

REVISTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA
VOLUME 75 - NO. 1 – JANEIRO | FEVEREIRO | MARÇO

Ciência&Cultura

Universidade do
Futuro no Brasil

Ciência&Cultura

revistacienciaecultura.org.br

A revista Ciência&Cultura é uma publicação de divulgação científica da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)

DIRETORIA SBPC

Presidente

Renato Janine Ribeiro

Vice-presidentes

Fernanda Antônia da Fonseca Sobral

Paulo Eduardo Artaxo Netto

Secretária-geral

Claudia Linhares Sales

Secretárias

Miriam Pillar Grossi

Laila Salmen Espíndola

Francilene Procópio Garcia

Tesoureiras

Marimélia Porcionatto

Ana Tereza Ribeiro de Vasconcelo

EQUIPE C&C

Conselho Editorial

Alexey Dodsworth Magnavita de Carvalho

André Ramos

Carlos Medicis Morel

Elza Maria Ajzenberg

Ennio Candotti

Federico Mayor Zaragoza

Helena Bonciani Nader

Ima Célia Guimarães Vieira

João José Reis

Julia Tagüeña

Leonardo Avritzer

Lília Katri Moritz Schwarcz

Luzia Matos Mota

Luiz Botelho de Albuquerque

Luiz Nassif

Marco Américo Lucchesi

Marcus Cueto Caballero

Maria de Lourdes Alves Borges

Marilene Correa da Silva Freitas

Mariluce de Souza Moura

Miriam Pillar Grossi

Paulo Eduardo Artaxo Netto

Sarah Azoubel

Sidarta Tollendal Gomes Ribeiro

Conselho científico-executivo

Fernanda Antonia da Fonseca Sobral

Ildeu de Castro Moreira

Maíra Baumgarten Corrêa

Marcelo Knobel

Renato Janine Ribeiro

Editora-executiva

Chris Bueno

Web design

Noctis

Edição de vídeos

Olho Mágico

Edição de podcast

Next

Revisão e indexação

GN1

O conteúdo e as opiniões expressas nos artigos assinados em nossas publicações são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

A revista Ciência&Cultura é uma publicação com fins educativos e de divulgação científica e cultural, e sem fins lucrativos.

Todos os textos publicados na revista Ciência & Cultura estão licenciados sob a [Licença Creative Commons Atribuição 2.0 \(CC BY-NC-ND 2.0 BR\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/br/).

Copyright © 2022 SBPC | Todos os direitos reservados



Universidade do Futuro no Brasil

EDITORIAL

1. Universidade do futuro no Brasil 03
Naomar de Almeida Filho
Soraya S. Smaili

ARTIGOS

1. Universidade aberta a novos saberes, sujeitos e epistemologias 06
José Jorge de Carvalho
2. Política afirmativa, democratização do acesso à universidade e propostas de avaliação 15
Joaze Bernardino Costa
3. Inovações curriculares na interface entre educação básica e universidade 25
Bernardete Angelina Gatti
4. Diálogo permanente com a sociedade numa Universidade Freireana 32
Sérgio Haddad
5. Financiamento Público para a produção de conhecimento: que caminhos seguir? 39
Nelson Cardoso Amaral
6. Por que o Brasil precisa de um Sistema Nacional de Educação Superior, Ciência e Tecnologia? 58
Eliane Superti
7. Conectividade, ensino superior e internacionalização 66
Gilberto Lacerda Santos

OPINIÃO

1. Diversidade e Direitos Humanos na Universidade do Futuro 76
José Geraldo

2. Planejamento curricular e avaliação curricular: contribuições para uma prática educativa emancipatória 82
Malvina Tuttman

REPORTAGENS

1. A universidade do futuro 87
Karina Francisco
2. Novas cores e contornos na Universidade – o perfil do estudante universitário brasileiro 95
Patrícia Mauriuzzo
3. Nos currículos do ensino superior, extensão agora vale tanto quanto gorjeta 102
Leonor Assad
4. O papel da universidade na pandemia 107
Karina Francisco
5. A ciência da reconstrução nacional 113
Paula Gomes
6. Universidade pública no Brasil: nova expansão com novos significados 117
Chris Bueno



Capa. A Universidade é decisiva para o futuro da nação
(Foto: cepsanu/ UFJF. Reprodução)

Universidade do futuro no Brasil

A Universidade é central na definição de novos rumos para a sociedade contemporânea

Soraya S. Smaili e Naomar de Almeida Filho

Há séculos, em todo o mundo, a Universidade tem sido reconhecida como a fonte das ciências, a casa das palavras, o espaço das culturas e o lugar do pensamento. O pensamento define a Universidade. Pensar, repensar, pensar-se. Pensar a Universidade, por dentro de si e para si mesma, é fundamental, porém pensar a universidade para e no contexto planetário é urgente. Ao fazê-lo, temos uma oportunidade de

dialogar com os governantes e com a Sociedade. Nada mais apropriado do que apresentar ideias, propostas, soluções e caminhos para as universidades brasileiras neste momento de nosso País. Ao pensar suas raízes históricas, ao pensar mais amplamente, ao pensar à frente do tempo, a Universidade se faz decisiva para o futuro da nação.

A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) propõe, para o primeiro número da revista **Ciência & Cultura** de 2023, uma edição temática sobre a Universidade do Futuro. Esta edição está composta por uma série de artigos que abordarão diversos aspectos do tema em profundidade; além de vídeos e podcasts com foco em questões atuais sobre o tema central; entrevistas com cientistas e pesquisadores, testemunhas e protagonistas desse momento; bem como reportagens e textos de opinião, elaborados por especialistas a partir de

textos escritos por jornalistas.

Nos últimos anos, a educação pública, a ciência e a pesquisa brasileiras sofreram agressões intensas e contínuas, patrocinadas principalmente pelo governo do ex-presidente Jair Bolsonaro. Muitas formas de ataque foram utilizadas, desde campanhas difamatórias, ingerência na escolha de dirigentes, perseguição de docentes, além da profunda e arrasadora asfixia financeira. Difícil imaginarmos como, diante desse cenário, foi possível sobreviver, resistir e ainda realizar grandes feitos durante essa pandemia que foi a maior crise sanitária de nossas gerações. Apesar da pandemia da covid-19 parecer distante agora, seus efeitos se encontram mais próximos do que imaginamos, com as ameaças advindas das mudanças climáticas. Nesse contexto, as universidades, especialmente aquelas do setor público, trouxeram contribuições centrais para a resolução de problemas e para a proteção da população. Enfim, é preciso jogar luz nos legados da pandemia, a partir do esforço das universidades que, inovadoras nas respostas e emancipatórias nas conquistas sociais, certamente continuarão com a produção de conhecimento científico e tecnológico crucial para o enfrentamento de novos desafios de saúde da população.

Vivemos na universidade uma pandemia, ao mesmo tempo em que sofremos uma enorme restrição de recursos. A Sociedade Brasileira respondeu com uma inédita "onda pró-ciência", com o reconhecimento de boa parte da população da importância da Ciência que salvou vidas. Além disso, assistimos à afirmação do conhecimento baseado em evidências históricas e científicas, posto que parcela significativa da população brasileira se recusou a aderir às *fake news* e ao negacionismo científico. Nesse momento, as universidades ganharam grande destaque e popularidade. Porém, a partir da ampla vacinação e do arrefecimento da pandemia, além de superadas as questões eleitorais de 2022, vemos agora que movimentos obscurantistas anti-ciência parecem ganhar novos contornos, espaços e adeptos, com investidas cada vez mais sofisticadas e elaboradas, aumentando muito o desafio das universidades e aos formuladores de políticas públicas em relação ao futuro.

O ano de 2023 surge com a esperança de reconstrução nacional, a partir da união de esforços e da condução política para o retorno dos processos

democráticos. O momento agora é de redesenhar os sistemas de educação e de pesquisa & desenvolvimento, retomar sua expansão e colaborar decisivamente no sentido de reconstruir e também de reinventar o Brasil, depois dos trágicos anos que vivemos. Sabemos que, para isso, precisaremos garantir processos políticos estruturais, além de retomar políticas públicas que contemplem a Educação e a Ciência como áreas estratégicas para o Estado. Neste momento crucial, entra em cena a Universidade, instância formuladora de princípios, defensora de valores e pensadora de futuros e, por tudo isso, central na definição de novos rumos para a sociedade contemporânea. Ao pensar no futuro, pensamos no aqui-agora, no que temos efetivamente na Universidade brasileira, uma capacidade instalada que está latente e que é capaz de gerar o novo

"As universidades, especialmente aquelas do setor público, trouxeram contribuições centrais para a resolução de problemas e para a proteção da população."

e dialogar com saberes transformadores do mundo.

A partir deste 2023, ano de reconquista e reconstrução, poderemos resgatar e retomar o trabalho valioso de Darcy Ribeiro e de Anísio Teixeira, que continuam atuais e, em muitos sentidos, orientadores e inspiradores. Para Darcy Ribeiro, o papel social da universidade se cumpriria quando ela saísse de dentro dos seus muros, amplificasse a conexão com a sociedade e contasse com instrumentos de comunicação de massa: rádio, TV, setor editorial, imprensa e cinema (e hoje, certamente ele incluiria as diversas modalidades digitais). Será que esse momento é agora? Ou teremos que persistir lutando para construir um novo momento no futuro?

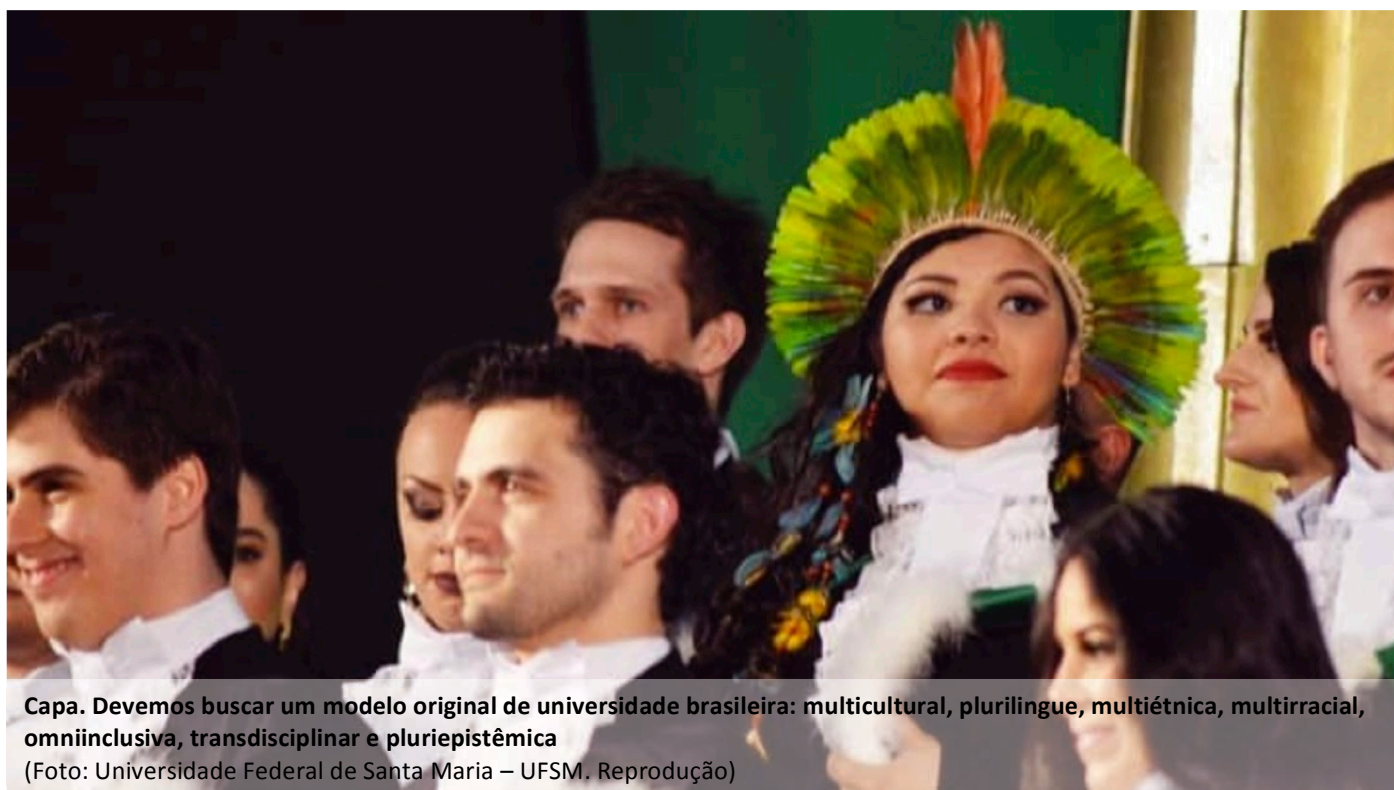
Por tudo isso, ao

*“Neste momento
crucial, entra em cena
a Universidade,
instância formuladora
de princípios,
defensora de valores e
pensadora de futuros
e, por tudo isso,
central na definição de
novos rumos para a
sociedade
contemporânea.”*

pensarmos o tema dessa primeira **Ciência & Cultura** de 2023 e também a Universidade do Futuro no Brasil, precisamos falar mais da “universidade necessária”, em diálogo permanente com a sociedade, com os movimentos que dela provém, bem como com os desafios do “tempo presente”. A Universidade será estratégica para a composição de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável, que terá como base o conhecimento científico e que enfrentará os desafios para a reconstrução de nossa Nação. ■

Soraya S. Smaili é professora do Departamento de Farmacologia da Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e coordenadora do Centro de Estudos Sociedade Universidade e Ciência (SoU_Ciência). Coordena o projeto Ciência na Saúde junto ao Grupo Mulheres do Brasil. É editora desta edição da Ciência & Cultura.

Naomar de Almeida Filho é professor do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde atua como Coordenador do INCTI Inovação, Tecnologia e Equidade em Saúde (INTEQ-Saúde) e professor visitante no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP), onde ocupa a Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica, desenvolvendo estudos sobre a relação entre universidade, educação, história e sociedade. É editor desta edição da Ciência & Cultura.



Capa. Devemos buscar um modelo original de universidade brasileira: multicultural, plurilingue, multiétnica, multirracial, omniinclusiva, transdisciplinar e pluriepistêmica

(Foto: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Reprodução)

Universidade aberta a novos saberes, sujeitos e epistemologias

Um modelo para a refundação das universidades brasileiras

José Jorge de Carvalho

Resumo

O artigo apresenta os resultados de um intenso movimento político-acadêmico ocorrido nas últimas duas décadas – cotas étnico-raciais e Encontro de Saberes - que se configura como uma proposta de transformar o atual modelo de universidade em uma universidade aberta a novos saberes, sujeitos e epistemologias. Durante todo o século vinte, as populações negras, indígenas e dos demais povos tradicionais, assim como as suas ricas tradições de conhecimento, foram todas excluídas do ensino superior. E junto com elas, os mestres e mestras dessas tradições foram igualmente silenciados. Por este motivo, nosso ensino superior foi construído sob o signo de uma dupla exclusão: exclusão étnico-racial e exclusão epistêmica. Articulando cotas étnico-raciais, cotas epistêmicas, Encontro de Saberes, Notório Saber, polimatia e transdisciplinaridade, podemos agora formular um modelo de refundação completa do modelo eurocêntrico e branco de universidade brasileira. Uma universidade aberta a novos saberes, sujeitos e epistemologias deve passar, necessariamente, por um rearranjo radical do seu modelo vigente, que pode ser descrito como monoepistêmico, monocultural, monolíngue, monoétnico e monorracial. Com base no Encontro de Saberes, apresentamos a proposta dos Três Troncos Epistêmicos – ocidentais, indígenas e afro-diaspóricos – e com eles podemos finalmente formular um modelo próprio e original de universidade brasileira: multicultural, plurilingue, multiétnica, multirracial, omniinclusiva, transdisciplinar e pluriepistêmica.

Palavras-chave: Cotas étnico-raciais; Cotas Epistêmicas; Encontro de Saberes; Universidade Pluriepistêmica

Introdução

Apresento de forma sintética e programática os resultados de um intenso movimento político-acadêmico surgido nas últimas duas décadas - as cotas étnico-raciais e o Encontro de Saberes - que se configura como uma proposta sistemática de transformar o atual modelo de universidade estabelecido no Brasil em uma universidade aberta a novos saberes, sujeitos e epistemologias.

As universidades brasileiras foram fundadas no início do século XX, anos depois da fundação das primeiras universidades de muitos países hispano-americanos. Além de tardias, reproduziram integralmente o modelo humboldtiano de universidade moderna concebida para sociedades europeias brancas e transplantada para uma sociedade brasileira multiétnica e multirracial, porém profundamente marcada pela desigualdade socioeconômica e pelo racismo. Durante todo o século vinte, as populações negras, indígenas e dos demais povos tradicionais foram totalmente excluídas do ensino superior público. Além disso, as tradições de conhecimento, em todas as áreas - científicas, tecnológicas, humanísticas, artísticas e espirituais -



Figura 1. Durante todo o século vinte, as populações negras, indígenas e dos demais povos tradicionais foram totalmente excluídas do ensino superior público.

(Foto: Beto Monteiro/Secom UnB. Reprodução)

artísticas e espirituais - preservadas e atualizadas pelas comunidades indígenas e afro-brasileiras não foram incluídas como referências teóricas ou metodológicas nos currículos dos cursos. E os mestres e mestras dessas tradições foram igualmente ignorados. Por este motivo, nosso ensino superior foi construído sob o signo de uma dupla exclusão: exclusão étnico-racial e exclusão epistêmica. Com a virada do milênio, finalmente, começamos a dar passos concretos para a realização de uma proposta integrada de refundação completa do modelo eurocêntrico e branco de universidade brasileira. Podemos construir agora um cenário em que ela seja capaz de incluir todos os grupos excluídos e com eles, todos os seus saberes excluídos. Com essa transformação, o novo modelo de universidade brasileira poderá colocar-se, finalmente, a serviço não apenas de uma elite social branca, mas de toda a sociedade brasileira, refletindo a ampla diversidade dos seus povos, classes e comunidades, e as suas respectivas tradições de conhecimento em toda a sua riqueza e complexidade. (Figura 1)

Cotas étnico-raciais

Dois movimentos de descolonização e transformação do espaço acadêmico surgiram na Universidade de Brasília (UnB) desde o início do milênio e daí se estenderam para as demais universidades brasileiras. O primeiro deles foi a luta pelas cotas para negros e indígenas, cujo debate iniciou-se em 1999 e sua aprovação em 2003. Após uma década de expansão das cotas por decisão autônoma das universidades, em 2012 foi sancionada a Lei 12.711 que tornou obrigatórias as

cotas para negros e indígenas em todas as universidades federais.^[1] Iniciou-se, então, um processo de dessegregação étnica e racial sem precedentes no nosso mundo acadêmico, com reflexos imediatos no combate ao racismo institucional e na demanda por cotas na pós-graduação (um movimento em plena ebulição) e na docência, campanha que se encontra ainda no início.^[1, 2, 3]

Se o plano de Metas para a Igualdade Étnica e Racial aprovado na UnB em 2003 concentrava-se nas cotas na graduação, necessitamos agora um novo Plano de Metas que deverá incluir um conjunto o mais completo possível de ações afirmativas simultâneas e articuladas. Por um lado, há que garantir a efetiva implementação de cotas em todos os níveis: na graduação, na pós-graduação, na docência e na pesquisa; na permanência qualificada (material e simbólica), incluindo apoio psicopedagógico para os estudantes cotistas; nos cargos da gestão superior (diretores e pró-reitores) das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); nos pareceristas, nas bolsas de pesquisa, nos Conselhos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e das Fundações de Apoio; nos projetos de Extensão; nos editais, incluindo temas direcionados para as comunidades indígenas e afro-brasileiras. Ou seja, negros, indígenas, quilombolas e pessoas das classes populares devem ocupar todos os espaços acadêmicos, e não apenas as aulas da graduação.

Encontro de Saberes e cotas epistêmicas

A discussão das cotas étnico-raciais logo suscitou o debate acerca de uma segunda demanda. Constatou-se que não seria satisfatório implementar ações afirmativas para a inclusão de jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo eurocêntrico que se generalizou em todos os cursos e carreiras acadêmicas. Podemos denominar, então, de cotas epistêmicas o atual movimento do Encontro de Saberes, que promove a inclusão dos mestres e mestras dos nossos povos tradicionais – indígenas, quilombolas, as comunidades afro-brasileiras e as culturas populares tradicionais – como professores das universidades em matérias regulares, com a mesma dignidade dos docentes doutores. As cotas epistêmicas são um correlato, no campo do saber diverso e plural, da luta pelas cotas étnico-raciais.

Com a consolidação do Encontro de Saberes, passamos a operar com uma dupla inclusão: a dos jovens negros, indígenas e quilombolas para que tenham o direito às vagas no ensino superior público; e a inclusão dos mestres e mestras das comunidades dos cotistas – negros, indígenas, quilombolas – para que tenham o direito de ensinar os seus saberes tradicionais a todos os estudantes universitários. Ambos movimentos de inclusão configuram uma experiência histórica específica da academia no Brasil e são a partir deles (entre outras ações e iniciativas, obviamente) que podemos dialogar com movimentos e projetos descolonizadores

“As tradições de conhecimento, em todas as áreas – científicas, tecnológicas, humanísticas, artísticas e espirituais – preservadas e atualizadas pelas comunidades indígenas e afro-brasileiras não foram incluídas nos currículos dos cursos.”

desenvolvidos em outros países e continentes.

A partir da experiência inicial na UnB em 2010, o movimento do Encontro de Saberes já está presente em 18 universidades brasileiras com disciplinas oferecidas. Além da UnB, estão a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Fora do Brasil, o projeto já foi instalado na Pontifícia Universidade Javeriana de Bogotá e na Universidade da Música de Viena. Até agora já foram convidados mais de 220 mestres e mestras para atuar como docentes universitários, em parceria com 120 professores e

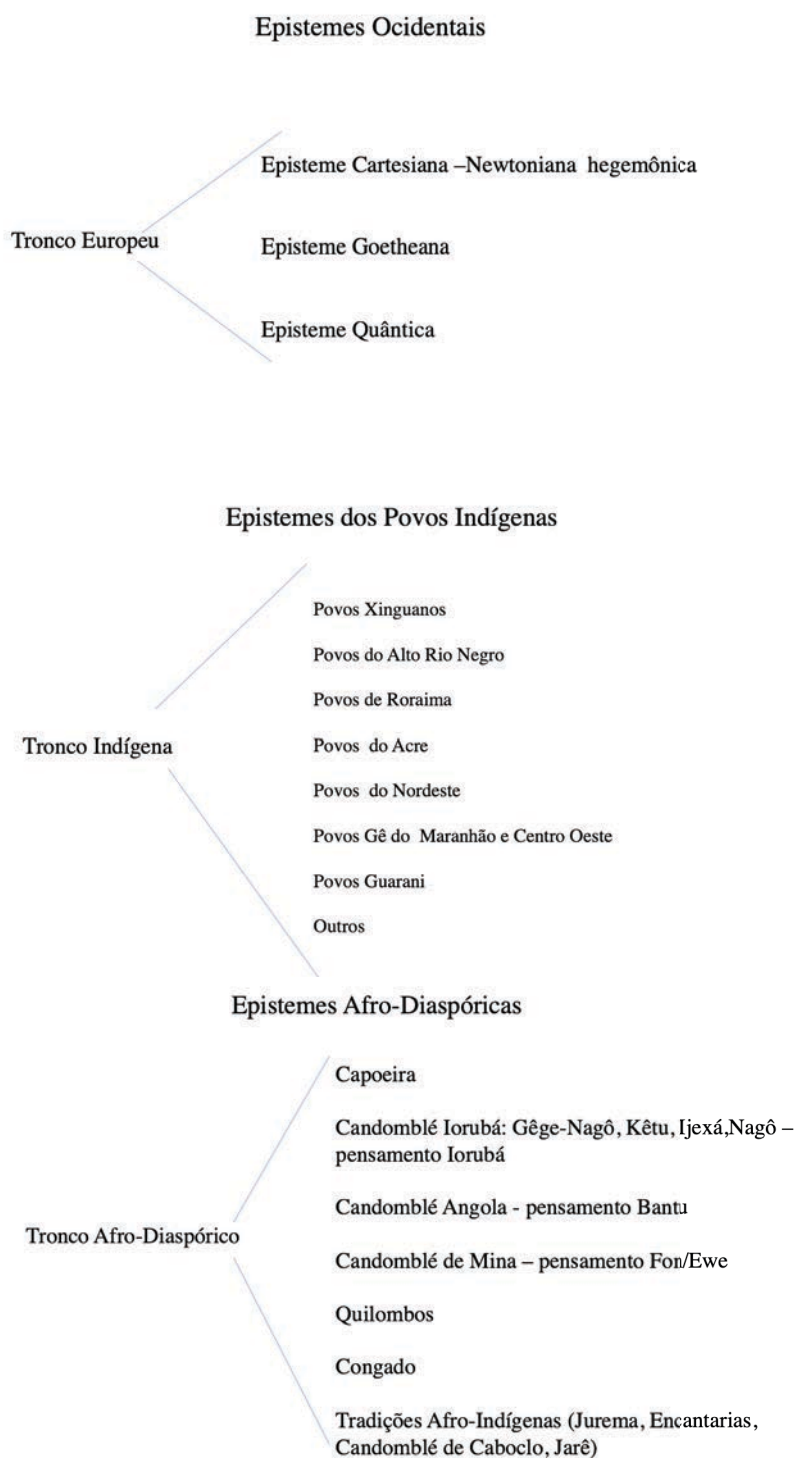


Figura 2. Epistemes ocidentais, dos povos indígenas e afro-diaspóricas
(Imagem elaborada pelo autor do artigo)

professoras, cobrindo inúmeras áreas de saberes tradicionais (em geral marcados pela polimatia) em diálogo com os saberes acadêmicos, estes marcadamente disciplinares.^[iii]

Para além do quadro amplo da diversidade das expressões culturais tradicionais, desde a primeira edição do Encontro de Saberes trouxemos mestres de arquitetura e engenharia indígena, mestres especialistas em reflorestamento mestras da área da saúde como

reflorestamento, mestras da área da saúde como especialistas em plantas medicinais. Logo outras mestrias que extravasam as expressões culturais começaram a aparecer, como mateiros, marisqueiros, agroecólogos, mestres de pesca artesanal, de construção de barcos, artesãos do barro, da madeira, da palha, das sementes, e outros materiais, etc. Para o Encontro de Saberes, portanto, o conceito de mestre e mestra abarca os especialistas em toda a gama de saberes consolidados de todos os povos tradicionais (afro-brasileiros, indígenas e quilombolas) e de todas as agrupações das culturas populares tradicionais. Podemos dizer, com razoável segurança, que o diálogo interepistêmico é passível de ser iniciado na maioria das áreas de conhecimento acadêmico estabelecido: nas ciências, tecnologias, saúde e cura, cosmologias, oralitura, artes e espiritualidade.^[4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13] (Figura 2)

Notório Saber

Uma vez iniciada a revolução epistêmica com a chegada dos mestres e mestras indígenas e afro-brasileiros para ensinar nas universidades, faz-se necessário mudanças institucionais para legitimar plenamente seu estatuto docente, visto que a maioria deles possui apenas a escola básica, ou em muitos casos nenhum letramento.

Um dos meios mais eficazes e efetivos de reconhecimento e contratação daqueles que não são portadores de diploma de mestrado e doutorado é a outorga do título de Notório Saber, quando um Conselho Universitário admite como docentes aqueles mestres tradicionais cujo saber seja equivalente ao de um doutor. Essa equivalência é atribuída após a avaliação de candidaturas, apresentação de um memorial, análogo ao que os professores apresentam em concursos de titularidade.^[iii]

Em 2016, a UECE concedeu o título de Notório Saber a 58 mestres; em 2022, a UFMG concedeu outorga de Notório Saber a 12 mestres; e outras universidades, como a UFRGS, a UFRJ, a UNILAB, a UFSB, a UNILA, a UFPB e a UNIFESP já realizaram mudanças regimentais para titular os mestres dos seus cursos de Encontro de Saberes. O que está em marcha, com a institucionalização do Notório Saber para mestres e mestras, é uma ruptura profunda e definitiva com o modelo colonial de legitimação do saber acadêmico.^[9]

Além de ministrarem disciplinas, cada vez mais

vemos mestres e mestras atuando em grupos de pesquisa, participando de bancas, palestras, seminários e co-orientações. A proposta do projeto é baseada na construção de perspectivas transdisciplinares, o que não é corrente nas grades curriculares e nos procedimentos dos diversos cursos das nossas universidades eurocêntricas e de formato humboldtiano. A construção de cada encontro, em cada disciplina e atividade acadêmica, demanda um esforço do professor em romper com as suas fronteiras disciplinares de modo a construir uma interlocução produtiva com o mestre como seu parceiro de curso e com os estudantes. Os mestres e mestras que participam do projeto são, em geral, polímatos – detêm conhecimentos em diferentes áreas do saber – e atuam

“Não seria satisfatório implementar ações afirmativas para a inclusão de jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo eurocêntrico que se generalizou em todos os cursos e carreiras acadêmicas.”

junto com professores parceiros que em geral detêm conhecimentos acadêmicos especializados em áreas com fronteiras bem demarcadas.

Com a expansão do movimento, cada edição do Encontro de Saberes coloca para os professores parceiros o desafio de construir a interface dos saberes tradicionais com algumas áreas dos conhecimentos acadêmicos. E o desafio posto à academia é superar o nível disciplinar e alcançar ou, ao menos, vislumbrar a perspectiva

inter/transdisciplinar e polímata do mestre, que mesmo na condição de professor substituto ou visitante – portanto, temporário – coloca-se como referência para um rearranjo epistêmico do funcionamento do nosso ensino superior.^[6] A polimatia dos mestres produzida pelo Encontro de Saberes pode ser um modelo para a consolidação de um paradigma transdisciplinar próprio das universidades brasileiras.^{[iv] [5]} (Figura 3)

Por exemplo, um mestre como Maniwa Kamayurá, que participou das primeiras edições do projeto na UnB, transita por diversas áreas do saber de um modo contínuo e integrado. Ele é um notório conhecedor do modo de construção das casas tradicionais xinguanas;

Transdisciplinaridade Inspirada na polimatia dos mestres e mestras



Figura 3. Transdisciplinaridade inspirada na polimatia dos mestres e mestras
(Imagem elaborada pelo autor do artigo)

mas não é apenas o que chamamos de arquiteto, pois além de projetá-la, ele constrói a maloca; e é, portanto, também um engenheiro. Quando ensinou na UnB, o seu professor parceiro foi da área de Arquitetura, mas poderia ter sido um professor da área de Engenharia. O mestre narra mitos que vinculam as casas xinguanas à cosmologia dos povos do Xingu – e, assim, seu módulo poderia ser desenvolvido com um professor parceiro da Literatura. Ele também desenha, tendo um inquestionável vínculo com as nossas Artes Visuais. Além disso, Maniwa é um reconhecido pajé, conhecedor de plantas e práticas de promoção da saúde e cura, o que o colocaria como docente da Faculdade de Saúde e ou do Departamento de Botânica. E ainda mais é um músico, com pleno domínio das flautas xinguanas. Sua polimatia se baseia no poder de dialogar com as diferentes áreas do nosso estilo fragmentado de conhecimento científico e artístico cultivado nas universidades; e desafia-nos concretamente ao exercício da reintegração ou religação dos saberes em uma perspectiva transdisciplinar. Articulando cotas étnico-raciais, cotas epistêmicas, Encontro de Saberes, Notório Saber, polimatia e transdisciplinaridade, podemos agora formular um modelo de refundação da universidade brasileira. (Figura 4)

Rearranjos institucionais para o novo modelo de universidade

Uma universidade aberta a novos saberes, sujeitos e epistemologias deve passar, necessariamente, por um rearranjo radical do modelo humboldtiano vigente, o qual é funcional apenas para a reprodução do mesmo tipo de

é funcional apenas para a reprodução do mesmo tipo de saber eurocêntrico, da mesma epistemologia de base cartesiana-galileana-newtoniana ainda predominante; e vocacionada para receber e formar apenas os mesmos sujeitos brancos de classe média ou alta a quem serviu durante todo o século passado. Colocado em termos descolonizadores gerais, esse modelo vigente pode ser descrito como monoepistêmico, monocultural, monolíngue e monorracial. Com a refundação institucional baseada na dupla inclusão (étnico-racial e epistêmica), poderemos chegar a um modelo original de universidade brasileira: multicultural, plurilingue, multiétnica, multirracial, omniinclusiva, transdisciplinar e pluriépistêmica.

Eis algumas das transformações institucionais, políticas e epistêmicas necessárias para essa refundação geral:

1. Multilinguismo. O ensino deve superar o monolinguismo secular do português como única língua acadêmica e incluir as línguas indígenas. A universidade deve refletir, baseada nas especificidades étnicas de cada região, a diversidade linguística do país e assumir-se como poliglota nacional, e não apenas internacional.
2. Letramento e oralitura. O ensino deve alternar ou combinar conteúdos, abordagens, métodos e teorias advindas da tradição acadêmica letrada com os seus equivalentes das tradições orais.
3. Os estudantes devem ser negros, brancos, indígenas e pertencentes às demais minorias e povos tradicionais, com todos os grupos representados na mesma proporção de sua presença demográfica no país.
4. Os protocolos pedagógicos devem ser variados e sempre sensíveis à realidade de cada disciplina ou campo do saber. O Encontro de Saberes promove uma diversidade de novas pedagogias, baseadas na transmissão oral, porém distintas de acordo com os mestres e as mestras. A diversidade pedagógica combinada com a diversidade epistêmica (ambas influenciadas pela diversidade linguística) exigirá novos procedimentos de avaliação, que não serão mais homogêneos nem unificados.
5. Os professores devem ser de dois tipos:
 - a) os portadores de diploma de doutorado que realizaram estudos formais em universidades ocidentalizadas – incluindo doutores negros e indígenas que se formaram

segundo o padrão eurocêntrico estabelecido nos Programas de Pós-Graduação;

b) os mestres e mestras dos povos tradicionais, mesmo que não tenham diploma de ensino superior ou de qualquer nível escolar. Assim, a docência também deve refletir (como a discência) a diversidade étnica, racial e epistêmica da sociedade brasileira.

6. Não deve haver exclusão nem hierarquia prévia entre os saberes ensinados e pesquisados, seja por suas origens epistêmicas, étnicas, raciais, geográficas, por seu suporte oral ou escrito, ou por qualquer outra diferença.

7. O currículo deve refletir a diversidade epistêmica completa da sociedade, em geral sensível à diversidade epistêmica da região onde a universidade está instalada.

“A passagem de um padrão curricular monoepistêmico para um currículo pluriépistêmico será um processo a ser construído coletivamente por representantes de toda a diversidade étnico-racial e epistêmica do país.”

Em outros termos, a pretensão de conhecimento universal passa necessariamente pelo enraizamento desse conhecimento na região onde a universidade se encontra instalada.

8. A autoridade relativa de cada saber será construída como resultado dos diálogos interepistêmicos construídos nesse ambiente radicalmente plural. O Encontro de Saberes se apresenta como uma referência para esses diálogos.

A passagem de um padrão curricular monoepistêmico para um currículo pluriepistêmico será um processo a ser construído coletivamente por representantes de toda a diversidade étnico-racial e epistêmica do país. Cada curso, faculdade, instituto e centro acadêmico organizará o novo currículo articulando de um modo viável e consistente os três troncos epistêmicos fundantes: o ocidental, o indígena e o afro-diaspórico. Por exemplo, a Faculdade de Arquitetura deverá compor um novo currículo que integre Arquitetura Ocidental, Arquitetura Indígena e Arquitetura Afro-Brasileira. A Faculdade de Saúde deverá integrar Saúde Ocidental, Saúde Indígena e Saúde Afro-Brasileira; e num grau mais



Figura 4. Maniwa Kamayurá, arquiteto tradicional e pajé, representante dos povos indígenas do Alto Xingu, participou das primeiras edições do projeto Encontro de Saberes na UnB.

(Foto: Pedro França/MinC. Reprodução)

abstrato de integração epistêmica, essa unidade acadêmica de Saúde deve integrar a fragmentação atual entre Medicina (ou Saúde), Psicologia e Botânica (para incorporar a ciência das plantas medicinais). Se a meta da universidade é colocar os saberes da saúde a serviço da sociedade, não faz sentido separar a busca do equilíbrio físico do equilíbrio psíquico e do equilíbrio espiritual. (Figura 5)

Ilustramos brevemente esse novo modelo de uma universidade pluriepistêmica e transdisciplinar. Os três troncos são apresentados de uma forma esquemática, resumida e simplificada. Os diferentes espaços no interior do nó borromeano refletirão os novos arranjos transdisciplinares próprios de cada reformulação curricular. A episteme goetheana, por exemplo, variante das epistemologias do cosmos vivo, poderá localizar-se na intersecção central dos três troncos.^{[v] [4, 7]} Por outro lado, os troncos indígenas e os troncos afro-diaspóricos ainda carecem de uma distinção mais precisa, e parte da tarefa da refundação será mapear com precisão a diversidade epistêmica indígena e afro-diaspórica no Brasil.^[7] ■

José Jorge de Carvalho é professor no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB), pesquisador 1-A do CNPq e Coordenador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCTI) e do CNPq.

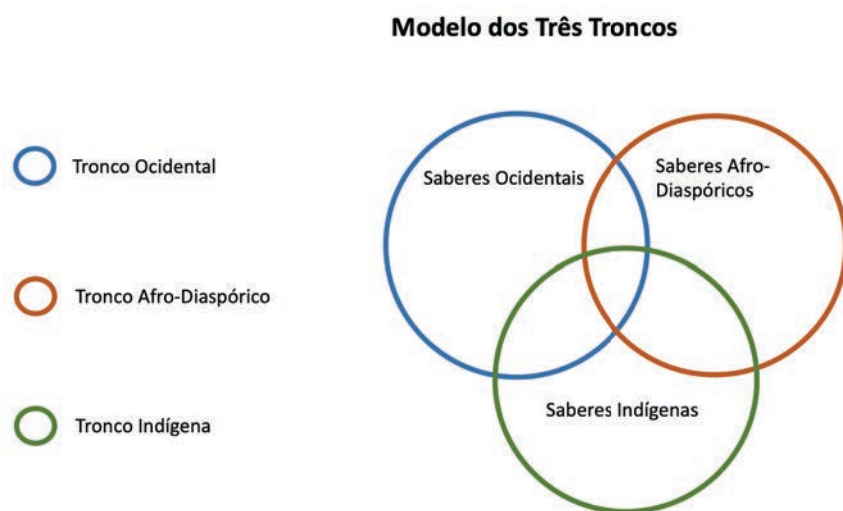


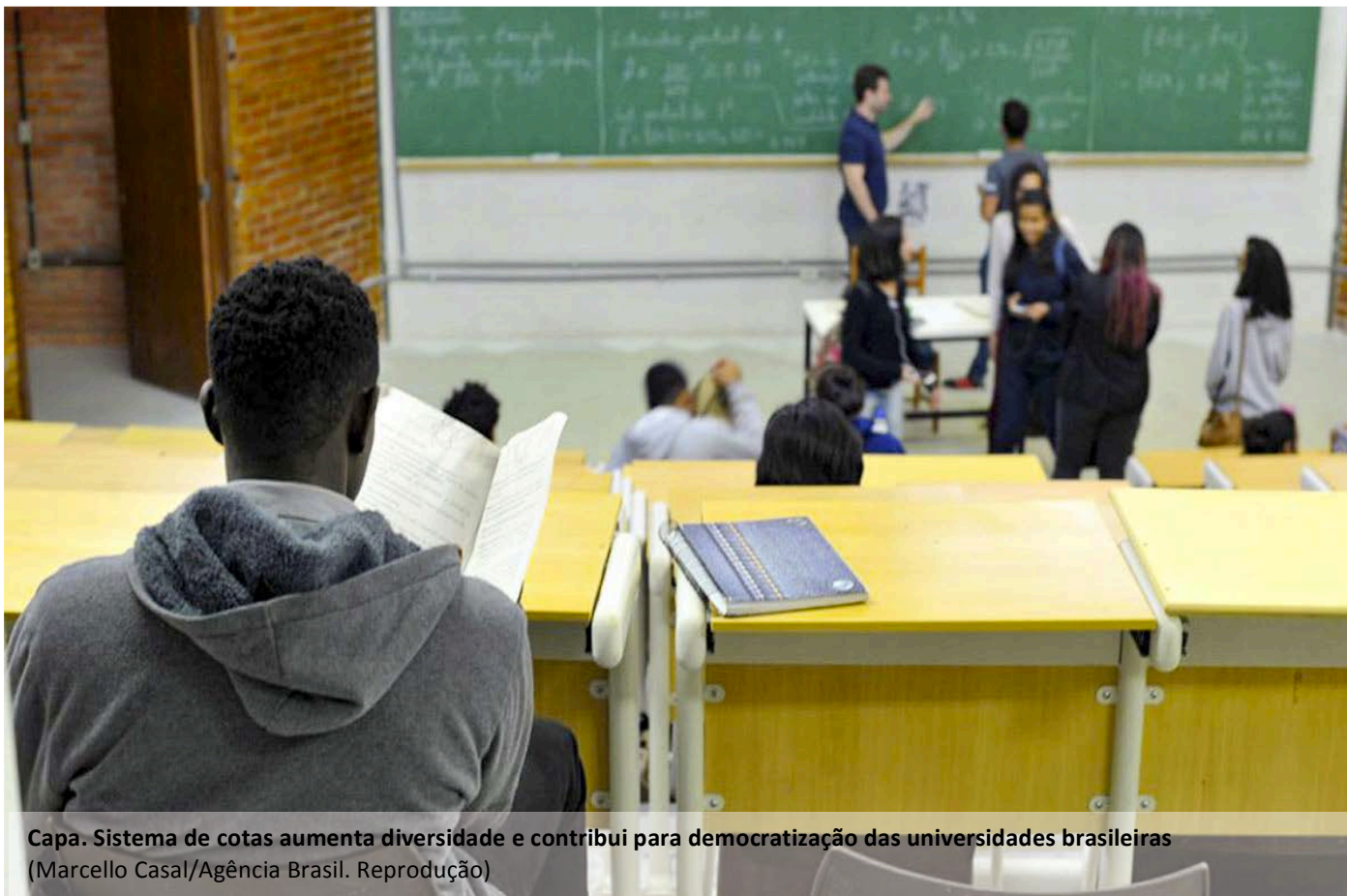
Figura 5. Modelo dos três troncos
(Imagem elaborada pelo autor do artigo)

Notas

- [i] Para um panorama geral das cotas, ver Carvalho (2006 e 2016) ^[1, 2], e para uma conceituação atual, ver Carvalho (2022). ^[3]
- [ii] Para a teoria e o método do Encontro de Saberes, ver Carvalho (2018, 2019, 2020, 2020, 2021, 2022, 2022 e 2023) ^[4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11] e Carvalho e Águas (2015). ^[12] Para uma síntese dos dez primeiros anos do projeto, ver Carvalho e Vianna (2020). ^[13]
- [iii] Sobre o Notório Saber para os mestres, ver Carvalho (2022). ^[9]
- [iv] Sobre a dimensão constitutivamente transdisciplinar do Encontro de Saberes, ver Carvalho (2020), ^[6] e sobre a dimensão transcultural gerada por uma academia pluriépistêmica atualmente em formação no Brasil, ver Carvalho (2019). ^[5]
- [v] Para um diálogo da epistemologia goetheana com as ciências e as artes indígenas e afro-brasileiras, ver Carvalho (2018 e 2020); ^[4, 7] para as epistemologias do cosmos vivo, ver Carvalho (2020). ^[7]

Bibliografia

- [1] CARVALHO, José Jorge. *Inclusão Étnica e Racial no Brasil*. São Paulo: Attar Editorial, 2^{da}. ed., 2006.
- [2] CARVALHO, José Jorge. *A Política de Cotas no Ensino Superior. Ensaio Descritivo e Analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação/Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2016. 120 págs.
- [3] CARVALHO, José Jorge. Cotas Étnico-raciais e Cotas Epistêmicas. Bases para uma Antropologia Antirracista e Descolonizadora, *Mana*, Vol. 28, No. 3, 1-36, 2022.
- [4] CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e Descolonização: Para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. Em: Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grossfoguel (orgs), *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*, 79-106. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- [5] CARVALHO, José Jorge. Transculturality and the Meeting of Knowledges. Em: Ursula Hemetek, Daliah Hindler, Harald Huber, Therese Kaufmann, Isolde Malmberg e Hande Saglam (orgs), *Transkulturelle Erkundungen. Wissenschaftlich-künstlerische Perspektiven*, 79-94. Viena: Böhlau Verlag, 2019.
- [6] CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes, Descolonização e Transdisciplinaridade. Três Conferências Introdutórias. Em: Rosângela Pereira de Tugny e Gustavo Gonçalves (orgs), *Universidade Popular e Encontro de Saberes*, 13-56. Brasília: INCT de Inclusão/Salvador: EDUFBA, 2020.
- [7] CARVALHO, José Jorge. O Encontro de Saberes nas Artes e as Epistemologias do Cosmos Vivo. Em: Rosângela Pereira de Tugny e Gustavo Gonçalves (orgs), *Universidade Popular e Encontro de Saberes*. Brasília: INCT de Inclusão/Salvador: EDUFBA, 2020.
- [8] CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e Filosofia Intercultural. Tradições de Pensamento Ocidentais, Asiáticas e Indígenas em Diálogo, *Modernos & Contemporâneos*, Vol. 5, No. 3, 6-26, jul/dez, 2021.
- [9] CARVALHO, José Jorge. Notório Saber para os Mestres e Mestras dos Povos e Comunidades Tradicionais. Em: Mônica Medeiros Ribeiro e Fernando Mencarelli (orgs), *Mundos Possíveis. Culturas em Pensamento*, 69-101. Belo Horizonte: Incipit, 2022.
- [10] CARVALHO, José Jorge. De la Epistemología Occidental a las Epistemologías del Cosmos Vivo. Em: Javier Tobar (org), *Virus, revueltas y crisis. Lecturas de la pandemia COVID-19 desde las epistemologías del cosmos vivo*, 21-77. Buenos Aires: CLACSO/Popayán: Universidad del Cauca, 2022.
- [11] CARVALHO, José Jorge. The Meeting of Knowledges in the Universities. A movement to decolonise the Eurocentric academic curriculum in Latin America. Em: *Routledge Companion to Architectural Pedagogies of the Global South*, 69-78. New York: Routledge, 2023.
- [12] CARVALHO, José Jorge e Carla Águas Encontro de Saberes: Um Desafio Teórico, Político e Epistemológico. Em: Boaventura de Sousa Santos & Teresa Cunha (orgs), *Colóquio Internacional Epistemologias do Sul. Vol. 1: Democratizar a Democracia*, 1017-1027. Coimbra: Universidade Coimbra/Centro de Estudos Sociais, 2015.
- [13] CARVALHO, José Jorge e Letícia Vianna O Encontro de Saberes nas Universidades. Uma Síntese dos Dez Primeiros Anos, *Revista Mundaú*, No. 9, 23-49, 2020.



