

NÚMERO COMEMORATIVO DO 10.º ANIVERSÁRIO

REVISTA FORGES

Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

Ensino Superior



Corpo Editorial

Diretora

Sônia Fonseca

Subdiretor

Tomás Vargues Patrocínio

Secretário Geral

Alfredo Dib

Comissão Editorial

Luisa Cerdeira

Margarida Mano

Alfredo Buza

Bhangy Cassy

Lei Heong Lok

Luciano de Almeida

Conselho Científico

José Luis Alexandre (Angola)

Rosária Sambo (Angola)

Mário Fresta (Angola)

Carlos Cury (Brasil)

Anísio Brasileiro (Brasil)

Paulo Speller (Brasil)

Celso Lafer (Brasil)

José Dias Sobrinho (Brasil)

Marcos Formiga (Brasil)

Paulino Fortes (Cabo Verde)

Bartolomeu Lopes Varela (Cabo Verde)

Arlindo Chilundo (Moçambique)

Maria Alexandra Rodrigues (Moçambique)

Mouzinho Mário (Moçambique)

António Sampaio da Nóvoa (Portugal)

José Barata-Moura (Portugal)

Fernando Seabra Santos (Portugal)

Julio Pedrosa (Portugal)

Pedro Lourtie (Portugal)

Nuno Mangas (Portugal)

Corpo de Avaliadores Ad Hoc – 2018

Ligía Pavan Baptista (Brasil)

Nelson Amaral (Brasil)

Vera Lúcia Jacob (Brasil)

Alda Castro (Brasil)

Lurdes Machado (Portugal)

Belmiro Cabrito (Portugal)

Tomás Patrocínio (Portugal)

Olímpio Castilho (Portugal)

Conceição Rego (Angola)

Juliana Lando Canga (Angola)

Alberto Chocolate (Angola)

Maria Adriana Carvalho (Cabo Verde)

REVISTA
FORGES

Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

e-ISSN 2184-8513

Revista Forges	Lisboa	Especial	Novembro	2020
----------------	--------	----------	----------	------

Direitos dessa edição reservados à
FORGES - Fórum de Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa
Reitoria da Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade, 1649-004 LISBOA, PORTUGAL
Tel.: +351 912 884 097

<https://edicoes.aforges.org/index.php/revista>
www.aforges.org
Facebook: www.facebook.com/assforges
edicoes@aforges.org

Projeto Gráfico e Capa
Álvaro Coelho



Apoio

Universidade Estadual de Santa Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R454 Revista FORGES / Fórum da Gestão do Ensino Superior
nos Países e Regiões de Língua Portuguesa.
N.º Especial - Lisboa: FORGES, 2020.

Bi-Anual.
e-ISSN 2184-8513

1. Ensino superior - Periódicos.
2. Ensino superior - Administração - Periódicos.

CDU 378
CDD 378

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

SUMÁRIO

Editorial	6
1 | POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESENVOLVIMENTO E DE REFORMA DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA REPÚBLICA DE ANGOLA Alfredo Gabriel Buza.....	9
2 | A UNIVERSIDADE À PROCURA DE SI MESMA António Nóvoa.....	23
3 | OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL Ivan M. T. Camargo	33
4 | MISSÃO DA UNIVERSIDADE José Barata-Moura	51
5 | UNIVERSIDADE EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO E INCERTEZAS José Dias Sobrinho	63
6 | UMA UNIVERSIDADE POPULAR PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA José Geraldo de Sousa Junior.....	77
7 | A EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA: TENDÊNCIAS E DESAFIOS Luísa Cerdeira.....	91
8 | REVISITAR O ROTEIRO DE PLANE(J)AMENTO ESTRATÉGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA Margarida Mano	105
9 | GESTÃO, DEMOCRATICIDADE E AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE Nobre Roque dos Santos	115
10 | A FORGES E A NOVA RACIONALIDADE EDUCATIVA: ALGUMAS NÓTULAS Paulino Lima Fortes.....	125
11 | POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO Roberto Leher.....	133
12 | OS DEZ ANOS DA UNILAB E DO FORGES DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR Paulo Speller | Stela M. Meneghel.....	147



Fórum da Gestão
do Ensino Superior
nos Países e Regiões
de Língua Portuguesa

Editorial

É com imensa satisfação que lançamos mais um número da Revista FORGES e desta vez o número especial comemorativo dos dez anos da Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Região de Língua Portuguesa (FORGES). Há exatamente dez anos concretizava-se a criação da FORGES, com um grupo de sócios que estiveram na base da associação, alguns dos quais integraram a Comissão Instaladora, e aos quais muitos se foram juntando. Nascia, registrada em Cartório a Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Região de Língua Portuguesa (FORGES) com o propósito de promover e fortalecer a difusão de conhecimentos sobre Gestão e Políticas de Ensino Superior em todas as suas dimensões, no âmbito dos países de língua portuguesa. Como uma organização voltada à ciência, não poderia deixar de existir entre suas ações uma revista que servisse de veículo para a difusão de conhecimentos produzidos nesse espaço geopolítico da língua portuguesa. Enfrentando desafios de uma organização ainda jovem, a Revista FORGES se fez presente em quatro continentes (Europeu, Americano, Asiático e Africano) editada, inicialmente, em formato impresso. Hoje, pela dimensão que a revista vem tomando e a facilidade para seu maior alcance proporcionada pelas tecnologias, não se justifica mais a sua impressão. Assim, a data de comemoração dos dez anos da Associação FORGES é também um marco para lançarmos o projeto da Revista FORGES online. Nesse contexto, este número comemorativo conta com as contribuições de: Alfredo Gabriel Buza (Políticas Públicas de Desenvolvimento e de Reforma do Ensino Superior no Contexto da República de

Angola), Ivan M. T. Camargo (Os Desafios do Ensino Superior no Brasil), Luísa Cerdeira (A Evolução do Ensino Superior nos Países de Língua Portuguesa: tendências e desafios), Paulino Lima Fortes (A FORGES e a Nova Racionalidade Educativa: algumas nótulas), José Geraldo de Sousa Junior (Uma Universidade Popular para uma Educação Emancipatória), Roberto Leher (Políticas do Ensino Superior para a Promoção do Desenvolvimento Humano), José Barata-Moura (Missão da Universidade), António Nóvoa (A Universidade à Procura de si Mesma), Nobre Roque dos Santos (Gestão, Democraticidade e Avaliação do Ensino Superior em Moçambique), José Dias Sobrinho (Universidade em Tempos de Precarização e Incertezas), Paulo Speller & Stela M. Meneghel. (Os dez Anos da Unilab e da Forges diante dos Desafios da Educação Superior: pertinência da universidade para um projeto de sociedade). O leitor pode perceber nas reflexões que compõem este número especial, as preocupações com os desafios que as instituições do Ensino Superior têm a enfrentar. Entre elas as advindas da pandemia que tem marcado o ano de 2020. Todas estas reflexões, entretanto, dão-nos a certeza de que estamos no caminho certo ao insistirmos em levar a diante um espaço que reúne investigadores de língua portuguesa pensando, discutindo e partilhando suas inquietações e resultados de pesquisas. Nada mais apropriado do que uma revista que possa difundir e dialogar com essas inquietações. Diante desse cenário o que nos cabe é parabenizar a todos que compõem a rede FORGES e que todos tenham uma boa leitura.

Josefa Sônia Fonseca
Diretora



Artigos

1

POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESENVOLVIMENTO E DE REFORMA DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Alfredo Gabriel Buza¹



Revisão da comunicação apresentada pelo autor na 2.^a Conferência da FORGES, realizada de 6 a 8 de Novembro, no Instituto Politécnico de Macau, sob o lema “Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa”

1. Introdução

A comunicação apresentada em Novembro de 2012 foi produzida no início de um novo contexto político, a saber, logo após a tomada de posse do presidente da República e a formação do Executivo angolano, em que resultou o desmembramento dos sectores do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia.

Esta comunicação tem o objectivo de apresentar *i)* o desenvolvimento do Ensino Superior em Angola ao longo dos tempos, *ii)* as diferentes acções implementadas, visando conduzir o processo de reforma do Ensino Superior, e *iii)* as perspectivas actuais do sector.

Do ponto de vista metodológico, recorreu-se à análise do discurso, à investigação bibliográfica, com recurso a documentos oficiais e a diferentes normas legais. De igual modo,

1.....Professor Catedrático no ISCED – Luanda, Jurista, Teólogo e Engenheiro Agrónomo. Especialista em Legislação e Políticas Públicas de Educação e de Direito Ambiental. Pós-doutorando em Educação na UFRJ. Membro da FORGES. buzaalfredo@yahoo.com.br

tratando-se de estudo qualitativo, recorreu-se ao método descritivo. A revisão e o ajustamento foram necessários para adequar o texto à realidade do País e às reformas que ocorrem nos últimos oito anos.

Para além da introdução e das considerações finais, esta comunicação apresenta, em termos de estrutura, dois tópicos. No primeiro tópico, apresenta-se uma síntese histórica do desenvolvimento do Ensino Superior em Angola. No segundo tópico, são abordados aspectos de políticas públicas e de reforma do Subsistema de Ensino Superior, divididos em dois contextos: unipartidarismo e multipartidário.

Para efeitos de enquadramento, entende-se aqui como política pública, a política de governo, a saber, o conjunto de programas, acções e decisões que são tomadas pelas entidades do Estado ou do Governo, envolvendo directa ou indirectamente entes públicos ou privados, com o objectivo de satisfazer um direito de cidadania, no caso vertente, de educação. Ou seja, esta perspectiva alinha-se na visão de Bucci (2006), que afirma que:

políticas públicas são programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as actividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. Políticas públicas são metas coletivas conscientes e, como tais, um problema de direito público, em sentido lato. (p. 241)

No contexto de Angola, desde a sua independência, apesar das dinâmicas e das mudanças que ocorreram no cenário político nacional e mundial, é sobre os ombros do presidente da República que reside a condução das políticas públicas de educação. Por isto, é importante analisar algumas afirmações deste no exercício da sua função, quanto à educação, no geral, e ao ensino superior, em particular, em momentos de grande destaque político.

2. Síntese Histórica do Desenvolvimento do Ensino Superior

Na Angola independente, a Universidade de Luanda passou, em 1976, através da Portaria n.º 76-A/76, de 28 de

Setembro, a denominar-se Universidade de Angola, tendo esta, em 1980, passado a ser denominada Universidade Agostinho Neto (UAN).

Em 1992, foi criada a Universidade Católica de Angola (UCAN), através do Decreto n.º 38-A/92, de 7 de Agosto, dando início ao processo de iniciativas privadas no ensino superior.

No ano 2009, por iniciativa do governo, ocorreu o redimensionamento da então única universidade pública, a UAN, e foram criadas seis novas universidades públicas de âmbito regional, estatuto que também passou a deter a UAN. Igualmente, foram criadas mais dez instituições de ensino superior autónomas, entre academias, institutos e escolas (Decreto n.º 7/09, de 12 de Maio).

Até 2018, o País contou com 72 instituições de ensino superior (25 públicas e 47 privadas). Quanto à tipologia, entre as instituições públicas, existiam uma academia, oito universidades, 12 institutos superiores e quatro escolas superiores; entre as privadas, existiam 10 universidades e 37 institutos superiores (MESCTI, 2018, p. 13).

3. Políticas Públicas de Desenvolvimento e Reforma do Ensino Superior

A presente abordagem sobre as políticas públicas de desenvolvimento e reforma do Ensino Superior na República de Angola limita-se, por questões metodológicas e em função da dimensão da análise, a dois eixos fundamentais. O primeiro eixo insere a questão da tutela do Ensino Superior em Angola e da regulamentação do Subsistema, incluindo o financiamento. O segundo eixo considera alguns aspectos da gestão e do funcionamento das instituições de ensino superior (IES).

Importa aqui destacar que no texto apresentado em 2012, na 2.ª Conferência da FORGES, a abordagem teve como delimitação temporal a proclamação da República Popular de Angola, a 11 de Novembro de 1975, e a tomada de posse do Executivo saído das eleições de 31 de Agosto de 2012. Neste artigo, estendeu-se a abordagem para Setembro de 2020, altura que o actual titular do Poder Executivo completa três anos de mandato e marca o fim da 3.ª Sessão Legislativa da IV Legislatura.

4. Políticas Públicas no contexto do Unipartidarismo

Durante o unipartidarismo, as decisões que regularam o ensino, em geral, tinham um cunho ideológico de base partidária. No primeiro parágrafo do preâmbulo da Lei n.º 4/75, de 9 de Dezembro, Lei da Nacionalização do Ensino, pode ler-se: “Considerando que o ensino deve estar a cargo do Estado Revolucionário e que este não deve delegar nem transferir.” Independentemente das evidências técnico-científicas e dos pressupostos metodológicos, a ideologia é que ditava as decisões através do grupo hegemónico com assentos nos órgãos centrais do partido. É tão certo que, no âmbito da gestão das instituições, o primeiro reitor da Universidade de Angola foi o presidente da República e do partido MPLA, Dr. António Agostinho Neto.

Era o MPLA, partido no poder, que decidia sobre os processos normativos de ensino, cabendo ao departamento ministerial que tutelava a Educação a execução das decisões.

As evidências são constatadas na Lei Constitucional, de 11 de Novembro de 1975, e nas diferentes normas que foram aprovadas ao longo deste contexto, como os estatutos orgânicos do departamento ministerial de tutela da Educação. No artigo 1.º do Decreto n.º 60/76, de 19 de Junho, que aprovou o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e nos artigos 3.º e 6.º do Decreto n.º 26/77, de 15 de Março, que aprovou o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (MED), o Ensino Superior é integrado de forma institucional, através da universidade, no órgão de tutela, sem a forma de provimento do titular e a sua categoria de hierarquização. Afinal, o reitor era o presidente da República.

Na implementação das directrizes do 1.º Congresso do MPLA, ocorrido em Dezembro de 1977, o MED passou a ter um vice-ministro para o Ensino Médio e Superior, institucionalmente a Universidade de Angola e clarificou a ordem de hierarquia do reitor e dos dois vice-reitores, conforme os artigos 3.º, 5.º, 10.º, 18.º e 20.º do Decreto n.º 40/80, de 14 de Maio.

No Decreto n.º 9/87, de 30 de Maio, já estando em vigor o Estatuto Orgânico da Universidade de Angola (Decreto n.º 37/80, de 17 de Abril) e o Estatuto da Carreira Docente (Decreto n.º 31/80, de 10 de Abril), exclui-se a figura de vice-ministro para o Ensino Médio e Superior, pois havia sobreposição de

funções. Destacam-se as figuras do reitor, equiparado a vice-ministro, e dos vice-reitores; e concede-se, pela primeira vez, do ponto de vista legal, um estatuto de autonomia à universidade, que passa a ser denominada de UAN (Decreto n.º 9/87, de 30 de Maio). Porém, o clima político não favorecia uma gestão autónoma. A evidência recai para a existência, no MED, de um Gabinete de Correspondência Classificada, com relações funcionais com a Segurança do Estado, dirigido por um chefe de sector (artigo 11.º do Decreto n.º 9/87, de 30 de Maio).

Durante este período, o acesso ao Ensino Superior, como a todos os demais subsistemas do Sistema de Educação era universal e gratuito. Através do Instituto Superior de Bolsas de Estudos, o País concedia bolsas de estudos para o exterior.

Sobre a tutela e a gestão, o número 3 do artigo 3.º do Decreto 37/80, de 17 de Abril, que aprovou o Estatuto da Universidade de Angola, estabelecia: “Na sua acção, a Universidade de Angola deverá orientar-se estritamente pelos princípios da política educacional e científica superiormente definidos pelo MPLA – Partido do Trabalho e pelo Governo...” É clara a tutela do MED e o papel directivo do MPLA. Estes aspectos foram mantidos no Estatuto da UAN de 1989 (Decreto n.º 17/89, de 13 de Maio), apesar da sua maior autonomia na gestão.

Silva (2016) denominou o período de 1975 a 1980 como sendo de afirmação revolucionária e o de 1980 a 1991 como o período de ajustamento e expansão.

As políticas públicas do Ensino Superior, neste contexto, foram marcadas por decisões de órgãos político-partidários, por gestão fortemente estatizada e por ausência da liberdade académica e científica. A passagem do unipartidarismo para o multipartidarismo pode ser considerado um marco importante que possibilitou, a primeira reforma do Ensino Superior.

4.1. Políticas Públicas no contexto do Multipartidarismo

Com o multipartidarismo, entrou em vigor uma nova lei constitucional. Ocorreram as primeiras eleições gerais em 1992, e foi constituído, em 1993, o primeiro governo saído destas eleições (Decreto Lei n.º 2/93, de 12 de Fevereiro). Surgiram novas instituições privadas. É neste contexto que surge o Decreto-Lei n.º 13/95, de 27 de Outubro, que aprova

o Estatuto do MED, destacando a tutela do Ensino Superior. A universidade passou a ser um órgão autónomo. O reitor e os vice-reitores tinham assento no órgão colegial do MED.

Os gestores das instituições privadas não tinham assento no órgão colegial do MED. A exclusão criou um vazio no nível e no espaço de intervenção do MED nas instituições privadas.

Em 1995, foram aprovados um novo estatuto orgânico para a UAN e um novo estatuto da carreira docente universitária, pelos Decretos n.º 2/95 e n.º 3/95, de 24 de Março, respectivamente. À luz do Decreto n.º 2/95, de 24 de Março, clarificou-se o âmbito da tutela (artigo 2.º) com a autonomia administrativa para UAN, e, motivados pelas mudanças políticas, o provimento do reitor passou a ser por eleição, mas se mantendo este na presidência do órgão colegial – a Assembleia (artigo 6.º). A eleição ocorreu em 1996. E o mandato, iniciado em Fevereiro de 1997, foi interrompido em Outubro de 1999 pela tutela, ao arrepio da legislação em vigor, na altura.

Todos estes acontecimentos trouxeram mudanças na política pública do Ensino Superior. Redefiniu-se o papel da tutela, outra vez como MEC. No Decreto-Lei n.º 6/00, de 9 de Junho, a Direcção Nacional do Ensino Superior e o Conselho de Reitores são integrados no MEC. Com estes dois órgãos, as questões do Ensino Superior passam a ter uma discussão nacional, e não apenas institucional, com envolvimento de diferentes actores.

O Sistema de Educação passou por grande reforma quando a Assembleia Nacional concedeu a autorização legislativa ao governo, através da Resolução n.º 20/01, de 11 de Maio, abrindo caminho para a aprovação da Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, a Lei de Bases de Educação, e para a criação de normas que passariam a conformar, de forma específica, o Ensino Superior enquanto subsistema.

Foi pelo Decreto-Lei n.º 2/01, de 22 de Junho, que foram aprovadas as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior, após aprovação do Decreto n.º 35/01, de 8 de Junho, sobre o Estatuto das IES.

As alterações na legislação permitiram a aprovação do Estatuto da UAN, através do Decreto-Executivo n.º 60/01, de 5 de Outubro, que permitiu o retorno do processo eleitoral em 2001, repetindo-se em 2006. O reitor deixou de ser o presidente da mesa

da Assembleia Universitária. Estes acontecimentos marcaram o que entende-se ser a segunda reforma do Ensino Superior.

Em 2003, o MED voltou a assumir a tutela do Ensino Superior, e saltou à vista a criação do Conselho do Ensino Superior, como órgão colegial e consultivo do titular (Decreto-Lei n.º 7/03, de 17 de Junho). Assistiu-se ao regresso da figura de vice-ministro da Educação para o Ensino Superior (Decreto Presidencial n.º 9/05, de 27 de Janeiro).

Dois anos depois, a tutela do Ensino Superior é retirada ao MED, e foi criada a Secretaria de Estado para o Ensino Superior (SEES), pelo Decreto-Lei n.º 5/07, de 5 de Abril, sem um órgão colegial para as questões do Subsistema envolvendo os diferentes actores. Este estatuto do SEES foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 2/09, de 29 de Abril, que passou a incluir o Conselho Nacional das Instituições de Ensino Superior.

No dia 3 de Outubro de 2008, na cerimónia de tomada de posse do governo saído das eleições legislativas, o presidente da República, José Eduardo dos Santos, na sua intervenção, afirmou:

No sector da Educação, penso que devemos fazer uma avaliação da execução dos programas de reforma do sistema educativo e do subsistema do Ensino Superior, para detectar as insuficiências e corrigi-las e definir os instrumentos para a materialização das orientações dimanadas do Programa de Governo aprovado pelos eleitores, com vista a melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho dos docentes e a gestão dos estabelecimentos de ensino em todos os níveis. (ANGOP, 2008).

As palavras ditaram o que ocorreria de seguida. No dia 15 de Abril de 2009, foi aprovada pelo Conselho de Ministros a Resolução n.º 29/09, de 15 de Abril, que definiu uma série de acções regulamentadoras que conformariam a terceira reforma do Ensino Superior no País. Porém, o programa executivo do sector do Ensino Superior não progrediu, porquanto, na sua elaboração, se excluiu a UAN, enquanto instituição.

Esta terceira reforma também foi marcada pelo redimensionamento da UAN, com a criação das demais instituições públicas. A intervenção da tutela aumentou, reduzindo a autonomia das instituições. Os órgãos colegiais deliberativos foram suspensos, assim como o provimento dos gestores retornou ao

modelo da época do unipartidarismo, à margem do Decreto n.º 90/09, de 15 de Dezembro.

Em 2010, foi aprovada a Constituição da República de Angola. O titular do Poder Executivo nomeou os seus auxiliares nos departamentos ministeriais. Criou-se, através do Decreto Presidencial n.º 70/10, de 19 de Maio, para tutelar o Subsistema de Ensino Superior, o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT). Criou-se também um órgão colegial, o Conselho Nacional das Instituições de Ensino Superior, para apoiar o titular nas matérias do Ensino Superior. Do mesmo modo, criou-se, pela primeira vez, uma instituição para as questões de avaliação e acreditação do Ensino Superior, o Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação do Ensino Superior (INAAES).

Realizada a I Conferência Nacional sobre o Ensino Superior, de 2 a 4 de Julho de 2012, pelo Ministério do Ensino Superior, Ciências e Tecnologia, sob o lema “O Ensino Superior no Quadro da Estratégia Nacional de Desenvolvimento”, prepararam-se as bases para o relançamento das reformas estagnadas desde 2008. Entre os presentes, e para aqueles que acompanharam o evento, ficou uma certeza: o Ensino Superior na República de Angola ficaria marcado com um antes e um depois da I Conferência.

No seu discurso de investidura, o presidente da República, José Eduardo dos Santos, afirmou:

Começámos por investir para aumentar a quantidade e agora impõe-se que haja mais investimento para melhorar a qualidade do ensino que é prestado nas nossas escolas e universidades. (...). Deste modo, o Executivo vai desenvolver um programa de revisão do sistema educativo, centrado na eficácia do ensino, que leve em conta o modelo curricular, o perfil de competências profissionais dos professores, dos formadores e dos educadores, bem como o sistema de gestão das escolas públicas. (ANGOP, 2012).

Porém, com as eleições de 2012, a tutela passa para o Ministério do Ensino Superior, e este, por sua vez, afasta-se das conclusões da I Conferência Nacional sobre o Ensino Superior. Se no Decreto Presidencial n.º 233/12, de 4 de Dezembro, se verificava a existência de um órgão colegial para as questões do Ensino Superior (artigo 9.º), no Decreto Presidencial n.º

111/14, de 27 de Maio, este órgão colegial, o Conselho Nacional das Instituições de Ensino Superior, foi suprido.

Este retrocesso foi notório na implementação das políticas públicas de Ensino Superior, quanto à tutela e à gestão das instituições. Com excepção da efectivação das bolsas de estudos de pós-graduação internas e da nomeação de gestores das instituições do ensino superior públicas, sem participação da comunidade académica, em mais nada se avançou. Pelo contrário, limitou-se ainda mais a autonomia das instituições.

O reflexo desta desarmonia pode constatar-se no facto de a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, aprovada pela Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, ter sido submetida a uma revisão profunda em menos de quatro anos (Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto), um acto incomum no contexto angolano.

Com as eleições de 2017, constituiu-se um novo executivo e o Subsistema passou para a tutela do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), sendo o seu estatuto aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 26/18, de 1 de Fevereiro. Pelos desafios constatados, deu-se início a quarta reforma do Ensino Superior.

O toque para a nova reforma foi dado, a 27 de Setembro de 2017, por João Manuel Gonçalves Lourenço, quando tomava posse como presidente da República de Angola:

O domínio da educação é aquele a que dedicaremos uma atenção muito especial, no quadro do projecto de capacitação dos quadros angolanos, de modo que possam competir com os demais. O Executivo continuará a encarar a educação como um direito constitucional (...). Isso vai exigir de nós uma aposta clara e permanente na equidade (...). O investimento na qualidade do ensino superior universitário e politécnico será outra grande aposta do Executivo nos próximos anos, com vista à criação de um modelo de ensino superior que esteja mais de acordo com as práticas universais. (ANGOP, 2017).

A afirmação citada marca claramente a quarta reforma. Se as reformas visam a melhoria e a busca da qualidade, Canga e Buza (2015) consideram que “a qualidade de ensino superior precisa ser vista de forma multifacetada, enquadrando o conceito ao contexto” (p. 96).

É neste cenário que se destacará as políticas públicas de desenvolvimento e de reforma do Subsistema de Ensino Superior, por representar o momento actual, como considerações finais.

5. Considerações Finais

As políticas públicas desenvolvidas no âmbito das reformas limitam-se a diferentes áreas de incidência. Na área de tutela e de interacção com outros actores e sectores, a primeira área da reforma, optou-se pela intervenção mínima, respeitando a autonomia consagrada às instituições. Este procedimento permitiu devolver às instituições a tramitação de processos que passavam necessariamente pelo órgão de tutela. O impacto deste procedimento gerou, no passado, uma dívida, para com os funcionários das instituições, de cerca de 3 638 432864,00kz (Cambala, 2019), cerca de USD\$ 7276865,72.

Do ponto de vista da interacção com os demais actores do Subsistema, no estatuto da tutela, foi reintroduzido o Conselho Nacional de Ensino Superior, criando-se uma comissão permanente. É o alargamento dos espaços de diálogo defendidos por Canga e Buza (2015).

A segunda área da reforma esteve ligada à gestão de recursos humanos, tendo sido aprovado o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior (Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de Agosto), o Estatuto Remuneratório da Carreira do Docente do Ensino Superior (Decreto Presidencial n.º 280/18, de 27 de Novembro) e o Regulamento de Avaliação do Desempenho do Docente (Decreto Presidencial n.º 121/20, de 27 de Abril). Entende-se que, o conhecimento das normas e a sua correcta aplicação, assim como a atribuição de uma remuneração digna são aspectos que, tidos em conta, favorecem uma excelente gestão das instituições.

Buza (2019) apontou a questão da carreira e da remuneração como o primeiro e segundo desafios, afirmando ser necessário “entender e equacionar a norma jurídica para que o docente do Ensino Superior possa exercer a sua actividade docente, assim como garantir que o docente (...) usufrua da sua remuneração” (p. 66).

A terceira área da reforma relaciona-se com a avaliação docente e a avaliação das instituições. Buza e Canga (2017) afirmam que o Estado “terá de estabelecer, no âmbito de sua

política pública para o subsistema (...) os objectivos e as metas que devem ser alcançadas, e criar o ambiente normativo” (p. 151). Silva (2016) afirma, por sua vez, que “para elevar o grau de aceitabilidade e de eficácia da avaliação institucional, torna-se necessário conceber modelos ou dispositivos de avaliação que privilegiam a contextualização, o gradualismo e a utilização de instrumentos ajustados à realidade” (p. 174). Foi assim que, com a criação do INAAREES, em 2010, foram aprovados diplomas legais que passaram a compor o corpo de normas, nomeadamente o Decreto Presidencial n.º 203/18, de 30 de Agosto, e os Decretos Executivos n.º 108/20, de 9 de Março, e n.º 109/20, de 10 de Março.

A quarta área da reforma relaciona-se com a gestão das instituições e o financiamento do Ensino Superior, cujas acções têm implicações na formação do corpo docente e não-docente, e na sua capacitação, na investigação e produção científica e na extensão universitária.

Quanto ao financiamento do Ensino Superior, a realidade constatada por Buza et al. (2018) sobre as ausências de normas específicas, vai ajustando-se com a clarificação da participação financeira dos estudantes no ensino superior público e privado, e não só (Decreto Presidencial n.º 124/20, de 4 de Maio), destacando-se a institucionalização das bolsas internas, quer para graduação quer para pós-graduação (Decreto Presidencial n.º 63/20, de 4 de Março).

No aspecto da formação, existem acções concretas para programas de pós-graduação, para docentes do Subsistema e não só, como o envio anual de 300 licenciados para as melhores universidades do mundo (Decreto Presidencial n.º 67/19, de 22 de Fevereiro), entre outras acções bilaterais.

Para a gestão dos diferentes processos, foram aprovadas normas essenciais, como as Normas Curriculares Gerais de Cursos de Graduação do Subsistema de Ensino Superior (Decreto Presidencial n.º 193/18, de 10 de Agosto), o Regulamento de Acesso ao Ensino Superior (Decreto Presidencial n.º 5/19, de 8 de Janeiro), o Regulamento de Ensino à Distância (Decreto Presidencial n.º 59/20, de 3 de Março).

