e pesquisa, focadas em conteúdos competitivos aos seus egressos e disponíveis, até, na representação de outros serviços que possam ser prestados a outros setores interessados na produção de conhecimento ali organizada.

Nos últimos dez anos, o Brasil não passou só por um surto privado de expansão do Ensino Superior. Registrou outros grandes feitos. Alcançou, em 2008, a 13^a colocação no ranking mundial da produção científica, o que representa mais de 2% da produção mundial. Há 30 anos nem aparecíamos nesse ranking. Há 10 anos a produção científica da França era 22 vezes a do Brasil.

Hoje essa diferença caiu para duas vezes. Com efeito, o Brasil passou, também em 2008, a 11º colocado mundial em registros de patentes. O conhecimento produzido aqui é indicador da crescente relevância econômica brasileira em termos de inovação e competitividade.

A dimensão das instituições privadas de Ensino Superior não pode, na direção e na velocidade econômica que o país necessita representar, apenas, milhões de matrículas. É essencial que represente novas oportunidades de acesso a espaços econômicos competitivos, que atenda as necessidades estratégicas de formação da economia e da sociedade nacional, que participe na produção de conhecimento e pesquisa de forma a representar de forma mais ampla a pesquisa científica, tecnológica e o esforço de modernidade econômica do país ao país. Dessa forma, os ganhos da expansão poderão representar ganhos estratégicos e econômicos, numa espécie de loteria onde só há ganhadores.



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E UNIVERSITÁRIA E A CORRIDA PRESIDENCIAL

IVAN ROCHA NETO*
LUIZA ALONSO**

No Brasil, quase sempre as mudanças nos poderes Executivo e Legislativo, em todas as esferas, têm conduzido a descontinuidades de políticas e ações com grande desperdício de recursos materiais, de tempo e de talentos, resultando em retomadas sob outros títulos e/ou atrasos insuperáveis. Esse fenômeno não é diferente na educação superior. Tal personalização de políticas e programas, à mercê de mudanças cosméticas, tem sido altamente danosa ao país.

Os esforços desenvolvidos em relação aos investimentos em infraestrutura educacional, com destaque para a Reforma Universitária (Reuni) e a expansão da Rede dos Institutos Federais de Educação Tecnológica, os Ifets, e às tentativas de melhoria na qualidade do ensino, não encontram precedentes em toda a história do país. A oferta de ensino técnico mais que dobrou nesse período de governo em relação a tudo o que se fez anteriormente. Entretanto, as iminentes mudanças de poder podem anular os avanços alcançados, caso os programas sejam descontinuados no próximo governo. Esse é o maior perigo.

* PhD em eletrônica pela Universidade de Kent at Canterbury (UK) 1975. Ex Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa da UFPB e da UCB. Ex- Diretor de Programas da Capes e ex-Dirigente do CNPq. neto-ivan@hotmail.com

** Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo/Brasil. Mestrado e Doutorado pela Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA/USA na área de Administração e Planejamento de Políticas Públicas. Pós-Doutorado em Epidemiologia e pesquisa na área de Prevenção e Promoção da Saúde, pela Universidade da Califórnia/ USA. lualonso@ucb.br; luiza.alonso@yahoo.com.br

Isso não quer dizer que não haja questões relevantes e pendentes em relação à situação atual. Por exemplo, a desconexão sistêmica entre os distintos níveis de ensino, bem como entre as instituições estatais e particulares – aqui os autores consideram que todas as Instituições de Ensino Superior são públicas –, além dos precários processos de avaliação, que têm sido mais burocráticos do que formativos e consequentes. Segundo Whitehead, “não é possível mudar sem conservar, nem conservar sem mudar”.

As IES não podem ficar prisioneiras de práticas arcaicas que ainda presidem sua gestão. Por isso, são questionadas as atitudes reacionárias que sustentam a inércia, o conservadorismo e impedem mudanças (movimentos) indispensáveis à evolução dessas organizações. Há um alto grau de burocratização e crises em relação às finalidades institucionais. Esses são os principais fatores impeditivos da inovação e da renovação. Quanto maior a burocracia, mais diluídas as responsabilidades e maior o interesse nos controles do que na eficácia das ações. As metas estabelecidas, em geral, são excessivamente otimistas e pressionam no sentido do alcance quantitativo, desconsiderando a qualidade dos resultados.

Evidentemente, a saída não será a panaceia de uma “reforma universitária” como uma fórmula mágica e padronizada de resolução dos problemas. Não se trata, também, de copiar, importar e transpor modelos bem-sucedidos de outros países. No atual governo foi intensificada a insegurança jurídica e foram fortalecidas as atividades de controle. Os reitores, assustados, cruzam os braços e não conseguem inovar. Como disse certa vez Lynaldo Cavalcanti, há cerca de 40 anos, “as universidades brasileiras mais parecem fábricas de salsichas do que instituições geradoras de ideias”. Também Boaventura Santos, em seu livro *Pela mão de Alice* afirma que “não basta ter ideias sobre a universidade, mas é preciso desenvolver universidades de ideias”. Para isso, é preciso não forçar a padronização e estimular novos modelos, atualmente impossíveis de serem experimentados, como resultado do controle excessivo do Ministério de Educação e das demais instâncias.

Nos últimos anos, muitos seminários foram realizados, além de trabalhos publicados, e continuam sendo produzidos, tanto no Brasil quanto em muitos outros países, para discutir as crises recorrentes das instituições de ensino. Muitas comissões de notáveis têm sido patrocinadas pelos diferentes governos, sem que nenhuma mudança de paradigma tenha sido proposta ou realizada. A academia continua conservadora na sua essência, e resistente a quaisquer mudanças.

Desde tempos imemoriais vem-se discutindo a autonomia universitária sem quaisquer propostas que se revelem efetivas e renovadoras. Como resultado desses encontros e comissões, recomendações têm sido feitas, mas pouco ou nada conseguiram resolver em relação às crises dessas instituições. Talvez, até porque não possam mesmo ser resolvidas, se mantidos os mitos, os seus motivos e os seus paradigmas perpetuadores.

Hoje, no Brasil, há mais de cinco milhões de jovens no ensino superior. Todavia, apenas 6% da população adulta iniciam e, nem sempre concluem, cursos universitários. A taxa de escolarização superior continua sendo uma das mais baixas do mundo. Além disso, o sistema de ensino superior tem sido muito desigual, seja em termos da composição social dos estudantes, seja no que se refere à qualidade da oferta. Há menos de 25% dos estudantes matriculados nas universidades estatais, mais de 70% administradas por organizações privadas, o que não lhes retira a sua natureza pública, e que também devem ser cuidadas como tal, sem preconceitos. Não há nada que garanta que da gestão estatal resulte melhor qualidade, a exemplo do que ocorre com os ensinos médio e fundamental, nos quais as instituições gerenciadas por particulares revelam-se de muito melhor qualidade, conforme registrou pesquisa recente do próprio MEC. A diferença está, sobretudo, nos estratos sociais que atendem. Note-se que a situação da educação superior é invertida em relação aos demais níveis, nesse quesito. Os resultados mostraram que o país mantém disparidades sociais e regionais e está diante de um sistema de baixíssima equidade de oportunidades. Os programas afirmativos de inclusão têm sido plenos de equívocos. A maioria dos estudantes pertencentes às faixas de menor renda familiar, ou seja, os mais pobres e trabalhadores, é duplamente prejudicada – não goza da gratuidade e ainda enfrenta os injustificáveis preconceitos depois de formada. A ideia de que a IES estatais praticam um ensino de melhor qualidade é, sem dúvida, um grande mito, reforçado por grande parte da academia e das autoridades governamentais.

As atividades de pesquisa, que deveriam ser a base de uma educação libertária e permanente para lidar com a dinâmica da vida e do mercado de trabalho, bem como para desenvolver a capacidade de aprender a aprender, além de serem desenvolvidas por poucas IES, tanto estatais quanto particulares, raramente repercutem nos processos de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação. Além disso, as universidades têm sido pouco cobradas em relação à sua participação no processo de desenvolvimento sustentável do país, mas o são para cumprimento de metas segundo indicadores de desempenho equivocados.

Às vésperas das eleições presidenciais, esse quadro merece uma discussão mais aprofundada e livre de tais preconceitos. A expansão e a melhoria da educação universitária têm sido apontadas como algumas das principais realizações do governo atual. Dois programas são afirmados como bem-sucedidos: o da expansão das universidades federais e o programa de bolsas para financiar estudantes na rede privada – o Programa Universidade para Todos. Enquanto o último, embora aparentemente bem-intencionado, seja ainda insuficiente, o primeiro tem sido pleno de contradições na sua execução.

Apesar do aumento do orçamento do MEC – ainda inferior ao necessário –, são recorrentes e crescentes os problemas da qualidade do ensino universitário e profissional. O sistema de avaliação tem apenas servido para manter os mitos e o mesmo paradigma de educação. Apesar de não declarado, o paradigma do ensino superior tem sido fundamentado na Teoria do Capital Humano, com base na lógica de mercado, em oposição à educação libertadora com base no aprender a

aprender pela realização da pesquisa como método de aprendizagem. As empresas do setor privado indevidamente cobram a formação de profissionais prontos para empregar, como se as universidades fossem suas propriedades particulares. Felizmente, algumas têm conseguido resolver essa demanda por meio da educação corporativa e cobram apenas a oferta de aspirantes profissionais com capacidade de aprendizagem e de acompanhamento da evolução tecnológica e dos ambientes dos negócios.

Outro problema que merece atenção é a distribuição da oferta de ensino superior, hoje maior para administração e direito do que para a formação de engenheiros, que além de insuficiente em termos quantitativos, também o tem sido em termos de qualidade para sustentar o desenvolvimento do país, exclusivamente baseada em tecnologias obsoletas e no ensino técnico, desconsiderando a formação universitária mais completa e humanista, que justifique a condição de universidade. Além disso, a engenharia é uma profissão que sofre com outros condicionantes sistêmicos que dificultam mudanças, como, por exemplo, os baixos salários oferecidos aos jovens engenheiros, quando é possível obter maiores retornos financeiros pelo ingresso em carreiras profissionais que exijam menor esforço, inclusive pelas oportunidades de aprovação em concursos públicos.

Outra questão a discutir é o papel das universidades nos processos de inclusão social. Poucas são as IES envolvidas ou que apoiam os centros vocacionais tecnológicos – CVTs, e a integração com outros níveis de ensino, que são programas que facilmente poderão ser descontinuados, também à mercê dos preconceitos da academia mais conservadora. Enfim, há necessidade de fortalecer os laços sistêmicos da educação em todos os níveis.

Permanece o grande desafio para os candidatos e para o futuro governo: como democratizar a universidade, reconhecer sua autonomia e, ao mesmo tempo, garantir uma educação de qualidade, e cobrar resultados?

O fundamental é que a educação universitária esteja aberta aos cidadãos com iguais oportunidades de acesso. Depois, é essencial que deixe de ser um processo educacional cartorial e que esteja efetivamente voltada para o bem da sociedade e não apenas das empresas. Tanto na administração federal como nas administrações estaduais e nas particulares há muito o que fazer para tornar a educação uma prioridade de fato.

Há sinais de uma tomada de consciência da necessidade de construção do Estado mais integrado com novas perspectivas sistêmicas e com as exigências de racionalidade da gestão pública, de sua condução de forma transparente e, principalmente, de sua disposição para prestação de serviços à população.



O LUGAR DA AVALIAÇÃO NA CENA UNIVERSITÁRIA: EM BUSCA DAS REFERÊNCIAS PERDIDAS

MARA REGINA LEMES DE SORDI*

A qualidade da educação superior tem sido sobejamente associada à intensificação dos processos de avaliação que incidem sobre as instituições de ensino, seus cursos e professores. Isso tem ampliado a importância da avaliação e explicado a primazia da avaliação externa sobre os processos de autoavaliação institucional justificada pelo compromisso de prestação pública de contas de modo a atender interesses nem sempre conciliáveis.

Alguns usam os informes da avaliação para proposição ou retomada de projetos pedagógicos consistentes; outros para eleição de estratégias mais pontuais visando à obtenção de bons resultados nos exames nacionais enveredando por um viés utilitarista. Há ainda aqueles que baseados nos números da avaliação divulgados pela mídia, planejam seu futuro, convencidos de que, por meio da entrada em uma instituição de ensino bem situada no ranqueamento educacional, terão assegurado o sucesso individual.

Usos e desusos da avaliação têm reforçado uma concepção de qualidade que incorpora a meritocracia como condição capaz de legitimar ora a liberdade de escolha da instituição de ensino pelo usuário ora os resultados de desempenho dos estudantes destas instituições opacificando as complexas interferências socioeconômicas nessa equação.

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora e pós-doutora em Educação. Pesquisadora do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed/Unicamp). maradesordi@uol.com.br

Disso deriva nossa preocupação com o rumo das políticas educacionais dada a reconhecida instabilidade conceitual no campo avaliatório. Em nome da competitividade e do sonho de inclusão formal e de êxito individual, a naturalização de uma concepção de qualidade educacional presente nos projetos pedagógicos dos cursos vai sendo destituída de pertinência social e legitimando o viés mercadológico devidamente legitimado pelo discurso avaliativo pretensamente neutro.

Preocupa-nos a mudança de ênfase hoje observada no Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (Sinaes) pelo que representa em termos de retrocesso ético-epistemológico na forma de conceber e implementar a avaliação como política pública. Defendia-se uma visão de totalidade para o fenômeno da qualidade educacional, tornando indissociáveis as leituras da avaliação institucional, da avaliação do curso e da avaliação do estudante. Submetido a críticas de várias ordens e pressões de vários grupos ao longo do tempo, a originalidade do formato avaliativo do Sinaes e seu vanguardismo no que tange a construção de uma cultura de avaliação formativa acabou se desconfigurando. Os acréscimos ou as supressões que lhe foram feitos acabaram por recuperar a centralidade de um de seus componentes, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) colocando na penumbra aquilo que se esperava fosse a estratégia mobilizadora das comunidades dos cursos na direção de um comprometimento com determinada concepção de qualidade construída dentro de condições objetivas, negociadas de modo plural e responsável (FREITAS, SORDI, MALVAZI, FREITAS, H., 2009; DIAS SOBRINHO, 2010)

Um dos “produtos” de um bom projeto pedagógico é também o desempenho dos estudantes nos exames nacionais. Mas esse desempenho não pode ser compreendido sem uma visão de totalidade.

Nisso reside nosso interesse em melhor definir as interfaces entre medida e avaliação no campo da avaliação educacional de modo a evitar a substituição de um conceito complexo como o da avaliação pela medida. A reflexão que propomos e para a qual indicamos a imperiosidade de outro olhar por parte do poder público procede, pois implica escolhas que atuam de modo bidirecional, educando (ou deseducando) tanto quem é avaliado como quem avalia. Envolve quem formula políticas de avaliação e quem as aplica com maior ou menor criticidade.

Medida e avaliação, ou melhor dizendo, medida como avaliação, difere profundamente da concepção de medida para avaliação. Tomar dados de desempenho dos estudantes como expressão da qualidade praticada pela instituição é ignorar o conjunto de fatores intra e extraescolares que determinam, de modo quase sempre multidimensional, a *performance* dos alunos, dos cursos, das instituições. Igualmente a qualidade do trabalho docente ou do projeto pedagógico de um curso não pode ser retratada apenas por meio das impressões dos alunos tomadas em momentos pontuais e quase sempre descontextualizados. O risco de enviesamento dessas informações é bastante acentuado.

O sistema educacional ao redefinir o *modus operandi* do Sinaes ainda que para isso tenha apelado para as impossibilidades operacionais do modelo até então adotado, acabou invertendo novamente o sinal da equação do campo da avaliação. Alterações tidas como periféricas repercutiram

prontamente na resposta das IES ao “novo velho” formato do modelo regulatório. Aí reside um aspecto interessante a ser levado em conta. Silenciosamente mudou-se a concepção de avaliação de processo centrada para uma avaliação que mira determinado “produto” capaz de informar o mercado sobre a qualidade das IES existentes, subtraindo de forma ostensiva a informação acerca do tipo de qualidade de que se está falando.

A que serve a avaliação ostensiva de tudo e de todos se esta não gerar transformações que sejam socialmente pertinentes? A que se presta uma avaliação que despreza uma visão de totalidade do fenômeno avaliado?