Capa. Sistema de cotas aumenta diversidade e contribui para democratização das universidades brasileiras
(Marcello Casal/Agência Brasil. Reprodução)

Política afirmativa, democratização do acesso à universidade e propostas de avaliação

Lei de cotas teve papel central para a entrada de negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas nas universidades públicas

Joaze Bernardino-Costa

Resumo

O artigo demonstra a centralidade da lei de cotas no processo de democratização do acesso ao ensino superior, sinalizando sua importância para a entrada de estudantes oriundos de escolas públicas, negros e indígenas nas universidades públicas. Ao mesmo tempo em que reconhece que algumas Instituições Federais de Ensino Superior e coletivos de pesquisadores envidaram esforços para avaliar a política de cotas, o artigo chama a atenção para a ausência de avaliações sistemáticas e abrangentes da lei de cotas na sua primeira década de existência, que deveriam ter sido capitaneadas pelo Ministério da Educação. Por fim, propõe 10 pontos para discussão no processo de monitoramento, avaliação, aperfeiçoamento e revisão da lei 12.711/2012.

Palavras-chave: Lei 12.711/2012; Negros; Indígenas; Quilombolas; Escola pública.

As políticas de ação afirmativa aprovadas no início do milênio nas universidades estaduais do Rio de Janeiro ([Universidade do Estado do Rio de Janeiro](#) - UERJ e [Universidade Estadual do Norte Fluminense](#) - UENF, em 2001), na [Universidade do Estado da Bahia](#) (UNEB, em 2002), e na [Universidade de Brasília](#) (UnB, em 2003), abriram um novo capítulo no processo de democratização do acesso e permanência no ensino superior. Frutos de discussões públicas e avanços legais com participação crucial de ativismo sócio-político, as medidas tomadas por aquelas universidades indicam o protagonismo negro e antirracista no interior das próprias instituições – como foi, por exemplo, o caso da UnB^[1] – como força propulsora essencial para o estado atual em que nos encontramos. Aquelas primeiras iniciativas colocaram a discussão sobre as ações afirmativas no cenário nacional. Provocaram o Supremo Tribunal Federal (STF) a se pronunciar sobre a constitucionalidade da política de cotas raciais por meio da [ADPF 186](#), abrindo caminho para a aprovação da Lei 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas. Em que pese o fato de que algumas universidades tivessem à época programas de cotas raciais mais avançados do que o proposto pela Lei, sua promulgação obrigou todas as universidades federais a adotar reserva de vagas raciais, ampliando substancialmente o número de estudantes negros e indígenas. No momento de aprovação da Lei 12.711, a maioria das 59 universidades federais existentes já adotava alguma forma de ação afirmativa, sendo que 23 tinham sistema de reserva de vagas raciais, na forma de cotas ou subcotas.^[2] (Figura 1)

Ainda que a Lei 12.711/2012 subordine a dimensão racial a outras dimensões sociais (tipo de escola de proveniência e renda familiar), seu maior esteio proveio do ativismo negro e antirracista que se intensificou no Brasil na década de 1990. Dois eventos daquele período são dignos de nota: a Marcha Zumbi dos Palmares, promovida pelo movimento negro, em 1995, e a importante participação do movimento negro na III Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, realizada em 2001, em Durban, África do Sul. O reconhecimento da participação do movimento negro na gestação da atual lei de cotas, que beneficia estudantes de escola pública, famílias de baixa renda e pessoas com deficiência, é a confirmação da máxima de que quando o movimento negro dá um passo à frente, outros grupos sociais também avançam, em virtude de seu caráter de vanguarda no enfrentamento ao racismo como fratura em

uma sociedade que se pensa democrática, a despeito da desigualdade e das violações de direitos. (Figura 2)

Além de reconhecer a importância das políticas de ação afirmativa para a democratização do acesso à universidade, é preciso recuperar outras políticas centrais para a expansão de todo o sistema de ensino superior no Brasil. Fazem parte deste conjunto “democratizante” de políticas o Programa Universidade para Todos (Prouni/2005), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI/2007), o Sistema de Seleção Unificado (SISU/2010)

“O reconhecimento da participação do movimento negro na gestação da atual lei de cotas, que beneficia estudantes de escola pública, famílias de baixa renda e pessoas com deficiência, é a confirmação da máxima de que quando o movimento negro dá um passo à frente, outros grupos sociais também avançam.”

e a adoção do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).^[3] Todas essas medidas, de alguma forma conjugadas com as políticas de permanência, especialmente, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES/2008) e o Programa Bolsa Permanência (PBP/2013), estão norteadas pelos Planos Nacionais de Educação (PNE), que estabelecem horizontes ambiciosos no que concerne a um sistema de ensino de caráter realmente transformador.

Desse conjunto de políticas envolvendo tanto o setor público quanto o setor privado, o número de matrículas em cursos de graduação passou de 1,8 milhão, em 1995, para 8,6 milhões, em 2019. E a taxa líquida de escolarização da população de 18 a 24 anos saltou de 6,8% para 25,5% no mesmo período.^[4] (Figura 3)

Não obstante a desigualdade de renda ainda seja gritante no que se refere ao sistema de ensino superior, houve alguma diminuição ao longo das últimas duas décadas. Considerando a composição socioeconômica, por renda domiciliar per capita, dos jovens de 18 a 24 anos que frequentam o ensino superior, percebe-se que os estudantes pertencentes ao quinto mais rico eram em torno de 75% no início dos

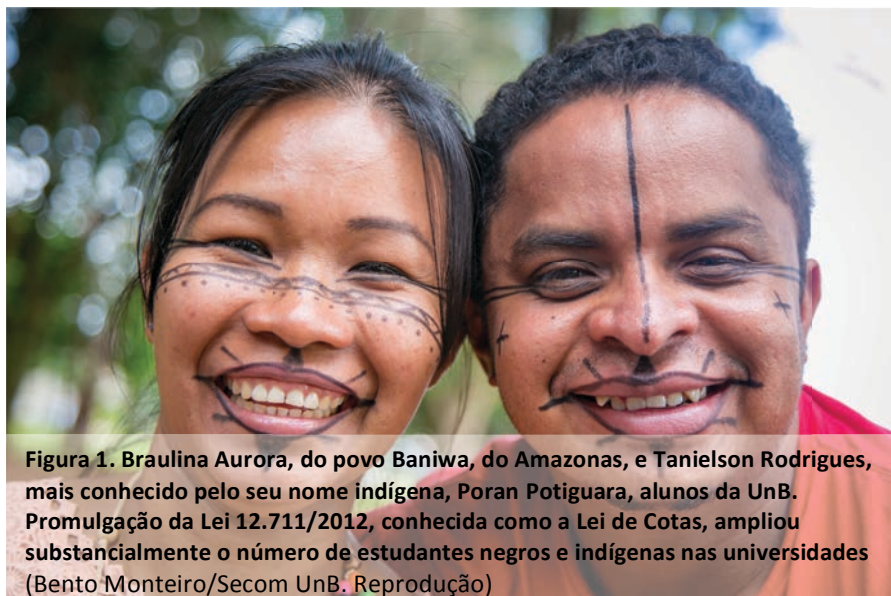


Figura 1. Braulina Aurora, do povo Baniwa, do Amazonas, e Tanielson Rodrigues, mais conhecido pelo seu nome indígena, Poran Potiguara, alunos da UnB. Promulgação da Lei 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, ampliou substancialmente o número de estudantes negros e indígenas nas universidades (Bento Monteiro/Secom UnB. Reprodução)

anos 2000 e passaram para algo em torno de 40%, em 2019. Já os estudantes do primeiro quintil mais pobre passam de 1,1% para 6%; e os do segundo quintil passam de 1,6% para 10,1%.^[5] Desigualdade ainda absurda, porém, em processo de queda.

As desigualdades de renda combinam-se tanto com as dimensões raciais quanto com as de gênero. Embora a presença de estudantes negros tenha crescido visivelmente no ensino superior, a presença de negros e indígenas passa de 15% em meados da década de 1990 e chega a 39%, em 2019.^[6] Há avanços no que concerne à presença das mulheres no ensino superior, porém as suas presenças não se dão de forma uniforme em todos os cursos superiores, sendo predominantes sobretudo em carreiras de menor prestígio.

É neste contexto de democratização do ensino superior que se coloca a Lei 12.711/2012 – alterada pela Lei 13.409/ 2016, que inclui a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio.

A lei de cotas estabelece: i) no seu Artigo 1º, que as instituições federais de ensino superior^[7] reservarão 50% das vagas de todos os cursos de graduação para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; ii) no parágrafo único do Artigo 1º, que no preenchimento das vagas de que trata o Artigo, 50% deverão ser reservadas a estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita; iii) no seu Artigo 3º, que em cada instituição federal de ensino superior às vagas reservadas deverão ser preenchidas, por curso e

passou da ordem de 10% a 20% em 2012, para 20% a 40%, em 2016, nos cursos de Direito, Engenharia Elétrica e Medicina. Por exemplo, a presença de tais estudantes no curso de Direito da [Universidade Federal do Ceará](#) (UFC) passou de 1% para 27,3% entre 2012 e 2016; Engenharia Elétrica na [Universidade Federal de Santa Catarina](#) (UFSC), de 0% para 13,7%; e Medicina na [Universidade Federal de Rondônia](#) (UNIR) de 0% para 37,8%.^[8] Conquanto possa haver imprecisões quanto ao perfil racial dos estudantes do ensino superior público, devido à ausência do processo de verificação da autodeclaração racial dos candidatos, não há dúvidas que houve um visível aumento do número de estudantes pretos, pardos e indígenas nas universidades federais.

Ainda que sejam evidentes os efeitos positivamente transformadores das políticas de ação afirmativa, muito ainda pode ser feito para que tal política cumpra melhor seus objetivos de democratização do acesso e permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Durante os 10 primeiros anos de vigência da Lei (2012 a 2022) esperava-se que houvesse um acompanhamento e avaliação sistemáticos de tal política para que na sua revisão fossem feitos aperfeiçoamentos e aprimoramentos. Um eventual processo de revisão da lei deveria ser precedido de um processo de acompanhamento e avaliação, o que não foi feito devido à inação do Ministério da Educação em efetivar o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas, previsto no Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012; e também devido a um governo avesso a dados científicos e à política de ação afirmativa.

Num cenário de iminente revisão da política de cotas, como nos anos de 2021 e 2022, diversos projetos de lei visando algum tipo de alteração da 12.711/2012 foram apresentados no Congresso Nacional. Entre os projetos que mais avançaram nas discussões públicas e diálogos com representantes da sociedade civil, especialmente com entidades ligadas ao movimento negro e pesquisadores antirracistas, destaca-se o PL 3422/2022 de autoria de Valmir Assunção (PT/BA), Benedita da Silva (PT/RJ) e Carlos Zarattinni (PT/SP). Aquele projeto trouxe algumas proposições que deverão animar os deputados e senadores da nova legislatura (2023-2026): primeiramente, a proposta de revisão em cinquenta anos, a contar da data de publicação da lei (portanto, em 2062). Em segundo

Num cenário de iminente revisão da política de cotas, como nos anos de 2021 e 2022, diversos projetos de lei visando algum tipo de alteração da 12.711/2012 foram apresentados no Congresso Nacional. Entre os projetos que mais avançaram nas discussões públicas e diálogos com representantes da sociedade civil, especialmente com entidades ligadas ao movimento negro e pesquisadores antirracistas, destaca-se o PL 3422/2022 de autoria de Valmir Assunção (PT/BA), Benedita da Silva (PT/RJ) e Carlos Zarattinni (PT/SP). Aquele projeto trouxe algumas proposições que deverão animar os deputados e senadores da nova legislatura (2023-2026): primeiramente, a proposta de revisão em cinquenta anos, a contar da data de publicação da lei (portanto, em 2062). Em

“A adoção da lei de cota nas universidades federais, até pouco tempo vistas como espaços das camadas privilegiadas da sociedade brasileira, tem transformado o perfil dos estudantes de graduação.”

segundo lugar, não somente a manutenção, mas a ampliação das atuais bolsas de permanência, a fim de atender os novos desafios postos pela entrada de estudantes tão diversos do ponto de vista social e racial. Em terceiro lugar, a criação de um Conselho Nacional das Ações Afirmativas no Ensino Superior, que ficaria responsável pelo monitoramento e avaliação da política e, a cada cinco anos, pela produção de relatórios de avaliação.

Além dessas diretrizes gerais já discutidas coletivamente e presentes no supracitado Projeto de Lei, apresento 10 pontos para as reflexões e discussões futuras tendo como objetivo o aprimoramento, avaliação e monitoramento da política de cotas:^[9]

- 1) Alinhado à criação de um Conselho Nacional das Ações Afirmativas, faz-se necessário que o Ministério da Educação, com o Ministério da Igualdade Racial e o Ministério dos Povos Indígenas, desenvolva uma política indutora da avaliação e acompanhamento da política por parte de cada IFES. Em que pese que algumas IFES e coletivos de



Figura 2. Os universitários Hannara Dias e Gabriel de Araújo. Movimento negro teve protagonismo na gestação da atual Lei de Cotas
(Bento Monteiro/Secom UnB. Reprodução)

pesquisadores^[10] tenham envidado esforços para avaliar a política de cotas, não podemos afirmar que temos uma visão abrangente dos efeitos das cotas. É necessário que todas as IFES – especialmente as universidades federais – tenham dados sobre desempenho, retenção, evasão e conclusão de todos seus estudantes – especialmente, cotistas – a fim de não somente avaliar as políticas de cotas, mas fazer as correções necessárias.

- 2) É preciso avaliar, otimizar e ampliar os recursos da política de assistência estudantil na universidade e sobretudo as bolsas permanência. Todo este processo de democratização da universidade (não somente a lei de cotas, mas o Reuni e o Sisu) trouxe um alunado diferente para os corredores universitários. Muitos são os primeiros de suas famílias a entrar nas universidades públicas federais. Esses estudantes enriquecem as universidades com suas histórias de vida, novos questionamentos, e mais desafios. Não somente o Programa Bolsa Permanência (PBP) – destinado prioritariamente a estudantes indígenas, quilombolas e pessoas em vulnerabilidade socioeconômica – mas o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) precisam ser redimensionados para atender as novas demandas trazidas pela democratização do ensino superior. Quanto ao PNAES, é necessário que a política de cotas esteja presente nos critérios de distribuição dos benefícios de assistência (moradia, auxílio alimentação, etc.). É fundamental que estudantes negros e indígenas sejam priorizados

entre aqueles em vulnerabilidade socioeconômica.^[11]

3) Faz-se necessária a adoção das bancas de heteroidentificação para efeito da verificação complementar da autodeclaração de estudantes negros. Apesar do Ministério da Educação ter regulamentado os critérios de comprovação de renda e de comprovação de deficiência (Art. 9º do Decreto n.º 7.824/2012), foi omissivo em relação aos procedimentos de verificação complementar da autodeclaração. No presente momento, diversas universidades já adotam tal procedimento como uma resposta à avalanche de denúncias de fraude feitas pelos movimentos sociais e órgãos de controle. Por ora, na ausência de um regulamento por parte do Ministério da Educação, cada universidade criou seu próprio mecanismo de controle de fraudes. A ausência do procedimento de verificação torna as IFES suscetíveis a aprovarem pessoas que não deveriam ocupar suas vagas. Mesmo que fraudes sejam investigadas e seus autores punidos quando comprovada a má-fé, esta é uma medida cara e dolorosa possível de ser evitada com a adoção de tais bancas.^[12]

4) É preciso verificar se os estudantes indígenas presentes nos corredores das universidades entraram pela reserva para PPI ou entraram por outra forma de ação afirmativa. Temos como hipótese que o número de alunos indígenas beneficiados pela lei 12.711 é mínimo, pois boa parte dos indígenas presentes nas universidades brasileiras entraram por processos seletivos específicos para esses estudantes. O entendimento de que o sistema de educação indígena é singular e que a formação que oferece não habilita necessariamente para o Enem levou algumas universidades – como a UnB – a adotar um vestibular específico para candidatos indígenas. Esse procedimento tem sido responsável pela entrada de aproximadamente 80 indígenas por ano nos mais diversos cursos oferecidos pela universidade. Esta experiência pode e deve ser estendida para outras universidades do país.

5) Também é preciso reconhecer a singularidade do candidato quilombola. Pouquíssimos quilombolas

presentes nos bancos das universidades públicas entraram pela lei 12.711. Os negros previstos na lei – pretos e pardos – são majoritariamente não quilombolas. A presença de indígenas e quilombolas nas universidades brasileiras, além de sanar uma dívida histórica (princípio de uma justiça reparatória) e representar uma política de equidade social (princípio de uma justiça redistributiva), é também uma política em prol de uma diversidade epistêmica (justiça cognitiva), em nome do enriquecimento do conhecimento sobre um Brasil diverso, algo que pode ser combinado com os

“A universidade de hoje é uma universidade bem melhor do que a anterior às políticas de ação afirmativa. Uma universidade que finalmente começa a ter a cara e cor do Brasil.”

ideais do bem-viver ao permitir que futuros profissionais indígenas e quilombolas possam tanto retornar às suas comunidades quanto participar da construção de uma vida menos desigual social e economicamente.

6) Dados apresentados pelo Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas públicas indicam que 74% das famílias brasileiras possuem renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. A Lei de Cotas reserva metade das vagas destinadas a estudantes provenientes de escola pública para as chamadas famílias de baixa renda e a outra metade para as famílias de alta renda. Isto significa que o critério de renda previsto na lei provoca uma distorção na distribuição das vagas: há proporcionalmente mais candidatos disputando as vagas destinadas a famílias com renda até 1,5 salário mínimo per capita e, inversamente, menos estudantes com renda acima deste valor disputando as



Figura 3. Lineker Teixeira, Renata Canto, Nalú Guimarães, Mariana Paiva e Jonathan Dutra, alunos da UnB. Número de matrículas em cursos de graduação passou de 1,8 milhão, em 1995, para 8,6 milhões, em 2019 (Bento Monteiro/Secom UnB. Reprodução)

demais vagas destinadas a estudantes da rede pública. Entre os estudantes provenientes de famílias de alta renda (acima de 1,5 salário mínimo per capita), sabe-se que muitos são oriundos das escolas militares e da rede federal de ensino médio, cuja infraestrutura, via de regra, não se estende a todas as escolas administradas pelos municípios e estados. Diante dessa constatação, cabem avaliações e discussões públicas com a participação de especialistas sobre a viabilidade de revisão do critério de renda, tendo o aperfeiçoamento da lei como objetivo.^[13]

7) Há uma distorção entre vagas reservadas para a ampla concorrência – que atende majoritariamente estudantes de escolas privadas – e estudantes de escola pública. Uma avaliação do Comitê de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas constatou que, em 2019, o percentual de alunos cursando o último ano do ensino médio na rede pública era de 87%, portanto, bastante superior ao percentual de vagas previsto na lei. Isto significa indiretamente dizer que o percentual de vagas destinado aos estudantes de escolas privadas está superdimensionado. Este também é um item importante para um eventual ajuste da lei.

8) Na operacionalização da lei tem se observado em algumas universidades a reprovação de candidatos concorrentes às cotas, mesmo que tenham nota final suficiente para serem aprovados no grupo de ampla concorrência ou em grupos de concorrência menos restritiva. Em algumas universidades, os candidatos

optantes por uma política de cotas podem concorrer apenas entre aqueles que optaram por aquelas cotas. Por exemplo, um candidato de escola pública negro concorre pelas vagas destinadas exclusivamente a este grupo, mesmo que tenha nota suficiente para ser aprovado entre candidatos de escola pública não PPI ou na ampla concorrência. Nesse caso, isso significa que a política de cotas tem funcionado como teto e não como piso. Segundo o relatório produzido pelo Comitê de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas, em 2021, essa distorção foi observada em 1.520 cursos, correspondendo a aproximadamente 30% dos cursos ofertados. Em números absolutos, 8,7 mil cotistas poderiam ser aprovados nas vagas de ampla concorrência e não o foram. Portanto, é necessário corrigir as regras de operacionalização da política de cotas, permitindo aos candidatos cotistas concorrerem às vagas de ampla concorrência e às vagas menos restritivas.

9) É necessária uma ampliação da política de cotas para a pós-graduação. As discussões sobre acesso e permanência no ensino superior não podem ficar restritas somente à graduação, mas devem envolver esse nível de aperfeiçoamento na formação que é mais devotado à pesquisa e à produção do conhecimento. Já temos algumas universidades que adotam tais políticas na pós-graduação,^[14] porém é necessário um estímulo por parte do Ministério da Educação para que todas as universidades e todos os Programas de Pós-Graduação de todas as áreas do conhecimento as adotem. É preciso que este tema seja também discutido pela [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior](#) (Capes), [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico](#) (CNPq) e pelas fundações estaduais de fomento à pesquisa para que as populações negras, indígenas e quilombolas estejam presentes na produção de pesquisa no país e na diversificação e enriquecimento do conhecimento.

10) Por fim, e não menos importante, algo que ainda pertence ao campo das políticas de ação afirmativa, mas extrapola a lei 12.711/2012. As reflexões acerca do acesso não podem ficar restritas somente à

graduação e à pós-graduação, mas precisam contemplar o acesso à carreira docente de nossas universidades. Até o presente, o corpo docente das universidades federais é majoritariamente branco. Temos uma lei que prevê a abertura de vagas nos concursos públicos para candidatos negros, a Lei 12.990/2014, prestes a encerrar seu período de vigência, em julho de 2024. Durante seus 10 anos de existência, as universidades federais deliberadamente se omitiram em cumprir a reserva de 20% de suas vagas nos concursos públicos para docentes. As universidades, ao fragmentarem as vagas entre as unidades acadêmicas, ofertando menos do que três vagas em seus concursos – número mínimo para a aplicação da reserva – terminam por fugir à regra de aplicação da reserva de vagas. Pesquisadores constataram que menos de 5% das vagas foram

reservadas entre 2014 e 2018 e que menos de 1% delas foi preenchido por professores negros. Portanto, a carreira docente pouco mudou em virtude da lei de cotas no serviço público, ainda que professores negros e indígenas tenham entrado na carreira docente a despeito da lei.^[15]

Esses são apenas 10 pontos que podem estar no debate sobre avaliação, monitoramento, revisão e renovação das leis de cotas no país. Há um intenso debate entre especialistas, que contribuirá com o aperfeiçoamento dessa política. Para que ampliemos os pontos a se discutir, torna-se fundamental a produção de dados de avaliação das políticas. Embora tenhamos que aprimorar os dados para termos uma análise mais completa da lei de cotas, é certo que tal política tem sido exitosa no processo de inclusão sociorracial e na redução das desigualdades no acesso ao ensino superior. Apesar dos cortes de financiamento de recursos públicos nos últimos 10 anos e de todos os desafios trazidos por um alunado com um perfil tão diferente do que ocupava os bancos

universitários em décadas passadas, a universidade de hoje é uma universidade bem melhor do que a anterior às políticas de ação afirmativa. Uma universidade que finalmente começa a ter a cara e cor do Brasil. ■

Joaze Bernardino-Costa é professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). Bolsista produtividade do CNPq. É membro do Sou-Ciência e do Consórcio Ações Afirmativas, coordenado nacionalmente pelo Grupo de Estudos Multiculturalismo e Ação Afirmativa e pelo Afro-Cebrap. Integra atualmente uma rede internacional de pesquisa sobre práticas de racialização e promoção da igualdade racial no Brasil, África do Sul, Reino Unido e Suécia, financiada pelo Swedish Research Council.

Notas

- [1] Carvalho, J.J. Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2006.
- [2] Silva, T. D. Ação afirmativa e a população negra na educação superior: acesso e perfil discente. Rio de Janeiro: Ipea (texto de discussão 2569), 2020.
- [3] O Enem foi criado em 1998, mas passou a alimentar o Sisu a partir de 2010. Assim no Enem de 2009 foram inscritos 4,1 milhões de estudantes, alcançando o recorde de 8,6 milhões no Enem de 2016, seguido de uma queda para 5,8 milhões em 2020 (Cf. Senkevics, A. S. O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991 – 2020. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021. 439 páginas.)
- [4] Senkevics, 2021, 47-8.
- [5] Em 2019, os quintis de renda domiciliar per capita eram os seguintes: R\$ 300,00 (1º quintil), R\$ 554,00 (2º quintil), R\$ 955,00 (3º quintil); R\$ 1503,00 (4º quintil), acima de R\$ 1504,00 (5º quintil). Cf. Senkevics, 2021: 50-1.
- [6] Senkevics, 2021: 52.
- [7] A lei compreende também as instituições federais de ensino técnico de nível médio.
- [8] Sekevics, 2021: 60.
- [9] Uma versão anterior dessas proposições foi apresentada em Borges, A. & Bernardino-Costa, J. Desenhizar a universidade: 10 anos da lei 12.711, ação afirmativa e outras experiências. Mana, 2022, 28 (3): 1-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/gw4mf35VqwXcnVLqZRmBL3H/?format=pdf&lang=pt>
- [10] Entre os diversos coletivos que produziram análises sobre os efeitos das políticas de cotas, destacamos o Consórcio Ações Afirmativas, coordenado pelo Afro-Cebrap e o Gemaa/IESP/UERJ; a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) entre outros.
- [11] Embora existam estudos dos impactos positivos do Pnaes e PBP em algumas universidades, ainda se carece de estudos que permitam a generalização dos resultados desta política para todo o sistema de ensino superior público (Cf. Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas – Relatório de Avaliação – Rede Federal de Universidades (ciclo 2021). Brasília: Ministério da Economia. 187 páginas. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cmap/politicas/2021/gastos-diretos/rfu-relatorio-de-avaliacao.pdf>
- [12] A auditoria nº 004.907/2022-1 do Tribunal de Contas da União sobre a implementação das políticas de cotas nas universidades federais – Falhas de controle e monitoramento conclui pela necessidade urgente de adoção de bancas de heteroidentificação no acesso aos cursos superiores ofertados pelas universidades públicas. Disponível em: https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/documento/acordao-completo*/NUMACORDAO%253A2376%2520ANOACORDAO%253A2022/DTRELEVANCIA%2520desc%252C%2520NUMACORDAOINT%2520desc/0/%2520
- [13] Cf. Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas – Relatório de Avaliação – Rede Federal de Universidades (ciclo 2021). Brasília: Ministério da Economia, p. 114.
- [14] Em levantamento feito em maio de 2021, constatamos que entre as sessenta e nove universidades federais, 31 já adotavam ações afirmativas para todos os seus cursos de pós-graduação por decisão de seus conselhos superiores. Após aquele levantamento, outras universidades aprovaram tal medida. Cf. Bernardino-Costa, J. et al. Radiografia das políticas de ação afirmativa na pós-graduação das universidades federais. *Dados*, 2024, 67 (3), pp. 1-46.
- [15] Cf. Mello, L. & Resende, U.P. “Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatos/as negros/as”. Revista Sociedade e Estado, 2019, V. 34, n. 1: 161-184. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/FxSgTjKCPwjckjYxwX5jR9g/?format=pdf&lang=pt>



Capa. É importante discutir a inovação do currículo das universidades em sintonia com as a educação básica e as novas configurações e os novos questionamentos da sociedade
(Foto: Freepik.com)

Inovações curriculares na interface entre educação básica e universidade

Discutir o currículo escolar é tratar de conhecimentos e perspectivas sócio-históricas sobre o conhecimento

Bernardete A. Gatti

Resumo

Este artigo procura abordar a questão da inovação curricular como algo que se mostra relevante ante o contexto social-histórico na nossa contemporaneidade. Aspectos da relação educação básica e universidade são destacados e características relativas a processos de mudança são abordados. Parte-se da ideia que o trabalho universitário tem base no trabalho da educação básica e ambos compõem o contínuo processo formativo das novas gerações, e que, tratar de currículo escolar, em qualquer dos níveis educacionais, é tratar de conhecimentos e perspectivas sócio-históricas sobre conhecimento.

Palavras-chave: Currículo; Inovação; Educação básica; Educação superior.

Introdução

A necessidade de inovações quanto à forma de proposição dos conteúdos dos saberes para o percurso na educação básica e quanto às dinâmicas curriculares nas práticas educacionais vem sendo colocada com vigor nos debates atuais. Inovações, que em teoria, se diferenciem dos modos tradicionais observados nos documentos propositivos quanto a esses conteúdos, bem como dos modos pelos quais as práticas educacionais, em geral, são propostas e realizadas nas escolas e nas instituições da educação superior que lidam com aprofundamento de conhecimentos e formam os que trabalharão na educação básica ou atuarão em política e gestão da educação e em pesquisa educacional.

O trabalho universitário tem base no trabalho da educação básica e ambos compõem o contínuo processo formativo das novas gerações. Conhecimentos estão no centro desse trabalho. Portanto, entre os dois níveis há importantes interfaces, nem sempre reconhecidas, analisadas e consideradas. Afinal, a universidade lida com o aprofundamento e aperfeiçoamento de conhecimentos, com sua conservação, enquanto produz renovação nos saberes científicos em todas as áreas pela pesquisa. A educação básica se alimenta dos conteúdos dos conhecimentos, e por seu lado, gera, por suas finalidades e práticas, saberes que importam para relações pedagógicas e construção de aprendizagens em situações coletivas de trabalho com crianças e adolescentes, em circunstâncias variadas. O reconhecimento desses saberes e o diálogo com eles nem sempre é efetivado pela academia, deixando um laço solto dentre os que compõem a interface escola básica-educação superior. Nessa interface se inserem as questões de políticas relativas a currículo e metodologias educacionais. Esse diálogo, que implica escuta e trocas efetivas, quase não se realiza dessa forma. Há mais lições acadêmicas para a educação básica do que trocas e compreensão de características das redes de ensino em suas injunções nacionais e regionais, e circunstâncias e práticas nas e das escolas em seus contextos específicos.

Não é demais lembrar – e este é outro ângulo da interface educação básica e universidade – que currículo escolar e formação de professores estão intimamente relacionados, quer pela dimensão de conteúdos, das práticas pedagógicas, ou dos fundamentos da educação. A formação de professores é atribuição da educação superior, cabendo a

esta, para tanto, conhecer, analisar, conceber processos curriculares, lidar com conhecimentos nas diversas áreas do saber, desenvolver análises críticas sobre essas questões, trabalhar com os fundamentos da educação e construir conhecimentos relativos à educação das novas gerações, sob variados ângulos, pela investigação científica. Assim, nos cursos de licenciatura, na formação de professores para a educação básica, lhe compete compartilhar essa sabedoria, bem como oferecer alternativas para as formações continuadas de educadores e, com essa sabedoria, contribuir com as redes de ensino no que concerne às políticas, gestão, planejamento, desenvolvimento de programas e projetos educacionais e, quanto aos processos de avaliação, bem como, quanto aos processos de aprendizagem nos âmbitos cognitivo, social, afetivo e dos valores associados aos sentidos dos conhecimentos. Ou seja, a formação de consciências com fundamento

“Currículos escolares e práticas educacionais repousam em processos históricos: sociais, comunitários e pessoais.”

em conhecimentos e valores.^[1, 2, 3, 4] (Figura 1)

A efetivação dessas interfaces, no entanto, demanda diálogo, interações entre agentes universitários e agentes inseridos nas redes da educação básica. Busca a construção de pontes de interação, abertura para a escuta e capacidade cooperativa, flexibilidade, entendimento e consensos. Produção conjunta de conhecimentos e compartilhamentos parceiros.

Quanto às possibilidades de inovação curricular, é relevante que seja construída com a educação básica. Inovar, no que se refere a processos educacionais, pressupõe vislumbrar novas perspectivas culturais, sociais, científicas, em seus ideários e paradigmas. É um processo de mudança, ou transmutação, ou transformação de perspectivas e práticas. Pressupõe considerar os processos de subjetivação e representação humanos, de conservação e mudança. Implica, como diz Foucault: "(...) ver como formas de racionalizações se inscrevem em práticas, ou sistemas de práticas, e que papel elas desempenham ali. Pois é verdade que não há 'práticas' sem um certo regime de racionalidade."^[5]

Compreensão de racionalidades que pode desencadear processos de

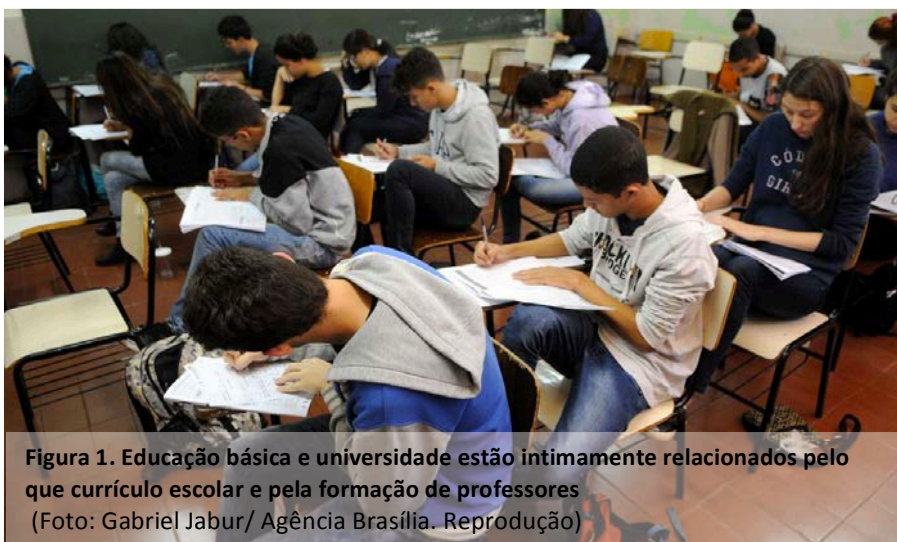


Figura 1. Educação básica e universidade estão intimamente relacionados pelo que currículo escolar e pela formação de professores
(Foto: Gabriel Jabur/ Agência Brasília. Reprodução)

mudança. Inovações, pois. Silva Júnior, em sua análise, acentua que para mudar "precisamos estar conscientes e convictos da exaustão histórica das formas de análise e dos processos de intervenção até aqui utilizados no tratamento da situação social que nos desafia, com sua inoperância e sua petrificação."^[6] Completando ao afirmar que é preciso considerar que transformações são fruto de pessoas e instituições que assumem pela sua ação conjunta propor alterar situações dadas. Saviani e Duarte colocam que, para mudar é necessária uma "reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta".^[7]

Cenários da produção curricular

Falar em currículo é falar em conhecimento e perspectivas sócio-históricas sobre conhecimento. Currículos escolares e práticas educacionais repousam em processos históricos: sociais, comunitários e pessoais. Como lembra Young, não há como construir teoria de currículo sem uma teoria do conhecimento.^[8] Assim é que, considerando os últimos séculos, observa-se que os processos de escolarização em todos os seus níveis, bem como os conteúdos e práticas educacionais, são caudatários das racionalidades que se vinculam de modo geral à chamada "era moderna". Na modernidade instalou-se a crença de que verdades absolutas seriam conseguidas usando-se o método científico da prova e contraprova. Foi a era das grandes verdades, a era da racionalidade, a qual deveria fundamentar não só o conhecimento científico, como as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a própria arte, a ética, a moral. Como coloca Goergen: "A eficiência alçada ao nível de norma suprema da razão impôs o abandono dos ideais e fins humanos."^[9] Por outro lado,

conforme reflete Habermas,^[10] criaram-se condições de verdade que acabaram por enclausurar a própria razão e que geraram formas de poder, homogeneizando contextos e pessoas, impondo-se como instrumento de controle. Morin,^[11] colocando-se ao lado das teorias da complexidade, ao considerar as proposições da modernidade, da cientificidade clássica, que penetraram nas ciências sociais e humanas, reflete que, na psicologia, o sujeito foi substituído por estímulos, respostas, comportamentos; na história também se retirou o sujeito, “eliminaram-se as decisões, as personalidades, para só ver determinismos sociais. Expulsou-se o sujeito da antropologia, para só ver estruturas, e ele também foi expulso da sociologia.”^[11]

Como discutido em Gatti,^[12] o decorrer da vida, em suas variadas instâncias, produz problemas, micro transmutações que adquirem lastro e geram consequências. Na temporalidade histórica instalou-se na modernidade uma espécie de crise, uma contradição histórica que se traduziu nas rupturas trazidas, quer pelas formas cotidianas do existir, fazendo emergir a necessidade de consideração das heterogeneidades, das diferenças, das desigualdades, quer, ainda, pelas fraturas e conflitos sociais e religiosos, muitos inesperados e surpreendentes, pondo em xeque os grandes modelos explicativos do mundo social. Nas ciências apresentam-se fissuras teóricas, problemas não resolvidos e os impasses científicos que criam. Dúvidas e disputas surgem quanto às pretensões de verdade, objetividade, universalidade e uniformidade, de controle social pela ciência, vigentes na modernidade. Assume-se nas ciências, em sua variedade, a possibilidade real do conceito de indeterminação, de descontinuidade, de probabilidade, admitindo o pluralismo teórico, e a construção de diversificados modelos e projetos em torno de uma questão. Assim, no contraponto das perspectivas da modernidade vem se colocando o espectro de uma era muitas vezes rotulada de “pós-moderna” (ou “pós-industrial”), trazendo consigo perspectivas críticas sobre as formas de compreensão da natureza, do social e do mundo educacional até recentemente dominantes. O termo pós-modernidade vem sendo usado para caracterizar aspectos do ideário da atual contemporaneidade, pelos movimentos que se processam nas sociedades e nas ciências, na conjunção com as tecnologias e a cibernética, pela informática, pelos meios de comunicação os mais diversos e cada vez mais avançados em suas características. A volta da

consideração das subjetividades como fatores ativos na sociedade, na construção da história e da ciência, é tomada como uma característica da contemporaneidade atual.^[13, 14, 15]

Essas posturas – da “modernidade” e “pós-modernidade” – aparecem no campo dos processos formativos escolares, seja para os níveis básicos, seja para os avançados. No entanto, é preciso considerar que não se observam cortes radicais nos processos históricos, sociais ou epistêmicos, mas superações em maior ou menor grau. É assim que, para vários teóricos, a modernidade não findou, e comporta considerar que seus fundamentos penetram a contemporaneidade.^[16, 17] Processos de transição cultural compõem a contemporaneidade atual, em sua complexidade social e demográfica, com suas decorrentes questões, em

“Nos cotidianos, há sinais de inquietação e mudança que se evidenciam em algumas políticas e aspectos de gestão de escolas, nas docências e na formação de docentes.”

movimento que incorpora parte dos componentes do pensamento da era moderna, mas transmutando sentidos e posturas nas formas de compreensão e construção de conhecimentos, e das práticas, no mundo social, educacional e científico. As diferenciações sociais e humanas emergem como fatos e, assim, a variabilidade humana, as heterogeneidades, as incertezas, as perspectivas e as representações, e não a unicidade e a homogeneidade, são enfatizadas. Passa-se à consideração da existência das pessoas não como objetos, mas como viventes e agentes na produção dos conhecimentos, da ciência e da vida, nas incertezas e conjunções sócio-históricas. Processos em movimento.

A universidade e a escola

O trabalho formativo e de pesquisa nas universidades e nas escolas é operado nesses cenários, e nem poderia ser de outro modo, e suas produções, formações e postulações curriculares são caudatários desses movimentos na cultura. A educação como um todo está imersa nesse fluxo. As posturas trazidas pela era moderna e pelo período mais recente, em que mudanças se configuram, encontram seu espelhamento em algumas



Figura 2. Há descompassos entre o currículo praticado na educação básica e a estrutura das matrizes para a produção de itens avaliativos para a entrada nas universidades

(Foto: Marcos Santos/ Usp Images. Reprodução)

teorizações, pesquisas, propostas e práticas curriculares. Claro, não um espelhamento perfeito, apresentando-se com aspectos sincréticos. De certezas e propostas bem configuradas e detalhadas adentra-se nesses processos de transição que são portadores de tensões e conflitos, o que no caso do campo da produção de currículos tanto implica questões do conhecimento e seus conteúdos como de epistemologias, envolvendo ainda perspectivas político-ideológicas. Sensibilidades às mudanças sinalizadas afloram em algumas políticas e gestões escolares da educação básica, em certas práticas, e também em alguns nichos no ensino superior – na docência, na pesquisa educacional e nas discussões sobre políticas educacionais. No entanto, intelectuais das universidades e das redes escolares nem sempre se encontram no mesmo diapasão. Nessa interface nem sempre se constroem pontes, havendo também conflitos entre perspectivas assumidas intramuros institucionais.

Currículo: educação básica e universidade

Várias perspectivas se apresentam nas discussões sobre currículo e esse campo de estudos é vasto.^[18, 19] Tentamos acima colocar o pano de fundo (em movimento) em que conhecimentos e saberes se inserem, considerando que conhecimentos são a matéria-prima dos processos educacionais, portanto dos currículos escolares – quer da educação básica, quer do ensino superior. De uma situação em que o cognitivismo restrito teve dominância está se adentrando um momento no qual se volta a falar na consideração da integralidade do desenvolvimento humano, com seus aspectos inseparáveis e intrincados – cognitivos, emocionais, sociais, históricos. Com isso, o mote da educação integral vem se colocando nos ambientes

educacionais e as questões de currículo escolar abrem-se para esses desafios.

Porém, grandes traços de perspectivas da “era moderna” ainda são muito fortes na educação, em todos os seus níveis e modalidades. Isto é evidente nos programas e metodologias de ensino, nas matrizes curriculares, na distribuição e oferta dos conteúdos, tanto nas escolas como no ensino superior, nas avaliações feitas por docentes ou nas avaliações nacionais, ou regionais, como também nos processos seletivos para adentrar no ensino superior – outra das interfaces entre educação básica e universidade. O conhecimento disciplinar mais restrito é o valorizado e medidas de desempenho são reificadas como “a” qualidade educacional. Mesmo situando-se grosso modo no mesmo diapasão cognitivista e fragmentário, há descompassos entre o currículo praticado na educação básica e a estrutura das matrizes para a produção de itens avaliativos para a entrada nas universidades, em especial, para as denominadas universidades de pesquisa, revelando certa assintonia entre os dois níveis escolares. Outro ângulo a ponderar. (Figura 2)

De outro lado, nos cotidianos, há sinais de inquietação e mudança, que se evidencia em algumas políticas e aspectos de gestão de escolas, nas docências e na formação de docentes. Críticas e novas discussões e propostas tomam corpo na área educacional, abrindo campo para novas propostas curriculares.^[20, 21, 22, 23] Um olhar para esses movimentos revela ações e produções pontuais e esforços que encontram pouco espaço institucional ainda, e resistências. Metaforicamente pensando, Luís Carlos de Menezes diz que “... o projeto escolar de ‘formação em série’ para servir à produção em série se tornou obsoleto...”, sustentando a ideia que hoje, de fato, educamos para o imponderável, revelando o que chama “uma ética da aventura” para a educação. Um chamado ao novo e ao imprevisível.^[24] No contexto transicional que parece estamos atravessando na sociedade mais ampla, a educação apresenta-se com novas necessidades, e, currículos, tal como se apresentam, são postos em questão. Inovações são requeridas.