No âmbito da gestão das instituições, encontra-se em marcha um processo que visa reverter a forma de provimento dos gestores, tendo-se a comunidade académica como os actores determinante, assim como a implementação e o funcionamento dos órgãos colegiais deliberativos. O Despacho

Presidencial n.º 54/18, de 8 de Maio, é um claro indicativo da vontade e da decisão política para o retorno do processo eleitoral, que marcará certamente o fim desta quarta reforma do Subsistema, embalada na revisão da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, pela Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto.

Conforme afirmaram Buza e Canga (2016), “após os avanços que o subsistema (...) teve até 2009, o retorno aos modelos anteriores leva os gestores a praticarem uma gestão visando seus próprios interesses ou interesses de um grupo” (p. 201).

Durante estes 45 anos, o Subsistema de Ensino Superior foi impactado pelo contexto político do País, quer pelas decisões e pelo envolvimento dos diferentes actores, quer pelo processo de regulamentação. O desafio é executar reformas que passam pela implementação de normas e por estabelecer um mecanismo funcional de avaliação e de fiscalização do Subsistema de Ensino Superior.

6. Referências Bibliográficas

Agência Angola Press. (2008, 3 de Outubro). Íntegra do discurso do PR José Eduardo dos Santos no empossamento do novo Governo. https://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/politica/2008/9/40/Integra-discurso-Jose-Eduardo-dos-Santos-empossamento-novo-Governo,b2bea433-8b1d-41ab-af75-d300f137d29a.html

Agência Angola Press. (2012, 26 de Setembro). Íntegra do discurso de José Eduardo dos Santos na sua investidura como Presidente da República. http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/politica/2012/8/39/Integra-discurso-Jose-Eduardo-dos-Santos-sua-investidura-como-Presidente-Republica,47b2648b-1c5e-4011-987d-228c0910b026.html

Agência Angola Press. (2012, 26 de Setembro). Íntegra do discurso do Presidente da República: Discurso pronunciado pelo Dr. João Lourenço, na cerimónia de investidura como presidente da República de Angola. http://m.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/politica/2017/8/39/Integra-discurso-Presidente-Republica,8eb031da-bbb0-4941-8172-cf0ad3574166.html

Bucci, M.P.D. (2006). *Direito Administrativo e Políticas Públicas*. Saraiva.

- Buza, A.G. & Canga, J.L. (2016). Gestão da educação superior em Angola e a formação docente. In Fávero, A. A. & Tauchen, G. (Org.), *Políticas de educação superior e docência universitária: Diálogos sul-sul* (pp. 195 - 209). Editora CRV.
- Buza, A.G. & Canga, J.L. (2017). A avaliação no subsistema do ensino superior em Angola: Realidade & desafios. In Tauchen, G. & Fávero, A. A. (Org.), *Avaliação do ensino superior: Perspectivas mundiais* (Vol. 1, pp. 145-161). Editora CRV.
- Buza, A.G. (2019). Legislação e gestão de recursos humanos no ensino superior. In Tauchen, G. & Buza, A. G. (Org.), *Políticas e gestão da educação superior* (pp. 55-80). Editora CRV.
- Buza, A.G.; Nkula, N. M.; Brito, A.; Vicente, N. B.; Joaquim, J. A.; Cossa, E.; Cabrito, B.; Cerdeira, L.; Machado, M. L.; Patrocínio, T., (2018). Expansão, qualidade e desafios no ensino superior na CPLP: Os casos de Angola, Cabo Verde, Moçambique e Portugal. In Castro A., Neto, A. C., Cabrito, B., Cerdeira, L. & Chaves, V. J. (Org.), *Educação superior em países e regiões de língua portuguesa: desafios em tempo de crise* (pp. 137-191). Editora Educa.
- Cambala, R. (2019, 15 de Janeiro). Ministério promete pagar dívida dos docentes do ensino superior. *Jornal de Angola*. <http://jornaldeangola.sapo.ao/sociedade/>
- Canga, J.L. & Buza, A.G. (2015). Qualidade do ensino superior em países periféricos diante dos apelos da globalização: O caso da República de Angola. *Revista FORGES*, 2(2), 85-97.
- Decreto n.º 90/09, de 15 de Dezembro. Diário da República – I Série, n.º 237. Conselho de Ministros.
- Decreto Presidencial n.º 26/18, de 1 de Fevereiro. Diário da República – I Série, n.º 15. Presidente da República.
- Despacho Presidencial n.º 54/18, de 8 de Maio. Diário da República – I Série, n.º 64. Presidente da República.
- Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto. Diário da República – I Série, n.º 123. Assembleia Nacional.
- MESCTI. (2018). *Anuário estatístico do ensino superior 2018*. Edições MESCTI.
- Silva, E.A. A. (2016). *Gestão do ensino superior em Angola: Realidades, tendências e desafios rumo à qualidade*. Mayamba.

A UNIVERSIDADE À PROCURA DE SI MESMA

António Nóvoa¹



A pandemia como revelador

Ao longo da crise pandémica de 2020, as universidades² têm-se mostrado desorientadas, confusas, incapazes de marcar um caminho. Não são as únicas instituições à deriva. Os governos nacionais e as organizações internacionais também não têm estado à altura das suas responsabilidades. Mas das universidades esperava-se uma outra capacidade de reacção, uma resposta mais forte e consistente.

É certo que os sinais de desorientação não são recentes. Há vários anos que as universidades andam enredadas em teias e contradições que as enfraquecem. Basta recordar os problemas crónicos de subfinanciamento e as tentativas de os superar através da importação acrítica de modelos de gestão empresarial; ou a imensa burocracia que ataca a vida académica, atingindo o coração da nossa autonomia e liberdade; ou a adopção de *rankings* e medidas que provocam a uniformização universitária e um produtivismo académico absurdo e fatal.

1..... António Nóvoa é Professor do Instituto de Educação e foi Reitor da Universidade de Lisboa, entre 2006 e 2013. Doutor em Ciências da Educação (Genebra, 1986) e Doutor em História (Paris, 2006), é Doutor Honoris Causa por várias universidades brasileiras e portuguesas. Actualmente, é membro da Comissão Internacional sobre “Os futuros da educação” e Embaixador de Portugal junto da UNESCO.

2..... Quando falo de “universidades”, quero referir-me sempre ao conjunto das instituições de ensino superior. Defendo uma grande diversidade de instituições dentro do sistema universitário, mas não concordo com a existência de subsistemas de ensino superior distintos, separados e isolados.

Porém, nem tudo são espinhos, uma vez que, nas últimas décadas, houve uma expansão sem precedentes, permitindo o acesso ao ensino superior a estudantes oriundos de grupos historicamente excluídos da universidade. Também a ciência tem vindo a ganhar uma nova centralidade, levando a uma compreensão mais nítida da responsabilidade da universidade perante o conhecimento e a sociedade.

A crise pandémica funcionou como um *revelador*, no sentido fotográfico do termo. A imagem ficou nítida, e obriga-nos a enfrentar os problemas do ensino superior com coragem e ousadia. A mudança já era necessária. Agora, é urgente, e inevitável.

A diferença da universidade

Num futuro próximo, as universidades podem tornar-se dispensáveis, substituídas por “cursos online”, por plataformas de inteligência artificial e por “centros empresariais” de desenvolvimento científico e tecnológico; ou podem renovar-se como instituições centrais para as sociedades contemporâneas. A decisão está nas nossas mãos.

Correndo o risco de uma excessiva simplificação, defendo que a chave para a reconstrução das universidades se encontra na palavra *diferença*, num triplo sentido: (i) diferença entre a universidade e as outras instituições; (ii) diferença entre universidades; (iii) diferença no interior de cada universidade.

(i) A essência de uma universidade está na diferença em relação às outras instituições. A universidade é um lugar único, marcado pela relação intergeracional e pelo diálogo entre todas as formas de conhecimento. A sua força reside na diferença, e não no mimetismo em relação a outras instituições do mundo económico e social. Quando procura copiar as lógicas de funcionamento e de gestão das outras instituições, perde todo o interesse. Quando se deixa tentar pelo “utilitarismo”, perde toda a utilidade.

(ii) Uma das tendências mais insensatas das últimas décadas é a busca de uma medida universal para avaliar as universidades. Tentar medir pela mesma bitola as universidades de Lisboa e de São Paulo, de Luanda e de Maputo, é um disparate, e alargar este exercício às 30.000 instituições do ensino superior no mundo é um disparate ainda maior.

As universidades são diferentes e não podem ser avaliadas todas do mesmo modo.

(iii) Finalmente, é preciso compreender que os professores universitários são diferentes uns dos outros: alguns preferem leccionar nas licenciaturas, outros nos mestrados e doutoramentos; alguns realizam-se mais no ensino, outros na pesquisa; alguns interessam-se mais pela gestão do que outros... Ao aplicarmos os mesmos critérios para editais, concursos e avaliações, empurramos os professores para perfis uniformes que empobrecem a universidade.

É com base nesta tripla diferença que devemos repensar as universidades e as suas três missões – ensino, pesquisa e relação com a *sociedade*.

Uma pedagogia do encontro

Uma universidade define-se, acima de tudo, pelo compromisso dos professores com o futuro dos seus estudantes. É esta a sua missão primeira. Para a cumprir, é preciso criar as melhores condições para este *encontro*.

Na universidade, há uma tradição importante de valorização do encontro entre mestres e discípulos, como se percebe pela leitura de autobiografias e memórias de antigos estudantes. Estamos perante um património essencial, constituído pelo exemplo de muitos professores com grande sensibilidade pedagógica e um sentido apurado do compromisso com os seus alunos. Porém, é preciso reconhecer que estes mestres, notáveis no seu magistério, nunca inscreveram a questão pedagógica como tema de reflexão da sua própria vida universitária.

Por outro lado, nenhum de nós ignora que as tendências das últimas décadas, com a vontade crescente de imitar as chamadas “universidades de classe mundial” ou “universidades de investigação”³ e para valorizar o “produtivismo académico” têm relegado o ensino para segundo plano.

Nada será conseguido sem a dedicação dos professores, sem dar centralidade à missão docente na organização do trabalho universitário e da carreira académica, sem a compreensão de que podemos aprender a ensinar.

3..... Em inglês: “world-class universities” e “research universities”.

O mais importante é a criação de novos ambientes educativos, muito diferentes daqueles que, ainda hoje, predominam nas universidades. O “ambiente” não se define apenas numa dimensão espacial, mas também em dimensões temporais e relacionais. No ambiente dos anfiteatros é fácil “dar uma aula”, mas é difícil, ou mesmo impossível, estudar em grupo ou realizar actividades de pesquisa.

A criação destes ambientes é o caminho necessário para valorizar o estudo, a conversa informada, a partilha, a experiência de pesquisa, a descoberta, a co-construção do conhecimento, numa palavra, para valorizar a pedagogia do encontro e do trabalho conjunto.

Hoje, o digital pode ser um instrumento importante para a construção de um novo ambiente educativo, com ligações dentro e fora dos espaços universitários. O digital tem, hoje, muitas formas e possibilidades, também para o diálogo, a interacção e a proximidade entre professores e estudantes. Mas imaginar que podemos ser e fazer universidade unicamente através do digital é uma ilusão perigosíssima. Pode haver, aliás, a tentação de reservar o *campus* universitário para as actividades mais prestigiadas (pós-graduações, trabalho laboratorial, investigação) e remeter o ensino para modalidades “remotas” ou “virtuais”. Seria um erro trágico para o futuro das universidades.

Uma ciência aberta e convergente

A ciência ganhou uma nova centralidade nas universidades, o que é fundamental, tanto para impregnar o ensino com um espírito científico como para promover o conhecimento na sociedade. Hoje, as universidades devem participar activamente na agenda da Ciência Aberta (*Open Science*), sobre a qual gostaria de deixar três apontamentos, e mais um.

Primeiro, o acesso livre ao conhecimento, sobretudo quando é produzido com dinheiro público. As práticas actuais de publicação científica não são aceitáveis e, menos ainda, que sejam elas a dominar as carreiras universitárias.

Segundo, a promoção de uma cultura científica, no conjunto da sociedade. É um tema central dos nossos dias, quando assistimos à expansão de formas distintas de rejeição da razão e de negacionismo da ciência.

Terceiro, a capacidade de construir políticas públicas informadas pelos resultados científicos, situação que se tornou ainda mais relevante no contexto actual da crise pandémica.

Três apontamentos, e mais um: a necessidade de debatermos, sobretudo a partir das lições da pandemia, a dependência dos grandes gigantes do digital, do ponto de vista do *software*, das tecnologias e das plataformas de comunicação. Será que as universidades não deveriam juntar-se para criar *software* público e aberto, para construir modalidades independentes de comunicação e de trabalho?

Ciência aberta e convergência, isto é, a organização da ciência em grandes temas que juntam distintas abordagens disciplinares. Ninguém pode negar a importância da especialização, mas a força única das universidades está na convergência entre diferentes disciplinas e formas de conhecimento.

No campo do ensino, podemos falar de Paul Ricoeur, de Edgar Morin, de George Steiner, de Michel Serres, mas também de Maxine Greene, de Martha Nussbaum, de Judith Butler ou de Nancy Cartwright. O que têm em comum estes autores? Para além de muitas diferenças, juntam-se na crítica a uma formação universitária excessivamente especializada, compartimentada.

A necessidade de construir uma educação superior capaz de formar numa pluralidade de saberes, e de os reconstruir a partir de um ponto de vista não-disciplinar, não está só nos filósofos, mas igualmente nos cientistas. Refira-se, a título de exemplo, o importante relatório publicado pelo MIT, em 2011, com um título sugestivo: *The Third Revolution: The Convergence of the Life Sciences, Physical Sciences, and Engineering*.

Esta deve ser a base em que assenta o trabalho universitário. Nesse sentido, vale a pena chamar a atenção para o novo programa de investigação e inovação da União Europeia, *Horizonte Europa* (2021-2027), que se organiza, em grande parte, com base nos Objectivos do Desenvolvimento Sustentável (Agenda 2030), promovendo uma ciência da convergência.

Uma universidade ligada à cidade

Pensar a universidade, hoje, é pensar a sua inserção no tecido cultural, económico e social. Nada conseguiremos,

se não olharmos para fora de nós. É muito mais do que a tradicional “extensão” universitária. Também não se trata, apenas, da transferência de conhecimento e da inovação, áreas, aliás, da maior importância para o nosso futuro.

A educação superior não se faz apenas dentro dos recintos universitários, mas também nos espaços profissionais e sociais. Há quase 50 anos, em 1972, a UNESCO publicou um importante relatório sobre o futuro da educação, coordenado por Edgar Faure (1972), com o título *Aprender a Ser*. Trata-se de uma reflexão prospectiva que liga as ideias de educação permanente e de “cidade educativa”. O conceito de educação permanente, no sentido de *lifelong learning* (“educação e formação ao longo da vida”) tornou-se muito popular, passando a influenciar as políticas educativas e as estratégias das instituições de ensino superior. Já o princípio de cidade educativa, no sentido de uma “educação que se faz em todos os espaços da vida humana”, ficou largamente por realizar.

Hoje, um dos grandes desafios da universidade é compreender a importância da *cidade* do ponto de vista da formação, aproveitando todas as oportunidades que nela existem para a educação dos seus estudantes. Como é evidente, as possibilidades do digital, permitindo pôr em contacto pessoas a partir de localizações muito distintas, e distantes, torna ainda mais pertinente este debate.

Trata-se de uma ligação umbilical entre a universidade e a cidade, a compreensão de uma *capilaridade* que transforma a cidade em espaço de formação e de conhecimento ao mesmo tempo que concebe a universidade como uma plataforma de intervenção na cidade (mobilidade, sustentabilidade, habitação, solidariedade, empregos do futuro, energia, consumo, diversidade cultural, luta contra as desigualdades, etc.). A universidade é a cidade. O seu campus é a *polis*.

A pandemia como acelerador

Propositadamente, evitei centrar este texto na pandemia e nas suas consequências. Muito tem sido dito, e escrito, como se os problemas fossem novos. Não são. A Covid-19 expôs estes problemas com nitidez e acelerou a necessidade de os resolver.

A situação actual é extremamente perigosa para o futuro das universidades.

Por um lado, o digital pode transformar-se num novo Deus e as tentações são grandes, com o argumento da saúde pública, mas os olhos postos na redução dos custos, de tudo passar para meios remotos ou “à distância”, pelo menos no que diz respeito ao ensino. Há vários anos que empresas e fundações ligadas aos grandes gigantes do digital se preparam para esta transição.

Por outro lado, esta tendência pode conduzir as grandes universidades mundiais a decidirem avançar para *campi virtuais*, em todo o mundo, permitindo a muitos estudantes obterem diplomas de Harvard ou do MIT sem nunca saírem dos seus países. Esta possibilidade, há muito discutida, pode ser precipitada pela crise pandémica e pela diminuição dos “estudantes internacionais” que são vitais para a sustentabilidade destas universidades.

Estamos num tempo de viragem, com grandes riscos para o futuro das universidades. No momento histórico que vivemos, exacerbado pela crise, as duas grandes tendências que atravessaram as universidades nas últimas décadas – o aumento exponencial do número de estudantes e o crescimento de uma “indústria global” do ensino superior – podem conduzir a soluções desastrosas para o futuro das universidades.

A universidade inteiramente digital, se vier a existir, será tudo menos universidade. Isto dito, a questão não é o digital, mas a forma como se enquadra, ou não, numa determinada concepção de universidade.

A metáfora do *ambiente* permite pensar as transformações dentro e fora das universidades. Permite também chamar a atenção para a necessidade de “ambientes” que sejam favoráveis e estimulantes para os diversos percursos dos estudantes, mas também para a realização pessoal e académica dos professores. Hoje, um dos problemas graves das universidades é a falta de renovação geracional e, mesmo, um certo desinteresse dos mais jovens pelas carreiras universitárias, que muitos consideram pouco estimulantes e motivadoras.

Escrevo este texto em Agosto de 2020 e sei que nada voltará ao “normal”. E, para além das questões de saúde pública, é desejável que não regressemos a uma “normalidade” medíocre. A pandemia acelerou a história. A mudança das universidades era necessária. Agora, é urgente. Ela pode trazer o fim das universidades, tal como as conhecemos nos últimos dois

séculos. Seria trágico. Ou pode trazer um tempo de reconstrução e de redefinição das universidades como aquele lugar único, *diferente* de todos os outros.

O nome da mudança: Liberdade!

O coronavírus trouxe medo e uma epidemia de cegueira, que faz lembrar o célebre ensaio de José Saramago. Bernard-Henri Lévy, pelo seu lado, fala de *Ce virus qui rend fou*, para criticar a falta de lucidez e os oportunismos de muitas reacções à pandemia. É também por isso que precisamos de uma universidade capaz de promover o pensamento crítico, a curiosidade, a iniciativa, a participação, para que, assim, possa trazer à luz do dia problemas e avançar soluções.

Não é possível ignorar tudo aquilo que o vírus revelou. A mudança das universidades é inevitável. Será feita com base em interesses privados, há muito activos, e que tentam aproveitar a crise como forma de legitimação? Ou será construída através de um reforço das dimensões públicas, recuperando o sentido da *universitas* para além dos fechamentos e mediocridades que nos paralisam? Será feita numa lógica de bem privado, reforçando o “mercado” do ensino superior no mundo? Ou será construída através do reforço da educação superior como bem comum? Não sei qual será o futuro das universidades, mas sei o futuro da minha preferência. Ficou escrito neste texto.

Em 1968, Paul Ricoeur falou na necessidade de “mudar a vida”. Agora, em 2020, Edgar Morin fala na urgência de “mudar de via”. Sim, as universidades têm de mudar a sua vida, fazer uma reflexão profunda sobre as últimas décadas e a forma como as agendas da excelência, da internacionalização e da modernização transformaram o mundo do ensino superior, e nem sempre para melhor. E têm de mudar de via, no sentido proposto por Edgar Morin no seu texto mais recente, *Changeons de voie* (2020), no qual defende uma regeneração da política, a protecção do planeta e a humanização da sociedade. Se contribuírem para esta “via”, para esta “vida”, as universidades terão cumprido a sua missão.

Há ideias tão fortes que ficam dentro de nós e precisamos de as visitar regularmente. É assim com a oração de sapiência de Bernardino Machado, no ano de 1904, na Universidade

de Coimbra: “Uma Universidade deve ser escola de tudo, mas sobretudo de liberdade”. Para haver universidade, temos de cultivar a liberdade *dentro*, o que só é possível se criarmos as condições para diferentes projectos pessoais e institucionais. Para que a universidade tenha sentido, temos de promover a liberdade *fora*, contribuindo para a construção de sociedades onde todos tenham lugar e cada um possa fazer o seu próprio caminho.

Numa universidade, nada substitui a liberdade, e esta só existe se reconhecermos e valorizarmos a *diferença*. A pandemia revelou e acelerou a necessidade de mudança”. A tragédia seria que tudo continuasse na mesma. A hora é agora. Amanhã, já será tarde:

“C’est l’heure: Hora! Tout à l’heure, il sera trop tard, car cette heure-là ne dure qu’un instant. Le vent se lève, c’est maintenant ou jamais. Ne perdez pas votre chance unique dans toute l’éternité, ne manquez pas votre unique matinée de printemps”⁴ (Jankélévitch, 1980, p. 147).

Referências

- Faure, Edgar (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Jankélévitch, Vladimir (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque rien*. Paris : Seuil.
- Lévy, Bernard-Henri (2020). *Ce virus qui rend fou*. Paris: Grasset.
- MIT (2011). *The Third Revolution: The Convergence of the Life Sciences, Physical Sciences, and Engineering*. Massachusetts: MIT.
- Morin, Edgar (2020). *Changeons de voie: les leçons du coronavirus*. Paris : Denoël.
- Ricoeur, Paul (1968). “Réforme et révolution dans l’université”, *Esprit*, n.º 6-7, pp. 987-1002.

António Nóvoa

Paris, 23 de Agosto de 2020

4..... “Está na hora: Hora! Daqui a pouco será tarde demais, pois esta hora dura apenas um momento. O vento levanta-se, é agora ou nunca. Não desperdicem a vossa única oportunidade em toda a eternidade, não percam a vossa única manhã de Primavera”.

OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Ivan M. T. Camargo¹



Resumo: O ensino superior público no Brasil passa por vários desafios. Este artigo se propõe a analisar três deles: orçamentário, qualidade e governança. Os dados apresentados mostram que as restrições financeiras devem se manter no futuro próximo. Além disso, a qualidade do ensino, quando comparada com outras universidades internacionais, tem caído. Para, em ambiente de restrição financeira, reverter a queda da qualidade é preciso de um grande esforço de discussão e reestruturação da universidade pública. Este artigo propõe caminhos para que ela volte a crescer e para que aumente a sua relevância no quadro do ensino superior nacional.

Abstract: Public higher education in Brazil faces several challenges. This article aims to analyze three of them: budget, quality and governance. The data presented show that financial constraints should remain in the near future. In addition, the quality of teaching, when compared to other international universities, has fallen. In an environment of financial constraint, reversing the fall in quality, a great effort to discuss and restructure the public university is necessary. This article proposes ways for it to grow again and to increase its relevance in the context of national higher education.

1 Introdução

Este artigo encerra uma sequência de três contribuições ao Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES). O primeiro trabalho [FORGES, 2014], foi em 2014, onde eu descrevi, com otimismo, o futuro do ensino superior no Brasil. Em seguida, em 2017, usando

1..... Ex-Reitor da Universidade de Brasília - UnB

os mesmos dados e as mesmas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) [OPNE, 2020], mostrei que políticas econômicas equivocadas adotadas pelo governo apontavam para uma crescente dificuldade de atender as metas prevista na Lei n. 13.005 [BRASIL, 2014].

Neste artigo, em plena pandemia, mostro que as previsões feitas em 2017 estavam corretas e as metas e melhoras previstas em 2014 não vão acontecer.

O objetivo deste trabalho é mostrar os dados da educação no Brasil e propor mudanças estruturais para que a educação superior pública seja capaz de atender a enorme demanda de formação superior da sociedade brasileira.

Considera-se dispensável discutir a importância da educação no desenvolvimento do país. Todas as evidências apontam que o retorno nos investimentos em educação são enormes e podem ser divididos em privados e sociais.

Como um bom exemplo do retorno privado da educação encontra-se o salário. A OCDE [OECD, 2019] afirma que, na Europa, a diferença média salarial entre os que terminaram o curso superior é de 57%. Em países como o Brasil essa diferença é ainda maior.

O outro retorno da educação é o social. É óbvio que uma boa educação facilita a comunicação; aumenta o espírito crítico; diminui a criminalidade e reduz a fertilidade. Estes fatores levam a um aprimoramento da democracia. Os economistas insistem que o retorno social da educação é ainda maior que o retorno privado.

2 O Desenvolvimento do Brasil

Nos últimos anos, a partir do início do século, o Brasil conheceu um rápido crescimento econômico. Vários foram os motivos, mas talvez o mais importante tenha sido a regularização fiscal ocorrida no final do século passado. Depois de um longo período convivendo com enormes taxas de inflação, o país conseguiu criar uma moeda confiável e voltou a crescer.

A partir de 2011, como mostra a figura 1, o PIB per capita pára de crescer. Em 2014, a queda é acentuada. Várias referências mostram o equívoco das políticas econômicas adotadas no período. Ainda não se tem os dados de 2020, mas os valo-

res preliminares apontam para uma redução da produção de riqueza do país da ordem de 5%.

É importante notar que foi o equilíbrio fiscal que levou ao crescimento. De forma análoga, o desequilíbrio levou à recessão. Não tem mágica. Não tem atalho. Todo governo quer gastar mais do que arrecada. Não pode. O endividamento do estado será pago pelas próximas gerações. A população paga um preço muito alto pela irresponsabilidade fiscal do governo. A mudança na trajetória do PIB justifica a revisão crítica do trabalho apresentado em 2014.

Faz parte das dificuldades de um governo, priorizar as despesas. É fato que, no Brasil, há um desperdício estrutural de dinheiro público. Temos a justiça mais cara do mundo e o poder legislativo não cansa de votar benefícios em causa própria. Não faz parte dos objetivos deste trabalho reorganizar o estado brasileiro, no entanto, com será mostrado, considerando a educação uma prioridade nacional, os gastos nessa área devem ser direcionados para a educação básica.

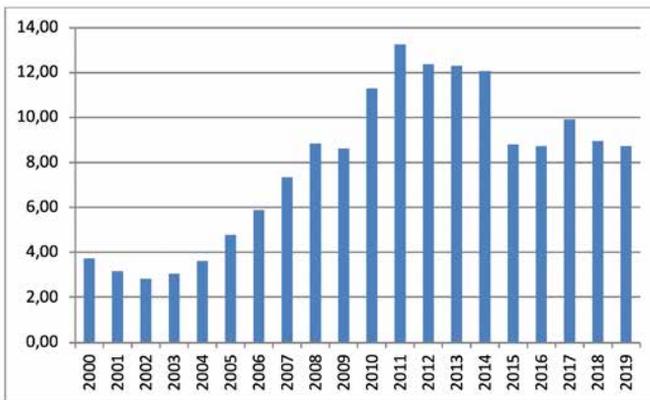


FIGURA 1 – PIB per capita do Brasil em milhares de dólares [WB, 2020].

3 As Metas do Plano Nacional de Educação

Para falar do ensino superior no Brasil é necessário retomar toda a cadeia de ensino. O Plano Nacional de Educação (PNE) é um bom instrumento para fazer este acompanhamento. Todas as metas do PNE são importantes mas, como foi feito nos trabalhos anteriores, a análise vai se concentrar em três: a meta 2 (ensino fundamental); a meta 9 (alfabetização) e a meta 12 (ensino superior).

O Observatório do PNE, mantido pela organização não-governamental “Todos pela Educação” [OPNE, 2020] mostra a evolução dos índices e as metas a serem atingidas em 2024.

A figura 2 apresenta a taxa de matrícula líquida no ensino fundamental ao longo do tempo.

A análise dos dados mostra que, mesmo em 2014, a perspectiva de atingir a meta de 100% era baixa. No entanto, como o projeto era de longo prazo, a esperança era muito grande. A taxa média de crescimento é de aproximadamente 0,2 pontos percentuais por ano. Mantendo esta tendência, vai-se chegar a 98,8% em 2024. Tudo indica que a meta não será atingida.

Além do esforço de inclusão ter sido insuficiente, a maior crítica continua sendo a qualidade do ensino. Os últimos resultados apresentado pela OCDE [OECD, 2019] são alarmantes e, alguns, merecem destaque:

43% dos estudantes avaliados ficaram abaixo no nível mínimo de proficiência nas três áreas (leitura, matemática e ciências);

Desde 2009, não se verifica nenhuma melhora significativa no nível dos estudantes em nenhuma das áreas; e

O status sócio-econômico é o mais forte previsor do desempenho do estudante.

Os resultados do ensino fundamental indicam que todo esforço público na área educacional deve priorizar o ensino básico.