Quando pensamos a sério sobre o lugar da avaliação na cena universitária defendemos que esta deve firmar sua base territorial no curso/IES e nos múltiplos atores que nele atuam. Por definição a avaliação é uma categoria que gera ação. “Ação que pode (deve) se orientar pelas ‘estratégias de compromisso’ com as aprendizagens dos estudantes em vez de um acatamento cego às normas e às regras existentes a que se obtém adesão sem comprometimento, como resposta de conveniência às ‘estratégias do controle’ institucional” (ÂNGULO, 2007) orientadas pelas políticas externas de avaliação.

O formato inicial do Sinaes ao tomar como eixo a autoavaliação institucional convocava as comunidades dos cursos e das IES ao autoconhecimento e à participação na formulação de um pacto de qualidade negociada no qual o coletivo definia suas estratégias de compromisso com determinada concepção de qualidade educacional. A força do Sinaes, assentada na avaliação institucional, foi bastante subvertida com as alterações introduzidas de fora para dentro nas IES e sem nenhum envolvimento das mesmas. A cultura da avaliação formativa ainda em construção foi fortemente abalada pela mudança das regras do jogo. Daí para a retomada da visão pragmática dos bons resultados foi um passo.

Conhecedores das políticas de avaliação externa que incidem sobre o trabalho pedagógico universitário e que são posterior e sumariamente retratados nos conceitos preliminares dos cursos, os docentes e estudantes não podem se mostrar despreparados para a leitura dos informes das políticas de avaliação e fazê-la de modo integralizado é essencial. Nossa tese é que sem o comprometimento dos atores com o processo de avaliação instituído, os dados servem mais às estatísticas e às pesquisas sobre instituições de ensino eficazes, embora destituídos do poder de provocar a mudança na realidade educacional. A transformação da “medida” em avaliação exige necessariamente envolvimento da comunidade local, devidamente mobilizada pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA), que não podem ser convertidas em espaços burocráticos de compilação de dados ou formulação de relatórios para enviar ao órgão regulador.

A avaliação bem formulada fornece evidências importantes para a ação. Mas a ação depende do humano. São homens e mulheres que mudam as instituições. Os sujeitos precisam de tempo e de espaço para coletivamente atribuir significados aos dados para construir as soluções para os

problemas indicados pela avaliação. Observa-se que o círculo virtuoso da avaliação reclama pela reflexão sobre os dados e uma vez mais a extraterritorialidade do sistema deixa patente sua falta de governabilidade para transformar a qualidade da educação superior que não pode se dar sem o concurso das forças políticas dos atores locais.

Reside daí a defesa da fala governante que os cursos de graduação das IES devem ter para explicar seus resultados e para sinalizar sua disposição de mudança para superar as zonas de vulnerabilidades existentes em seu projeto pedagógico. A clara e coerente interpretação dos resultados obtidos é que permitirá a contextualização das condições que interferiram tanto positiva como negativamente nos índices obtidos.

O processo de reflexão local catalisa as condições de mudança subjacentes ao processo de avaliação, otimizando as relações topo/base e ampliando a responsabilidade coletiva com os resultados avaliatórios posteriores, decorrentes da ação intencional que ambos deflagrarão, cada qual no âmbito de sua competência, confirmando a imagem de futuro que querem construir de modo complementar e sinérgico.

O Sinaes precisa recuperar sua lógica anterior que indubitavelmente mostrava-se como vanguarda no campo da teoria crítica da avaliação. Necessita explorar as interfaces dos diferentes níveis de avaliação com os protagonismos entrecruzados dos atores e superar as fragmentações detectáveis na forma de tratamento dos indicadores de qualidade tornados visíveis pelo formato avaliativo ora adotado. Esta opção pode eclipsar saberes estratégicos para a transformação substantiva das bases do ensino de graduação.

Como avaliadores ou como avaliados, parece-nos imprescindível desenvolver nossas capacidades de nos posicionar diferentemente no jogo da avaliação sendo exigentes no diálogo que travamos com os fatos apresentados pelo sistema que não devem ser pensados desconectados das questões políticas sempre tão presentes no campo da avaliação e hoje bastante subtraídos do debate com a comunidade universitária.

Bibliografia

ANGULO, Felix R.O planejamento da qualificação da escola: o leigo graal da mudança educacional. In MURILLO, F.J. e REPISO M.M e col. *A qualificação da escola*. Um novo enfoque Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes*. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v.1, n.1, p.195-224, mar. 2010.

FREITAS, L.C. SORDI, M.R.L. MALAVASI, M.M. S; FREITAS, H.C.L. *Avaliação educacional Caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.



AVALIAÇÃO, RANKINGS E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN*
HELOISA POLTRONIERI**
REGILSON MACIEL BORGES***

Introdução

Após dois mandatos do governo Lula, pesquisadores realizaram estudos sobre a avaliação da educação superior cujos resultados apontam um fato que, para muitos, ou uma grande maioria de intelectuais da área da educação, pode parecer lamentável ou trágico, em termos políticos e ideológicos: no seu segundo mandato, o governo em questão está adotando ou reeditando “velhas práticas” do governo anterior, isto é, “*ranking* e mídia” (BARREYRO; ROTHEN, 2009, p. 1).

No intuito de contribuir com o debate em torno das ideias básicas e diretrizes para a definição de políticas educativas do próximo governo, especificamente na área da avaliação em larga escala da Educação Superior, o presente artigo, elaborado por pesquisadores da linha de pesquisa “Estudos em Avaliação” do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp), defende a hipótese de que em contexto de mercado, os *rankings*, a

* Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

** Pedagoga Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da PUC Campinas na Linha de pesquisa “Estudos em Avaliação”, participa do grupo de pesquisa “Qualidade de Ensino” do referido Programa, é também bolsista CAPES. helo_poltronieri@hotmail.com

*** Bacharel e Licenciado em Filosofia. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas na Linha de Pesquisa “Estudos em Avaliação”, participa do grupo de pesquisa “Qualidade de Ensino” do referido Programa, é também bolsista CAPES. regilsonborges@gmail.com
Artigo discutido no I Congresso Nacional de Avaliação (I Conave), promovido pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Campus de Bauru), Bauru, em outubro de 2010.

transparência de informações e o estímulo da concorrência entre as instituições vêm se legitimando como os meios mais apropriados para estimular a melhoria da qualidade das instituições educacionais, deixando de ser políticas de governos específicos para se tornar políticas de Estado. Seu valor, dentro de um leque de opções em termos de avaliação, radica no fato de que possibilita condições concretas para o fortalecimento de um âmbito da cidadania, geralmente esquecido, ou propositalmente ignorado – a garantia dos direitos do cidadão-consumidor.

Os rankings na comunidade científica

A ideia de ranqueamento aparece no contexto da Educação Superior com a criação do Exame Nacional dos Cursos (ENC), conhecido como “Provão”, implementado pelo Governo Fernando Henrique Cardoso por meio da Lei nº 9.131/95 e do Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, complementado com a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), posteriormente chamada como Avaliação das Condições de Ensino (ACE) (POLIDORI, 2009).

Durante seus oito anos de duração, de 1996 a 2003, o Provão foi veementemente criticado por estudantes, professores e especialistas em avaliação. As principais críticas ao exame foram o fato de utilizar o resultado do desempenho dos alunos para conceituar as instituições e a apresentação dos resultados em forma de *rankings* (POLIDORI, 2009).

Tomar apenas o desempenho dos alunos como conceituação dos cursos é, segundo Dias Sobrinho (2010), desconsiderar elementos importantes de valor e mérito das instituições, pois confunde desempenho de estudante com qualidade de curso e reduz a aprendizagem a desempenho e educação a ensino.

Além disso, os críticos do Provão ressaltam que sua avaliação era limitada, visto que não abarcava outros aspectos além do desempenho dos estudantes e era pouco abrangente, pois avaliava apenas os alunos concluintes, não tendo elementos para aferir quanto à qualidade do processo educativo. O Provão media apenas o produto e usava este resultado para deduzir sobre a qualidade do processo (ROTHEN; DAVID; LOPES, 2008).

No que tange ao ranqueamento, atenta-se para o fato que desde a primeira implementação do Provão, em 1996, a divulgação dos resultados baseou-se em *rankings*, o que ampliou a competição interinstitucional, sobretudo nas instituições de ensino privadas.

Após oito anos de execução, o ENC é substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação de Educação superior (Sinaes). O Sistema é formado por três componentes principais: Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) – composto pela Autoavaliação Institucional e a Avaliação

Externa; a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e a Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Em sua concepção original o Sinaes buscava superar as principais fragilidades do ENC, seu caráter estatístico e fragmentado, ao partir de uma concepção global de avaliação (DIAS SOBRINHO, 2010). Enquadrava-se em uma concepção e prática de avaliação “comprometida com a transformação acadêmica, em uma perspectiva formativa/emancipatória”, distante de uma outra, concretizada no Provão, “mais vinculada ao controle de resultados e do valor de mercado, com visão regulatória”, conforme consta do documento “Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior” (BRASIL, 2003).

Parte do Sinaes, o Enade, acabou sendo explorada na mídia na forma de *rankings*, fato não compartilhado pelos intelectuais formuladores do referido sistema na medida em que o Exame deveria ser considerado como um dos componentes do sistema de avaliação, não devendo ser tomado isoladamente (DIAS SOBRINHO, 2010).

A partir de 2008, no segundo mandato do governo Lula, foram criados o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), contrariando a expectativa de que o Sinaes teria um papel central na regulação (BARREYRO; ROTHEN, 2009).

As críticas da comunidade científica aos *rankings* concentraram-se com mais veemência no período em que vigorou o Provão, apesar de os ranqueamentos também aparecerem nos resultados do Enade. Entre os principais argumentos destacam-se que a construção de *rankings* não é um bom indicador da qualidade do curso (BRITO, 2008); que os *rankings*, quando tecnicamente mal sustentados e politicamente equivocados, produzem injustiça, injetam rivalidades entre instituições de diversas naturezas e distintos grupos profissionais, e desvios das finalidades essenciais da formação em educação superior (DIAS SOBRINHO, 2010); que os *rankings* geram modelo de avaliação pela via do mercado (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Rankings e qualidade da educação

Em artigo divulgado na 3.^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Barreyro e Rothen (2009, p.12), defendem a hipótese de que a adoção dos Índices Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC) no segundo mandato do governo Lula permite a reedição do que eles chamam de “velhas práticas” de avaliação e questionam: seria para o governo Lula um constrangimento assumir que o antigo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, estava certo ao defender o “Provão/Enade” como “o instrumento por excelência para a regulação da educação superior?”.

Tendo como ponto referencial o que para muitos representava o governo Lula, em termos de alternativa de esquerda democrática para América Latina, os autores constataam que:

No primeiro governo Lula, de forma conturbada, criou-se um sistema que vinculava a regulação da educação superior a um sistema de avaliação, o Sinaes. No segundo governo, adotando-se a visão economicista de criar índices, foi reeditada a prática do ranqueamento, desenvolvida pela imprensa durante os governos FHC, estimulando o uso mercantil dos resultados e promovendo a concorrência entre instituições (idem, p. 13).

Complementam essa realidade ao afirmar:

O ministro Fernando Haddad vai além das práticas desenvolvidas pelo MEC no governo FHC. É o próprio Ministério quem cria e divulga o ranqueamento sem precisar que a imprensa o faça. Assume-se, assim, como herança, a concepção de que o papel do Estado é o de induzir e garantir a concorrência entre as Instituições (idem, p. 14).

Os autores ancoram a análise feita sobre a supervalorização do Enade, ao citar as reflexões do presidente da Comissão Especial, que propôs a criação do Sinaes, José Dias Sobrinho, que afirmou:

O Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais (Inep) destituiu a avaliação institucional e erigiu o Enade – agora um exame estático e somativo, não mais dinâmico e formativo – como centro de sua avaliação, atribuindo-lhe um peso muito maior do que ele tinha antes. Isso não é uma simples mudança de metodologia. É sim, uma mudança radical do paradigma de avaliação: da produção de significados e reflexão sobre os valores do conhecimento e da formação, para o controle, a seleção, a classificação em escalas numéricas (idem, p. 10).

São múltiplas as análises que podem ser elaboradas a partir dos dados apresentados pelos autores, sendo três as que abordaremos neste artigo.

a) Os *rankings* como política de Estado

Com a adoção dos *rankings* como elementos de regulação e estímulo para a melhoria da qualidade da educação, por parte do governo Lula, ficam mais uma vez evidenciadas as fragilidades do sistema presidencialista, à medida que a negação do governo anterior é um elemento fundamental para alicerçar as ações do novo governo e dos grupos de poder que lhe dão sustentação.

Com a reedição das ditas “velhas práticas” os *rankings* tornaram-se instrumentos hegemônicos de regulação e avaliação porque atenderam aos interesses que se digladiam nos múltiplos espaços da vida social: eficiência na operacionalização da gestão estatal, enquadramento em tendências educacionais em nível global, conflitos entre os discursos de verdade e entre grupos de poder no âmbito acadêmico-intelectual, e desvelamento de novas dimensões da cidadania em sociedades com mercados altamente liberalizados.

Assim, a adoção dos *rankings* no governo Lula representa o consenso que se atingiu em torno do princípio da concorrência como elemento indutor de qualidade nas políticas educacionais do Estado Brasileiro e não mais de um governo específico.

b) A prevalência da dimensão técnica sobre as dimensões política e ideológica nos processos avaliativos

Embora sejam hegemônicos no âmbito acadêmico-universitário discursos de verdade construídos e reconstruídos que defendem a chamada avaliação emancipatória, a experiências dos governos FHC e Lula acenam para a supremacia, do que os teóricos críticos e pós-críticos chamam de avaliação tradicional, isto é, avaliação classificatória, seletiva, concorrencial, somatória, como mecanismos reguladores das políticas educacionais.

A supremacia que se dá principalmente no âmbito da eficiência da gestão, isto é, da prevalência da dimensão técnica sobre a dimensão política, ideológica e acadêmica, para viabilizar avaliações em larga escala tornou-se tecnicamente inviável – onerosa, morosa, sem garantia de resultados e não adequado a um cenário de mercado educacional – a centralidade de processos avaliativos processuais, formativos, participativos, emancipadores.

Assim, ganha supremacia a criação de indicadores que possibilitam a comparação, a concorrência e a indução de estratégias que estimulem o aprimoramento e a melhoria das instituições educacionais.

c) O protagonismo do cidadão-consumidor

Com o processo de globalização econômica e a institucionalização do mercado de educação superior (CALDERÓN, 2000), emerge o cidadão-consumidor como um cliente e cidadão dotado de direitos decorrentes das relações de mercado.

Rankings e mídia passaram a se constituir mecanismos adotados pelo Estado para munir o cidadão de informações, podendo-se constituir em pilares para a construção de poderosos instrumentos direcionados a uma cultura política que fortaleça os direitos dos consumidores.

Assim a regulação se daria não somente por meio da intervenção do Estado, mas também do mercado, isto é, por meio das escolhas conscientes dos cidadãos e suas famílias enquanto consumidores de serviços educacionais, subsidiadas por meio do maior número possível de indicadores de qualidade.

Nesse sentido, a formação de uma cultura política de fortalecimento do direito dos cidadãos consumidores seria fundamental, objetivando a formação de cidadãos ativos e responsáveis, que saibam reclamar, onde reclamar e como investir seu dinheiro.

Observações Finais

A dinâmica do regime presidencialista sem dúvida alguma impede ao governo Lula aceitar a validade da adoção de *rankings*. A história recente tem demonstrado que, em tempos de hegemonia neoliberal, os governos dos mais diversos matizes ideológicos acabam sucumbindo aos ditames da eficiência e da eficácia da gestão pública. Os *rankings* e a mídia são indissociáveis do Estado Avaliador, enquanto modelo estatal vigente no âmbito das políticas públicas.

A prevalência da dimensão técnica e a forma como vem sendo estruturado o sistema de avaliação na reedição de “velhas práticas” acenam para a superação do maniqueísmo entre o paradigma tradicional e o paradigma emancipador no âmbito da avaliação de sistemas, à medida que num mesmo sistema de avaliação passam a coexistir instrumentos de avaliação alicerçados em ambos os paradigmas, com funções e papéis diferenciados e hierarquizados.

A prevalência de *rankings* implica aceitar como fato inquestionável a existência do mercado educacional, o mesmo que para funcionar precisa de regras claras e transparência, isto, ganha relevância diante da volatilidade e esquizofrenia do marco legal-regulatório, que muda de acordo com o governo de turno.