Todas essas inquietações presentes no cenário que se vivencia hodiernamente colocam um chamamento à universidade, no papel que lhe cabe: como a universidade, através de seus agentes, se coloca face à sua responsabilidade social e educacional no que concerne à educação básica e ao currículo escolar? Quais regimes de

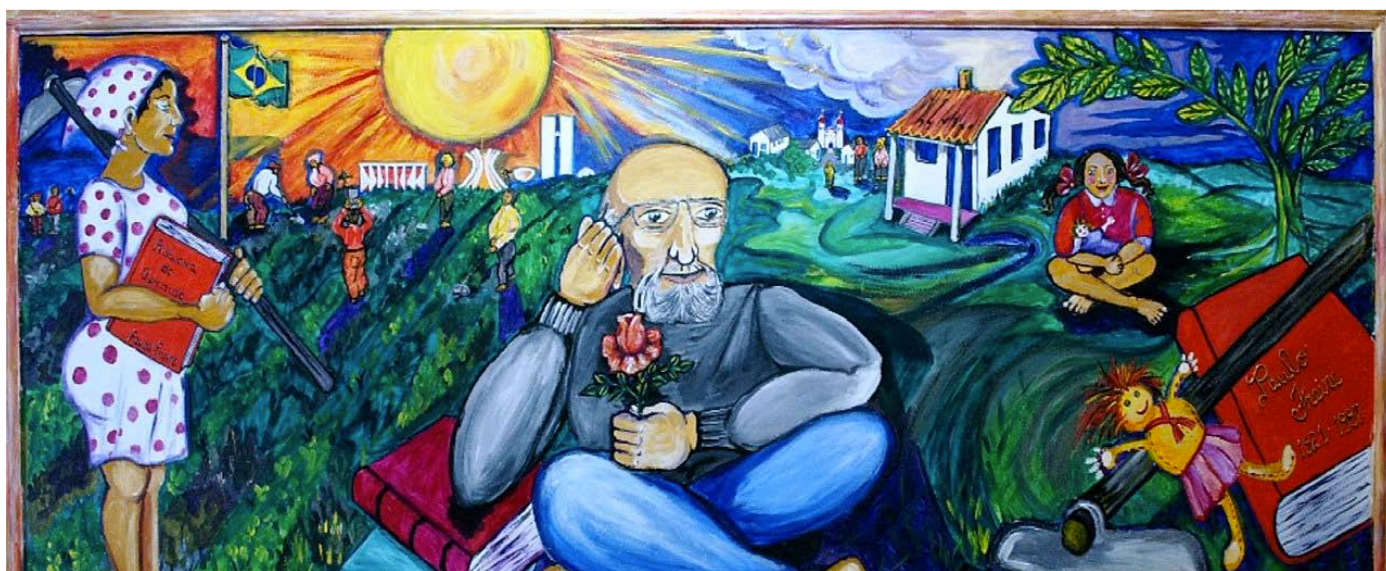
racionalidade assume neste âmbito? Mudanças e inovações se evidenciam? Em quais direções, com quais fundamentos? Há ambiente para inovações que tenham organicidade com a educação básica, de fato? Esse diálogo é valorizado e buscado? ■

Bernardete A. Gatti é membro da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica do Instituto de Estudo Avançados (IEA) da USP e da Academia Paulista de Educação. Foi docente da USP e da PUC-SP e foi Superintendente de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC).

“A educação apresenta-se com novas necessidades, e currículos, tal como se apresentam, são postos em questão”

Referências

- [1] FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Cortez, 1997.
- [2] GARIN, E. *L'éducation de l'homme moderne*. Paris: Fayard, 2003.
- [3] RODRIGUES, N. Responsabilidade do estado e da sociedade. *Tecnologia educacional*, v. 20, n.101, p. 12 – 19, 1991.
- [4] SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- [5] FOUCAULT, M. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 335.
- [6] SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. In: Silva Júnior, C. A.; Gatti, B.A.; Mizukami, M.G.N; Pagotto, M.D.S.; Spazziani, M.L. (Orgs). *Por uma revolução no campo da formação de professores*, Editora Unesp, 2015, p.133 -148.
- [7] SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- [8] YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 151, 2014, p.190 – 202.
- [9] GOERGEN, P.L. A crítica da Modernidade e Educação. *Pro-Posições*. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, v. 7, n. 2[20], 1996, p.5-28.
- [10] HABERMAS, J. *Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- [11] MORIN, E. A noção de sujeito. In: Schnitman, D.F. (org.). *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 45-56.
- [12] GATTI, B.A. Contemporaneidade: Educação, Modernidade e Pós-modernidade. *Revista Praxis Educacional*, 2022, v.19, n. 50, e11995, 2022, p.1 – 16.
- [13] CONNOR, S. *Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo*. São Paulo, Loyola, 1992.
- [14] LYOTARD, J-F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993, 4ª. Edição.
- [15] CASTELLS, M. (2002), *A Sociedade em Rede. A Era da Informação. Economia, Sociedade e Cultura*, Volume I, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- [16] BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2000.
- [17] BECK, U. *A sociedade de risco: rumo a outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- [18] MOREIRA, A.F.B.; TADEU, T. (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 2018.
- [19] ARROYO, M.. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- [20] REZENDE, C.S.B., VASCONCELOS. M. *Entre narrativas e Práticas de Formação*. Appris Editora, 2020.
- [21] CANDAU, V.M.; CRUZ, G.B.; FERNANDES, C. (orgs.) *Didática e fazeres-saberes pedagógicos. Diálogos, Insurgências e Políticas*. Editora Vozes, 2020.
- [22] SILVA, G.F; MACHADO, J.A.; RECKZIEGEL, R.L (ors.). *Saberes em Diálogo: Fronteiras entre formação, docência e pesquisa*. Universidade La Salle Editora, 2020.
- [23] ANDRÉ, M.E.D.A. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Papirus Ed., 2016.
- [24] MENEZES, L.C. *Educar para o imponderável: uma Ética da Aventura*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2021.



Capa. Paulo Freire demarcou a pedagogia crítica não separando política e educação.

(Painel Paulo Freire no Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional - CEFORTEPE da Secretaria Municipal de Educação de [Campinas](#), [São Paulo](#). Reprodução)

Diálogo permanente com a sociedade numa Universidade Freireana

Para Paulo Freire, o diálogo entre o saber popular e o saber científico é fundamental

Sérgio Haddad

Resumo

O artigo trata das diversas manifestações de Paulo Freire ao longo da sua vida sobre a universidade e o seu papel a partir dos seus escritos. Descreve sobre os diversos períodos de trabalho do educador em universidades antes, durante e posterior ao seu exílio. Apesar do foco central das suas preocupações como educador ser a alfabetização de adultos e o papel da educação no contexto de uma pedagogia crítica, Paulo Freire não deixou de refletir sobre como a universidade poderia desempenhar a sua missão a serviço dos oprimidos em um contexto de injustiça social. O diálogo com a sociedade, em particular com os setores populares dentro e fora das universidades, fortalece o seu papel político e pedagógico, ser perder a rigorosidade necessária do trabalho acadêmico. Para Freire, entre os desafios, são fundamentais o diálogo entre o saber popular e o saber científico e a contribuição que as universidades teriam para qualificar a educação básica de maneira a facilitar a entrada, a participação e o diálogo com os mais pobres.

Palavras-chave: Paulo Freire; Universidade; Universidade Freiriana; Diálogo.

Paulo Freire escreveu pouco sobre o universo acadêmico. Também não foram longos os períodos de permanência como professor nas universidades por onde passou em sua vida. No entanto, esses fatos não relativizam aquilo que produziu, dada a relevância e o ineditismo do seu pensamento.

Nascido em 1921, o educador começou a dar algumas aulas no ensino superior na Escola de Serviço Social no início do seu trabalho no Sesi (1947-1957) em Recife. Entretanto, foi a partir de 1952 que Paulo Freire se aproximou de forma mais consistente da universidade, quando foi nomeado professor catedrático interino de história e filosofia da educação da Faculdade de Belas Artes da então Universidade de Recife. A nomeação era prática corrente, visto não haver ainda cursos de pós-graduação para a formação de docentes para o ensino superior. Paulo ministrava suas aulas em paralelo ao trabalho pastoral e no Sesi.^[1]

Em 1959, defendeu tese de doutorado por meio de concurso para catedrático efetivo de história e filosofia da educação. Pretendia se efetivar na Faculdade de Belas Artes, local onde já trabalhava, além de obter a titulação de doutor. Teve um bom

Figura 1. Na Universidade de Recife, Paulo Freire desenvolveu e assessorou vários trabalhos de alfabetização de adultos, que o levou a Brasília para preparar um programa nacional de alfabetização.
(Foto: Divulgação)



desempenho e conseguiu o título, mas não a efetivação. Foi exonerado do cargo de professor catedrático interino, depois de oito anos de trabalho. No entanto, foi nomeado professor de história e filosofia da educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Recife e tomou posse no início de 1961. Por sua sugestão, o reitor que o havia nomeado, João Alfredo da Costa Lima, inaugurou o Serviço de Extensão Cultural (SEC) em 1962 e o convidou para assumir a coordenação.

A experiência do Sesi, o trabalho pastoral, a convivência com o grupo de assistentes sociais da Escola de Serviço Social, as leituras que orientaram suas diversas práticas, a docência na universidade, toda a vivência daqueles anos embasou a elaboração de sua tese de doutorado intitulada *"Educação e atualidade brasileira"*.^[1] O trabalho garantiria a Paulo Freire as condições e o prestígio necessários para que suas pesquisas e sua atuação pedagógica ganhassem repercussão e dimensão nacional, mas também para que despertassem a desconfiança e a perseguição que viriam com o golpe militar de 1964 e que o levariam ao exílio.

Na Universidade de Recife, a partir do Serviço de Extensão Cultural, Paulo Freire desenvolveu e assessorou, com seus colegas, vários trabalhos de alfabetização de adultos, culminando com a experiência de Angicos no Rio Grande do Norte, em janeiro de 1963, que o levou a Brasília para preparar um programa nacional de alfabetização a convite do então presidente João Goulart, dada a enorme repercussão. (Figura 1)

Um dos primeiros textos que escreveu sobre o papel das universidades foi *"A propósito de uma administração"*, ainda em 1961, quando avaliou os 18 primeiros meses do

mandato do reitor João Alfredo da Costa Lima. Publicado pela Imprensa Universitária, em suas primeiras páginas, o documento realiza uma leitura da realidade daquele momento histórico, que já havia desenvolvido na sua tese de doutorado. Afirmava que o Brasil passava por um momento histórico de autorreconhecimento, no qual as elites, antes distantes, agora voltavam-se ao povo para construir uma sociedade mais justa através do diálogo. As elites dirigentes, considerando entre elas o reitor, passariam a tomar para si a responsabilidade pelo processo de transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica dos setores populares, reconhecendo neles agentes significativos do desenvolvimento, num diálogo permanente com a sociedade.

Não podem as universidades brasileiras furtar-se à discussão dos problemas ligados diretamente à educação popular, justamente numa fase da vida nacional em que o povo emerge, e, ganhando a consciência, mesmo ingênua, de sua presença no processo histórico, renuncia, como já disse, às suas velhas posições de espectador e ensaia novas posições de participante.^[2]

A oportunidade que se apresentava naquele momento histórico, dizia o educador em seu texto, não poderia ser deixada de lado, pois, as massas populares vinham em processos crescentes de tomada de consciência que deveriam ser incorporadas ao diálogo com as elites para a construção de uma sociedade mais justa, industrial, moderna, autônoma e não dependente, como vinha ocorrendo ao longo da história brasileira. O desenvolvimento de uma consciência crítica dos setores populares era fundamental para que não caíssem na massificação e no comportamento reflexo das posições das elites.

Uma das fundamentais tarefas da Universidade moderna, sobretudo em sociedades como a nossa, sofrendo o forte impacto das mudanças sociais e econômicas, é, realmente, preparar o homem para, envolvido no trânsito como está, integrar-se nele, sem perder o espírito e a fé, sem o que se arrisca o homem a perder a paz e mergulhar na agonia. A cair "domesticado" no anonimato nivelador da massificação.^[2]

Paulo Freire defendia a natureza política do trabalho

da educação, identificando as raízes das injustiças sociais e buscando alternativas para superá-las. Neste sentido, a sua equipe no SEC trabalhava para constituir um "Sistema Paulo Freire de Educação" que teria início com a alfabetização de crianças e adultos nas primeiras etapas e chegaria à Universidade Popular.^[3]

Com o golpe militar, a pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire e equipe acabou por levá-lo à prisão e posteriormente ao exílio em fins de 1964. Passou muito rapidamente pela Bolívia, depois trabalhou no Chile, ficou um ano nos Estados Unidos a convite da Universidade de Harvard e, finalmente, viveu 10 anos em Genebra na Suíça, trabalhando no Conselho Mundial das Igrejas (CMI) de 1970 a 1980. Ali, teve a oportunidade de viajar por muitos países, em mais de 150 viagens internacionais. Já era uma pessoa reconhecida internacionalmente, principalmente depois do

"Paulo Freire defendia a natureza política do trabalho da educação, identificando as raízes das injustiças sociais e buscando alternativas para superá-las."

lançamento do livro *"Pedagogia do Oprimido"*, em 1971.

Em novembro de 1973, Paulo Freire atendeu a um convite do Ministro da Educação da Argentina e viajou para Buenos Aires para uma série de compromissos. Nessa viagem teve a oportunidade de participar de duas tardes com todos os reitores das universidades públicas do país. Conforme relatou no livro *"Pedagogia da Esperança"*, naqueles encontros conheceu experiências, vivenciou o ímpeto inovador do período peronista e o esforço de recriarem-se como universidades. Discutiu a importância da não segmentação entre docência, pesquisa e extensão e a relevância de não só ir ao encontro de grupos populares, mas também de manter a presença desses setores dentro da própria universidade como uma necessidade política e epistemológica.^[4]

Para Paulo Freire,

a presença dos setores populares de forma alguma desmereceria a rigorosidade que se deve ter com a pesquisa e a docência. Ao contrário, a universidade que não luta por mais rigorosidade, por mais seriedade no âmbito da pesquisa como no da docência, sempre



Figura 2. Além do trabalho na PUC-SP, Paulo Freire aceitou o convite para ser professor na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

(Fotografia: Antoninho Perri/ Unicamp. Reprodução)

indicotomizáveis, esta sim, não pode se aproximar seriamente das classes populares, comprometer-se com ela.^[4]

O educador estava preocupado com uma compreensão crítica sobre como relacionar a ciência universitária com a consciência das classes populares. No fundo, a relação entre saber popular, senso comum e conhecimento científico. E isso só poderia ocorrer na medida em que estes setores estivessem "contidos" nas universidades, como um compromisso de classe.

Comentando sobre o dilema dos setores populares que lutam por uma escola pública de qualidade, enquanto os setores das elites pagam boas escolas privadas para, posteriormente, frequentarem as universidades públicas ou as comunitárias de qualidade, afirmou que só seria possível discutir a aproximação das universidades com os setores populares quando a qualidade da educação básica fosse resolvida. Nesse sentido, a universidade teria um papel importante, não só na graduação e pós-graduação, mas também em convênios com os sindicatos dos professores, num esforço de educação permanente, trabalhando com a prática e refletindo teoricamente sobre ela.

Em seu primeiro retorno ao Brasil, em 1979, ainda no aeroporto, Fernando Henrique Cardoso declarou aos jornalistas presentes que era uma vergonha uma pessoa como Paulo Freire ser obrigado a deixar o país e que agora era um problema de todos criar condições de trabalho para ele. "As universidades deveriam correr para contratá-lo", disse.

Paulo Freire decidiu fixar residência em São Paulo, para onde voltou em definitivo no ano seguinte. Integrou-se

ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Além de ser o titular de algumas disciplinas, acompanhava grupos de pesquisa e orientava alunos do mestrado e do doutorado — não chegou a trabalhar na graduação. Sua presença pelos corredores era motivo de admiração, curiosidade e atenção.

Gostava de chamar seus encontros de seminários. Entendia que “cursos” ou “aulas” eram termos não coerentes com sua postura dialógica. Era comum encontrar alunos apinhados nas janelas e sentados no chão. Não importava o número de alunos na sala de aula. Entrava, cumprimentava a todos cordialmente e dava início ao seminário. Normalmente, escrevia no quadro uma frase sintética, como “teoria versus prática”. Depois, convidava os alunos a refletirem sobre o tema de forma livre, a partir de suas próprias experiências. Os estudantes vinham de diversas áreas, como filosofia, história, letras, pedagogia. A única recomendação era a de que a liberdade de participação não fosse motivo para perder o foco sobre o tema apresentado e suas consequências para a vida de cada um. Paulo Freire acolhia a voz de todos, falava sobre diversos autores sem mostrar filiação a nenhuma teoria específica. Frequentemente dividia os seminários com algum outro professor, colegas do programa de pós-graduação na PUC-SP. Essa forma de atuar, estabelecida por uma sugestão sua, era baseada no princípio de que ninguém sozinho detinha todo o conhecimento, que quanto mais gente estivesse na sala de aula, mais ricos seriam os seminários em função da diversidade de opiniões e visões. A defesa da presença dos setores populares nas universidades, unida à sua pedagogia crítica, permitiam o diálogo permanente com a sociedade.

Além do trabalho na PUC-SP, aceitou o convite para ser professor na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O interesse por tê-lo no corpo docente já havia sido manifestado pelo diretor da faculdade em 1978, quando Paulo Freire ainda vivia em Genebra. Sua efetivação na Unicamp não transcorreria de maneira tranquila como na PUC-SP, afinal, acima da universidade estadual e pública, ainda havia um governo militar. (Figura 2)

Enquanto aguardava a sua efetivação, trabalhou como professor convidado e por poucas horas, recebendo acolhida calorosa da comunidade acadêmica que apoiava sua presença no campus. Em 1982, dois anos depois do início de sua colaboração com a Unicamp, seu nome voltaria a ganhar

destaque quando foi eleito reitor pela comunidade acadêmica em uma votação simbólica contra as ações do governador do estado, Paulo Maluf, alinhado aos militares. Três anos depois, em mais um movimento para postergar sua efetivação, a reitoria interventora solicitou ao professor Rubem Alves, membro do Conselho Diretor da Faculdade de Educação, um parecer a respeito do educador. O pedido despertou tamanha indignação em Alves que o levou a elaborar o seguinte parecer:

Um parecer sobre Paulo Reglus Neves Freire.

O seu nome é conhecido em universidades através do mundo todo.

“Discutiu a importância da não segmentação entre docência, pesquisa e extensão e a relevância de não só ir ao encontro de grupos populares, mas também de manter a presença desses setores dentro da própria universidade como uma necessidade política e epistemológica.”

Não o será aqui, na Unicamp? E será por isso que deverei acrescentar a minha assinatura (nome conhecido, doméstico) como avalista?

Seus livros, não sei em quantas línguas estarão publicados. Imagino (e bem pode ser que esteja errado) que nenhum outro dos nossos docentes terá publicado tanto em tantas línguas. As teses que já se escreveram sobre o seu pensamento formam bibliografias de muitas páginas. E os artigos escritos sobre o seu pensamento e sua prática educativa, se publicados, seriam livros.

O seu nome, por si só, sem pareceres domésticos que o avalizem, transita pelas universidades da América do Norte e da Europa. E quem quisesse acrescentar a este nome a

sua própria “carta de apresentação” só faria papel ridículo. Não, não posso pressupor que este nome não seja conhecido na Unicamp. Isto seria ofender àqueles que compõem seus órgãos decisórios.

Por isso o meu parecer é uma recusa a dar um parecer. E nessa recusa vai, de forma implícita e explícita, o espanto de que eu devesse acrescentar o meu nome ao de Paulo Freire. Como se, sem o meu, ele não se sustentasse. Mas ele se sustenta sozinho.

Paulo Freire atingiu o ponto máximo que um educador pode atingir.

A questão não é se desejamos tê-lo conosco. A questão é se ele deseja trabalhar ao nosso lado.

É bom dizer aos amigos: Paulo Freire é meu colega.

Temos salas no mesmo corredor da Faculdade de Educação da Unicamp.

Era o que me cumpria dizer.^[7]

O parecer foi firmado em 25 de maio de 1985. Um mês e meio depois, em 12 de julho, a admissão de Paulo Freire como professor da Unicamp foi publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo. Paulo Freire foi professor da Unicamp até 1991, quando pediu ao reitor que o exonerasse, em decorrência de sua readmissão, via Ministério da Educação, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), antiga Universidade de Recife, onde havia trabalhado até 1964. Estava prestes a se aposentar por idade e não poderia acumular duas aposentadorias pelo serviço público, conforme o estabelecido na Constituição de 1988. Optou por se aposentar pela Universidade Federal de Pernambuco — como explicou a Carlos Alberto Vogt, à época reitor da Unicamp, na carta que lhe enviou em 4 de março de 1991, Paulo receberia mais se aposentando pela UFPE.

Além dos compromissos regulares na PUC-SP e na Unicamp, Paulo também colaborou com outras instituições de ensino superior. Na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), aceitou o convite para desenvolver um ciclo de debates sobre educação popular, que ocorreu ao longo do segundo semestre de 1983. Na Universidade de São Paulo (USP), em 1987, ministrou um curso de um semestre na pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes (ECA) chamado “Arte-Educação e Ação Cultural”, a convite da professora Ana Mae Barbosa. Ainda na USP, convidado pelo professor Moacir Gadotti, ajudou a formatar os chamados “Encontros com Paulo Freire”, na Faculdade de Educação.

Em “Cartas à Cristina”, de 1994, livro composto de

“Ao longo da sua história, Paulo Freire demarcou a pedagogia crítica não separando política e educação. Mantinha o diálogo permanente com a sociedade como uma das bases do seu pensamento, em particular com os setores populares.”

várias cartas endereçadas à sua sobrinha, Paulo Freire dedicou sua 16ª carta a tratar do papel do orientador de trabalhos acadêmicos numa perspectiva democrática. Apesar de dedicar grande parte do texto a desenvolver uma reflexão sobre a relação entre orientador e orientando, assim como sobre o papel de cada um, afirma que tudo isto só faz sentido para ambos e para a sociedade se a formação científica for de qualidade.

Sem rigor, sem seriedade, sem disciplina intelectual, o processo da orientação que envolve orientador e orientando se frustra e deixa de cumprir o que dele se espera.^[5]

Ao longo da sua história, Paulo Freire demarcou a pedagogia crítica não separando política e educação. Mantinha o diálogo permanente com a sociedade como uma das bases do seu pensamento, em particular com os setores populares. Para tanto, a universidade deveria incorporar esses setores não só como preocupação da pesquisa, do ensino e da extensão, mas também com a presença de estudantes.

Uma universidade não se aproxima ou se afasta das áreas populares a não ser através de uma decisão política. Por outro lado, não se aproximam ou se afastam por puro arbítrio de uma liderança. Deve haver uma relação dinâmica entre uma certa demanda das camadas populares e a decisão política de responder a ela. A decisão não se toma no ar, não se dá ao gosto da liderança, mas na história, nas condições materiais que estão aí.^[6] ■

Nota

[i] A parte histórica deste artigo baseou-se no livro *O Educador*, do mesmo autor, publicado em 2019 pela Editora Todavia.^[7]

Referências

- [1] FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- [2] FREIRE, Paulo. A propósito de uma administração. Recife: Imprensa Universitária, 1961. Disponível em: www.acervo.paulofreire.org:8080/jsp/ui/handle/7891/1362. Acesso em: 30 mar. 2020.
- [3] MACIEL, Jarbas. A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire. Revista de Cultura da Universidade de Recife, Recife, n. 4, abr./jun. 1963.
- [4] FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- [5] FREIRE, Paulo. Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- [6] FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MASSA, Débora. Universidade e compromisso popular. Transcrição do Primeiro Seminário Universidade e Compromisso Popular. PUCCAMP, 1983.
- [7] HADDAD, Sérgio. O Educador: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

Sérgio Haddad é doutor em educação e coordenador de projetos especiais da Ação Educativa. Foi professor do Programa de Pós-graduação em Educação Currículo da PUC-SP e membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República.



Capa: Quais fontes de recursos que poderiam ser estruturadoras de políticas e ações para concretizar caminhos para produção do conhecimento no Brasil?

(Foto: Fabri/ Freepik.com. Reprodução)

Financiamento público para a produção do conhecimento: que caminhos seguir?

Como viabilizar os recursos financeiros para implementar mais condições para a produção do conhecimento no Brasil?

Nelson Cardoso Amaral

Resumo

A produção do conhecimento no Brasil se realiza mais intensamente no contexto dos programas de pós-graduação *stricto sensu* implantados nas diversas regiões do país. No período pós-impeachment de Dilma Rousseff em 2016 houve um desfinanciamento generalizado nas funções orçamentárias que deterioraram os orçamentos vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Adota-se no estudo a premissa que se quer a produção do conhecimento, contribuindo na construção de um país soberano, de estado democrático e de direito, que defenda a vida, os direitos sociais, uma educação da população com qualidade em todos os seus níveis, etapas e modalidades e que tenha como resultado final a diminuição da desigualdade social existente no Brasil. Realizam-se comparações entre o Brasil e os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para estabelecer possíveis caminhos a seguir para encaminhar soluções compatíveis com a premissa estabelecida. Diversos indicadores são discutidos e apresenta-se um conjunto de possíveis fontes de recursos que poderiam ser estruturadoras de políticas e ações que

conseguissem concretizar os caminhos apresentados para os diversos setores nacionais que direta ou indiretamente se relacionam à produção do conhecimento, sobretudo, os da educação e ciência e tecnologia.

Palavras-chave: Produção do conhecimento; Setores sociais; Fundo público; Novas fontes de financiamento.

Introdução

No Brasil, quando se fala em produção do conhecimento, inevitavelmente é preciso falar do conjunto de suas instituições de educação superior (IES) e, principalmente, as que são públicas, pois elas são as principais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades de ciência e tecnologia. Esse fato pode ser constatado examinando-se a relação existente entre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* e as IES em que estão implantados. A existência de uma relação direta entre a pós-graduação *stricto sensu* e a produção do conhecimento é uma característica brasileira.

Ao discutir o financiamento público para a produção do conhecimento e analisar que caminhos seguir para o futuro do país, uma pergunta básica se apresenta imediatamente: que país se quer construir?

Examinaremos a resposta para essa pergunta considerando como verdadeira a premissa de que se quer a produção do conhecimento, contribuindo na construção de um país soberano, de estado democrático e de direito, que defenda a vida, os direitos sociais, uma educação da população com qualidade em todos os seus níveis, etapas e modalidades e que tenha como resultado final a diminuição da desigualdade social existente no Brasil.

Partindo, portanto, da veracidade dessa premissa, pode-se perguntar em seguida, que países já conseguiram atingir, pelo menos em parte, essas condições? Que informações poderiam ser analisadas nesses países para que o Brasil conseguisse também, ao longo do tempo, considerando as suas tradições e especificidades culturais, percorrer caminhos que considerassem os resultados dessas informações?

Elencaremos algumas características mínimas que seriam desejáveis analisar no Brasil, comparando-as com outros países, e que discutiremos neste estudo: anos de escolaridade da população; expectativa de vida ao nascer; valor da renda *per capita*; concentração de renda na sociedade; valores financeiros aplicados na educação;

valores aplicados em ciência e tecnologia e como elevar os recursos financeiros do Fundo Público do Brasil.

Consideraremos neste estudo que diversos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) já conseguiram alcançar aspectos fundamentais das premissas básicas estabelecidas anteriormente e faremos comparações entre as informações do Brasil e dos países membros da OCDE.

O estudo está constituído dos seguintes itens: a relação entre a pós-graduação *stricto sensu* e as IES públicas brasileiras; índice de desenvolvimento humano

“Ao discutir o financiamento público para a produção do conhecimento e analisar que caminhos seguir para o futuro do país, uma pergunta básica se apresenta imediatamente: que país se quer construir?”

(IDH): escolaridade, expectativa de vida, concentração de renda e produto interno bruto (PIB) *per capita*; desigualdade brasileira; recursos aplicados na educação; recursos aplicados em ciência e tecnologia; o fundo público do Brasil e os desafios brasileiros para a produção do conhecimento; e as considerações finais: como viabilizar os recursos financeiros para implementar mais condições para a produção do conhecimento no Brasil?

A relação entre a pós-graduação *stricto sensu* e as IES públicas brasileiras

No Brasil, historicamente as IES públicas e, em especial as Universidades Federais, instaladas em todos os estados da federação e no Distrito Federal (DF), possuem, além de colaborar na ampliação da qualificação de recursos humanos e das práticas pedagógicas para os diversos níveis, etapas e modalidades educacionais, a função de liderar a produção do conhecimento.

Esse perfil determinado historicamente pode ser visualizado examinando-se a Tabela 1, que mostra o quantitativo de cursos de pós-graduação *stricto sensu*



Figura 1. Pesquisadores realizam marcham em defesa da ciência após série de cortes orçamentários realizados em 2021 e 2022.
(Foto: Divulgação)

(mestrado ou doutorado) existentes em cada uma das regiões brasileiras, nos âmbitos federal, estadual, municipal e privado. No âmbito federal, estão separados, na Tabela 2, os programas existentes nas Universidades Federais daqueles das outras instituições federais que ofertam pós-graduação *stricto sensu* (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Instituto Militar de Engenharia e Instituto Tecnológico da Aeronáutica).

Verifica-se, portanto, que é o conjunto de Universidades Federais, instaladas em todos os estados brasileiros e DF, que promove em seus 4.208 cursos de mestrado ou doutorado procuram diminuir as assimetrias regionais.^[1] Na Região Norte, as Universidades Federais são responsáveis por 85,2% dos cursos, na Região Nordeste, por 73,6%, na Região Sudeste, por 46,4%, na Região Sul, por 50,9% e na Região Centro-Oeste, por 77,8%. Ressalte-se que a única Região em que as Universidades Federais não ultrapassam os 50% é a Sudeste.

O IDH: escolaridade, expectativa de vida, concentração de renda e PIB *per capita*

A Organização das Nações Unidas (ONU) divulga regularmente relatórios em que são realizadas análises a respeito do desenvolvimento econômico e a qualidade de vida dos países.^[2] Neste contexto é divulgado o IDH, que é um indicador que considera as seguintes informações em seu cálculo: os anos de escolaridade da população, com duas vertentes, expectativa de tempo de escolaridade e tempo médio de escolaridade da população; a expectativa

de tempo de escolaridade e tempo médio de escolaridade da população; a expectativa de tempo de vida ao nascer; e a renda *per capita*. Na metodologia estabelecida o IDH varia de 0 a 1, e quanto mais próximo de 1, maior seria o nível de desenvolvimento econômico e a população teria maior qualidade de vida.

O Gráfico 1 apresenta o valor do IDH calculado em 2021 para o Brasil e os países membros da OCDE. O Gráfico 1 mostra ainda o valor médio dos países da OCDE.

Nos anos de 2020 e 2021 houve uma diminuição do Índice, de 0,766, para 0,754, e uma grande parte desta redução pode ser creditada ao SARS-COV-2, que causou a pandemia de covid-19, pois uma queda de 2020 e 2021 também se verificou, de forma geral, nos países do mundo.^[2]

Além dessa justificativa, há que se contextualizar as crises política e econômica no Brasil, que se intensificaram com a reeleição de Dilma Rousseff em 2014 e a abertura de processo de *impeachment*, que se concretizou em 2016, assumindo o vice-presidente Michel Temer, que voltou a implementar, com intensidade, as premissas do Consenso de Washington, atenuado no período dos dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e no período de Dilma Rousseff (2011- primeiro semestre de 2016). Foi um marco do governo Temer, nos primeiros momentos de sua atuação, a apresentação de uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que se tornou a Emenda Constitucional N° 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016,^[4] que instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF) que congelou por 20 anos as despesas primárias do Poder Executivo, englobando aquelas relacionadas aos pagamentos de água luz, limpeza, vigilância, material de consumo, construções, compra de equipamentos, pagamento de pessoal, etc., e não estabeleceu nenhum constrangimento aos pagamentos relacionados ao mercado financeiro, como os pagamentos de juros, encargos e amortizações da dívida pública. Dessa forma, esperava-se que os recursos aplicados nas áreas sociais fossem reduzidos no âmbito federal, pela enorme disputa que seria instalada entre os diversos organismos que compõem o Poder Executivo.^[5] Como se verificou, setores não sociais, como a defesa nacional, tiveram elevação dos recursos, em contrapartida às reduções implementadas em setores sociais, como educação, saúde, cultura, etc.^[6]

Na área educacional, estudos que discutiram as consequências futura da EC 95 já mostravam de forma inequívoca que o percentual mínimo dos impostos para

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) no âmbito federal cairiam dos 18% em 2017 para percentuais abaixo de 13% em 2036, ano em que terminaria a validade desta emenda constitucional.^[7]

Em 2019 assumiu o poder em âmbito Federal um grupo, tendo à frente Jair Bolsonaro, de extrema-direita e que acreditava na existência de uma ideologia de esquerda "marxista" que teria dominado o Brasil desde a década de 1980.^[8] Dessa forma, seria preciso implementar ações políticas que visassem alterar a situação estabelecida historicamente, mas com adesão à ideologia defendida pelas pessoas do grupo, principalmente em termos de uma agenda conservadora nos costumes e na acentuação da sociedade de livre mercado, numa perspectiva neoliberal.

É, portanto, sob esse cenário político, econômico e ideológico que se deve analisar os anos mais recentes,

"As políticas e ações implementadas no Brasil, incluindo a produção do conhecimento, deveriam contribuir para diminuir a desigualdade."

Região	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Norte	391	46	-	22
Nordeste	1.129	264	-	141
Sudeste	1.681	1.128	29	784
Sul	868	338	28	470
Centro-Oeste	520	55	3	90
TOTAL	4.589 (57,7%)	1.831 (23,0%)	60 (0,8%)	1.507 (18,5%)

Tabela 1. Número de cursos de mestrado ou doutorado nas regiões brasileiras nos âmbitos federal, estadual, municipal e privado – 2021

Fonte: Dados do Geocapes^[1] e tabela estruturada para este estudo

Instituições	Federal	%
Universidades Federais	4.208	91,7
Institutos Federais	136	3,0
Outras instituições Federais	245	5,3
TOTAL	4.589	100,0

Tabela 2. Número de cursos de mestrado ou doutorado no âmbito federal – 2021

Fonte: Dados do Geocapes^[1] e tabela estruturada para este estudo

principalmente de 2015 a 2022, o que, juntamente com a pandemia, pode explicar a diminuição do IDH nos anos de 2020 e 2021.

Que caminho seguir para que o IDH do Brasil se eleve nos próximos anos? Podemos responder a essa pergunta analisando como estão os componentes do IDH brasileiro em relação aos dos países membros da OCDE.

A expectativa de tempo de escolaridade e o tempo médio de escolaridade do Brasil e da OCDE podem ser examinados nos Gráficos 3 e 4.

Apesar da expectativa de tempo de escolaridade no Brasil ser de 15,6 anos, não muito distante da média da OCDE, de 17 anos, o tempo médio da escolaridade é muito menor, de apenas 8,1 anos – o menor dentre todos os países analisados, e

também da média dos países da OCDE, que é de 12,3 anos. Há, portanto, que diminuir a distância brasileira entre a expectativa e a realidade, elevando concretamente o tempo de escolaridade das crianças e jovens brasileiras, promovendo ações que promovam a oferta, a permanência e o sucesso de formação das pessoas em idade educacional.

A expectativa de tempo de vida ao nascer para o Brasil e países da OCDE em 2021 pode ser examinado no Gráfico 5.

Os menores valores para este indicador são os do México, Brasil e Colômbia: 70,2, 72,8 e 72,8, respectivamente. A média dos países da OCDE, incluindo o México e a Colômbia, é de 80,0 anos, sendo que a do Japão, maior deles, é de 84,8 anos.

Esse indicador está diretamente relacionado às condições de vida da população, no que concerne à saúde, saneamento, habitação, cultura, lazer, esporte, etc. Há, portanto, uma gama enorme de ações a serem realizadas para ser possível elevar, no Brasil, a expectativa de vida ao nascer. As funções orçamentárias associadas a esses setores tiveram seus valores decrescentes de 2014 a 2022 no âmbito federal, devido, dentre outros fatores, à EC 95 e às políticas e ações governamentais no período 2015-2022, considerando o cenário político, econômico e ideológico que se instalou nesse período no Brasil.^[6]

O valor da renda *per capita* de um país, obtido ao se dividir o valor do PIB pelo número de habitantes do país, é um indicador da área econômica que propicia, em média,

entender o tamanho da riqueza existente no país.

O Gráfico 6 mostra a renda *per capita* do Brasil e dos países membros da OCDE, em US\$/PPC (nas comparações internacionais utilizaremos do US\$/PPC – Dólar americano, Poder de Paridade de Compra (PPC), *Purchasing Power Parities* em inglês, para permitir as comparações entre diversos países).

O valor médio da renda *per capita* dos países da OCDE é de US\$/PPC 45.088,00, três vezes o valor da brasileira, que é de US\$/PPC 14.370,00. Nota-se que a Colômbia e o México, países da OCDE, também possuem rendas *per capita* baixas: US\$/PPC 14.384,00 e US\$/PPC 17.896,00, respectivamente.

Esse é também um grande desafio para o Brasil, conseguir elevar o valor do seu PIB, considerando as dimensões de sua população, 217.240.060,^[9] e as enormes desigualdades regionais existentes em seu território, diferentemente de muitos países membros da OCDE, como Suíça, Suécia, Dinamarca, Noruega e Portugal.

O IDH, apesar de fornecer um indicativo do desenvolvimento econômico e qualidade de vida existente, não consegue refletir a desigualdade existente no país, o que é possível examinar utilizando-se o Índice de Gini,^[10] como veremos a seguir.

A análise do IDH e seus componentes nos permite concluir que o Brasil precisa encaminhar ações políticas e econômicas em diversos setores da sociedade, incluindo-se neste contexto a produção do conhecimento, que contribuam para elevar os anos de escolaridade da população, a expectativa de vida ao nascer e o valor de sua renda *per capita*.

A desigualdade brasileira

O Índice de Gini criado pelo matemático italiano Conrado Gini em 1912, é uma medida da concentração de renda num determinado grupo de pessoas.^[10] Esse índice varia de 0 a 100, em que 0 significa igualdade total, ou seja, todas as pessoas do grupo possuem o mesmo valor, e 100 o extremo oposto, em que uma só pessoa concentra toda a riqueza do grupo. Quanto mais próximo de 100, portanto, significa maior desigualdade.

O Gráfico 7 mostra o Índice de Gini do Brasil e dos países membros da OCDE.

O Brasil possuía, em 2020, um Índice de Gini de 48,9, elevado índice de desigualdade só menor que o da

Colômbia, 54,2, que também é membro da OCDE. Em seguida estão México (45,4), Chile (44,9), Turquia (41,9) e EUA (41,5).

Chama a atenção o fato dos EUA possuírem um elevado IDH (0,904), uma grande renda *per capita*, US\$/PPC 64.765,00, mas possuir uma alta desigualdade, de 41,5, superior à média da OCDE, que é de 33,0. Ou seja, apesar de ser um “país rico”, existe uma alta concentração de riqueza na sua população.

Essas informações nos permitem afirmar que as políticas e ações implementadas no Brasil, incluindo a produção do conhecimento, deveriam contribuir para diminuir a desigualdade, fato que ocorreu sistematicamente de 1993 a 2015, passando de 60,1 em 1993 para 51,9 em 2015, como mostra o Gráfico 8.

Nos anos 2016 a 2019, o Índice de Gini voltou a se

“As IES públicas, fundamentais para a produção do conhecimento, encontram grandes dificuldades para desenvolverem adequadamente suas atividades de pesquisa e extensão.”

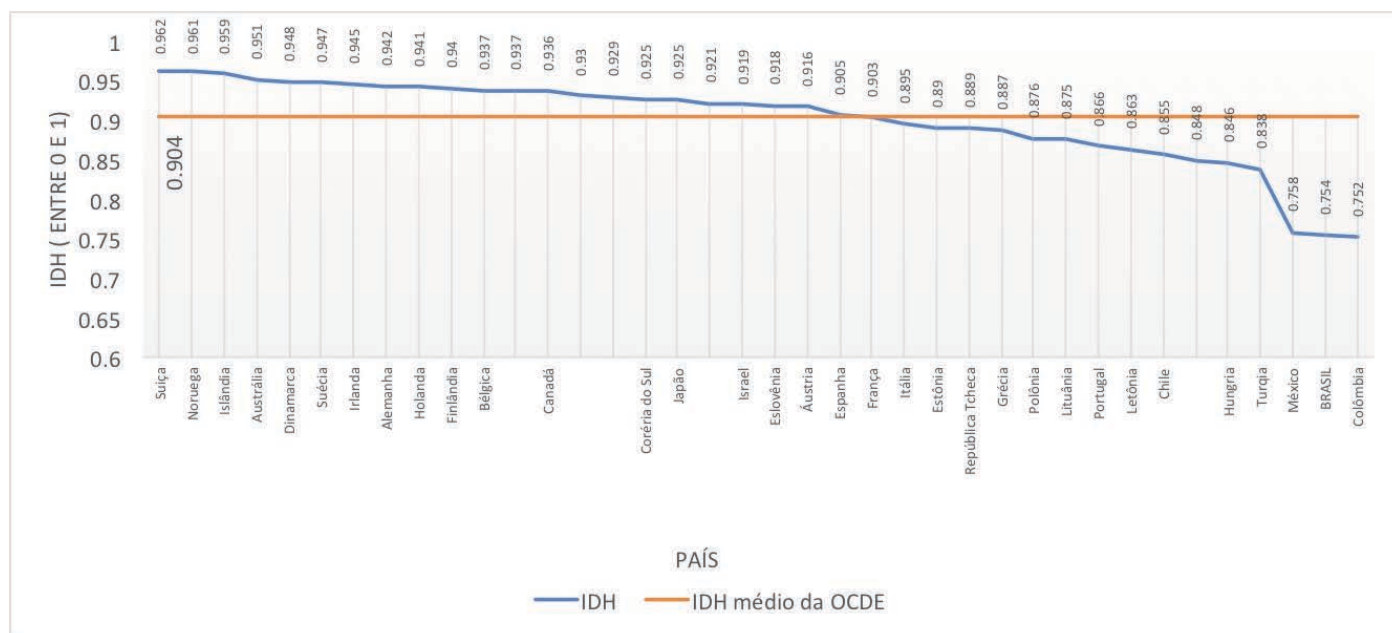


Gráfico 1. O IDH do Brasil e dos países membros da OCDE – 2021

Fonte: Dados do *Human Development Report 2021-2022*^[2] e gráfico elaborado para este estudo

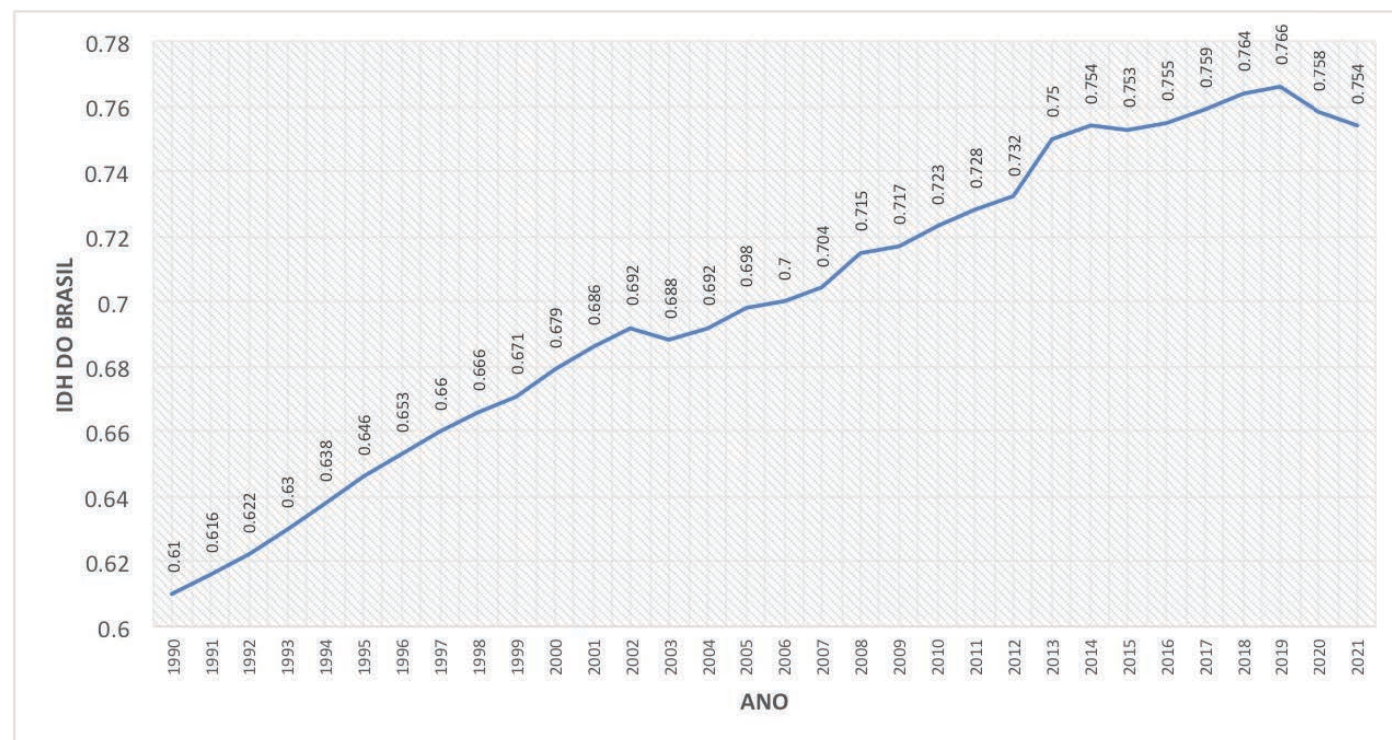


Gráfico 2. Evolução do IDH do Brasil de 1990 a 2021

Fonte: Dados do *Human Development Report*^[3] e gráfico elaborado para este estudo

e elevar, atingindo em 2018 o valor de 53,9. A diminuição da desigualdade em 2020, para 48,9, é “aparente” e “perversa” e pode ser explicada pela queda geral de renda da população devido à pandemia da covid-19, além da distribuição de auxílios

governamentais nesse período (emergencial, gás, caminhoneiro, taxista, etc.), que tendeu a nivelar por baixo o rendimento de parte importante da população brasileira.