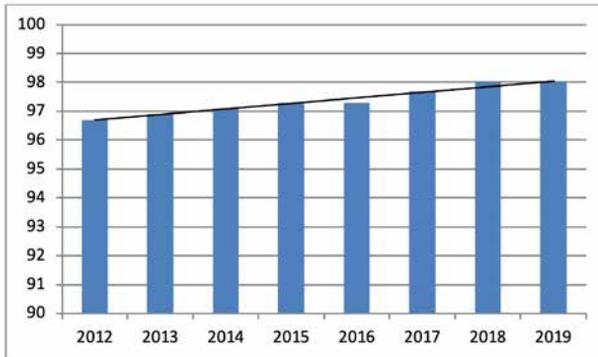


FIGURA 2: Meta 2 - “Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE”.

A figura 3 mostra a taxa de alfabetização da população maior do que 15 anos. O resultado é vergonhoso. Sete por cento da população continua analfabeta. Além disto, a trajetória da curva mostra que a meta de acabar com o analfabetismo em 2024 não será atingida. Tudo indica que, duzentos anos após a independência, o país não conseguirá erradicar o analfabetismo.

A taxa média de crescimento é de aproximadamente 0,3 pontos percentuais por ano. A manutenção deste ritmo de redução do analfabetismo, como mostrado na figura, aponta que o país vai precisar de mais vinte anos para cumprir essa missão.

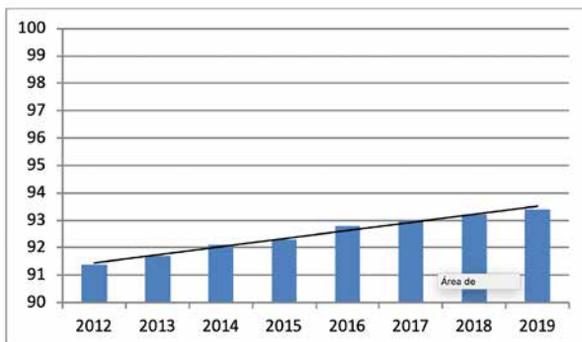


FIGURA 3: Meta 9 - “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa da analfabetismo funcional”.

Finalmente, deve-se analisar a figura 4 que mostra a evolução da meta 12 relativa à percentagem de matrícula na educação superior da população entre 18 e 24 anos.

Observa-se que houve uma certa evolução. Em 2012, 33% da população naquela faixa etária estava matriculada na educação superior e, hoje, o índice atingiu 44%. A taxa média de crescimento é de aproximadamente 1,7 pontos percentuais ao ano. Mantendo esta taxa, seria possível atingir a meta de 50% no ano de 2024.

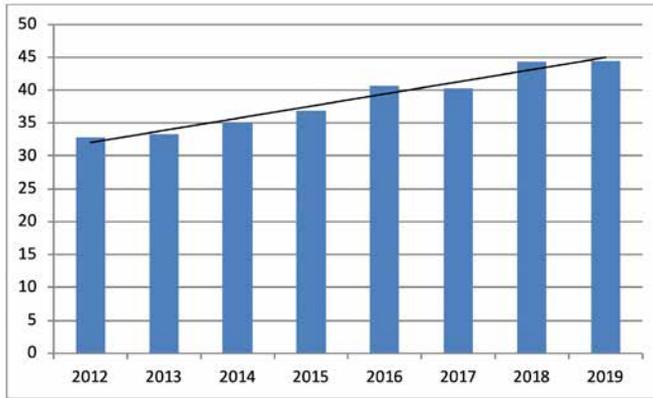


FIGURA 4: Meta 12 - “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no setor público.

É preciso, no entanto, analisar com mais cuidado os dados da figura 3.3. A meta 12 é dividida em duas partes: 50% de matrículas sendo que 40% nas universidades públicas. O grande desenvolvimento quantitativo da educação superior se deu pela expansão da oferta de vagas nas instituições privadas. A tabela 3.1 mostra a distribuição de matrículas entre as instituições públicas e privadas em 2018 [INEP, 2019].

TABELA 1: Matrículas em cursos superiores por categoria administrativa (2018).

Total	8.450.755	100,0%
Pública	2.077.481	24,6%
Federal	1.324.984	15,7%
Estadual	660.854	7,8%
Municipal	91.643	1,1%
Privada	6.373.274	75,4%

A tabela 1 mostra que o ensino superior no Brasil é privado. Talvez seja esse o maior desafio: fazer com que o ensino superior se torne público. Isso é uma missão de longo prazo que extrapola os objetivos deste trabalho.

O que se propõe é analisar a viabilidade de atender as metas definidas pela Lei 13.005 [BRASIL, 2014], neste caso, que 40% do ensino superior do Brasil, em 2024, seja público. Isso equivale a dobrar o número de matrículas nos próximos quatro anos. É mais uma meta que não será atingida.

Resumindo, as três metas que eram factíveis em 2014 se tornaram impossíveis na data de hoje. Não há ação governamental que consiga reverter este quadro em tão pouco tempo. As metas do PNE não serão atingidas.

4 As diferenças entre o ensino superior público e privado no Brasil

Há, no Brasil, uma enorme diferença entre as universidades públicas e privadas. Os dados apresentados na tabela 2, com base na referência [INEP, 2019], mostram a diferença na contratação de docentes.

TABELA 2: Número de docentes (em milhares) nas instituições públicas e privadas

	Número de professores	Dedicação Exclusiva	Tempo Parcial	Relação aluno/ professor
PÚBLICA	173.87	150.07	23.80	11.95
PRIVADA	210.61	57.88	152.72	30.33

Em 2018, os dois milhões de estudantes das universidades públicas contavam com 174 mil docentes. Isto aponta para uma relação de aproximadamente 12 estudantes por professor. Por outro lado, o número de docentes das universidades privadas no mesmo ano foi de 210 mil professores que corresponde a uma relação de mais de 30 estudantes por professor. Os dois extremos parecem equivocados. Nas universidades públicas a relação é muito baixa e, na privada, ela é muito alta. De qualquer forma, em termos de qualidade, é óbvio afirmar que as universidades públicas, no Brasil, oferecem uma melhor formação.

Outro dado que chama a atenção é a quantidade de professores em dedicação exclusiva (DE). No caso das universidades públicas o número de professores DE é da ordem de 86%. Nas universidades privadas, este número não chega a 28%. Mais uma vez, os dois extremos são exagerados. No caso das

universidades públicas o número é grande demais, nas privadas ele não é suficiente. Esses dois parâmetros indicam como é caro o ensino superior público no Brasil.

Os dados apresentados no estudo sobre o “Financiamento da Educação Superior no Brasil” [4], mostram que o custo do estudante da universidade pública brasileira é da ordem de R\$ 40 mil por ano, enquanto a anualidade média das universidades privadas é da ordem de R\$ 10 mil por ano.

A primeira vista, a diferença de custo dos alunos das universidades públicas e privadas pode parecer exagerado. No entanto, os dados da tabela 2 podem explicar a diferença. A maior parcela das despesas das universidades é com pessoal, sendo que os docentes representam o maior volume. Considerando que a despesa com os professores representem 50% do custo total da universidade, a simples mudança na relação de alunos/professor de 12 para 30 (como mostra a tabela 2) já representaria uma redução de custos da ordem de 20%.

Outra grande diferença de custo está relacionada ao número de professores em dedicação exclusiva. De fato, nas universidades públicas, a relação entre o salário de um professor DE e o salário de um professor TP é da ordem de cinco vezes. Assim, aumentando a proporção de professores em tempo parcial, o custo, por aluno, tem significativa redução.

Com estas hipóteses, simulando a folha de pagamento docente das universidades públicas considerando a relação aluno/professor da tabela 2 e o número de professores em tempo parcial das universidades privadas, chega-se a uma redução da ordem de 64%. Os dois efeitos em conjunto representam uma redução de 75% do custo docente. Justificando, desta forma, a redução de 40 para 10 mil reais por ano por aluno.

Usando-se o mesmo simulador, pode-se ter como objetivo a redução do custo do aluno à metade, ou seja, dobrar o número de alunos das universidades públicas sem aumento de custo. Para isso, a relação aluno professor utilizada foi de 15, o número acordado no programa de reestruturação das universidades (Reuni). Com essa variável definida, a relação entre professores TP e DE teria que ser de 50% para cada um.

Mesmo considerando que um processo de reestruturação do ensino público superior do Brasil seja indispensável, não é possível imaginar que ele ocorra no prazo para o cumprimento

da meta 12 do PNE. De qualquer forma, é preciso repensar as universidades públicas. Antes de apresentar propostas, será feita uma avaliação da qualidade do nosso ensino superior.

5 Qualidade do ensino superior no Brasil

Como foi visto, no item anterior, as universidades públicas são mais caras que as privadas. O mais importante, no entanto, é avaliar a qualidade do ensino. Para fazer essa avaliação, serão utilizados dois índices: a avaliação oficial efetuada pelo Ministério da Educação [INEP, 2020] e uma avaliação internacional [QS, 2020].

A avaliação oficial, realizada pelo INEP, é baseada no índice geral dos cursos (IGC), uma nota de zero a cinco que leva em consideração a média ponderada do desempenho dos estudantes de graduação, mestrado e doutorado. Considerando o resultado de todas as universidades divididas em públicas federais, públicas estaduais e privadas, o valor médio do IGC é apresentado na tabela 3.

TABELA 3: Valor médio do IGC das universidades brasileiras

Categoria Administrativa	IGC (médio)
Pública Estadual	2,97
Privada	3,05
Pública Federal	3,31

O valor médio, às vezes, mascara informações importantes. As melhores universidades brasileiras são as públicas do estado de São Paulo. Elas lideram qualquer *ranking* nacional ou internacional. São várias as razões desta liderança mas é possível destacar três: a qualidade do ensino fundamental no estado; a concentração da riqueza; e a maior autonomia universitária.

De qualquer forma, a tabela 3 deixa claro que as universidades públicas federais são, em média, melhores que as privadas. A discussão da evolução no tempo do desempenho das universidades ficará restrita a esta categoria.

Para simplificar, ainda mais, a análise, foram escolhidas cinco universidades federais entre as melhores do país, são elas:

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e Universidade de Brasília (UnB).

A figura 5 mostra o desempenho destas cinco universidades em duas avaliações sucessivas: 2014 e 2018. Os resultados da avaliação de 2018 acabaram de ser publicados.

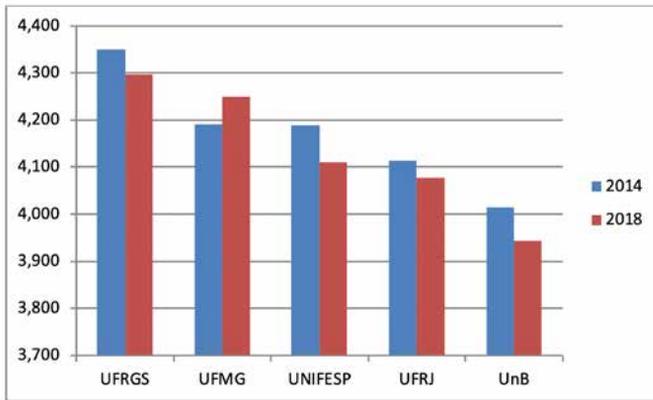


FIGURA 5: IGC das cinco universidades nas duas últimas avaliações.

Quatro, das cinco universidades federais escolhidas, tiveram piora na sua avaliação oficial.

Usando a avaliação internacional feita pela QS, os resultados são semelhantes. A figura 6 mostra a posição relativa no ranking das universidades da América Latina. Nesta figura, quanto maior a posição, pior o desempenho.

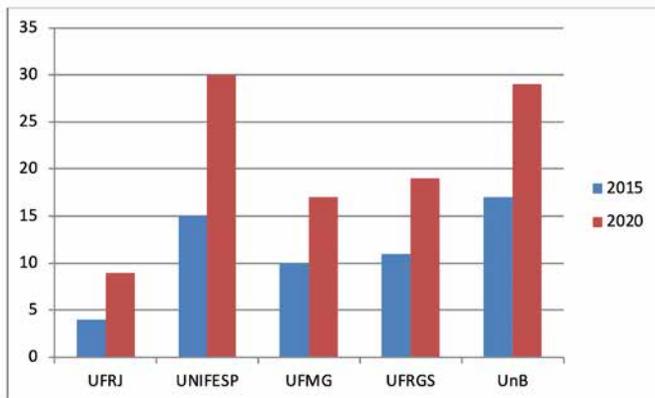


FIGURA 6: Posição das universidades federais no ranking da QS.

É conveniente utilizar a comparação com as outras universidades da América Latina por que uma comparação global mostra que a nossa melhor universidade (UFRJ) encontra-se na 358ª posição. Ou seja, o Brasil não tem nenhuma universidade federal entre as trezentas melhores avaliadas no mundo.

Os dados, infelizmente, mostram que as universidades públicas brasileiras estão piorando.

6 Diagnóstico e propostas de mudança

A questão que se coloca é por que as universidades públicas estão piorando? Sem identificar as causas é impossível encontrar uma solução.

A minha tese é que o governo não dá para a educação superior os incentivos corretos. Quando falo de governo, não estou me referindo a um governo particular. Nos últimos trinta anos, tivemos mudanças radicais do comportamento e da ideologia do governo mas nenhum foi capaz de melhorar a qualidade da educação.

Sendo ainda mais preciso, as ações do governo tem sido, em todas as áreas, ambíguas e, em geral, no sentido de incentivar quem menos precisa. Os juros subsidiados que beneficiam os empresários de determinadas áreas acabam com a concor-

rência no setor. Quando não há competição, não há incentivo à inovação e a melhora da produtividade.

O ensino superior público no Brasil tem um incentivo desproporcional. A gratuidade faz com que os melhores alunos procurem a universidade pública fazendo com que ela, mesmo sendo ineficiente, não sofra nenhum tipo de concorrência.

A gratuidade ainda provoca dois efeitos colaterais distintos. O primeiro é que parte dos estudantes não dão o devido valor ao custo social do seu curso. Abandonam as disciplinas tendo em vista que poderão cursar no semestre seguinte sem nenhuma penalidade. Além disso, a definição dos novos cursos não precisa estar em sintonia com os anseios da sociedade. O Reuni criou novos cursos nas universidades públicas que não têm demanda. Chega-se ao absurdo de cursos com mais vagas do que candidatos. Se o curso inútil fosse pago, ninguém se inscreveria. O controle social da universidade seria muito maior.

O controle, por parte do Ministério da Educação (MEC), da folha de pagamento do pessoal também é um incentivo equivocado. Se a instituição universitária não é responsável pelo pagamento da parcela mais importante de seus gastos, ela não tem nenhum incentivo para ser mais eficiente. O bom gestor é aquele que consegue maior número de vagas. O custo do professor em dedicação exclusiva ou em tempo parcial, para a universidade, é o mesmo. Essa distorção leva ao quadro atual mostrado na tabela 4.

Em alguns cursos como engenharia, medicina, direito e arquitetura a presença de professores em tempo parcial com atividade no mercado de trabalho melhora em muito a qualidade do curso. A redução dos custos da universidade pode, se forem dados os incentivos corretos, melhorar a qualidade do curso.

A centralização dos recursos no ministério da educação reduz a autonomia universitária. Não há, por exemplo, nenhum incentivo para que a universidade organize um planejamento estratégico para aumentar o número de vagas. Mesmo com a evidência do aumento da demanda e da participação do setor privado, as universidades públicas não se movimentam no sentido de oferecer maior número de vagas.

Além das questões diretamente ligadas ao governo, as universidades também apresentam problemas internos de governança. O processo de tomada de decisão piorou muito nos últimos trinta anos.

São várias as causas mas, talvez, a mais importante tenha sido a chamada “democratização” da vida universitária. É possível identificar pelo menos três problemas relacionados à maior participação da comunidade nas tomadas de decisão: o tamanho dos conselhos, as eleições e as decisões corporativas.

Na década de 90, quando participei pela primeira vez do Conselho Universitário (Consuni) da Universidade de Brasília, ele era composto por, no máximo, por duas dezenas de conselheiros. O Consuni atual tem 95 representantes. A participação da comunidade universitária nas decisões é importante. No entanto, o papel do conselho máximo da instituição é traçar estratégias e definir metas para a administração. Com quase cem componentes, o conselho passa a se comportar como uma grande assembleia onde estratégia e planejamento não têm espaço.

Posso garantir que, nos quatro anos que presidi este conselho, não se tomou nenhuma decisão relevante para a universidade. Conseguimos atribuir alguns títulos, aprovar contas, validar planos de cursos preparados pelas áreas mas não conseguimos discutir os rumos da universidade pública brasileira. A grande concentração de lideranças universitárias transforma o conselho num local propício para longos discursos daqueles que têm pretensões políticas dentro ou fora da academia.

As eleições para reitor também foram um erro. Na universidade, as maiores lideranças políticas e partidárias são oriundas do sindicato. Não é possível confundir os objetivos (legítimos) dos sindicatos com aqueles da universidade. Essa promiscuidade entre sindicato e administração contribuíram muito para a queda da eficiência das universidades. Uma lista triplíce, definida por um conselho composto por membros externos à academia, produziria um efeito muito melhor.

As eleições, por si só, já foram um equívoco. A comunidade conseguiu piorar o seus efeitos sugerindo, ao arrepio da lei, que o peso do voto fosse igual entre docentes, discentes e pessoal técnico-administrativo. Das três categorias, apenas os professores conhecem, de fato, as atribuições de um reitor e quem, entre seus pares, estaria preparado para a função.

A grande maioria dos estudantes não se interessam e não participam do processo eleitoral. Só participa aqueles estudantes ligados à militância partidária. O viés deste voto é contrário aos interesses institucionais. Não faz sentido o reitor

representar um partido político. A universidade, por definição, deve ser o local da liberdade e da diversidade.

Ainda pior é o voto do servidor técnico. Seus interesses são exclusivamente corporativos. Como funcionário público, ele não se importa com questões relativas ao mérito acadêmico, internacionalização, melhora nos níveis da produção científica. Para simplificar, o seu interesse é o de trabalhar o mínimo possível pelo maior salário disponível.

Na minha avaliação, o efeito das eleições nas universidades foi determinante na queda da sua produtividade. Na associação dos dirigentes de instituições federais de ensino superior (Andifes) é clara a predominância partidária dos reitores eleitos. Vários reitores estão mais preocupados com a reeleição do que com uma administração austera e eficiente. Dizer não às solicitações corporativas dos funcionários faz bem para a universidade mas não dá voto.

Se, de fato, são esses os problemas atuais das universidades públicas federais brasileiras as propostas para correção de rumo são simples:

a) Retirar a gratuidade prevista na Constituição de 1988 do ensino superior público;

b) Aumentar a autonomia universitária fazendo com que a administração seja responsável pelo pagamento do pessoal;

c) Financiar a universidade pública com uma taxa única por aluno;

d) Criar um conselho de administração, com no máximo vinte pessoas, composto por personalidades externas às universidades, nomeado pelo ministério da educação para definir estratégias, planejar o futuro e prestar contas ao governo. Esse conselho deve ter o poder de sugerir ao ministro a troca do reitor além de mandar uma lista tríplice para a escolha do novo reitor;

e) Acabar com as eleições para reitoria; e

f) Acabar com os conselhos universitários.

Nenhuma das medidas sugeridas são de fácil implementação, no entanto, para reverter a tendência de declínio das universidades públicas federais, é preciso atuar nas estruturas de financiamento e governança. Todas as ações propostas são no sentido de aumentar a competição, a produtividade, a auto-

nomia e transparências das instituições. O objetivo principal é diminuir as ações corporativas que têm prejudicado o bom funcionamento das instituições.

7 Conclusões

O Brasil passa por uma longa crise econômica. A origem da crise está na má utilização do dinheiro público e na irresponsabilidade fiscal de alguns governos. Nos próximos anos, a educação vai ter que conviver com cortes orçamentários e terá que definir com clareza quais são as suas prioridades.

As metas do Plano Nacional de Educação não serão cumpridas. Como o plano é uma Lei, seria interessante redefinir os objetivos para não desmoralizar o instrumento legal. As metas devem ser ambiciosas, mas não podem ser inatingíveis.

O ensino superior público no Brasil é da ordem de quatro vezes mais caro do que o ensino privado. Na média, além de mais caro, tem qualidade muito superior. É preciso dar incentivos corretos às instituições públicas para que elas, mantendo a qualidade, se tornem mais eficientes e para que elas recebam uma parcela maior da demanda de ensino superior no país.

A comparação das universidades públicas brasileiras com universidades estrangeiras mostra que a qualidade tem caído. A academia precisa discutir este problema para tentar identificar as causas e propor soluções. Não me parece razoável continuar reclamando de falta de recursos.

Para contribuir com esta discussão, apresentei, neste artigo, o que me parece estar faltando às universidades públicas e proposta de mudanças profundas na sua organização e governança.

A reestruturação tem que dar mais autonomia e responsabilidade à gestão universitária. Além disto, é preciso diversificar as fontes de receita. Se não fizermos uma grande mudança, não vamos alterar o quadro de desenvolvimento deste país que precisa voltar a crescer.

Referências

- INEP (2019), *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*, Brasília, Inep, 2019, <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>.
- OPNE (2020), *Todos pela Educação, Observatório do PNE*, Brasília, 2020, consultado em 09/2020, <https://www.observatorio-dopne.org.br/home>.
- WB (2020), *The World Bank*, Washington, 2020, <https://data.worldbank.org/country/brazil>.
- BRASIL (2018), *Financiamento da Educação Superior no Brasil: Impasses e Perspectivas*, Série de Estudos Estratégicos n. 11, Edições Câmara, Brasília.
- OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- BRASIL (2014), *Plano Nacional da Educação (PNE)*, Lei n. 13.005, Congresso Nacional, Brasília, 2014.
- FORGES (2014), *4a Conferência FORGES: Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, Luanda, Angola.
- OECD (2019), *Programme for International Student Assessment (PISA), Results from PISA 2018*, https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf.
- INEP (2020), *Indicadores de qualidade da educação superior*, Brasília, <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>.
- QS (2020), *QS World University Rankings*, <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>.

4

MISSÃO DA UNIVERSIDADE

José Barata-Moura¹



Comunicação proferida na Conferência Inaugural da 6.^a Conferência FORGES - «Para que(m) servem a Universidade e as instituições do Ensino Superior? Balanços, proposições e desafios acerca do papel das IES no século XXI», realizada na Universidade Estadual de Campinas (Brasil), a 28 de Novembro de 2016

1. Intróito.

Agradeço à Direcção do FORGES e à Universidade Estadual de Campinas – nas pessoas da sua Presidente e do seu Reitor: Professora Doutora Maria Luísa Machado Cerdeira, e Professor Doutor José Tadeu Jorge – o honroso convite para vos dirigir, na abertura deste Encontro, algumas palavras de enquadramento.

A primeira palavra – insisto – é de gratidão.

Deixei, há um decénio já, de exercer funções reitorais na Universidade de Lisboa, e de acompanhar no dia-a-dia – do presente, e da estratégia – o desenvolvimento das Organizações no nosso sector.

Regressado à actividade docente, a aos trabalhos de pesquisa, nos domínios da Filosofia, descí, no patamar das ocupações, àquelas tarefas que, no miolo, conferem espessura e sentido à nossa primordial razão de ser enquanto instituições.

1..... Reitor da Universidade de Lisboa, entre 7 de Maio de 1998 a 12 de Maio de 2006.

Não tomo este descenso por uma despromoção, mas como o *re-encontro* com uma terra de meio século de entregas, ao longo das quais muito recebi.

Não abandonei as andanças do circuito, mas ele está ficando curto: e duvido de que de lá saia faísca...

À medida que o distanciamento da gestão corrente cresce, e que o meu prazo de validade académica diminui, confesso que me sensibiliza profundamente o facto de se terem lembrado de mim para esta fala.

Fico-vos, por isso – pela generosidade amiga da lembrança –, muito obrigado.

2. Memento (nada canónico).

A segunda palavra prende-se com o próprio FORGES.

Aproveito a ocasional tribuna que me oferecem para dar *público testemunho* da importância que atribuo à implantação e fortalecimento deste Fórum.

Não é: «mais um» entre os muitos Grupos, nem uma redundância corporativa de campanário.

O FORGES invoca um *ângulo próprio* para a indispensável *visão do todo*; e convoca um leque alargado de *vozes agentes* que, de ordinário, falam, e actuam, mas na margem – ou: à margem – de um congresso de vontades reflectidas, que lhes traga consistência no teor e robusteça o potencial na actuação.

Em institutos de Cultura, como as Universidades: a *complexidade* não traduz um excesso de peso, mas a própria natureza do objecto; e a *dialéctica dos relacionamentos* não constitui estorvo, mas a condição do exercício.

Daí que a *função gestonária* não represente de todo apenas um imprescindível recurso *instrumental*: alegadamente neutro na sua tecnicidade, do exterior transferido para uma ambiência qualquer, desincarnado da perspectiva educativamente social que enforma o entendimento, e lhe traz respiração.

Perceber o entramado destas conexões, para nele com consequência *agir*:

Eis o grande desafio *permanente* – que configura as dificuldades, o encanto, e a relevância, do assumir responsável de

.....

uma *gestão universitária* com solidez no passo, substância no porão, e projecto na viagem.

E é pelas batidas ondas deste alto-mar de inquietações, de problemas, de questionamentos, que o FORGES procura rumos à navegação:

Congregando a competência técnica dos oficiais no terreno.

Discutindo a tramitação e o resultado das investigações especializadas, que à lida doméstica com o quotidiano trazem horizonte.

Envolvendo dirigentes e decisores neste colorido esforço conjunto de busca, e de exame, para uma marcha mais segura e enriquecida nos palmilhos.

Pondo na mira estes propósitos norteadores da intervenção, e tomando por fio condutor, e vínculo que aqui nos reúne, uma língua partilhada – no criativo diferir das aportações, que é expressão do trabalho histórico da *Cultura* que os nossos povos levam a cabo –, este Fórum abre-se para, acolhe, e faz frutificar, um elenco multifacetado de *experiências* que reflectem, acompanham, e perspectivam, a *diferença*, e o *solo comum*, das conjunturas, e dos estádios, em que todos somos chamados ao desempenho da missão que nos está cometida.

Que é espinhosa nos trajectos, mas gratificante na trajectória.

3. «Missão».

Fica montado o cenário para a terceira palavra: em que cabe ao palavreado girar em torno da «missão».

O termo – de há muito repescado para a literatura do nosso grémio – não me suscita particulares vibrações de entusiasmo.

Não se livra das ressonâncias de um velho colonialismo *missionário*, em que a «missão» é *submissão*. Iniciou-se, na velha Europa, com o combate proselitista contra as crenças dos autóctones vencidos, para – com as expansões da Modernidade dos tratos (e da traficância) – se transferir ao Além-Mar das conquistas e, sobretudo, das explorações por atacado de outros indígenas.

«Missão» é também, no seco vocabulário castrense – importado depois para uma certa gíria empresarialista (com adeptos na nossa companhia) – o rótulo sofisticado que se cola na embalagem dos mais desvairados «objectivos» e «metas», aos quais «os executores», focalizados na obsessão de atingir o que lhes

é comandado, hão-de dar cumprimento: não importa se cego, desde que eficaz, e, na volta, com o apetecido bónus atrelado.

Não gosto, por isso, nem de uma Universidade «missionária» – mesmo se filantropicamente guiada pelo desígnio anunciado de uma redenção «educativa» dos pobrezinhos do género humano –, nem de uma Universidade entretida num saltitar «por objectivos», em que a obtenção de cada resultado parece valer «por si», desligada do processo (estrategicamente, unificado) em que se inscreva.

Acresce a estes defeitos meus – seguramente, de proveniência ideológica, como qualquer preconceito – a minha arreigada desafeição pelos fascínios da *teleologia*.

Uma Universidade define-se por *aquilo que é*, no seu *ir sendo*. Não se define por aquilo que *ambiciona ser*, mas ainda não é.

A «finalidade» não vem no *fim*: como uma apoteose florida de prémios. Está *dentro*: na orientação dos percursos que se fazem com sentido.

4. Objectivos «permanentes».

Se o léxico em usança impuser que de «objectivos» se fale, teremos talvez que encarar como a Universidade dispõe de objectivos *permanentes*.

E aqui, uma vez mais, impõe-se operar a desmontagem do entendimento trivial – metafísico, e não-dialéctico – desta expressão.

Um objectivo *permanente* não é uma desculpa esfarrapada para o manquejo ronceiro, e as deficiências perdurantes, na prestação que não presta: não é uma luz que ao longe tremelica, num «mais além» que a cada passo se nos escapa, para jamais ser alcançado. (Até porque o redondo da Terra permite um indefinido peregrinar).

Um objectivo é *permanente*, porque, a cada momento da viagem, está a ser *realizado*: na figura que às condições da etapa corresponde.

Permanente é o objectivo que, *em permanência*, no atribulado das vicissitudes se *concretiza*: na forma apropriada aos contextos, e com os meios disponíveis (existentes, ou em processo de criação).

Ter objectivos *permanentes* não significa, por outro lado, que só a peripécia do *caminho* conte, sendo indiferente, ou negligenciável, a «meta», entretanto convertida num «dever-ser» inatingível.

A permanência do objectivo é constitutiva da natureza do empreendimento: é simétrica de uma constância no empenho da função, que não apenas cumpre realizar (algum dia), mas se vai *efectivamente realizando*. Não é um Além para que se caminha (em resignada aproximação indefinida), é o farol que (do interior) ilumina a passada, e dá sentido às labutas realizadas, no Aquém.