O cenário traçado desafia também a pensar sobre a redefinição do campo ético-político que surge diante da emergência do cidadão-consumidor que, no caso do mercado de Educação Superior, está marcado pela presença, na sua grande maioria, de jovens de famílias com menos recursos financeiros, sem possibilidades de ingressar nas universidades públicas estatais.

Referências

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Política de avaliação e regulação da educação superior brasileira. In: VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2008, Porto. *Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação*. Porto: Universidade do Porto, 2008. p. 1-13.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Avaliação da Educação Superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas?. In: 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009, Caxambu. *Anais da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: Anped, 2009. p. 1-18.

BRASIL. Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. Brasília: Inep, 2004.

BRITO, Márcia Regina F. O Sinaes e o Enade: da concepção à implantação. *Avaliação*, Campinas, SP, v.13, n.3, p. 841-850, Nov.2008

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.14, n.1, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformação da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v.15, n.1, p.195-224, mar. 2010.

FERRAZ, Bruna. Avaliação em Educação: um estudo sobre as políticas de avaliação institucional nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n.25, p.99-109, novembro 2008.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: provão, sinaes, idd, cpg, igc e... outros índices. *Avaliação*, Campinas, SP, v.14,n.2, p.439-452, jul. 2009.

ROTHEN, José; DAVID, Luciano; LOPES, Luciana Martins. Provão e Enade em debate no JC e-mail: 2002 a 2006. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n.25, p.11-123, novembro, 2008.



O SINAES E OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

CELSO DA COSTA FRAUCHES*

O art. 209 da Constituição de 1988 dispõe que “o ensino *é livre à iniciativa privada*, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das *normas gerais da educação nacional*; II - *autorização e avaliação* de qualidade pelo Poder Público”. (grifo nosso)

A livre-iniciativa na educação superior está, portanto, subordinada (a) às normas gerais da educação nacional e (b) à autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

As normas gerais da educação nacional estão reguladas pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). O art. 46 dessa lei trata a autorização nos seguintes termos:

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

A “autorização” para a atuação da livre-iniciativa na educação superior foi transformada em processo de (1) credenciamento e reconhecimentos institucionais e (2) de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, na forma regulamentada pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

* Consultor educacional da Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior. Consultor sênior do Instituto Americano de Planejamento Educacional (Ilape). celso@ilape.edu.br

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, trata da “avaliação”, instituindo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o Sinaes, que é integrado pela “avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”. Trata-se, portanto, de um sistema, no qual os três momentos avaliativos – avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação do desempenho dos estudantes – estão integrados, associados, não tendo nenhuma expressão conceitos isolados para cada um desses momentos avaliativos.

O art. 2º diz que:

(...) o Sinaes, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. (grifo nosso)

O “caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos” e o “respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos” nem sempre são reconhecidos e praticados pelo Ministério da Educação, como demonstraremos em seguida.

Avaliação institucional

A avaliação institucional, nos termos do art. 3º da Lei nº 10.861, de 2004, tem por objetivo identificar o perfil da IES e o significado de sua atuação “... por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais...”. A avaliação institucional *in loco* conduz à atribuição de um conceito – o Conceito Institucional (CI) –, numa escala de um a cinco, sendo este o conceito mais elevado e o três, satisfatório.

Mediante portaria (Portaria Normativa nº 12/2008), o ministro da Educação, Fernando Haddad, instituiu o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC), “que consolida informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, do censo e das avaliações oficiais disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)”. O IGC não é previsto

em lei, mas é usado pelo Ministério da Educação em seus processos de avaliação para a edição de atos autorizativos – recredenciamento institucional e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Avaliação de curso

De acordo com o art. 4º da Lei nº 10.861, de 2004, “a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica”. O § 2º diz que a avaliação dos cursos de graduação “resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas”. São as avaliações *in loco*, que conduzem ao Conceito do Curso (CC).

Os instrumentos de avaliação *in loco* são aprovados “em extrato” anexo a cada portaria, ou seja, uma tabela contendo um rol de indicadores e pesos e, ao final, o resumo do peso de cada dimensão e os “requisitos legais”. Os “critérios de análise” são construídos posteriormente e alterados com frequência e sem os cuidados legais imprescindíveis.

Os instrumentos de avaliação de cursos, por outro lado, desrespeitam a Lei do Sinaes e a LDB, impondo indicadores e critérios de análise a faculdades que são próprios para universidades ou centros universitários. Por meio desses instrumentos, o MEC está legislando, alterando dispositivos de lei e normas de regulamentação aprovadas por decretos, sem atender ao “princípio da legalidade”.

O ministro da Educação instituiu pelo art. 35 da Portaria Normativa nº 40/2007, sem amparo na Lei do Sinaes, o Conceito Preliminar de Curso (CPC), com o seu consequente uso nas funções de supervisão do MEC e na edição de atos autorizativos. O CPC não foi criado por lei. O CPC é aplicado numa escala de um a cinco, sendo este o mais elevado e o três, satisfatório.

Avaliação de desempenho dos estudantes

A avaliação de desempenho dos estudantes dos cursos de graduação é realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), previsto no art. 5º da Lei nº 10.861, de 2004, para avaliar (§ 1º) o transcrito a seguir:

(...) o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Sobre o Enade, destacamos os pontos principais constantes da Lei do Sinaes:

- o Enade será aplicado trienalmente para o mesmo curso, admitida a utilização de procedimentos amostrais;
- a situação regular do aluno perante o Enade é inscrita no histórico escolar;
- a avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no Enade será expressa por meio de conceito ordenado em uma escala com cinco níveis (Conceito Enade);
- **o Enade é um dos procedimentos de avaliação do Sinaes integrando o conjunto das dimensões avaliadas quando da avaliação dos cursos de graduação pelo Sinaes.** (grifo nosso)

O Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e o Conceito Preliminar de Curso (CPC) não são previstos em lei, não atendem ao “princípio da legalidade”. São, assim, ilegais, marginais.

A avaliação do desempenho dos alunos no Enade é expressa por meio de conceito ordenado em uma escala com cinco níveis, “tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento”. É o Conceito Enade, que varia de um a cinco, sendo esta a nota mais elevada. De três a cinco, o curso tem avaliação positiva. Abaixo de três, a avaliação é negativa e tem conduzido algumas IES a serem obrigadas a firmar com o MEC “termo de saneamento de deficiências”.

Sem qualquer alteração na Lei do Sinaes, o Inep introduziu, mediante “Nota Técnica”, outro indicador, o IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado –, a ser atribuído também em uma escala de um a cinco, que gera o conceito IDD.

O IDD é mais um indicador de qualidade de curso de graduação inteiramente marginal à lei, criado pela tecnoburocracia do MEC, em desrespeito ao “princípio da legalidade”.

Penso que as instituições de educação superior (IES) estão submissas e aceitam, sem qualquer contestação, a aplicação do art. 209 da Constituição de 88 e das leis que o regulamentam (Lei nº 9.934/1996 e Lei nº 10.861/2004), mas reivindicam o expurgo de todo o processo avaliativo e autorizativo de indicadores, critérios de avaliação, conceitos institucionais ou de cursos não previstos expressamente nas citadas leis.

Reivindica-se, pura e simplesmente, no caso das universidades, o cumprimento irrestrito do art. 52 e seus incisos da Lei nº 9.394, de 1996, a LDB, que deve ser aplicado à avaliação institucional e dos cursos de graduação.

Para os centros universitários e seus cursos de graduação, pede-se o simples cumprimento do parágrafo único do art. 1º do Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006, em todos os processos avaliativos e atos autorizativos.

As faculdades não possuem nenhum regramento fixado em lei ou decreto. O bom senso indica, contudo, que os critérios de avaliação institucional e dos seus cursos de graduação não podem ser iguais ou superiores aos previstos, na legislação vigente, para as universidades e os centros universitários.

Devem-se levar em conta, também, as diferenças regionais, em particular no que se refere às exigências de titulação de doutorado em áreas com baixo estoque de doutores ou programas de doutorado de fraco rendimento ou inexistente. O MEC deve, ainda, adequar, de imediato, seus critérios de avaliação às leis vigentes para que haja credibilidade em seus resultados.



A NECESSÁRIA MELHORIA NA GESTÃO EDUCACIONAL

ALEXANDRE GRACIOSO*

Este capítulo trata de um aspecto da educação que tem crescido em importância nos últimos anos, mas que ainda é deficiente na maioria das instituições de ensino brasileiras: a gestão educacional e a formação do gestor escolar.

Essa temática normalmente é associada à iniciativa privada, especialmente às grandes empresas multinacionais e muitos setores da academia brasileira veem com preconceito a aplicação de técnicas modernas de gestão a instituições de ensino. Essa visão, no entanto, deve ser superada. Para Castro (2008), as escolas têm muito a aprender com as grandes empresas. Diz ele:

[D]as empresas bem administradas afloram conselhos proveitosos para as escolas. Nada disso fere a sacrossanta nobreza da educação nem a complexidade e a delicadeza dos seus processos. De fato, as melhores escolas seguem tal figurino.

Produtividade das instituições de ensino

A melhoria da gestão escolar fará com que o sistema educacional como um todo atinja objetivos mais ousados, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, sem necessariamente aumentar o volume de recursos investidos em educação.

* Diretor Nacional de Cursos de Graduação da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Doutor em Administração pela Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (Eaesp/FGV). MBA pela Universidade de Rochester. Graduado em Administração pela Eaesp/FGV. agracioso@espm.br

Nesse sentido, é interessante apontar que já há bastante tempo pesquisadores vêm afirmando que o gasto com educação no Brasil é adequado. (BARROS & MENDONÇA, 1997). Essa realidade se manteve ao longo da última década: em 2007, o ano mais recente para o qual a Unesco (2010) possuía dados referentes ao Brasil, o governo brasileiro direcionou o equivalente a 5,2% do PIB para a educação, o que se compara favoravelmente com uma média internacional de gasto com educação de 4,6% do PIB e coloca o país na 29ª colocação entre os 97 países para os quais havia dados disponíveis.

Esse esforço do governo e da sociedade para financiar a educação no país, no entanto, não encontra correspondência nos resultados obtidos pelo sistema educacional brasileiro. Por exemplo, de acordo com os dados mais recentes do Program for International Student Assessment (Pisa), entre os 57 países participantes, o Brasil encontra-se entre os últimos colocados em todas as dimensões (ver Tabela 1).

Colocação	Painel A – Leitura		Painel B – Matemática		Painel C – Ciências	
	País	Média	País	Média	País	Média
MELHORES COLOCADOS						
1	Coreia	556.3	Taiwan	549.8	Finlândia	563.5
2	Finlândia	546.7	Finlândia	548.5	Hong Kong	542.5
3	Hong Kong	535.7	Coreia	547.6	Canadá	534.0
4	Canadá	526.9	Hong Kong	547.4	Taiwan	532.7
5	N. Zelândia	521.1	Holanda	530.6	Japão	531.5
PIORES COLOCADOS						
53	Tunísia	380.3	Colômbia	370.2	Colômbia	388.2
54	Argentina	373.6	Brasil	369.8	Tunísia	385.6
55	Azerbaijão	352.6	Tunísia	365.2	Azerbaijão	382.4
56	Catar	312.6	Catar	317.9	Catar	349.3
57	Quirguistão	284.3	Quirguistão	310.5	Quirguistão	322.2
BRASIL E MÉDIA OCDE						
	Brasil (50)	393.2	Brasil (54)	369.8	Brasil (52)	390.2
	Média OCDE	491.7	Média OCDE	497.6	Média OCDE	500.0

Fonte: OCDE (2006)

Tabela 1 – Resultados do Pisa 2006

Para Barros e Mendonça (1997), esse descompasso entre investimentos e resultados obtidos “deve estar ligado à ineficiência com que tais recursos são utilizados”, ou seja, para os autores, aumentar o volume de recursos investidos não irá solucionar o problema, que é de outra natureza. O que precisa ser feito é melhorar a qualidade do gasto realizado. Em suma, estamos diante de um problema de administração, de gestão.

Uma medida bastante objetiva da dimensão do problema que o sistema público enfrenta pode ser dada pela taxa de investimento que as escolas públicas são capazes de manter no Brasil. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2010), o máximo que o sistema público consegue investir é 9% do orçamento anual, no caso do sistema educacional municipal. O sistema federal consegue investir somente 6%, e o estadual, que concentra a maior parte das vagas de ensino superior, tem somente 4% do orçamento anual disponível para investimento.

A Universidade de São Paulo, ainda que seja a maior universidade brasileira, exemplifica perfeitamente essa regra geral. Em 2009, a USP teve um orçamento total de R\$ 2.899 milhões, para uma despesa total (pessoal + despesas correntes) de R\$ 2.780 milhões, restando somente R\$ 119 milhões, ou 4% da dotação orçamentária, para investimento – Fonte: USP (2010).

Esse patamar de investimentos, quando comparado às melhores universidades internacionais, revela-se baixo, ou seja, no longo prazo, a distância entre as melhores escolas brasileiras e as melhores escolas internacionais tenderá a aumentar. Duas universidades norte-americanas exemplificam essa situação, Harvard University e Boston University (ver Tabela 2).

Tabela 2: Receita Total e Investimentos (US\$ Milhões)

Item	2009	2008
Harvard University		
Receita total	3.828	3.482
Investimento total	681	680
% de investimento	18%	20%
Boston University		
Receita total	1.529	1.461
Investimento total	155	272
% de investimento	10%	19%

Fonte: Sites das escolas (Harvard University, 2010) e (Boston University, 2010)

Uma outra faceta da necessidade de melhoria de gestão do sistema público de ensino superior vem da avaliação da produtividade das áreas administrativas de cada um dos sistemas. Conforme pode ser verificado na Tabela 3, o sistema privado de ensino superior apresenta o dobro de produtividade do sistema público como um todo, excetuando-se as escolas municipais.

Essa melhor produtividade traduz-se em um superávit financeiro que pode ser utilizado para reinvestir na própria escola, melhorar continuamente as instalações e iniciar projetos inovadores, que precisam de recursos para sair do papel.

Habilidades de liderança e a figura do gestor educacional contemporâneo

Até aqui, ênfase foi dada à dimensão administrativa do gestor acadêmico. Porém, na realidade, as responsabilidades desse profissional vão mais longe do que simplesmente zelar pela otimização do uso dos recursos da escola. O gestor acadêmico também é responsável por liderar e motivar a sua equipe, tanto docente quanto administrativa.

Tabela 3: Produtividade dos Sistemas Público e Privado do Ensino Superior Brasileiro

Nível de agregação	Matrículas	Funcionários Adm. em Exercício	Mat. / Func.
Brasil	5.080.056	299.761	16,9
Pública	1.273.965	119.053	10,7
Federal	643.101	67.993	9,5
Estadual	490.235	45.303	10,8
Municipal	140.629	5.757	24,4
Privada	3.806.091	180.708	21,1
Particular	2.448.801	106.959	22,9
Comun/Confes/Filant	1.357.290	73.749	18,4

Fonte: Inep/MEC (2009)

A realidade é que uma escola, como toda operação de serviços interpessoais, depende fundamentalmente do esforço individual de cada colaborador para o sucesso de qualquer iniciativa. Toda atitude importa, toda ação é relevante e as pessoas devem estar conscientes disso e assumir para si a responsabilidade de sempre fazer o melhor.

Mas por que dar tanta ênfase a essa atuação coletiva? Afinal, a visão tradicional é de que a experiência em sala de aula é preponderante e outros aspectos de uma instituição de ensino seriam muito menos relevantes. Talvez tenha sido assim no passado, mas no mercado bastante competitivo de hoje, a situação é diferente e as escolas devem se atentar a todos os aspectos da prestação de serviços.

Lovelock e Wirtz (2007) equiparam a oferta de uma empresa de serviços a uma flor, por eles denominada a “flor dos serviços”. De acordo com os autores, o núcleo da flor, o serviço principal prestado pela organização – o ensino, no caso de uma escola – é circundado por diversas pétalas que correspondem aos serviços suplementares, ou de suporte.

Para os autores, um serviço mal delineado, ou mal executado, é como uma flor na qual uma pétala está faltando, ou está danificada. Ainda que o núcleo esteja intacto, a impressão geral que a flor

causa no observador não é atraente. O mesmo ocorre com operações de serviços: atividades complementares, de suporte, podem denegrir a excelência das atividades relacionadas ao núcleo da oferta.