Deve-se notar que o valor do salário mínimo desempenha um importante papel na redução da desigualdade. A sua evolução de 1993 a 2015 foi de um constante crescimento, quando se desconta a inflação, corrigindo os valores pelo IPCA, como mostrado no Gráfico 9.

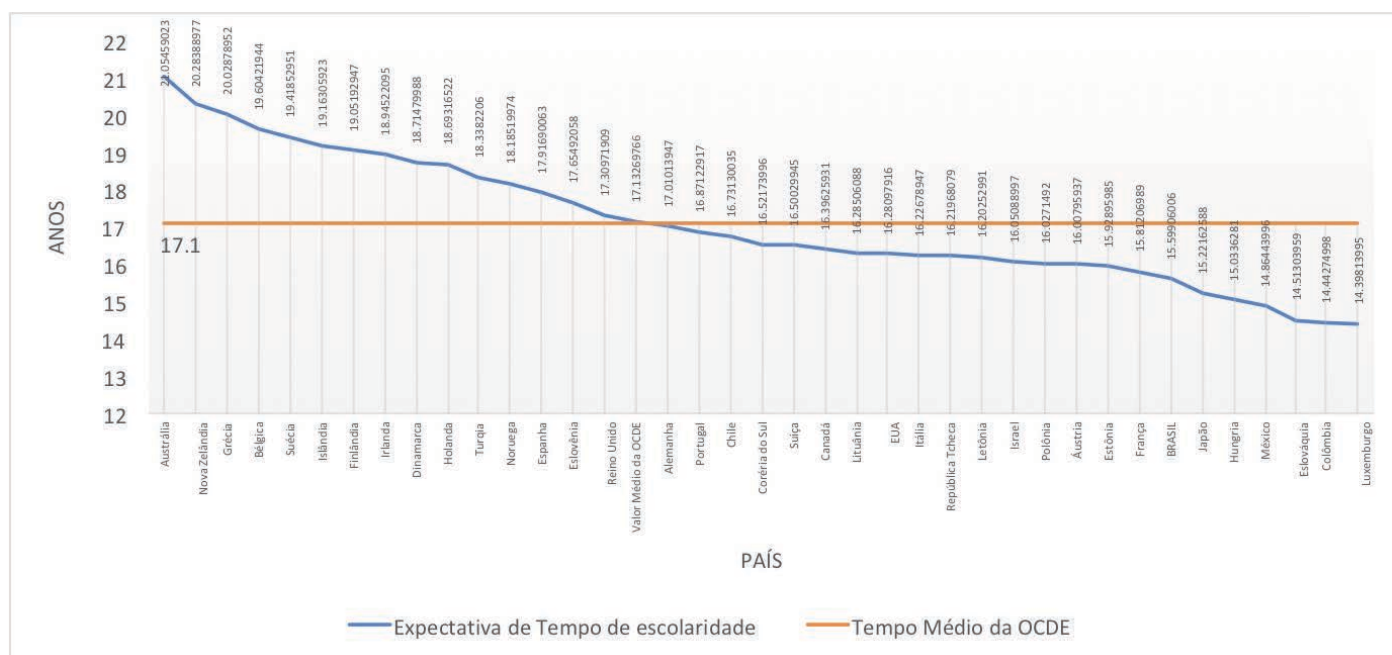


Gráfico 3. Expectativa de tempo de escolaridade, em anos, do Brasil e países membros da OCDE - 2021

Fonte: Dados do *Human Development Report 2021-2022*^[2] e gráfico elaborado para este estudo

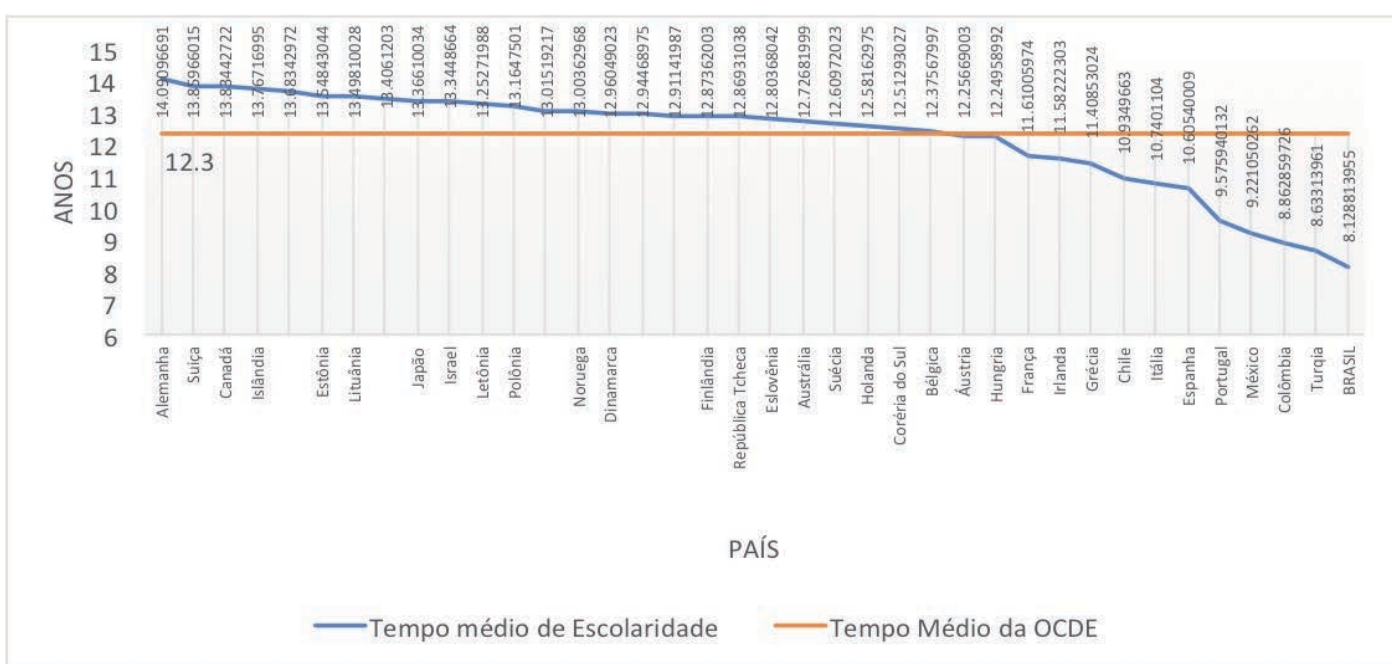


Gráfico 4. Tempo médio de escolaridade, em anos, do Brasil e países membros da OCDE - 2021

Fonte: Dados do *Human Development Report 2021-2022*^[2] e gráfico elaborado para este estudo

Visualizando-se os gráficos 08 e 09 de forma conjunta, verifica-se que no período 1993-2005, em que houve a queda da desigualdade de 60,1 para 51,9, o salário mínimo também teve uma elevação consistente, de R\$ 487,21 em 1993 para R\$ 1.189,90 em 2015 – um aumento acima da inflação, de 144,2%. Nos anos que se seguiram houve uma redução no ritmo de crescimento, o que também explica parte do aumento da desigualdade de 2015 para 2019, além da crise do período 2015-2022 e a interrupção da política de reajustar o salário mínimo em percentuais acima da inflação do ano

anterior.

Recursos aplicados na educação

É usual no estudo de políticas públicas a utilização de percentuais em relação aos PIBs dos países quando se apura recursos aplicados no

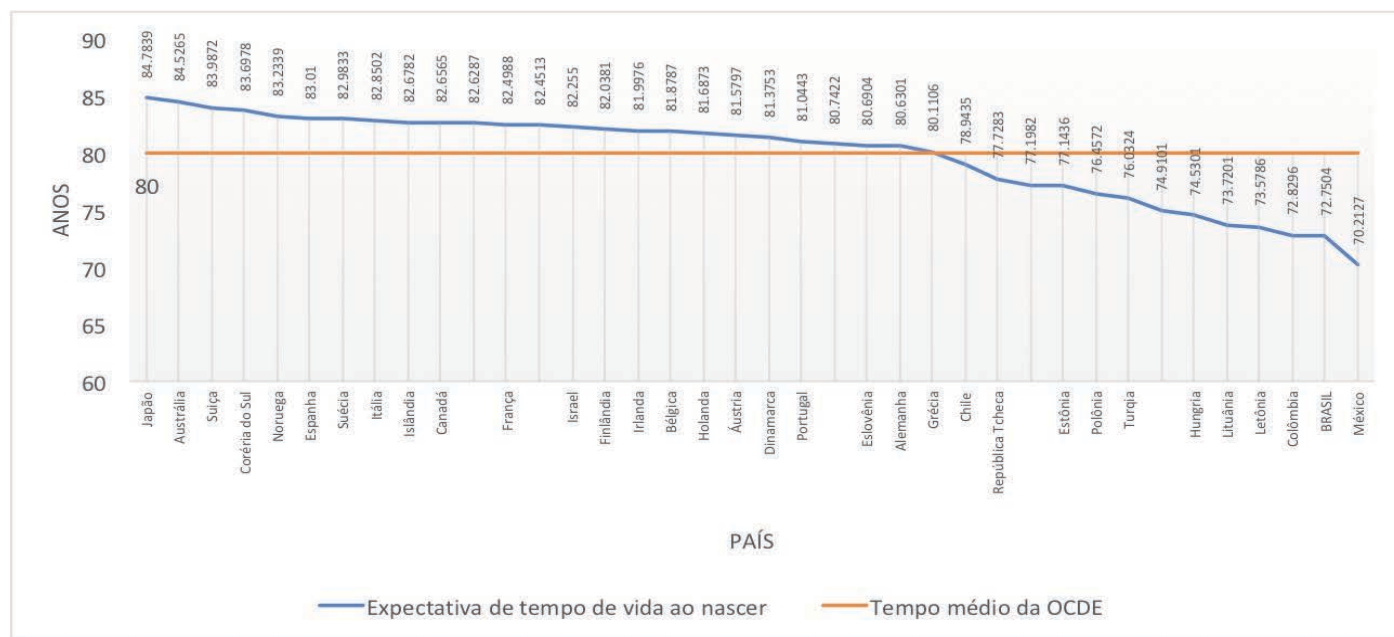


Gráfico 5. Expectativa de vida ao nascer no Brasil e países membros da OCDE - 2021

Fonte: Dados do *Human Development Report 2021-2022*^[2] e gráfico elaborado para este estudo

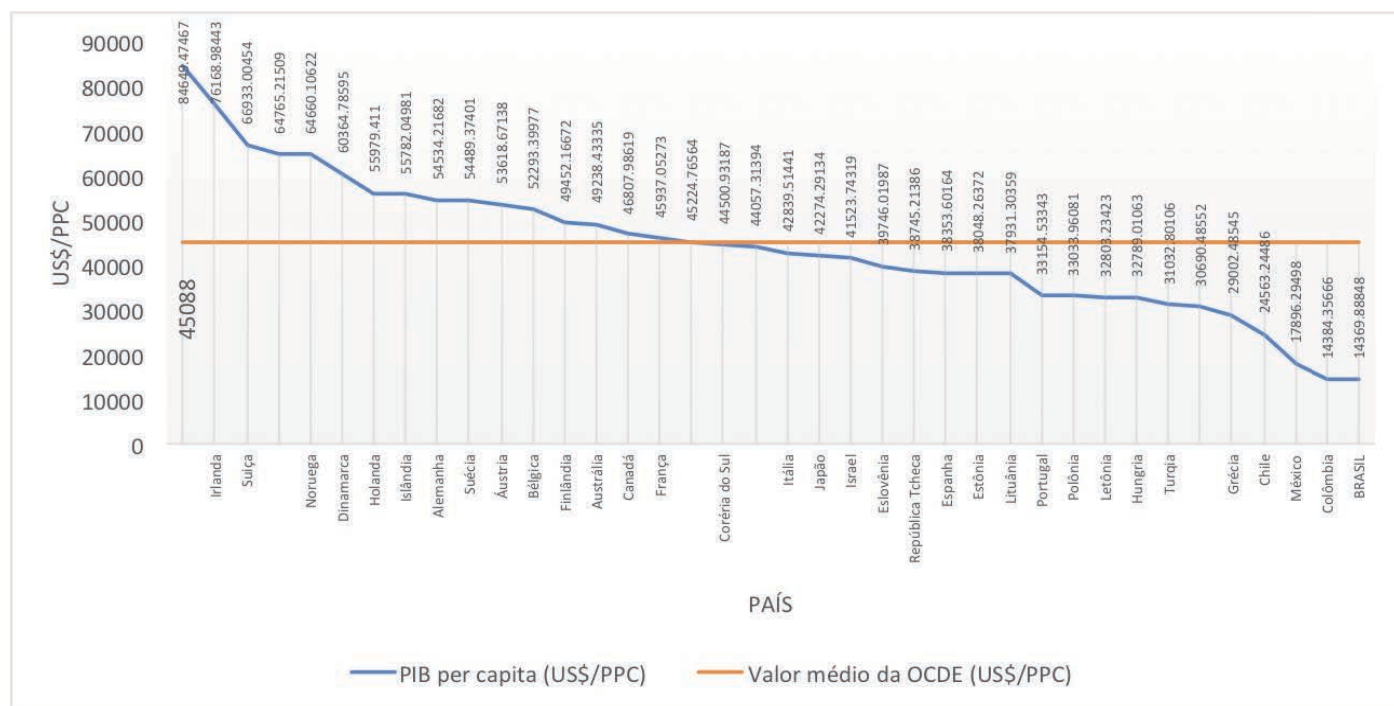


Gráfico 6. A renda per capita do Brasil e dos países membros da OCDE (US\$/PPC) – 2020

Fonte: Dados do *Human Development Report*^[3] e gráfico elaborado para este estudo

desenvolvimento de ações em um determinado setor da sociedade. A utilização desse indicador nas análises de políticas públicas precisa, entretanto, ser feita com muita cautela. É verdade que se um país utilizou o equivalente a 4,9% de seu PIB de recursos em educação, dedica a essa

área mais atenção que outro país que utilizou o equivalente a 3,4% do PIB? Se dois países distintos possuírem os mesmos valores de PIBs e aplicarem o equivalente em recursos financeiros e os mesmos percentuais desses PIBs, podemos concluir que eles tratam igualmente o setor educacional no aspecto financeiro? A resposta para essas duas perguntas é não.

Para uma análise completa do quadro político, quando se trata da utilização desse indicador – percentual do PIB – há a necessidade da utilização de duas outras

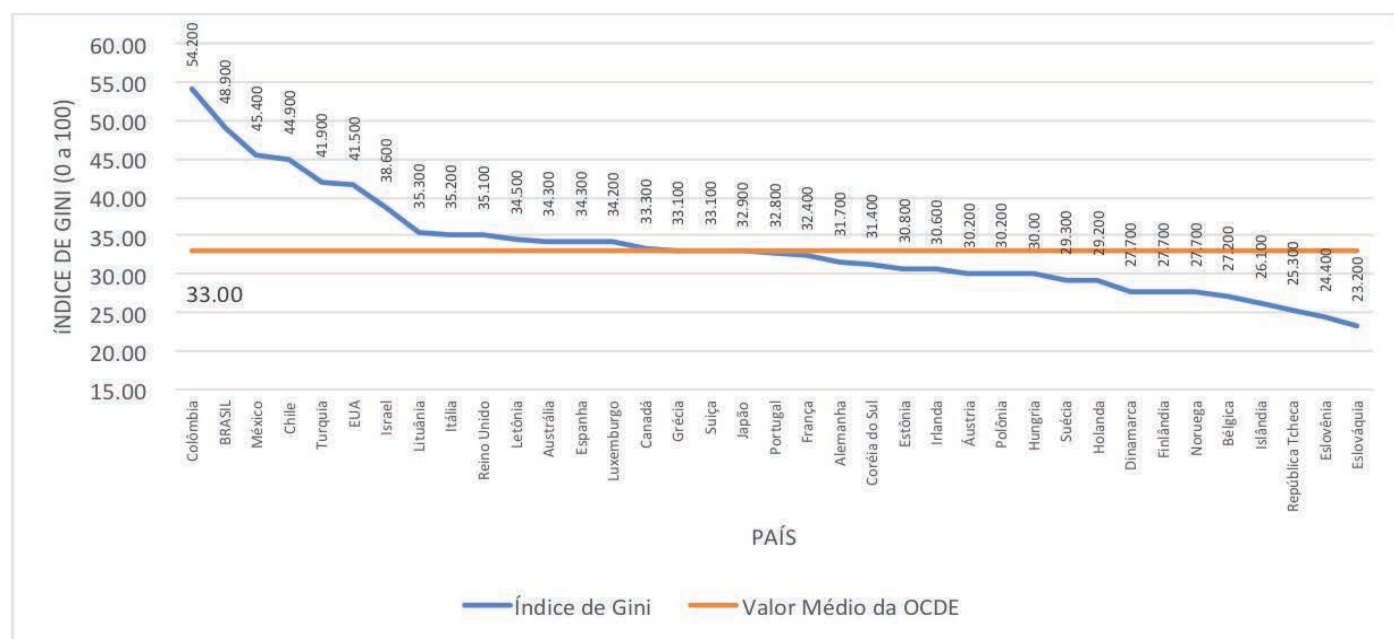


Gráfico 7. O Índice de Gini do Brasil e dos países membros da OCDE (2018-2020)*

Fonte: Dados do *Human Development Report 2021-2022*^[2] e gráfico elaborado para este estudo.

* Os valores são os últimos disponíveis nos anos de 2018 a 2020.

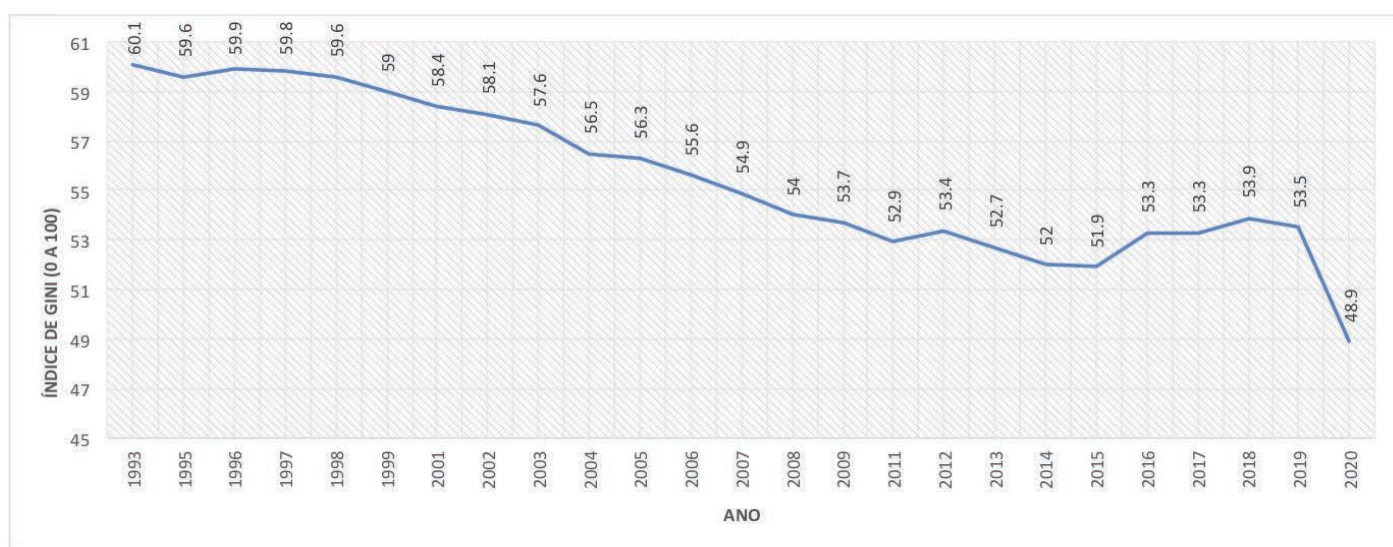


Gráfico 8. O Índice de Gini do Brasil 1993-2020

Fonte: Dados do *World Development Indicators*^[11] e gráfico elaborado para este estudo.

informações: o valor do PIB do país e o tamanho do alunado a ser atendido, o que pode ser expresso, por exemplo, pela quantidade de pessoas do país que estão em idades educacionais de 0 a 24 anos.

A Colômbia, país da OCDE, por exemplo, aplicou em 2020 recursos públicos equivalentes a 4,9% do PIB em educação e o Japão, 3,4%.^[9] Se não examinarmos outras informações – como dissemos – passa-se a impressão que a Colômbia propicia melhores condições financeiras para o setor educacional do que o Japão. A Tabela 3 apresenta a conjunção dos três indicadores que precisam ser observados simultaneamente para uma análise consistente e completa do indicador como percentual do PIB.

O Japão aplicou o equivalente a US\$/PPC 6.389,28 por pessoa em idade educacional e a Colômbia, o equivalente a US\$ 1.900,97. É claro, o Japão propicia melhores condições financeiras para o setor educacional ao aplicar mais de três vezes recursos por pessoa em idade educacional do que a Colômbia. Conclui-se, portanto, que apesar da

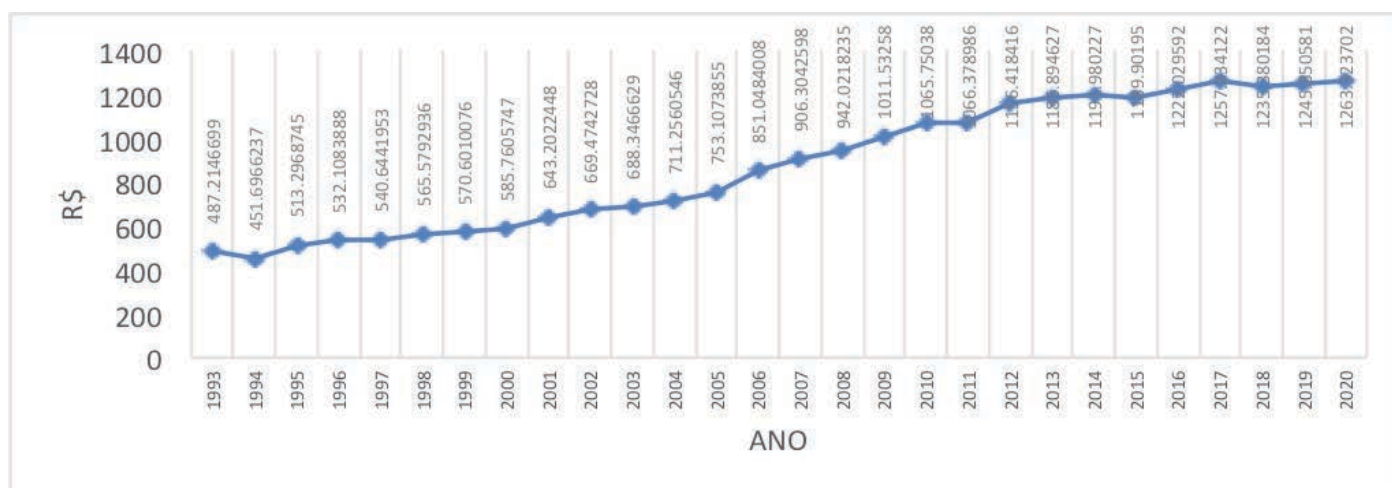


Gráfico 9. Evolução do Salário Mínimo no Brasil de 1993 a 2020
(Valores em R\$, corrigidos para janeiro de 2023 pelo IPCA)

Fonte: Dados do Ipeadata^[12] e gráfico elaborado para este estudo.

Colômbia aplicar um percentual em relação ao PIB maior que o Japão, o seu PIB é de US\$/PPC 754,6 bilhões e sua população em idade educacional de 27.277.563 pessoas, comparado aos US\$/PPC 5.126,00 bilhões do PIB do Japão – 6,8 vezes maior que o colombiano – e uma população em idade educacional apenas 1,4 vezes maior que a da Colômbia, que é de 19.451.981.

Da mesma forma, se dois países possuem os mesmos valores totais de PIBs e aplicam os mesmos percentuais em educação, aplicará valor mais elevado, por pessoa em idade educacional, aquele que possuir a menor quantidade de pessoas nessas idades.

Conclui-se, portanto, que analisar a importância que um país dá ao setor educacional, exige a conjugação de três indicadores: total de recursos públicos aplicados em

educação como percentual do PIB; riqueza do país, expressa pelo valor de seu PIB; e a quantidade de pessoas em idade educacional.

O Gráfico 10 mostra os valores aplicados, recursos públicos, por pessoa em idade educacional para o Brasil e países da OCDE.

A Turquia, o Brasil, a Colômbia e o México são os países que aplicaram os menores valores por pessoa em idade educacional, abaixo de US\$/PPC 3.000,00. Pode-se afirmar, portanto, que o Brasil, com US\$/PPC 2.314,00, aplica um volume de recursos financeiros muito baixo em seu sistema educacional, da educação infantil à educação superior, quando comparado com a média dos países da OCDE, que é de US\$/PPC 8.933,00.

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014-2024 estabeleceu em sua Meta 20 que os valores financeiros aplicados em educação deveriam ser elevados até atingir o equivalente a 10% do PIB em 2024, o que, pode-se afirmar, será inatingível em tão pouco tempo, considerando que em 2020 o valor divulgado pelo INEP foi de 5,4%.^[13] Note-se que mesmo atingindo esse patamar em relação ao PIB, o Brasil estaria aplicando US\$/PPC 3.874,00 por pessoa em idade educacional, o que ainda seria um valor que não alcançaria o patamar do valor médio aplicado pelos países membros da OCDE.

A consequência deste fato é que as IES públicas, fundamentais para a produção do conhecimento, encontram grandes dificuldades para desenvolverem adequadamente suas atividades de pesquisa e extensão.

Recursos aplicados em Ciência e Tecnologia

País	% PIB aplicado em educação*	PIB em US\$/PPC bilhões**	Total de recursos em educação (US\$/PPC bilhões)	População em idade educacional***	Valor aplicado por pessoa em idade educacional (US\$/PPC)
Colômbia	4,9	754,6	37,0	19.451.981	1.900,97
Japão	3,4	5.126,00	174,3	27.277.563	6.389,28

Tabela 3. Recursos públicos financeiros aplicados no setor educacional, por pessoa em idade educacional na Colômbia e no Japão

Fonte: Dados da *Central Intelligence Agency*^[9] e tabela estruturada para este estudo

*Estimativa para 2020; **Estimativa para 2021; ***Estimativa para 2023.

O exame do volume de recursos aplicados em Ciência e Tecnologia (C&T) por um país é também avaliado como percentual do PIB. Assim, como analisamos os recursos educacionais, há que se considerar também o tamanho do PIB do país em estudo e, neste caso, o total de sua população e obter o valor aplicado por habitante, para realizarmos, de forma adequada, comparações entre diversos países.

O Gráfico 11 apresenta o valor aplicado em C&T, por habitante, pelo Brasil e países membros da OCDE.

O Brasil aplica em C&T o equivalente a 1,21% do PIB e, para um PIB de US\$/PPC 3.128,00 bilhões e uma população de 217.240.060 habitantes, implica em aplicar o equivalente a US\$ 173,94 por habitante.^[9, 14]

Nota-se que há uma diferença muito grande entre os países que mais aplicam em C&T – Israel, Suíça, EUA e Coreia do Sul, com valores acima de US\$/PPC 2.000,00 por habitante – e o Brasil, Chile, México e Colômbia, que aplicam valores abaixo de US\$/PPC 200,00 por habitante. O valor médio aplicado pelos países da OCDE foi de US\$/PPC 1.037,00.

No período de 2003 a 2022, a função orçamentária associada à C&T no âmbito federal apresentou a evolução presente no Gráfico 12.

Os recursos liquidados aplicados pelo governo federal, de 2003 a 2022 na função C&T, apresentou uma elevação de 2003 até 2013, atingindo o valor de R\$ 15,1 bilhões, caindo sistematicamente até o ano de 2021, no menor valor em todo esse período, voltando a crescer no ano de 2022 e atingindo valor equivalente aos aplicados em 2016. (Figura 1)

O perfil apresentado do Gráfico 12 nos mostra que não houve continuidade no financiamento da função C&T, o que é danoso para a produção do conhecimento, que exige continuidade e a aplicação de elevados valores financeiros

financeiros para manter o desenvolvimento e iniciar novos projetos de pesquisa.

O Fundo Público do Brasil e os desafios brasileiros para a produção do conhecimento

A população brasileira recolhe tributos que se incorporam ao chamado Fundo Público. Os recursos financeiros que constituem o Fundo Público, além de financiarem todas as atividades da burocracia do Estado, podem dirigir-se tanto para a vertente social quanto para a econômica. Esta separação não é disjunta, existindo uma superposição nas suas destinações, em diversas áreas, como a Ciência e Tecnologia, por exemplo.

O Fundo Público se aplica, na vertente social, quando os recursos se dirigem para o financiamento de programas relacionados à educação, saúde, saneamento, habitação, assistência social, salário-desemprego, etc.; na vertente

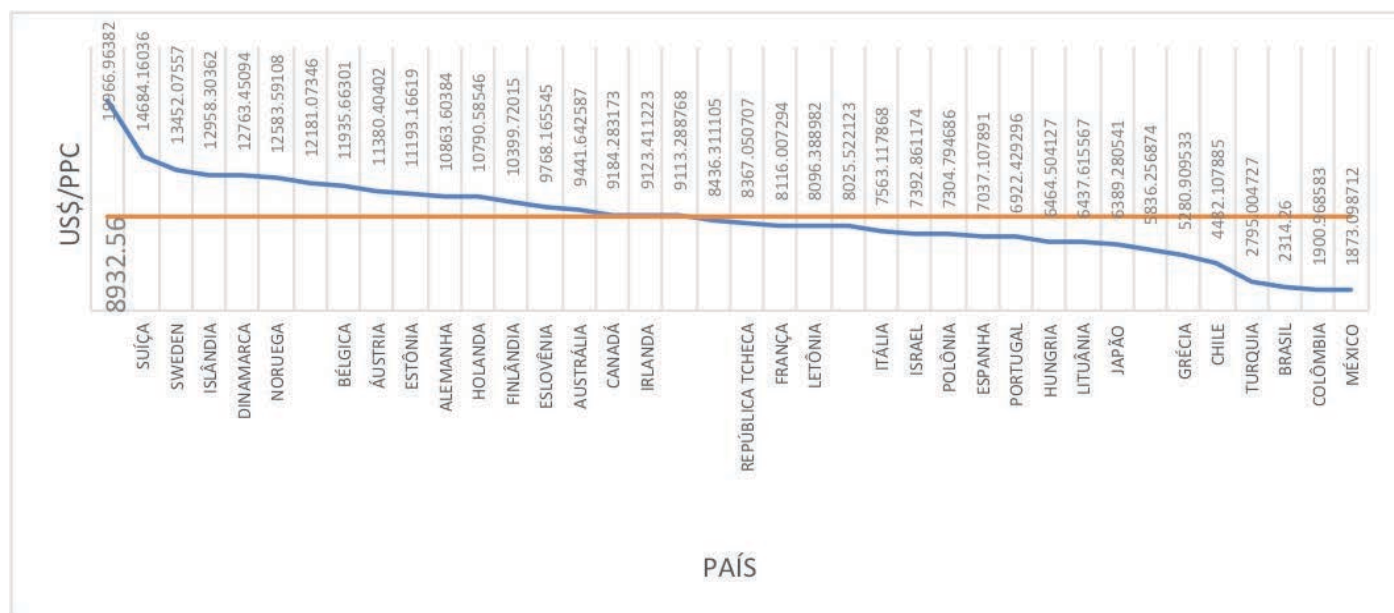


Gráfico 10. Valor aplicado por pessoa em idade educacional pelo Brasil e países da OCDE

Fonte: Dados da *Central Intelligence Agency*^[9] e gráfico elaborado para este estudo.

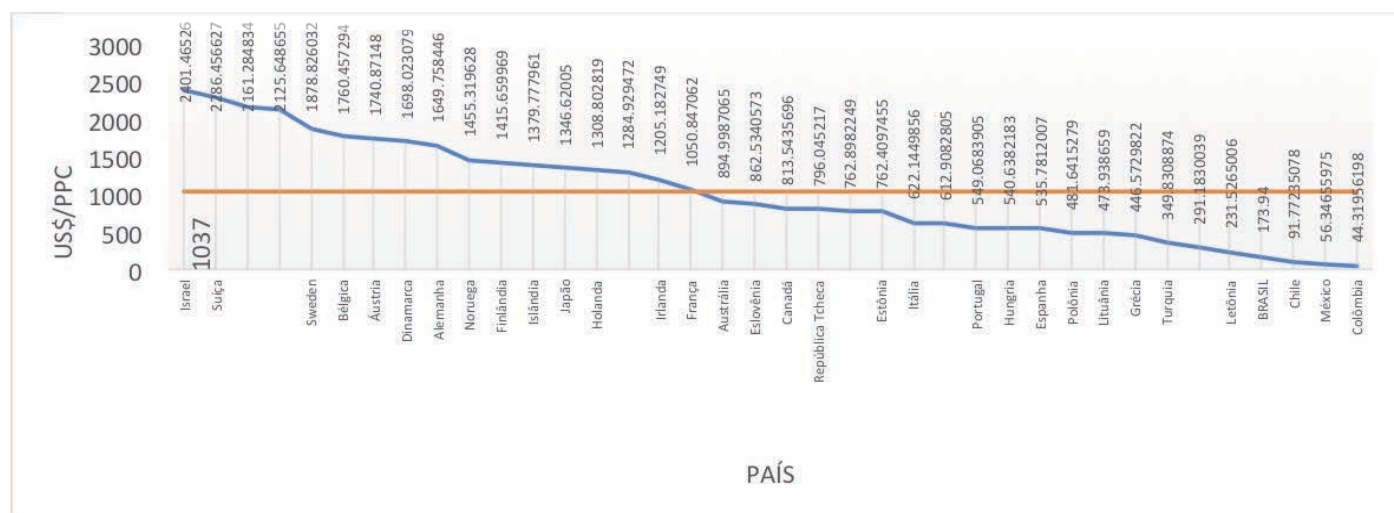


Gráfico 11. Valor aplicado pelos setores público e privado em C&T, por habitante*

Fonte: Dados da *Central Intelligence Agency*,^[9] das Estatísticas da OCDE^[14] e gráfico elaborado para este estudo * Os valores são os últimos disponíveis nos anos de 2019 a 2021.

na vertente econômica, quando se dirige para subsídios à agricultura e à instalação de fábricas, juros subsidiados em empréstimos com grande tempo de carência, recursos para salvamento de bancos, renúncia fiscal, etc.^[16]

Portanto, o Fundo Público, constituído por recursos oriundos de toda a população, caracteriza-se por permitir a opção do

financiamento de ações públicas, ou na linha que propicia a acumulação de capital ou na linha que favorece a reprodução da força de trabalho.^[17]

(1) pelo financiamento simultâneo da acumulação de capital (os gastos públicos com a produção, desde subsídios para a agricultura, a indústria e o comércio, até subsídios para a ciência e tecnologia, formando amplos setores produtivos estatais que deságuam no célebre complexo militar-industrial, além da valorização financeira do capital por meio da dívida pública etc.);

(2) pelo financiamento da reprodução da força de trabalho, alcançando toda a população por meio dos gastos sociais (educação gratuita, medicina socializada, previdência social, seguro-desemprego, subsídios para transporte,

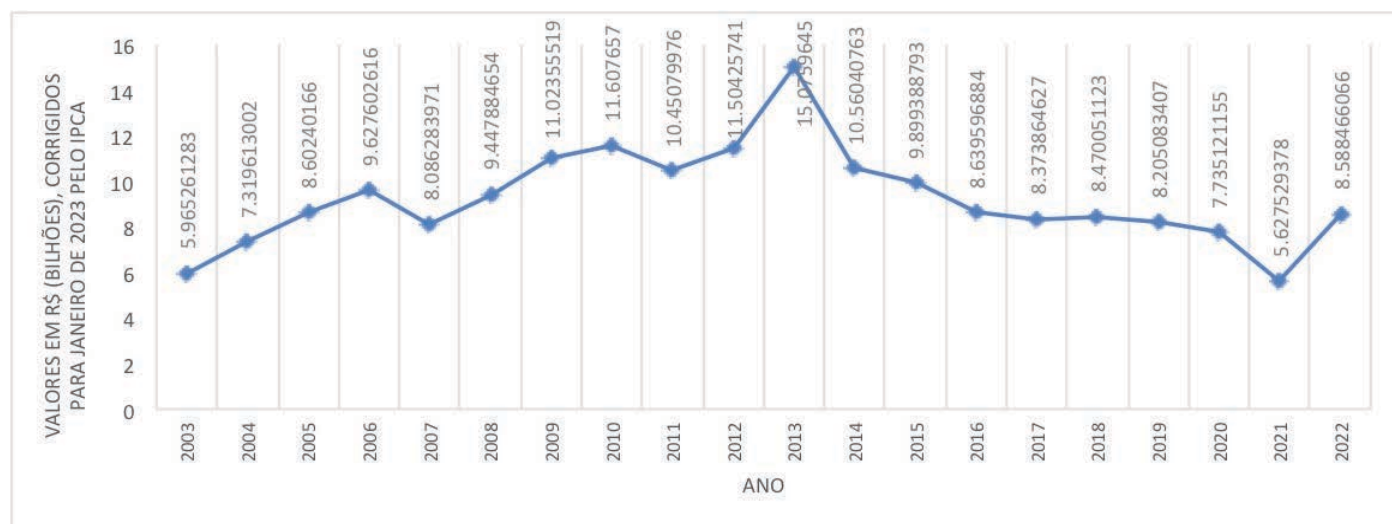


Gráfico 12. Os recursos da função orçamentária C&T no período 2003-2022

Fonte: Dados do SIOP^[15] e gráfico elaborado para este estudo.

alimentação e habitação, subsídios para cultura e lazer, salário-família, salário-desemprego, etc.).

Os poderes executivo e legislativo têm ao seu alcance mecanismos eficientes a serem utilizados em relação ao Fundo Público se decidirem implementar políticas que priorizem o setor social. Um deles é constituir um Fundo Público que contenha um volume de recursos financeiros tal que permita realizar intensas atividades relacionadas a aspectos que amenizem o sofrimento de grande parte da população, chegando até mesmo a diminuir a enorme desigualdade social. Outro, é distribuir os recursos do Fundo Público de tal modo que as atividades sociais sejam priorizadas e adequadamente contempladas.

É no embate entre esses gastos do Fundo Público que se estabelecem as prioridades para as ações dos poderes públicos, incluído aí o financiamento das políticas sociais. A gestão do Fundo passa a ser, portanto, um dos importantes ingredientes na “luta democrática na sociedade”.^[17]

Os banqueiros, os grandes proprietários rurais e os grandes capitalistas possuem incentivos fiscais de grande monta, provocando um total de renúncias fiscais em 2022 de R\$ 371,07 bilhões.^[18] A legislação que permite esses privilégios traz como consequência uma redução nos recursos do Fundo Público, pois aqueles que possuem menos são exatamente os que, proporcionalmente, mais pagam. Uma legislação socialmente mais justa, implantada através de uma reforma tributária, poderia aumentar o volume dos recursos constituintes do Fundo.

A Tabela 4 mostra no Brasil e na OCDE, valor médio dos países, os percentuais da carga tributária, por setores da

arrecadação: renda, lucros e ganhos de capital, segurança social, salários e força de trabalho, propriedade, bens e serviços e outros tributos.^[19]

Da carga tributária brasileira, a maior parte, 44,1%, é obtida pela taxa de bens e serviços, que impacta mais fortemente as pessoas mais pobres, enquanto nos países da OCDE, ela é de 33,9%; portanto, 12,6 pontos percentuais (p.p.) mais elevada que a média da OCDE. Nos países membros da OCDE a carga tributária de maior valor é a cobrada sobre renda, lucros e ganhos de capital, que atinge as pessoas mais ricas, representando 33,9% da carga tributária, enquanto no Brasil ela representa um valor 11,3 pontos percentuais menos, 22,5%. A taxa sobre a propriedade é também maior na OCDE, 5,6%, que no Brasil, 3,8%, outro setor que atingiria os que possuem mais. Essas são

Tributos e Setores de Arrecadação	Brasil %	Média OCDE %	Diferença em pontos percentuais (a-b)
	(a)	(b)	
Sobre renda, lucros e ganhos de capital	22,5	33,9	-11,3 p.p.
Segurança Social	26,0	27,3	-1,2 p.p.
Sobre salários e força de trabalho	1,6	1,3	+ 0,3 p.p.
Sobre a propriedade	3,8	5,6	-1,8 p.p.
Sobre bens e serviços	44,1	31,5	+12,6 p.p.
Outros	1,9	0,4	+1,5 p.p.
Total	100,0	100,0	

Tabela 4. Percentuais da carga tributária do Brasil e o valor médio dos países da OCDE, por setores de arrecadação-2020

Fonte: Dados Estatísticos da OCDE^[19] e tabela estruturada para este estudo

distorções que precisariam ser corrigidas numa futura reestruturação dos tributos brasileiros.

Além disto, há que se examinar, como em geral acontece, a carga tributária de um país para além de seu valor como percentual do PIB, como fizemos com os recursos da educação e os de ciência e tecnologia, e, sim, como valor arrecadado, em média, de cada habitante. Quando se afirma que o Brasil possui uma das maiores cargas tributárias do mundo e oferece serviços públicos incompatíveis com esse fato, como avaliar essas afirmações? O indicador que pode discutir essa questão com profundidade não é o valor da carga tributária como percentual do PIB e, sim, o valor arrecadado, em média, de cada habitante do Brasil.

Os Gráficos 13 e 14 mostram, primeiro, o valor da carga tributária brasileira e dos países membros da OCDE como percentual do PIB e, depois, o valor arrecadado, em média, de cada habitante

do Brasil.

Nota-se no Gráfico 13 que, mesmo como percentual do PIB, a carga tributária brasileira não é “uma das mais altas do mundo”: ela é equivalente a 31,5% do PIB e o valor médio dos países membros da OCDE é de 33,8% do PIB. A da Dinamarca é de 47,1%, da França, 45,3, da Itália, 42,7%, da Espanha, 36,7%, e de Portugal, 35,3%, para citar alguns países europeus.

A oferta de “melhores serviços públicos” à população pode ser avaliada pelo valor arrecadado, em média, de cada habitante. O Gráfico 14 mostra a diferença entre os países membros da OCDE e o Brasil, Turquia, Chile, México e Colômbia, apesar desses quatro últimos serem países membros dessa Organização. Esses países arrecadam valores abaixo de US\$/PPC 10.000,00 por habitante, em média, e a média dos países da OCDE, incluindo-se esses quatro países, é de US\$/PPC 16.088,00.

Não se pode afirmar, portanto, que o Brasil deveria ofertar à população serviços públicos melhores que os dos EUA, por exemplo, com o argumento de que a carga tributária brasileira, 31,6%, é maior que a dos EUA, 25,8%, como percentual do PIB: o PIB brasileiro é de US\$/PPC 3.128,00 bilhões e o dos EUA é de US\$/PPC 21.132,00 bilhões e a população brasileira é de 217.240.060 habitantes e a dos EUA, de 337.341.954 habitantes.^[9] O valor a ser examinado adequadamente é que o Brasil arrecada o equivalente a US\$/PPC 4.550,00, em média, de cada habitante, e os EUA, US\$/PPC 16.130,7, um valor 3,5 vezes o do Brasil.