Compreender – e actuar –, neste registo e neste regime da processualidade sem atarantos, torna-se uma ferramenta *decisiva* para aquele quotidiano exercício de *auto-destinação*, em que, no concreto, a *autonomia* da Universidade consiste.

5. Pilares da empresa.

A Universidade – enquanto milenar instituto cultural historicamente engendrado, actuante, e em desequilíbrio de reconfiguração ao fronteiro – que não queira perder a tramontana, porventura, terá algo a ganhar na frequentação, de quando em vez, de uma pergunta (que bate mais fundo, do que, na aparência, mostra):

Que andamos nós cá a fazer?

Nas sociedades contemporâneas – sobremaneira (porque haveria antecedências a ponderar) –, o *cultivo científico dos saberes* adquiriu, e possui, um *peso qualitativo acrescido* na determinação do destino dos povos.

Numa cercadura que se não restringe ao marco da (monadológica) singularidade privada dos indivíduos discretos, «atomizados», mas só alcança *consistência crítica* de massa quando verdadeiramente atinge uma escala *social*, o cultivo científico dos saberes devém, por isso, e de modo crescente, entre outras valências:

requisito de participação *qualificada* (em qualquer tabuleiro, que não somente o da concorrência nos «mercados»);

plataforma para o encontro efectivo de resposta a problemas *complexos* (que não se resumem àqueles que a denominada «globalização» acelera);

ingrediente nuclear da *liberdade* (pessoal e cívica, que não se circunscreve à do consumidor solvente);

esteio de uma *irradiação cultural* com alcance (aberta aos extra-muros que nos rodeiam o cercado);

pilar de *soberania* (que para um povo significa a autonomia informada de se dar um destino);

condição de base para um *diálogo* esclarecido *das culturas* (que incentive a convivência desassomburada dos povos, e o colóquio profícuo das soberanias);

ector na construção solidária e cooperativa de um mundo transformado, em que os humanos – responsáveis na herança que aos vindouros legam, e mobilizados no resolver do que já tem resolução – inscrevam, no corpo deveniente das realidades, o cunho enriquecido da sua *humanidade*.

É nesta esquadria de um *viver* que a transcende – e de que ela constitui, a um tempo, ingrediência no formato de instituição, e fermento de agências transformativas – que à Universidade está cometido o destacado encargo da cura *científica* dos saberes, e da formação *superior* do cidadanato.

Entendamo-nos:

o cometimento visa, desde logo, a Universidade *pública*: porque na sua matriz transporta o irrenunciável *cuidado* por uma *responsabilidade social* constituinte.

Mas a incumbência também abrange qualquer estabelecimento *universitário* – que não se limite a exhibir o adjectivo nas tabuletas do prédio, ou na propaganda dos artigos em que mercadeja –, independentemente, da forma de propriedade que revista, ou da eventual confessionalidade que vista, e que lhe comande os endereços.

6. Autonomia, crítica, avanço, serviço.

Se quiserem falar de *missão*, encontramos aqui traços fundamentais do *mandato* que, para fazer jus ao nome, a Universidade assume, toma a cargo, e realiza.

Soltando à *racionalidade* que se procura o potencial que em leque projecta.

Fazendo da *emancipação*, não apenas um remover dos obstáculos e peias que atravancam, mas uma disponibilidade

livre e pensada para a descoberta, o acolhimento, e a materialização, do *novo* que, num horizonte de possibilidades *reais*, se desenha, perfila, e estuga o passo.

Autonomia, crítica, avanço, serviço: contam-se entre aquelas componentes que densificam este programa, o qual, por ser grandioso, não deixa de nos empapar as viandâncias do dia-a-dia.

Autonomia.

Não é clausura em altaneiros torreões ebúrneos de imaginada transcendência, nem aferramento comichoso a uma «excepção corporativa» tornada privilégio, nem «autarcia» (ensimesmada, e complacente) na jardinagem com os refegos umbilicais.

Com exigência bem entendida, e conseqüentemente praticada, a *autonomia* da Universidade – enquanto solo *ontológico* em que o seu *a-fazer* radica – é suposto, e alicerce, da própria *responsabilidade* social pela cultura dos saberes, e pela educação superior dos membros da comunidade.

Só dando-se um destino, na lavrança que lhe incumbe, pode a Universidade – certamente que em concertação com os poderes políticos democraticamente instituídos, e com os legítimos interesses de outras forças sociais – contribuir *estrategicamente* (e não apenas ao sabor da *imediatez* convertida em figurino) para uma construtura conjunta dos alçados da nossa destinação colectiva.

Crítica.

Não é dizer mal, é procurar ver bem.

Uma incumbência tremenda. Porque situada, e chamada a desenvolver-se, nos emaranhados de um viver societário em processão, por onde as contradições irrompem, a conflitualidade dos impulsos motores dilacera e retorce, o monotonismo (induzido, ou aspirado) engana, a paleta das diferenças requer sopesamento.

Daí, a necessidade do *exame*.

Que, por ser racional no desígnio que o anima, nunca está bacteriologicamente puro das pulsões variegadas do desejo, da porfia, dos afectos, e das afectações.

A Universidade, o saber, a vida que vamos modelando, não gozam daquele estatuto de extra-territorialidade sonhada, que costuma atribuir-se às redomas. Integram – na figura, e no patamar, que lhes correspondem – o terreiro das lutas.

Cultivar a Universidade como espaço de *crítica* não é convertê-la em juiz-árbitro das «elegâncias» que, no burgo – ou mesmo tão-só na freguesia dos «ilustrados» –, hão-de ver-se «superiormente» autorizadas:

É elevar – pelos próprios padrões de inteligibilidade frequentados – o nível em que se debatem os problemas, que, entretanto, não ficarão resolvidos, por um prodígio da simples cogitação.

É perceber que o mero assentimento ao existente que tem força, para além de lhe ocultar a *gênese* dos infortúnios lamentados, prejudica a eclosão de caminhos que ao dianteiro conduzem.

O saber é uma consciência *crítica*, e *partilhada*, da *demand*a de *compreensão fundada* para um *real* que é processo em desenvolvimento, enlaçando dialecticamente patrimónios que do passado provêm, problemáticas que a existência suscita, sondagem e exploração dos vectores daquele *possível*, que, sendo *futuro*, é *feito*uro.

Daí, a imprescindível atenção ao *avanço*.

Que é *originação* do *nov*o, muito mais do que «originalidade» no empratamento de antigas cartilhas que se reaquecem, e, com umas pitadas de exotismo na calda e nos temperos, se apresentam no selecto cardápio das merendas como «a última novidade» aos paladares delicados oferecida.

O *avanço* não é fruto da «esperteza» repentista, nem bafejo da «graça» de um milagre. Decorre, e escorre, dos suores da *pesquisa*. Que obriga a defrontar os livros, e a *realidade*. No sentido de – pensando – lhe descortinar o embasamento, a estrutura, e as dinâmicas.

O *ensino* universitário não é apenas *transmissão* de conhecimentos constituídos. Quem ensina precisa de ter, e de transmitir, alguma experiência de trabalho *próprio*, na constituição de conhecimento.

Do mesmo passo, não se ensina *apenas* aquilo que directamente se investiga – nunca sairíamos da capela discipular da reprodução alargada do mesmo –, mas dispor de *experiência de pesquisa* (porventura, noutras áreas) nunca é indiferente à *qualidade* do ensino professado, e empresta um outro cunho às aprendizagens.

Em todo o caso, sem uma envolvimento sustentada, e um ambiente diversificado, de *investigação*, não há cultivo *científico* dos saberes: em rigor, por conseguinte, não há Universidade.

Do ponto de vista *objectivo*, *universidade é questionamento* – enquanto focada tematização, e aturado inquerito – da *universalidade* dos saberes, na concretude plural das suas determinações devenientes.

Do ponto de vista *subjectivo*, *Universidade é comunidade de pessoas*: o conjunto dos escolares. Mestres e estudantes *organizados* – onde o papel integrante, e integrador, da estrutura técnica e administrativa se insere –, entregues (na diversidade dos seus estatutos, funções, e interesses indagativos) a uma prossecução *trabalhada* do saber.

Ou seja, a Universidade tem por moldura um *serviço*: um serviço – objectiva e subjectivamente – *comunitário*.

De largo espectro, e de incidência mais larga ainda.

Através dos multifacetados «o quês» de que intrinsecamente se ocupa, o «quem» ao qual a Universidade presta atendimento não se resume só à paróquia dos imediatos fregueses, e respeitáveis famílias (às quais é conveniente deixar uma «boa impressão», a fim de que paguem no prazo as taxas respectivas, não abandonem o estabelecimento em causa, e lhe ventilem até a notoriedade entre os conhecidos da vizinhança).

Este «para quem» – pelo qual importa perguntar (na busca de respondimento) – estende-se, na verdade, com acen-tuações diversas no cuidado, a gamas mais vastas de outros destinatários:

Aos que na Universidade *ainda não entraram* – uma grossa questão de fundo, na montanha do volume, sobretudo, em sociedades cronicamente infectadas por assimetrias persistentes fortes (que o pó-de-arroz das estatísticas não apaga) e, muito em particular, naquelas onde a demografia tendencial, e algum sentimento democrático (difuso, mas não adormecido), multiplicam *justificadas exigências sociais de acesso* (que

continuam a carecer de uma resposta *pública* estratégica, nos termos, e à altura, do exigível).

Aos que pela Universidade *já passaram* – num prospecto da *educação* como um *processo contínuo com a vida articulado*, e não como um cafezinho de terapêutica ocupacional a passageiros em trânsito não se sabe para onde, ou como um «argumento» hipócrita que deite uma nuvem de açúcar na «flexibilização» dos desempregos.

E aos que pela Universidade *nunca chegarão a passar* – não como uma condescendente esmolinha de curiosidades ornamentais que do púlpito da sabença se atira aos coitados gentios ignaros, mas na perspectiva competente e frutuosa de um trabalho idóneo com as populações em geral, segundo apropriados tabuleiros e vectores de *interlocução*, seriamente apontados ao fomento qualificante das luzes, e ao recheio criador da riqueza cultural.

Se o «quê» era complicado, o «quem» faz aumentar ainda mais a complicação...

7. Coda.

E, no remate desta meia-hora de enfados, repito como teclas a percutir:

Cultivo científico dos saberes, formação superior do cidadanato, numa disponibilidade de entrega franca ao fronteiro – que não apenas dá, mas se deixa igualmente interpelar, e nos meandros dessa dialogia retorça: vive, convive, e constrói –, numa abertura às comunidades que – directa, e indirectamente – a Universidade *serve*, desempenhando a sua arte de ensinar (que também é ofício de aprender), num ambiente de *autonomia*, de *crítica*, de *avanço*.

Um ambiente que lhe não cai dos Céus acabadinho, e já pronto.

Que em para-queda suave não lhe desce na letra dos artigos vindouros de uma qualquer legislação finalmente esclarecida.

Mas que é tarefa e *mester* da própria Universidade – no seu exercício de cultura, em tempos de redobrada exigência situado – trazer ao campo das materializações de um *possível*, que, mesmo contrariado pelos obstáculos, excede sempre aquela acomodação rasteira ao existente, que a voz dos donos

.....
da dominância instalada proclama constituir a chave do «êxito» (pergunta-se, de novo: para quem?).

Penso que para agitar as mentes, em momento de inauguração, sem falar do que talvez de mim esperassem, disse mais do que o bastante para vos dar cabo da paciência com que me escutaram.

E, como respiramos numa atmosfera festiva – ensombrada embora pelo trauma maçudo da minha fala –, termino com uma nota a condizer.

No *Gaudeamus igitur* – que nos serve de hino à confraria –, soltam-se lá pelo meio uns «vivas» à Academia e aos Professores.

Como costuma ser trauteado numa espécie de latim, tem uma grande vantagem:

Uns não sabem o que estão a cantar. E os outros não percebem aquilo que estão a ouvir.

Consegue-se assim – porque o melodismo é bonitinho – a comunicação perfeita, e um «sucesso» garantido.

Apesar da insipidez do canto chão – entenda-se: chato – com que vos acabei de aborrecer, espero que tenham sabido ouvir aquilo que eu não fui capaz de cantar:

Frente à resignação dos sentados, o *trabalho da esperança* espregueira, e concita.

Estou certo de que a todos nós: sem desfeita, incita.

Muito obrigado.

Lisboa, 2 de Setembro e 21 de Novembro de 2016.

5

UNIVERSIDADE EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO E INCERTEZAS

José Dias Sobrinho¹



Observação preliminar: Este texto é composto de partes de outros que escrevi ou proferi em palestras e aulas com poucas modificações. Nova é a estrutura do texto. Não é, portanto, um texto original, mas representa bem o que pensei e penso sobre o assunto.

Em tempos de crise global, a educação se torna ainda mais fundamental e imprescindível. Isso significa que toda crise esconde, no fundo, bem no fundo, uma ponta de esperança. A educação só é possível porque existe a esperança. Todo processo educativo carrega uma chama de esperança de dias melhores, seja para os indivíduos, seja para a sociedade. A esperança significa crença e expectativas na potencialidade de transcendência da situação histórica de cada ser humano e do conjunto da humanidade. Está vinculada a aspectos positivos a se concretizarem mais adiante, intimamente associada às necessidades concretas e aos objetivos que se pretende alcançar. Isto também vale para a educação.

A educação é o processo de formação humana pelo qual o indivíduo se obriga a superar algumas de suas imperfeições existenciais e sociais e visa transformar-se em um cidadão mais consistentemente equipado para a vida na sociedade. É um bem público, então, deve ser de qualidade para todos. É um dever cívico, base da cidadania sempre renovada. A educação é, pois, essencial, insubstituível e absolutamente pública. Sendo essencialmente pública, deve ser de qualidade para todos. A vida social e econômica demanda uma ampla

1..... Doutor em Educação, UNICAMP

formação de cidadãos-profissionais técnica e intelectualmente competentes e éticos.

A esperança significa crença, sonhos e expectativas na potencialidade de transcendência da situação histórica de cada ser humano e do conjunto da humanidade. Alimentada pela esperança, a educação é um instrumento que pode conferir substância aos sonhos, dar sentido ao princípio da libertação humana, instituir o homem em sua busca natural de superação das indigências existenciais e sociais e dos anseios de ampliação da liberdade. Alicerça a formação moral e o desenvolvimento intelectual e social. Fornece as bases cognitivas, ético-morais, políticas e estéticas para a inserção e a participação consciente do indivíduo numa comunidade de comunicação e ação, numa cultura de tradições, disputas e consolidação de valores que identificam e constituem uma determinada formação societária. Enfim, ainda que jamais de modo plenamente satisfatório, pela educação o homem vem se capacitando a instituir o conhecimento e os saberes produzidos no processo civilizatório de superação da visão mágica da vida.

A educação é o processo de formação humana pelo qual o indivíduo se transforma em um cidadão mais equipado e mais consistentemente formado para a vida na sociedade. O outro é essencial para a existência de cada ser humano em particular. É na relação com a alteridade que se molda a subjetividade. O ser humano é por natureza gregário. A produção de sua existência só pode ocorrer numa comunidade humana, com todos os seus problemas e contradições, e melhor realizada será quanto mais efetiva e solidária for sua inserção na sociedade. A formação de um indivíduo constitui-se também em uma ininterrupta ação sobre a realidade. Toda transformação humana é inseparavelmente transformação da vida em geral. A aceitação dessa ideia implica no reconhecimento da exigência da solidariedade, isto é, da responsabilidade compartilhada na produção do bem comum e de expansão da obra sempre inacabada de humanização em contraposição à barbárie.

A esperança carrega uma tensão entre a carência e a incerteza de solução. Sem os sonhos de desenvolvimento da civilização segundo os mais perenes valores humanos é praticamente impossível assegurar horizontes futuros mais favoráveis à evolução de sociedades emancipadas.

A educação assenta-se sobre um princípio fundamental: ela é essencial e, portanto, insubstituível. Não pode ser elidida, nem negligenciada ou substituída por outra coisa. É essencial e insubstituível como o ar puro, a água limpa, a ética, a moral, a alimentação sadia, a saúde, a moradia, a segurança, o trabalho decente e tudo o mais que é básico e imprescindível para uma vida humana digna e segura.

A violação de um direito humano, atingindo um ser humano em particular ou a amplas formações sociais, em última instância, empobrece a comunidade humana universal. É uma violação dos princípios básicos de toda a humanidade. Optar pela educação de qualidade significa escolher a civilização. Sonegá-la é optar pela barbárie e obstar a civilização.

Exigir um direito fundamental tem como contrapartida o dever de realizá-lo. A vida é recebida como um direito essencial, porém, inacabada e imperfeita. E por ser imperfeita, requer a atuação incessante da educação.

A produção da vida não se restringe aos fenômenos físicos e materiais da vida. Bauman (2013, p. 27) alerta: “O Homo Sapiens destaca-se do resto da criação animal por ser indefinido e indeterminado, e, portanto, condenado à transcendência, a desafiar o status quo, a chegar ‘acima’ e ‘além’”. Estamos condenados a assegurar nossa vida, pois, como lembra Gabriel García Márquez, “Os seres humanos não nascem de uma vez por todas no dia em que suas mães os dão à luz, senão que a vida os obriga a dar à luz a si mesmos”

A educação é um bem público que existe como imperativo moral. Esse imperativo moral afirma que a dignidade humana deve ter sempre prioridade frente aos interesses individualistas. Que o bem comum prevalece sobre os interesses egoístas. A dignidade humana concebe o outro, assim também a humanidade toda, como um fim, não como meio para satisfações particulares. Sem a percepção do outro, um indivíduo não tem como se reconhecer. O ser humano é, por natureza, social. Não se pode separar o bem-estar individual do bem-estar da sociedade, pois ambos são interativos e coessenciais. Essa aliança relacional primária adquire, atualmente, novos contornos, porquanto vive-se hoje uma grave crise do conceito de comunidade.

A educação, sozinha, não tem a capacidade de gerar um novo tipo de humanidade. Mas sem ela, não haverá uma huma-

nidade mais solidária e bem informada. É nosso inacabamento que nos oprime, mas também nos obriga a ir um pouco para além da finitude. Fernando Pessoa (Livro do Desassossego, 1999, p. 276) diz magistralmente: “O perfeito é o desumano, porque o humano é imperfeito”. Ninguém escapa ao mundo das contradições e paradoxos humanos. Mesmo quando a vida das pessoas é animada pela esperança e pelos ideais de transcendência humana, ela está irremediável e permanentemente marcada pelas contingências da miséria, da opressão, das injustiças sociais e das ameaças de novos tipos de barbárie. Todos estão obrigados a produzir dignamente suas vidas, mas nem todos possuem as condições mais apropriadas para essa tarefa humana. A maioria da população mundial não as tem. Resultado: fome, doenças, ódio. Como se o progresso devesse ser naturalizado globalmente, sobre essa barbárie.

Mas há um outro tipo de barbárie que grassa insidiosamente no cotidiano das pessoas, corroendo a convivência digna entre os indivíduos, a solidariedade e o princípio da igualdade. É a nossa barbárie de todos os dias, nas famílias, nas comunidades e na sociedade em geral.

Fomenta cada vez mais a concentração de rendas, as divisões entre ricos e pobres, a brutal desigualdade que viola direitos e rompe as escassas possibilidades de harmonia na sociedade. São barbarias vistas como naturais, tão frequentes são elas. No neoliberalismo e por ele, violências e inseguranças estão irremediavelmente impressas na alma das sociedades e das pessoas. Já arraigadas tão naturalmente à vida de cada dia que pouco espanto causa às pessoas a prevalência de preconceitos, assimetrias, desajustes, autoritarismos, opressões, nefandos abismos sociais. Como se tudo devesse ser assim mesmo.

Não há possibilidade de se construir um futuro a médio e a longo prazo se a educação, a formação, o conhecimento e, especialmente, o complexo ciência-tecnologia-inovação forem exclusivamente um mecanismo para as empresas exorbitarem seus ganhos financeiros, eximindo-se de quaisquer compromissos com o desenvolvimento sustentável da vida no planeta que a todos cumpre cuidar. Deveres e direitos valem para as instâncias privadas e igualmente para as esferas públicas da vida. A realização pessoal e a criação de adequadas e sustentáveis condições do bem-viver coletivo é um direito e, correlativamente, um dever de cada um e de todos.

A comunidade estudantil se tornou mais complexa e desigual. Nos últimos anos, as escolas passaram a acolher, mais intensamente, as contradições da diversidade de valores e dos conflitantes interesses de distintos grupos sociais das desigualdades de capital cultural familiar, das dificuldades de aprendizagem, enfim, problemas e confrontos que são comuns às sociedades desiguais atualmente potencializados e tornados mais complexos. Novos desafios, então, se lhes apresentam: “administrar” os conflitos de origem social, equalizar as defasagens entre estudantes de diferentes origens familiares e portadores de níveis desiguais de capital cultural, vale dizer: procurar tornar menos graves os problemas que a sociedade desigual e competitiva criou. Além disso, essa sociedade exige das escolas eficiência nos processos, eficácia nos resultados, produtividade, performance, ou seja, para usar uma palavra da moda, “qualidade”.

Indicar esse cenário de mudanças não significa, em absoluto, renegar a democratização do acesso. Ao contrário, é reconhecer que as novas realidades alteram radicalmente as relações de força na educação e tornam mais complexas, mas também muito mais amplas as atividades formativas das instituições escolares, em geral, e do magistério, em especial. Também é pertinente perguntar se as instituições educativas estão preparadas para corresponder a essa realidade complexa feita de demandas contraditórias e muitas vezes conflitantes. O mundo mudou e as instituições educativas devem ter consciência de seus papéis essenciais nessa nova conjuntura em acelerado e celerado movimento e de múltiplos conflitos de valores.

O que é de ressaltar-se com toda a convicção é que a educação, sendo um direito humano essencial, é insubstituível e como tal deve ser provida com qualidade a todos os jovens. Seu papel é essencial para a formação de cidadãos e profissionais cultos, responsáveis e compromissados com a construção de uma sociedade igualitária, economicamente forte, socialmente justa e politicamente democrática. Tal sociedade se constrói com valores democráticos e com ciência e suas práxis. Mas valores, ciência e práxis devem ser submetidos à crítica rigorosa para se evitar riscos de eventuais possessões monopolistas por parte de grupos que imponham seus interesses privados sobre os da coletividade. Indicar esse cenário de mudanças não significa, em absoluto, renegar a democratiza-

ção do acesso. Como todo bem público, a educação há de ser o quanto possível de qualidade, não apenas para setores sociais já privilegiados, mas para todos. A bem dizer, por uma questão de justiça e equidade, são os indivíduos mais vulneráveis e tradicionalmente desprotegidos os que mais merecem uma educação escolar de qualidade. O sistema deve ser democrático e proporcionar uma oferta de oportunidades educacionais suficientemente amplas e plurais, em consonância com as demandas prioritárias das formações sociais, da cidadania e da construção da nação. Não bastam, portanto, as possibilidades de acesso. Indivíduos e grupos socialmente vulneráveis e marginalizados ao longo da história precisam ter o necessário apoio para poderem mais dignamente se realizarem como seres humanos. Isso é importante não apenas desde um ponto de vista moral, mas também de sobrevivência nas disputas e competições da vida pública, condições o quanto possível mais igualitárias para competir com jovens de classes sociais privilegiadas e inserir-se condignamente no mundo do trabalho, nas instâncias de poder e da cidadania em geral.

O sistema econômico não pode ser o centro e a finalidade exclusiva da vida humana, não lhe cabe determinar as formas de organização social e, principalmente, nenhuma razão lhe assiste em arvorar-se a salvação da humanidade. Ao contrário, o sistema econômico universalmente prevalente, em grande escala e em boa medida, tem que ser responsabilizado pelo déficit de moralidade e pela destruição dos ideais de justiça, equidade, igualdade e solidariedade mundo afora.

A educação deve cumprir os objetivos de formação de sujeitos sociais conscientes de seus papéis na vida pública. Isso implica uma formação de cidadãos-profissionais técnica e intelectualmente competentes e éticos. Hoje, em razão da grande volatilidade dos conhecimentos e da necessidade de constante adaptação do capital e do trabalho, é necessária uma forte formação da inteligência.

Formação cidadã e formação profissional são correlativas e coessenciais nos processos de constituição de sujeitos sociais orientados pelos imperativos morais do bem comum. Os indivíduos buscam na educação os benefícios que lhes possam proporcionar bons empregos, melhores oportunidades e situações sociais, potencializar suas condições financeiras e assegurar-lhes uma vida digna e produtiva. Isso é bastante

legítimo, necessário e naturalmente humano, não apenas para cada indivíduo e para seu grupo familiar, mas também imprescindível para o fortalecimento das estruturas da nacionalidade, sempre e quando se exercitam em conformidade com as normas gerais e os valores da ética, da moral e dos processos de elevação da humanidade. Trata-se, portanto, de aprofundar a formação técnica e ético-moral de cidadãos-profissionais, isto é, equipar profissionais com amplos, apropriados e atualizados conhecimentos a sustentar o exercício da cidadania bem informado. As questões técnicas são mais susceptíveis a enquadramentos razoavelmente comuns, desde que apoiadas em conhecimentos atualizados. Restam mais complexos os entendimentos que envolvem valores e visões de mundo distintos e contraditórios das comunidades e do próprio Estado.

A educação tem a missão de formar pessoas honradas, elevadas intelectual e moralmente, cidadãos bem equipados para o exercício consciente das profissões e da cidadania. Cidadania é a inserção consciente e ativa dos indivíduos na vida da Cidade (Polis), isto é, em termos modernos, da participação política, crítica e consciente nos projetos e sonhos de consolidação da Pátria e da Humanidade. Não há possibilidade de se construir um futuro a médio e a longo prazo se a educação, a formação, o conhecimento e, especialmente, o complexo ciência-tecnologia-inovação forem exclusivamente um mecanismo para as empresas exorbitarem seus ganhos financeiros, eximindo-se de quaisquer compromissos com o desenvolvimento sustentável da vida no planeta que a todos cumpre cuidar.

Como todo bem público, a educação há de ser o quanto possível de qualidade, não apenas para setores sociais já privilegiados, mas para todos. A bem dizer, por uma questão de justiça e equidade, são os indivíduos mais vulneráveis e tradicionalmente desprotegidos os que mais merecem uma educação escolar de qualidade. O sistema deve ser democrático e proporcionar uma oferta de oportunidades educacionais suficientemente amplas e plurais, em consonância com as demandas prioritárias das formações sociais, da cidadania e da construção da nação.

Não bastam, portanto, as possibilidades de acesso. Indivíduos e grupos socialmente vulneráveis e marginalizados ao longo da história precisam ter o necessário apoio para

poderem mais dignamente se realizarem como seres humanos. Isso é importante não apenas desde um ponto de vista moral, mas também de sobrevivência nas disputas e competições da vida pública, especialmente no mundo imposto pelo mercado. Precisam ter condições o quanto possível mais igualitárias para competir com jovens de classes sociais privilegiadas e inserir-se condignamente no mundo do trabalho, nas instâncias de poder e da cidadania em geral.

O sistema econômico não pode ser o centro e a finalidade exclusiva da vida humana, não lhe cabe determinar as formas de organização social e, principalmente, nenhuma razão lhe assiste em arvorar-se a salvação da humanidade. Ao contrário, o sistema econômico universalmente prevalente, em grande escala e em boa medida, tem que ser responsabilizado pelo déficit de moralidade e pela destruição dos ideais de justiça, equidade, igualdade e solidariedade mundo afora.

Formação cidadã e formação profissional são correlativas e coessenciais nos processos de constituição de sujeitos sociais orientados pelos imperativos morais do bem comum. Os indivíduos buscam na educação os benefícios que lhes possam proporcionar bons empregos, melhores oportunidades e situações sociais, potencializar suas condições financeiras e assegurar-lhes uma vida digna e produtiva. Isso é bastante legítimo, necessário e naturalmente humano, não apenas para cada indivíduo e para seu grupo familiar, mas também imprescindível para o fortalecimento das estruturas da nacionalidade, sempre e quando se exercitam em conformidade com as normas gerais e os valores da ética, da moral e dos processos de elevação da humanidade. Trata-se, portanto, de aprofundar a formação técnica e ético-moral de cidadãos-profissionais, isto é, equipar profissionais com amplos, apropriados e atualizados conhecimentos a sustentar o exercício da cidadania bem informado.

Sem o desenvolvimento técnico-profissional, submetido à ética e à moralidade públicas, são escassas as possibilidades de existência de indivíduos plenamente realizados, de sociedades multidimensionalmente evoluídas e de um país solidamente sustentável. Obviamente, o espetacular domínio técnico-científico impulsionado pela informação, impõe a necessidade de profissionais com grande capacidade de adaptação às rápidas transformações do mundo econômico e cultural e com a mente sempre disposta à aprendizagem per-

manente de conhecimentos novos, inovadores e em constante movimento e volatilidade.

Numa autêntica sociedade do conhecimento, a ciência, a tecnologia, a inovação e a informação não deveriam estar somente a serviço de minorias. Alcançaria a todos. Mas a proclamada sociedade do conhecimento vigente ainda não realizou o que prometeu e o que a seu respeito se divulga com ingenuidade e otimismo. O conjunto amplo e diversificado de instrumentos e equipamentos de informação promove um rápido progresso nas esferas econômicas e financeiras das camadas ricas, geralmente, em detrimento dos valores da subjetividade e das condições básicas de vida coletiva saudável e realmente sustentável.