No nosso entendimento, o impacto negativo de deficiências na prestação de serviço é ainda maior em uma escola, por causa do caráter diferenciado do relacionamento que esta tem com os seus alunos. Trata-se de um relacionamento de longo prazo, com duração de anos, e muito intenso, em que a prestadora de serviços e o seu consumidor se relacionam todos os dias, por várias horas a cada dia. Nenhuma outra operação de serviços é assim e isso faz com que pequenas falhas se acumulem ao longo do tempo, aumentando a insatisfação dos alunos e prejudicando enormemente a imagem da escola.

Dessa forma, o gestor educacional deve construir um ambiente motivador, que cubra resultados sem intimidar as pessoas, que naturalmente faça com que os colaboradores deem o melhor de si para construir uma escola de excelência, ou seja, espera-se que o gestor educacional seja um líder de sua equipe.

Autores contemporâneos, como Kowalski (2010), afirmam claramente que o gestor educacional deve combinar essas duas competências. Inicialmente, ele propõe que a visão do gestor acadêmico como mero administrador de recursos e políticas é uma concepção ultrapassada:

No passado, reitores eram conceituados principalmente como administradores responsáveis pela proteção de recursos, pela aplicação de políticas e pela supervisão de funcionários. Hoje, no entanto, muitos autores classificam os reitores de líderes. (Edição para Kindle, localizações 982 – 987, tradução nossa)

Nessa concepção simplista da função do gestor acadêmico, sua principal função era determinar como as coisas deveriam ser feitas. Mais à frente, o autor propõe que a liderança é mais voltada para pessoas e para o desenvolvimento organizacional da instituição. Segundo ele, “o conceito de liderança quase sempre está cercado de conotações positivas, como coragem, perspicácia, colaboração e preocupação com pessoas” (Edição para Kindle, localizações 1012 - 1018, tradução nossa). Nessa concepção, a principal função do gestor educacional seria determinar o que precisa ser feito para melhorar as escolas.

No entanto, Kowalski não propõe uma visão, que talvez corresse o risco de ser caracterizada como ingênua, de que as funções anteriores, ligadas à gestão de recursos, tenham se tornado desnecessárias. Pelo contrário, o controle orçamentário e a eficiência organizacional continuam a ser importantes metas para o gestor. Porém a elas deve ser incorporada uma nova dimensão de atuação que exige novas competências.

Dessa forma, ele propõe um conceito bastante amplo do perfil do gestor educacional, que congrega tanto a administração quanto a liderança. Essa mudança não é tranquila; segundo o autor, as decisões de liderança implicam mais risco e incerteza do que as decisões administrativas, portanto tendem a ser evitadas pela maioria dos administradores escolares, porém é um desenvolvimento fundamental para assegurar a melhoria das escolas no longo prazo.

Conclusões e sugestões de ação

Procuramos demonstrar neste ensaio que a realidade educacional contemporânea exige um gestor educacional diferenciado, que tenha uma atuação bastante ampliada em relação ao que foi exigido desse profissional no passado.

Foram oferecidas evidências de que o gasto com educação no Brasil é adequado, mas que o uso desses recursos precisa ser otimizado. Em particular, faz-se necessário liberar mais recursos para o investimento anual das escolas públicas. Somente dessa forma será possível efetivamente aproximar-se das melhores escolas internacionais, que investem de três a cinco vezes mais do as nossas. Esse descompasso é particularmente importante no ensino superior, onde a tecnologia e a estrutura disponíveis na universidade são determinantes para a formação profissional que se dá aos alunos e também para a realização de pesquisas de ponta. Portanto, a capacidade administrativa de se determinar o melhor uso dos recursos é fundamental, dada a realidade nacional.

Porém simultaneamente foi proposta uma visão para o gestor educacional que ultrapassa essa habilidade. O gestor contemporâneo precisa combinar a capacitação administrativa e habilidades de liderança. Ele precisa motivar e conquistar a sua equipe, de tal forma que todos os colaboradores da escola, acadêmicos e administrativos, deem o melhor de si para construir uma organização de excelência.

Essa excelência na prestação de serviços é fundamental para assegurar a sobrevivência e a melhoria constante da instituição em uma realidade cada vez mais competitiva, onde até mesmo as escolas públicas competem com as particulares pelos melhores alunos.

É claro que uma mudança de paradigma gerencial como essa é complexa e ocorre lentamente. Pensamos que o ponto de partida, caso seja do interesse do governo implementar um programa como este, seja instituir um programa de capacitação com algumas escolas-piloto, em estados que serão definidos pelas autoridades competentes, a fim de que possamos acompanhar os resultados. Essas escolas serviriam de multiplicadoras dessa iniciativa de melhoria de gestão e os resultados obtidos por elas fortaleceriam a posição do governo sobre a necessidade de uma renovação na gestão educacional brasileira.

Bibliografia

BARROS, R. P., & MENDONÇA, R. S. (1997). *O impacto de gestão sobre o desempenho educacional*. Banco Interamericano de Desenvolvimento.

BOSTON UNIVERSITY. (2010). *Site da Boston University*. Retrieved 7 31, 2010, from Financial Statements 2008-2009. Disponível em: <http://www.bu.edu/comp/images/TrusteesFinState09.pdf>.

CASTRO, C. d. (2008, Abril 5). *Educação não é mercadoria*. Retrieved Julho 31, 2010, from Arquivo de artigos ETC. Disponível em: <http://arquivoetc.blogspot.com/2008/04/claudio-de-moura-castro.html>.

HARVARD UNIVERSITY. (2010). *Financial Statements 2008-2009*. Retrieved 7 31, 2010, from Site da Harvard University. Disponível em: <http://vpf-web.harvard.edu/annualfinancial/>.

INEP. (2009). *Censo da Educação Superior 2008*. Retrieved 8 1, 2010, from Site do INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>.

INEP. (2010). *Despesas de educação por natureza*. Retrieved 7 31, 2010, from site do Inep. Disponível em: http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducacao/despesas_publicas/P.N._federal.htm.

KOWALSKI, T. J. (2010). *The School Principal: visionary leadership and competent management*. New York: Routledge.

LOVELOCK, C., & WIRTZ, J. (2007). *Services marketing: people, technology, strategy* (6a Edição ed.). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

OCDE. (2006). *Database Pisa 2006 – Interactive data selection*. Retrieved 7 31, 2010, from site da OCDE. Disponível em: <http://pisa2006.acer.edu.au/interactive.php>.

UNESCO. (2010, 7 31). *Data Center*. Retrieved 7 31, 2010, from UNESCO Institute for Statistics. Disponível em: http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableView/document.aspx?ReportId=143&IF_Language=eng.

USP. (2010). *Orçamento*. Retrieved 7 31, 2010, from Site da Universidade de São Paulo. Disponível em: http://sistemas3.usp.br/anuario/info_orcamento.htm.



***PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE
ENSINO SUPERIOR FRENTE À
NOVA CONJUNTURA
TECNOLÓGICA E GLOBALIZADA***

VERA LÚCIA SOARES*

As transformações que ocorrem na sociedade contemporânea assumem dimensões diversas e determinam grandes desafios, que vão desde o meio ambiente à globalização da economia, às tecnologias de informação e biotecnologias; dos novos métodos de trabalho ao emprego; da regionalização aos mercados sem fronteiras; das novas missões do Estado às responsabilidades participativas da sociedade civil e do cidadão. Nesse sentido, a principal característica deste milênio é o acúmulo da informação e do conhecimento em todos os domínios, com seu potencial de armazenamento e de propagação.

Apesar desse fenômeno ocasionar impactos sobre a sociedade, a economia e a cultura, gerando grandes mudanças no cotidiano das pessoas, é na escola que se concretiza a produção do saber que hipoteticamente deve embasar os indivíduos para ingressar no mercado de trabalho em sintonia com uma sociedade globalizada. Assim, o conhecimento já não se configura em apenas “buscar o sentido para a vida”, desprendendo-se do objetivo humano para tornar-se “produto comercial de circulação”.

É nesse panorama que a ciência e a tecnologia ocupam o principal destaque que surge um novo modelo de cidadania, não mais centrado na valorização do homem, mas voltado para os interesses

* Mestra em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e Superintendente de Extensão da Universidade da Amazônia. Membro do Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior (IES) Particulares. extensao@unama.br

econômicos. Diante dessa realidade, qual é o verdadeiro papel das instituições de ensino superior (IES) frente à nova conjuntura tecnológica e globalizada?

Entendemos que as IES continuam sendo fundamentais para a produção do saber, com o propósito de repensar a que modelo ou estratégia de desenvolvimento elas servem, no momento em que prestam seus serviços à sociedade. O papel essencial de qualquer instituição educacional é o de exercer a sua função social, ampliando os direitos a todos que almejam progresso e oportunidades de crescimento na vida.

Nesta linha de pensamento, defendemos que o ensino superior deve ressaltar em seus projetos acadêmicos a relevância da conquista de cidadania e a justa harmonia entre a vocação e o desenvolvimento humano.

À medida que a universidade conhece as necessidades da sociedade e as leva em consideração na definição de seu projeto institucional, provavelmente o resultado de sua “função” e “missão” será satisfatório, possibilitando o equilíbrio entre o que a sociedade necessita e o que é relevante para a universidade, ou seja, torna o conhecimento produzido acessível à sociedade, ampliando-lhe o acesso e capacitando os indivíduos para utilizá-lo.

Vale ressaltar que as políticas sociais, operacionalizadas nos mais variados campos, não podem ser substituídas pela universidade, em detrimento dos poderes públicos, ainda que possam e devam com eles contribuir, caso contrário o fazer universitário poderá ser confundido e reduzido a uma mera extensão de serviços públicos de prestação de serviços.

É necessário que se observe o papel da consciência crítica que possui a universidade e que se compreenda o conhecimento por meio de uma visão de mundo, politicamente comprometida com a condução da atividade extensão, em níveis cada vez mais democráticos, produtivos e de eficiência social. Além disso, deve-se buscar um nível de excelência, que se inicia pelo rigoroso planejamento dos projetos de grande porte, de caráter interdisciplinar e institucional.

Porém é preciso que a busca do conhecimento seja um processo prazeroso, no qual a burocracia acadêmica seja rompida e a sala de aula, transformada em espaço de permanente interação com a sociedade, pois é nessa interação cotidiana que a responsabilidade social da universidade se torna concreta, fazendo da teoria e da prática um todo articulado e orgânico.

Cada instituição tem sua proposta consequente de sua história, do papel social que desempenha, dos valores que defende, da estrutura de poder que detém. Essa proposta, que personaliza cada universidade, é que baliza sua ação.

Diretrizes para o fortalecimento do projeto institucional das instituições de educação superior

No mundo contemporâneo, as mudanças propostas para as IES são desafiadoras e o seu papel está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Uma revisão básica do modelo atual, impactado pela tecnologia da informação e das comunicações, deverá contemplar a/o:

- fortalecimento dos processos de mudança no interior das instituições;
- fortalecimento e aprimoramento da capacidade acadêmica e profissional do corpo técnico e docente;
- atualização e aperfeiçoamento constante dos currículos;
- articulação da formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea;
- articulação da formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira;
- melhoria da oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas de formação;
- estabelecimento de um sistema de desenvolvimento profissional contínuo para a melhoria da formação de professores da educação básica;
- fortalecimento de vínculos entre as instituições e o sistema educacional, escolas e professores;
- promoção do espírito cooperativo e de parceria;
- adoção de padrões éticos de conduta, de consciência solidária e de respeito ao meio ambiente;
- compromisso com a preparação cultural e científica;
- estimulação da capacidade crítica e criativa do ser humano, enquanto sujeito na condução de sua história, inspirada no diálogo e na prática democrática;
- enfrentamento de todas as formas de exclusão social, através do exercício de processos participativos e promoção da cidadania;

- engajamento aos processos de mudanças, no contexto social, político, econômico, tecnológico e ecológico, como forma de alcançar progresso material e moral;
- valorização de uma educação para o mundo do trabalho, considerando a pessoa humana como tema fundamental;
- desenvolvimento do humanismo científico, apoiado em intensa criatividade e na busca da formação da pessoa humana completa;
- conciliação entre o humanismo, como vocação primordial, e o sentido econômico do desempenho eficiente e de maximização de resultados;
- compromisso com a dimensão sustentável do desenvolvimento do país, enquanto paradigma que estabelece processos, ao mesmo tempo, economicamente distributivos, socialmente equitativos e incluídos, ecologicamente equilibrados e com clara identidade cultural da região.

Nesse modelo, a qualidade é alcançada mediante uma abordagem que ressalte a interação e a interdependência existentes entre as modalidades de ensino e as comunidades a que servem. Permanece o desafio constante de aliar objetivos educativos a uma realidade social perpetuamente móvel.

Assim, no contexto da globalização, as sociedades em desenvolvimento do Mundo Ocidental assumiram, também, compromisso com a livre iniciativa, o que importa em flexibilizar sistemas educacionais rígidos, a partir do desenvolvimento de modelos abertos e essencialmente democráticos.

A rede de formação continuada existente é incapaz de responder ao crescimento da demanda educacional no país. Esse fato tem acentuado a desigualdade social, deixando significativa parcela da população à margem de saúde, educação, cultura, informação, profissionalização e proteção legal do trabalho.

A cidadania, portanto, é um processo construído historicamente entre sujeitos comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária. Neste momento, a educação se evidencia como elemento de socialização dos diversos saberes, fazeres e experiências.

A modelagem do ensino superior para servir ao desenvolvimento humano desponta como uma exigência do nosso tempo. Nasce com a perspectiva de uma educação aberta e da prática de planejamento democrático; não só no sentido do ritual político, mas também enquanto estilo ou hábito de convivência grupal e organizacional.

A pretensão é que as IES sejam impulsionadoras de práticas educativas e culturais, articuladas com outras instituições, para a realização conjunta de ações no campo da educação continuada e na produção de serviços que atendam a sua vocação social, com o máximo de eficiência e rentabilidade.

As diretrizes aqui expostas potencializam capacidades criativas e críticas para a elaboração de projetos, visando contribuir políticas públicas que se articulem com a concepção de desenvolvimento sustentável, incentivando, da mesma forma, a participação no mercado, através de produtos e serviços inovadores.

Para finalizar essas reflexões estratégicas à guisa de justificar as diretrizes propostas, referimo-nos à educação superior como aquela que deveria fazer parte do futuro de todos os cidadãos brasileiros. Assistimos, na atualidade, os grandes conglomerados econômicos correrem o mundo na busca de novos mercados, onde sempre está presente a questão do nível de desenvolvimento sociocultural e técnico-científico da população nativa. As desigualdades sociais de um país, ou de um Estado, refletem, de modo proporcional, o estágio de evolução do conhecimento científico de sua população.

Tal constatação nos remete à conclusão de que investir para tornar a população mais bem preparada técnica e cientificamente é canalizar recursos para a melhoria da qualidade do ensino, assegurando a oportunidade de acesso à formação superior e, ainda, estimulando a qualificação continuada, uma vez que a vida é um processo contínuo de aquisição de saberes e experiências.

Assim, de um modo geral, focalizar modelos de resolução nas diretrizes aqui assentadas é uma forma de resgatar demandas emergentes, principalmente neste milênio, onde é patente o prevaletimento da conquista das melhores oportunidades por aqueles que são detentores do conhecimento técnico-científico, o qual se reelabora constantemente, permeado pelo desenvolvimento de planos e estratégias concebidos e organizados com a participação de todos.

Adotando esses pressupostos, talvez possamos, como nação desenvolvida, promover as qualidades pessoais do indivíduo e aqueles outros conhecimentos, que contribuam para a sua convivência ética e moral em sociedade.



ELEMENTOS QUE ATESTAM QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR

**MARIA CARMEN TAVARES
CHRISTÓVAM***

Estamos diante da especial possibilidade de incentivar e dar evidência às faculdades e às universidades que vêm ofertando uma prática diferenciada, que possa representar alternativa eficaz para o ensino oferecido pelas instituições públicas.

A competitividade faz com que a maioria das instituições trate a relação entre ensino e aprendizagem nos patamares falaciosos da instrução e treinamento (que se faz com professores sem engajamento, projetos pedagógicos estanques e com instalações e recursos apenas satisfatórios, se tanto).