Pode-se afirmar, portanto, que o Brasil tem riqueza e condições para, pelo menos temporariamente, elevar a sua carga tributária como arrecadação de seus habitantes, e aplicar um volume maior de recursos financeiros em políticas

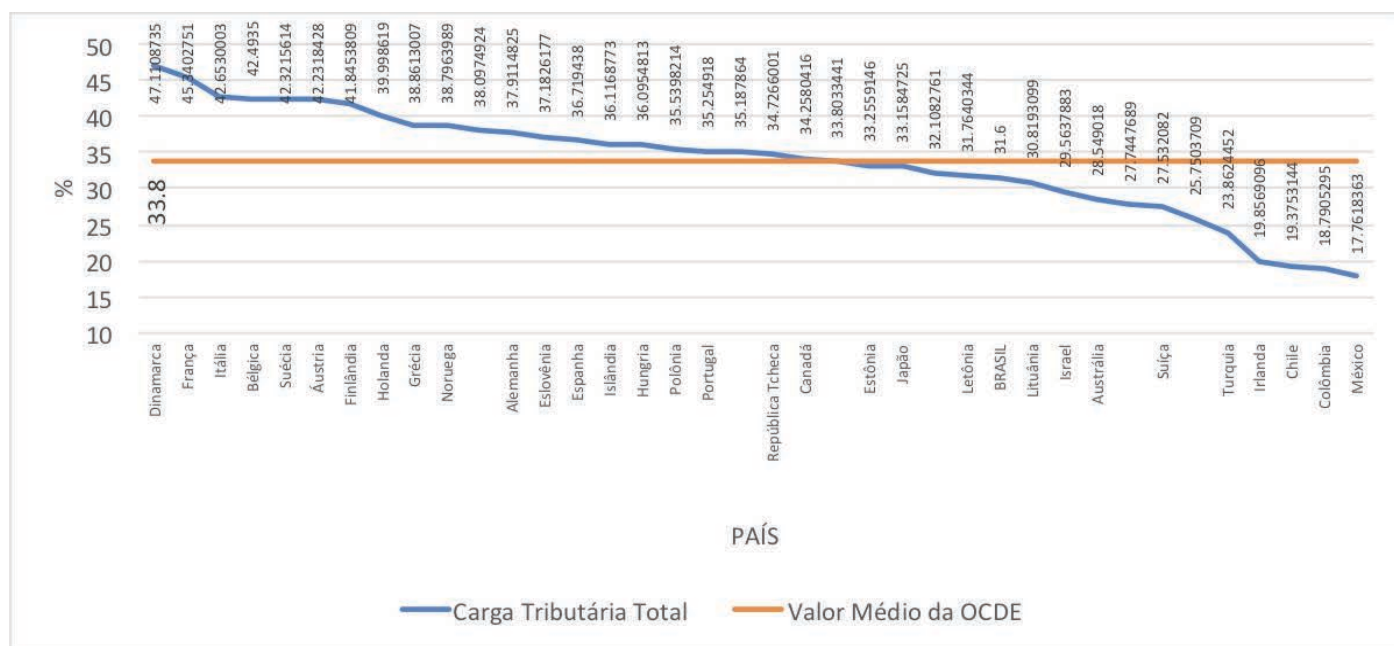


Gráfico 13. A carga tributária como percentual do PIB do Brasil e dos países membros da OCDE - 2020

Fonte: Dados Estatísticos da OCDE^[19] e gráfico elaborado para este estudo

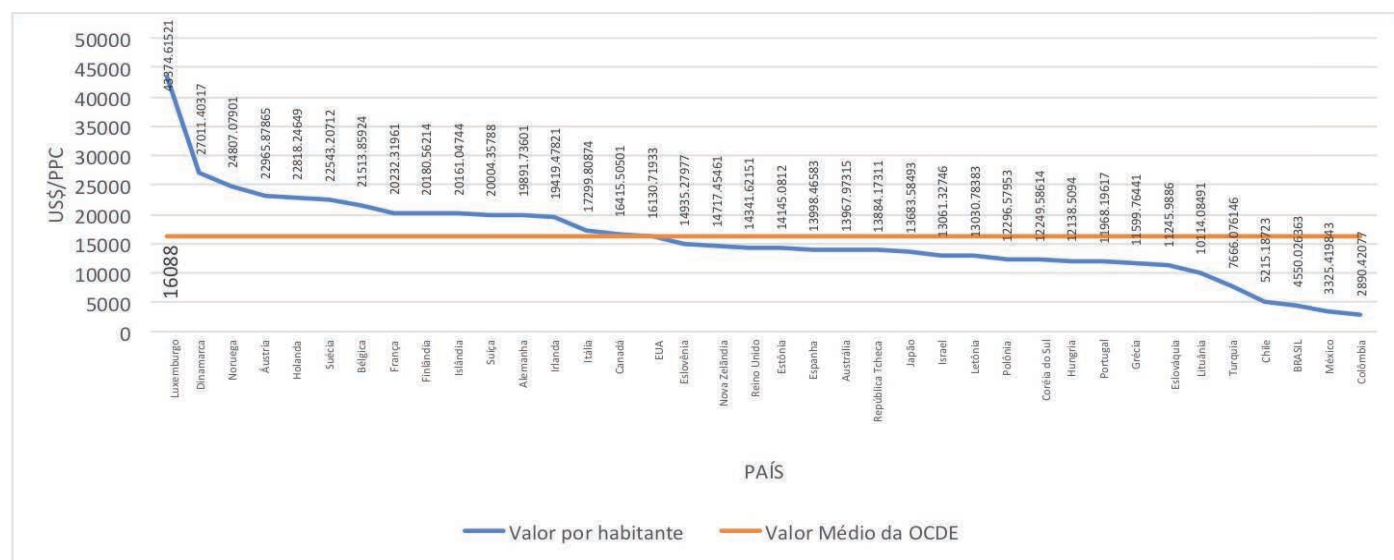


Gráfico 14. Carga tributária como valor arrecadado, em média, de cada habitante do país - 2020

Fonte: Dados Estatísticos da OCDE^[19] e gráfico elaborado para este estudo

e ações que procurem melhorar os indicadores discutidos neste texto, incluindo-se aí, todos os setores que contribuem para a produção do conhecimento: educação, ciência e tecnologia, saúde, cultura, saneamento, habitação, etc.

Considerações finais: como viabilizar os recursos financeiros para implementar mais condições para a produção do conhecimento no Brasil?

A viabilidade da elevação dos recursos financeiros do Fundo Público que permitiriam a implementação de políticas e ações que provocassem mudanças necessárias para o

futuro do Brasil, nos caminhos discutidos neste estudo, pode ser aquilatada examinando-se o trabalho técnico realizado no contexto do Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1009.2 que produziu "Uma análise sobre os recursos que financiam a educação brasileira e o PNE (2014-2024), no que se relaciona a Renúncias de receitas e Novas Fontes de Financiamento".^[20]

Fontes de financiamento da educação	% do PIB
Recursos aplicados no ano de 2013, segundo o INEP (IPTE)	6,2
Quarta Vinculação: royalties do petróleo (menos de 1%, estamos supondo 0,8%)	0,8
Quarta Vinculação: Fundo Social (menos de 0,5%, estamos supondo 0,4%)	0,4
Elevação da arrecadação do ITR	0,136
Elevação da arrecadação do IPTU	0,093
Elevação da arrecadação do ITCD	0,102
Elevação da arrecadação do IPVA	0,409
Criação do IGF	0,175
Elevação da arrecadação do ITCD-Herança	0,016
Criação da CPMF-Educação	0,83
Diminuição das Renúncias de Receitas em 50%	0,354
Compensação Financeira pela Utilização dos Recursos Hídricos – CFURH	0,021
Compensação Financeira pela Exploração dos Recursos Minerais – CFERHM	0,052
Compensação Financeira pela Extração de Óleo Bruto, Xisto Betuminoso e Gás – CFOXG	0,151
Dívida Ativa da União	0,054
Dívida Pública Interna e Externa	0,800
Diminuição das Transferências às Instituições Privadas e Outras alternativas	X
TOTAL	10,593 + X

Tabela 5. Novas fontes para o financiamento do PNE (2014-2024)

Fonte: Tabela que consta do Relatório Técnico CNE/UNESCO^[20] e reproduzida neste estudo

Objetivava-se no estudo verificar a existência de possíveis fontes para que se cumprisse a Meta 20 do PNE, de se atingir recursos aplicados em educação equivalentes a 10% do PIB em 2024.^[21]

A Tabela 5 reproduz aqui a tabela obtida nesse estudo que listou possíveis “Novas Fontes para o financiamento do PNE (2014-2024)”.

O estudo realizado pelo Projeto CNE/UNESCO, em 2016, concluiu que seria possível, portanto, cumprir a Meta 20 e atingir o equivalente a 10% do PIB aplicado em educação.

A Tabela 5 lista diversas possibilidades para que se incorporem novos recursos ao Fundo Público: alteração das alíquotas de diversos impostos, como ITR, IPTU, ITCD, IPVA, por exemplo; criação do Imposto sobre Grandes Fortunas (IGF); elevação do ITCD sobre Heranças; criação de uma Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF), com finalidades específicas na área social; diminuição das renúncias de receitas; cobrança efetiva da dívida ativa da União; estabelecimento de limites ao pagamento da dívida pública, incrementando o refinanciamento com o alongamento de prazos; compensação financeira pela utilização dos recursos hídricos (CFURH); compensação financeira pela exploração dos recursos minerais (CFERHM); compensação financeira pela extração de óleo bruto, xisto betuminoso e gás (CFOXG); e diminuição das transferências às instituições privadas, dentre outras alternativas.

A implementação dessas possibilidades, entretanto, exigirá da sociedade muita mobilização e uma intensa reivindicação junto aos poderes Executivo e Legislativo, uma vez que ao se examinarem:

as possibilidades apresentadas para a origem de novos recursos financeiros para a educação vê-se claramente que, em nenhum dos casos apresentados, a obtenção dos recursos se efetivará de forma tranquila, sem que exista uma turbulência em algum setor da sociedade.

Os setores atingidos, em geral, são constituídos por aqueles que possuem posições sociais com maior poder de interferir e bloquear no Congresso Nacional ou nos próprios âmbitos governamentais as medidas que precisariam ser tomadas.

As possibilidades apresentadas atingem os que possuem terras, veículos, propriedade urbana, governantes estaduais e municipais, pessoas que possuem títulos públicos das dívidas interna e externa, servidores e dirigentes públicos, classe média, grandes empresários, pessoas com grandes fortunas, pessoas que deixam heranças etc.^[20]

Como já analisamos anteriormente, esse é o contexto da luta pela direção a ser dada aos recursos financeiros que constituem o Fundo Público.

Há, portanto, a possibilidade de se incorporar ao Fundo Público novas fontes a serem dirigidas especialmente para os setores que poderiam contribuir para a construção de um futuro para o Brasil, como estabelecemos como premissa no início deste estudo, em que a produção do conhecimento contribua na construção de um país soberano, de estado democrático e de direito, que defenda a vida, os direitos sociais, uma educação da população com qualidade em todos os seus níveis, etapas e modalidades e que tenha como resultado final a diminuição da desigualdade social existente no Brasil. ■

Nelson Cardoso Amaral é doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Foi pró-reitor de Administração e Finanças e vice-reitor da UFG. Desenvolve estudos no campo do financiamento da educação brasileira, sobre o orçamento da União e as repercussões da Emenda Constitucional 95/2016 e as Funções Orçamentárias.

Referências

- [1] BRASIL.GEOCAPES. Sistema de Informações Georreferenciadas-CAPES. BRASÍLIA, DF, 2023. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 22 fev. 2023.
- [2] ONU.PNUD. Human Development Report 2021/2022: Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping our Future in a Transforming World. New York, NY, 2022. Disponível em: <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- [3] ONU.UNDP. All composite indices and components time (1990-2021). Disponível em: https://hdr.undp.org/sites/default/files/2021-22_HDR/HDR21-22_Composite_indices_complete_time_series.csv. New York, NY, 2022. Acesso em: 03 jan. 2023.
- [4] BRASIL.EC 95. Emenda Constitucional nº 95, de 16 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 08 nov. 2022.
- [5] AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? Rev. Brasileira de Educação, v. 22, p. 1, 2017.
- ANDIFES. Coletiva de Imprensa Remota: corte de mais de 18% do orçamento das Universidades Federais. Disponível em: [youtube.com/watch?v=Ep0-BBmxVWc](https://www.youtube.com/watch?v=Ep0-BBmxVWc). Acesso em: 27 mar. 2021.
- [6] FERREIRA, D. R. S. A Modo de regulação neoliberal e o fundo público no Brasil (2010-2020: a Emenda Constitucional n. 95/2016 e o financiamento do Ministério da Educação. 2022. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2022. Disponível em: repositorio.bc.ufg.br/tese/handle/tese/12123. Acesso em: 22 dez. 2022.
- [7] ROSSI et al. Austeridade Fiscal e o Financiamento da Educação no Brasil. Campinas (SP). Educação & Sociedade, v. 40, e0223456, 2019, p.1-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kPwjLRd>

Acesso em: 30 nov. 2022.

[8] PROGRAMA DE GOVERNO BOLSONARO. O Caminho da Prosperidade – 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

[9] EUA. Central Intelligence Agency. The World Factbook. Disponível em: <<https://www.cia.gov/the-world-factbook/>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

EUA.CIA. The World Factbook. Disponível em: <<https://www.cia.gov/the-world-factbook/>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

[10] BRASIL.INEP. O que é? – Índice de Gini. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28. Acesso em: 10 fev. 2023.

[11] WORLD BANK. World Development Indicators. Washington, D.C., EUA. Disponível em: <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>. Acesso em 5 mar. 2023.

[12] BRASIL.IPEA. Ipeadata, macroeconômico, séries mais usadas, salário mínimo vigente. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/ExibeSerie.aspx?serid=1739471028>. Acesso em: 08 mar. 2023.

[13] BRASIL.INEP. Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2022. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

[14] OECD.STAT. Main Science and Technology Indicators. Paris, Fr. Disponível em: <https://stats.oecd.org/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

[15] BRASIL.SIOP. Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do governo Federal (SIOP). Brasília, DF. Disponível em: https://www.siop.planejamento.gov.br/modulo/login/index.html#. Acesso em: 20 fev. 2023.

[16] OLIVEIRA, F. Os direitos do Antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes. 1988, p.20.

[17] CHAUI, M. Universidade em liquidação. Folha de S Paulo, São Paulo, 11/jul./1999. Caderno Mais!, p.3.

[18] BRASIL.MF. Gastos Tributários (Bases Efetivas). Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios/renuncia/gastos-tributarios-bases-efetivas>. Acesso em: 05 mar. 2023.

[19] OECD.STATS. Global Revenue Statistics. Disponível em: https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=RS_GBL. Acesso em: 02 fev. 2023.

[20] AMARAL, N. C. Uma análise sobre os recursos que financiam a educação brasileira e o PNE (2014-2024), no que se relaciona a Renúncias de receitas e Novas Fontes de Financiamento. PARTE 2. Relatório Técnico vinculado ao Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1009.2, "A Qualidade Social da Educação Brasileira nos Referenciais de Compromisso do Plano e do Sistema Nacional de Educação". MEC/CNE, Brasília-DF, 2016. Disponível em: https://souciencia.unifesp.br/images/RELAT%C3%93RIO_T%C3%89CNICO_PARTE_II_CNE_UNESCO.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

[21] BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 set. 2022.



Capa. Inovação e desenvolvimento tecnológico são produzidos e fomentados como resultados do mútuo aprendizado e das trocas entre os agentes das instituições científicas e das empresas

(Foto: Wayhomestudio/ Freepik.com)

Porque o Brasil precisa de um Sistema Nacional de Educação Superior, Ciência e Tecnologia?

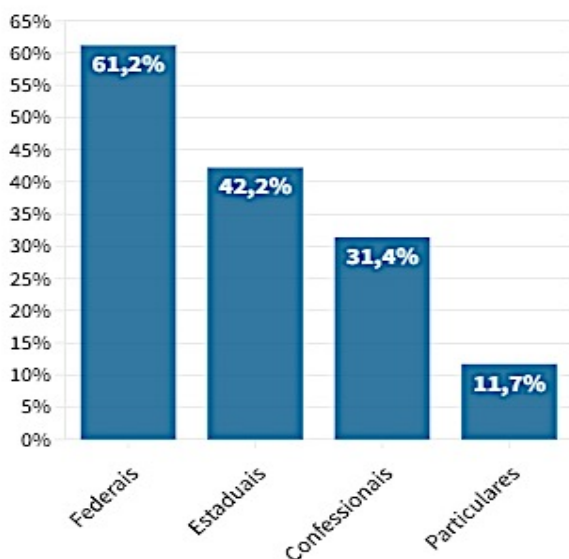
Sistema teria o potencial para promover e amplificar ações para enfrentamento dos desafios do desenvolvimento socioeconômico brasileiro

Eliane Superti

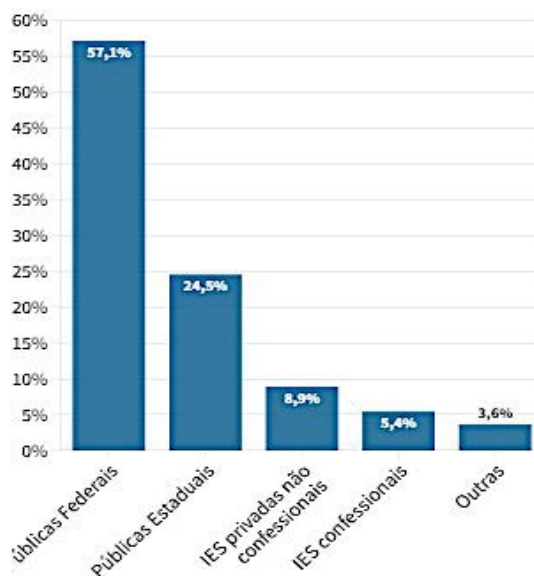
Resumo

O artigo traz uma reflexão sobre a necessidade de integração da educação superior, da ciência e da tecnologia como partes interdependentes de um sistema nacional. Partindo de aspectos do ensino superior, aponta o potencial desse sistema em promover, amplificar, articular agentes e ações para enfrentamento dos desafios do desenvolvimento socioeconômico brasileiro.

Palavras-chave: Ensino Superior Privado; Universidades Públicas; Conhecimento Científico, Inovação; Mercado.

Percentual de estudantes em cursos com conceito Enade 4 ou 5**Figura 1. Percentual de Estudantes em cursos com conceito Enade 4 ou 5**

(Fonte: Sou_Ciência, 2022)

Estudantes de Mestrado e Doutorado**Figura 2. Estudantes de Mestrado e Doutorado**

(Fonte: Sou_Ciência, 2022)

Ninguém em sã consciência afirmaria que o enfrentamento dos grandes desafios contemporâneos da humanidade (crise climática, degradação ambiental, desenvolvimento sustentável, fome, miséria e água potável, só para citar alguns) pode prescindir da educação, da ciência e da tecnologia. Essas três práticas sociais estão na base da construção das nossas sociedades. Seus resultados e processos tanto nos ajudaram a criar ou agravar esses desafios como estão no centro das estratégias para produzir soluções.

Nem sempre nos damos conta da presença da ciência, tecnologia e educação em nosso dia a dia. Isso porque as naturalizamos por estarem tão arraigadas em nosso cotidiano. Parece que a eletricidade das nossas casas,

os aplicativos com que pedimos comida, os produtos de beleza e higiene que diariamente utilizamos, as redes sociais com que nos conectamos, o celular do qual é quase impossível se desligar e tudo mais da vida cotidiana, existem por forças outras que não a capacidade humana de ensinar e aprender, produzir conhecimentos científicos, criar o novo e dar aplicabilidade. Todavia, qualquer rápida análise desmascara essa aparência. O fato é que “as atividades econômicas, sociais, culturais e quaisquer outras atividades humanas tornaram-se dependentes de um enorme volume de conhecimento”^[1], por isso a denominação de sociedades do conhecimento.

Essas práticas são constituintes da nossa realidade social, precisamos delas para enfrentar aos nossos mais graves problemas e para fazer funcionar, transformar, facilitar a rotina de nossas vidas. Por isso, como nação, não poderíamos nos dar ao luxo de não as priorizar ou de tratá-las sem a necessária articulação e sistematicidade. Porém, ambas as coisas acontecem no Brasil. Discutir o porquê demandaria análise mais densa do que é possível fazer nos limites desse artigo, mas ter consciência desse cenário nos ajuda a pensar nos elementos que podem elucidar a questão que está no título: Porque o Brasil precisa de um Sistema Nacional de Educação Superior, Ciência e Tecnologia?

A reflexão pode ser feita por muito vieses, vamos aqui destacar alguns aspectos ligados ao ensino superior (ES). No Brasil, a atuação mais incisiva do estado para promover o ES

se ligou ao surgimento das universidades públicas^[1] no século XX e revelava a dinâmica dialética entre formação social brasileira e a universidade. As primeiras foram a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 e Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Ambas tinham como pano de fundo de suas criações o desejo de modernização política e econômica das elites ilustradas, contrapondo-se ao tradicionalismo oligárquico. Tratava-se de promover a formação cultural e científica dos filhos da classe dirigente e professores para fazer frutificar mentalidade propícia ao cultivo de valores culturais e políticos vinculados ao ideário modernizante. A projeção de um país integrado à modernidade incluía a universidade como um de seus pilares de sustentação^[2]. As políticas para a educação superior sempre estiveram associadas ao projeto de Nação que se buscava implantar. Por isso, a trajetória das universidades se entrelaça e caminha lado a lado com a construção político-econômica da sociedade.

No entanto, esse entrelaçar não assegura por si só que a universidade – e o ensino superior de modo geral – se vincule às necessidades da maioria. As forças em disputa por diferentes projetos de sociedade, se refletem nas muitas interpretações sobre a finalidade e os modelos de educação superior. As definições se constroem na luta política. No caso específico das universidades, sua maior ou menor vinculação à justiça social depende da profundidade de sua autonomia. Se destinadas a atender diretamente as demandas de mercado, elas deixam de estabelecer a relação mediada com toda sociedade para atender interesses específicos. Para Dias Sobrinho ^[3], “como bem público, a Universidade deve contribuir para o desenvolvimento econômico, mas com justiça social. Deve produzir conhecimentos científicos e tecnológicos, mas nunca negligenciar o interesse social”.

Podemos considerar que está consolidado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), como espaço jurídico-formal, o que a sociedade brasileira espera da educação superior. Seu artigo 43 ^[4], preconiza como finalidades deste nível de ensino o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; a formação nas diferentes áreas do conhecimento e colaboração com a formação contínua; o incentivo à investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia nacional, promoção à divulgação do conhecimento científico, técnico e cultural; o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo; a promoção à

extensão à população; a atuação em favor da expansão e universalização da Educação Básica.

O cumprimento das finalidades só é possível na relação simbiótica entre o ES, a produção da ciência e sua aplicação para gerar tecnologia. Mas, fazer o conjunto complexo de instituições de ensino superior (IES) no Brasil – que envolve IES públicas federais e estaduais, privadas, confessionais, comunitárias, filantrópicas – dar concretude a formalidade da lei exige ação política integrada. Ou seja, exige coordenação, articulação, regulação e financiamento que atenda a diversidade das instituições e compreenda os diferentes contextos, papéis e alcance de cada uma. Exige, portanto, um sistema que trabalhe as muitas variáveis desse complexo e tenha relevância nas escolhas políticas. Pois é nesse ponto que se evidencia as correlações de forças e

“Nem sempre nos damos conta da presença da ciência, tecnologia e educação em nosso dia a dia. Isso porque as naturalizamos por estarem tão arraigadas em nosso cotidiano.”

interesses. Embora esteja definido formalmente o que a sociedade espera do ES, sua concretização depende das escolhas políticas.

As escolhas feitas na última década do século XX e nas duas primeiras do século XXI parecem indicar no mínimo uma grande dubiedade. Por um lado, asseguraram que o ES fosse oferecido por organizações prestadoras de serviço que fazem da educação superior um negócio lucrativo para acionistas. Recentes pesquisas do Sou_Ciência^[5] apontaram que as políticas direcionadas para o setor privado desde meados dos anos 1990 fazem com que tenhamos hoje um cenário de mercantilização e cartelização da educação superior por grandes grupos de capital negociado nas bolsas de valores. Para os pesquisadores, “parte importante do ensino superior mostra-se colonizado pelos interesses dos mercados e alheio aos propósitos de formação e de produção de conhecimento, ciência e tecnologia que beneficiem o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil”^[iii].

Alguns números do estudo deixam evidente essa afirmação; de cada 10 matrículas no ES em 2020, seis foram para os 10 maiores grupos privados. Embora o perfil dos alunos das IES



públicas e privadas se equivalham – 50% de estudantes com renda menor de três salários-mínimos nas públicas 52% na privadas – a qualidade de formação é discrepante. Nas públicas federais seis em cada 10 estudantes saíram de curso com os conceitos mais altos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), nas públicas estaduais esse número é de quatro a cada 10, mas nas privadas ele cai para um a cada 10 alunos (Figura 1).

A discrepância e a distância em atender as finalidades da LDB ficam ainda maiores quando se considera a pós-graduação. É nesse nível do ES que se concentra a maior parte das pesquisas realizadas no país. Contudo o setor privado, que concentra 75,8% dos estudantes da graduação, se interessa muito pouco em participar desse esforço. “Isso significa que o interesse pelo lucro que sai da graduação é maior do que o interesse na ciência^[iii]”.

A qualidade do ensino de graduação está associada à construção do conhecimento e isso envolve a pesquisa. Não se trata de imaginar que todo o ES produzirá ciência e tecnologia de ponta, mas que a pesquisa estará presente institucionalmente nos ambientes de ensino superior em seus vários níveis. Precisamos de um Sistema de Educação Superior, Ciência e Tecnologia para não desprezar nenhum potencial, para impedir que parcela significativa dos nossos estudantes sejam formados sem cultivar o espírito investigativo e o pensamento reflexivo, para enfrentar o analfabetismo científico e gerar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia nacional. Ainda mais, para fazer cumprir as expectativas da sociedade de modo que, na correlação de forças, o interesse de poucos, mas poderosos, não se sobreponha às diretrizes e aspirações difusas da sociedade.

Por outro lado, as políticas para o ES no mesmo período também ensejaram o crescimento e a democratização da universidade pública. Principalmente as federais entre 2007 a 2016, quando o governo desencadeou significativa expansão, interiorização, contratação de recursos humanos por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) ^[iv]. O objetivo era ampliar do número de vagas, preferencialmente em cursos noturnos, para atender o aluno trabalhador ou em projetos pedagógicos para públicos específicos em vulnerabilidade social (quilombolas, indígenas, pequenos produtores rurais, etc.), além de promover crescimento e qualificação do corpo docente e atender a demanda histórica dos estudantes por recursos específicos para assistência estudantil (Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES) ^[v].

O número de programas de pós-graduação recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) acompanhou a expansão. Em números absolutos, a universidade pública se mostrou determinante, garantindo inclusive que o crescimento ocorresse também nas regiões Norte e Nordeste, reduzindo assim as assimetrias regionais. As instituições públicas concentram hoje 81,6% das matrículas dos cursos de pós-graduação (Figura 2).

Investimentos na pesquisa e aumento da pós-graduação permitiram ao país dar um salto importante em duas décadas, passando da 23ª posição para a 13ª entre as nações que mais produzem ciência no mundo ^[6]. A maior parte desse conhecimento – em torno de 60% – foi gerada nas universidades públicas que concentram os laboratórios de pesquisa e possuem a “mais ampla e eficiente rede de Núcleos de Inovação Tecnológica, em apoio à verticalização e incorporação de tecnologia de ponta nas cadeias produtivas nacionais” ^[7].

O novo patamar que alcançou a universidade pública na produção de conhecimento, somado a outros órgãos científicos, colocou pesquisa, inovação e tecnologia como estratégia importante para o aumento da produtividade e desenvolvimento socioeconômico. Para que esse esforço se revertesse em incremento econômico, foram estimuladas e subsidiadas as parcerias público-privadas de pesquisa, extensão e inovação. A intenção era atender as demandas crescentes do mercado por capacitação e produção de tecnologia focada nos interesses competitivos das empresas

nacionais e estabelecer outras formas de incentivo e financiamento em pesquisa e desenvolvimento como os fundos setoriais. O efeito foi a aproximação entre universidade e o setor produtivo.

Essa aproximação fez com que o entendimento sobre relação entre ciência e mercado ganhasse novo sentido. Os estudos recentes rompem com a crença largamente estabelecida de que os avanços tecnológicos, seguindo um modelo linear, se originariam na pesquisa básica e acabariam, por dinâmicas diversas, sendo incorporados pelas empresas. Novas pesquisas demonstram que “a inovação e o desenvolvimento tecnológico emanam de um processo sustentável e durável de inter-relações dinâmicas e complexas entre a ciência e o mercado” ^[vi]. Ou seja, a inovação e o desenvolvimento tecnológico são produzidos e fomentados como resultados do mútuo aprendizado, da troca de conhecimento de

“As forças em disputa por diferentes projetos de sociedade, se refletem nas muitas interpretações sobre a finalidade e os modelos de educação superior.”

conhecimento de cada campo e informação entre os agentes das instituições científicas e das empresas. Desse modo, o desenvolvimento tecnológico implicaria transformações em cada uma das instituições, flexibilizando fronteiras sem, contudo, descaracterizar suas naturezas específicas, experiências particulares e a orientação pelos seus próprios valores e interesses ^[8].

As escolhas políticas não foram importantes apenas para estimular a aproximação, mas elas o são também para estabelecer os marcos legais e definir os limites e mediações dessa relação. O Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação de 2016, fruto de muitos debates e negociações entre instituições públicas de pesquisa, setor produtivo e a classe política, foi o coroamento dessa aproximação. Na sua base estão os investimentos em ciência, tecnologia e inovação provenientes dos fundos setoriais e se completou com a lei 13.243/2016. A lei tornou possível para cientistas do setor público integrar equipes de pesquisa na iniciativa privada, que os laboratórios das universidades sejam utilizados pelo setor privado, mediante pagamento, para o desenvolvimento de novas tecnologias. Além de autorizar que a União use recursos públicos para apoiar empresas envolvidas em processos de



Figura 4. A partir do início dos anos 2000, a universidade iniciou o processo de inclusão e diminuição das desigualdades, e também de interiorizou, contribuindo para redução das assimetrias regionais.
(Foto: Ítalo Padilha / Agecom / UFSC)

inovação (Figura 3).

Todavia, é preciso avançar mais, promovendo incentivos, articulação e arranjos institucionais sistêmicos entre os múltiplos agentes e fontes de financiamento capazes de potencializar para todas as regiões do país, valendo-se da capilaridade do ES, os efeitos das inovações como estratégia de enfrentamento das assimetrias. Esse é outro espaço em que o Sistema Nacional de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia tem grande contribuição a dar. Porque não se pode transformar a universidade em fornecedoras de soluções tecnológicas para o mercado obter lucro, como queriam lideranças do Ministério da Educação no governo Bolsonaro. Isso destruiria seu potencial crítico-criativo, sua autonomia científica e pedagógica e a relação mediada que ela estabelece com toda a sociedade. Mas, pensada no bojo de um sistema articulado e integrativo, a relação Universidade-Empresa intensifica ganhos sociais e tem potencial de instrumentalizar o país na produção soberana de ciência e tecnologia para superar a histórica dependência científica. Ao mesmo tempo, é no contexto de um sistema nacional que se pode construir as mediações que garantam que a natureza, interesses e valores singulares de cada ente institucional envolvido não se percam, ou sejam subtraídos. Fortalecendo, assim, estratégias e mecanismos que possibilitem cumprir a meta 14.13 do Plano Nacional de Educação (PNE) - “Aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior (IES) e demais instituições científicas e tecnológicas (ICTs)”.

Pensar a educação superior, a ciência e a tecnologia como partes interdependentes de um sistema que promova, amplifique, articule os agentes e as ações e dê sustentabilidade a essas práticas sociais fundamentais da sociedade moderna exige, sem dúvida, superar uma de suas maiores ameaças: a falta de financiamento. Os cortes, as tentativas de diminuir a participação do orçamento público e os contingenciamentos dos fundos setoriais explicitam a ausência de prioridade. As políticas de investimentos para o setor não podem mais estar ao sabor das vertentes ideológicas dos grupos no poder. Como setor estratégico e bem público fundamental para o desenvolvimento socioeconômico e a qualidade de vida da população, suas necessidades de investimento precisam ser mensuradas e coordenadas considerando um sistema que compreenda sua complexidade e garantidas como política de estado em quantidade suficiente para o tamanho do desafio.

Quando aliado às demandas das camadas populares, esse desafio ganha significativa amplitude. A indissociabilidade universitária do ensino, pesquisa e extensão, a crescente pressão pela democratização do ES e da ciência, encabeçadas pelos movimentos sociais, colocaram na pauta a inclusão, a interculturalidade e a diversidade. Por meio da extensão, os movimentos sociais ampliaram o espaço para suas demandas no mundo acadêmico. A universidade foi chamada a dar respostas. Criação de cursos específicos para grupos vulneráveis, cotas na graduação e pós-graduação, ampliação de infraestruturas – hospitais, teatros, clínicas e outros – que envolviam o atendimento à população. Mas, esta foi apenas uma dimensão do processo de inclusão e diminuição das desigualdades. A universidade também se interiorizou, contribuindo para redução das assimetrias regionais, formação de recursos humanos e instalação de equipamentos científicos fora dos grandes centros e incremento da economia em municípios menos populosos. A lei de cotas ^[vii] e as políticas de ação afirmativa fizeram chegar à com mais intensidade universidade pública e ao universo da pós-graduação grupos sociais outrora excluídos. (Figura 4)

“A universidade veste-se de povo” ^[viii], afirmou o coordenador nacional do Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitário e Estudantis na apresentação do estudo sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação. A universidade, originalmente desenhada para

formar a elite, passou por uma considerável transformação do perfil de seus estudantes.

Aprofundar essa experiência promovendo efetiva decolonização da formação superior e produção do conhecimento científico, tornando-os socialmente referenciados em interface e diálogo com a educação básica e com outros saberes – como o tradicional – não é tarefa que possa ser feita por uma única instituição. Isso só pode ganhar materialidade histórica se projetado a partir de um sistema de amplo

“Precisamos de um Sistema de Educação Superior, Ciência e Tecnologia para não desprezar nenhum potencial, para impedir que parcela significativa dos nossos estudantes sejam formados sem cultivar o espírito investigativo e o pensamento reflexivo, para enfrentar o analfabetismo científico e gerar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia nacional.”

escopo que supere a fragmentação e promova a crítica conjunta do ES, da ciência e da tecnologia. Talvez esse seja o principal motivo, dentre tantos outros, pelo qual Brasil precisa do Sistema Nacional de Educação Superior, Ciência e Tecnologia. ■

Eliane Superti é professora do Departamento de Relações Internacionais e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política e Relações Internacionais (PPGPCRI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foi reitora da Universidade Federal do Amapá (2014-2018), presidente do Fórum de Reitores da Região Norte (2016-2017) e relatora do Grupo de Trabalho sobre Educação Superior da Presidência da Câmara dos Deputados (2019-2020)

Notas

- [i] Até a Proclamação da República brasileira em 1889, o ensino superior no Brasil acontecia em instituições isoladas. A organização de instituições universitárias surge no início do século XX. A Universidade Federal do Paraná (1912) e a Universidade de Manaus (1913) estão entre as mais antigas, contudo, elas eram instituições livres e de caráter privado. Apenas a partir de 1920 a criação da universidade passou a ser uma estratégia de governo dando origem as universidades públicas.
- [ii] Afirmativa presente em Bielschowsky, 2022.
- [iii] Afirmativa presente em Bielschowsky, 2022.
- [iv] REUNI foi um Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais do governo federal em 2007, com objetivo ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior.
- [v] Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apoia a permanência de estudantes cuja renda *per capita* familiar de até 1,5 salários-mínimos nos cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.
- [vi] Afirmativa presente em Barcelos, Mocelin, 2016.
- [vii] Lei nº 12.711/12, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais a alunos oriundos ensino público.
- [viii] Afirmativa presente em ANDIFES; FONAPRACE, 2016.

Referências

- [1] SCHWARTZMAN, Simon. Pesquisa universitária e inovação no Brasil. In: Centro de Gestão Estudos Estratégicos, Avaliação de políticas de ciência, tecnologia e inovação: diálogo entre experiências internacionais e brasileiras. Brasília, CGEE, 2008.
- [2] SUPERTI, Eliane, SILVA, Brigida Ticiane Ferreira da.; NOVAIS, Valéria. Silva de Moraes. Public universities in Brazil: between the social institution and the service provider organization. Research on Humanities and Social Sciences, online, v.10, n.24, 2020.
- [3] DIAS SOBRINHO, José. Responsabilidade social da Universidade em questão. Avaliação, Campinas; Sorocaba/SP, v. 23, n. 03, 2018.
- [4] BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- [5] Bielschowsky, Carlos (coord.). Expansão da Educação Superior no Brasil: análise das Instituições Privadas. Relatório de Pesquisa. São Paulo: SoU_Ciência, 2022.
- [6] SIDEONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. TransInformação, v. 28, n. 1, 2016.
- [7] ANDIFES; FONAPRACE. IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2016
- [8] BARCELOS, Régis Leonardo Gusmão; MOCELIN, Daniel Gustavo. Ciência e mercado: impasses na institucionalização de práticas empreendedoras em uma universidade pública brasileira, Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 93, 2017.



Capa. A conectividade e a internacionalização promovem a constituição de territórios acadêmicos interligados, sem limitações geográficas e temporais.
(Divulgação)

Conectividade, ensino superior e internacionalização

O Consórcio e o Mestrado Europeu de Engenharia de Mídias para a Educação (Euromime) e a conexão de territórios acadêmicos

Gilberto Lacerda Santos

Resumo

O artigo apresenta o relato de uma investigação qualitativa, realizada junto a egressos de um dos cursos de pós-graduação (Mestrado em Engenharia de Mídias para a Educação) realizados no âmbito do Programa Erasmus Mundus, da Comunidade Europeia. Os egressos participantes da investigação, todos atuando como docentes em instituições de ensino superior, foram consultados acerca da efetividade das dinâmicas de internacionalização e de conectividade que caracterizaram a iniciativa, encerrada em 2014. Considerando o quadro teórico acerca da emergência de um Novo Modo de produção de Conhecimentos,^[1] os resultados alcançados apontam que prover conectividades irrestritas e fomentar a internacionalização mais ampla possível são condições necessárias para a implantação e a condução de programas de Ensino Superior condizentes com o Novo Modo de Produção de Conhecimentos, que os almeja em maior quantidade, com maior valor agregado, heterogêneos, socialmente responsáveis, contextualizados, transdisciplinares, úteis e aplicáveis.

Palavras-chave: Ensino superior; Conectividade; Internacionalização; Erasmus Mundus; Euromime.

O Consórcio Euromime e seus instrumentos de conexão de territórios acadêmicos

O Consórcio Europeu de Engenharia de Mídias para a Educação (Euromime), foi um projeto de colaboração e de pós-graduação internacional, financiado pela Comissão Europeia (CE) no âmbito do programa Erasmus Mundus (EM). Criado em 2004 e encerrado em 2014, o Consórcio visou fomentar o intercâmbio e a mobilidade acadêmica, isto é, a internacionalização de universidades europeias. Para se atingir tal objetivo, o Consórcio Euromime envolveu sete universidades em dois continentes: Université de Poitiers (UP), na cidade de Poitiers, na França; Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), na cidade de Madrid, na Espanha; Universidade de Lisboa (UL), na cidade de Lisboa, em Portugal; Universidad de Los Lagos (ULagos), na cidade de Osorno, no Chile; Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), na cidade de Lima, no Peru; Universidade de Brasília (UnB), na cidade de Brasília, no Brasil; e Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), na cidade de México, no México. Assim, integrou 65 professores pesquisadores distribuídos



Figura 1. Consórcio Europeu de Engenharia de Mídias para a Educação (Euromime) envolveu sete universidades em dois continentes, entre elas a Universidade de Brasília (UnB)

(Foto: Beto Monteiro/Secom UnB. Divulgação)

nessas universidades, além de nove em outras que se envolveram em momentos e situações específicas do empreendimento; formou 141 alunos, não somente dos países representados no Consórcio, mas também de outros 109 da América, da Europa, da África e da Ásia; promoveu 200 deslocamentos acadêmicos em seu território virtual (União Europeia e Mercosul), beneficiando 98 professores dos sete países consorciados e também da Argentina, Colômbia, Canadá, Equador, El Salvador, Venezuela, Suíça, Marrocos, Estados Unidos e Costa Rica, totalizando 10 países não consorciados; contou com a atuação de cerca de 900 palestrantes, painelistas, intervenientes acadêmicos e industriais em atividades do curso e nos 28 colóquios de congregação dos estudantes, em Lisboa, Madrid, Poitiers; concedeu 612 semanas de bolsas de mobilidade a acadêmicos; e financiou de 10 projetos de pesquisa. (Figura 1)

O tema central do Consórcio foi a Engenharia de Mídias para a Educação, campo de conhecimento considerado prioritário tanto pela União Europeia^[2] quanto pelo Mercado Comum do Sul^[3] para a formação das novas gerações e para assegurar o desenvolvimento científico e tecnológico sustentável, responsável e duradouro, tendo em vista a emergência da Sociedade em Rede, denominação atribuída por Manuel Castells ^[4] à configuração social em consolidação, baseada no amplo emprego das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) em todas as áreas de atuação humana. O Consórcio Euromime articulou-se em torno de quatro instrumentos para prover o que hoje chamamos de internacionalização acadêmica:

1. Um curso de mestrado realizado ao mesmo tempo, nas três universidades que sediavam o Consórcio (Poitiers, Madrid e Lisboa), reunindo estudantes-bolsistas e professores de todos os sete países partícipes da iniciativa;
2. Uma dinâmica de promoção de estágios dos estudantes europeus em uma das quatro universidades latino-americanas, visando promover sua inserção nos laboratórios e nas atividades de pesquisa de seus orientadores latino-americanos;
3. As bolsas de mobilidade de professores entre as universidades consorciadas a fim de lecionar em um dos três países europeus como professores convidados, participar de congressos ou eventos organizados pelas diferentes instituições, promover interações com colegas de outros países, desenvolver trabalhos colaborativos e fomentar o diálogo entre laboratórios de pesquisa das universidades consorciadas;
4. O financiamento de projetos de pesquisa colaborativos, o que consistia em um mecanismo de incentivo à colaboração e à conexão das universidades partícipes.

Esses quatro instrumentos associavam-se para dar forma ao que se chamou de "Rede Euromime", na qual as universidades evoluíram em uma dinâmica de internacionalização que tinha na conectividade interinstitucional e interpessoal um pilar essencial para que a iniciativa se situasse no âmbito do Novo Modo de Produção de Conhecimentos, na perspectiva evocada por Michael Giddens e de seus colaboradores.^[1] Lacerda Santos ^[5, 6, 7] chamou esse novo modo de produção de conhecimentos de M2, em oposição a um modo tradicional de produção de conhecimentos, o qual ele denominou M1. Deste modo, pretendia-se que o Consórcio Euromime produzisse conhecimentos com as características do M2: em maior quantidade, com maior valor agregado, heterogêneo, socialmente responsável, contextualizado, transdisciplinar, útil e aplicável.

Dado o exposto, e passados dez anos de seu encerramento, é importante verificar se a tríade "Internacionalização - Ensino Superior – Conectividade" atingiu os resultados visados e resultou em conhecimentos com as características elencadas. Foi este o objetivo de

de investigação cujos resultados são apresentados neste texto e cujas questões de pesquisa foram as seguintes:

1. De que forma egressos do Consórcio Euromime, atualmente docentes em instituições de ensino superior em diferentes países, avaliam o impacto de sua participação no mesmo em sua atuação docente atual?
2. Qual o impacto da conectividade em sua atuação em ensino superior em prol do estabelecimento de relações internacionais?

"O ambiente do Ensino Superior, é, em todo o mundo, o primeiro e principal locus de manifestação do M2, isto é do Novo Modo de Produção de Conhecimentos, e onde são percebidas, de maneira mais intensiva, as interações entre agentes produtores de conhecimento e a sociedade como um todo."

3. Que características dos processos de ensino-aprendizagem decorrentes do Consórcio Euromime são identificáveis em sua práticas docentes atuais?

A produção de dados para a elaboração de respostas para estas questões foram realizadas pela abordagem de um grupo de ex-alunos, atualmente docentes do Ensino Superior em diversos países, por meio de entrevistas semi-estruturadas conduzidas pelo dispositivo de “chat” da rede social Facebook. Mais precisamente, as entrevistas foram realizadas através do [perfil que o consórcio mantém ativo](#), visando tornar longeva a dinâmica de internacionalização que o caracterizou e fomentar interações contínuas entre todos os cerca de 900 participantes da iniciativa.