A universidade deve empenhar-se, de acordo com seus limites e possibilidades, ao desenvolvimento econômico, não em uma perspectiva economicista, porém como instrumento de humanização. É preciso questionar os conceitos vulgarizados de desenvolvimento e de progresso. Os critérios e indicadores econômicos não devem ser tomados como os únicos definidores do desenvolvimento ou do progresso. Desenvolvimento econômico desenraizado da complexidade das dimensões da vida humana é cego e iníquo. O desenvolvimento e o progresso são, antes de tudo, evolução de todas as dimensões do ser humano na trajetória das tarefas civilizatórias. O necessário e desejável aumento de produtividade e renovação das estruturas das dimensões materiais da sociedade há de ser fator de mais equidade e justiça social, e não de rupturas sociais.

Isso impõe à práxis científica adotar “a crítica de seu autoentendimento histórico” e, “através de alterações em sua autoimagem e em sua configuração política, introduzir freios e contrapesos no ‘desgoverno’ do avanço científico-tecnológico, atualmente em desabalada e explosiva carreira” (Beck, 2011, p. 273).

Mas a universidade deve cuidar para não atentar contra sua própria natureza de instituição de formação. Se ela passa a adquirir um estatuto operacional de capacitação de competências fragmentárias e de aplicação imediatista, “o conjunto da sociedade perde seu último lugar institucional de síntese e de orientação crítica” (Freitag, 1995, p.30). Riccardo Petrella (1997, p.17) acrescenta alguns elementos: “A globalização arrasta as economias para a produção do efêmero, do volátil (por meio de uma redução em massa e universal da durabilidade dos

produtos e serviços) e do precário (empregos temporários, flexíveis, de meio expediente

Não há consensos amplos e informados sobre algumas das principais missões da universidade. Em uma visão humanística, certamente lhe cumpre cultivar os saberes, elevar a qualificação dos cidadãos que atuam nos ambientes de sua abrangência e, ainda mais complexo, fazer-se referência moral e política para as tarefas civilizatórias, acolher a pluralidade humana e atribuir significados aos conflitos e dissensos dos diferentes grupos humanos e seus diversificados projetos coletivos e existenciais. O importante não é simplesmente viver; mais importante é saber conviver com os outros e por toda a vida.

Sem o desenvolvimento técnico-profissional, submetido à ética e à moralidade públicas, são escassas as possibilidades de existência de indivíduos plenamente realizados, de sociedades multidimensionalmente evoluídas e de um país solidamente sustentável. Obviamente, o espetacular domínio técnico-científico impulsionado pela informação, impõe a necessidade de profissionais com grande capacidade de adaptação às rápidas transformações do mundo econômico e cultural e com a mente sempre disposta à aprendizagem permanente de conhecimentos novos, inovadores e em constante movimento e volatilidade.

Vivemos em uma sociedade que naturalizou a incerteza e perdeu os sentidos e as referências da vida. Mas não podemos lavar as mãos como se não tivéssemos nenhuma responsabilidade por esses descaminhos, errâncias e ofuscamento dos horizontes. A edificação da humanidade a que cada um deve comprometer-se e, em correlação dialética, isto é, a realização da humanidade em cada indivíduo requer a recuperação dos valores que dão sentido e orientação à vida pessoal e social. A promoção humana se realiza promovendo, simultaneamente, uma ampliação da consciência do homem no mundo.

Tudo isso está no campo dos ideais e irrealizáveis. Mas sem ideais o homem se amesquinha e se esteriliza.

Para finalizar, um pequeno resumo

Todos os excertos deste apanhado de ideias têm uma concepção radical de educação, que eu poderia aligeirar como

processo pessoal e social pelo qual conduzimos nossa jamais acabada trajetória de construção como seres humanos. O processo civilizatório é uma árdua batalha, cheia de perdas e ganhos, no sentido de que a construção do mundo humano supere a barbárie.

Quanto maior a desigualdade, maior é a dificuldade de a economia de mercado resolver problemas que ela mesma gestou e realimentou: desemprego, fome, guerras, graves conflitos entre nações, matança generalizada, degradação moral... A tecnologia, instrumento principal da economia de mercado, prometeu uma vida cada vez mais próspera, feliz e inclusiva, e realmente isso ocorreu para uma elite global, mas também ajudou a gerar uma sociedade partida, desorientada, odienta e ameaçada pelos riscos reais dos obscurantismos e da barbárie.

Vivemos em uma sociedade que naturalizou a incerteza e perdeu os sentidos e as referências da vida. Mas não podemos lavar as mãos como se não tivéssemos nenhuma responsabilidade por esses descaminhos, errâncias e ofuscamento dos horizontes. A edificação da humanidade a que cada um deve comprometer-se e, em correlação dialética, a realização da humanidade em cada indivíduo requer a recuperação dos valores que dão sentido e orientação à vida pessoal e social. A promoção humana se realiza promovendo, simultaneamente, uma ampliação da consciência do homem no mundo.

A Humanidade não é dada de uma vez para sempre, nem se resolve idealmente em uma visão de um suposto decurso unitário e progressivo da história. Rege-se pelo princípio da historicidade. É um devir eivado de contradições, e paradoxos, avanços e recuos, sucessos e retrocessos, paz e guerra, riqueza e miséria, dignidade e sordidez, pois carrega todas as qualidades e imperfeições dos homens e mulheres que a constituem em suas vidas concretas. Humanidade e desumanidade compõem o paradoxo do humano.

Em outras palavras, trata-se da compulsão de transformar cada indivíduo em sujeito de sua própria história e em cidadão apto a se inserir construtivamente no projeto da civilização humana. Mas não se trata de pensar o projeto civilizacional num sentido progressivo de edificação cada vez mais avançada e perfeita da história humana, como a concebia a Ilustração eurocêntrica, que definia um ideal unitário de homem e, conseqüentemente, a ideia de uma única e

verdadeira humanidade a ser realizada. Mais propriamente, o que hoje vivemos é uma explosão de concepções de mundo e, portanto, de ideais e ideologias, de modo que em nome de nenhuma autoridade filosófica, científica, religiosa ou de qualquer outra natureza se pode determinar qual é o homem ideal e a humanidade verdadeira.

Não há uma verdade única e inconteste. Portanto, não se pode determinar categoricamente qual o futuro a ser construído, mesmo porque o presente é caótico, socialmente esgarçado e axiologicamente deficitário. Mas o futuro tem que ser visto como possibilidade, sobretudo para nós, educadores críticos e que pretendemos construir um mundo mais justo, culto e igualitário. Não sabemos bem qual o futuro que queremos, mas temos que imaginá-lo e construí-lo melhor que o presente.

Isto significa que a esperança é uma categoria essencial da educação: o futuro não precisa repetir o presente porque sempre há a possibilidade de os sujeitos, inseridos nas formas concretas da existência cotidiana, embora não consigam fazer tudo o que desejam, certamente poderem fazer alguma coisa no sentido da transformação da sociedade.

Mas devo alertar que a esperança não deve estar animada apenas pelos sonhos e embalada só pela vontade. No contexto da educação, alimenta-se da razão e da ciência, do conhecimento e da crítica, do saber fazer e do saber o significado do fazer. Sem o querer não se impulsiona o fazer consequente. Não basta querer, é preciso construir sabendo o significado da construção. Não é suficiente pensar, é necessário agir consequentemente.

A esperança também guarda uma certa tensão, pois só espera quem continua carente e não tem certeza de que será satisfeito. De todo modo, não esquecendo nem mesmo minimizando o reconhecimento da finitude e das misérias do mundo humano, a educação é imprescindível na tarefa jamais acabada e nunca perfeita de superação das desgraças e da emancipação humana. Isso não se restringe à esfera privada e individual: educação é solidariedade, que é precisamente, como definido no Direito Romano, a responsabilidade coletiva.

O essencial do bem comum a ser concretizado são a boa coexistência humana e a vida social cimentadas na vivência da liberdade, da igualdade e da justiça. Sem isso não há qualquer possibilidade de paz e de vida decente para o presente.

Referências bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt (1999). **Globalização: As Consequências Humanas**. Rio de Janeiro: Zahar.
- Beck, Ulrich (2011), **Sociedade de risco**. Rumo a uma outra modernidade. 2ª edição. São Paulo.
- FREITAG, Michel. (1995). FREITAG, Michel (1995). **Le naufrage de l'Université** et autres essais d'épistémologie politique. Québec: Nuit Blanche Éditeur; Paris: Éditions La Découverte
- MÁRQUEZ, 'Gabriel Garcia, in SAID, Edward W. **Humanismo e crítica democrática**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GALBRAITH, John Kenneth (2004). **A economia das fraudes inocentes**. Verdades para o nosso tempo. São Paulo: Companhia das Letras.
- PESSOA, Fernando (1999). **Livro do Desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras.
- PETRELLA, Riccardo. **El Derecho a Soñar**. Propuestas para una sociedad más humana. Barcelona: Intermón Oxfam, 2003.
- SANTOS, Milton (2000). **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record.
- SAID, Edward W. **Humanismo e crítica democrática**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

6

UMA UNIVERSIDADE POPULAR PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

José Geraldo de Sousa Junior¹



Comunicação proferida na conferência de Encerramento da 9.^a CONFERÊNCIA FORGES - “A integração do ensino superior dos países lusófonos para a promoção do desenvolvimento humano.” 20 a 22 de Novembro 2019 | Brasília, Brasil

Início a minha saudação aos participantes desta 9.^a CONFERÊNCIA DO FÓRUM DE GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR, 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 a uma história comum: “*a história comum que forja a comunidade de culturas e a comunidade de afetos que somos*” (Boletim da Faculdade de Direito - STVDIA IVRIDICA 48, Colloquia – 6, Universidade de Coimbra, Coimbra Editora, Conferências na Faculdade de Direito de Coimbra 1999 / 2000).

Estas palavras, ditas, pelo aquela altura, 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 9.^a Conferência (Angola, Cabo Verde,

1..... Ex-reitor da Universidade de Brasília

Macau, Moçambique e certamente entre os participantes, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste) no que tange aos seus próprios e inter cruzáveis caminhos, em que pese, lembra **Eduardo Lourenço**, “*cada povo só o é por se conceber justamente como destino*” (Portugal como Destino).

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?

A direta atenção aos temas da Grande Conferência tangidos de modo aprofundado e interpelante nas conferências, painéis, sessões especiais, orais e de pôsteres, mesas-redondas, atividades culturais e assembleias, ao se discutir e confrontar experiências e reflexões: políticas de ensino, comunicação entre instituições e sociedade, impacto globalizado do agir institucional, concertações entre alternativas pedagógicas, estratégias de gestão, revela já uma linha de orientação para atender à indagação do que há de comum a partir de nossa origem histórica, social, antropológica, cultural, espiritual e a possibilidade de um destino comum aqui vislumbrado desde a questão-geradora que nos mobiliza: **O Ensino Superior e a Promoção do Desenvolvimento Humano: contextos e experiências nos países e regiões de língua portuguesa.**

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.

Sob a perspectiva da condição ultra-neoliberal, sigo pensando num bom português que ajude a interpretar os desafios que se colocam à nossa consideração, tal como se debateu aqui nesta 9ª Conferência. 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 mais 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 fenómenos 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 imporá, sem alternativa possível, a actual globalização neoliberal, uma das marcas incontornáveis desta civilização fim-da-história.

Assim como esta globalização não é um 'produto técnico' deterministicamente resultante da evolução tecnológica, antes é um projecto político levado a cabo de forma consciente e sistemática pelos poderes dominantes, enquadrado e apoiado pelas grandes centrais produtoras da ideologia dominante, assim também a luta por uma sociedade alternativa pressupõe que a política prevaleça sobre as pretensas 'leis naturais' do mercado ou da economia, pressupõe um espírito de resistência e um projecto político inspirado em valores e empenhado em objectivos 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 hão 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 disto mesmo não tem que matar o nosso direito à utopia e o nosso direito ao sonho.

De resto, talvez a utopia de Marx esteja a confirmar-se: o desenvolvimento científico e tecnológico conseguido pela civilização burguesa proporcionou um aumento meteórico da produtividade de trabalho humano, criando condições novas no que toca à capacidade de produção. Este desenvolvimento das forças produtivas (entre as quais avulta o próprio homem enquanto produtor e utilizador do conhecimento e do saber) só carece de novas relações sociais de produção, de um novo modo de organizar a vida colectiva, para que a humanidade possa saltar do reino da necessidade para o reino da liberdade.

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. (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 desenvolvimento 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 Paquiçamba. A pergunta central de sua tese interpela como ocorre a tensão entre projetos de desenvolvimento 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, conseqüentemente 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. Igual indagação coloca **Erina Batista Gomes**, em relação a exigência de consulta para salvaguardar direitos de comunidades tradicionais diante de grandes empreendimentos energéticos, oportunidade para movimentos sociais do campo, das florestas e das águas interpelarem as políticas desse setor com

questões fundantes: desenvolvimento para quê e para quem? (SOMBRA, BRECHAS E GRITOS: vozes silenciadas, consulta prévia e re-existência nas margens do rio Tapajós. Brasília: Faculdade de Direito da UnB, Dissertação de Mestrado, 2018).

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 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 sobrantes “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.”*

É assim que as literaturas africanas de língua portuguesa participam da “tendência – quase um projecto – de investigar a apreensão e a tematização do espaço colonial e pós-colonial e regenerar-se a partir dessa originária e contínua representação. Os significadores desse processo, que constituem a singularidade da nossa pós-colonialidade literária, são potencialmente produtivos: sinteticamente dizem respeito a uma identidade nacional como

uma construção a partir de negociações de sentidos de identidades regionais e segmentais e de compromisso de alteridades. O que as literaturas africanas intentam propor nestes tempos pós-coloniais é que as identidades (nacionais, regionais, culturais, ideológicas, sócio-econômicas, estéticas) gerar-se-ão da capacidade de aceitar as diferenças” (Conforme O pós-colonial nas literaturas africanas de língua portuguesa, Inocência Mata da Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.²

Nos debates desta 9ª Conferência, esse foi um pano de fundo para as leituras mais explícitas ou mesmo as implícitas em circulação. Não perder de vista que a tríade dominação/exploração/conflito, apresentada pelos estudos decoloniais, explode a univocidade discursiva no estágio em ensino, sobretudo, de filosofia. Afirmam Ana Cláudia Roza Sandoval e Luís Carlos Santos (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) que *“a disputa pela realidade é um traço comum dos filósofos, seja ele interpretando, desconstruindo, criando conceitos, mas o que se quer 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”*.

Questões que se ligam ao pensar potente africano, ainda que não expresso em português, do camaronês **Achille Mbembe**, um dos teóricos mais brilhantes sobre estudos pós-2.....https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4033274/mod_resource/content/1/MATA%2C%20Inoc%C3%AAncia%20-%20O%20p%C3%B3s-colonial%20nas%20literaturas%20africanas.pdf

-coloniais, centrados no conceito por ele forjado de necropolítica e expressos em temas que bem recortam o que aqui foi discutido quando ele trata da proliferação do divino na África subsaariana, do racismo como prática da imaginação, do poder, violência e acumulação ou, destacadamente da necropolítica, em textos como *cenas fantasmas na sociedade global*, além do influente livro *A pós-colônia, ensaio sobre a imaginação política na África contemporânea* (*‘On the Postcolony’*, 2000).

Boaventura de Sousa Santos ofereceu 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.

Diante dos limites de concretização de saberes emancipatórios ele alude a um certo esgotamento dos espaços convencionais de produção de conhecimento – as Universidades e os centros de pesquisa – em geral vinculados ao que ele designa de monocultura do saber científico que suprime, marginaliza e desacredita outros saberes socialmente constituídos.

Um projeto popular de Universidade pressupõe a promoção de diálogos significantes entre diferentes tipos de saberes, entre os quais a própria ciência, para poder identificar fontes alternativas de conhecimento e também criadores alternativos de saberes e fazer experiências com critérios alternativos de rigor e relevância à luz de objetivos partilhados de transformação social emancipatória³. Trata-se, nessa linha, ele continua, de apelar a saberes contextualizados, situados e úteis, ancorados em práticas transformadoras e, que, por isso, *“só podem exercer-se em ambientes tão próximos quanto possível dessas práticas e de um modo tal que os protagonistas da ação social sejam também protagonistas da criação de saber”*.⁴

Na sua comunicação ao terceiro Fórum Social Mundial **Boaventura** aproxima a sua proposta, cujo objetivo, segundo ele, seria o de *“proporcionar a autoeducação dos ativistas e dirigentes dos movimentos sociais, dos investigadores e artistas empenhados na transformação social progressista”*⁵, da concepção de *“Universidade Popular”*, entendida já não no sentido, diz ele, de universidade operária, como as que proliferaram na Europa e

3..... SANTOS, Boaventura de Sousa. O Fórum Social Mundial: Manual de Uso, Cortez Editora, São Paulo, 2005, pág. 135.

4..... Idem, págs. 135-136.

5..... Ibidem, pág. 136.

na América Latina no início do século XX, identificadas com iniciativas de partidos comunistas e outras organizações de esquerda, mas antes *“para transmitir a idéia de que, depois de um século de educação superior elitista, uma universidade popular é necessariamente uma contra-universidade”*⁶.

O primeiro modelo, originado de uma concepção anarquista e de uma pedagogia libertária, se inseria no bojo da proposta de autogestão operária como meio de criar novas formas de organização dos trabalhadores para a gestão da produção e da vida social, priorizando a *“Universidade Popular”*, uma bem definida iniciativa do movimento anarquista, para o ensino superior, considerando a relevância que esse movimento atribuía ao processo educacional como estratégia fundamental para a perspectiva libertária que preconizava.

Em **Boaventura de Sousa Santos** uma Universidade Popular nos moldes por ele propostos, tem como objetivo ultrapassar a distinção entre teoria e prática, entendidas em seu programa, como prática de transformação social e sua compreensão reflexiva.⁷

Movida pela dialética entre saberes que buscam reconhecimento e uma produção compartilhada, a sua função – concretizada por meio de três atividades principais: atividades pedagógicas, atividades de pesquisa-ação para a transformação social e atividades para disseminar competências e instrumentos destinados à tradução intertemática, transnacional e intercultural – é *aumentar significativamente a eficácia e consistência das ações transformacionais no contexto complexo de tensões emancipatórias contra a globalização neoliberal*.⁸

Entretanto, fala-se hoje, também, de Universidade Popular no sentido de designar demandas e pretensões de acesso e de inclusão ao sistema formal de educação superior configurado pela estrutura de Universidades e Centros de pesquisa convencionais, sobretudo pela mobilização de movimentos e de segmentos sociais excluídos desse acesso e dessa inclusão por obstáculos de classe, étnicos, de região e de gênero, principalmente.

6..... Op. cit. pág. 136.

7..... Op. cit. pág. 38

8..... Idem, pág.s 18-139

Encontra-se nesta condição a reivindicação de cotas contra a desigualdade racial⁹. A partir de Indicadores Sociais divulgados, no Brasil, pelo IBGE revelando um novo dado, nos vários cruzamentos de informações que retratam o grau de exclusão social existente no país, têm-se que, pretos e pardos recebem, em média, apenas metade do rendimento de brancos. Disparidade que se mantém mesmo com o aumento do nível educacional, uma vez que, conforme indicam os dados do IBGE, no grupo com 12 anos ou mais de estudo, a proporção de brancos ocupados é três vezes maior do que a de pretos e pardos com a mesma instrução. A desigualdade racial é também forte quando se contrapõe, por exemplo, ao fator gênero. A pesquisa destacou que homens pretos e pardos têm um rendimento médio 30% inferior ao das mulheres brancas.

Os dados parecem demonstrar que a raça já é, em si, um obstáculo mesmo quando se estabelecem condições equilibradas para o acesso às oportunidades e que por isso, mais se fazem necessárias ações afirmativas para a superação desse obstáculo.

Por esta razão, acirraram-se nos últimos anos as mobilizações, sobretudo provocadas pelos movimentos anti-racistas e por organizações que propugnam por ampliação dos acessos sociais notadamente à educação, como a Educafro, salientando a necessidade de coordenar princípios e procedimentos, para atribuir razoabilidade aos métodos de realização das ações afirmativas.

É nessa linha de coordenação que se insere a medida adotada pela Universidade de Brasília (UnB), por decisão de seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no uso de sua autonomia, depois de longo período de maturação, de reservar 20% das vagas do vestibular para os negros e um número de vagas para índios, cumprindo um Plano de Metas com duração prevista de 10 anos, já renovado, com a combinação de várias ações afirmativas para o acesso e a permanência de alunos desses grupos étnico-raciais.

Vê-se aí a combinação razoável daqueles elementos que sustentam as ações afirmativas e que se inserem perfeitamente na diretriz n.º 19, estabelecida pelo Plano Nacional de

9..... SOUSA JUNIOR, José Geraldo de, *Idéias para a cidadania e para a justiça*. Sérgio Antonio Fabris Editor/Sindjus – Sindicato dos Trabalhadores do Poder Judiciário e do Ministério Público da União no DF, Porto Alegre, 2008, págs. 37-38

Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001), dirigida ao ensino superior, vale dizer: *“criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino”*.

Outra demanda que vem se mostrando perturbadora, para usar a expressão de **Fernanda de Paula Ferreira Moi**¹⁰, é a de acesso ao ensino superior para assentados e beneficiários da reforma agrária. A nota de relevo vem do fato de que, embora já existentes turmas especiais para estes pleiteantes em vários cursos, uma forte celeuma estabeleceu-se quando essa pretensão alcançou a área de Direito e novas investidas no seio a burocracia autoritária se armam contra esse projeto.

Com efeito, com a criação em maio de 2006, pela Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás, no campus de Goiás Velho, de uma *Turma Especial no Curso de Direito para beneficiários da Reforma Agrária e pequenos produtores rurais*, teve início, antes mesmo da aprovação da proposta e do começo das aulas, acalorados debates, envolvendo, inclusive, a participação do Ministério Público Federal, sobre a constitucionalidade de tal turma.¹¹

Como registra **Fernanda Moi**, o interessante a notar, na discussão, foi o questionamento de fundo: *“por que uma turma especial para o MST?”*. Finalmente implantada, a proposta trazida pelos movimentos sociais e tolerantemente acatada pela Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás, abrigou em seu bojo, para além do aspecto afirmativo da ação promovida, a atenção da abertura da Universidade, no plano de sua autonomia, para novas demandas de inclusão.

De fato, nos fundamentos da proposta o que se pretendeu objetivar, segundo os seus termos, foi a *formação e informação de profissionais com um perfil diferenciado, inexistente até o presente momento, de assessores jurídicos populares com qualificação técnica que lhes permitam reverberar, permanentemente, em ações de natureza preventiva junto às associações e cooperativas que congregam beneficiários da Reforma Agrária, e ao mesmo tempo, contribuir para a pluralização do debate no meio acadêmico, proporcionando a* 10... Da (in)constitucionalidade da turma especial para os beneficiários da reforma agrária: questão jurídica ou ideológica?, *Constituição & Democracia*, UnB/Sindjus, Faculdade de Direito da UnB, Brasília, nº 19, janeiro e fevereiro de 2008, pág.s 16-17 11... Op. cit., pág. 16

*inclusão de trabalhadores no meio jurídico, para facilitar a expressão desta categoria social*¹².

Numa outra vertente de demanda de expansão da Universidade convencional e, sobretudo, da oferta de vagas no sistema público, têm sido notáveis as pressões de trabalhadores e jovens pobres no sentido de reivindicar políticas de criação de novos *campi* e novas unidades universitárias.

Entre os projetos que responderam a essa demanda está o da criação do novo *campus* e da nova unidade da USP na Zona Leste de São Paulo, que em tese, pretendia atender a tais expectativas. O fato de que jovens do próprio bairro da zona leste no qual a unidade se instalou e que, organizados num *movimento comunitário por vagas para os mais pobres nas universidades públicas* (*?Juventude Manifesto?*, originado em Ermelino Matarazzo), critiquem o projeto por o considerarem *um arremedo de universidade e não uma verdadeira universidade*, não infirma a reivindicação que está na origem de seu movimento.

Ou seja, mesmo quando criticam as políticas em execução, os trabalhadores e jovens pobres, assim como aqueles que freqüentam *cursinhos populares* nos bairros operários, permanecem firmes na reivindicação de uma universidade expandida, para pobres, mas com carreiras nobres (medicina, direito, engenharia), e não carreiras que formem peões, mas não gerentes; que formem técnicos, mas não cientistas, rejeitando, por isso, a educação e o ensino de segunda linha.

Na proposta de **Boaventura de Sousa Santos** para uma Universidade Popular há, portanto, um duplo objetivo, o primeiro de ultrapassar a distinção entre teoria e prática, o segundo de superar a distinção entre ensinar e aprender, sempre com a finalidade de aumentar significativamente a eficácia e a consistência das ações transformadoras, impulsionadas por estratégias de movimentos coletivos orientados por direções emancipatórias de mudança social¹³.

Mas o fato de se referir a um outro modelo de articulação de conhecimentos, não quer significar que **Boaventura de Sousa Santos** perca de vista a possibilidade de que a Universidade convencional, em sua continuidade histórica, que denota uma certa idéia de Universidade, não possa ela mesma reorientar-se para se reconstituir como Universidade

12... Idem, pág. 17

13... Op. cit. págs. 137-138

de Idéias, num movimento interno para se configurar como uma alternativa a si própria¹⁴.

Do que se trata é considerar o quanto pode ainda se por em curso modos de transformação no conhecimento e no ensino, que ativem as condições sociais e epistemológicas para essa transformação.

Num trabalho no qual atualiza sua reflexão anterior sobre a Universidade convencional, **Boaventura de Sousa Santos** propõe uma passagem do conhecimento universitário para um conhecimento pluriversitário, concebido como um conhecimento contextual na medida em que o seu princípio organizador é o da aplicação que pode ser dada ao saber que é produzido¹⁵. Trata-se, ele diz, de um conhecimento *“que substitui a unilateralidade pela interactividade, uma interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação”*¹⁶ e que a leve a assumir *formas mais densas de responsabilidade social, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor*¹⁷.

Na nossa UnB, em diálogo com **Boaventura de Sousa Santos**, nosso **doutor honoris causa** e cidadão honorário de Brasília, com título concedido pela Câmara Legislativa da cidade, seguindo esses fundamentos, está em processo de formalização um projeto acadêmico atualmente em discussão nas instâncias de ensino, pesquisa e extensão, denominado **UNIVERSIDADE SUL SUL – Programa Intercultural de Extensão – Fundado na ecologia de saberes das epistemologias do Sul e na Universidade Popular dos Movimentos Sociais, com o sentido de ampliar as fronteiras do conhecimento, ou seja, conforme o Professor Boaventura, aprender**

14... Da Idéia de Universidade à Universidade de Idéias, in *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Biblioteca de Ciências Humanas, Edições Afrontamento, Porto, 2ª edição, setembro de 1994, pág. 194: *“Na fase de transição paradigmática, a universidade tem de ser também a alternativa à universidade. O grau de dissidência mede o grau de inovação. As novas gerações de tecnologias não podem ser pensadas em separado das novas gerações de práticas e imaginários sociais. Por isso, a universidade, ao aumentar a sua capacidade de resposta, não pode perder a sua capacidade de questionamento”*.

15... *A Universidade no Século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*, Questões da Nossa Época 120, Cortez Editora, São Paulo, 2004, pág. 41.

16... Op. cit. pág. 43

17... Idem, pág. 91

que existe o Sul; aprender a ir para o Sul e aprender a partir do Sul e com o Sul.

Neste projeto está presente a ideia, em tudo coincidente com o princípio do compromisso social do conhecimento realizado pela universidade, atualizando a pergunta formulada por **Darcy Ribeiro** e por ele próprio respondida como tarefa para a Universidade de Brasília: *“uma universidade que tenha o inteiro domínio do saber humano e que o cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber, pensar o Brasil como problema”* (Universidade para quê?, Editora UnB, Série UnB, Brasília, 1986).

Colocada essa questão como desafio à universidade, ela remete àquela necessidade, identificada pela **Comissão Delors** (Delors, J., Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 5ª edição – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001), de caminhar em direção a uma sociedade educativa, para a qual, a contribuição do ensino superior, pela mediação dos Direitos Humanos, pode cooperar para realizar o pilar-síntese da educação pensada como condição para o aprendizado *“do viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, das tradições e da espiritualidade (e) a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção nas nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos”*.

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 conseqüente 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.

Inserir-se nessa condição, esforços como o do professor de filosofia **Wanderson Flor do Nascimento** da nossa UnB que criou um sítio na WEB – página Filosofia Africana - para disponibilizar obras em português de filósofos africanos, de modo a incrementar a cultura africana nas escolas e universidades brasileiras, superando barreiras como a dificuldade de acesso aos materiais e a hegemonia linguística presente na maioria dos títulos em geral disponibilizados apenas em inglês ou francês.