O resultado dessa prática gera interações inconsistentes do aluno com o mercado por meio de diplomas que não conseguem refletir densidades didático-pedagógicas. Assim, muitas vezes as universidades acabam se transformando em fábricas de desempregados.

Os princípios que orientam as ações dos gestores de instituições de ensino que buscam propiciar Educação de qualidade devem estar fundados em três eixos que se complementam e potencializam intersecções entre a docência e o compromisso construtivista do conhecimento. Os eixos são os da

* Diretora da Gênese Consultoria Educacional. Consultora para o Ensino Superior e Articulista da Linha Direta. Administradora do Fórum Acadêmico da ABMES e do Blog da Educação Superior Particular. carmemtr@uol.com.br

ética, da técnica e da estética que albergam na realidade os quatro pilares básicos da Educação para o século XXI elaborados pela Unesco e que foram fixados como:

1. Aprender a aprender;
2. Aprender a ser;
3. Aprender a fazer;
4. Aprender a conviver.

Ética compreende a possibilidade de situar o discente na perspectiva de ego-histórico de seu tempo, capaz de prospectar ações que impliquem em inovação, criatividade, autonomia e consciência socioambiental.

Técnica faz referência ao domínio pleno de habilidades e competências com as quais o futuro profissional realizará seus projetos, dominando, direcionando e confluindo tecnologias.

Estética, por sua vez, trata da configuração de linguagens, códigos e estilos voltados às demandas variadas no universo de consumo.

Tais eixos podem ser tomados como base de transversalidade da grade curricular isto é a forma de propiciar interdisciplinaridade, “religação” dos saberes entre si e “religação” entre o pensar acadêmico e a vida humana na sua totalidade.

O que é uma boa faculdade?

Dentre o universo de conceitos disponíveis, destaco um: boa faculdade é aquela que, superando as etapas da instrução e do treinamento, consegue tecer sua pedagogia em torno de um conceito de educação que garanta a legítima autonomia intelectual de seus alunos, que reconheça e potencialize talentos. Tal conceito alberga qualquer prática educativa em instituições de ensino superior (IES) com diferentes características; tanto as que trabalham com escala quanto as que atendem um público mais seletivo – as intituladas *premium*, quanto ao seu posicionamento no mercado.

É assim que as grandes escolas se referendam quando colocam profissionais no mercado. Há uma marca, uma reputação que é prioritária para muitos candidatos a um diploma de terceiro grau. Tal marca transcende falsas economias e projeta uma parcela de futuros universitários para a proposta de um ensino de excelência. Nesse sentido, cabe a cada instituição, segundo suas características, focar-se nos seus diferenciais, apostando nas variáveis do ensino, da pesquisa e da extensão.

Ensino

Áreas consolidadas na identidade da instituição e na criação de cursos superiores concernentes podem, na verdade, fornecer certificado natural de segurança ao calouro.

É claro que tal promessa institucional depende da consolidação das plataformas necessárias ao processo e que podem apresentar vantagens: concentração de saberes que deem aos campos em que atuam a autêntica multiplicidade de seus aportes no mundo atual.

Portanto, é preciso distanciar o máximo possível esses dois campos daquilo que normalmente se processa no ensino disseminado pelo país: formação apenas “adestradora”. Percebe-se que poucos vestibulandos se interessariam pela aventura universitária em cursos superiores se esses cursos distendessem de forma previsível o que as inúmeras escolas de instrução apresentam. É preciso ainda ressaltar que o rigor dos cursos em faculdades que privilegiam a formação e não apenas a instrução implica investimento no aluno para habilitá-lo no sentido de dominar as demandas de um mercado desafiador e fortemente seletivo.

Os currículos dos cursos em faculdades com essa proposta fazem referência a um universo de conhecimento transdisciplinar e literalmente contemporâneo, necessário à comunicação de significados em suportes de extensa mutação. São derivados das chamadas novas tecnologias ou extensões dos sentidos do humano, como preconizou Marshall MacLuhan, têm como cenário o cotidiano lúdico do alunado e se convertem em conhecimento necessário à compreensão e à moldagem do chamado pós-modernismo. Os cursos oferecidos pelas instituições devem ser constituídos de forma a não repetir equívocos de seus concorrentes, que geralmente condicionam ementas ao estudo fragmentado de forma muito generalista, a suas fusões mais óbvias.

Nas instituições de qualidade os currículos apostam numa especificidade importante: possibilitar reflexões e a práxis sobre as intersecções em vários campos do conhecimento contemporâneo numa categoria que elege os eixos da ética, da técnica e da estética como constituintes de sua pedagogia. Tal caráter holístico deve ser levado em conta por toda instituição que se propõe a ofertar ensino superior, pois, ao formar futuros profissionais para atuar num mercado albergado pela economia do intangível, baseada quase que exclusivamente no conhecimento, essa inserção não pode ser alavancada apenas por uma elite (que geralmente está na universidade pública ou em universidades privadas capazes de fazer concorrência às públicas).

É preciso garantir o *status* de agentes aptos a atuar em todo o segmento profissional, inclusive para os alunos que se encontram hoje nas instituições precárias que oferecem apenas instrução, ou nada. Faz-se necessário separar o joio do trigo, com uma boa métrica que possa impactar realmente a qualidade do ensino.

Pesquisa

O ideal é que o corpo docente seja formado por mestres, doutores, graduados e especialistas que possuam experiência e legitimidade capazes de garantir maior fluidez na implantação do projeto pedagógico dos cursos, reforçar o diferencial da instituição e repercutir positivamente na opinião pública. O passo seguinte é favorecer atualização constante do corpo docente, o que se dá por meio de fomento à pesquisa que incremente os saberes construídos em sala de aula.

Constituir grupos de pesquisa ligados a agências fomentadoras como o Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) ou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), incentivar e patrocinar a participação de docentes em congressos nacionais e internacionais, e enfatizar a publicação de artigos em órgãos indexados são atribuições institucionais que qualificam o corpo docente e agregam valores objetivos aos cursos. Não custa pouco. Também o investimento em laboratórios e em material de apoio didático contribui para aquecer a identidade da escola.

Extensão

É como a escola potencializa a colocação do aluno no mercado, e também como se comunica institucionalmente com a sociedade aberta. No primeiro caso, este é, talvez, um dos maiores diferenciais que se pode oferecer ao aluno – a possibilidade real de ser inserido em âmbitos profissionais de destacado valor social, por meio de programas de mentoria ou de estágios. Tal prática é própria das melhores escolas e um empecilho às medianas. O sucesso dessas práticas garante a plena satisfação do aluno e contribui para o diferencial de seu currículo. Por outro lado, resolve também a nefasta questão das defasagens laboratoriais, já que é praticamente impossível à academia manter-se ininterrupta na vanguarda tecnológica.

O conceito de extensão demanda, também, iniciativas como a inserção da faculdade na agenda de eventos culturais concernentes aos cursos que oferta. Apoiando, promovendo ou patrocinando ciclos de variados eventos, feiras, exposições, palestras, entre outros, o aluno pode amplificar sua autoestima relacionada à escolha acadêmica.

Considerações finais

Os alunos oriundos de instituições que oferecem uma proposta acadêmica com as características aqui descritas constituem, no melhor sentido da palavra, uma elite cultural que se faz pelo repertório legítimo de sua formação, muito além das bases utilitaristas fornecidas pela maioria das universidades.

Associar uma instituição a esses ideais de excelência, tornando-a referência, é bom motivo para se investir em educação. Não custa pouco. Significa investimentos sucessivos da instituição e, por conseguinte, também de uma classe diferenciada do aluno comprometido, a qualquer custo, com seu sucesso pessoal e profissional. Cobra-se caro pelo bom serviço. É o preço para o peso assegurado aos diplomas emitidos por faculdades e universidades comprometidas com qualidade de ensino.

Atitude que deve se reverter em dividendos múltiplos a todos os agentes envolvidos nessas relações de ensino-aprendizagem justifica tamanho esforço em oferecer novos cursos de graduação a um mercado cujo varejo quer saturá-lo. Mas que, como nos lembra Paulo Freire, admite brechas; aquelas que fazem da Educação um ato de sucessivas emancipações.

Essa proposta é viabilizada por IES privadas que aqui intitulamos como *premium* e que não atuam com escala. Algumas instituições conseguem manter a mesma qualidade atuando com escala, como é o caso das Pontifícias Universidades Católicas em alguns estados.

Por outro lado, será preciso encontrar fórmulas para atender à grande demanda que geralmente está nas IES que atuam com escala e que recebem os alunos oriundos do ensino básico com muitos *gaps* de formação. São essas que atendem à maior parcela da população. Portanto, investimento em formação permanente do docente, estratégias de adequação e monitoramento curricular são fundamentais para garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem.



**UMA RECEITA PARA A SAÚDE
E O BEM-ESTAR DA
APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA
NO BRASIL**

FREDRIC MICHAEL LITTO*

Tendo em mão os resultados laboratoriais do paciente, a Educação a Distância (EAD) brasileira, levando em consideração os possíveis efeitos colaterais inesperados da utilização simultânea de remédios variados e, também, reconhecendo o estado preocupante do paciente, prescrevo o seguinte tratamento para sua total recuperação:

1. Que o paciente seja devolvido ao convívio do restante da sua família educacional, sem isolá-lo em termos de prescrições, observações ou exames excessivos. O bem-estar do paciente, obviamente, deriva-se do bem-estar do ambiente familiar, em qualquer que seja o local. O pleno exercício de todas as suas funções e habilidades será determinado para que o paciente deixe de ser tratado como um elemento excepcional e seja considerado como, simplesmente, mais um membro de uma família comum, grande, moderna, mas importante para a sociedade.
2. Que os critérios de avaliação do bem-estar do paciente sejam baseados não apenas nos insumos responsáveis pela sua existência e pelo seu funcionamento; como quantos centímetros quadrados tem a palma de sua mão, ou em quais instituições suas enfermeiras estudaram, mas sim, focar nos resultados colhidos e escaneados do processo das suas funções vitais.

* Presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Metaforicamente como médico e profilático da Educação a Distância no Brasil. presidente@abed.org.br; frmlitto@terra.com.br

3. Que o paciente não seja tratado como um incapaz, necessitando de tutela e constante ressonância magnética de sua capacidade cognitiva e monitoramento com ultrassonografia dos seus órgãos, sobre o regime estreito e inflexível, e em tudo igual a todos os demais pacientes recebendo idêntico tratamento. Pelo contrário, quanto mais ao paciente é permitido inovar, usar sua criatividade e sua experiência para contribuir para a volta de suas atividades normais.
4. Que seja lembrado, na aplicação dessa receita, tal qual acontece com a posologia de cada medicamento, que cada paciente, intrinsecamente e extrinsecamente diferente dos demais, de que não seja exigido, injustamente, um padrão único de atividades, como a duração de exercícios intelectuais, ou que o paciente seja obrigado a repetir os mesmos exercícios praticados pelos outros membros da sua família, sem ter a oportunidade de inovar em prol da sua própria saúde e desempenho, como ocorre na autoaprendizagem e na eutagogia.

Tendo seguido todas as recomendações baseadas nas mais bem-sucedidas experiências internacionais, acima descritas, não há necessidade de outros procedimentos. Qualquer nova interrupção do seu bem-estar deve ser tratada conforme os princípios aqui indicados. O paciente retornará ao seu estado normal de contribuinte e cidadão, ao seio de sua família e ao contexto da sociedade desde que lhe sejam dadas as condições mínimas de autonomia responsável, e que seja tratado como sujeito maduro, merecedor da confiança, do respeito e do reconhecimento de sua importância para o bom funcionamento da sociedade.



CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESTÉTICA

MATHEUS GOROVITZ*

Se quiser gozar da arte deve-se ser um homem artisticamente educado.

Karl Marx, Manuscritos econômico-filosóficos

Este texto discorre sobre a educação do olhar para legitimar o ajuizamento do belo como expressão da *totalidade* humana. Corrobora com a convicção de que a formação do cidadão, do artista e do indivíduo emancipado é interdependente. Visa a instrumentar o estudante a identificar a *beleza* como expressão de *autonomia*, fator que distingue a condição propriamente humana – poder determinar o modo de existência. Servirão de lastro conceitual para embasar tal hipótese as seguintes categorias: julgamento de gosto, totalidade, belo, identidade e diferença.

Julgamento de gosto

No reconhecimento do belo pelo *juízo estético*, o sujeito vivencia a condição de possibilidade de ser emancipado. O ajuizamento de gosto é livre porque não coagido por fatores pré-determinados: os de ordem conceitual, os utilitários, os sedimentados pela tradição, ou ainda os que,

* Professor titular da área de estética e história da arte na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília, onde ingressou em 1973 e se aposentou em 2010. Publicou: *Eilat town plan* (1966); *Brasília, uma questão de escala* (1985) e *A invenção da Superquadra* (2009) (coautoria Marcílio Mendes Ferreira). gorovitz@terra.com.br

ao aprazerem os sentidos na sensação pela agradabilidade, motivam o sujeito a invocar o belo para expressar sua emoção espontânea e natural – a sensibilidade inata. “Que bela rosa” exemplifica o uso prosaico da estética, e o distingue do uso poético, cuja condição de possibilidade do ajuizamento pressupõe necessariamente a presença da obra de arte.

Juízo é uma asserção fundamentada em uma razão, ou seja em relações apercebidas no caráter sistêmico da obra de arte. À medida que a *composição* relaciona de modo harmônico ou dissonante as partes da obra permite que o sujeito, ao recompô-las por meio das capacitações sensíveis, intelectivas e volitivas sincronizadas, possa assim objetivar sua identidade como pessoa.

A faculdade de julgar permite comunicar sentimentos que distinguem a subjetividade particular do sujeito – aquilo que o diferencia, e a expectativa de reconhecimento de sua identidade pressupõe a abertura ao outro, a reciprocidade promove a convivialidade (RENAUT 1998: 88), Rimbaud sintetiza: “*Je est un autre*”.

A noção de arte como instrumento de emancipação comparece na proposição de Artigas ao reconhecer: “A arte é uma das formas concretas e necessárias da ação do homem na criação de uma natureza propriamente humana” (ARTIGAS 1981: 45). E a espécie humana se distingue das outras porque suas capacitações podem se desenvolver infinitamente.

A atividade artística é uma práxis, a ação do sujeito que numa relação dialética ao transformar a natureza transforma a si mesmo e objetiva, neste processo, sua condição humana essencial. Assim, ao produzir ou reconhecer um artefato como “obra de arte”, como belo, o indivíduo se humaniza – manifesta sua condição de autonomia – de ser emancipado – livre. Schiller situa: “O fundamento da beleza é acima de tudo a liberdade no fenômeno. O fundamento da nossa representação da beleza é a técnica na liberdade. A beleza nela mesma, nada do que procede imediatamente e especificamente da sua origem não será levado em conta.” (SCHILLER 2002: 85). Sobre a obra de Schiller, *Educação estética do homem*, Hegel comenta: “Schiller parte da ideia central de que cada homem individual possui em si a disposição para um homem ideal” (HEGEL 1979: 62). No dizer de Marx:

A “obra de arte” – e, do mesmo modo, qualquer outro produto – cria um público sensível à arte e capaz de sentir prazer com a beleza. Por conseguinte, a produção não cria apenas um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto (MARX 1974: 60).

Admitindo que “Só em objetos reais, sensíveis, pode [o sujeito] exteriorizar sua vida” (MARX 1978: 400), a correlação arte-liberdade é engendrada na interação sujeito-objeto, na qual o objeto é a “obra de arte”, e é balizada pelo critério do *belo* em que o sujeito se identifica pelo julgamento de gosto: “Ele (o homem) quer sentir-se a si próprio, por isso se defronta com a beleza na arte” (HOLDERLIN, 2003, 83).

Arbitrar sobre o belo identificando as condições que o objetivam requer, na prática didática, educar o *juízo de gosto*, seja propondo ou, ainda, reconhecendo o belo na obra de arte. Tal modo de ajuizar implica em assumir uma decisão na ausência de uma razão *prática* ou de uma razão *lógica* e, assinala Schiller, apenas considera os aspectos intrínsecos à obra: “O julgamento estético, tendo em conta seus fins, considerará apenas a beleza nela mesma, nada do que precede imediatamente e especificamente sua origem levado em conta” (SCHILLER 1998: 51).