A internacionalização como vetor do Novo Modo de Produção de Conhecimentos

O ambiente do Ensino Superior, é, em todo o mundo, o primeiro e principal *locus* de manifestação do M2, isto é do Novo Modo de Produção de Conhecimentos, e onde são percebidas, de maneira mais



Figura 2. Internacionalização e conectividade são essenciais para a promoção de inovações, culturais e sociais – fundamentais no Ensino Superior.
(Foto: Programa Erasmus Mundus. Divulgação)

intensiva, as interações entre agentes produtores de conhecimento e a sociedade como um todo. Com o advento da Internet e sua extraordinária evolução nos últimos 30 anos, essa dinâmica se acentuou sobremaneira e a conectividade, possibilitada pelas Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE), tornou-se ferramenta incontornável para os processos epistemológicos, em todos os campos de conhecimento. Nessa ordem de ideias, é bastante evidente que as amplas e cada vez mais abrangentes possibilidades de uso das TICE nos processos de construção de conhecimentos, no âmbito do Ensino Superior, foram e tem sido extraordinariamente catalisadas pelas possibilidades advindas da conexão entre os atores envolvidos nestes processos, acentuando o reconhecimento dos oito princípios do M2.

O primeiro princípio é o do aumento da produção de conhecimentos proporcionado pelos novos mecanismos de informação, comunicação e expressão, possibilitados pelas TICE, que geram um movimento global de retroalimentação quase imediato em que saberes geram mais saberes, em um movimento inédito de desenvolvimento científico e tecnológico. O segundo princípio é da agregação de maior valor a conhecimentos mais amplamente validados e coletivamente construídos, o que só é possível mediante interações, praticamente em tempo real, entre pesquisadores e laboratórios em todo o mundo. A heterogeneidade é o terceiro princípio, cada vez mais presente nos conhecimentos construídos nos últimos 30 anos, seja ela institucional, individual ou epistemológica. Esse princípio, consolidado pela integração de instituições distintas e geograficamente distanciadas na produção coletiva de conhecimentos, é potencialmente propulsor da construção de saberes criativos, amplamente validados,

pertinentes e inovadores, que agregam aos mesmos alto valor acadêmico e social, seja enquanto processos, seja enquanto produtos. O quarto princípio é o da responsabilidade social dos conhecimentos produzidos, decorrente da noção de que os conhecimentos na Sociedade em Rede devem ser úteis e socialmente pertinentes, promovendo a emancipação do sujeito por meio do desenvolvimento científico e tecnológico, racional e humanizado. O quinto princípio é o da contextualização dos novos conhecimentos, que se refere às interrelações, cada vez mais presentes, entre conhecimento e sociedade. A transdisciplinaridade é o sexto princípio delimitador do M2 acentuado pela conectividade, o qual considera que a pertinência dos conhecimentos é diretamente proporcional ao emprego, em sua construção, de saberes distintos, orientações epistemológicas distintas, visões de mundo distintas, gerando abordagens que vão além das disciplinas e das instituições consideradas isoladamente. O princípio da utilidade, ou da instrumentação, é baseado na interação crescente entre a Ciência e a Tecnologia com a resolução de problemas concretos dos indivíduos e da sociedade, como vimos recentemente no caso do desenvolvimento de vacinas contra o vírus causador da covid-19. Por último, o princípio da aplicabilidade, ou a reflexibilidade, diz respeito à universalidade dos conhecimentos produzidos e às possibilidades de sua aplicação universal. Esse princípio corresponde também ao estabelecimento de pontes e de diálogos entre as partes integrantes do sistema de produção de conhecimentos (produtores e produtos) e evidencia a contribuição do indivíduo na produção do conhecimento coletivo e vice-versa, isto é, com o impacto do conhecimento coletivo na evolução de cada indivíduo e na constituição de seu conhecimento privado.

Esses oito princípios apontam, portanto, e ao nosso ver, para um Ensino Superior cada vez mais internacionalizado, atrelando sua qualidade, de forma direta, à adoção de estratégias promotoras da conectividade, seja ela sob a forma de intercâmbios físicos, possibilitada pela mobilidade docente e discente, seja ela sob a forma virtual, possibilitada pelas TICE.

O quadro teórico exposto nos permite concluir que o Consórcio Euromime, na condição de exemplo de um sistema de pós-graduação internacionalizado, operou em pleno M2 de modo a ter um modelo organizacional condizente com o da Sociedade em Rede vislumbrada por

Castells.^[4] Nesta perspectiva, a tríade “Internacionalização - Ensino Superior - Conectividade” foi fundamental na promoção de inovações, no aumento da capilaridade da iniciativa, no estabelecimento de novas formas de colaboração universitária, no fomento à conexão institucional e na constituição de uma comunidade acadêmica de colaboração em rede, a qual persiste em funcionamento uma década após o encerramento formal do consórcio.

No tocante à promoção de inovações didáticas, os mecanismos de conectividade para promoção da internacionalização desta iniciativa de Ensino Superior promoveram inovações de natureza pedagógica, delimitadas pelo reconhecimento de créditos de disciplinas cursadas em quaisquer das sete universidades consorciadas, por inovações institucionais necessárias para gerir um curso transnacional, pelos

“A conectividade, tanto no sentido das interações, quanto no sentido das interações virtuais, é condição sine qua non da internacionalização.”

projetos de pesquisa colaborativos e pela mobilidade de acadêmicos e de estudantes em todo o território acadêmico conectado; inovações culturais, delimitadas pelo compartilhamento de abordagens teóricas e pela interculturalidade; inovações tecnológicas, delimitadas pelos produtos e processos decorrentes das dissertações de mestrado sobre engenharia de mídias educativas; e inovações sociais, delimitadas pelo grau elevado de adequação dos mestrados ao mercado de trabalho. No que se refere à capilaridade da iniciativa, a tríade em foco gerou um imenso território acadêmico transnacional e transcontinental em que, ao longo de dez anos, cerca de 900 atores de diversos países interagiram em torno da construção de conhecimentos acerca da engenharia de mídias educativas. Evidentemente, novas formas de cooperação universitária emergiram da iniciativa, o que se constatou não apenas na estrutura internacional e multicultural do Consórcio Euromime, mas também na realização de projetos de pesquisa colaborativos, envolvendo pesquisadores de várias instituições, os quais cimentaram relações acadêmicas sólidas e duradouras e agregaram alunos de diversas

nacionalidades. Com relação ao fortalecimento das conexões institucionais, os quatro instrumentos possibilitados pela conectividade deram forma a esse projeto de internacionalização da pós-graduação: o próprio curso de mestrado, conceituado em torno da mobilidade docente e discente; os estágios dos estudantes nas diferentes instituições partícipes; as bolsas de deslocamento de acadêmicos e o financiamento de projetos colaborativos de pesquisa. Por fim, a tríade “Internacionalização - Ensino Superior – Conectividade” foi decisiva na conexão de todos os atores do consórcio em uma comunidade de aprendizagem em rede, a qual perdura até hoje. (Figura 2)

Dado o exposto, e em um momento em que os gestores do Consórcio discutem a possibilidade de retomada da iniciativa, importa saber se a formatação adotada para promoção da internacionalização visada, baseada nas diferentes formas de conectividade descritas, deu resultados positivos. Nessa perspectiva, os pressupostos da investigação aqui relatada foram de que egressos do curso, que hoje atuam como docentes no Ensino Superior em diferentes países, foram impactados pelas premissas do Consórcio, baseadas na tríade “Internacionalização - Ensino Superior – Conectividade”, as reproduzem, ampliam e aperfeiçoam em suas práticas docentes atuais e as investem na manutenção do território acadêmico conectado decorrente da iniciativa.

A tríade “Internacionalização - Ensino Superior – Conectividade” e a conexão de territórios acadêmicos

Para a produção dos dados visados para o atendimento a nossas questões de pesquisa, foram abordados 10 egressos do Curso de Mestrado em Engenharia de Mídias para a Educação, em seis países, na Europa e na América Latina, todos atualmente engajados como docentes de Ensino Superior. A manutenção da maior parte dos atores do Consórcio em interação por meio de um grupo virtual na rede social Facebook, os quais permanecem em constante interação, já é um indicador da permanência do network criado e do impacto positivo da conectividade em sua manutenção. A produção e a coleta de dados foi realizada em dois momentos distintos e complementares. Inicialmente, após o estabelecimento do contato inicial e da

explicação da dinâmica, um artigo acerca dos resultados do Consórcio, publicado na Revista Brasileira de Pós-Graduação, foi encaminhado a todos os respondentes.^[7, 13] Em seguida, após algum tempo para leitura do mesmo, cada respondente foi abordado individualmente, à luz das questões de pesquisa que nos mobilizavam naquele momento. Apresentamos, a seguir, um resumo das respostas e posicionamentos obtidos.

O primeiro questionamento dizia respeito ao modo de atuação de cada respondente no Ensino Superior, à luz do fato de serem egressos do Consórcio Euromime. Houve unanimidade em torno da ideia de que a prática da internacionalização e de que sua consideração como fundamento das relações educativas é uma das principais heranças positivas daqueles que passaram pelo Consórcio. Prova disso é que todos eles evoluem em grupos de pesquisas bastante internacionalizados, com a participação de, pelo menos, dois participantes de outros países. Seis dos dez respondentes coordenam, em suas instituições, atividades que envolvem estudantes estrangeiros e professores visitantes vindos de outros países. Quatro deles estavam fora de seus países no momento da enquete, em estágios de pós-doutorado. Sete deles já haviam promovido ações para acolherem professores estrangeiros em suas instituições. E todos eles permanecem atuantes no Consórcio Euromime, trocando informações com ex-colegas docentes e discentes, convidando-os para bancas avaliadoras de dissertações e teses e intercambiando artigos, objetos de investigação e estudantes. Todos apontaram também que a prática da internacionalização areja os cursos em que eles atuam, promovendo a circulação de ideias, a colaboração interinstitucional e a construção conjunta de conhecimentos. Em suma, todos atuam de forma internacionalizada, seja no contexto de grupos de pesquisa com participações estrangeiras, seja no acolhimento de estudantes e professores de outros países, ou na constante necessidade de sair de seu contexto local e nacional para abordar outras visões de mundo em outros contextos no exterior. A maioria dos participantes da pesquisa colocou em evidência a crucialidade das TICE na formatação de contextos educativos internacionalizados, de modo que conectividade, tanto no sentido das interações, quanto no sentido das interações virtuais, é condição *sine qua non* da internacionalização.

O segundo questionamento endereçado aos

participantes da enquete foi a respeito do impacto da conectividade em sua atuação em ensino superior em prol do estabelecimento de relações internacionalizadas. No âmbito do Consórcio Euromime, a conectividade se dava de duas formas: por meio de interações físicas dos estudantes e dos docentes nas sete universidades consorciadas para a realização das mais diversas atividades (estágios, seminários, participação em banca, atuação em projetos de pesquisa, recebimento de orientação acadêmica, atuação em laboratórios, etc.); e por meio de interações virtuais que tornaram o Consórcio Euromime uma rede Euromime, atualmente

“A conectividade e a internacionalização promovem a constituição de territórios acadêmicos interligados, sem limitações geográficas e temporais, condizentes com as premissas de uma sociedade em rede que tem nas TICE seus principais mecanismos de conexão.”

concretizada em um grupo na rede social Facebook, mas com extensões diversas mediante o uso de outras TICE como canais de vídeo, dispositivos de diálogo e plataformas de reuniões individuais e coletivas. O principal impacto identificado foi a dependência estrutural das TICE na elaboração, condução e divulgação de pesquisas e seus resultados. Em diversas respostas, ficou evidenciada a existência de uma relação de interdependência entre conectividade (especialmente a virtual) e internacionalização, como se fosse impossível, no âmbito do M2, a modalidade do Ensino Superior de qualidade sem esses dois vetores complementares. Quatro dos respondentes, que vivem em países com pouco ou nenhum subsídio à mobilidade docente e discente e com baixa taxa de acesso à Internet, se disseram academicamente acuados, o que tem reflexos nos currículos e na pertinência local e global dos cursos em que atuam.

Quando questionados sobre quais características dos processos de ensino-aprendizagem decorrentes do Consórcio Euromime são identificáveis em suas práticas docentes atuais, os docentes consultados forneceram respostas que se agrupam em cinco grupos: (1) Uso massivo de TICE como instrumentos mediadores de relações educativas e de constituição de salas de aula ampliadas, sem limitação de tempo e lugar; (2) Constituição de grupos virtuais suscetíveis de romperem barreiras de comunicação e gerarem pequenas e grandes comunidades de aprendizagem em rede; (3) Cooperação e colaboração como fatores intrínsecos de seu trabalho, tanto nos processos de ensino, quanto nos processos de aprendizagem e, especialmente, nos processos de condução de projetos de pesquisa; (4) Consideração de múltiplas realidades na constituição de quadros teóricos; e (5) Abrangência internacional das revisões de literatura confirmadoras dos problemas de pesquisa. É interessante observar que seis dos dez respondentes convergiram para a identificação de barreiras linguísticas dos seus alunos como os principais empecilhos para as práticas de conectividade e de internacionalização, de modo que, em suas instituições, essas práticas acabam restritas ao âmbito dos docentes. Nesse caso, resultados eventualmente advindos das mesmas não chegam direta ou integralmente aos estudantes.

Em seu conjunto, as respostas e os posicionamentos dos docentes egressos do Consórcio Euromime e do Curso de Mestrado em Engenharia de Mídias para a Educação

colocam luzes potentes sobre a tríade estudada. De fato, tanto a experiência por eles vivenciada, enquanto alunos do curso, quanto sua realidade atual enquanto docentes do Ensino Superior em várias universidades dos sete países consorciados, ressaltam a conectividade e a internacionalização como vetores indissociáveis dos estudos superiores de qualidade e conectados com o mundo. Foram recorrentes, nas respostas obtidas, colocações que nos remetem à associação entre a tríade "Internacionalização - Ensino Superior - Conectividade" e a pertinência das instituições em que atuam, tais como maior interesse por parte dos alunos, mais integração com os avanços científicos e tecnológicos em escala mundial, menor evasão, maior engajamento dos professores, maior sentido social dos programas de formação.

Considerações finais

A investigação aqui relatada colocou em evidência a efetividade da tríade "Internacionalização - Ensino Superior - Conectividade" na constituição de sistemas de Educação Superior que atendam aos princípios do Novo Modo de Produção de Conhecimentos e que formem atores comprometidos com práticas educativas

internacionalizadas e em maior quantidade, com maior valor agregado, conectadas, em todos os seus sentidos e dimensões. Pode-se constatar, a partir dos dados produzidos, coletados e analisados, que a conectividade e a internacionalização promovem a constituição de territórios acadêmicos interligados, sem limitações geográficas e temporais, condizentes com as premissas de uma sociedade em rede que tem nas TICE seus principais mecanismos de conexão. Os dez entrevistados sinalizaram que o Consórcio Euromime, por meio do Curso de Mestrado em Engenharia de Mídias para a Educação, foi ambiente formador efetivo de práticas que têm no contato com o outro, no caso estudantes e pesquisadores de diversos países, contextos e formações, seu principal argumento e sua motivação central. Isto posto, fica esclarecido que prover conectividades irrestritas e fomentar a internacionalização mais ampla possível são condições necessárias para a implantação e a condução de programas de Ensino Superior condizentes com o Novo Modo de Produção de Conhecimentos, que os almeja heterogêneos, socialmente responsáveis, contextualizados, transdisciplinares, úteis e aplicáveis. ■

Gilberto Lacerda Santos é professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e coordena a Rede Distrital de Educação e Divulgação Científica e o Museu Virtual de Ciência e Tecnologia da UnB. Foi o coordenador brasileiro do Consórcio Euromime, objeto deste artigo.

Referências

- [1] GIDDENS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P. e TROW, M. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London, UK: Sage, 1994.
- [2] UE (UNIÃO EUROPEIA) (2012). *The Europe 2020 Strategy*. Bruxelas, Bélgica, 2012.
- [3] MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL). *Ata da Reunião Especializada em Ciência e Tecnologia*. RECyT, ATA No. 02/04. Recife, Brasil. Disponível em www.recyt.mincyt.gov.ar/files/Recyt/XXXIIReuniao/DocumentoCompleto.pdf, 2004.
- [4] CASTELLS, M. *La Sociedad en Red: Unavisión global*. Madrid, Espanha: Alianza Editorial, 2006.
- [5] LACERDA SANTOS, G. *Ciência, Tecnologia e Formação de Professores para o Ensino Fundamental*. Brasília, Brasil: Editora da Universidade de Brasília, 2005.
- [6] LACERDA SANTOS, G. O papel da Universidade e das novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) no contexto do Novo Modo de Produção de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos (M2). In: E. Lampert & M. Baumgarten (Org.), *Universidade e Conhecimento* (pp. 46-61). Porto Alegre, Brasil: Editora Sulina, 2010.
- [7] LACERDA SANTOS, G., PETIT, T. e SOUSA, J. V. O Consórcio e o Mestrado Europeu De Engenharia De Mídias Para a Educação (Euromime): Uma Experiência De pós-graduação Conectando territórios Acadêmicos Por Meio De Um Novo Modo De produção De Conhecimentos. *Revista Brasileira De Pós-Graduação*, 11 (25). <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2014.v11.504>, 2014.
- [8] PETIT, T. & LACERDA SANTOS, G. A aprendizagem não formal da língua estrangeira usando o smartphone: por que voltamos a metodologias do século XIX? In *Anais do 5º. Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*. Recife (PE, Brasil), 2013.



Capa. Universidade é local para se discutir direitos humanos e diversidade assim como problemas atuais da sociedade (Antonio Scarpinetti/ Ascom Unicamp. Reprodução)

Diversidade e direitos humanos na universidade do futuro

Pensar a diversidade e os direitos humanos na universidade contribui para ampliar os diálogos e a luta por uma sociedade mais equitativa

José Geraldo de Sousa Junior

O presente texto deriva de minha contribuição como expositor no encerramento da 9ª Conferência do [Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa \(FORGES\)](#), realizada de 20 a 22 de novembro de 2019 em Brasília, Brasil, na Universidade de Brasília (UnB), tendo como tema central “A integração do ensino superior dos países lusófonos para a promoção do desenvolvimento humano”, com o título: “*Uma Universidade Popular para uma Educação Emancipatória*”.^[1]

Aqui destaco alguns excertos do que está publicado, na medida em que guardam conexão com o tema proposto para esta edição de [Ciência & Cultura](#) – “*Universidade do Futuro no Brasil*” – e mais propriamente com o que trato em meu artigo “*Diversidade e Direitos Humanos na Universidade do Futuro*”.

Iniciei a minha saudação aos participantes da 9ª Conferência com uma evocação. Presente em Coimbra, na Sala dos Capelos, da vetusta universidade, nos começos da década de 2000, para um Congresso Portugal-Brasil, guardo em mim até hoje o sentimento marcado pela disposição de todos ali presentes, de construir caminhos para uma história

comum: “a história comum que forja a comunidade de culturas e a comunidade de afetos que somos”.^[2]

Essas palavras, ditas pelo então presidente do Conselho Diretivo da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, logo a seguir, seu vice-reitor, o professor António José Avelãs Nunes, assinalaram as distinções entre o Portugal português e o Brasil brasileiro, no que tange aos seus caminhos, nas condições daquele congresso. Mas se prestam também para designar as distinções entre o Portugal português e os países que formam a comunidade de

povos de língua portuguesa, presentes nesta 9ª Conferência (Angola, Cabo Verde, Macau, Moçambique e certamente entre os participantes, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste) no que tange aos seus próprios e intercruzáveis caminhos, em que pese, lembra Eduardo Lourenço, “cada povo só o é por se conceber justamente como destino”.^[3]

Temos, sim, os povos que se expressam em língua portuguesa, essa história comum que nos forja enquanto comunidade de culturas e comunidade de afetos, e que nos amalgama a partir de algum momento em nossas próprias histórias. Mas, se temos uma história desde aí comum, o que temos de comum em nossos destinos?

Ao meu perceber, o que há de comum entre nós, desde um momento objetivo de encontro e de qualquer possibilidade de um destino também comum, é o impacto dramático do colonialismo que se impôs sobre nossas identidades e as projeções decorrentes dessa experiência em nossa atualidade pós-colonial afetada econômica e politicamente pelas injunções atuais do ultra-neoliberalismo e pelos desafios de toda ordem como exigências de libertação e de emancipação num processo de ação decolonial



Figura 1. Políticas afirmativas contribuem para que as universidades se abram a novos modos de ingresso e de inclusão de segmentos dela excluídos, fazendo circular no ambiente do ensino e da pesquisa novos temas, cosmologias plurais, epistemologias mais complexas e um diálogo mais amplo entre os saberes.

(Foto: Beto Monteiro/Secom UnB. Divulgação)

Sob a perspectiva da condição ultra-neoliberal, sigo pensando num bom português que ajude a interpretar os desafios que se colocam à nossa consideração. Retomo Avelãs Nunes: Nos últimos anos – diz ele – tenho dado alguma atenção à problemática da globalização. Refiro-me ao que costumo chamar a terceira onda da globalização, marcada por um processo acelerado de desenvolvimento científico e tecnológico, especialmente no que toca aos transportes, às telecomunicações e à informática. Para as classes dominantes, para as multinacionais e para o seu estado, pouco importa que milhões de pessoas morram de fome e de doenças provocadas pela fome. O que importa, num quadro como este, é melhorar o poder de compra dos clientes (a pequena camada de ricos) e, se possível, acrescentar uns quantos privilegiados a este núcleo de elite. O que, evidentemente, aconselha a (e pressiona no sentido da) concentração dos rendimentos ainda mais acentuada e desigual.

A exclusão social crescente é a outra face deste tipo de desenvolvimento perverso ou maligno. E a exclusão social é um dos fenômenos mais dramáticos do nosso tempo. Como escreveu um autor, quando se falava de exploradores e explorados, havia que contar com estes, porque os explorados estavam dentro do sistema (sem explorados não pode haver exploradores), enquanto os excluídos estão, por definição, fora do sistema, são inexistentes.

É importante salientar, porém, que a crítica da globalização não pode confundir-se com a defesa do regresso a um qualquer “paraíso perdido”, negador da ciência e do progresso. A saída desta caminhada vertiginosa para o abismo tem de assentar na confiança no homem e nas

suas capacidades. Tem de partir da rejeição da lógica de uma qualquer inevitabilidade tecnológica, que nos imporia, sem alternativa possível, a atual globalização neoliberal, uma das marcas incontornáveis dessa civilização fim-da-história.

Assim como essa globalização não é um “produto técnico” deterministicamente resultante da evolução tecnológica, antes é um projeto político levado a cabo de forma consciente e sistemática pelos poderes dominantes, enquadrado e apoiado pelas grandes centrais produtoras da ideologia dominante, também a luta por uma sociedade alternativa pressupõe que a política prevaleça sobre as pretensas “leis naturais” do mercado ou da economia, implicando um espírito de resistência e um projeto político inspirado em valores e empenhado em objetivos que o “mercado” não reconhece nem é capaz de prosseguir.

Todos sabemos, porém, que as mudanças necessárias não acontecem só porque nós acreditamos que é possível um mundo melhor. Essas mudanças têm de verificar-se como resultado das leis de movimento das sociedades humanas, e todos sabemos também que o voluntarismo e as boas intenções nunca foram o motor da história. Mas a consciência disso mesmo não tem que matar o nosso direito à utopia e o nosso direito ao sonho.

Até aqui, discorri seguindo Avelãs.^[4] Mas, nesse diapasão, trata-se, pois, de indagar-se de que desenvolvimento se cuida, quando falamos em desenvolvimento. Essa é a questão proposta por Roberta Amanajás Monteiro, em tese defendida na Faculdade de Direito da UnB, sob minha orientação em 2018. Com o tema [“Qual desenvolvimento? O deles ou o nosso? A Hidrelétrica de Belo Monte e seus impactos nos direitos humanos dos povos indígenas”](#), a pesquisadora apresenta exatamente a tensão entre o desenvolvimentismo e os direitos humanos a partir do estudo de caso da construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte e os seus impactos aos indígenas Arara da Terra Indígena Volta Grande e Juruna, da Paquijamba. A pergunta central de sua tese interpela como ocorre a tensão entre projetos de desenvolvimentismo e os direitos humanos dos povos indígenas, e se os conflitos se inscrevem na matriz colonial de poder. Fundamentada na teoria da Colonialidade do Poder de Anibal Quijano e nos autores do pensamento decolonial, a metodologia eleita por Roberta Amanajás apoiada em investigação empírica, fornece os argumentos da constatação da incidência da ideia de raça no percurso do licenciamento ambiental do empreendimento.

Para a autora, numa aproximação sociológico-jurídica, a compreensão de que é a partir da ideia de raça que é negada a condição de sujeito de direitos e de conhecimento aos povos indígenas, consequentemente dos seus direitos de território, natureza, modo de vida e direito à participação e consulta prévia, a conclusão leva, necessariamente, à expectativa militante de construção de elementos de desenvolvimento a partir dos próprios povos indígenas.

Em Avelãs Nunes, a aproximação mediada pela economia política e pela filosofia, e mais propriamente por teorias da justiça, segue uma linha civilizatória que mais se afasta das opções que mercantilizam a vida, enquanto se orienta para projeções que garantam o direito à vida plena, de homens e mulheres de carne e osso sim, porque ideologicamente o nosso

“A exclusão social crescente é a outra face deste tipo de desenvolvimento perverso ou maligno. E a exclusão social é um dos fenômenos mais dramáticos do nosso tempo.”

percurso colonial separou seres humanos, para distinguir os que se inserem no contrato social os que ficam fora dele, os selvagens, os bestializados, os escravizados, os diminuídos, os segregados, os sobranes “civilizatórios” todos alienados do humano.

Abri essa linha de problematização exatamente com um autor português, até para ponderar o lugar de Portugal no experimento colonial e indicar que desde esse lugar o modo decolonial é também uma condição para que a libertação e a emancipação sejam possíveis.

Para Paulo Freire, tão marcante em nossa cultura comum, a *desumanização* não é destino.

“A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, esta luta pela humanização somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (...) O ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua

humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sintam opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si mesmos e aos opressores. (...) Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.”^[6]

Com efeito, embora afirmem Ana Claudia Rozo Sandoval e Luís Carlos Santos^[7] que:

“a disputa pela realidade é um traço comum dos filósofos, seja ele interpretando, desconstruindo, criando conceitos, mas o que está em causa é disputar a realidade. E para isso colocamos em crise o solo em que se pisa, como um lugar produzido à imagem e semelhança da produção de um discurso que legitimou historicamente a exploração e dominação, e o conflito estabelecido ao buscar filosofar-se caiu na armadilha da representação. Este é um dos primeiros elementos que precisam ser descortinados, a representação. Pois a imagem que se traduziu nos discursos era apenas a europeia. O exercício de pensar-se, o que é próprio da filosofia encontra-se no poço sem fundo, no beco sem saída da armadilha da representação europeia moderna, ocidentalizada na contemporaneidade. A perspectiva decolonial (ou estudos Modernidade/colonialidade) e as filosofias africanas colocam em discussão o epistemicídio e o semiocídio cultural. O conhecimento, e as formas de acessá-lo, e a diversidade cultural no fazer filosófico colocam em evidência outros modos de ser e fazer filosofia. Problemas não considerados filosóficos começam a ser problemas de interesse de outros sujeitos que foram negados pelo sistema mundo eurocentrado”.

Todavia, o núcleo de minha argumentação, busca em Boaventura de Sousa Santos sua proposição feita no espaço do Fórum Social Mundial de Porto Alegre uma bem elaborada proposta para a constituição de uma Universidade Popular dos Movimentos Sociais, atenta a essas exigências de um conhecimento emancipatório. Em Boaventura isso significa constituir oportunidades de emancipação que deem conteúdo eficaz a mecanismos do estado de direito, da democracia e dos direitos humanos para que não se contraçam em artificialismos enganosos que esvaziem “alternativas positivas geradas por um pensamento alternativo de alternativas e todas as possibilidades

epistemológicas, teóricas e metodológicas aptas a realizar a tarefa política de superar a dominação capitalista, colonialista e patriarcal”.^[8]

E o faço para salientar que esses pontos correspondem, em seus fundamentos, às expectativas que defendem uma universidade aberta à cidadania, preocupada com a formação crítica dos acadêmicos e mais democrática. Uma universidade, como lembrava Boaventura de Sousa Santos em sua recente visita à UnB, consciente de que “o que lhe resta de hegemonia é o ser um espaço público onde o debate e a crítica sobre o longo prazo das sociedades se podem realizar com muito menos restrições do que é comum no resto da sociedade” e que encontra no exercício da pluralidade tolerante a mediação apta a torná-la uma “incubadora de solidariedade e de cidadania ativa”.

Um modelo assim já se apresenta como proposição interpelante da universidade convencional, desde que ela se abra a, pelo menos, duas condições. A primeira é o dar-se conta da natureza social do processo que lhe cabe desenvolver. Não é condição trivial, porque ela implica opor-se à tentação de mercadorização do ensino e da pesquisa e consequente redução do sentido de indisponibilidade do bem Educação, constitucionalmente definido como um bem público, processo dramático e cruento em curso autoritário em muitos de nossos países, num projeto claramente hostil à ideia de universidade como valor social e ao conhecimento crítico como elemento nutriente de práticas e de pensamentos democrático e emancipatório.

A outra condição, é a de interpelar a universidade para que ela se abra a novos modos de ingresso e de inclusão de segmentos dela excluídos, a exemplo das políticas de ações afirmativas. Possibilita, assim, alargar o âmbito das pautas pedagógicas que desenvolve e fazer circular no ambiente do ensino e da pesquisa novos temas, cosmologias plurais, epistemologias mais complexas e um diálogo mais amplo entre os saberes. (Figura 1)

Ao fim e ao cabo, concluindo com o recorte que trouxe para meu artigo, na temática proposta para esta edição de Ciência & Cultura, pensar Uma Universidade Popular para uma Educação Emancipatória, algo que, a meu ver, transparece nos debates acerca dos compromissos da instituição com a realização dos direitos humanos, é que libertar-se, emancipar-se, dizemos nós em nosso projeto acadêmico que denominamos O Direito Achado na Rua: “não é dom; é tarefa, que se realiza na História, porque não

nos libertamos isoladamente, mas em conjunto”. E se ela não existe em si, o Direito de emancipar-se é comumente a sua expressão, porque ele é a sua afirmação histórico-social “que acompanha a conscientização de liberdades antes não pensadas (como em nosso tempo, a das mulheres e das minorias eróticas) e de contradições entre as liberdades estabelecidas como a liberdade contratual, que as desigualdades sociais tornam ilusória e que, para buscar o caminho de sua realização, tem de estabelecer a desigualdade, para nivelar os socialmente desfavorecidos, enquanto ainda existam”.^[9]

Pensar a diversidade e os direitos humanos na universidade do futuro é cuidar de problematizar os modos de os conhecer e de os realizar, em razão das lutas para o seu reconhecimento, a

“A luta por uma sociedade alternativa pressupõe que a política prevaleça sobre as pretensas ‘leis naturais’ do mercado ou da economia, implicando um espírito de resistência e um projeto político inspirado em valores”.

partir das quais se constituem como núcleo da expansão política da justiça e condição de legitimação das formas de articulação do poder e de distribuição equitativa dos bens e valores socialmente produzidos.

Em suma, compreender os direitos humanos dentro de “um programa que dá conteúdo ao protagonismo humanista, conquanto orienta projetos de vida e percursos emancipatórios que levam à formulação de projetos de sociedade para instaurar espaços recriados pelas lutas sociais pela dignidade”.^[10] ■

Referências

- [1] REVISTA FORGES. n. Especial (2020): NÚMERO COMEMORATIVO DO 10.º ANIVERSÁRIO DA FORGES Publicado em 2020-11-19 (<https://revistaforges.pt/index.php/revista/issue/view/8>).
- [2] Boletim da Faculdade de Direito – STVDIA IVRIDICA 48, Colloquia – 6, Universidade de Coimbra, Coimbra Editora, Conferências na Faculdade de Direito de Coimbra 1999 / 2000.
- [3] LOURENÇO, Eduardo. Mitologia da Saudade Seguido de Portugal como Destino. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- [4] NUNES, Antonio José Avelãs. Neoliberalismo e Direitos Humanos. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2003.
- [5] MONTEIRO, Roberta Amanajás. Qual desenvolvimento? O deles ou o nosso? Tese de Doutorado defendida na Faculdade de Direito da UnB, 2018.
- [6] FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 11ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- [7] SANDOVAL, Ana Claudia; SANTOS, Luis Carlos. Estudos Decoloniais e Filosofia Africana: por uma Perspectiva Outra no Ensino da Filosofia. Revista Páginas de Filosofia, v. 6, n. 2, p.1-18, jul./dez. 2014.
- [8] SANTOS, Boaventura de Sousa. Universidade Popular dos Movimentos Sociais - UPMS – Forum Social Mundial, Porto Alegre, 2003; Fórum Social Temático 2012, Porto Alegre, 24-29 Janeiro <https://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/upms.php>, acesso em 08/03/2023; A universidade popular dos movimentos sociais: entrevista com o prof. Boaventura de Sousa Santos, entrevista concedida a Júlia F. Benzaquen. Imagens & Palavras • Educ. Soc. 33 (120) • Set 2012; SANTOS, Boaventura de Sousa. Descolonizar: abrindo a história do presente. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Boitempo, 2022.
- [9] SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. O Direito como Liberdade: O Direito Achado na Rua. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de (Organizador). Da Universidade Necessária à Universidade Emancipatória. Brasília: Editora UnB, 2012. SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Movimentos Sociais nos 50 Anos da UnB: Construindo uma Universidade Emancipatória. In RÊSES, Erlando da Silva (Organizador). Universidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2015.
- [10] ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Para um Debate Teórico-Conceitual e Político sobre os Direitos Humanos. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016; 2ª reimpressão 2019.

José Geraldo de Sousa Junior é professor jubilado (aposentado) da Universidade de Brasília (UnB) com vínculo de pesquisador sênior voluntário, atuando na Faculdade de Direito e no Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) em Direitos Humanos e Cidadania. É membro benemérito do Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB) e membro da Comissão Justiça e Paz da Arquidiocese de Brasília.



Capa. Avaliar significa apreender uma determinada realidade e indicar caminhos que possibilitem rever ou definir políticas, programas, planos e ações para o enfrentamento das situações diagnosticadas.

(Foto: Pressfoto/ Freepik.com. Reprodução)

Planejamento Curricular e Avaliação Educacional: contribuições para uma prática educativa emancipatória

É preciso dar respostas às demandas educacionais, constituindo espaços de fortalecimento de relações com os sistemas de ensino e com os segmentos sociais.

Malvina Tania Tuttman

Início esse artigo que aborda as temáticas planejamento curricular e avaliação na perspectiva de refletir sobre que universidades o Brasil precisa, citando Paulo Freire.^[1]

“Gostaria desde já de manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não

tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimento, paixão. Razão também”.

Com essas palavras,

assumindo-as inteiramente, sinto a leveza necessária que me permite repensar o já instituído e pensar o novo, ter certezas e dúvidas, apresentar ideias, ouvir críticas e avançar no entendimento dos atos de planejar e avaliar que efetivamente contribuam para uma prática educativa emancipatória, defendendo que todos têm direito a uma educação de qualidade, efetivamente cidadã: uma forma própria de estar no mundo criticamente.

Freire,^[2] ainda, afirma: “ontem como hoje, jamais aceitei que a prática educativa devesse ater-se apenas à leitura da palavra, mas também à leitura do contexto, à leitura do mundo.”

A concepção de Universidade apresentada no presente texto, portanto, apoia-se na defesa de uma educação emancipatória, que a percebe como local de teorias e práticas reveladoras da sociedade e do Estado. Uma Universidade capaz de expressar uma multiplicidade de pensamentos, muitas vezes conflitantes, mas que tem por objetivo colocar a produção acadêmica ao alcance das diferentes classes sociais e a serviço delas, principalmente.

A reflexão anterior nos faz pensar sobre que profissionais estamos formando. Os currículos dos diferentes cursos estão inibindo todo o potencial



Figura 1. É imprescindível que a própria instituição de ensino superior seja avaliada pelo seu coletivo.

(Foto: Ascom/UEMASUL. Reprodução)

crítico, renovador, projetivo dos estudantes? A quem a Universidade vem servindo ou continua a servir? Por que a Universidade continua a manter um distanciamento do seu entorno, da complexidade do mundo?

A presente temática é importante na medida em que possibilita refletir sobre que universidades o país necessita, a partir de que projeto de Nação. É dessa forma que reflito sobre o processo educacional, em especial sobre os atos de planejar e avaliar.^[3]

Refletir sobre o ato de avaliar implica perceber o seu significado para além da apresentação de números, resultados ou indicadores. Avaliar significa apreender uma determinada realidade e indicar caminhos que possibilitem rever ou definir políticas, programas, planos e ações para o enfrentamento das situações diagnosticadas.

É uma atividade, portanto, que envolve aspectos tanto técnicos quanto políticos. Isso significa que o ato de avaliar compreende ações inseparáveis que envolvem o conhecimento técnico e definições políticas, a partir de princípios definidos no coletivo da instituição educacional, registrados em seu projeto pedagógico. Dessa forma, avaliar compreende, também, o estabelecimento de diagnóstico e do processo decisório.

Para se diagnosticar, é necessária a definição de um marco referencial que indique os valores educacionais desejados, os princípios balizadores das ações pedagógicas, os sonhos, as utopias e os direitos de aprendizagem.

O diagnóstico, portanto, refletirá a que distância os processos de aprendizagem, bem como as ações propostas em todos os níveis do sistema educacional, encontram-se do marco de referência.

Nessa perspectiva, o ato de avaliar implica ações de

conhecer e de constatar. Ao conhecer ou constatar situações, tendo por base uma referência, atribuímos qualidades de satisfação ou insatisfação, em diferentes graus.

O ato de avaliar pressupõe acreditar que é possível alcançar o sonho, o ideal e a utopia desenhada. Pressupõe, portanto, apostar no potencial do professor e do estudante. Acreditar significa oferecer ao estudante e ao próprio professor as oportunidades de vivenciar experiências significativas que possibilitem a abertura para o novo, para o inusitado, para a superação.

É fundamental destacar, no entanto, que no processo educacional não cabe apenas a avaliação da aprendizagem dos estudantes. É imprescindível que a própria instituição seja avaliada pelo seu coletivo, entendendo esse coletivo como todos os que vivenciam (ou deveriam vivenciar) o cotidiano da instituição, tendo como marco de referência o projeto pedagógico construído coletivamente. (Figura 1)

Essas afirmações nos remetem a repensar o significado do currículo e da avaliação. Qual é o currículo adequado para essa geração? Vivenciar a possibilidade de poder renovar a cada dia, trabalhar pela reestruturação da educação brasileira na velocidade adequada, avançar sempre, de forma sustentável, e estar permanentemente disposto a rever, a questionar, a mudar, tendo em vista a formulação e desenvolvimento de políticas públicas que possibilitem uma educação de qualidade social para todo o território brasileiro devem ser o sentido do currículo e da avaliação.

É preciso dar respostas às demandas educacionais, constituindo espaços de fortalecimento de relações com os sistemas de ensino e com os segmentos sociais. Portanto, espaços de estudos e de fazeres coletivos, considerando a formulação e a avaliação da política nacional de educação, o zelo pela qualidade do ensino e pelo cumprimento da legislação educacional, assegurando a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

O currículo não pode ser apenas um aspecto formal da educação superior, deve ser utilizado para a busca contínua do processo de amadurecimento da formação e potencialidades dos estudantes. (Figura 2)

A formação dos estudantes universitários deva estar centrada num currículo que contribua para responder aos desafios do mundo atual, sendo, portanto, desejável que os futuros profissionais tenham sua formação a partir de

currículos que integrem o ensino, a pesquisa e a extensão para gerar conhecimentos que venham ao encontro de uma contribuição transformadora e de melhoria das condições de vida da sociedade brasileira.

Para isso, é preciso que a Universidade tenha definido esse projeto no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que será o marco de referência para os cursos da Instituição, prevendo no seu orçamento verba destinada às políticas previstas. É preciso que as universidades apresentem condições orçamentárias claras. Essa é uma questão de gestão.

A Instituição tem que ser pensada em sua totalidade. Não bastam Leis e Diretrizes. É preciso condições de materializá-las, pois, caso isso não ocorra, as universidades continuarão a manter barreiras que a

“Uma Universidade capaz de expressar uma multiplicidade de pensamentos, muitas vezes conflitantes, mas que tem por objetivo colocar a produção acadêmica ao alcance das diferentes classes sociais e a serviço delas, principalmente.”

impedem de considerar os conhecimentos, os fazeres e saberes, as culturas das comunidades para o desenvolvimento das ações acadêmicas.

Portanto, ter a extensão e a pesquisa fazendo parte do Projeto Político Pedagógico de cada Curso é um caminho de oportunidades para que as universidades com as comunidades que se tornaram parceiras possam, juntas, enfrentar os desafios locais, estaduais, do país.

Cabe às universidades, em consonância com as representações sociais da Região em que estão inseridas, decidir quais as situações a serem enfrentadas e que deverão ser objeto de suas ações de ensino, pesquisa e extensão, de forma interdisciplinar. Sem dúvida, tal reflexão implica em que a opção metodológica de

“O ato de avaliar compreende ações inseparáveis que envolvem o conhecimento técnico e definições políticas, a partir de princípios definidos no coletivo da instituição educacional, registrados em seu projeto pedagógico.”

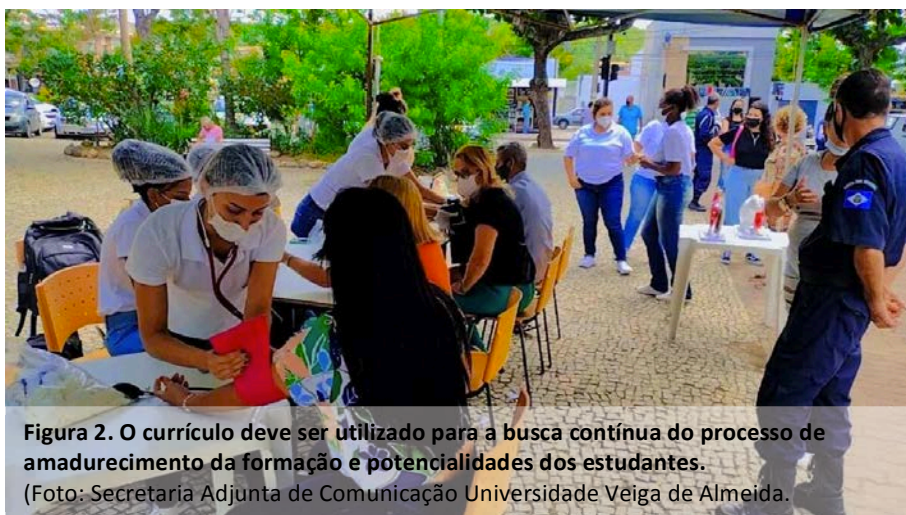


Figura 2. O currículo deve ser utilizado para a busca contínua do processo de amadurecimento da formação e potencialidades dos estudantes.

(Foto: Secretaria Adjunta de Comunicação Universidade Veiga de Almeida.)

trabalho seja referendada por uma prática de gestão que favoreça o estabelecimento de múltiplas relações internas e externas à Universidade.

Ao revisitar o passado e pensar a construção do futuro, acredito que a possibilidade de participação é um primeiro passo no caminho da conquista da universidade que se quer comprometida com a sociedade. Participação entendida num coletivo que decide o que fazer, a partir do diagnóstico e do debate sobre o que emperra e é deficiente no fazer acadêmico-político do cotidiano institucional.

Dessa forma, pode ser construído um processo de planejamento em que todos cresçam juntos, transformem a realidade, criem o novo. Ao ultrapassar a rigidez a qual estamos acostumados, poderemos ter, diante de nós, uma gama de possibilidades com as quais exercitaremos relações democráticas produtoras de saberes e práticas efetivamente cidadãs.

As comunidades organizadas sabem o que necessitam. Não querem mais um comportamento colonialista das universidades. Elas têm suas propostas e não são alienadas. Ao contrário, sabem exatamente o que significa ser parceiro. As universidades, nesse aspecto, ainda têm muito a aprender.

Já existem experiências em algumas universidades que estão materializando essa concepção de currículo. Vale a pena conhecer tais propostas. Cito algumas: Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de São Carlos (UFSC); Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), entre outras.

É necessário romper as resistências que ainda

impedem as universidades de avançar no real entendimento e significado do conhecimento, de que ciência e cidadania não se opõem. É urgente, portanto, que sejam criadas formas estruturais mais flexíveis, que possibilitem o desenvolvimento de práticas integradoras das áreas do saber, de pessoas, de instituições.

As reflexões aqui expostas não podem ser consideradas inovadoras. Na verdade, este é um registro que não apresenta nenhum ineditismo. O inovador, o novo, no entanto, é colocar as premissas defendidas em prática. Este é o grande desafio. ■

Referências

- [1] FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira., 1995, p.18 2.
[2] _____. À sombra desta mangueira., 1995, p.30 3.
[3] TUTTMAN, Malvina T. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.7, nº12, p.101- 108, jan/jun.2013.
Disponível em:
<http://www.esforce.org.br>

“É necessário romper as resistências que ainda impedem as universidades de avançar no real entendimento e significado do conhecimento, de que ciência e cidadania não se opõem.”