Ao fim e ao cabo, concluindo com o recorte que propus para meu sub-tema nesta exposição, de pensar **Uma Universidade Popular para uma Educação Emancipatória**, algo que, a meu ver, transparece nos debates que se deram nesta 9.^a Conferência, o que nela também transparece, 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 étnicas) 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, com vista a nivelar os socialmente desfavorecidos, enquanto ainda existam”.

A EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA: TENDÊNCIAS E DESAFIOS

Luísa Cerdeira¹



RESUMO: A Educação, em geral, e o Ensino Superior, em particular, constituem alavancas importantes e imprescindíveis, para a qualificação dos cidadãos, para o desenvolvimento das Nações, e para o bem-estar dos Povos. O cultivo científico dos saberes em todos os ramos de especialidade, a formação dos membros de uma colectividade de acordo com elevados padrões de exigência, uma perspectiva fundamentada e crítica sobre os complexos problemas que se nos colocam, correspondem a vectores essenciais da actividade do ensino superior, e definem-lhe os desafios de um cumprimento efectivo da sua função social.

Nas últimas décadas, o Ensino Superior tem conhecido uma expansão assinalável, quer qualitativa, quer principalmente quantitativa. Dados da UNESCO mostram que, a nível mundial, o número de estudantes no Ensino Superior cresceu de 65 milhões, em 1991, para 79 milhões em 2000, 151 milhões em 2010 e próximo dos 224 milhões em 2018. Neste contexto, interessa perspectivar a área da Educação Superior dos Países e Regiões de Língua Portuguesa, na qual se registou um franco crescimento, ainda que a ritmo e em contextos diversos, consoante as experiências dos diferentes países.

Neste artigo será feita uma análise comparada da Educação e Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Macau, Portugal e Timor-Leste, com cerca de 9 milhões de estudantes inscritos) através de

1..... Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Presidente da Assembleia Geral da Associação FORGES (2018-2021). Presidente da Direção da Associação FORGES (2012-2018)

alguns importantes indicadores: alunos inscritos, taxa de escolarização, despesa pública em educação e ensino superior em percentagem do PIB, procurando prospectivar as principais tendências e desafios futuros nestes países.

Palavras-Chave: Países e Regiões de Língua Portuguesa. Ensino Superior. Financiamento. Acessibilidade. Qualificações.

HIGHER EDUCATION IN THE PORTUGUESE SPEAKING COUNTRIES: TRENDS AND CHALLENGES

ABSTRACT: Education in general and higher education in particular is essential to the training of citizens, the development of nations and the well-being of people. Knowledge and the training of collectivity members in accordance with high requirement standards and a reasoned and critical perspective on the complex issues facing us represent essential aspects of higher education and define the challenges of effective fulfillment of its social function.

In recent decades, higher education has experienced a remarkable expansion, whether qualitative or quantitative mainly. Data of UNESCO show that, worldwide, the number of students in higher education has grown from 65 million in 1991 to 79 million in 2000, 151 million in 2010 and near 224 million in 2018. In this context, it is interesting to perspective higher education in the Portuguese speaking countries and regions. Nevertheless, it was registered a fast growing, although the rhythm in diverse contexts, depending on the experiences of different countries.

In this presentation, we aim to do a comparative analysis on challenges facing higher education in Portuguese-speaking countries (Angola, Brazil, Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, Macau, Portugal and East Timor, with near 9 million students) through some important indicators such as enrolled students, enrollment rate, public expenditure on higher education and on higher education as a percentage of GDP, looking for key trends and future challenges in these countries.

Keywords: Portuguese-speaking Countries and Regions. Higher Education. Funding. Accessibility. Qualifications.

1 OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

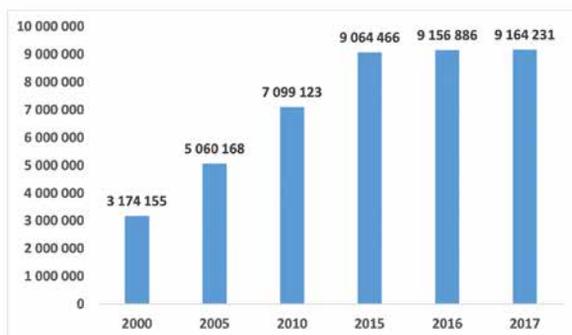
Nas últimas décadas, o Ensino Superior tem conhecido uma expansão assinalável, quer qualitativa, quer principalmente quantitativa. Dados da UNESCO mostram que, a nível mundial, o número de estudantes no Ensino Superior cresceu de 65 milhões, em 1991, para 79 milhões em 2000, estimando-se que em 2009 já se teria atingido os 150 milhões (Altbach, 2009). Actualmente, e de acordo com dados referentes ao ano de 2018, em termos mundiais, perspectiva-se que existam cerca de 224 milhões de estudantes matriculados no ensino superior (Unesco, UIS. Stat, 2020/09).

Assim sendo, em que ponto se encontram os Países e Regiões de Língua Portuguesa? O Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa registou um franco crescimento, ainda que a um ritmo e em contextos diversos, que lhe foram mais ou menos favoráveis. A tendência de expansão quantitativa justifica-se aí por vários factores, os quais podem, no entanto, assumir uma figura e um peso diferentes, consoante os países (em Portugal com a implantação da democracia após o 25 de Abril de 1974; no Brasil, com a queda do regime militar e a posterior abertura democrática; nos outros países, com a independência e o nascimento de novos países); o aumento demográfico; o crescimento económico; a introdução de novas tecnologias e a extensão de uma “sociedade do conhecimento”; a subida na frequência do ensino obrigatório e médio; a consciência de uma necessária educação ao longo da vida.

Todavia, como razão agregadora, talvez seja de mencionar a percepção crescente de que o desenvolvimento socioeconómico e cultural dos países e regiões depende em grande medida da qualificação dos seus cidadãos, com o que importa correlacionar a evolução do investimento público e privado na educação.

A realidade do Ensino Superior para o conjunto destes países e regiões mostra um crescimento acelerado, e no espaço de 20 anos, entre 2000 a 2018, o número de estudantes inscritos mais que triplicou.

Figura 1 – Evolução do número de estudantes inscritos no ensino superior no conjunto dos países e regiões de língua portuguesa



Fonte: Elaborado a partir de UNESCO, *Institut for Statistics*, consultada a 2020/09.

Nalguns destes países o sistema de ensino superior há uma década e meia era quase inexistente, levando a que a esmagadora maioria dos jovens obtivessem a sua formação no exterior, como eram os casos de Cabo Verde, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Contudo, nos últimos anos o sistema de ensino superior nesses países têm vindo a crescer e a implantar-se, atingindo valores já de alguma forma expressivos, em muitos casos com a criação de novas instituições e o aparecimento significativo do ensino privado. Essa evolução crescente é visível no Quadro 1.

Quadro 1 – Evolução do número de estudantes inscritos do ensino superior nos Países de Língua Portuguesa entre 2000 e 2018

	2000	2005	2010	2015	2016	2017	2018	Var % 2017 ou 2018-2000
Angola	..	48 184	..	221 037	253 287	..	..	426%
Brasil	2 781 328	4 572 297	6 552 707	8 285 475	8 319 089	8 571 423	..	208%
Cabo Verde	801	3 910	10 144	12 538	12 622	12 446	11 659	1356%
Guiné Bissau	..	3 122	..	..	..	..	..	..
Macau (RAEM)	7 471	23 420	29 476	30 771	31 970	32 750	33 098	343%
Moçambique	10 810	28 298	103 850	174 802	196 801	200 649	213 930	1879%
Portugal	373 745	380 937	383 627	337 507	343 117	346 963	..	-7%
São Tomé	..	766	2 336	..	..	..	..	..
Timor-Leste	..	..	18 553	..	..	..	..	..
Total	3 174 155	5 060 168	7 099 123	9 064 466	9 156 886	9 164 231		
Mundo	100 159 487	139 578 249	182 257 678	217 626 607	220 187 114	222 657 154	223 671 873	123%

Fonte: Elaborado a partir de UNESCO, *Institut for Statistics*, consultada a 2020/09.

A frequência e o nível de escolarização bruta deste nível de ensino neste grupo de países é actualmente ainda muito diverso, com taxas bastante elevadas, como nos casos de Portugal (64%; 2017) e Macau (91%; 2018), ou com valores ainda muito pouco significativos, como os de Angola (9,3%; 2016), de Moçambique (7,3%; 2018) e Guiné-Bissau (2,3%; 2005) e por fim valores que estão em crescendo como no Brasil (51,3%; 2017), Cabo Verde (23,6%; 2018) e Timor-Leste (17,8%; 2010).

Quadro 2 – Taxa Bruta de Escolarização no Ensino Superior nos Países de Língua Portuguesa entre 2000 e 2018

	2000	2005	2010	2015	2016	2017	2018
Angola a)	..	2,4	6,1	8,4	9,3	..	..
Brasil a)	..	26,0	43,5	51,1	50,5	51,3	..
Cabo Verde	2,0	7,6	18,0	23,1	24,0	24,4	23,6
Guiné Bissau	..	2,3	..	..	..	..	..
Macau (RAEM)	27,6	54,4	55,1	71,4	78,3	84,7	90,7
Moçambique	0,7	1,4	4,7	6,7	7,2	7,1	7,3
Portugal	47,9	55,4	65,6	61,8	63,3	63,9	..
São Tomé	..	..	4,3	13,4	..	..	..
Timor-Leste	..	..	17,8	..	..	..	..

Fonte: Elaborado a partir de UNESCO, *Institut for Statistics*, consultada a 2020/09.

a) Os dados de 2010 em Angola e Brasil são referentes ao ano de 2011.

Outra dimensão relevante a assinalar é a forma como o crescimento do sistema ocorreu na maioria destes países, com o sistema do ensino privado a ganhar um espaço acentuado nas últimas décadas. Na realidade, esta tendência seguiu o que aconteceu em muitas regiões do globo. Se na Europa, a expansão do Ensino Superior se deu com o contributo das instituições públicas, com o ensino público a ser largamente maioritário, com perto de 70% dos alunos inscritos no sistema de Ensino Superior, na América Latina o modelo seguido assentou sobretudo no subsistema privado, com os casos extremos do Brasil e Chile (em 2006 representava 72 e 74%, respetivamente).

Observando os dados inclusos no Quadro 3 constatamos que, com a excepção do caso de Portugal, os restantes países de língua portuguesa, em particular no caso do Brasil (com cerca de 73% do sistema), a expansão dos sistema do ensino superior está dependente de forma expressiva das instituições privadas, podendo esta situação ter implicações relevantes para a

.....

acessibilidade financeira para parte importante dos estudantes carenciados do ponto de vista socio-económico desses países.

Quadro 3 – Percentagem de matrículas no Ensino Superior em Instituições Privadas nos Países de Língua Portuguesa entre 2000 e 2018 (%)

	2000	2005	2010	2015	2016	2017	2018
Angola	..	33,2	..	55,1	..	..	..
Brasil	65,4	71,8	72,7	73,9	73,4	73,3	..
Cabo Verde	..	52,1	60,1	58,6	54,3	55,9	55,7
Guiné Bissau	..	..	..	..	..	..	..
Macau (RAEM)	34,6	62,8	64,3	54,9	55,2	54,9	54,6
Moçambique	..	33,3	28,7	33,6	39,3	40,2	40,0
Portugal	31,8	25,9	23,4	16,4	16,5	16,5	..
São Tomé	..	..	..	42,9	..	..	..
Timor-Leste a)	..	..	42,9	..	..	..	..

Fonte: Elaborado a partir de UNESCO, *Institut for Statistics*, consultada a 2020/09.

a) Os dados de 2010 de Timor-Leste são referentes ao ano de 2009.

Nos próximos anos é expectável que se concretize uma evolução mais favorável na maioria destes países, dado o investimento que estão a concretizar na Educação e também no Ensino Superior. Por exemplo, o Brasil que apresenta ainda valores bastante modestos para a ambição de um país com a dimensão e recursos assinaláveis, tinha definido uma meta para 2024 chegar a uma taxa bruta de escolarização de 50%, procurando aproximar-se dos 12 milhões de estudantes do Ensino Superior (Maciel, Dourado, & Faria, 2013).

Obviamente que o crescimento do sistema de Ensino Superior implica um aumento progressivo dos recursos e da riqueza de um país a ser investido neste subsistema. Assim, pode-se usar como indicador de referência para aquilatar do nível de prioridade dado ao Ensino Superior, o peso da Despesa Pública efectuada na Educação e no Ensino Superior como percentagem do PIB de cada país.

No que toca aos recursos financeiros aplicados no sector educativo há também uma diversidade acentuada. Se tomarmos em conta o indicador da despesa pública em Educação como percentagem do Produto Interno Bruto (PIB), vemos que progressivamente tem havido uma evolução crescente, sobressaindo nos últimos anos os casos de Cabo Verde, Moçambique,

São Tomé e Príncipe e de Timor-Leste. Para Portugal e Brasil, esse valor está próximo de 5% e 6%.

Quadro 4 – Despesa pública em Educação nos Países de Língua Portuguesa (em % PIB) entre 2000 e 2018

	2000	2005	2010	2015	2016	2017	2018
Angola	2,6	2,1	3,4	..	..	..	..
Brasil	3,9	4,5	5,6	6,2	..	..	..
Cabo Verde	..	..	5,6	5,3	5,3	5,2	..
Guiné Bissau	..	..	1,9	..	..	..	..
Macau (RAEM)	3,3	2,3	2,6	3,0	3,1	2,7	..
Moçambique	..	4,4	..	..	6,4	5,8	5,6
Portugal	5,2	5,1	5,4	4,9	..	..	..
São Tomé	..	4,9	9,7	3,9	5,2	5,1	5,1
Timor-Leste	..	..	2,4	4,4	5,3	4,6	4,1

Fonte: Elaborado a partir de UNESCO, *Institut for Statistics*, consultada a 2020/09.

No que toca especificamente aos recursos afectos ao sub-sector do Ensino Superior, vemos que tem havido também uma tendência crescente, mas com alguns países a registarem valores muito pouco ambiciosos. Apesar de na Unesco só termos dados até ao ano de 2005 para o caso de Angola, o valor de 0,2% surge, ainda, muito baixo e sobretudo para um país com um crescimento económico e recursos significativos. Do mesmo modo, o Brasil com apenas 1,3% do PIB em 2015 também revela ainda um investimento baixo no seu ensino superior, com capacidade de poder crescer de forma expressiva.

Quadro 5 – Despesa pública em Ensino Superior em % do PIB nos Países de Língua Portuguesa entre 2000 e 2018

	2000	2005	2010	2015	2016	2017	2018
Angola	..	0,2	..	..	..	..	..
Brasil	0,9	0,9	0,9	1,3	..	..	..
Cabo Verde	..	0,6	..	1,0	0,9	0,9	..
Guiné Bissau	..	..	0,1	..	..	..	..
Macau (RAEM)	0,9	1,0	1,3	1,3	1,2	1,0	..
Moçambique	..	..	..	..	..	..	..
Portugal	0,9	0,9	1,1	0,9	..	..	..
São Tomé	..	..	..	..	..	..	..
Timor-Leste	..	..	0,3	..	..	..	..

Fonte: Elaborado a partir de UNESCO, *Institut for Statistics*, consultada a 2020/09.

O aumento das qualificações tornou-se num objectivo importante da estratégia de um grande número de países e regiões, como é o caso da União Europeia, dos países membros da OCDE e também em muitos dos países emergentes. Por exemplo, no caso da União Europeia, foi definida uma estratégia de elevação das qualificações da população – “Estratégia Europa 2020” – na qual se perspectiva que pelo menos 40% da população na faixa etária dos 30-34 anos deverá possuir um diploma do ensino superior.

No que respeita às qualificações da população com o grau de ensino superior, os dados do relatório sobre a Educação da OCDE, *Education at Glance* (2020), **dá conta do nível de qualificações da população da maioria dos países da OCDE e também de alguns outros como o Brasil.** Assim, verificava-se que a média registada na OCDE (ano de 2019), em relação à faixa etária dos 25-34 anos, era já de 45% para a população jovem que concluía o ensino superior (em 2009 esse valor situava-se apenas nos 36%). No que respeita a Portugal, esse valor situava-se nos 37% (em 2009 esse valor era de apenas 23%), enquanto o Brasil apenas atingia um valor próximo dos 21% (em 2009 o valor registado era de 12%).

Outro dos indicadores de referência que podemos usar para medir o investimento em ciência é o número total de pessoas de investigação e desenvolvimento (R&D) por milhão de habitantes que cada país apresenta. No Quadro 6, apresenta-se a evolução deste indicador para o conjunto dos países de língua portuguesa e também para três países europeus (Alemanha, França e Reino Unido), por forma a se poder ter alguns dados de comparação. Assinala-se o crescimento muito acentuado verificado nos casos de Portugal, da região de Macau e com menor expressão do Brasil. Podemos salientar que os indicadores de Portugal, nos anos mais recentes, estão ao nível de países como a França ou o Reino Unido. Nos outros países de língua portuguesa, em que existem dados (Angola e Moçambique), os valores são ainda muito modestos.

Quadro 6 – Total de Pessoal de Investigação (R&D) por Milhão de Habitantes

	2000	2005	2010	2015	2016	2017	2018
Angola	..	..	99	..	75	..	..
Brasil	969	1 497	2 191	2 917	..	..	..
Cabo Verde	..	..	..	382	..	..	..
Guiné Bissau							
Macau (RAEM)	..	1 460	1 981	3 980	4 200	4 777	4 976
Moçambique	..	..	141	157	..	..	..
Portugal	3 692	4 243	8 675	9 962	10 041	10 619	..
São Tomé							
Alemanha	..	8 252	..	11 198	..	11 749	..
França	6 466	7 025	8 328	9 382	9 267	9 540	..
Reino Unido	..	7 799	8 262	10 177	10 497	..	..

Fonte: Elaborado a partir de UNESCO, *Institut for Statistics*, (Total R&D personnel per million inhabitants (HC), consultada a 2020/09.

O impacto do investimento feito nas últimas décadas no ensino superior e ciência em países como Portugal e Brasil acabou por ter um efeito positivo na capacidade e dinamismo dos seus sectores científicos, o que tem vindo a ser reconhecido internacionalmente. Assim, de acordo com os estudos desenvolvidos por Marginson (2016, 2018), Portugal e o Brasil incluem-se no grupo dos países que mais viram crescer a sua produção científica desde o ano de 1995.

Observe-se os valores constantes do Quadro 7, onde se apresentam os resultados dos estudos de Marginson (2016, 2018), com os países a nível mundial cuja produção científica mais cresceu, medida pelo número de artigos publicados em revistas científicas. Podemos concluir que, para o período entre 1995-2011, Portugal posicionava-se em 8.º lugar no ranking (com um crescimento anual de 10,1%) e o Brasil no 11.º lugar (com um crescimento anual de 8,7%). Posteriormente, Marginson (2018), e visando o período de 2006-2016, apresentou novamente dados, que revelavam que estes dois países continuavam a posicionar-se no topo do ranking da taxa de variação média anual dos artigos publicados em revistas científicas, com Portugal colocado na posição 9.ª (taxa 6,8%) e o Brasil na 10.ª posição (taxa 6,60%).

Quadro 7 – Sistemas Nacionais de Ciência com crescimento médio mais rápido, 1995-2011 e 2006-2016 (com mais de 10000 publicações em 2016)

Países	Artigos em Revistas Científicas (Nº)		Taxa de Variação Média Anual (1995-2011)	Países	Artigos em Revistas Científicas (Nº)		Taxa de Variação Média Anual (2006-2016)
	1995	2011			2006	2016	
1 Irão	280	8176	23,50%	1 Malásia	3230	20332	20,20%
2 China	9061	89894	15,40%	2 Irão	10073	40974	15,10%
3 Tunísia	143	1016	13,00%	3 Roménia	3523	10194	11,20%
4 Coreia do Sul	3803	25593	12,70%	4 Índia	38590	110320	11,10%
5 Tailândia	340	2304	12,70%	5 Egito	3958	10807	10,60%
6 Malásia	366	2092	11,50%	6 China	189760	426165	8,40%
7 Turquia	1715	8328	10,40%	7 África do Sul	5636	11881	7,70%
8 Portugal	990	4626	10,10%	8 Rússia	29369	59134	7,20%
9 Paquistão	313	1268	9,10%	9 Portugal	7136	13773	6,80%
10 Singapura	1141	4543	9,00%	10 Brasil	28160	53607	6,60%
11 Brasil	3436	13148	8,70%	MUNDO	1 567 422	2 295 608	3,90%

Fonte: Elaborado a partir de Margison (2016) e Margison (2018).

2 NOTA CONCLUSIVA

O potencial crescimento da frequência do ensino superior vem colocar um desafio central para os próximos anos nos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): desenvolver e implementar políticas de qualidade na gestão das instituições de ensino superior, de modo a, designadamente: melhorar as condições de produção de ensino e de ciência; racionalizar o necessário investimento social; promover a inserção dos diplomados nos mercados de trabalho enquanto agentes de um valor acrescentado.

Este espaço envolve 8 países independentes e regiões, cerca de 279 milhões de pessoas, constituindo a Língua Portuguesa uma das mais faladas do mundo. Podemos, e devemos ter consciência do potencial estratégico de uma Comunidade, com estes números, estas características e expressão geográfica. No Espaço do Ensino Superior de Língua Portuguesa encontramos milhares de Universidades e Instituições, onde em 2020 encontramos cerca de 10 milhões de estudantes matriculados, numa progressão muito significativa nas últimas décadas.

As instituições de Ensino Superior, procurando ir ao encontro dos parâmetros propostos pela Unesco, têm vindo a desenvolver estratégias de conciliação de quantidade e qualidade, diligenciando no sentido de realizar mudanças

estruturais, nas diferentes dimensões que envolvem o Ensino Superior. Contudo, perante os dados relativos ao baixo nível de escolarização de grau superior atingido pela maioria dos países analisados, importa concluir pela necessidade de perspectivar a necessidade de intensificar o investimento na Educação, Ensino Superior e Ciência, com vista a melhorar os níveis de formação da população mais jovem e potenciar o seu desenvolvimento económico e social.

Naturalmente, cada espaço nacional e/ou regional desenvolve estratégias que permitam atingir aqueles objectivos de natureza qualitativa e quantitativa em conformidade com a sua situação cultural, política e económica. Para tal são redefinidas as missões do ensino superior nas suas relações com a colectividade. Dele se espera, simultaneamente, a produção de um pensamento e sua aplicação e desenvolvimento ao serviço de uma colectividade que, num mundo globalizado, acaba por se alargar a todo o mundo.

Neste sentido, urge que cada sistema de ensino superior encontre o seu lugar e papel num mundo em rede, beneficiando (e oferecendo) de todas as iniciativas e realizações que cada sistema vai conhecendo. Para tal, a interacção e partilha entre sistemas educativos são os mecanismos indispensáveis e importantes. A cooperação dentro do espaço da CPLP, no que toca ao desenvolvimento e abertura do ensino superior, é um requisito fundamental para que essa batalha da qualificação possa ser ganha. Ou como Nóvoa (2018, p. 8) defende: “É preciso que os nossos sistemas de ensino superior estejam efectivamente interligados e que se retirem as barreiras e obstáculos à cooperação: o único critério deve ser a qualidade e credibilidade das instituições, dos seus professores e estudantes”.

Neste âmbito, as redes de cooperação dentro deste espaço podem constituir motores fundamentais para o fortalecimento e melhoria da qualidade do sistema da educação superior e ciência produzida. Foi dentro deste espírito que a rede Forges – Fórum da Gestão do Ensino Superior dos Países e Regiões de Língua Portuguesa – foi criada em Novembro de 2011, como resposta ao sentimento partilhado por responsáveis e estudiosos nos diferentes países, de que fazia falta uma plataforma que reunisse os interessados no estudo e investigação nas políticas e gestão do ensino superior.

REFERÊNCIAS

- Altbach, P. G. (2011). The Past, Present, and Future of the Research University. In *The Road to Academic Excellence The Making of World-Class Research Universities*. Editores: Philip G.
- Altbach, P. G. & Salmi, J. (2011). *The road to academic excellence: the making of world-class research universities*. Washington: Banco Mundial.
- Altbach, P. G., Reisberg L., & Rumble L. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. *European Journal of Education*, 39(4), 429-441.
- Castro, A. A., & Cabral, N. A. (2012). O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Rev. Lusófona de Educação* [on-line]. 2012, n.21, pp.69-96. ISSN 1645-7250. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1645-72502012000200005&lng=pt&nrm=iso
- Cerdeira, L. (2009). *O Financiamento do Ensino Superior Português*. Lisboa: Editora Almedina. ISBN 978-972-40-3978-7. Outubro, 2009.
- Costa, L. (2012). *O Plano nacional de Educação e a Expansão da Educação Superior*. INEP. Brasília, Novembro 2012.
- Filho N. A., & Santos F. S. (2012). *A Quarta Missão da Universidade*. Coimbra: Universidade de Coimbra, ISBN 9789892602684.
- Hénard F., Diamond L., & Roseveare D. (2012). *Approaches to Internationalization and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice*. OECD Higher Education Programme IMHE. 2012. OCDE, Better Policies For Better Lives.
- Maciel, W., Dourado, R., & Faria, T. (2013). Principais Resultados do Censo de 2012. *II Encontro do Censo da Educação Superior*. Foz de Iguaçu, PR, Brasil.

- Marginson, S. (2016). *The Dream is Over. The Crisis of Clark Kerr's Californian Idea of Higher Education*. Berkeley: University of California Press, 2016.
- Marginson, S. (2018). *The new geo-politics of Higher Education. Global cooperation, national competition and social inequality in the World-Class University (WCU) sector* – [Working paper n.º 34]. University of Oxford, UK: Centre for Global Higher Education.
- Nóvoa, A. (2018). Ensino Superior no Mundo: Tudo está a Mudar. *In Educação EDUCAÇÃO SUPERIOR E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS EM TEMPO DE CRISE*. Org. Castro A., Cabral N.A., Cabrito. B., Cerdeira L, Chaves J.V, pp.1-9, ISBN 978-989-8272-32-4, Educa, Lisboa, Portugal, Abril 2018.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2008). *Higher Education For Sustainable Development. Final Report of International Action Research Project*. Paris, França
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*, volume 1. Paris, França.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2009). *Higher Education to 2030*, volume 2, Globalization. Centre for Educational Research and Innovation.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2020) *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Recuperado em de <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- Unesco, Institute for Statistics. Setembro de 2020.
<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx>

REVISITAR O ROTEIRO DE PLANE(J)AMENTO ESTRATÉGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Margarida Mano¹



Procede-se neste texto, inserido no número comemorativo da Revista FORGES, alusivo ao décimo aniversário da FORGES, a uma revisão, em contexto de pandemia e imprevisibilidade, de um outro nascido no âmbito desta Rede e publicado em 2015, na Imprensa da Universidade de Coimbra, no livro *O Roteiro do Plane(j)amento Estratégico: percursos e encruzilhadas do ensino superior no espaço da língua portuguesa*. (<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-1101-3>)

O Roteiro do Plane(j)amento Estratégico

A necessidade de partilhar o conhecimento e de convocar diversos olhares sobre o planeamento estratégico e seus diferentes escopos afigurou-se, em 2015, a muitos companheiros de percurso, como sendo um desafio natural a empreender na rede da FORGES. A resposta foi generosamente afirmativa e diversificada, tendo, assim, sido possível reunir numa obra contributos de Angola, Brasil, Cabo Verde, Macau, Moçambique, Portugal e Timor-Leste. O processo acabaria por tirar partido das redes formais e informais já existentes entre os diferentes autores, sendo indubitavelmente importante o papel desempenhado, no contexto, pela estrutura FORGES, a Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa.

1..... Universidade de Coimbra

Ousou-se nesse projeto, cujo resultado final assumiu a forma de publicação, criar um percurso de conhecimento entre os países e regiões de língua portuguesa nos territórios do planeamento estratégico. A ideia de constituir uma base de reflexão para dirigentes universitários com responsabilidade na gestão universitária, em torno de um instrumento de trabalho que ficaria disponível para todos aqueles que, nas suas atividades, intervêm no processo de planeamento estratégico, tanto ao nível da análise como ao nível da implementação ou do acompanhamento, foi também potenciador de melhorias na estratégia universitária.

Através de uma abordagem simplificadora, não obrigatoriamente simplista, assente na desagregação em passos do processo de Planeamento Estratégico numa universidade, o leitor é guiado num mundo da gestão universitária onde as opções técnicas sustentam, e por vezes condicionam, as escolhas políticas. Inspirado na reflexão e experiência recolhidas num caminho percorrido ao longo dos anos por académicos e gestores de inúmeras instituições de ensino superior de países e regiões de expressão portuguesa na partilha da discussão como na partilha de experiências e de preocupações com o sucesso da gestão do Ensino Superior, o Roteiro surge enriquecido a muitas mãos pela colaboração de gestores, colegas universitários, companheiros de percurso e de rede.