O juízo de gosto não tem como parâmetro de avaliação nenhum valor pré-estabelecido, herda, como referencial, o trabalho humano plasmado no acervo de obras de arte onde o objeto não é aferido pela razão instrumental, pelo valor prático utilitário – a capacidade de satisfazer uma necessidade particular predeterminada e tampouco se alicerça em valores estabelecidos *a priori*, conceituais, éticos ou os que, sedimentados pela tradição, passam a ser consensuais. A interação das capacitações racionais, intelectivas, volitivas e sensoriais engendra o juízo de gosto e, desse modo, constitui-se como práxis – ação autônoma e autodeterminada, diferenciada assim do discernimento fundamentado cognitiva ou teoricamente, e corroborada por conhecimentos sedimentados e argumentação lógica que asseguram a certeza inexorável do julgamento justo.

Ao promover a interação das dimensões subjetivas e objetivas e exercitar tais prerrogativas, a “obra de arte” faculta ao indivíduo, seja no instante da concepção ou da apreciação, objetivar a consciência da totalidade – a plenitude das capacitações individuais.

Totalidade

A *totalidade* subentende o conjunto de necessidades e possibilidades humanas exercidas de modo integrado; quando o lado sensível e o racional não comparecem fragmentados, o sujeito é auto consciente, seja na plenitude ou na adversidade da condição existencial.

O ser *emancipado*, cujo comportamento não é heteronomicamente determinado ou pré-determinado, mas que determina os parâmetros de sua ação e nesta determinação se autodetermina, implica articulação das esferas subjetivas e objetivas – da sensibilidade e da racionalidade, da dupla condição de indivíduo *particular*: motivado pela razão prática e pela subjetividade, e de ser *genérico*: motivado pela vocação social e mediado pela universalidade do pensamento objetivo, lógico e cognitivo.

A totalidade subentende a indissociabilidade das esferas do subjetivo e do objetivo. Sujeito e objeto são, na concepção dialética, antitéticos e complementares, e interagem num processo do qual a “obra de arte” emerge como uma das sínteses possíveis. Síntese onde nenhuma das dimensões sensoriais, racionais, volitivas e intelectivas consideradas isoladamente é determinante. Denuncia sim o equilíbrio, tensão ou conflito dessas capacitações do ser. A estética fundamenta-se na homologia entre a autonomia da “obra de arte” e a autonomia do ser (a coerência interna da forma e a concordância entre esta forma e o conteúdo a ser expresso).

Belo

A mediação entre o universo *subjetivo* e o universo *objetivo* se faz pelo conceito de *belo*; ao afirmar, mediante o juízo de gosto, que algo é belo, quero que meu sentimento (particular e subjetivo) possa ser compartilhado coletivamente, por isto associo um conceito (objetivo e universal) à singularidade subjetiva. Atribuo um valor universal a um sentimento afetivo particular.

O juízo estético envolve uma contradição, ou antinomia, pois embora exprima uma experiência do sujeito, da sua sensibilidade particular, pretende que a significação dessa experiência seja comunicável aos outros e encontre ressonância universal. Eis porque Kant nos diz, a propósito da quantidade do juízo, que “belo é o que agrada universalmente sem conceito [...] No juízo estético, portanto, verifica-se o acordo, a harmonia, ou a síntese, entre a sensibilidade e a inteligência, o particular e o geral” (KANT apud CORBISIER 1987: 67- 68).

No conceito de belo é sublinhada a consciência do ser como ser social, pois ao valer-se de um conceito (universal), que se manifesta como fenômeno (particular) na “obra de arte”, pode então se comunicar.

Autonomia e cidadania

A síntese entre o significado (sujeito autônomo) e o significante (objeto autônomo) adjetivada como beleza e objetivada pela obra de arte, é uma práxis e, enquanto tal, aufere um sentido volitivo e libertário: promove a consciência da autonomia e liberdade, entendida esta como consciência de necessidades e possibilidades objetivas, historicamente constituídas e, como corolário, o sentido de responsabilidade – móvel da cidadania.

Ao contrário dos processos naturais ou necessários, e das ações que resultam da coação e da violência, as ações humanas consideradas livres são intencionais, visam a determinado fim, têm motivo que as explica e incluem um projeto, bem como a decisão de um agente responsável. A intencionalidade é a característica fundamental do comportamento consciente e livre (CORBISIER 1987: 160).

Compete ao artista contribuir para a construção da cidade democrática valendo-se da “obra de arte” como fator promotor da autoconsciência e autodeterminação (consciência de si) e da consciência da cidadania (consciência dos outros).

Fundamentada na noção de isonomia, participação igual de todos os cidadãos no exercício do poder (VERNANT 1981: 56), a *polis* grega ilustra a noção de autonomia auferida pela relação das partes entre si: na obra, os componentes formais reunidos pela composição e no sujeito, as dimensões humanas harmonizadas.

A proporção, relação entre as partes, pressupõe o reconhecimento da relevância de cada parte na formação do todo, da autonomia de cada unidade do sistema formal e, de modo homólogo, de cada indivíduo na sociedade.

A noção essencial é, de fato, a de *proporção*; a cidade forma um conjunto organizado, um *cosmos* harmoniosamente constituído se cada um de seus componentes situa-se em seu local e possui a porção de poder que lhe é conferida em função de suas virtudes próprias (VERNANT 1981, 90).

A autonomia inerente ao julgamento de gosto, com o qual nos apropriamos da obra de arte, tem um corolário – exclui toda forma de autoritarismo: “Nenhum privilégio, nenhuma autocracia de qualquer espécie pode ser tolerada onde impera o gosto” (SCHILLER 1982: 217).

Identidade na diferença

A identidade na obra de arte nasce da racionalidade, a coerência proveniente da rigorosa estruturação em si determinada de modo singular pela obra. A lógica interna de construção consubstanciada pela *composição* que ao relacionar as partes entre si e destas com o todo confere autonomia e faculta a decodificação do sentido geral por meio dos elementos intrínsecos à obra. Para Deleuze e Guattari a composição qualifica esteticamente o artefato: “Composição, composição, eis a única definição da arte. A composição é estética, e o que não é composto não é uma obra de arte” (DELEUZE / GUATTARI: 1992: 247).

A identidade da “obra de arte” promove a consciência de si e como corolário a diferença do coletivo e do individual, distinção que legitimará o ajuizamento do belo. Hölderlin resume assim: “A identidade na diferença é a essência da beleza” (HÖLDERLIN 2003: 85).

Em resumo, a identidade da obra, passível de ser apreciada com precisão objetiva – mensurável, desencadeia a ação de reinterpretação e o ajuizamento de gosto pela conjugação das prerrogativas racionais, sensíveis, volitivas e intelectivas despertadas pela obra no sujeito – incomensuráveis. Neste modo de fruição o sujeito se posiciona criticamente diante da obra e, portanto, diante de si.

Obras citadas

- ARTIGAS, V. O desenho. In: *Caminhos da Arquitetura*. São Paulo: Lech, 1981.
- BOTTOMORE, T. (ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- CORBISIER, R. *Enciclopédia filosófica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- COSTA, L., *Arquitetura*. In: *Biblioteca educação é cultura*. Rio de Janeiro: MEC/Fename/Bloch, 1980.

- DELEUZE G. e GUATTARI F. *O que é a filosofia*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- HEGEL, G.W.F. *Introduction to the Aesthetics Lectures*. Oxford: Clarendon, 1979.
- HÖLDERLIN, F. *Hipérion*. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.
- MARX, K. Manuscritos Econômico Filosóficos. In: *Marx. Os Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- MARX, K. *Sobre literatura e arte*. Lisboa: Estampa, 1974.
- RENAUT, A. *O indivíduo*. Rio de Janeiro: Difel, 1998.
- SCHILLER, F. *On the aesthetic education of man*. Oxford: Clarendon, 1982.
- SCHILLER, F. *De la grâce et de la dignité*. Paris:Hermann, 1998.
- SCHILLER, F. *Kallias ou sobre a beleza*. São Paulo, Zahar, 2002
- VERNANT, J-P. *Les origines de la pensée grecque*. Paris: PUF, 1981.



**A CULTURA NACIONAL NO
MUNDO GLOBALIZADO – O PAPEL
DA ARTE E DA EDUCAÇÃO NO
SÉCULO XXI OU O LUGAR DO
SACI-PERERÊ E DA ÍNDIA POTIRA
NO MUNDO DE HARRY POTTER**

SILVIO TENDLER*

“Utopia,” “barbárie” e “desenvolvimento sustentável” são expressões pronunciadas nos dias de hoje com reiterada frequência.

Barbárie como sinônimo de fatos vividos. Utopia, não como projeto inatingível, mas como sonho possível, desejo. Desenvolvimento sustentável como construção, possibilidade de conciliar consumo e natureza.

Um novo mundo se anuncia. As promessas de um futuro radiante para todos borbulham nas páginas das ciências. As células-tronco nos garantem que, com um trabalho de lanternagem, será possível recuperar corações combalidos, fazer cego enxergar, parálítico andar.

A economia promete um mundo mais rico para todos. Desde que saibamos conviver com a natureza, que, democrática, não diferencia classes sociais, cor, credo, sexo, entre as vítimas que as catástrofes provocam causadas pelo desenvolvimento predatório.

Uma dúvida atormenta: e quando começarem os implantes cerebrais de chips capazes de armazenar em nossas cabeças a Biblioteca de Alexandria completa, o que faremos com tal volume de informação a nosso dispor?

* Cineasta. Professor do Curso de Comunicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) – área de Cinema. Mestre em Cinema e História pela École des Hautes-Études – Sorbonne. Especializado em Cinema Documental Aplicado às Ciências Sociais pelo Musée Guimet – Sorbonne. Diretor da Caliban Produções Cinematográficas. executivo@caliban.com.br

Se não formos capazes de discernir o que queremos para nossas vidas, nos tornaremos frágeis robôs manipulados pelos que controlam as informações, o que já ocorre hoje, à medida que é a grande mídia que nos controla e não o contrário, como deveria ser.

Dentro de novos paradigmas, como será o Brasil em 2030? Que país estamos construindo para o futuro? Quais valores éticos estamos semeando? Que modelo de desenvolvimento econômico? Democrático, para todos, ou concentrador de riquezas para uns poucos? Que língua será falada no Brasil?

Uma contradição aflora entre a cultura do desenvolvimento sustentável e o desenvolvimento sustentável da cultura, ou seja, qual será o papel das culturas nacionais na construção de uma identidade própria no mundo globalizado? Qual é a importância do nacional nos desafios universais e do universal nos desafios da preservação das culturas regionais (línguas, comidas e costumes), num conflito entre ancestralidade e renovação?

Em nome do desenvolvimento sustentável, o mundo se mobiliza pela preservação da floresta, de suas árvores e de seus rios, abandonando à própria sorte o imaginário e suas lendas, sonhos, fantasmas, fantasias e os personagens que nela brotam e habitam.

A Índia Potira e o Saci-Pererê são abandonados à própria sorte sem espaço no imaginário das crianças de hoje, que preferem, por falta de formação e informação adequada, cultivar heróis alheios.

Na minha infância sempre houve espaço para Roy Rogers, Búfalo Bill, Robin Hood e Rintintin ao lado de Pedrinho, Narizinho, Emília e Marquês de Rabicó. Eram mundos conciliáveis os da cultura de massas e os dos personagens de Monteiro Lobato.

Hoje convivemos com uma cultura avassaladora hegemônica. Para citar um exemplo do que ocorre no cinema, notícia recente publicada na imprensa brasileira informa que, durante o mês de julho de 2010, três filmes ocuparam 95% das salas de cinema – todos norte-americanos.

O que sabe o jovem brasileiro sobre Josué de Castro, Darcy Ribeiro, Milton Santos?

Com o que sonha o jovem de hoje, adulto de amanhã?

A maior parte dos municípios brasileiros não tem nenhuma atividade cultural para oferecer aos jovens. Não tem sala de teatro nem sala de cinema. O Governo Federal pretende ampliar o número de bibliotecas municipais, mas ainda é projeto. Também ainda não passa de medida provisória o número de salas de cinema no Brasil (a imensa maioria de municípios não tem nenhuma. As salas de cinemas encontram-se concentradas em shoppings nas grandes cidades. São muito poucos os cinemas de rua. Nas cidades do interior, os jovens sonham com a construção de shoppings.

O período eleitoral é sempre bom para ampliar discussões de interesse da Nação.

Os desafios do futuro são promissores; num mundo pautado pela globalização, onde capitais e mercadores circulam livremente e humanos são segregados por muros; num mundo de marcas, sem territórios ou bandeiras que as identifiquem, as marcas de empresas se sobrepõem às nações e seu território é o planeta. Elas compram os serviços onde a mão de obra é a mais barata e vendem os produtos de forma hipervalorizada mundo afora.

A indústria da comunicação é o grande sustentáculo e alavanca desse mundo globalizado onde o homem não é mais o centro do progresso. As culturas nacionais vêm perdendo espaço para a cultura hegemônica produzida pela indústria do entretenimento, promiscuamente sustentada por forças que sincronizadamente ordenam a política e a economia mundial: mídia internacional, sistema financeiro e indústria de armamentos.

Dentro desse quadro, a importância da Cultura cresce na construção do mundo do futuro e está intimamente ligada à educação.

Hoje a cultura submete-se ao domínio do mercado e que os “donos do mundo” inventam inúmeros artifícios para manter seu sistema de dominação, os chamados meios de comunicação de massa são peças-chave na sedimentação de valores de uma cultura consumista e predatória, que devasta o planeta ao mesmo tempo que finge preocupação com a preservação do meio ambiente.

É a educação que pode reverter esse quadro por meio da formação da infância e da juventude estimulada pela intercessão da cultura e das artes desde a mais tenra infância dentro do processo pedagógico na formação de uma consciência coletiva voltada para a paz, para o progresso, o respeito à natureza e a qualidade da vida compartilhada por todos.

O ensino da literatura, do cinema, do teatro, das artes plásticas nas escolas e nas universidades brasileiras é que pode sinalizar homens e mulheres melhores, num futuro melhor.

Ocupar nossas salas de aula com a produção do cinema brasileiro é um passo importante para que logo no futuro reocupemos nossas salas de cinema com nossos filmes e que logo elas estejam repovoadas por espectadores que serão incentivados, dentro das escolas, a conhecer e admirar nossos valores próprios.

Ensinemos a fazer do cinema um espetáculo criativo, emulador de valores humanísticos e não a permanente fábrica de violência com que nos defrontamos hoje.

A cada eleição, a política vem se revelando mais pragmática; os programas eleitorais e os candidatos omitem planos específicos para a educação e a cultura por não representarem fontes vultosas de votos.

Da educação só comentam generalidades, sem projetos, e das artes querem apenas o sorriso dos artistas nas fotografias de propaganda ao lado do candidato.

Considerando que são justamente os valores culturais que ajudam a demarcar territórios, preservar as riquezas e dar amálgama à nação, é fundamental adequar o sistema educacional aos desafios que os novos paradigmas trazem para a construção desse mundo futuro. Conciliar cosmopolitismo, internacionalismo e nacionalidade. Se antes o desenvolvimento era o desafio do progresso a qualquer preço, hoje a noção de desenvolvimento sustentável é fundamental para a sobrevivência da vida no planeta ameaçado pela fúria da natureza. Num mundo cada vez mais mercantilizado, a civilização minada por guerras e violência, a construção de um mundo de paz e tolerância, a educação representa a ponte entre o presente e o futuro. O desafio nessa sociedade globalizada é estabelecer a ponte entre educação e a cultura nacional.

Perguntas aos candidatos

- 1- Gostaria que o(a) senhor(a) comentasse a reflexão exposta e falasse sobre as suas propostas específicas para a cultura e a educação.
- 2- Gostaria de conhecer seu projeto para alguma operação que conjugue arte, pesquisa, cultura e ensino.
- 3- O sistema educacional, desde a tenra infância à universidade, deve ser mobilizado na disseminação dos valores culturais que permitam construirmos um país de criadores e não nos tornemos apenas um país de consumidores da produção no mais amplo sentido do termo, de cultura importada dos países hegemônicos. O que pensa a respeito e o que propõe o(a) candidato(a)?
- 4- Não se trata aqui de propor práticas culturais xenófobas, o que fragilizaria mais ainda nossa cultura nacional. Não se trata de medo ou aversão ao “estrangeiro” ou ao que soe estranho ao nosso gosto. Trata-se de dar condições de sobrevivência e preservação a valores próprios, num mundo onde conhecimento representa fonte de poder e identidade. Qual será o espaço em seu governo para os filmes brasileiros nas salas de cinema que já foram nos anos de 1980 de 140 dias por ano e hoje não passam de 28 dias por ano, por sala?