Malvina Tania Tuttmann é pedagoga, professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Coordenadora Geral do Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro (FEERJ). Foi reitora da UNIRIO nas gestões 2004-2008 e 2008-2011, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) 2011-2012, Conselheira do Conselho Nacional de Educação no período de 2012 a 2018, Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEERJ) no período 2012 a 2021 e Presidente nas gestões 2017-2019 e 2019-2020.



Capa. Um dos papéis da universidade é atender as demandas da sociedade e pesquisar soluções para ela.
(Foto: Imagem de master1305/Freeplik. Reprodução)

A Universidade do Futuro

O mundo e as demandas estão mudando, a universidade e seu tripé fundamental enfrentam tempos de adaptação e reflexão sobre o futuro

Karina Francisco

Observando as últimas novidades da área de tecnologia e informática é possível perceber uma tendência às novas tecnologias. Esse sistema de desenvolvimento de novos conhecimentos, plataformas e aparelhos eletrônicos já alterou em muito o curso da humanidade. Isso é o que o engenheiro e economista alemão Klaus Schwab tem chamado de "A Quarta

Revolução Industrial", que se caracteriza pelo uso de todas as tecnologias existentes na produção de conhecimento. A universidade está intrinsecamente conectada a esse sistema e sente todas as recentes mudanças, precisando novamente mudar, se adaptar e refletir qual a universidade do futuro no Brasil, olhando atentamente suas agendas, prioridades e ênfases de ensino e pesquisa.

Assim, é preciso iniciar o debate em como o conhecimento é desenvolvido, e como se transfere em pesquisa, produto e parte intrínseca do cotidiano de muitas pessoas. De acordo com algumas agências, o conhecimento no mundo dobra a cada dois anos, fato que se coloca como ponto essencial para a universidade, trazendo a necessidade de formar os estudantes com amplitude de visão em

diversas áreas, uma vez que o conhecimento está cada vez mais interdisciplinar. Segundo Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, professora da Faculdade de Educação da [Universidade Estadual de Campinas](#) (Unicamp) e coordenadora do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior, “a universidade está atenta e acompanha a velocidade dessa revolução do conhecimento, bem como as novas formas de trabalhar essa dinâmica produção de conhecimento”.

No Brasil, a pesquisa dentro da universidade resiste e ainda é grande devido ao seu enorme potencial, financiamento e captura de cérebros pelo sistema de ensino. Para a pesquisadora, essa postura de adaptação aos tempos foi o que permitiu à universidade ser uma das poucas instituições sociais que perduram há mais de 1000 anos. “Ela é uma das instituições sociais mais longevas, se apenas contarmos o tempo depois de Cristo – ‘DC’. A [Unesco](#) considera a primeira universidade, a Universidade Quaraouiyine, que data do ano de 850 e está na cidade de Fez, em Marrocos”, completa.

Esse sistema de produção de conhecimento é muito forte nas universidades públicas do Brasil. Ivan Domingues, professor do Departamento de Filosofia da [Universidade Federal de Minas Gerais](#) (UFMG), explica que a pesquisa e a produção de conhecimento é uma atribuição da universidade, desde que ela foi organizada por Wilhem Humbolt, em 1810, em Berlim, iniciando o modelo moderno de universidade que influenciou as universidades ocidentais. Antes desse período, ela não tinha a função de produção de conhecimento, mas apenas de transmissão. (Figura 1)

Pereira lembra que a Unicamp, a [Universidade de São Paulo](#) (USP), a [Universidade Estadual Paulista](#) (Unesp), as universidades federais e estaduais de outros estados e algumas privadas, tiveram inspiração nesse modelo humboldtiano, isto é, no modelo de universidade de pesquisa. O que se entende por esse modelo é: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a liberdade de ensinar e pesquisar; a defesa da pesquisa básica desinteressada. Muitas Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil não fazem pesquisa, ou seja, não se voltam para a produção de conhecimentos.

Para se ter uma ideia da dimensão e da importância das universidades brasileiras, a USP está em 8.º lugar no ranking mundial em quantidade de publicações entre 938 universidades do mundo. Os artigos publicados pela USP,

entre 2010 e 2014, foram 955 e estão entre os 10% mais citados no mundo. A Unesp está em 158.º e a Unicamp está em 186.º, “o que demonstra uma boa contribuição das universidades brasileiras na divulgação de importantes conhecimentos para o mundo”, complementa Pereira.

A [Academic Ranking of World Universities](#) publicou em 2022 sua mais recente pesquisa, colocando a USP entre as 150 melhores universidades do mundo, Unicamp no grupo 301-400 e a Unesp, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no grupo 401-500. Ao todo, 22 universidades brasileiras figuram na lista (Tabela 1).

Os professores Pereira

“Nunca se produziu tanto conhecimento como nos séculos 20 e 21. Essa explosão levou ao aumento das universidades, cursos de especialização, pós-graduação e a uma explosão de escala das coisas em quantidade e demandas da sociedade.”

Posição	Universidade	País
1º	Universidade Harvard	Estados Unidos
2º	Universidade Stanford	Estados Unidos
3º	Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT)	Estados Unidos
4º	Universidade de Cambridge	Reino Unido
5º	Universidade da Califórnia – Berkeley	Estados Unidos
6º	Universidade Princeton	Estados Unidos
7º	Universidade de Oxford	Reino Unido
8º	Universidade Columbia	Estados Unidos
9º	Instituto de Tecnologia da Califórnia (Caltech)	Estados Unidos
10º	Universidade de Chicago	Estados Unidos
101-150	Universidade de São Paulo (USP)	Brasil
151-200	Universidade de Barcelona	Espanha
201-300	Universidade de Lisboa	Portugal
201-300	Universidade do Porto	Portugal
301-400	Universidade de Campinas (Unicamp)	Brasil
401-500	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)	Brasil
401-500	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Brasil
401-500	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Brasil
401-500	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Brasil

Tabela 1. Ranking das melhores universidades de 2022

(Fonte: Jornal da USP com dados da Academic Ranking of World Universities 2022)

e Domingues também contam que, além das universidades, o Brasil tem alguns Institutos de Pesquisas que são não universitários. Os mais conhecidos são o [Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais](#) (INPE), o [Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada](#) (IPEA), vinculado ao Ministério da Economia, o [Instituto Tecnológico da Aeronáutica](#) (ITA) o [Instituto Militar de Engenharia](#) (IME), e o [Instituto de Matemática Pura Aplicada](#) (IMPA), vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia e ao Ministério da Educação.

Segundo o neurocientista Luiz Roberto

Giorgetti de Britto, professor do Instituto de Ciências Biomédicas [ICB-USP](#), o foco da universidade é primeiramente o ensino, que está atrelado e se beneficia da pesquisa e da extensão. “O diferencial da universidade é sua preocupação com o ensino. O fato de ela não ter esse monopólio na pesquisa é um sinal de avanço da sociedade. Significa que essas outras instituições de tecnologia e informática estão mais avançadas e a universidade não conseguiu acompanhar a evolução dessas áreas por *n* razões”, afirma o cientista, com uma visão bastante positiva das mudanças que estamos vivendo recentemente com a alta velocidade da pesquisa em tecnologia.

Ele segue explicando que a universidade não tem capacidade logística de atrair uma pessoa dedicada a pesquisa de tecnologia, pois ela tem a preocupação com a formação e é engessada em alguns aspectos administrativos e burocráticos como salários iguais e criação de novos cursos, “o que tem acontecido é que os bons profissionais, formados dentro da universidade, vão para a iniciativa privada, porque têm mais oportunidades, salários astronômicos maiores”, completa. Ainda há de se

apontar mais problemas que tornam a universidade menos eficaz: sua burocratização. Segundo Britto, mesmo as universidades que nasceram com a ideia de serem menos burocratizadas estão seguindo o mesmo caminho e esse fator é extremamente dificultante. Porém, Pereira segue com uma visão positiva das recentes mudanças, “se tomarmos em consideração as três primeiras revoluções industriais do mundo e vemos que a universidade acompanhou todas elas, podemos afirmar que ela acompanhará esta quarta revolução industrial”, resume.

Renato Dagnino, professor do Departamento de Políticas Científicas e Tecnológicas (DPCT) da Unicamp, enfatiza que o foco das universidades brasileiras deveria ser mais local. “O que preocupa é o fato de que mesmo a pesquisa que se faz na universidade não está orientada para o que deveria ser o trabalho numa universidade pública. Esse é o tema central no caso dos países periféricos, em particular do Brasil, onde nós temos um potencial técnico científico bastante relevante”, defende o professor, completando que as agendas da universidade e suas prioridades estão orientadas para o que se faz no norte global e não se conecta com a realidade do brasileiro.

Disparidade

Há uma disparidade na qualidade do ensino básico e do ensino superior no Brasil. Isso acaba gerando a formação de muitos profissionais extremamente qualificados que não são absorvidos pelo mercado brasileiro, e acabam sendo atraídos para fora. Dagnino aponta que no período entre 2006 e 2008, quando a economia estava em alta, o Brasil formou 90 mil mestres e doutores em ciências duras, 30 mil por ano, segundo dados da [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior](#) (Capes). Uma Pesquisa de Inovação (Pintec), feita pelo [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística](#) (IBGE) em 2011, perguntou para as empresas inovadoras “quantos mestres e doutores em ciências duras você contratou para realizar P&D?” A resposta é que em três anos eles contrataram 68 pessoas dos 90 mil formados. Ou seja, “estamos formando gente para quem?”, questiona o professor Dagnino. (Figura 2)

Portanto, os professores concordam que está na hora de pensar a universidade do futuro no Brasil. O que é preciso adaptar, mudar, acelerar para que esse sistema de geração de conhecimento seja de qualidade, acessível, absorvido pelo mercado brasileiro e pensado para o interesse público.

Mas Pereira já adianta, “não haverá uma universidade de modelo único. Nunca existiu e não existirá. A universidade continuará sendo o local mais adequado para o ensino das gerações, a produção de conhecimentos e a ter o olhar para a sociedade do seu tempo. As formas é que estão se alterando desde já”.

Os problemas

Houve uma explosão do conhecimento e das disciplinas a partir da metade do século 19. “Nunca se produziu tanto conhecimento como nos séculos 20 e 21 e nunca foi tão grande o número de disciplinas e de áreas do conhecimento. Essa explosão levou ao aumento das universidades, cursos de especialização, pós-graduação e a uma explosão de escala das coisas em quantidade e

“Existe toda uma estrutura voltada para um tipo de pesquisa que não atende a realidade brasileira. A classe baixa e a média têm demandas coletivas que não são atendidas. A nossa universidade do futuro tem que se preocupar com essas questões de equanimidade.”

demandas da sociedade”, explica Domingues. Com essa velocidade, novos cursos – que demoram para ser elaborados e aprovados – acabam inaugurando já obsoletos.

Além disso, Britto aponta que, apesar de a autonomia das autarquias universitárias ser prevista pela constituição, na prática, não há efetividade quando para se criar um novo cargo é preciso solicitação à Assembleia Legislativa, o que acaba envolvendo um jogo político complexo e flutuante, dependente de partidos dominantes do momento. “Isso acaba atrasando e dificultando os projetos que a universidade tem de tentar acompanhar”. Segundo o pesquisador, é preciso haver um esforço no sentido de interagir mais com as áreas de tecnologia, o que não é nada simples visto as limitações atuais das universidades.

Isso não quer dizer que a universidade se torna menos relevante com as mudanças que estão ocorrendo, porque ela é fundamental à formação de pessoal qualificado e tem uma representatividade significativa na pesquisa mundial, mas como torná-la atrativa, adaptável e de qualidade para todos?

Os professores Dagnino e Domingues foram consistentes em afirmar que a universidade está muito



Figura 1. A pesquisa e a produção de conhecimento é uma atribuição da universidade

(Foto: Tomaz Silva/ Agência Brasil. Reprodução)

massificada hoje, e esse não era o planejamento. A Unicamp, por exemplo, foi planejada para abrigar no máximo 10 mil alunos. Segundo seu Anuário Estatístico de 2020, com a base de dados de 2019, mostram quase 40 mil alunos matriculados somando graduação e pós-graduação, com uma taxa de aceitação de apenas 4,3%, segundo as notas de aprovação na primeira fase e pontuação dos últimos matriculados em documento da Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest) de 2016.

Isso mostra um planejamento inadequado ao crescimento geográfico do país e ao imaginário social criado de que é necessário ter uma graduação para ser um bom profissional. Dentre as soluções apresentadas, os entrevistados lembram que a maioria dos países valoriza também outros tipos de formação, como a técnica, absorvendo o mercado com bons salários – algo que não acontece no Brasil e cria-se a solução única de que é preciso ter nível superior, lotando as universidades, tornando-as massificadas.

É claro que se defende a universidade pública para todos, mas para sua qualidade ser mantida é preciso planejamento e projeto de médio e longo prazos. Segundo Domingues, a universidade no Brasil inchou em quantidade e tornou-se confusa com múltiplas tarefas, excesso de funções aos docentes e sem mudanças rápidas. É preciso agora modificar o cardápio das ofertas de ensino superior, visando educação humanista, mas não esquecendo que as escolas técnicas têm seu valor e precisam de maior investimento, assim como o ensino básico.

Em 2019, a USP contava com pouco mais de 97 mil alunos. Além disso, para o mesmo ano, cerca de 1,2 milhão de alunos estavam matriculados nas 69 universidades

federais do país. Para Domingues, o “número mágico” de funcionamento das universidades, com a sua estrutura atual, seria de 33 mil alunos. Mas, como Britto assume, não podemos deixar de lado todo esse contingente, pois os alunos são o que fazem da universidade ser tudo o que ela é hoje.

O papel da universidade

Dagnino defende que um dos papéis da universidade é atender as demandas da sociedade e pesquisar soluções para ela. O sistema atual é muito elitizado e voltado para a pesquisa ao estilo europeu ou norte-americano, o que não condiz com a realidade latina. “Existe toda uma estrutura voltada para um tipo de pesquisa que não atende a realidade brasileira, não dialoga com aqueles que pagam a universidade através dos impostos. A classe baixa e a média têm demandas coletivas que não são atendidas. A nossa universidade do futuro tem que se preocupar com essas questões de equanimidade.”

Britto também lembra que a missão do tripé – pesquisa, ensino e extensão – é ser voltada para a sociedade e a universidade do futuro precisa abranger isso. “A inovação precisa também estar nesse projeto, tudo o que pesquisamos precisa ter um impacto social”, completa. Além dessas mudanças, a universidade precisa aprender a conversar com outras instituições, saber negociar com o governo, interagir com a indústria e dialogar com a sociedade, através da divulgação científica, “Ainda temos que aprender bastante a disseminar o nosso conhecimento para um público geral. Porque sabemos disseminar a pesquisa para o meio científico, para os nossos pares, mas não sabemos muito sobre essa disseminação do conhecimento para o público em geral”, conclui.

A universidade do futuro: o ensino

Dentro desse projeto pensado para adaptar a universidade às mudanças atuais, o ensino também precisa ser repensado. Segundo Britto, a universidade tem que encontrar um modo de se ajustar, usando ferramentas da informática, ensino a distância e outras estratégias. “Não tem mais sentido tentarmos, como fazíamos 50 anos atrás, passar conhecimento para os alunos. Isso é impossível com o avanço do conhecimento que nós temos no século XXI, principalmente. E isso vem aumentando a cada dia mais”, completa o professor e explica que a USP e outras

universidades tem tentado se adaptar com novas formatações de sala de aula - fugindo do modelo tradicional das carteiras em fila - cursos híbridos e a internacionalização, que já é forte para a pesquisa e precisa de mais incentivo na área do ensino, como o intercâmbio de alunos.

O pesquisador continua, defendendo que o ensino clássico já não é mais atrativo e eficiente nem para os jovens digitais e nem para os mais velhos. Pereira, completa que, com a densidade de conhecimento que está disponível hoje e ao alcance de todos, o docente passa a ter um novo papel, seja presencial ou a distância, para a formação de profissionais com visão inter e multidisciplinar contemporânea. “A pandemia trouxe a necessidade de ser mais estudado e aplicado o ensino a distância, conhecendo quais suas possibilidades e limitações. Desde a visão de uma forma mais democrática de ensino

“A universidade deve ser mantida pelo próprio bem da sociedade. A forma como ela será, está na relação direta de como a sociedade será.”

universitário, até de organizar novas metodologias que não sejam apenas a transposição de aulas presenciais para aulas online”, completa. Sobre o formato das salas de aula e a estrutura física das universidades, Domingues comenta que “universidade é mais que sala de aula, é um ambiente. O aluno precisa estar disponível para suas vivências, eventos e networking”, para uma formação completa.

Essas são tendências que a área da pesquisa já tem passado, visto os crescentes grupos de pesquisa e o desenvolvimento em parcerias internacionais. A pesquisa não é mais feita solitariamente, e o ensino também não deve ser. “O mundo globalizado pede a formação de indivíduos com perspectivas inter e multiculturais, com estudos e pesquisas sobre grandes temas da humanidade como: poluição, desmatamento, extinção de espécies, degradação do solo, produção de alimento para uma possível superpopulação, mudanças climáticas, energia limpa, evolução tecnológica, epidemias e crises de saúde, discriminação, conflitos em larga escala, conflitos religiosos, grupos extremistas. A graduação, já há tempos, deixou de ser vista como formação final e é entendida como formação básica que favorece ao profissional



Figura 2. Entre 2006 e 2008, o Brasil formou 90 mil mestres e doutores em ciências duras, 30 mil por ano, segundo a Capes.

(Foto: Ana Marina Coutinho - SGCOM/UFRJ. Divulgação)

conhecimentos básicos para uma autônoma continuidade de aquisição de conhecimentos”, explica Pereira.

Soluções

Como parte das problemáticas apontadas, a universidade do futuro precisa iniciar um diálogo entre seus pares – docentes, pesquisadores, servidores, agências de fomento, gestores. “É possível fazer pesquisa de excelente qualidade, original, de alta complexidade, para atender a outras realidades que não a realidade dos países desenvolvidos. Não pode ficar orientando a nossa pesquisa e o nosso ensino para as necessidades que não são nossas”, completa Dagnino.

É necessário acrescentar que um bom momento para iniciar esse diálogo de qual universidade queremos para o futuro é agora. O momento em que fundos estão sendo recompostos e religados. Mas não se pode repetir o que foi feito no passado, esperando algum sucesso similar. É preciso pensar algo novo, para o novo momento vivido. Após uma série de desmontes vividos pela universidade, é preciso reerguê-la para o futuro. “Não podemos repetir o que foi feito no passado porque não é o que a sociedade brasileira precisa para construir um futuro melhor. Decidir como será feito agora tem que vir de baixo para cima, não é ministro que vai decidir, mas toda a sociedade, em diálogo”, defende Dagnino.

O pesquisador também lembra que uma possibilidade de melhorar o sistema está acontecendo com a curricularização da extensão, mas deve ser projetado e executado com atenção e cuidado. Complementando,

Domingues atenta para soluções, pois “é preciso mudar as agendas, as ênfases e as prioridades. O desafio é preparar quadros para o mundo do futuro em que a maioria das profissões hoje conhecidas não mais existirá, exigindo não mais uma habilidade técnica ou uma profissão específica, mas a formação de indivíduos autônomos e polivalentes, capazes de aprender novas habilidades em tempo real e se adaptar às novas demandas e as mais diversas situações”, explica.

Pereira completa com algumas ideias que já estão sendo implementadas, como adotar um currículo mais multicultural com possibilidades de ser desenvolvido em qualquer universidade do mundo; pesquisas interdisciplinares e em redes de pesquisas com participantes de diversas universidades do mundo, sobre questões amplas da humanidade; atividade de extensão voltada para a sociedade mais ampla e não só a local, regional ou nacional. “Uma coisa que podemos ter certeza é que a universidade continuará a existir daqui a 100 anos. A certeza vem da sua capacidade em ‘ler’ as necessidades da sociedade e de se adequar a elas. A universidade deve ser mantida pelo próprio bem da sociedade. A forma como ela será, está na relação direta de como a sociedade será”. ■

“Neste momento crucial, entra em cena a Universidade, instância formuladora de princípios, defensora de valores e pensadora de futuros e, por tudo isso, central na definição de novos rumos para a sociedade contemporânea.”



Capa. Expansão das universidades e políticas afirmativas mudaram o perfil do aluno universitário brasileiro (UnB. Reprodução)

Novas cores e contornos na Universidade – o perfil do estudante universitário brasileiro

País avança na inclusão de estudantes no ensino superior, mas políticas públicas precisam de aperfeiçoamentos, especialmente as de permanência

Patrícia Mariuzzo

12,6 milhões. Esse é o número de alunos vinculados a cursos nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, de acordo com o [Censo da Educação Superior 2021](#) do [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira](#) (Inep). A maioria dos estudantes é branca, do sexo feminino, com idade entre 19 e 24 anos e frequenta cursos noturnos em instituições privadas. Direito, administração, enfermagem e

engenharia civil estão entre os cursos mais procurados na rede privada. Já na rede pública aparecem também os cursos de medicina e agronomia.

Segundo a [V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos\(as\) Graduandos\(as\) das Instituições Federais de Ensino Superior \(IFES\)](#) (2021), elaborada pela [Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior](#) (Andifes), a superioridade do sexo feminino no ensino superior está relacionada ao fato de que elas já são maioria no ensino médio e que estudantes do sexo masculino (egressos ou evadidos) têm, por sua vez, entrada precoce no mercado de trabalho. Na distribuição percentual dos concluintes de graduação por sexo, segundo a área geral dos cursos, as mulheres são maioria em todos os cursos, exceto

engenharia, produção e construção, e nos cursos ligados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Quem é esse aluno

Ainda de acordo com o último levantamento da Andifes, a despeito dos avanços em termos de inclusão de estudantes com menor renda, o universitário brasileiro não faz parte da camada mais pobre da população. Os setores mais pobres e miseráveis nem mesmo chegam a concluir o ensino médio, principal fator de exclusão ao ensino superior.

Conforme aponta o professor emérito do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da [Universidade Federal de Santa Catarina](#) (UFSC), Dilvo Ristoff, os campi são mais ricos do que a sociedade em geral. No entanto, o país esboça um movimento em direção a um sistema mais excludente. “Em todos os cursos tem caído o número de estudantes ricos, mesmo nos de alta demanda, e embora o número de alunos no ensino superior não seja um reflexo do número de matriculados no ensino médio, esse número tem aumentado”, afirma.

Nas instituições federais, já há algum tempo, quase dois terços da população discente é proveniente de escolas públicas. Em 2014, o percentual de estudantes que havia cursado integralmente, ou na maior parte do tempo, escolas públicas de ensino médio, era de 64%. Em 2018, estudantes que cursaram ensino médio em escolas públicas eram maioria absoluta (64,7%) – praticamente o mesmo percentual encontrado na pesquisa de 2014. Estudaram em escolas particulares 35,3%.

Expansão e democratização

A partir dos anos 1990, há uma forte expansão do ensino superior no Brasil, alimentada pela criação de universidades e dos institutos federais, o que aumentou a oferta de vagas. “Partimos de 2,18 milhões de ingressantes em 2010 para 3,76 milhões em 2020 – um aumento de 72,5% no fluxo de alunos que entraram no sistema em apenas um decênio”, afirma Adriano Senkevics, chefe do Núcleo de Assessoramento aos Estudos Educacionais do Inep.

Além disso, há também um processo de democratização no acesso às universidades, alicerçado em políticas públicas para inclusão de alunos vindos da escola pública, de negros e pardos. Isso modifica o perfil dos estudantes que habitualmente frequentavam o ensino superior no Brasil. Se no início dos anos 1990, oito entre 10

alunos eram brancos, hoje, essa proporção caiu para seis entre 10 estudantes. “As universidades mudaram de cor, ganharam contornos reais, do dia a dia, com alunos chegando de ônibus, ampliando as filas nos pontos, aumentando as demandas nos restaurantes universitários, nos espaços de convivência, nas bibliotecas, nas vagas por residências estudantis e nos editais de bolsas e auxílios”, apontou Marcele Regina Nogueira Pereira, vice-presidente da Andifes. (Figura 1)

Segundo o [Mapa do Ensino Superior no Brasil 2022](#), elaborado pelo [Instituto Semesp](#), como resultado direto da Lei de Cotas, de 2013 para 2020 aumentou o número de alunos negros nas universidades. A rede privada registrou um aumento de 1,4 ponto percentual e na rede pública esse crescimento foi um pouco maior: 2,3 pontos percentuais. (Tabela 1)

“A partir dos anos 1990, há uma forte expansão do ensino superior no Brasil, alimentada pela criação de universidades e dos institutos federais, o que aumentou a oferta de vagas.”

Isso pode ser ilustrado pelo caso da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). Na Turma 191, que ingressou em 2018 e se formou em 31 de janeiro deste ano, dos [315 formandos](#), 75 ingressaram via Sistema de Seleção Unificada (SISU) e 35 pela reserva para pretos, pardos ou indígenas (PPIs). A escola do Largo de São Francisco é um exemplo de que as políticas públicas de inclusão social têm tido efeito positivo na transformação do perfil do aluno do ensino superior no Brasil. “O campus brasileiro torna-se a cada ano menos branco; o percentual de pretos começa a se aproximar mais dos percentuais da sociedade; mais pardos frequentam os cursos universitários; e mais pessoas de baixa renda conseguem chegar à educação superior”, aponta Ristoff.

Diversidade e inclusão

A expansão da educação superior no Brasil tem dois momentos, cujas características distintas influenciam no perfil dos estudantes. “Há uma diferença significativa entre a expansão observada até os anos 1990 e a observada a partir de 2003, nos governos Lula e Dilma”, explica Ristoff. Enquanto a expansão dos anos 1990 buscou dar uma resposta às demandas por

	Rede privada		Rede pública	
	2013	2020	2013	2020
Branca	61,8%	52,7%	55,7%	48,3%
Preta	6,2%	7,6%	9,6%	11,9%
Parda	28,9%	37,1%	31,8%	37,0%
Amarela	2,6%	2,0%	2,3%	2,1%
Indígena	0,4%	0,6%	0,5%	0,8%

Tabela 1. Aumento de alunos negros nas universidades entre 2013 e 2020

(Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil 2022/Instituto Semesp)

educação superior das classes média e alta, a partir de 2003, o objetivo foi trazer para a educação superior os grupos historicamente excluídos: pobres, pretos, pardos, indígenas, filhos de pais sem escolaridade e estudantes das escolas públicas. Segundo o pesquisador, por terem objetivos distintos, esses dois momentos da expansão fizeram uso de estratégias e políticas específicas. “O primeiro, nos anos 1990, buscou expandir o setor privado, para atender especialmente aqueles filhos das classes média e alta que não conseguiam ingressar nas boas universidades públicas do país e que queriam continuar estudando. A ideia era criar condições para que o setor privado pudesse atender a essa demanda, sem a necessidade de onerar o setor público. Em parte, a estratégia deu certo, mas sem provocar mudanças profundas no perfil dos estudantes universitários. Já a expansão dos anos Lula e Dilma foi voltada à inclusão dos excluídos”, explica.

Para tanto, foram empregadas duas estratégias básicas: uso diferenciado da expansão no setor privado, buscando criar políticas inclusivas e ampliação da oferta de vagas no setor público. Para tornar o setor privado mais inclusivo, foram criados programas como o [Portal Único de Acesso ao Ensino Superior](#) (PROUNI), o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), este com juros altamente subsidiados. No setor público, foram desenvolvidas iniciativas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), um programa de recuperação e

Número de Matrículas no Ensino Superior em 2020 por Região									
Região Norte		Região Centro-Oeste		Região Sul		Região Sudeste		Região Nordeste	
677.692		769.790		1.520.615		3.881.595		1.828.899	
EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial
45,9%	54,1%	35,8%	64,2%	44,5%	55,5%	32,9%	67,1%	30,8%	69,2%

Tabela 2. Número de Matrículas no Ensino Superior em 2020 por Região

(Fonte: Instituto Semesp/Base Inep)

interiorização das universidades federais existentes que resultou em 270 novos campi em cidades do interior. E também o SISU, que criou rotas de acesso para estudantes pobres, pretos, pardos e indígenas, oriundos das escolas públicas, como os que entraram em 2018 na Faculdade de Direito da USP. “A Universidade recebeu mais pessoas de diferentes origens sociais, tornou-se mais plural, diversa e inclusiva. Foi um movimento que ajudou a expandir horizontes de milhares de jovens que puderam se reconhecer também como parte dela, contribuindo com suas preocupações e pautas na construção do conhecimento científico”, destaca Pereira.

Também foram criados os Institutos Federais, com cerca de 660 campi espalhados pelo interior do país e ainda vários programas de bolsas, como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST). “Tudo isso fez com que o perfil do campus brasileiro, público e privado, começasse a sofrer profunda mudança, gradualmente abandonando o elitismo que lhe era característico”, afirma Ristoff, que teve passagens pelo Inep, pela [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior](#) (Capes) e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC).

Segundo o pesquisador, o número de estudantes na educação superior oriundos da escola pública cresce anualmente. “Na quase totalidade dos cursos, aumenta a presença de estudantes filhos de famílias de mais baixa renda, diminuindo a distância entre os percentuais do campus e da sociedade como um todo. Mesmo assim, quando comparamos o campus universitário com a sociedade, percebemos que ele continua sendo bem mais branco, mais rico e onde os pardos, na maioria dos cursos,

permanecem com percentuais muito distantes de sua representação na população”, aponta.

Lei de Cotas

Entre as políticas de inclusão no ensino superior, a Lei de Cotas certamente foi a que teve um dos maiores impactos na mudança do perfil do estudante já em seu primeiro ano de implantação, em 2013. “Sem dúvida, essa lei abriu caminho para uma representação paritária de estudantes de diferentes cores e origem familiar, social e escolar”, aponta Ristoff. Várias universidades, como a

“A partir de 2003, o objetivo foi trazer para a educação superior os grupos historicamente excluídos: pobres, pretos, pardos, indígenas, filhos de pais sem escolaridade e estudantes das escolas públicas.”

Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade de Brasília (UnB), já vinham adotando políticas de cotas diferenciadas antes de 2013. Porém, a lei não só definiu com mais clareza a política nacional de inclusão, como passou a exigir a sua implementação em todas as universidades e institutos federais.

Rapidamente essas instituições se adaptaram às novas demandas, sendo necessário consolidar o que foi criado, aproveitando a oportunidade para pequenos ajustes, especialmente nas medidas para permanência. "São muitos os alunos que já tiveram que trancar suas matrículas pela necessidade de trabalhar. Muitas mães precisam deixar os estudos, muitos jovens não conseguem recursos para se alimentar e para comprar seus livros e materiais. O reforço em estratégias que permitam diminuir as dificuldades sociais impostas diariamente a cada vez mais brasileiras e brasileiros é fundamental. Este cenário é real, e lidamos com ele diariamente", conta Pereira. Para ela, duas medidas podem contribuir de modo mais imediato para a permanência de alunos nas universidades federais: transformar o PNAES em lei (hoje as ações ligadas a essa política são baseadas em um

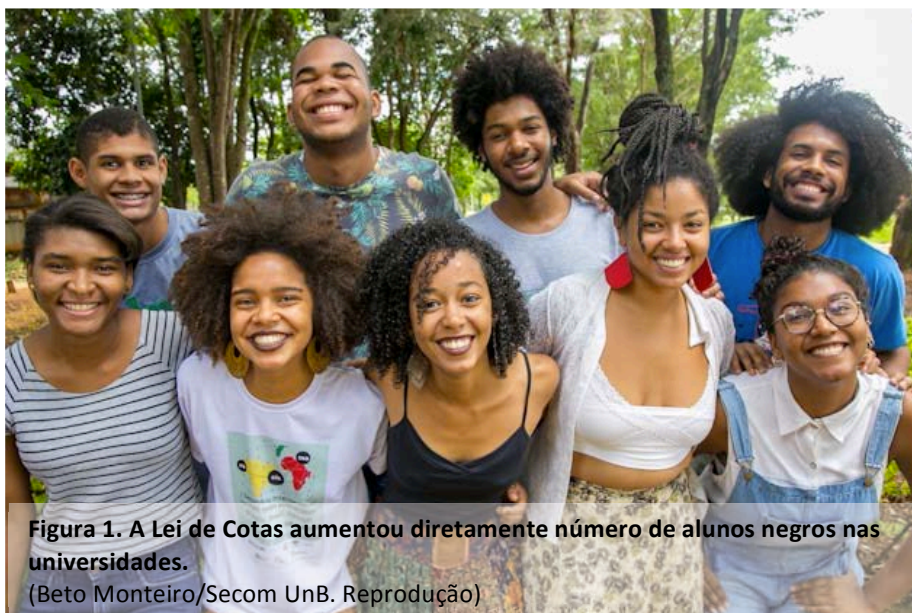


Figura 1. A Lei de Cotas aumentou diretamente número de alunos negros nas universidades.

(Beto Monteiro/Secom UnB. Reprodução)

decreto) e a recomposição orçamentária para essas políticas.

Ao analisar os impactos da pandemia no acesso de jovens à graduação, Senkevics mostrou que, a partir de 2015 – ou seja, antes da pandemia – uma crise econômica e política, com estagnação financeira e forte queda no PIB, provocou a redução dos principais programas federais de bolsas e financiamento estudantil. A pandemia agravou ainda mais uma situação de deterioração da economia, com forte impacto na população de origem social menos privilegiada. Além disso, um dos principais mecanismos de acesso ao ensino superior no Brasil, o Enem, se tornou menos popular. Isso porque, conforme explica o pesquisador, as escolas públicas dispuseram menos alternativas para viabilizar estratégias de ensino-aprendizagem durante o período de suspensão das atividades presenciais. Somado a isso, esses alunos dispunham de menos acesso a celulares, internet e computadores em casa – recursos que se mostraram fundamentais no desempenho da prova. "Esse período singular vivenciado no Brasil e no mundo pode ter aprofundado desigualdades preexistentes e intensificado as dificuldades dos mais pobres prosseguirem com sucesso no ingresso à educação superior", destaca Senkevics. (Figura 2)

Com relação aos alunos já vinculados, segundo a pesquisa do Instituto Semesp, houve um salto no número de trancamentos de 2019 para 2020, principalmente na rede pública e em cursos presenciais.

O que eles estudam e onde

A rede privada de ensino superior no Brasil conta com

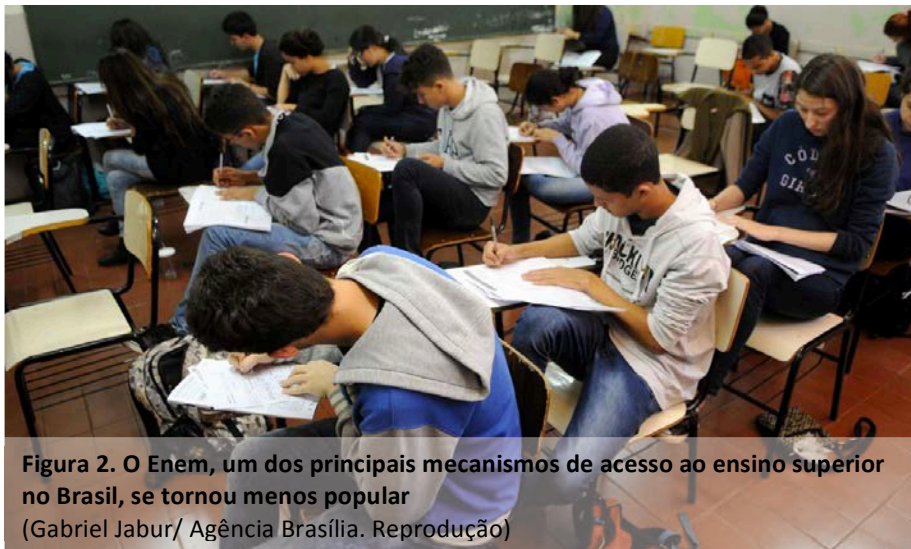


Figura 2. O Enem, um dos principais mecanismos de acesso ao ensino superior no Brasil, se tornou menos popular
(Gabriel Jabur/ Agência Brasília. Reprodução)

mais de 6,9 milhões de alunos, garantindo uma participação de quase 77% do total. Isso se deve porque o processo de expansão da educação superior no país que se iniciou no final dos anos 1990 encontrou na rede privada o seu principal motor. Enquanto no ensino público a política de cotas é responsável por aumentar a diversidade dos estudantes, na rede privada, programas de financiamento como o Fies são responsáveis por ampliar o acesso de alunos mais vulneráveis no ensino superior privado. Cortes recentes no orçamento para esse tipo de financiamento representam uma ameaça à continuidade desse processo de inclusão.

A pandemia acelerou uma tendência que já vinha sendo observada na educação brasileira, a da ampliação das modalidades remotas de ensino. “Depois de forte período de expansão no número de vagas, há uma estagnação do segmento público e o deslocamento, no interior do segmento privado, da oferta de cursos presenciais para cursos a distância”, afirma Senkevics, que também é professor-colaborador da UnB. “Os estudantes dos cursos na modalidade EAD tendem a ser mais velhos do que os do ensino presencial e, conseqüentemente, o perfil etário dos ingressantes da educação superior vem transformando-se. Resta saber se o futuro indicará um rejuvenescimento do público da EAD, de modo a consolidá-la também entre os jovens”, questiona em artigo publicado em 2022 nos [Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais](#).

De fato, a pandemia reforçou uma tendência de queda no número de matrículas presenciais que, em 2020, foi de 9,4%. Conforme aponta o [Mapa do Ensino Superior no Brasil 2022](#), a modalidade EAD já vinha registrando uma tendência de crescimento nos últimos anos. (Tabela 2)

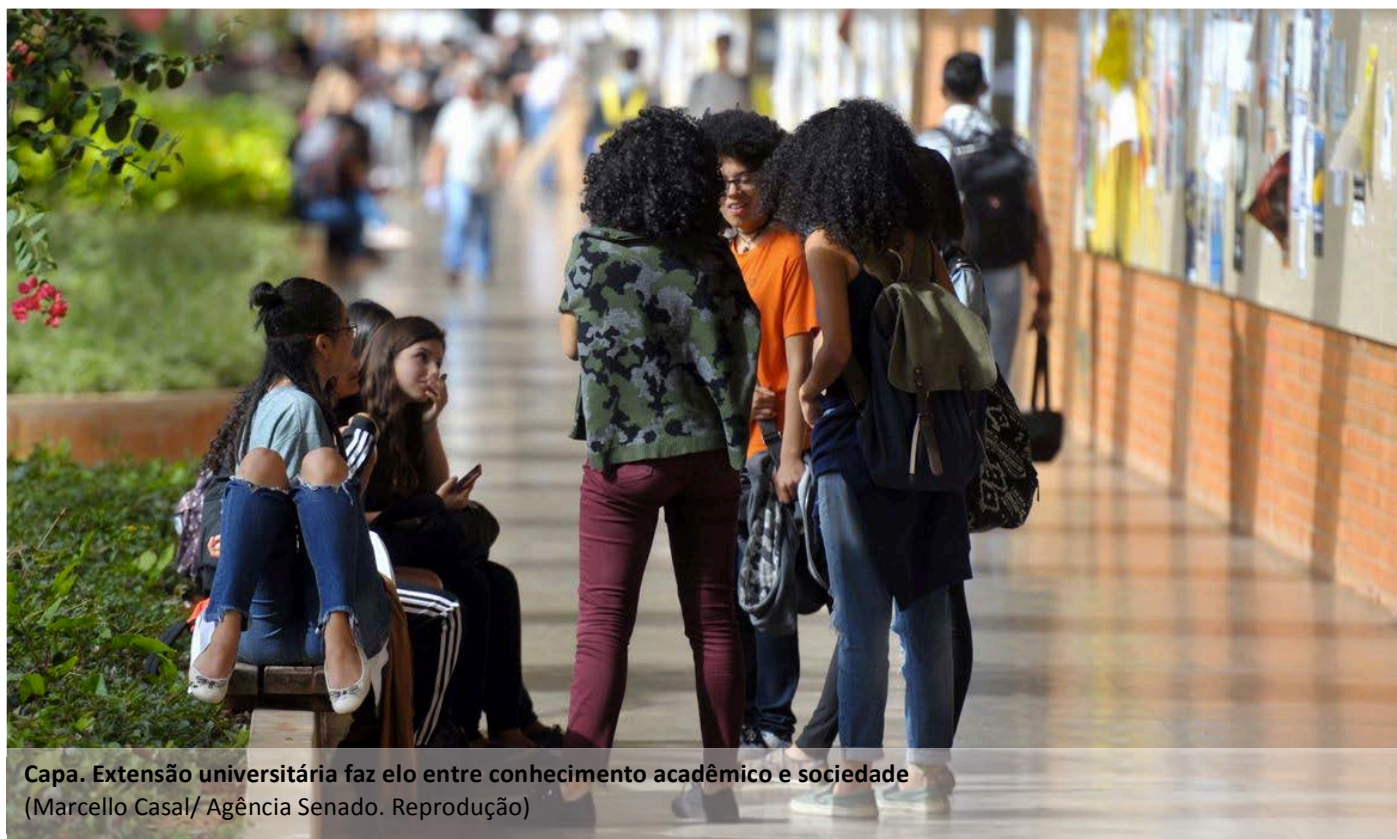
No primeiro ano da pandemia houve um pequeno

decréscimo no número de instituições de ensino superior, de 5,8%, e que foi um pouco maior na rede privada (de 6,6%). Mesmo assim, 87,6% das IES brasileiras são privadas, concentrando 77,5% das matrículas de graduação. A maioria dos estudantes universitários brasileiros está na Região Sudeste, mas o maior percentual de estudantes que frequentam o ensino presencial está no Nordeste.

O Censo do Inep também detectou um dado preocupante: a queda no número de jovens ingressando no ensino superior, isto é, em geral, os estudantes ingressam mais tarde no ensino superior. Em 2020, 17,8% dos alunos tinham entre 18 e 24 anos. Em 2020, a taxa de escolarização líquida (que mede a proporção de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam o ensino superior em relação à população dessa faixa etária) registrou uma queda de 0,3

“Uma crise econômica e política, com estagnação financeira e forte queda no PIB, provocou a redução dos principais programas federais de bolsas e financiamento estudantil.”

pontos percentuais e chegou aos 17,8%. “Com o EAD ainda atraindo um público mais velho, entre 29 e 44 anos, que já está inserido no mercado de trabalho, os mais jovens seguem excluídos da educação superior. Sem atrairmos os jovens para o ensino superior, estamos não apenas nos afastando da meta do Plano Nacional de Educação, que estabelece uma taxa de escolarização líquida para o ensino superior de 33% em 2024, mas também comprometendo o próprio desenvolvimento do país a médio e longo prazo”, aponta o estudo do Semesp. ■



Capa. Extensão universitária faz elo entre conhecimento acadêmico e sociedade
(Marcello Casal/ Agência Senado. Reprodução)

Nos currículos do ensino superior, extensão agora vale tanto quanto gorjeta

Apesar de desvalorizada, extensão pode contribuir para a inovação social

Leonor Assad

A inserção curricular da extensão – a chamada curricularização da extensão – foi regulamentada em 2018 e estipula que suas atividades devem compor, no mínimo, 10% do total da carga horária dos cursos de graduação, que deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos.^[i] Essa regulamentação ocorreu mais de 60 anos depois da definição das diretrizes de atividades de ensino^[ii] e 50 anos depois da Lei 5.540/68, que trata das atividades de pesquisa^[iii] nas universidades. Ainda assim, apesar dos grandes esforços de alguns docentes de universidades públicas e privadas, é notória a diferença de investimento e status das atividades de extensão em relação às de ensino e pesquisa. Enquanto as atividades de ensino contam com verbas derivadas de setores públicos ou privados, e as de

pesquisa são provenientes principalmente de órgãos públicos ([Finep](#), [Capes](#), [CNPq](#) e outras fundações de apoio à pesquisa) e de algumas parcerias com a iniciativa privada, as atividades de extensão de um modo geral não estão previstas nos orçamentos das instituições (com algumas exceções, como por exemplo, os hospitais universitários).

Apesar de

desvalorizada, a extensão universitária é um espaço importante de formação profissional e de produção de conhecimento científico, podendo não apenas contribuir para a inovação social, mas também para a superação das desigualdades na sociedade. Mas não são poucos os obstáculos a superar.

O sistema de ensino superior no Brasil é diversificado e nem todas as instituições são públicas ou mesmo universidades. Observam-se não apenas disparidades regionais, mas também diferenças estruturais: instituições privadas com ou sem finalidade de lucro (comunitárias, confessionais ou filantrópicas), organizadas em universidades, centros universitários, faculdades, ou institutos federais. Nas universidades públicas existem diferenças regionais nos recursos disponibilizados pelo poder público, seja ele federal, estadual ou municipal. Ainda, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que consta do artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, se revela diluída em pesos distintos, tanto na avaliação de docentes, quanto na avaliação do esforço acadêmico. As raízes são históricas e refletem diferentes concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino que



Figura 1. A extensão universitária é uma forma de compartilhar o conhecimento produzido nas universidades com a sociedade, promovendo o desenvolvimento social.