A efetiva participação na obra assumiu, na sua concretização escrita, modalidades diversas e com grau variável de aprofundamento, desde subcapítulos inteiros até à ilustração de casos específicos, passando por estudos de iniciativas institucionais e de sistemas, reunidos no final de cada capítulo sob a forma de “relatos de experiências”, e ainda sugestões de ordem vária. No seu conjunto, todos estes contributos fizeram também do *Roteiro* um guia, em sete passos, no âmbito do Planeamento Estratégico. O livro, na sua forma acabada, ficou plasmado no português global em que se entendem os seus muitos autores. Assim, as convenções do Acordo Ortográfico coexistem lado a lado com as nuances da própria diversidade geolinguística representada e com as ocasionais marcas do estilo pessoal. É essa uma coexistência bem pacífica e, ela própria, eloquentemente enriquecedora no seu colorido multicultural, que se achou por bem não só manter como cultivar.

De tempos de mudança para tempos de imprevisibilidade

A análise de contexto levava-nos, há cinco anos atrás, para um contexto de globalização do Espaço do Ensino Superior, indissociável do salto tecnológico dado pelo Mundo nos vinte anos anteriores, de per si, determinante para a disseminação de conhecimento. A Internet, as bibliotecas on-line, os repositórios mundiais, as ferramentas de partilha de ficheiros e os aplicativos, então novidade, potenciavam e encorajavam a interação entre estudantes de vários pontos do mundo e também de investigadores, e quaisquer outros indivíduos para quem a formação fosse uma prioridade. Assim, e como resultado da propagação da tecnologia a maioria das IES assumia a importância de departamentos de e-learning, ensino à distância sem a obrigatoriedade dos regimes presenciais. Estes fatores pareciam aumentar a competitividade e a busca, por parte das IES, de uma oferta formativa com mais valor e que representasse uma vantagem competitiva para quem a procurava.

Com a diminuição de barreiras e de fronteiras potenciada pela disseminação da tecnologia, da Internet, surgiam, cada vez mais frequentemente, instituições de ensino superior fora do seu país de origem, abrindo delegações em outros países. Esta internacionalização de IES, conferia uma nova característica ao ensino superior, as IES do país já não estavam salvaguardadas pelo território. Este fato parecia resultar impreterivelmente num aumento da competitividade, o que induzia uma constante busca pelas vantagens competitivas que pudessem levar os estudantes a escolher uma IES em detrimento de outra.

Este contexto cruzava, em particular no caso português, com os impactos, aparentemente inesperados, que a austeridade e a recessão reproduziam, quer para as IES, quer para os estudantes, os docentes e a comunidade envolvente. Assim as instituições mais competitivas, melhor posicionadas em rankings, com mais financiamento externo atribuído e com maior procura por parte dos estudantes, tendiam a algum dinamismo enquanto, as IES que não verificassem estas condições lutavam para se manter à tona de água. Na vida dos estudantes, a recessão influiu na hora de escolher a IES a que se candidatavam. Oos estudantes podem preterir uma IES de topo em prol de outra mais próxima da zona de residência, ou numa cidade com custos de vida mais baixos. No emprego, a

austeridade influencia todo o mercado de trabalho, uma vez que, uma formação superior já não é sinónimo de um bom cargo, resultando este problema no desemprego de graduados.

O desemprego de graduados, é exacerbado pela recessão, e resulta da falta de alternativas de emprego para indivíduos com formação superior, que por vezes não têm outra hipótese senão acomodarem-se em empregos abaixo do seu nível de formação. O crescente desemprego de graduados pode causar ceticismo acerca do valor da formação obtida e desencorajar futuros estudantes, mais desfavorecidos, na hora do ingresso no ensino superior. As IES procuram contrariar estes efeitos através de um suporte ativo aos recém-formados, através de aconselhamento de carreira, incentivo à formação pós-graduada e estágios. Os tempos eram de continuada mudança.

Hoje os tempos são de avassaladora imprevisibilidade.

A Covid-19, o vírus globalizado, mudou o mundo. A pandemia já custou, em novembro, mais de um milhão e trezentas mil vidas; num impacto económico sem precedentes, com um choque económico simultâneo do lado da oferta (paragens e confinamentos que determinam cortes de produção) e do lado da procura (desemprego e quebra de consumos). Universidades fecharam campus, em abril deste ano 1, 4 mil milhões de estudantes ficaram em casa. O covid-19 não conhece fronteiras e gera um impensável contexto de imprevisibilidade.

Sabemos hoje que o ensino superior, a níveis nacionais e internacionais, está sobre tensão. As previsões do impacto a longo prazo da COVID-19 estendem-se. Este vírus parece ter colocado em evidência o desajustamento dos modelos de financiamento, a rigidez de procedimentos, a fragilidade dos mecanismos de qualidade. Em termos estratégicos, numa análise prospetiva, uma das questões que se coloca é saber como é que as faculdades e IES em todo o mundo irão sobreviver? como reagirão aos resíduos quando o vírus recuar? Iremos assistir a uma mudança de visão do mundo, e do papel do ensino superior - tal como a Peste Negra transmutou o centro do mundo da teologia para a ciência? Ou pelo contrário, passado o choque, irão as IES reajustar-se, qual movimento de equilíbrio pendular, para uma normalização da atividade sem alterações estruturais significativas? E neste contexto de incerteza global e de equilíbrios imprevisíveis que utilidade pode ter um Roteiro conjunto de Planeamento Estratégico?

Planeamento Estratégico sinónimo de Foco e Alinhamento

O planeamento estratégico corresponde a “uma aproximação estruturada de antecipação do futuro”. Um esforço disciplinado que visa envolver o coletivo e concentrar a sua ação no rumo estratégico capaz de conduzir a Instituição ao sonho da sua projeção no futuro. Para o sucesso desta aspiração há que ouvir e sentir a Instituição; olhar para o contexto e compreendê-lo; identificar responsáveis e atores; definir objetivos e metas, proceder ao alinhamento dos objetivos com os recursos disponíveis; operar e integrar a mudança; comunicar; incorporar melhorias de modo contínuo.

Não existe planeamento estratégico sem estratégia. Visto na sua aceção originária de arte de vencer a guerra, ou, numa perspetiva mais atual, arte de bem concretizar a visão num ambiente competitivo e global, a estratégia é o princípio e o fim de um planeamento que só faz sentido existir para ajudar no seu sucesso.

Descobrir formas de alinhar as capacidades da organização com as exigências e oportunidades externas e de demonstrar o uso efetivo e eficiente de recursos, coloca enormes responsabilidades sobre a governação e a gestão de topo das Instituições de Ensino Superior. O planeamento estratégico potencia a reflexão sobre os posicionamentos mais adequados e implica a necessidade de consensos colaborativos para que a instituição se desenvolva e se mova em direção a um determinado futuro, permitindo assim, num meio envolvente dinâmico e instável, minimizar o risco e realçar o valor que atrai estudantes, académicos, investigadores, parceiros e a sociedade em geral, ao mesmo tempo que cria condições de sustentabilidade.

O reforço da capacidade da instituição para alcançar o sucesso organizacional é tanto maior quanto mais profunda for a cultura de planeamento, incorporando nas suas estruturas e processos, por esta via, uma conceção de progresso continuado. Deste modo, o planeamento estratégico contém em si o preceito de enfatizar a proatividade necessária ao fortalecimento gradual da instituição.

Entendido na sua plena extensão, um processo de planeamento estratégico, para além de estabelecer um quadro orientador, possibilita que, fazendo uso de uma criteriosa seleção de indicadores, se acompanhe e se (re)orienta a qualidade dos

processos utilizados na sua prossecução. Por isso partilhamos a convicção de muitos autores no sentido de que, no mundo de hoje, e tal como Keller defendeu, no início da década de 1980, a incorporação de uma cultura de planeamento estratégico é imperativa para a sobrevivência, bem como para o sucesso, das Instituições de Ensino Superior.

Em suma, considerar os fundamentos, os modelos e os processos próprios do planeamento estratégico permite clarificar análises, promover a geração de ideias, testar fórmulas e triar as melhores práticas para desenvolver e gerir, de modo a que as Instituições de Ensino Superior melhor possam cumprir a sua missão. Partindo desta tríade (clarificar ideias, testar fórmulas e triar as melhores práticas) sinalizam-se facilmente desafios e objetivos, absolutamente atuais, que o percurso do Roteiro de Plane(j)amento Estratégico procurava ajudar a responder.

Alicerçado nesse esforço coletivo, o Roteiro do Planeamento Estratégico visa, então, produzir uma base de reflexão para dirigentes universitários com responsabilidade na gestão universitária e, em simultâneo, servir como instrumento de trabalho para todos aqueles que nas suas atividades intervêm no processo de planeamento estratégico, seja no campo da análise, seja na implementação, seja ainda no acompanhamento e monitorização de estratégias universitárias. Em organizações complexas como são as Instituições de Ensino Superior, compostas por estruturas organizativas muito distintas e diversas, a reflexão sobre como tornar a visão uma meta coletivamente alcançável é fundamental para um Reitor, um Presidente, um Diretor, bem como, a um outro nível, para o responsável de um centro de Investigação ou para o coordenador de um grau académico. O Roteiro confere particular destaque à reflexão crítica em torno dos futuros desejáveis para as instituições universitárias, propondo linhas por onde os respetivos dirigentes perspetivem a formulação de uma estratégia institucionalmente partilhada, alinhada e assumida.

Reside no que anteriormente se disse a segunda marca de singularidade, isto é, uma diversa e ampla geografia que nele se congrega. Na sua conceção, foi intenção configurar uma plataforma de experiências capaz de, recorrendo a contributos provenientes dos diferentes cantos de um mapa global, proporcionar uma panorâmica das transformações que estão em curso e do modo como esses estimulantes relatos de experiências se podem revestir de extrema utilidade para perspeti-

var o planeamento estratégico no Ensino Superior neste nosso “mundo que se expressa em português”.

Com uma bitola tão própria, o resultado apresentado no Roteiro de Plane(j)amento Estratégico comporta, por certo, um desafio que não evita riscos. Fruto da reflexão sobre as incidências do processo de planeamento estratégico na Universidade, desagregado nas suas diferentes fases e para o efeito complementado com depoimentos pontuais, contributos, relatos de experiência e exercícios de triagem de boas práticas, que ilustram dificuldades e sucessos que, no detalhe, vão determinando o êxito da ação daqueles que projetam a Universidade na esperança de fazer melhor futuro.

Capitalizando a reflexão produzida e as experiências recolhidas, ao longo dos últimos anos, num caminho percorrido lado a lado por académicos e gestores de inúmeras Instituições de Ensino Superior de países e regiões de expressão portuguesa, partilhando preocupações/ensinamentos com os sucessos (e insucessos) da gestão, um Roteiro, hoje mais do que há cinco anos e há cinco anos mais do que antes, surge enriquecido pelo trabalho realizado a muitas mãos. Essas mãos uniram, nas páginas de um livro e nos rostos de vários ecrans, colaborações de colegas e amigos universitários que, no final, conferem o valor maior da colaboração.

Perspetivas de Percursos e Encruzilhadas no Futuro do Ensino Superior

Os países e regiões de língua portuguesa, marcados por paradigmas políticos e evoluções muito diversos, são confrontados com um conjunto de desafios próprios dos seus contextos. Contudo, todos eles coexistem num cenário pandémico global em que o movimento de tendências e transformações estabelece denominadores comuns com muito impacto nas suas escolhas e estratégias.

Neste Mundo em Estado de Emergência, num contexto de profunda incerteza - sem previsão credível do fim da pandemia, que durará sempre mais do que o desejável - a missão das IES ganhou nova centralidade. Hoje, de uma forma completamente diferente do que há cinco anos atrás, os olhos da sociedade viram-se para as IES em busca de esperança: a esperança que só a ciência pode dar pelas vacinas; a esperança

no serviço à comunidade; a esperança na educação superior. A missão das IES valoriza-se na pandemia.

Por via da investigação básica a Universidade incrementa, de modo sistemático, o volume de conhecimento sobre as leis que regem o funcionamento do mundo e da sociedade. Ao desenvolvimento tecnológico cabe a captação e uso dos conhecimentos científicos, transpondo-os para aplicações práticas (novos bens, serviços e processos) direcionadas para a resolução de problemas. Na conceção de inovação pressupõe-se a transformação de ideias em mutações de conhecimento, que por sua vez é introduzido em produtos, serviços ou processos comercializáveis. A ciência e a tecnologia vão tornar-se ainda mais essenciais nas nossas vidas.

A missão traduz a vocação específica de cada instituição universitária, determinada, em maior ou menor grau, pela sua história e pela visão estratégica que os seus líderes e diferentes agentes conseguem institucionalizar. A heterogeneidade dos sistemas de Ensino Superior implica, só por si, diferenças ao nível dos enquadramentos legais e da função de missão das várias instituições no que se prende com a distribuição da dedicação ao ensino, à investigação ou à intervenção na sociedade. Mas são sem dúvida as escolhas de cada instituição que constituem os factos diferenciados da missão.

Assume particular relevância, na reflexão sobre a missão das Universidades, o conceito de missão de Jaspers (1965:51): “A finalidade da Universidade pode, por conseguinte, dividir-se em três funções, a saber, a investigação, a transmissão do saber, o ensino e a cultura. Cada uma delas é claramente inseparável das outras duas”. Na perspetiva de Jaspers, o que distingue, na essência, a missão da Universidade é a coexistência das três funções. No atual contexto, é evidente que a missão da Universidade passará pelo desenvolvimento, em simultâneo, de uma atividade de ensino e de investigação, enquadrado numa perspetiva de compromisso social validada pela sociedade.

Darcy Ribeiro (1975) diz que *“A mais alta responsabilidade da universidade consiste no exercício das funções de órgão de criatividade cultural e científica, e de conscientização e crítica da sociedade. Satisfazer aos requisitos indispensáveis ao bom desempenho destas funções é tarefa muito difícil para qualquer universidade, particularmente para as universidades das nações subdesenvolvidas, onde isto é o mais necessário”*. No atual contexto ganham nova força as palavras de Darcy: é crítico o papel das Universidades como atores sociais para o bem público.

O papel do ensino superior no desenvolvimento de médicos, enfermeiros, assistentes sociais, professores e outros profissionais qualificados e dedicados nunca foi tão importante. Vemos que cientistas adaptam a sua investigação e laboratórios e vemos níveis sem precedentes de colaboração e compromisso científico em busca das vacinas.

O ensino superior pode e deve determinar o seu rumo e o rumo da sociedade. Para tal, terão que ser feitas escolhas de Política Pública e escolhas institucionais. A gestão estratégica deverá estar no centro dessas escolhas.

O conhecimento, a sua criação e aplicação, enquanto fator crítico no potencial de desenvolvimento económico e social é hoje a base de um paradigma de referência na Europa e num mundo onde o conhecimento é “um recurso progressivo” determinante que “quanto mais se usa mais se tem” (Harari). Um recurso que encontra respostas para a escassez dos recursos e que acompanha, ou deve acompanhar, o equilíbrio ecológico do planeta.

Neste mundo, os Estados e as IES terão que fazer escolhas. No Ensino: a Educação on-line deve ou não ser uma prioridade estratégica? Que Parcerias? No Financiamento: vão os recursos públicos para a Educação reduzir por via de outras afetações (Saúde e Economia)? Em que medida as dificuldades de contexto e os padrões de custos do on-line vão promover cortes de custos e redução de pessoas? Como gerir infraestruturas com custos acrescidos e significativos? Na Internacionalização: qual o papel dos contextos institucional, local, nacional e regional na definição do porquê, como e resultados pretendidos com a internacionalização?

A verdade é que temos uma oportunidade única de pensar diferente; de ajudar a humanidade a fazer as escolhas certas. Uma oportunidade de antecipar o que o futuro pode trazer de bom, de percorrer novos percursos e decidir melhor nas encruzilhadas, de fazer um novo *Roteiro de Plane(j)amento Estratégico*, Como preconizou Yuval Noah Harari, em março deste ano, no seu artigo *O mundo depois do coronavírus, “Esta tempestade passará. Mas as escolhas que fazemos agora podem mudar as nossas vidas nos próximos anos”*.

Darcy RIBEIRO, 1975. *O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 257 p.

Jaspers, K. (1965). *The idea of the university*. Londres: Peter Owen.

GESTÃO, DEMOCRATICIDADE E AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

Nobre Roque dos Santos¹



Resumo: Este artigo tem como objectivo refletir sobre a gestão e a democraticidade do ensino superior em Moçambique. Trata-se de uma abordagem em que se apresenta a FORGES como um espaço de partilha de saberes e experiências que podem contribuir para o desenvolvimento do ensino superior. Palavras-chave: FORGES, gestão, democraticidade, avaliação, Moçambique.

Abstract: This article aims to reflect on the management and democracy of higher education in Mozambique. It is an approach in which FORGES is presented as a space for sharing knowledge and experiences that can contribute to the development of higher education. Keywords: FORGES, management, democracy, evaluation, Mozambique.

Introdução

Neste artigo, procuraremos explorar a gestão e a democraticidade, a participação de Moçambique na FORGES desde 2011, e a utopia da criação de uma universidade de classe africana.

O surgimento do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES) foi uma iniciativa que deve ter deixado muita gente interrogada a avaliar pelos encontros informais durante os intervalos da 2^a Conferência realizada em Macau. Que espaço, que diferença a 1..... Professor no Departamento de Português, Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes da Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique. Antigo Reitor da Universidade Zambeze (UniZambeze). Secretário da Assembleia Geral da FORGES (2018-2021).

FORGES iria desencadear na comunidade académica de língua portuguesa, havendo já uma associação estabelecida como a AULP? Estas e outras questões e dúvidas foram sendo esclarecidas com o tempo e pelo trabalho.

O saber ouvir e o saber estar dos gestores e, sobretudo a experiência, foram determinantes para o sucesso da associação, pois através destas características, a direção da FORGES traçou estratégias inovadoras baseadas na gestão e democraticidade. Fazendo uma retrospectiva desse período, ainda curto, podemos afirmar que a história da FORGES é feita de desafios que requerem grande motivação em servir o ensino superior em circunstâncias de défice de recursos materiais e financeiros para suprir as necessidades do seu funcionamento.

Outro aspecto importante a ter em conta no percurso da FORGES é a criação de um palco internacional, através do qual as Instituições do Ensino Superior (IES) realizam a sua missão, fazendo-se conhecer e partilhando saberes e conhecimentos.

Os tópicos aqui apresentados foram selecionados em função do Plano Estratégico do Ensino Superior de Moçambique 2012-2020 e, portanto, pela sua atualidade e importância.

A participação de Moçambique na FORGES

A integração de Moçambique em fóruns internacionais tem ajudado o país a consolidar a democraticidade no ES. Por exemplo, nos últimos 10 anos, a FORGES, criada para ser espaço de reflexão sobre a gestão do ensino superior na comunidade dos países e regiões falantes da língua portuguesa, rapidamente tornou-se num dos principais veículos de interação das instituições do ensino superior nos países e regiões da língua portuguesa.

Moçambique participa das conferências e outras atividades desta associação desde a sua criação, havendo membros singulares e institucionais, gestores das IES, docentes, investigadores e dirigentes governamentais. Compulsando os programas das Conferências disponíveis na internet, verificamos que a participação moçambicana tem sido rica em diversidade de temas, desde política, gestão, planeamento, e financiamento do ensino superior; cooperação, acesso e permanência no ES; inovação e tecnologias; formação e carreira docente; Ensino à Distância; Sistemas de avaliação e garantia de qualidade;

Leitura e escrita; Expansão do ensino superior. São vários os títulos apresentados por autores moçambicanos em conferências da FORGES que refletem a preocupação com a partilha e busca de conhecimento no espaço da CPLP e regiões da língua portuguesa.

Nesse percurso, a FORGES tem sido uma associação cada vez mais conhecida na comunidade académica moçambicana, sobretudo depois da Conferência de Maputo. Em tempo da pandemia de Covid-19, assinala-se uma nova era para os associados da FORGES, nomeadamente com a massificação das plataformas digitais de ensino e do registo académico. Poucos países da nossa comunidade terão capacidade financeira para investir em tecnologias de informação e comunicação e dar o suporte necessário às instituições do ensino superior para a condução do processo de ensino e aprendizagem.

Gestão e democraticidade no ensino superior

A governação na universidade realiza-se através de instrumentos de regulação como leis, decretos, estatutos, regulamentos de gestão académica e administrativa. O funcionamento diário depende da maneira como cada um dos membros da comunidade assume o compromisso de pertença e compromete-se a realizar as tarefas e alcançar o sucesso individual ou colectivo. A participação ativa é importante, mas certamente nem todos os membros colaboram para atingir o bem comum. Nestes casos, os gestores devem agir como treinadores de desempenho e incentivar para esse fim.

É importante que os gestores sejam aceites pelos seus pares. Com efeito, no gozo das suas autonomias, as universidades utilizam um procedimento de seleção de pares. Essa prática é muito antiga e implica a promoção da cultura de democracia e transparência na gestão que inclui os mecanismos de eleição dos órgãos colegiais.

Em Moçambique, do ponto de vista legal, o princípio democrático, como um dos princípios estruturantes da organização e funcionamento das IES moçambicana, tem consagração constitucional expressa no artigo 114 n° 1 da Constituição da República de Moçambique de 2004, pontualmente revista pela Lei Constitucional n° 1/2018. Ao nível legal, o princípio está previsto nos artigos 3 c) e d) da Lei 18/2018, de 28 de Dezembro

(que define o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação) e 2 alínea a) da Lei 27/2009, de 29 de Setembro (Lei do Ensino Superior). Tem, ainda, menção expressa em diversos estatutos das IES, v.g., artigos 9 do Estatuto do Instituto Superior Politécnico de Songo, aprovado pelo Decreto n.º 21/2008, 4 alínea b), do Estatuto da Universidade Apolitécnica, aprovado pelo Decreto 42/2007, 7 alínea d), do Estatuto da Universidade Rovuma, aprovado pelo Decreto 7/2019, 3 alínea a), do Estatuto da Universidade Eduardo Mondlane, aprovado pelo Decreto 12/95 e 3 n.º1 alínea c), do Estatuto da Universidade Lúrio, aprovado pelo Decreto 75/2011.

Este princípio encontra concretização, com diferentes graus de intensidade, nos estatutos das IES moçambicanas (i) pela composição dos órgãos colegiais, (ii) pelo modo de participação da comunidade universitária na concepção do currículo e noutros processos decisórios relevantes para a Instituições, (iii) na forma de designação das gestões superiores e intermédios das instituições.

Os órgãos colegiais de direção superior do topo e das unidades orgânicas das IES² integram, em regra, representantes das diversas categorias da comunidade: discentes, docentes, investigadores e corpo técnico-administrativo³.

As decisões mais importantes (ex. actos regulamentares e de definição curricular) são, em regra, praticadas pelo órgão colegial do topo da IE, cuja composição inclui os membros de toda a Comunidade. A par disso, dos artigos 115 e 116 da Lei 14/2011 (Lei do Procedimento Administrativo) resulta a obrigatoriedade de promoverem a audiência das diferentes categorias da Instituição interessadas sobre as propostas de regulamento a serem aprovados pelos órgãos colegiais.

A designação dos dirigentes singulares do topo das IES varia conforme o tipo e classe da instituição. Nas universidades públicas a nomeação é precedida de proposta dos colectivos destas, nos termos do artigo 159 n.º 2 alínea b) da CRM⁴;

2..... A designação varia em função do tipo de IES. Conselho universitário, Conselho de representantes, conselho académico, conselho de unidade e equivalentes.

3..... Assim se prevê, por exemplo, nos artigos 26 n.º3 do Estatuto da Universidade Católica, 17 do Estatuto da Universidade Eduardo Mondlane e 21 do Estatuto do Instituto Superior Politécnico de Songo.

4..... “Compete, ainda, ao Presidente da República, nomear, exonerar e demitir: reitores e vice-reitores das Universidades estatais sob proposta dos respectivos colectivos de direcção nos termos da lei”. a participação dos colectivos de direcção

nas universidades privadas, a nomeação é feita, regra geral, pela entidade instituidora, podendo em alguns casos, ouvir um órgão colegial⁵.

Ao nível intermédio, a designação dos gestores das unidades orgânicas e de departamentos académicos resulta de um procedimento eletivo ou de consulta a órgãos colegiais, em algumas instituições⁶. Noutras IES, não se impõe este procedimento⁷.

Dada a sua importância, a democraticidade das IES é, também, plasmada no Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020. Na prática, onde a universidade foi estabelecida há meio século, nota-se, desde a criação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a primeira instituição do ensino superior, uma preocupação com a prática da democracia interna. A maior parte das IES, sobretudo as públicas, realiza periodicamente eleições com vista a seleção dos seus gestores a diversos níveis.

A democracia interna e transparência nas universidades é necessária e deve ser estimulada, uma vez que a comunidade académica está em constante mudança com novos acesos, graduados e desperdícios. Em Moçambique, a seleção de gestores através de pares geralmente incide sobre os órgãos colegiais dos estudantes e dos conselhos superiores de gestão, nomeadamente, o Conselho Académico, também designado por Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão e o Conselho Universitário, o órgão máximo de gestão da universidade. Nestes casos, os representantes dos docentes, investigadores e funcionários são eleitos pelos seus pares nas unidades onde estão enquadrados e confirmados pelos respectivos conselhos.

Considerando vários episódios de eleições de pares ao longo da história do ES em Moçambique, podemos afirmar que a democraticidade plasmada no Plano Estratégico do ES, embora registe avanços significativos, enferma de fracturas e lacunas do ponto de vista prático, constituindo, ainda, desafio

no procedimento de designação constitui evolução do ponto de vista democrático já que nos artigos 121 d) da Constituição de 1990 e 48 i) da de 1975 não se previa." 5..... Vide, v.g. artigos 9 do estatuto da Universidade A Politécnica aprovado pelo Decreto 42/2007 e 24 do estatuto da Universidade Católica aprovado pelo Decreto 43/95. 6..... V.g., 37 do Estatuto da Universidade Católica de Moçambique, 36 n°2 e 47 n°4 do Estatuto da Universidade Lúrio.

7..... V.g., artigos 24 do Estatuto da Apolitécnica.

nas IES públicas a indicação dos gestores das unidades orgânicas de ensino, pesquisa e extensão. Isto deve-se ao facto de que várias ainda não introduziram esta prática democrática e estatutária. Constitui, também, desafio que a designação dos gestores de algumas IES privadas pela entidade instituidora não represente embaraço à autonomia científica e pedagógica dessas instituições.

A utopia da criação de uma universidade de classe africana

De acordo com o Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020,

Se a implementação do Plano Estratégico 2000-2010 determinou a rápida expansão do ensino superior, o aumento dos níveis de acesso bem como uma melhoria dos órgãos de consulta, como sejam o Conselho do Ensino Superior (CES) e o Conselho Nacional de Ensino Superior (CNES), assistiu-se, por outro lado, há uma deterioração gradual da qualidade dos processos e, conseqüentemente, dos produtos. (PEES, 2012-2020, p. 21)

Na análise SWOT do PEES 2012-2020 foi identificado como ponto forte a “expansão do ensino superior à escala nacional”. Este propósito foi alcançado, sobretudo, através da criação de delegações/faculdades das universidades públicas e privadas. Neste processo, a Universidade Pedagógica assumiu o papel de relevo ao criar delegações em todas as províncias. Entretanto, em 2019, a Universidade Pedagógica foi reestruturada, resultando do processo a criação de quatro novas universidades públicas.

Tendo em conta os objectivos estratégicos da expansão do ES, previa-se o equilíbrio entre a expansão e o número de estudantes, pessoal docente e não-docente e infraestruturas pedagógicas. Todavia, o facto é que as IES, sobretudo as públicas, não estão a recrutar docentes para o seu quadro de pessoal, desde 2018, e a solicitação de mobilidade de docentes entre as IES é fraca e não satisfaz o rácio desejável docente-estudante. Ou melhor, há docentes com sobrecarga de horário no ES e, sem o nível mínimo recomendado, o mestrado, pois segundo o PEES 2012-2020, e equacionadas as fraquezas, “67% dos docentes do ES são licenciados e bacharéis”.

Em relação ao equilíbrio entre o ensino universitário e o politécnico, nota-se a tendência para a criação de mais universidades num país com necessidade de técnicos para satisfazer a indústria extrativa e de mineração e a indústria petrolífera, só para nomear alguns exemplos.

Em 2020, com a emergência da pandemia de Covid-19, o governo moçambicano e as IES investiram em sistemas de gestão académica e em plataformas de EaD, incluindo na capacitação de docentes e gestores para a lecionação online, num contexto de confinamento. Esta situação terá contribuído para o alcance de um dos indicadores e metas da expansão, nomeadamente “proporção de IES com corpo docente adequado e preparado para EaD: até 2020 pelo menos 25% dos docentes de cada IES capacitados a redigir materiais didáticos para EaD” (PEES, 2012-2020, p. 29).

As fraquezas apontadas mostram-nos que a maior ameaça que Moçambique enfrenta no ensino superior está ligada à expansão e ao fraco investimento no sector da educação em geral, e no ensino superior, em particular. O cumprimento da meta relativa à “Proporção de estudantes com bolsa de estudos: aumento em 20% por ano” está comprometida devido ao corte na rubrica de bolsas de estudo para dentro do país. O acesso de estudantes ao ES aumenta todos anos, mas a exiguidade de salas de aulas e de outras infraestruturas é cada vez mais desconfortante.

Em relação ao indicador e metas de Qualidade, a criação do Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) e a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) permitiu a produção de políticas de governação e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas IES, que se organizaram melhor, tendo em conta os indicadores da autoavaliação de cursos e programas, indicadores da autoavaliação institucional e a consequente elaboração do relatório e o plano de melhoramento.