Se não quisermos ser relegados ao papel de meros consumidores e importadores da produção alheia (no sentido mais amplo da expressão, entendendo produção como geração de bens culturais, que

beneficiem a existência de um mercado de produção e consumo no sentido econômico do termo) temos que fortalecer os mecanismos de multiplicação de produtores e consumidores de nossos produtos. E aí entramos na questão fundamental que é o sistema educacional como parte essencial dessa rede produtiva cultural.

O que o(a) candidato(a) pensa a respeito e propõe?

- 1- A cultura pede um tratamento de excepcionalidade para proteger e desenvolver os valores próprios do povo.
- 2- O(A) senhor(a) já pensou numa globalização coordenada pela Unesco ou através da criação de mecanismos eficazes internacionais que pautem a globalização pelos valores da solidariedade, da luta contra a fome, contra a destruição da natureza e não pela Organização Mundial do Comércio (OMC)?
- 3- Exige-se uma necessária ação que preserve e desenvolva os valores culturais pautados pela paz e pela qualidade de vida para todos. Qual será a ação efetiva do seu governo nesse sentido?
- 4- Em termos históricos estamos na era que Milton Santos chama de Período Popular. Nessa era, a cultura de massas assume um papel preponderante na formação e disseminação de valores que se tornam universais à medida que, a cada dia, o modelo de produção dos chamados *blockbusters* vai se fazendo mais dominante em todo o planeta e sobre quase todas as culturas, à exceção daquelas que ainda são protegidas pelas barreiras da língua ou da religião ou pela instalação de um sistema de autodefesa cultural (nesse caso, para não pensarem que estou defendendo algum ditador radical, xenófobo, estou me referindo à França que aplica a exceção cultural ao cinema nos acordos de livre-comércio). Com os filmes, chegam nessa invasão bárbara games, livros, discos, camisetas, tênis e costumes, adequando e transformando os cidadãos em *consumers* sem rosto ou voz. O que pensa a respeito e diga se pretende tomar alguma atitude de coibir, ou, ao contrário, pretende estimular, o culto à violência na formação de nossos cidadãos, desde a infância.
- 5- Seu governo terá como preocupação no projeto educacional formar Pagu, Milton Santos, Josué de Castro, Darcy Ribeiro, Bertha Lutz, Oswaldo Cruze, Castro Alves, Clara Sharf, Irmã Dulce, Zilda Arns, Fernanda Montenegro, Tarsila do Amaral, Mayan Zatz, Clarice Lispector, Cecilia Meirelles, Clarice Lispector ou Sylvester Stallone?

A hora de protestar é agora, em período eleitoral.

APÊNDICE

A sociedade civil movimenta-se e hoje existe uma demanda no sentido de o audiovisual ser incorporado ao ensino regular no Brasil vinda dos mais variados segmentos e meios e não exclusivamente das atividades fim do cinema.

Reproduzo abaixo duas cartas que dão substância a meus argumentos:

I – Felipe Macedo, ex-Presidente do Conselho Nacional de Cineclubes, levanta a questão da formação de plateias para o cinema brasileiro.

“Caro Silvio,

Vem aí mais uma Jornada de Cineclubes. Agora, com alguns programas governamentais, o número de cineclubes e pontos comunitários de exibição cresceu muito: já está perto do milhar e vai ultrapassar essa marca até o ano que vem.

Mais que formação de plateias para o cinema brasileiro – nosso compromisso essencial – coloca-se a questão da formação desse público. Um problema educacional, no sentido mais original e amplo. A formação dos cidadãos, formal ou informalmente, dentro e fora do universo educacional, está cada vez mais sujeita a um discurso dominante e homogêneo, que ocupa todo o universo audiovisual, sem que haja nas redes de ensino, meios e métodos de decodificação, compreensão e crítica autônoma desse discurso.

Não há a utilização sistemática do cinema ou do audiovisual como ferramenta pedagógica, seja no enriquecimento do estudo das matérias oferecidas, seja na promoção da transversalidade do processo de aprendizado da grade curricular ou, ainda, como instrumento de expressão dos alunos. Também não há disponibilização de formação, quanto às linguagens audiovisuais e ao seu uso pedagógico, para os corpos docentes das redes de ensino.

As iniciativas de integração entre escola e comunidade são muito incompletas, particularmente no que tange à criação de interfaces institucionais comunitárias com recursos audiovisuais, como são, muito especialmente, os cineclubes.”

II – A professora aposentada e escritora Risomar Fassanro escreve carta dirigida ao Ministro da Educação, Fernando Haddad:

“Osasco, 21 de julho de 2010.

Exmo. Sr. Fernando Haddad

DD Ministro da Educação

Senhor Ministro,

Sou professora aposentada de português e literaturas brasileira e portuguesa da rede oficial de ensino do estado de São Paulo. Em alguns períodos de minha carreira lecionei em escolas particulares e em cursinhos, mas minha dedicação maior sempre foi o Ensino Fundamental e Médio. Acompanhei de 1968 até o presente a Educação em nosso país, e pude observar que seu longo caminho se deu de forma difícil e vertiginosa, o que é lamentável para todos nós: professores, pais e sociedade.

As mudanças tecnológicas que se processam no mundo foram afastando cada vez mais a escola da sociedade. Ainda lecionava quando constatei que, enquanto nossas escolas ainda não eram equipadas sequer com bibliotecas, os computadores já faziam parte do mundo dos nossos alunos. Cansei de ouvir os lamentos dos professores que se queixam de não ter como atrair o interesse dos alunos. Cansei de ouvir falar da violência que invadiu as escolas e cresce a cada dia que passa. Cansei de ouvir e de ver que hoje nossos alunos, mesmo os do Ensino Médio não sabem escrever, não sabem ler, não conseguem pensar.

Cansei de ver os pátios das escolas repletos de jovens jogando lixo no chão enquanto seus professores estão dentro das salas esperando inutilmente por eles. Nada os convida a entrar nas salas.

Como atrair a atenção de jovens que dentro das salas de aulas tinham apenas professores, giz e lousas, enquanto fora dos muros da escola tinham um mundo tão interessante, tão rico à sua disposição?

Há alguns anos penso nisso e, recentemente, enumerando as matérias que constam dos nossos currículos me surgiu uma ideia.

Desde sempre algumas artes fazem parte desses currículos. São matérias como literatura, artes plásticas, música. No entanto, a arte maior, aquela que foi a grande revolução no campo artístico do século XX, não teve permissão para entrar na escola, a não ser em ocasiões esporádicas e vista quase sempre apenas como lazer.

Refiro-me, Sr. Ministro, ao cinema. Esta arte que reúne todas as outras, e que é tão benquista pelos jovens.

Mas não me refiro à entrada do cinema apenas para diverti-los, mas sim para tirar desta arte tudo que ela é capaz de nos oferecer, e da forma mais agradável possível.

Penso em cinema nas escolas como uma matéria curricular igual a matemática, português, história e outras. Com professores capacitados em Escolas de Comunicação que possam trabalhar com os alunos a história do cinema, os vários conteúdos dos conhecimentos sobre a linguagem cinematográfica, como interpretar um filme, analisando seus vários elementos, seus vários recursos; ou seja, levando o aluno a pensar sobre o mundo por meio da chamada Sétima Arte, o que constitui o objetivo de todo educador.

Conhecer mais a fundo e compreender esta linguagem contribui para que os alunos, imersos no mundo da imagem, como acontece hoje em dia, possam ter mais condições de entender melhor e ter uma visão crítica sobre as mídias atuais.

Além de estudado em si mesmo, o cinema pode ser integrado às outras matérias levando os alunos a correlacionar os vários conhecimentos, uma vez que as linguagens são multidisciplinares, por natureza.

Acredito que a introdução do cinema trará uma nova vida às escolas, aos professores e aos alunos em sua vivência escolar e em sua compreensão sobre a vida em sociedade.”



ESTUDOS 39

***III – O SETOR PRIVADO DE ENSINO SUPERIOR
COMO PROTAGONISTA DO PROJETO
EDUCACIONAL DO PAÍS: PROPOSTAS PARA
UMA NOVA AGENDA***



O SETOR PRIVADO DE ENSINO SUPERIOR COMO PROTAGONISTA DO PROJETO EDUCACIONAL DO PAÍS: PROPOSTAS PARA UMA NOVA AGENDA

APRESENTAÇÃO

O Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior, em cumprimento aos seus propósitos e objetivos, vem discutindo temas relevantes para compor uma “agenda de proposições”, visando o aprimoramento do Ensino Superior brasileiro, tendo em vista os problemas vivenciados pelas instituições de Ensino Superior (IES) particulares no Brasil.

Ao reconhecer a necessidade de aprimoramento do sistema de Ensino Superior, o Fórum tem a disposição de colaborar com o governo e, mais do que isso, tem condições de assumir compromissos. Suas crenças:

1 – O futuro do país está na Educação

A Educação é a única solução para os desafios do futuro. Só um povo educado sobreviverá. Na sociedade do conhecimento, a Educação é a chave do futuro das pessoas, das famílias e dos países. Investir em Educação é o único caminho para o desenvolvimento de uma Nação.

2 – Desafios do Ministério da Educação

A função primordial do Ministério da Educação (MEC) é assegurar direitos previstos na Constituição Federal, especialmente os identificados com a livre-iniciativa na oferta do ensino, o

pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições de ensino públicas e privadas.

Além disso, na definição de políticas públicas para a formação de recursos humanos o MEC enfrenta uma série de desafios, entre os quais se destacam: a) o seu papel como elo integrador; b) a Educação Básica como revolução educacional; c) a reformulação e o fortalecimento do ensino médio e técnico-profissional; d) o ensino público e gratuito focado em áreas estratégicas; e) a avaliação como um processo integrado; f) o tratamento igualitário para as instituições de Ensino Superior públicas e privadas.

- 2.1 – MEC como elo integrador.** Em função do porvir desenhado para a Nação em suas diversas áreas é que deverá ser planejada a formação de recursos humanos para atuar nos diversos segmentos profissionais. Para tanto, o Ministério de Educação deverá ser o elo integrador entre os ministérios do Planejamento, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, do Trabalho e Emprego, enfim, de todos os que privilegiam o desenvolvimento sustentável do País.
- 2.2 – Educação básica como revolução educacional.** A questão fundamental da educação brasileira é desenvolver substancialmente sua base inicial de formação, cuja meta a ser atingida é a melhoria do ensino nas séries iniciais, tanto nas grandes cidades quanto nas do interior do País. Uma revolução educacional deverá adequar o ensino às necessidades do mundo atual.
- 2.3 – Reformulação e fortalecimento do ensino médio e técnico.** Da mesma forma que o ensino básico, o ensino médio deverá ser reorganizado com vistas a possibilitar a formação de jovens, capazes de compreender e de atuar como agentes de mudanças da realidade econômica, social e tecnológica do mercado de trabalho. Os jovens, ao se formar, deverão estar aptos a conseguir empregos ou a prosseguir seus estudos de nível superior.
- 2.4 – Ensino público e gratuito focado em áreas estratégicas.** O elevado custo do Ensino Superior especializado induz à necessária presença do Estado principalmente nas áreas que envolvem pesquisas, grandes laboratórios, tecnologias e equipamentos sofisticados. O ensino público e gratuito deverá estar focado prioritariamente na preparação de profissionais para as áreas estratégicas de desenvolvimento como saúde e tecnologia e formação de professores.
- 2.5 – Integração do processo de avaliação educacional.** O setor privado de ensino manifesta-se favorável ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

(Sinaes) e considera de fundamental importância que tal sistema se desenvolva de forma a integrar os três níveis do processo – avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação de desempenho dos estudantes – respeitadas a identidade e a diversidade das IES. Além disso, a avaliação deverá ser considerada um meio pedagógico de análise que vise a melhoria do ensino e não um processo punitivo. O Sinaes destina-se a avaliar a situação de um curso e o aprendizado de seus estudantes. Procedimentos legais com finalidade regulatória são outra coisa. Para tanto, deverão ser desburocratizados os processos regulatórios por meio da definição clara das fronteiras entre avaliação e regulação.

- 2.6 – Tratamento igualitário para as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas.** O tratamento dedicado às IES, por parte do MEC, deverá ser igualitário, não só pelo papel relevante que a iniciativa privada tem prestado ao desenvolvimento nacional, como também pelo espaço que ocupa no atendimento à demanda pelo Ensino Superior, impossível de ser exercida na sua totalidade pelas IES públicas.

Na realidade, existem dois tipos de Ensino Superior no País – o público e o privado; primo rico e o primo pobre, respectivamente – mas que trabalham com o mesmo objetivo, qual seja o de formar recursos humanos para o desenvolvimento.

3 – Financiamento

O Programa Universidade para Todos (ProUni) é uma iniciativa exitosa que sempre contou com o apoio das IES particulares. O Fundo de Apoio ao Estudante do Ensino Superior (Fies) é também instrumento valioso. Porém ambos necessitam ser ampliados e aperfeiçoados. Do mesmo modo, deverão ser identificadas outras instituições na oferta de financiamento aos estudantes.

4 – Parceria público-privado e inclusão

O Estado não dá o devido valor ao ensino particular. Em vez de tratá-lo como parceiro, atua de maneira discriminatória, criando amarras ao desenvolvimento do setor privado. No entanto, o setor, conforme o Censo da Educação Superior de 2008, atende cerca de seis milhões de alunos (90% do total) em cursos presenciais e a distância.

Há uma dispersão de esforços e de recursos financeiros quando o Estado se põe a criar universidades sem planejamento, em vez de aproveitar a estrutura física e os recursos humanos de instituições particulares de ensino superior, semiutilizadas, por meio de uma parceria inteligente. São

mais de 1.300 IES que, em curto prazo, rejuvenesceriam com lucros para o Estado, cujo custo-aluno é de 14 mil reais anuais, enquanto na particular é de 5 mil.

5 – Importância do ensino privado

Das 2.252 instituições de Ensino Superior em funcionamento no país, 90% são particulares e 10% públicas, incluindo universidades federais, municipais e estaduais. As instituições de ensino superior (IES) particulares empregaram, em 2008, mais de 218 mil professores e 173 mil funcionários do setor técnico-administrativo, isto é, cerca de 65% do total dos recursos humanos em atuação na educação superior brasileira, privada e pública.

Tendo em vista o exposto, o presente documento apresenta propostas para a criação de uma “Nova Agenda” – legítimo instrumento de orientação do diálogo entre os dirigentes do setor privado com os órgãos do governo – cujos destinatários são os membros das Comissões de Educação da Câmara de Deputados e Senado Federal e da Frente Parlamentar em Defesa do Ensino Superior Brasileiro, os candidatos à Presidência da República e os seus respectivos coordenadores da área de educação.

INTRODUÇÃO

O Censo da Educação Superior 2008⁶ revelou aspectos importantes da atual situação da Educação Superior brasileira, como o crescimento da entrada de estudantes. Em 2008, o número de matrículas foi 10,6% maior em relação a 2007, com um total de 5.808.017 alunos matriculados em cursos de graduação presencial e a distância.

- **O ensino superior particular cresceu aproximadamente 250%**, enquanto o ensino superior público cresceu pouco mais de 100%, desde o início dos anos de 1990.
- **O setor particular ainda responde pela maior parte das matrículas: 74,9% dos alunos estão matriculados em cursos de IES particulares**, enquanto 25,1% estudam em instituições públicas. No ano passado, 1.936.078 alunos ingressaram no Ensino Superior, 8,5% a mais do que o registrado em 2007. De 2007 para 2008, foram criados 1,2 mil cursos, um aumento de 5,2%.

⁶ Censo da Educação Superior 2008. Resumo Técnico. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2009.

- **As instituições particulares respondem pela maioria dos cursos: 17 mil, de um total de 24 mil.** No entanto, o MEC divulgou que o maior crescimento relativo foi nas instituições federais, que apresentaram um aumento de 6,8% no número de cursos na passagem de 2007 para 2008.

Além de participar do Programa Universidade para Todos (ProUni), atendendo cerca de 385.000 mil alunos, o setor particular ainda é responsável por mais de 21% dos financiamentos concedidos aos estudantes, mesmo dependendo unicamente das mensalidades escolares para financiar as suas atividades.