(Unicamp. Reprodução)

revelam ideários conflitantes entre o mundo real, dos educadores, e o mundo oficial, do sistema educativo, como aponta Iria Brzezinski, professora do programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), em seu artigo "[Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação](#)".

A extensão universitária e as demandas da sociedade

Mas, afinal de contas, o que é extensão universitária? De um modo bem simplificado, pode-se dizer que a universidade é um importante espaço de produção, acumulação e disseminação de conhecimentos. E a extensão seria uma forma da universidade compartilhar esse conhecimento com o público externo, promovendo o desenvolvimento social. (Figura 1)

Apesar da diversidade de ações nas diferentes instituições de ensino superior, a extensão continua sendo o lado mais fraco no tripé ensino-pesquisa-extensão. Naomar de Almeida Filho, professor do Instituto de Saúde Coletiva da [Universidade Federal da Bahia](#) (UFBA) e professor visitante do Instituto de Estudos Avançados da [Universidade de São Paulo](#) (USP), aponta que a extensão não é priorizada na missão orgânica das instituições e não está prevista nos seus orçamentos, com exceção da prestação de serviços e atividades na área da saúde. Mas a extensão é muitas vezes a única forma de quem está fora da universidade se fazer ouvir. "É raro um programa ou projeto de extensão ser uma ação que pergunta; costuma-se na extensão fornecer de imediato

uma solução, em vez de ser algo mais exploratório, dialógico... Em tese, as universidades têm uma missão civilizatória, de modo a não impor a transformação, mas relacionando-se com a sociedade com uma postura mais modesta", explicou, em [entrevista](#) à Revista EntreTeses.

A digital das universidades pode ser encontrada em projetos e/ou ações de extensão que envolvem organizações e movimentos sociais diversos, no processo de construção de variadas inovações sociais que tiveram impactos no enfrentamento de desigualdades sociais ou na geração de respostas criativas para determinados problemas. Carla Almeida, professora do Departamento de Ciências Sociais da [Universidade Estadual de Maringá](#) (UEM) e coordenadora adjunta da área de Ciências Políticas e Relações Internacionais da Capes, cita como exemplo a presença de universidades nos programas pilotos dos anos 1980 que, junto à ação do Movimento Sanitarista, levaram, mais a frente, à implementação de mudanças efetivas na formação dos profissionais de saúde no país: "aqueles projetos buscavam introduzir na formação dos profissionais uma perspectiva de saúde mais afinada às necessidades da população e dos serviços públicos, de natureza mais preventiva, comunitária e coletiva, o que foi tão fundamental na construção do Sistema Único de Saúde (SUS)".

Na [Universidade Federal de São Paulo](#) (Unifesp), por exemplo, as atividades de extensão se dão em diversos níveis: projetos sociais, formação a distância, criação de estratégias de atuação em movimentos populares, atendimento às populações mais carentes nas próprias localidades, ensino a refugiados, atendimento em saúde a grupos sociais vulneráveis, projetos de combate à violência e às drogas, políticas de ações afirmativas, núcleos de estudos africanos e indígenas e cátedras de estudos populares. "E reservamos à cultura um lugar que não é limitado ao entretenimento ou ao lazer", aponta Soraya Smaili, professora do Departamento de Farmacologia da Unifesp e ex-reitora da universidade, em [artigo](#) para a revista EntreTeses.

Papel da extensão universitária na inovação social

A ideia de inovação social é considerada relativamente jovem por alguns pesquisadores. Alcides Monteiro, professor da Universidade de Beira Interior (UBI) e pesquisador no Centro de Investigação e Estudos de

Sociologia de Portugal, aponta em [artigo](#) publicado em 2019 que "no Brasil, e olhando para o campo científico, o debate tem sido rico e diversificado em ângulos de abordagem, desde a discussão do conceito e dos referentes teóricos que o suportam até a sua ligação com a inovação tecnológica ou à conexão entre inovação social e desenvolvimento".

Carla Almeida considera "equivocada a ideia, que muito circula, de que haveria uma dicotomia entre universidades e sociedade, ou, em outras palavras, de que as universidades estariam distantes e desatentas dos reais problemas que afetam a sociedade brasileira". Com pesquisas sobre instituições participativas; democracia e participação; gênero e

"A extensão universitária é um espaço importante de formação profissional e de produção de conhecimento científico, podendo não apenas contribuir para a inovação social, mas também para a superação das desigualdades na sociedade."

política, Almeida pondera que “essa imagem apaga a contribuição que as universidades públicas têm dado, historicamente, para a geração de inovações sociais que passaram a fornecer respostas inéditas a problemas para os quais ainda não havia soluções disponíveis”. (Figura 2)

Lacunas e desafios persistem, mas existem ações em curso

Segundo Almeida, embora todo o acúmulo extensionista que possuímos, ainda não temos uma cultura que valorize a divulgação do conhecimento científico, não temos uma política sistemática e eficaz, por parte das instituições de ensino superior, que preveja, fomente e execute estratégias nessa direção. A desconfiança e o ataque ao conhecimento científico marcando presença no debate público e impactando negativamente ações de prevenção na pandemia são exemplos. “Embora possamos encontrar iniciativas bastante importantes e criativas nessa direção em diversas áreas do conhecimento, considero fundamental que as universidades brasileiras se engajem fortemente na construção de estratégias institucionais de divulgação do conhecimento científico. E divulgação científica não se



Figura 2. As universidades têm contribuído historicamente com a sociedade, fornecendo soluções aos problemas que vão se colocando
(Unifesp. Reprodução)

trata, evidentemente, apenas de dar publicidade ao que se produz”, destaca. É preciso não apenas investir em “traduzir” a linguagem científica para uma comunicação pública, aberta, ampla, mas também e, sobretudo, é preciso considerar o público, a sociedade, um agente ativo nessa comunicação, e não mero receptor de informação. “Espero muito que possamos avançar nessa direção”, finaliza a pesquisadora.

Ricardo Abramovay, professor da cátedra Josué de Castro da Faculdade de Saúde Pública e professor sênior do Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental (PROCAM), ambos da USP, pondera que, por mais importante que seja a universidade contribuir no enfrentamento das desigualdades sociais brasileiras, essa ação “tem que começar muito antes, das etapas correspondentes à formação inicial dos estudantes. A população de baixa renda tem uma deficiência em português, matemática e raciocínio básico (desafios do século XX) que as distancia dos desafios do século XXI, quais sejam autonomia, empatia, criatividade, diversidade e capacidade de aprender coisas novas”.

E acrescenta, “por mais que as melhores universidades do mundo sejam geradoras de inovação, elas podem, ao mesmo tempo, contribuir para bloquear ou ao menos retardar as transformações necessárias ao desenvolvimento sustentável.” Para Abramovay, não há exemplo mais claro deste paradoxo que o citado no último livro de Michael Sandel sobre a tirania do mérito, no qual “ele mostra o papel essencial da riqueza familiar no acesso às melhores universidades norte-americanas. O mérito torna-se a cobertura fantasiosa cujo verdadeiro corpo é a posição social de quem a veste. Impossível pensar em transformação social sem enfrentar este problema. E a fantasia se converte em mistificação quando a posição alcançada é vivida por

seus detentores como resultado de seu talento e não do dinheiro que lhes abriu as portas de entrada no caminho das posições dominantes”.

Ou seja, os 10% do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação podem ser um bom começo para ajustar as prioridades de ensino e pesquisa nas universidades brasileiras. ■

Leonor Assad é engenheira agrônoma, doutora em Ciência do Solo, especialista em divulgação científica, professora titular aposentada da Universidade Federal de São Carlos, e apaixonada por trabalhar e escrever sobre Ciência.

“A digital das universidades pode ser encontrada em projetos e/ou ações de extensão que envolvem organizações e movimentos sociais diversos, no processo de construção de variadas inovações sociais que tiveram impactos no enfrentamento de desigualdades sociais ou na geração de respostas criativas para determinados problemas.”

Notas

[i] Artigo 4º da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação.

[ii] A primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61) foi sancionada em 20 de dezembro de 1961, foi modificada por emendas e artigos, tendo sido reformada pelas Leis 5.540/68 e 5.692/71 e, posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.

[iii] A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixa no artigo 1º que o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário; e, no artigo 2º, que o ensino superior é indissociável da pesquisa.



Capa. Universidades foram fundamentais no enfrentamento e combate à pandemia de covid-19
(Tiago Rodella, HRAC-USP. Reprodução)

O papel da universidade na pandemia

Frente a uma série de desmontes, a universidade manteve-se fundamental, ativa e solidária em ações nas mais diversas áreas para o enfrentamento da maior crise do século

Karina Francisco

Pensar a pandemia é abranger todos os âmbitos da sociedade moderna: moradia, saúde, economia, educação, transporte, alimentação e lazer, entre tantas outras áreas afetadas pelo coronavírus. Também é lembrar de todas as ações feitas para seu contingenciamento e os atores envolvidos nas práticas, ideias, projetos e iniciativas. Entre eles, a universidade com certeza foi um dos mais importantes devido a suas

inúmeras iniciativas inéditas.

Em uma segunda-feira agitada no [Hospital Universitário da Universidade de São Paulo](#) (HU USP), Paulo Saldiva, professor da Faculdade de Medicina da USP, consegue um tempo em seu primeiro dia pós-férias para conversar sobre algo que viu de perto: a pandemia. Ele se recordou de muitos episódios vividos, lamentou a perda de colegas e ficou visivelmente abalado com as memórias tristes. Como médico patologista, foi uma das pessoas que mais se debruçou no estudo do vírus e seu contingenciamento desde seu início, em 2020. Em seus 40 anos como professor na Universidade, pela primeira vez pode se debruçar em apenas uma função: estudar o vírus. Não havia mais reuniões de órgãos colegiados, relatórios, atividades corriqueiras de pesquisador, mas apenas um

objetivo: descobrir como derrotar o vírus, o que incluía de quê morriam as crianças.

O médico se abalou ao contar sobre a primeira vítima criança. “Era uma criança que tinha sido enviada pela mãe para cuidar de uma avó que morava na mesma comunidade porque na época se considerava que as crianças não eram afetadas pela doença. E a criança morre de covid. Eu conversei com a mãe, me coloquei no lugar dela que, sem saber, tinha exposto a criança e a perdera. Você não consegue voltar indiferente a uma situação dessa”, conta o pesquisador, acrescentando que nunca tinha sido religioso, mas naquele dia ele rezou. Rezou para tentar encontrar um sentido em tudo aquilo.

Saldiva também relata, em meio ao caos que via no hospital, sobre seus pensamentos em relação às manifestações que negavam a existência do vírus ou sua alta letalidade. “Eu tenho um privilégio doloroso de conhecer um pouco a doença. Eu me defrontava, às vezes, com manifestações na rua de gente que negava a existência da doença. Isso me causava desassossego e desconformidade. Porque morreram muitos colegas meus, morreu quem manteve a cidade funcionando para que os outros pudessem parar e essas pessoas não tinham muita alternativa na pandemia. São as mortes invisíveis.”

A pandemia reproduziu o imaginário da desigualdade brasileira. Saldiva lembrou da tragédia da pandemia de covid-19. Uma tragédia que não pode ser esquecida ou amenizada com o tempo, precisa se manter na memória do brasileiro. “Eu tenho esperança que o mundo saia disso com uma visão um pouco mais solidária”, finaliza o professor.

As ações

É preciso manter na memória o papel estratégico das universidades e seus profissionais e estudantes nessa jornada. As ações tomadas dentro das universidades para colaborar com a mitigação do vírus foram, na maioria das vezes, iniciativas individuais. Na maior parte dos casos, não houve uma reunião de Conselho Universitário ou uma decisão da reitoria de quais ações seriam tomadas para o enfrentamento da pandemia. Não houve ação coordenada ou um plano estratégico, mas houve solidariedade.

Assim, diversas universidades em toda a extensão territorial decidiram se envolver na luta. Um exemplo é a parceria entre o [Centro de Estudos SoU_Ciência](#), situado na [Universidade Federal de São Paulo](#) (Unifesp), e a [Associação](#)

[Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior](#) (ANDIFES), que juntos desenvolveram estudo com o intuito de mapear e compreender como as universidades públicas, institutos de pesquisa e tecnológicos, pesquisadores, estudantes, técnicos, professores e cientistas brasileiros trabalharam (e ainda trabalham) no enfrentamento da pandemia da covid-19. Como principal produto desse trabalho conjunto, foi construído o painel informativo [Universidades em Defesa da Vida: atuação das federais na pandemia da Covid-19](#), compondo um quadro sistematizado das ações desenvolvidas pelas universidades públicas federais em diferentes áreas de conhecimento. O painel é composto por cinco eixos: organização para atuar no contexto da pandemia; atenção à saúde; extensão e

“As universidades trouxeram soluções, acompanhamentos e ajudou a população nos mais diversos aspectos, nas mais diversas áreas, como é sua missão primordial.”

solidariedade; pesquisa, tecnologia e inovação; e ações em comunicação. (Figura 1)

A pesquisa apresenta uma perspectiva ampliada de garantia do direito à vida, abarcando ações na linha de frente em saúde e pesquisas relacionadas à prevenção, tratamento e controle da pandemia, ações nas áreas de direitos humanos, combate à fome, redução de vulnerabilidades sociais e apoio à educação básica, bem como informações acerca da produção bibliográfica no tema e estudos de casos sobre atuações regionais, centros e temas emergentes e contribuições mais notáveis. Pedro Arantes, coordenador do [Centro de Estudos SoU_Ciência](#) e professor da Escola de Filosofia, Letras e Ciência Humanas da Unifesp, participa da construção do painel e defende que ele é de extrema importância para organização em futuras crises e como memória. “É um painel que serve para mostrar quem esteve em defesa da vida nesse período crítico da história brasileira. Estamos fazendo uma documentação para fortalecer o sistema, conhecer as boas práticas, fazer com que universidades saibam fazer atuações em momentos de crise e se preparem para novas situações como essa”, justifica o pesquisador.

Mas os exemplos não



Figura 1. A Universidade envolveu-se integralmente em resolver os problemas sociais nas mais diversas áreas durante a pandemia de covid-19.

(Departamento de Comunicação Interna – UNIFESP. Reprodução)

param por aí. Os cursos de Engenharia, representados por grupos de pesquisa, desenvolveram ventiladores mais baratos para que a fabricação fosse mais rápida e menos custosa. A área da Geografia montou um painel de acompanhamento dos casos.

Para a área do ensino não foi diferente, as universidades também assessoraram a educação básica nesse momento da transição para o ensino remoto, “atuando junto à secretaria de educação e diretorias de ensino com as escolas, às vezes até caso a caso, ajudando a construir material didático, ferramentas, softwares, ou treinando para uso dos softwares para fazer o ensino remoto”, comenta Arantes. Esses são só alguns exemplos do nível de envolvimento e resposta das universidades nesse período crítico.

“Houve também uma parte de pesquisa socioeconômica, o pessoal, sobretudo da área de Economia e de Ciências Sociais, fez uma análise da crise do ponto de vista de perda de renda, aumento de pobreza, aumento da fome e eficiência do auxílio”, exemplifica o pesquisador. Como aponta Remi Castioni, professor da Faculdade de Educação da [Universidade de Brasília](#) (UnB), as universidades trouxeram soluções, acompanhamentos e ajudou a população nos mais diversos aspectos, nas mais diversas áreas, como é sua missão primordial.

Os percalços

Ao mesmo tempo em que se afirma o papel fundamental das pesquisas e ações acadêmicas, deve-se lembrar da falta de apoio e recursos que as universidades vêm sofrendo há anos com um desmonte estatal. Diminuição

de incentivos dos mais diversos, além de ataques sobre sua eficiência, importância, responsabilidade e postura. “O Brasil infelizmente foi pego despreparado dado o desmanche que nós estávamos vivendo de políticas de ciência e tecnologia, de saúde e ataques às universidades nos últimos anos”, explica Arantes. “Fomos pegos despreparados com as nossas instituições fragilizadas com cortes de financiamento e os hospitais universitários, SUS e laboratórios de pesquisa, todos de algum modo defasados em relação à tecnologia, suprimentos, equipamentos, perda de pesquisadores e fuga de cérebros”, completa.

Mesmo com a precariedade e o sucateamento, a universidade pública manteve-se vital no enfrentamento da tragédia da pandemia da covid-19. Saldiva, dentro de um hospital universitário, viveu as transformações, sendo impossível não comparar com uma tática de guerra. Os hospitais centrais decidiram atender apenas casos de covid-19 e profissionais especializados nas mais diversas áreas foram atender pacientes críticos na UTI. Um curso de telemedicina foi necessário para preparar esses profissionais de outras áreas e estudantes residentes, o que reduziu em 30% a mortalidade no hospital.

Tudo isso em um contexto de desorganização sistêmica por parte do governo. “Mesmo assim, a reação do sistema público brasileiro foi heroica. Foi importante conseguir limitar o tamanho da tragédia. Evidentemente que, se nós tivéssemos uma ação coordenada incentivada corretamente e apoiada pelo Governo Federal, o sucesso das iniciativas teria sido muito maior”, completa Arantes. O professor também exemplifica ações inéditas desse período como um sistema de compras públicas de vacina de quase 50 hospitais universitários para que houvesse insumos em maiores escalas e com maior desconto.

Os professores Saldiva e Arantes também realçam a importância das agências de fomento nesse período, que redirecionaram seus recursos para a área e aprovaram diversos projetos de contenção do vírus. A velocidade em que tudo aconteceu pela necessidade imposta foi muito maior do que o tempo médio em que a ciência ocorre - isso devido ao engajamento dos diversos atores do sistema. A resposta das universidades foi uma colaboração que partiu de seus grupos, assim ações coordenadas foram tomadas em uma escala inédita. “Cria-se uma gestão transdisciplinar de uma crise que é melhor do que qualquer projeto transdisciplinar acadêmico porque foi gerada a partir da

necessidade. Você aproximou mais saberes distintos com muita eficiência porque havia essa necessidade”, explica Saldiva. Sem o apoio da Federação, muitos sistemas se uniram, juntando secretarias estaduais, municipais, o próprio SUS e as universidades em ações conjuntas não unificadas. As verbas complementares federais chegaram muito tardiamente em valores muito baixos.

Como relata o pesquisador, a universidade foi capaz de atingir regiões remotas e contar com a participação da sociedade civil como doadora frente a uma necessidade, inclusive com o terceiro setor captando recursos. A universidade pôde entender como as comunidades menos favorecidas se organizam e como é exequível trabalhar com elas. A capacidade de colaboração foi o papel estratégico das universidades nesse período. Como Arantes pontua, “a maneira de

“Mesmo com a precariedade e o sucateamento, a universidade pública manteve-se vital no enfrentamento da tragédia da pandemia da covid-19.”

mobilização da pandemia não pode ser uma exceção, deve ser a nova regra. O aprendizado é que a Universidade claramente disse a que veio e para quem veio na garantia da vida da população brasileira e assim deve continuar. Foi uma ação voltada à sociedade numa intensidade tal que eu não lembro de outro momento da história brasileira". (Figura 2)

Para Saldiva, esses momentos "ensinam como resolver problemas dramáticos de uma forma diferente daquela que se faz dentro do gabinete, pois envolve a comunidade. Portanto, a pandemia, de alguma forma, cimentou ou aproximou elos de vários níveis da sociedade que estavam meio frouxos". Arantes também lembra as tantas populações que foram auxiliadas pelas universidades que constantemente são invisíveis ao Estado e ficaram mais expostas ao risco de contaminação: a população carcerária, de rua, indígenas, idosos, população com baixo grau de saneamento e acesso à água potável. Criaram-se redes de solidariedade entre essas populações, inclusive com combate à violência que aumentou na pandemia, principalmente a violência doméstica, infantil e contra idosos.

As universidades estiveram presentes para todas essas pessoas, com



Figura 2. A ciência está em evidência e se tornou força pública e política no Brasil dos últimos anos.

(Créditos da foto: Lilian Sagan/Marcha pela Ciência/Facebook)

aconselhamento jurídico, soluções tecnológicas, sessões de terapia, atendimento na área de saúde, comunicando as informações necessárias para todos se adaptarem. "Todo esse atraso do Governo Federal na assistência inicial foi muito crítica e as Universidades atuaram nessas condições", completa Arantes.

Comunicação

Uma área que trouxe mudanças nesse período foi a da comunicação da Universidade com a sociedade. "Foi muito importante que tais universidades ajudassem a combater as *fake news* e o negacionismo. Muitos professores colaboraram com a mídia, os grupos de pesquisa passaram a colocar como prioridade estratégica sua comunicação com a sociedade. A mídia abriu espaços para cientistas falarem e deu para perceber que a ignorância sobre ciência no Brasil está diminuindo", destaca Arantes.

Mas esse é um caminho longo que ainda deve ser percorrido. Arantes também lembra que há o desafio de entender melhor o tamanho do negacionismo e da *fake science*, além da maneira como ela está contaminando a população brasileira a um ponto tal que a adesão a todas as campanhas de vacinação está reduzindo de uma forma drástica, e não só a vacina contra covid.

O que ainda falta para a universidade é se comunicar melhor com quem é de fora, explorar mais as redes sociais, com uma comunicação profissionalizada, o que o professor Remi Castioni acredita que as universidades ainda não estão preparadas devido ao seu modelo de comunicação tradicional. "Ainda há poucos produtos feitos por professores com informações de interesse da sociedade.

Nós somos muito mais inundados por *fake news* do que propriamente coisas ligadas à ciência”, explica o pesquisador.

E agora?

A pandemia não acabou, mas a rotina da universidade já está mais próxima do normal. Muitos projetos e iniciativas devem continuar e prosperar para uma universidade mais focada no interesse público. “O Brasil tem um pacote de problemas e a universidade tem que fazer parte do pacote de soluções”, resume Saldiva.

Em meio a toda a crise instaurada, a ciência provou que tem que ser pautada pelo bem comum e pelo interesse público. Saldiva explica que “a universidade viu que tem que agir não só pelo índice H de produtividade, mas com interesse público e voltada para a solução de problemas”. Com todas essas ações, a ciência chamou atenção para seu valor quando vinha sofrendo um desmonte sistemático de imagem. Como lembra o pesquisador, “houve um reconhecimento da população frente às universidades e centros de pesquisa que eram vistos como lugares dissociados do mundo real”.

Agora é preciso repensar a universidade para melhor, como Arantes explica, criar “a ideia de uma universidade realmente pública. Não uma universidade feita para os pesquisadores, pelos pesquisadores, mas uma universidade que está profundamente conectada com os destinos do seu país e do seu povo”. O professor usa a expressão de Darcy Ribeiro, uma “universidade necessária”, que queira defender o bem-estar para toda a sua população, reduzir a pobreza, desigualdade, ampliar o pensamento brasileiro descolonizado. “Essa universidade sempre esteve latente, em construção, e também sempre sendo destruída e constantemente colocada contra a parede”, finaliza. ■

“Em meio a toda a crise instaurada, a ciência provou que tem que ser pautada pelo bem comum e pelo interesse público.”



Capa. Ciência e tecnologia são fundamentais para a recuperação do desenvolvimento nacional (Agência Senado. Reprodução)

A ciência da reconstrução nacional

Como a CT&I pode contribuir com os problemas enfrentados no Brasil hoje?

Paula Gomes

O país enfrenta muitos problemas sociais e econômicos e o caminho para superá-los passa invariavelmente pela universidade. É no ambiente acadêmico que se investiga os problemas sociais, econômicos e políticos de um país, gerando dados e informações que possam orientar políticas públicas e privadas. Além disso, a universidade é responsável pela formação de profissionais qualificados, que podem atuar

nas áreas da saúde, educação, engenharia e tecnologia, propondo soluções para problemas complexos.

Para que a universidade possa desempenhar bem todos esses papéis, é fundamental que sejam garantidos autonomia e recursos adequados. Nos últimos anos, o governo federal tomou iniciativas na direção oposta, promovendo duros ataques às instituições de pesquisa e aos pesquisadores brasileiros. Portanto, para a universidade contribuir com a reconstrução do país, talvez seja preciso reconstruí-la primeiro.

Maria Angélica Pedra Minhoto, professora do Departamento de Educação da [Unifesp](#) e coordenadora do Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência ([SoU Ciência](#)), avalia que foram muitos os golpes sofridos pela ciência no Brasil: “Para além do cenário de insuficiência de recursos públicos e privados para a pesquisa e a

inovação, o baixíssimo investimento em conservação e ampliação de infraestrutura e a perda de cérebros, nos deparamos nesses últimos quatro anos com uma política deliberada de precarização e intervenção nas universidades públicas, atingindo a formação acadêmica, e, consequentemente, a formação de novos cientistas.”

A pesquisadora acredita que o desmonte da ciência nos últimos anos afetou o futuro do Brasil, direta e indiretamente, e, para o país recuperar a rota do desenvolvimento sustentável, a ciência, a tecnologia e a inovação (CT&I) devem ser políticas de Estado: “É preciso destinar recursos orçamentários de forma estável e perene, investindo em competências científicas instaladas e em infraestrutura, identificando necessidades e novos setores potenciais, além de constituir democraticamente um Sistema Nacional de Educação articulado a um Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia”.

O Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCTI) foi instituído na Emenda Constitucional nº 85, de 2015, com a atribuição de organizar e distribuir as responsabilidades do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação entre os governos federal, estadual e municipal. A Emenda prevê a criação de uma lei federal para o estabelecimento de normas gerais, mas não houve movimentação para a criação da lei até agosto de 2022, quando o [Ministério da Ciência, e Tecnologia e Inovação](#) (MCTI) abriu consulta pública sobre o SNCTI e a Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, que visa definir um conjunto de objetivos, princípios e diretrizes para o setor. A consulta pública terminou em outubro de 2022.

Uma agenda prioritária

Uma [pesquisa](#) realizada pelo Centro de Estudos SoU_Ciência em outubro de 2021 apontou que “fome e pobreza” eram os maiores problemas do Brasil para 62,1% dos entrevistados. Hoje, segundo [dados](#) da [Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional](#) (PENSSAN), 33 milhões de pessoas estão em situação de insegurança alimentar grave no país.

A CT&I vem atuando no combate à fome do país em várias frentes. Dentre elas, destacam-se pesquisas na área da agricultura, voltadas à maior produtividade nas lavouras. Essas iniciativas, no entanto, precisam ser acompanhadas de políticas públicas que estabeleçam a ponte entre a universidade e a agricultura familiar, principal responsável

pela produção de alimentos para o mercado interno. Luciana Vanni Gatti, pesquisadora titular do [Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais](#) (INPE) explica que os grandes produtores agrários brasileiros, donos de monoculturas voltadas à exportação, são parte do problema da fome do Brasil, não a solução. A destruição da vegetação promovida pelo agronegócio desregula o clima, provocando crises hídricas que terminam por aumentar o valor dos alimentos: “Nós temos um setor muito pequeno da elite do agro lucrando nesse modelo enquanto a totalidade da população brasileira está perdendo”. (Figura 1)

A pesquisadora da [Embrapa Cerrados](#), Suênia Cibeli Ramos de Almeida, elenca algumas das iniciativas em CT&I que podem beneficiar o pequeno produtor: “pesquisas

“É no ambiente acadêmico que se investiga os problemas sociais, econômicos e políticos de um país, gerando dados e informações que possam orientar políticas públicas e privadas.”

relacionadas à seleção e melhoramento participativo das sementes crioulas; produção de insumos na própria propriedade (bioinsumos); mecanismos de captação de água de chuva; máquinas e implementos adaptados aos diferentes cenários naturais e ao perfil desses atores sociais; aproveitamento da diversidade de recursos alimentares e forrageiros presentes nos diferentes biomas brasileiros que possibilitem valorizar a oferta dos produtos locais e, finalmente, mapear, sistematizar, criar e recriar formas alternativas de comercialização que envolvam os agricultores familiares, indígenas, de comunidades tradicionais e consumidores”.

“O desmonte da ciência nos últimos anos afetou o futuro do Brasil, direta e indiretamente, e, para o país recuperar a rota do desenvolvimento sustentável, a ciência, a tecnologia e a inovação (CT&I) devem ser políticas de Estado.”



Figura 1. Pesquisas na área da agricultura, voltadas à maior produtividade nas lavouras, é uma das frentes do combate à fome da CT&I
(Imagem: Embrapa. Reprodução)

Eventos extremos pedem medidas urgentes

A pauta ambiental, ignorada pelo último governo, também precisa ser uma preocupação central no processo de reconstrução do país. Luciana Gatti lembra que a agricultura de exportação também contribui com a desregulação do clima: “Esse tipo de agricultura onde nós temos áreas imensas com uma monocultura mecanizada e calcada no uso intenso de fertilizantes e agrotóxicos é uma razão de desequilíbrio do clima. Esse modelo traz prejuízo para todos, com o aumento dos eventos extremos causando prejuízos e mortes”. Para a pesquisadora, o enfoque tanto para mitigar a fome como para combater o colapso climático precisa ser na agrofloresta, em produções em equilíbrio com a natureza. (Figura 2)

Almeida alerta que, devido à desregulação do clima, os conflitos pelo acesso e uso da água já são uma realidade, e não é possível pensar em soluções para esses problemas fora da ciência: “Os mecanismos criados para apoiar os agricultores, como o Plano de Segurança da Água, programa desenhado pela [Agência Nacional de Água](#) (ANA), é um bom exemplo de como a ciência e as experiências dos agricultores têm potencial para diminuir os impactos do colapso climático (diminuição das chuvas e consequente desabastecimento de água) na área da agricultura e da conservação do recurso solo-água. A inovação na área de uso e reuso da água nos estados do Nordeste perpassa desde a captação e/ou armazenamento quanto o tratamento, o monitoramento e a gestão. Todas essas ações impactam positivamente a vida das pessoas e a crise econômica vivenciada pelo aumento nos custos dos



Figura 2. Pauta ambiental é crucial para o desenvolvimento nacional
(Arquivo/ Agência Brasil. Reprodução)

alimentos e dificuldade de acesso a recursos hídricos. Isso é resultado tanto da ação da ciência como do apoio de políticas públicas.” ■



Capa. As cotas para negros, indígenas e estudantes, do ensino público, modificou drasticamente o perfil da comunidade estudantil universitária.
(Imagem de Freepik.com)

Universidade pública no Brasil: nova expansão com novos significados

A universidade brasileira ampliou e diversificou suas vagas, tornando seu acesso mais democrático

Chris Bueno

A primeira universidade das Américas foi criada em 1538, na República Dominicana. A Universidade de São Domingos foi a pioneira e abriu caminho para outras, no Peru (1551) e no México (1553). Na América do Norte, a primeira universidade, Harvard, surgiu em 1636. No Brasil, esse início foi bem mais tardio. Embora já contasse com escolas superiores isoladas, desde

1808, como a Escola de Cirurgia da Bahia (1808) e a Faculdade de Direito de Olinda (1827), somente no século 20, o país fundou sua primeira universidade: a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, pelo Decreto n.º 14.343.

O ensino superior no Brasil não só demorou a surgir – como também, a se expandir. Até 2002, o país tinha apenas 45 universidades federais, concentradas, principalmente, nas regiões Sudeste e Sul. De acordo com dados do [Censo da Educação Superior 2013](#), do [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira](#) (Inep), esse número elevou-se para 63, em 2014, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Os 148 campi experimentaram um aumento para 321, no período,

construídos principalmente em cidades de médio porte no interior do país, visando a desconcentração regional.

Com isso, entre 2003 e 2013, o percentual de crescimento das matrículas, nas regiões Nordeste e Norte, foi de 94% e 76%, respectivamente, segundo o relatório [A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014](#) da Secretaria de Educação Superior (SESu). O documento também mostra um aumento de 86% nas matrículas nas universidades federais, no período. Além disso, as vagas nos cursos noturnos — que beneficiam os estudantes trabalhadores — subiram de 944.584 para 3,45 milhões.

“Com a implementação do programa Reuni, a partir de 2007, houve uma ampliação na oferta de vagas e cursos públicos, a diversificação dos turnos, com a criação de novos campi, Universidades e Institutos Federais. Se em 2007, havia 1,3 milhão de matriculados (cerca de 0,7% da população), em 2019 esse número saltou para 2,08 milhões (quase 1,0% da população brasileira)”, aponta Maria Angélica Pedra Minhoto, professora do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da [Universidade Federal de São Paulo](#) (Unifesp) e coordenadora do [Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência](#) (SoU_Ciência).

Impacto

Essa expansão impactou, significativamente, as realidades locais. A instalação das universidades (e, conseqüentemente, de seus alunos), impactaram, positivamente, desde o mercado imobiliário e de materiais de construção, até o setor de serviços, como os de alimentação e lazer, impulsionando a ampliação de postos de trabalho variados, resultando em ganhos para as comunidades em que se essas instituições se instalaram. Além disso, a presença das universidades acarretou aumento da qualificação, que se refletiu no mercado de trabalho local, tanto pela contratação direta dos profissionais formados, como pela ocupação de outros postos de trabalho por pessoas melhor qualificadas.

Houve também um impacto indireto, sentido através da formação universitária, no fortalecimento de uma consciência crítica e política, que resultou em atuações mais diversas na comunidade. “Isso inclui desde pessoas que fizeram cursos de extensão e passaram a ver com outros olhos aspectos da realidade brasileira, até egressos que

que assumem funções públicas em seus municípios, ou passam a atuar politicamente em organizações da sociedade civil de diversas ordens”, explica Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril, professor da Faculdade UnB Planaltina da [Universidade de Brasília](#) (UnB). Professor há 17 anos em um dos primeiros campi dessa fase de expansão e interiorização do ensino superior público, tendo dirigido esse campus na periferia de Brasília por nove anos nas fases iniciais de sua implantação, Bizerril cita como exemplo o primeiro prefeito quilombola do país, no município de Cavalcante (GO), que é membro da comunidade Kalunga e egresso do curso de licenciatura em educação do campo, da UnB. (Figura 1)

Ainda, o estabelecimento dos campi nas periferias e interior do país, contribuiu para democratizar o acesso das comunidades locais à vida e

“O estabelecimento dos campi nas periferias e interior do país, contribuiu para democratizar o acesso das comunidades locais à vida e cultura universitárias.”

cultura universitárias. Nesse conceito, incluem-se o acesso às estruturas físicas como bibliotecas, laboratórios, auditórios, quadras esportivas, favorecendo o conhecimento e a assimilação dos valores intrínsecos da universidade pública, como a ciência, a cultura, a diversidade e a democracia.

“Essa aproximação se deu por meio de projetos de extensão e pesquisa, mas também pela própria existência dos campi e sua tradição de livre acesso às suas dependências, e as múltiplas relações que vão se estabelecendo entre a comunidade local e a acadêmica”, aponta Bizerril.

Desafios

A construção das universidades na periferia e no interior do país facilitou o acesso, ao ensino superior público, para jovens e adultos que antes não tinham essa perspectiva em suas vidas. “A expansão das instituições de educação superior (IES) brasileiras foi muito importante, pois permitiu, além do ingresso de maior número de pessoas, a ampliação do acesso pela interiorização de novos campi e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), o que trouxe para a educação superior pessoas que não poderiam ter se deslocado para estudar longe do seu



Figura 1. Vilmar Kalunga, primeiro prefeito quilombola do país, do município de Cavalcante (GO), membro da comunidade Kalunga e egresso do curso de licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília (UnB) e
(Foto: Arquivo Pessoal. Reprodução)

domicílio”, afirma Gladys Beatriz Barreyro, professora na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da [Universidade de São Paulo](#) (USP). A pesquisadora também aponta que se, por um lado, essa ampliação foi muito essencial, por outro ela ainda foi insuficiente.

O número de vagas nas universidades e IES cresceu, mas não acompanhou a necessidade real da população brasileira – especialmente a de baixa renda. A demanda continua sendo maior do que a expansão trazida pelo Reuni. “A expansão do ensino privado é astronomicamente superior do que das universidades públicas e isso acarreta equidade e oportunidade de acesso ao estudante que deseja ingressar na universidade”, explica Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra, professora do Centro de Educação da [Universidade Federal da Paraíba](#) (UFPB). “É preciso uma política pública de reestruturação curricular mais radical, capaz de atingir um maior contingente da população na idade de escolarização universitária”, defende a pesquisadora.

Além disso, esse ciclo de expansão parece ter se esgotado nos últimos anos e o número de matrículas públicas tem encolhido visivelmente. “Em 1995, o Brasil tinha por volta de 670 mil matriculados em universidades públicas. Só ultrapassamos a marca de um milhão de matriculados no ano de 2002. Em termos de proporção de matrículas sobre a população do país, esses números não representam nem 0,5%”, ressalta Minhoto. A pesquisadora também aponta que a distribuição de matrículas no ensino superior, entre as diferentes regiões do país, ainda é desigual. “No Sul há o maior percentual de matriculados e no Nordeste, o menor. Essa realidade não ajuda a combater as históricas

desigualdades entre as diferentes regiões. Por isso, a política de expansão e interiorização da Educação Superior é estratégica e seu planejamento deve ser retomado”, enfatiza.

Diversidade

A expansão das universidades trouxe para o debate a questão da diversidade. Além de aumentar o número de vagas, o objetivo era trazer para a educação superior os grupos historicamente excluídos: pobres, negros, indígenas, filhos de pais com pouca e/ou nenhuma escolaridade e estudantes das escolas públicas. Assim, se no início dos anos 1990, oito entre 10 alunos eram brancos, hoje essa proporção caiu para seis entre 10 estudantes, segundo o [Mapa do Ensino Superior no Brasil 2022](#), elaborado pelo [Instituto Semesp](#). (Figura 2)

Entre as políticas de inclusão no ensino superior, a Lei de Cotas certamente foi a que teve um dos maiores impactos na mudança do perfil do estudante, já em seu primeiro ano de implantação, em 2013. “Há uma ampliação evidente em termos de diversidade étnico-racial, de 2013 para 2019, refletindo o impacto da política de cotas na mudança do perfil dos estudantes”, afirma Minhoto.

As cotas para negros, indígenas e estudantes, do ensino público, modificou drasticamente o perfil da comunidade estudantil universitária, diversificando-a e tornando-a mais próxima ao que é o Brasil de fato, e, ao mesmo tempo, distanciando-a da elite (classe média e alta), que tradicionalmente monopolizava os espaços das IES públicas. Em diversos espaços da educação superior, programas de ação afirmativa tiveram êxito, ao abrir vagas públicas para segmentos que antes eram excluídos ou sub-representados. “Percebíamos que as universidades públicas eram do Estado, mas não se destinavam ao povo. Vagas em universidades públicas de melhor qualidade, e nos cursos de maior prestígio social, eram (e ainda são, em grande medida, apesar das políticas de ações afirmativas compensatórias) destinadas quase que, exclusivamente, a uma minoria branca e de classe dominante da sociedade”, ressalta Guerra.

Assim, em uma década, as cotas foram capazes de incluir, na Educação Superior, estudantes pobres, negros, indígenas e provenientes de escolas públicas em uma proporção inédita no país. A maioria desses estudantes representa a primeira geração de suas famílias a ter acesso à educação superior. “Os cotistas têm apresentado um

desempenho acadêmico similar ao dos não cotistas, no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) (ver [Relatório do SoU_Ciência](#)), além de se evadirem

proporcionalmente menos.

Esse cenário, aliado ao fato de que o salário é em média 2,5 vezes maior entre os brasileiros portadores de diploma superior do que entre os que possuem diploma de nível médio, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ([OCDE](#)), nos dá a dimensão do impacto promovido por essa política no combate às desigualdades e na promoção da mobilidade social no país”, aponta Minhoto. “Essas informações nos permitem assegurar que as políticas afirmativas e de inclusão social promoveram uma espécie de revolução silenciosa no país”, termina.

“As cotas para negros, indígenas e estudantes, do ensino público, modificou drasticamente o perfil da comunidade estudantil universitária, diversificando-a e tornando-a mais próxima ao que é o Brasil de fato.”

Pesquisas sobre o perfil dos estudantes, associadas ao desempenho acadêmico, bem como o acompanhamento de egressos, sua empregabilidade e aumento da renda familiar, vem sendo feitas e mostram resultados amplamente favoráveis à manutenção dessas políticas, no país. Além disso, outros aspectos, que dizem respeito a mudanças sociais a partir da valorização do conhecimento, do estudo e da formação intelectual em classes sociais, mostram a importância das ações afirmativas. “Isso certamente forçou a universidade a lidar com temas que eram gritantes na sociedade, mas minimizados no dia a dia das universidades como o racismo, a LGBTfobia, a acessibilidade, a inclusão, as doenças mentais, o suicídio, o acesso digital, a assistência estudantil, e a própria revisão da prática pedagógica no ensino superior”, aponta Bizerril.

Democratização

O aumento de vagas e campi implicou na contratação de um grande contingente de servidores públicos, como docentes ou técnicos administrativos. Essa ampliação de vagas, para atuação profissional no ensino superior público, democratizou o acesso ao trabalho nas universidades e ajudou a mudar o perfil dos



Figura 2. Expansão das universidades aumentou o número de vagas e trouxe para a educação superior os grupos historicamente excluídos: pobres, negros, indígenas, filhos de pais com pouca e/ou nenhuma escolaridade e estudantes das escolas públicas.

(Foto: Agência Brasil/ Valter Campanato. Reprodução)

docentes e técnicos. No caso dos docentes, perfis mais diversificados foram contratados, abalando a hegemonia dos pesquisadores de carreira, que saíam do doutorado ou pós-doutorado, direto para as universidades, muitas vezes, para seguir atuando no mesmo grupo de pesquisa no qual foi formado. Já no caso dos técnicos, houve uma ampliação de contratação, para perfis profissionais até então inexistentes nas universidades, atraindo pessoal mais escolarizado e com outras perspectivas profissionais. “Esse aumento na diversidade docente resultou em um fortalecimento do debate interno a respeito do conhecimento transdisciplinar e das missões e papéis da universidade pública em relação à sociedade. E a diversidade de profissionais técnicos fortaleceu debates internos a respeito dos direitos desse segmento e de seu papel no funcionamento da universidade, como na gestão e no acesso à pós-graduação”, afirma Bizerril. (Figura 3)

Também é interessante avaliar o impacto da expansão das universidades públicas, através da inserção de seus egressos. Um [estudo de caso](#) recente mostrou que os alunos egressos da Unifesp, de diferentes origens socioeconômicas, têm conseguido exercer, de forma equitativa, as suas atividades profissionais na área em que se formaram. Ainda é preciso superar desafios à dificuldade para se empregar, à faixa de renda e à continuidade dos estudos, mas isso já demonstra os efeitos da mudança no perfil de egressos, na sociedade e no mercado de trabalho. “A educação apenas não resolve os problemas sociais e são necessárias outras políticas complementárias. Reserva de vagas segundo critérios sociais em concursos públicos, assim como incentivos às empresas que contratem ex-cotistas ou ex-bolsistas, poderiam ajudar na inclusão dos estudantes no



Figura 3. Altaci Rubim foi a primeira professora indígena da UnB. O aumento de vagas e campi implicou na contratação de um grande contingente de servidores públicos, como docentes ou técnicos administrativos
(Foto: Carlos Vieira/ CB. Reprodução)

mercado de trabalho”, enfatiza Barreyro.

Diante disso, esse seria o momento de retomar a expansão universitária, criando estruturas para acolher essa diversidade de alunos e caminhando rumo a uma universidade cidadã, que reconhece e deseja que os direitos das pessoas estejam presentes e ativos, dentro e fora de seus limites. “A IES precisa ser criativa e eficiente, mantendo sua qualidade, tanto para a sociedade abastada e como para a sem recursos. Para acolher a massa de excluídos e ter um papel relevante na integração social desses sujeitos, para produzir conhecimento local-regional - internacional e ter relevância nos projetos de desenvolvimento nacional, para contribuir para superar esse triste momento de barbárie cultural, desmoralização ética, retrocesso social e desesperança política, a IES precisa se recriar de fato como ‘lócus’ social para todos, com políticas públicas para ampliação que garantam condições de acesso e permanência”, defende Guerra.

Desta forma, é necessário retomar o processo de expansão das universidades, dessa vez fazendo os ajustes a partir das lições aprendidas e das múltiplas experiências vividas em todos os cantos do país. “Para isso, é importante valorizar que essas histórias sejam contadas, revistas, discutidas e socializadas; é fundamental criar espaços de diálogo dos atores que viveram essas experiências para tirarmos as lições necessárias e acertarmos mais nas próximas tentativas”, aponta Bizerril. ■

Chris Bueno é jornalista, escritora, divulgadora de ciências, editora-executiva da revista Ciência & Cultura e mãe apaixonada por escrever (especialmente sobre ciência).

“Esse seria o momento de retomar a expansão universitária, criando estruturas para acolher essa diversidade de alunos e caminhando rumo a uma universidade cidadã, que reconhece e deseja que os direitos das pessoas estejam presentes e ativos, dentro e fora de seus limites.”



Ciência&Cultura

VOLUME 75 – NO. 1 | JANEIRO – FEVEREIRO – MARÇO 2023

Uma publicação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

Rua Maria Antônia, 294, 4º andar

CEP: 01222-010, São Paulo – SP

Fone: (11) 3259-2766

E-mail: cienciaecultura@sbpcnet.org.br