Por outro lado, mesmo com o surgimento de novas IES privadas, o percentual de jovens entre 18 e 24 anos no Ensino Superior ainda é de apenas 13%, muito abaixo da meta de 30% prevista no Plano Nacional da Educação para 2010 e de países como Bolívia (22%) e Colômbia (23%). Esses dados demonstram a importância do setor particular para o aumento do percentual de jovens na Educação Superior.

Os números do Ensino Superior particular não são nada desprezíveis e comprovam a sua importância na formação de cidadãos e no crescimento econômico do país. Atualmente, o setor emprega mais de 370 mil pessoas entre professores e auxiliares técnico-administrativos, agregando R\$ 16 bilhões ao PIB em massa salarial e gerando uma renda indireta superior a 1 bilhão de reais.

É indiscutível a ideia de que o Ensino Superior particular é um dos pilares para o desenvolvimento social e econômico do país e, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelas IES, sobretudo a enorme instabilidade jurídica e financeira causada pelo excesso de regulamentação, o Ensino Superior particular tem cumprido seu papel de inclusão social, de formação de cidadãos e de desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, fundamentais para o crescimento sustentado do Brasil.

Considerando os serviços prestados pelas IES privadas – que possibilitaram o crescimento do número de vagas e resolveram a grave questão da demanda, ao permitir o acesso a milhares de estudantes excluídos pela limitação de vagas das IES públicas – o MEC deveria tratar de forma igualitária as instituições.

Nesse sentido, o peso educacional, político, econômico e financeiro das IES particulares no segmento da Educação Superior brasileira deve se refletir, com a mesma intensidade e representação, nas políticas governamentais para o setor, considerando que o setor atua (na/no):

- promoção do desenvolvimento econômico e social do país;
- expansão e democratização do Ensino Superior;

- absorção do contingente de alunos no mercado de trabalho;
- oferta de melhores oportunidades de colocações profissionais;
- aumento da empregabilidade e desenvolvimento profissional;
- atendimento às demandas do mercado;
- promoção do acesso social dos indivíduos;
- formação de professores – que significa alto investimento na qualidade da educação básica; e
- promoção do acesso social dos indivíduos.

PROPOSTAS PARA UMA NOVA AGENDA

Gerais

- Viabilizar a participação efetiva das entidades representativas do setor privado na definição de políticas para a Educação Superior, especialmente aquelas voltadas à melhoria da qualidade de ensino e ao aperfeiçoamento dos instrumentos eficazes de avaliação, respeitando sempre a diversidade de instituições e de cursos;
- Ajustar as políticas públicas de financiamento à Educação Superior à realidade brasileira considerando que o sistema público não tem como continuar a se expandir sem se diversificar e estimular a participação crescente do setor privado;
- Abolir o modelo único de organização do Ensino Superior, baseado na concepção da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, corporificada em universidades abrangentes e complexas, por ser incompatível com a pluralidade, a heterogeneidade e as dimensões continentais do sistema educacional brasileiro;
- Desburocratizar os processos regulatórios por meio da definição clara das fronteiras entre avaliação e regulação pelo fato de se tratar de conceitos distintos e com fundamentação teórica e com aplicação prática diversas;
- Analisar o destino político do Projeto de Lei da Reforma da Educação Superior, tendo em vista que muitos de seus dispositivos se transformaram em medidas substitutivas, muitas delas equivocadas e inconstitucionais;

- Estudar formas de criar um marco regulatório seguro e uma política pública de Educação mais condizente com o desenvolvimento do País.

Específicas

1. Inclusão Social

- Atuar em parceria com o setor privado visando alcançar, no período 2011-2020, a meta de inclusão de 50% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos em cursos superiores, o que significa o desafio de se colocar mais de 12 milhões de estudantes oriundos dessa faixa populacional no Ensino Superior;
- Desenvolver, em parceria com o setor privado, programas que visem apoiar os jovens oriundos das classes de renda “C”, “D” e “E” e inserir os tecnólogos nas diferentes atividades produtivas, com o propósito de eliminar os preconceitos e as barreiras culturais, de ampliar o mercado de trabalho e de fortalecer o desenvolvimento nacional.

2. Financiamento

2.1 Fundo de Apoio ao Estudante de Ensino Superior (Fies)

- Ampliar o orçamento do Fundo, de forma a atender quantidade maior de estudantes;
- Estabelecer taxa de juros que permita a administração das dívidas pelos estudantes, estendendo-se, sempre que reduzida, a contratos vigentes, de modo a beneficiá-los com a atualização mais benéfica do saldo devedor que permita desconstituir obrigações já realizadas ou cumpridas;
- Modificar o prazo de carência acordado nos financiamentos concedidos, visando aproximar os pressupostos do programa à realidade do mundo do trabalho;
- Permitir que os alunos matriculados nos cursos não avaliados para fins de reconhecimento possam receber recursos do Fundo;
- Apoiar projetos de lei que permitam a utilização do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) para o pagamento de anuidades escolares;

- Apoiar as propostas de alteração do setor privado ao Projeto de Lei nº 5.413/09 que visam a possibilitar o acesso do aluno ao financiamento estudantil e permitir sua pré-classificação antes da efetiva matrícula.

2.2 Programa Universidade para Todos – ProUni

- Alterar os critérios de ingresso no ProUni, levando em consideração a renda e não a origem do aluno (rede pública ou particular), permitindo também a participação de alunos de cursos de pós- graduação (*lato e stricto sensu*);
- Dilatar os prazos para apresentação da regularidade fiscal das entidades mantenedoras que aderiram ao Programa Universidade para Todos (ProUni).

2.3 Programa IES

- Rever os critérios de acesso às linhas de financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), por meio do Programa IES, para permitir a participação de IES que realmente precisam de apoio para seus projetos.

2.4 Agências financiadoras

- Envolver bancos e demais instituições financeiras na oferta de linhas de crédito especiais para estudantes de cursos superiores.

3. Regulação

- Criar instrumentos distintos para os processos de avaliação e para os processos regulatórios. Estes devem conter somente os requisitos legais e os considerados indispensáveis e não passíveis de nota;
- Estabelecer que competirá à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) definir somente os instrumentos para a avaliação e não aqueles destinados à regulação;
- Coibir a participação de corporações, conselhos e entidades de classe na tramitação dos processos regulatórios.

4. Avaliação

- Cumprir os dispositivos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sinaes, integrados à “avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”;
- Observar e respeitar os três momentos avaliativos – avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação do desempenho dos estudantes – de forma integrada, rompendo de vez com os conceitos isolados para cada um desses momentos avaliativos;
- Reconhecer o “caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos” e o “respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos”;
- Rever o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, cujos dispositivos transformam a “autorização” para a atuação da livre-iniciativa na Educação Superior em processos de (1) credenciamento e credenciamento de instituições e (2) de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores;
- Revogar os instrumentos de avaliação de cursos que desrespeitam a Lei do Sinaes e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), impondo indicadores e critérios de análise a faculdades que são próprios para universidades ou centros universitários. Por meio desses instrumentos o MEC está legislando, alterando dispositivos de lei e normas de regulamentação aprovadas por decretos, sem atender ao “princípio da legalidade”;
- Realizar mega-avaliação do Sinaes e dos instrumentos de avaliação dele decorrentes com o apoio de auditores-consultores independentes; preferencialmente, de organizações internacionais ou de países com tradição nesse tipo de avaliação, com a manifestação expressa das IES brasileiras, para que os seus resultados possam ser reconhecidos pela comunidade acadêmico-científica nacional e internacional.

5. Cumprimento dos prazos

- Fazer cumprir os prazos para a tramitação dos processos no MEC, de acordo com a Lei n.º 9.784/99, norma que regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal.

6. Definição das atribuições dos órgãos do MEC

- Definir com clareza as atribuições da Secretaria da Educação Superior (SESu/MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), com o objetivo de diminuir a burocracia dos procedimentos;
- Reconhecer o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE) como órgão normativo próprio e aberto à participação dos interessados.

Brasília 23 de agosto de 2010.

Conselho Diretor do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (Fórum)

Abib Salim Cury – Presidente da Associação Nacional das Universidades Particulares (Anup)

Gabriel Mario Rodrigues – Presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes)

Hermes Ferreira Figueiredo – Presidente do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior (Semesp)

José Janguê Bezerra Diniz – Presidente da Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas (Abrafi)

Paulo Antonio Gomes Cardim – Presidente da Associação Brasileira de Centros Universitários (Anaceu)

Anexo

DADOS DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR*

- 2.243 instituições de Ensino Superior – 90% do total
- 3,8 milhões de alunos matriculados – 75% do total
- 2,5 milhões de vagas oferecidas por ano – 88% do total
- 444 mil alunos matriculados em cursos tecnológicos – 82% do total
- 580 mil alunos matriculados em cursos a distância – 81% do total
- 565 mil alunos formados por ano – 74% do total
- 18 mil cursos de graduação – 71% do total
- 934 municípios com oferta de cursos de graduação – 81% do total
- 392 mil professores e administrativos empregados – 62% do total
- 27 mil doutores e 87 mil mestres empregados
- 1% do Produto Interno Bruto por ano
- Investimentos anuais de R\$ 2 bilhões em bibliotecas, laboratórios, equipamentos etc.
- Geração anual de R\$ 1 bilhão em renda indireta com alimentação, material escolar, transporte etc.
- 24 mil projetos sociais beneficiando 20 milhões de pessoas por ano
- 493 programas de mestrado e doutorado
- 9 mil mestres e doutores titulados por ano

* Fonte: Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp).



**NORMAS PARA
APRESENTAÇÃO DE ORIGINALS**

A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), por meio da revista *Estudos*, de conteúdo temático, priorizará a publicação de textos apresentados nos seminários realizados pela entidade.

A revista *Estudos* poderá, excepcionalmente, publicar trabalhos (ensaios, artigos de pesquisa, textos de referência e outros) sobre temas e questões de interesse específico das instituições de ensino superior associadas, os quais deverão ser submetidos à aprovação da Diretoria da ABMES e do Conselho Editorial.

Em ambos os casos, os trabalhos devem ser inéditos e enviados para a publicação exclusiva da revista.

Observar as seguintes normas na apresentação dos originais:

1. Título acompanhado do subtítulo, quando for o caso, claro, objetivo e sem abreviaturas;
2. Nome do autor e colaboradores por extenso, em itálico e negrito, com chamada (*) para rodapé, onde serão indicadas credenciais escolhidas pelo autor;
3. Dados sobre o autor – nome completo, endereço para correspondência, telefone, fax, e-mail, vinculação institucional, cargo, área de interesse, últimas publicações.

4. Resumo de dez linhas que sintetize os propósitos, métodos e principais conclusões.
5. Texto digitado em espaço duplo, fonte 12, versão *Word 7.0* ou superior, evitando tipos inclinados e de fantasia. Salvo casos absolutamente excepcionais e justificados, os originais não devem ultrapassar o limite de 15 a 20 páginas digitadas. O texto deverá ser enviado por e-mail (abmes@abmes.org.br).
6. As margens devem ser de 3 cm à esquerda, à direita, em cima e embaixo. Entrelinhas devem conter as seguintes especificações: espaço dois no texto corrido e nas transcrições; espaço três entre as seções e subseções.
7. Os títulos e subtítulos devem ser claramente identificados e hierarquizados por meio de recursos sucessivos de destaque, tais como: caixa alta (letra maiúscula) com sublinha; caixa alta sem sublinha; caixa alta e baixa com sublinha; caixa alta e baixa sem sublinha.
8. As citações a autores, no correr do texto, bem como nas referências bibliográficas, devem seguir as orientações da NBR10520 (Citações em documentos) e NBR6023 (Elaboração de referências).
9. As citações, as chamadas pelo sobrenome do autor, pela instituição responsável ou título incluído na sentença devem ser iniciadas em letra maiúscula e as seguintes em minúscula, mas quando não houver a chamada na sentença, devem ser apresentados entre parênteses e com todos os caracteres em letras maiúsculas. Exemplo: De acordo com Barbosa (2002, p.26), “o protestantismo no Brasil foi encarado como intruso durante todo o século XIX, tanto pelos missionários que lutaram para superar as difíceis barreiras, mas principalmente pelos representantes da Igreja Romana”. Ou: “O protestantismo no Brasil foi encarado como intruso durante todo o século XIX, tanto pelos missionários que lutaram para superar as difíceis barreiras, mas principalmente pelos representantes da Igreja Romana”. (BARBOSA, 2002, p.26) E, ainda na citação da citação: Analisando a marcha abolicionista no Brasil, perguntou-se à época: “o que nós queremos que o Brasil se torne? Para que é que trabalhamos todos nós, os que, com a opinião dirigimos seus destinos?” (RODRIGUES, 1871 apud BARBOSA, 2002, b. p. 115).
10. Obras do mesmo autor e do mesmo ano devem ser ordenadas em ordem alfabética, seguidas de letras do alfabeto: 1997a, 1997b, 1997c, discriminando-as, no corpo do texto, sempre que forem citadas.
11. Notas exclusivamente de natureza substantiva devem ser numeradas seqüencialmente.

12. Ilustrações complementares – quadros, mapas, gráficos e outras – podem ser, se for o caso, apresentadas em folhas separadas do texto, com indicação dos locais onde devem ser inseridas, numeradas, tituladas, com a indicação da fonte. Sempre que possível, devem estar confeccionadas para reprodução direta.
13. A primeira citação de nome ou título que tenha siglas e abreviações deverá aparecer registrada por extenso, seguido da sigla separada do nome por um traço (hífen). Se a sigla tiver até três letras ou se todas as letras forem pronunciadas deve-se grafar todas as letras da sigla em maiúsculas. Exemplo: CEF, MEC, BNDES, INSS. E as siglas de mais de três letras formando palavras devem aparecer em caixa alta e baixa. Exemplo: Unesco, Semesp, Funadesp.
14. As citações diretas, no texto, de mais de três linhas devem ser colocadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, na fonte 10, espaço simples e sem aspas.
15. As palavras e/ou expressões em língua estrangeira devem aparecer em itálico.

Referências bibliográficas

1. Livros

DIAS, Gonçalves. *Gonçalves Dias: poesia*. Organizada por Manuel Bandeira. Revisão crítica por Maximiano de Carvalho e Silva. 11.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1983. 175p.

BARBOSA, José Carlos. *Negro não entra na igreja: espia na banda de fora*. Protestantismo e escravidão no Brasil Império. Piracicaba: Ed. Unimep, 2002. 221p.

COLASANTI, Marina. *Esse amor de todos nós*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. 231p.

OLIVEIRA, José Palazzo et al. *Linguagem APL*. Porto Alegre: CPGCC da UFRGS, 1973. 15p.

2. Artigos em revistas

MOURA, Alexandrina Sobreira de. Direito de habitação às classes de baixa renda. *Ciência & Trópico*, Recife, v.11, n.1, p.71-78, jan./jun. 1983.

METODOLOGIA do Índice Nacional de Preços ao Consumidor – INPC. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 162, p. 323-330, abr./jun. 1980.

3. Artigos em jornais

COUTINHO, Wilson. O Paço da Cidade retorna seu brilho barroco. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 6 mar. 1985. Caderno B, p. 6.

BIBLIOTECA climatiza seu acervo. *O Globo*, Rio de Janeiro, 4 mar. 1985. p.11, c. 4.

4. Leis, decretos e portarias

BRASIL. Lei n.º 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera legislação tributária federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Seção 1 p.13.

5. Coletâneas

ABRANCHES, Sérgio Henrique. Governo, empresa estatal e política siderúrgica: 1930-1975. In: LIMA, O. B.;

ABRANCHES, S. H. (Org.). *As origens da crise*. São Paulo: Vértice, 1987.

6. Teses acadêmicas

MORGADO, M. L.C. *Reimplante dentário*. 1990. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade de Odontologia, Universidade Camilo Castelo Branco, São Paulo, 1990.

O envio de trabalhos implica cessão de direitos autorais para a revista.

Serão fornecidos ao autor principal de cada artigo cinco (5) exemplares do número da revista em que seu artigo foi publicado.

Os textos assinados são de responsabilidade de seus autores.

Esta obra foi composta em Times New Roman e impressa nas oficinas da Coronário Gráfica e Editora Ltda no sistema off-set sobre papel off-set 90g/m², com capa em papel couchê fosco 240g/m², para a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), em dezembro de 2010