A pretensão de “em 2020, pelo menos 20% das IES terem a classificação de Muito Bom e 30% a classificação de Bom nas avaliações com padrões internacionais” ainda é uma utopia. De igual modo está longe a pretensão de Moçambique ter pelo menos cinco universidades “no top 100 de África até 2020”.

Vejamos os padrões usados para a avaliação institucional e dos cursos e/ou programas pelo CNAQ.

A escala de desempenho usada pelo CNAQ é de quatro níveis, a saber: 1) “Não satisfatório”, cuja pontuação é de 0 – 59%; 2) é “Satisfatório com muitas reservas”, com pontuação de 60 – 79%; 3) é “Bom” com pontuação de 80 – 89% e 4) é “Excelente”, 90 – 100%.

A acreditação resulta da autoavaliação (realizada pela Comissão da Autoavaliação (CAA) da IES), do envio do relatório da autoavaliação e da avaliação externa (feita pela Comissão da Avaliação Externa (CAE) designada pelo CNAQ), antecedida de uma visita a IES. A validação do relatório da autoavaliação é um processo interativo de verificação das evidências dos indicadores fornecidos pelo CNAQ, cujas etapas incluem o contraditório.

O CNAQ usa as seguintes classificações para a acreditação dos cursos e/ou programas 1) Não acreditada; 2) Acreditada (Nível C) com certificado válido por dois anos; 3) Acreditada (Nível B), com certificado válido por três anos. Os níveis C e B são acreditações condicionais; ou 4) Acreditada plenamente (Nível A), com certificado válido por cinco anos. Em relação à avaliação institucional, uma IES pode enquadrar-se no nível C (60 – 79%), B (80 – 89%) ou A (100%).

Ora, os resultados divulgados pelo CNAQ mostram que a maior parte das IES moçambicanas possuem cursos e/ou programas de nível C o que por si só constitui um problema para o alcance do objectivo da construção de uma universidade de classe africana e/ou mundial, seguindo padrões de excelência, plasmados no Plano Estratégico do Ensino Superior de Moçambique 2012-2020. Julgamos que esse propósito é alcançável se esforços forem empreendidos para reverter os pontos fracos de todo Sistema Nacional de Educação, sobretudo a divulgação pelas IES da missão, visão e objectivos junto da comunidade académica; a melhoria da formação do corpo docente; o financiamento, a pesquisa e a inovação; a publicação de trabalhos científicos; a construção e apetrechamento de infraestruturas como salas de aulas, bibliotecas e laboratórios; o engajamento da comunidade; a atribuição de bolsas de estudo; a mobilidade nacional e internacional, entre outros indicadores de qualidade considerados pela “*African Standards and Guidelines for quality assurance in higher education*”. São

indicadores que revelam uma elevada exigência para um país em vias de desenvolvimento.

Considerações finais

A participação nos eventos da FORGES é uma porta de esperança para as IES dos países e regiões de língua portuguesa. A necessidade de cumprir a chamada quarta missão das universidades, a internacionalização, leva a que muitas instituições e académicos procurem espaços que proporcionam o intercâmbio. É neste contexto que a FORGES deverá desempenhar o seu papel de catalisador das relações e influenciar para as boas práticas como a de gestão e democraticidade nas IES, respeitando evidentemente as leis e políticas de cada país membro.

A discussão sobre a qualidade e excelência remonta desde os primórdios da criação da universidade. Entretanto, com o surgimento de avaliações através de mecanismos dos rankings académicos desencadeia-se novo tipo de debate em torno dos indicadores de desempenho para a acreditação institucional e acreditação dos cursos e/ou programas.

A avaliação das IES é realizada em função do que cada uma investe para o ensino, pesquisa, extensão e internacionalização. Este processo cria tensões particularmente em relação às agências de avaliação que são acusadas de importarem modelos de países desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

- MINED (2012). Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020. Maputo: Imprensa Universitária.
- Constituição da República de Moçambique – Boletim da República, I Série, N.º 115, de 12 de Junho de 2018, 2.º Suplemento.
- Lei 18/2018 – Boletim da República, I Série, N.º 254, de 28 de Dezembro de 2018, 2.º Suplemento.
- Lei 27/2009 – Boletim da República, I Série, N.º 38, de 29 de Setembro de 2009, 2.º Suplemento.

Estatuto do Instituto Superior Politécnico de Songo aprovado pelo Decreto n.º 21/2008, Boletim da República, I Série, N.º 26, de 27 de Junho de 2008, Suplemento.

Estatuto da Universidade A Politécnica aprovado pelo Decreto 42/2007 Boletim da República, I Série, N.º 40, de 5 de Outubro de 2007, Suplemento.

Estatuto da Universidade Rovuma aprovado pelo Decreto 7/2019, Boletim da República, I Série, N.º 33, de 18 de Fevereiro de 2019.

Estatuto da Universidade Eduardo Mondlane aprovado pelo Decreto 12/95, Boletim da República, I Série, N.º 16, de 12 de Abril de 1995, 4.º Suplemento

Estatuto da Universidade Lúrio aprovado pelo Decreto 75/2011, Boletim da República, I Série, N.º 52, de 30 de Dezembro de 2011, 19.º Suplemento.

Estatuto da Universidade Católica aprovado pelo Decreto 43/95, Boletim da República, I Série, N.º 45, de 8 de Novembro de 1995.

Beira, 04 de Setembro de 2020

A FORGES E A NOVA RACIONALIDADE EDUCATIVA: ALGUMAS NÓTULAS

Paulino Lima Fortes¹



1. A FORGES, Associação Fórum da Gestão das Instituições de Ensino Superior dos Países e Regiões de Língua Portuguesa, nasceu da identificação de, essencialmente, duas grandes lacunas existentes no conjunto dos sistemas de ensino superior dos Países e Regiões de Língua Portuguesa (PRLP), quando encarados como o lugar onde milhões de estudantes, milhares de investigadores e professores, e centenas de Instituições de Ensino Superior (IES) criam, recriam e comunicam ciência, usando como veículo a língua portuguesa. Assim, de forma complementar em relação a outras associações afins², a FORGES colocou o foco em três vertentes complementares, comportando cada uma delas uma diversidade de aspetos:

- A gestão das IES: organização, planeamento, modelos de gestão, mobilidade, internacionalização, financiamento e qualidade;
- As políticas de ensino superior: inclusão, promoção, regulação, financiamento, avaliação;
- O investigador individual, professor ou técnico não docente, dirigente ou não dirigente, mas em todo o caso gestor da ação educativa.

1..... Universidade de Cabo Verde. Presidente da Direção da Associação FORGES (2018-2020) paulino.fortes@docente.unicv.edu.cv

2..... Como a Associação de Universidades de Língua Portuguesa, AULP, fundada na cidade da Praia, Cabo Verde, no dia 26 de novembro de 1986.

Essa focalização abrangente permitiu à associação construir uma rede fina de pessoas com interesses comuns, para a partilha de conhecimentos e de meios, sem excluir, antes valorizando, a inclusão das próprias IES.

As questões ligadas ao desenvolvimento humano foram sempre e de forma natural o pano de fundo da missão da FORGES, tendo-se dedicado a essa temática o nono encontro anual da associação, realizada em Brasília³.

2. À assertividade na escolha do foco da FORGES, aliaram-se duas estratégias nitidamente ganhadoras: a realização de um encontro anual, rotativamente, sempre que possível, nos PRLP, e o envolvimento de entidades políticas, nacionais e locais, com responsabilidade no desenvolvimento dos sistemas nacionais e regionais de ensino superior. Essas estratégias permitem ao fórum, por um lado, o acompanhamento constante da atividade educativa ao nível do ensino superior nos PRLP; por outro lado, trazer as entidades decisoras para os encontros de divulgação e discussão de resultados, bem como proporcionar um diálogo virtuoso entre os delineadores de políticas e os produtores de conhecimento, com o envolvimento dos próprios educadores. Esse diálogo que acontece anualmente, realiza-se aos níveis institucional, regional, nacional e internacional, originando assim, compromissos e decisões com maior impacto no desenvolvimento dos nossos sistemas educativos e, por isso, com maior qualidade.

3. O público alvo da FORGES, os PRLP, constituem uma vasta comunidade de países e povos espalhados pelos 5 continentes. Compreendem cerca de 273 milhões de falantes da mesma língua, sendo que os mais de 500 milhões de falantes do castelhano no mundo podem-se considerar como tendo língua e culturas afins. Muitos desses países e regiões têm IES recentes, com sistemas de administração e gestão por instalar ou por consolidar. Seis desses países (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São-Tomé e Príncipe, Timor Leste) têm menos de 50 anos de existência como países livres e autónomos. Por essa razão, esses países possuem sistemas

3..... O ensino Superior e a promoção do desenvolvimento Humano, contextos e experiências nos Países e Regiões de Língua Portuguesa.

económicos, políticos e educativos em vias de consolidação. A taxa bruta média de escolarização superior nos PRLP é inferior a 20%. O número de IES oscila em torno de 2750.

4. A relevância da FORGES para a investigação em educação advém dos seus objetivos, plasmados nos estatutos da associação e realizados ao longo dos 10 anos da sua existência:

- Estimular a produção científica nas áreas de política e gestão do ensino superior;
- Promover a comunicação científica, o intercâmbio e a mobilidade entre investigadores e entre IES;
- Estimular a partilha de modelos de sistemas e subsistemas de ensino superior, instrumentos de gestão e práticas e reflexões;
- Promover a formação, as visitas de estudo;
- Promover a produção e comunicação da ciência em português.

5. O sucesso da FORGES, bastante patente nos encontros anuais realizados, nas publicações e nas visitas técnicas de estudo, mostra que as estratégias de organização e funcionamento aplicadas foram muito acertadas. Elas foram estribadas em:

- Comunicação constante e fluída entre os membros titulares dos cargos de direção ou de responsabilidade em tarefas e todos os associados;
- Gestão participada e responsabilidades distribuídas;
- Programação escrupulosa das ações e com a devida antecipação;
- Estrito cumprimento dos estatutos e regulamentos;
- Rigor e transparência na gestão financeira e prestação de contas;
- Equilíbrio na representação dos países e regiões na compositura dos órgãos e afetação de ações e tarefas.

É também significativo o facto de vários membros da FORGES terem sido chamados a desempenhar funções integrando governos dos PRLP, altos postos de direção em administrações centrais e regionais e cargos de topo em várias IES.

6. Mais que uma associação, a FORGES é uma rede científica pertinente e relevante, que em boa hora apareceu. Foi criada há 10 anos, no início da segunda década de um século

em que o desenvolvimento tecnológico se mostrou notável quando comparado com o século anterior. Está em curso uma revolução industrial com base em tecnologias como inteligência artificial, redes neuronais e aprendizagem de máquina, análise de *big data*. Essa revolução trouxe também a descoberta e aproveitamento de novos materiais para a indústria, o avanço na medicina e na farmacologia, com a descoberta de novas substâncias e novos métodos baseados na computação e na utilização dos meios de comunicação nas consultas e meios complementares de diagnóstico. Trouxe ainda a agricultura assistida computacionalmente, o comércio eletrônico e a globalização das organizações.

O conhecimento do cosmos nunca foi tão vasto e nem tão profundo: desde o microcosmos, com a descoberta de novas partículas e de novas propriedades de outras conhecidas – o que permite, por exemplo, a sua utilização nas tecnologias de produção e armazenamento da energia – ao macrocosmos, com a exploração dos planetas do nosso sistema solar, ou com a observação de buracos negros muito distantes, ou com a detecção das ondas gravitacionais.

Estão em preparação duas outras grandes revoluções, decorrentes daquela que está em curso – numa espécie de escalada exponencial do conhecimento e da tecnologia – a saber, a computação quântica, que elevará o poder computacional das máquinas a níveis inimagináveis e a consciência artificial que anulará a diferença entre o Homem e a máquina.

Nesta altura, a educação deve, rapidamente, voltar às origens, ao seu fim último, que é o desenvolvimento humano. À reflexão sobre como as revoluções tecnológicas, a presente e as futuras, poderão contribuir para a inclusão das pessoas, os combates contra a fome, desertificação e mudanças climáticas, o crescimento dos espaços urbanos, as migrações, o acesso à água, a energia, a saúde ao longo da vida, a segurança social, o conhecimento, a comunicação e lazer. É necessário que essa reflexão tome ou retome a centralidade nas políticas e na ação educativa, numa convergência *multi* e transdisciplinar. Desde os problemas gerais aos específicos, a educação, no seu todo, desde o ensino básico ao superior, tem de ter como horizonte a promoção do ser humano, na sua humanidade, em estreita e harmoniosa relação com a natureza e com as outras espécies, animais e vegetais. Eis o recentramento necessário dos siste-

mas educativos. A importância desse recentramento é evidente pois, a educação é o lugar onde tudo se pode ganhar ou tudo se pode perder no caminho para o desenvolvimento humano.

7. Mas, apesar de, a nível planetário, o número IES ter vindo a crescer constantemente, o número de profissionais da ciência estar a aumentar dia após dia, o número de publicações resultados científicos estar em crescimento exponencial, paradoxalmente, nunca tanto se precisou da ciência, da praxis científica, do pensamento científico, de educação científica e de uma forma racional de viver, como nos dias de hoje. Com efeito, temos assistido, enquanto profissionais da educação e *professadores* da ciência, as manifestações crescentes de desinteligência, sob diversas roupagens que, numa forma generalizada, têm vindo a desferir ataques sistemáticos, de violência inaudita, ao património cognitivo, científico-tecnológico e cultural humano, acumulado em milénios de evolução. Esses ataques estendem-se à sociedade e às suas células organizativas básicas, às nações, aos indivíduos e à natureza, nos seus níveis local e global, através da repetição de fórmulas de ignorância que se pensava já terem sido banidas da caminhada humana.

Vivemos nesta última década uma crise geral de inteligência, de racionalidade e de ciência. Essa crise tem levado, em várias partes do globo e nos nossos PRLP, ao empoderamento de líderes confessadamente avessos à ciência, à racionalidade científica, enquanto único modo de vida capaz de assegurar um dever de paz e progresso para a Humanidade, no seu habitat, o planeta Terra. A importância da FORGES e a gravidade da sua missão agiganta-se pois esta coloca-se no quadro do dever de resistência científica à irracionalidade que se quer instalar.

8. A pandemia de SARS-II provocada pelo covid-19 veio a demonstrar o nível de penetração da irracionalidade na população humana, quer ao nível individual, quer ao nível das instituições, quer ainda ao nível das nações e blocos regionais. Com efeito, o *homo sapiens* está sendo derrotado por um ser que, nem é vivo nem é inteligente. Este, apenas aproveita-se da irracionalidade dominante. O vírus covid-19 não tem pernas, não se desloca com os ventos, como acontece com o vírus da gripe, por exemplo. Contudo, está presente em praticamente todos os pontos da Terra, porque o *homo sapiens* o portou, o

reproduziu, o transportou e o transmitiu. Os seus mecanismos patológicos não são bem conhecidos, apesar de pertencer a uma família já há muito conhecida, mas não suficientemente estudada para se prever suas possíveis mutações, patologia, epidemiologia, vacinas, medicamentos, etc. Fomos apanhados completamente desprevenidos. É uma pandemia, como outras no passado do nosso planeta, mas encontrou-nos sem os conhecimentos suficientes para lidar com pandemias, quer ao nível das terapias, quer ao nível dos modelos matemáticos de evolução, quer ao nível dos parâmetros de que depende essa evolução, a saber, a taxa de reprodução, o tempo de incubação, o período ativo de contágio, a produção de anticorpos, o cruzamento com modelos de movimento de populações e contacto social de proximidade física, etc. Os nossos hábitos pessoais e sociais, mas sobretudo a nossa (des)inteligência social, são os principais parceiros desse destruidor inerte, cuja única diferença em relação a um veneno químico é o facto de se reproduzir nos organismos vivos que o portam.

9. Muito impactada, a nossa civilização vai ter de encontrar novos rumos para o desenvolvimento e a paz. A centralidade da cidadania ficou evidenciada. Um grande investimento na educação, formação e treinamento de cidadãos será a preocupação das famílias, instituições educativas e sociedade em geral. Ficou claro que o esvaziamento de cidadãos de que padecem as nossas repúblicas deixa espaços de empoderamento de não-cidadãos que, obviamente, sendo seres desprovidos de inteligência social, traçam estratégias de assalto ao poder, e as executam com minuciosa precisão.

A educação cidadã estriba-se em grande parte, na educação para a inteligência, para a amizade, solidariedade e para o futuro da humanidade. Porque, apesar de as fronteiras estarem abertas entre países e no interior de blocos como a união europeia, por exemplo, as despesas de saúde pública estão a cargo de cada país, durante uma pandemia, a primeira resposta natural é o fecho das fronteiras. Ora, tal não pode voltar a acontecer. Pelo contrário, a globalização, que é inevitável, não pode ser atrasada por pandemias. Assim, tem de se encontrar mecanismos previsionais para precaver a possibilidade do aparecimento de surtos de doenças contagiosas que possam ameaçar a saúde pública mundial.

A escola vai mudar radicalmente (porque mais vírus virão, e piores que este). As novas profissões vão mostrar com maior precisão o que deverá ser a formação profissional, e esta far-se-á sobretudo com base informática. A parte presencial vai ser muito reduzida, substituída por duas formas de contacto a distância: a videoconferência e a realidade virtual⁴. As tarefas de aprendizagem e avaliação do rendimento escolar serão acompanhadas por professores e programas informáticos. O acesso ao conhecimento profissionalizante e outro será feito via grandes tutores como Google, Youtube e outros. A formação cívica será feita, em parte a distância, com base na discussão de grandes temas como a generosidade o altruísmo e o amor, por exemplo – temas gregários da sociedade.

10. Não se pode tomar como corolário da pandemia o retrocesso nas grandes conquistas humanas e civilizacionais alcançadas pela humanidade como, em primeiro lugar, a globalização, facilitada pelos meios de informação e comunicação e meios de transporte mais rápidos, mais eficientes e mais baratos⁵, os blocos de países e a queda de fronteiras, as facilitações de vistos entre países, as uniões económicas e políticas, as organizações transnacionais, a começar pelas Nações Unidas e suas sub organizações, as organizações científicas e sociais internacionais, a mobilidade académica e as migrações. Ao nível das sociedades e comunidades, a afetividade, o contacto social, o convívio social. A missão da FORGES, enquanto rede, e enquanto rede de afetos, é também contribuir para a restauração das grandes conquistas da humanidade acima referidas.

4..... Nesta forma os estudantes e o professor entram num ambiente virtual, escolhem um avatar e podem através dele interagir com o professor e com os colegas, no ambiente virtual que for escolhido para a aula: a sala, um laboratório, um museu, um espaço natural. As interações bilaterais e multilaterais são feitas de forma síncrona e será em tudo parecido com uma aula, inclusivamente com expressões corporais, acrescentando-se a vantagem de uma aula sobre a cidade de Maputo, por exemplo, poder ser dada imergindo-se na cidade e percorrendo-a virtualmente.

5..... Nesse quesito, o que devemos questionar, por razões de sustentabilidade da natureza, é apenas e tão só a utilização dos combustíveis fósseis para se atingir o nível de comunicação, via aérea, sobretudo. A utilização de comboios de alta velocidade, elétricos pode vir a substituir, em grande parte, os aviões, entre países e regiões com ligação continental.

POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Roberto Leher¹



Resumo: O artigo discute os desafios das universidades na promoção do desenvolvimento humano. Pontua desafios históricos e sociais do polissêmico desenvolvimento humano e defende que o eixo central das políticas universitárias é a recontextualização da pertinência com os problemas dos povos, por meio de novas agendas e práticas que possam consubstanciar a função social das instituições.

Palavras-chave: universidade, desenvolvimento, guerra cultural, FORGES.

Abstract: Higher education policies to promote human development. The article discusses the challenges of universities in promoting human development. It punctuates historical and social challenges of the polysemic human development and argues that the central axis of university policies is the recontextualization of the pertinence of peoples' problems, through new agendas and practices that can substantiate the social function of institutions.

Keywords: university, development, cultural war, FORGES.

Celebrar dez anos da visionária coalizão de instituições e pesquisadores que compõem o Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES) é muito estimulante. Em tempos de fechamentos de vias históricas, experimentar alternativas, solidariedades, diálogos,

1..... Roberto Leher, Prof. Dr. Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisador do CNPq. Colaborador da Escola Nacional Florestan Fernandes, ex-Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (julho de 2015 a julho de 2019) Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5063-8753>.

afetos é motivo de alento e esperança, especialmente para as instituições e pesquisadores brasileiros. O presente texto, originalmente a Conferência “O ensino superior e a promoção do desenvolvimento humano: contextos e experiências nos países e regiões de língua portuguesa” (novembro de 2019), objetiva elencar pontuações para tornar pensável o que pode vir a ser uma agenda de reflexões e trabalhos comuns no campo da coalição lusófona, mirando o desenvolvimento humano.

Limites de espaço exigem uma desejável síntese e, por isso, a forma de exposição não reproduz inteiramente a Conferência. Como o texto faz indicações sobre a agenda, alguma indulgência dos leitores é necessária: é um texto que não se detém no específico, percorre muitos temas e, em virtude do escopo, não sistematiza a riqueza de conexões entre as referidas pontuações, o que, certamente, aumenta o risco de falhas de coesão textual. Como o propósito é a agenda, o risco é consciente.

Para compreender os nexos entre “políticas do ensino superior” e o polissêmico “desenvolvimento humano” é preciso interperlar, ao mesmo tempo, contextos históricos e a função social das universidades. Este foi o fio condutor da exposição. Nesse prisma, dilemas históricos que repercutem nas universidades são destacados. No caso, inevitavelmente, a situação complexa do Brasil percorre todo o texto.

Embora posterior, a problemática advinda da pandemia também foi considerada, visto que exacerba preocupações abordadas na Conferência, especialmente sobre o negacionismo, a desigualdade social, a relevância da soberania em domínios como vacinas, entre outros temas que ganharam nova intensidade. A dimensão tectônica da epidemia de Covid 19 – planetária e de elevada letalidade – agravou de modo sem precedentes a crise econômica, o desemprego e o desalento, comprometendo, severamente o desenvolvimento humano.

No caso das instituições educacionais, em virtude da suspensão das atividades letivas presenciais, a pandemia fez sobressair o problema do ensino remoto, a desigualdade estrutural de acesso com qualidade à internet e a dependência tecnológica em relação às plataformas que permitem ambientes virtuais de aprendizagem, problemas ressignificados pelas ideologias do “novo normal” que, em sintonia com as corporações que controlam as plataformas virtuais, preten-

dem instituir uma nova modalidade de ensino permanente: o ensino híbrido, sob a tutela das cinco gigantes de tecnologia de informação e comunicação.

O texto foi estruturado a partir de três seções: a “guerra cultural” e a ofensiva negacionista; a função social da universidade – a pertinência demandada e o desenvolvimento humano e bases formativas e agendas de pesquisa em prol do desenvolvimento.

Guerra cultural e negacionismo em confronto com o desenvolvimento humano

Em muitos países, as universidades foram deslocadas para o teatro de operações da “guerra cultural” (LEHER, 2020), na qual forças reacionárias difundem toda sorte de irracionalismos, anti-intelectualismos, racismos, xenofobias e nacionalismos chauvinistas, manifestações neofascistas que se enraízam como disposições ideológicas que redefinem o senso comum de muitos milhões de pessoas. Nestes países, a hostilidade com a laicidade, o agir científico, a liberdade de cátedra e a liberdade de pensamento podem estar sob ameaça, atingindo a alma das instituições universitárias que, desse modo, podem se ver sem condições de liberdade de desenvolver problemáticas que envolvem escolhas éticas, políticas, econômicas e que, por isso mesmo, são conflitivas, a exemplo do desenvolvimento humano, da desigualdade social, da pauperização, da precarização do trabalho, dos conflitos socioambientais, do acolhimento aos imigrantes e dos conflitos armados.

Não é possível uma universidade ter compromisso com os problemas nacionais se, por um longo tempo, o Estado e, mais precisamente, as coalizões que possuem o poder de direção e o domínio do porvir da Nação não se valem do conhecimento sistemático para conduzir os assuntos pertinentes ao governo e às políticas públicas. É desejável que a universidade seja interpelada a produzir conhecimento sobre os grandes problemas nacionais e dos povos, porém, para que as instituições contemplem tais expectativas elas precisam ser apoiadas em seus esforços formativos e de pesquisa para enfrentá-los e, como assinalado, o Estado em sentido amplo precisa estar aberto a incorporar as contribuições da ciência. Este requisito é gravemente alterado quando a coalizão do governo se move em conformidade com a “guerra cultural”.

Está em processo no Brasil iniciativas que buscam pressionar as universidades a se afastarem da política e de engajamento na superação dos problemas sociais, econômicos e ambientais agravados pelo neoliberalismo. A difusão de crenças como ‘a ciência é uma ficção verbal’, ‘a ignorância é uma virtude’, as proposições dos especialistas se equiparam a opinião do senso comum, como assinala Tom Nichols (2017), instauram, no campo político, uma falsa confusão entre fatos e opiniões, especialmente sobre políticas públicas, a exemplo do movimento antivacina, do negacionismo frente às mudanças climáticas e da defesa da cloroquina como medicamento eficaz para o tratamento e a prevenção de Covid. Governos negacionistas, por suposto, pretendem retirar as universidades dos centros decisórios sobre os assuntos públicos. A Política Nacional de Participação Social foi revogada por Jair Bolsonaro e substituída por uma desidratada política de Colegiados da Administração Pública Federal em que a sociedade civil inexistente. O número de Conselhos com presença da comunidade científica está sendo reduzido de cerca de 700 para aproximadamente 50, muitos dos quais sem membros da comunidade científica.

Seria irrealista e superficial atribuir tais manifestações exclusivamente ao autocrata, pois este chegou ao governo eleito sem esconder seu irracionalismo negacionista. Considerando os avanços na educação básica e o crescimento de concluintes de cursos de graduação é preciso indagar seriamente como é possível o apoio popular a um governo com tal perfil. Como explicar a descrença na existência do vírus, na importância do asseio das mãos, na relevância do uso de máscaras e do distanciamento entre as pessoas e na necessidade de universalização das vacinas, após Louis Pasteur, as pesquisas de Edward Jenner sobre as vacinas (1796), a compreensão de que existem doenças propagadas por germes, conforme difundido por John Snow (1854), e todos os conhecimentos sobre os vírus? O que isso nos diz sobre a educação básica e sobre a formação universitária?

A existência de governos dispostos a empreender uma “guerra cultural” contra a ciência e as universidades é um robusto obstáculo para agenda do desenvolvimento humano. Nem mesmo uma agenda pouco ambiciosa e superficial sobre o desenvolvimento humano pode ser convertida em medidas concretas em contextos autocráticos. É impensável enfrentar os determinantes da desigualdade social, da pobreza, da corrosão

do trabalho digno, da educação capaz de fomentar a imaginação inventiva sem liberdade de cátedra e abertura de espaços sociais em que os desafios do porvir humano com dignidade possam ser pensados com base no conhecimento sistemático e, mais genericamente, em que a ciência possa ser eticamente elaborada e apropriada de modo livre e criativo pelos povos. Não há como pensá-lo em uma sociedade em que o racismo, as opressões, a indiferença com a vida dos setores pauperizados sejam estimulados como um bom caminho para o futuro.

Essas considerações preliminares são necessárias para afirmar que as universidades são instituições políticas e, por conseguinte, políticas de um modo especial. Por estar (e por dever estar!) referenciada na ética da produção do conhecimento, questiona estruturas de poder que comprometem o bem-viver dos povos. E essa função é incompatível com o negacionismo e com a autocracia. A democracia importa de modo profundo e estruturante, o que exige associar o objetivo do desenvolvimento humano com a prática efetiva da democracia.

A universidade é indispensável ao desenvolvimento humano

A ambição de criar, consolidar e projetar uma forte coalizão entre as instituições universitárias lusófonas é muito estratégica. Nossas instituições possuem histórias profundas compartilhadas, apresentam desafios afins, inclusive no que tange ao desenvolvimento econômico-social e ao compartilhamento de conhecimentos indispensáveis ao bem-viver dos povos. A ideia que consubstancia o FORGES está ancorada em interconexões históricas com várias “camadas” temporais. A criação das primeiras escolas isoladas no Brasil nas primeiras décadas de 1800 não teria sido possível sem a existência da universidade de Coimbra. E foram estas escolas que, posteriormente, originaram as primeiras universidades brasileiras.

Pensar a história de constituição das universidades nos países lusófonos, os obstáculos que atrasaram a sua constituição, assim como os determinantes que possibilitaram sua expansão, é crucial para projetar o desenvolvimento histórico-social dos países irmanados por histórias comuns. A existência de universidades em nossos países possui uma história muito

distinta. Interessa, sempre, compreender os determinantes das acelerações em contextos de revoluções burguesas (nos séculos XVIII, XIX, XX) e nos movimentos de independência frente ao colonialismo e ao neocolonialismo.

Com efeito, as primeiras universidades europeias datam dos séculos XI e XII. Em Portugal, em 1290, foi criado os “Estudos Gerais”, transferido para Coimbra em 1308, regressando, mais tarde, para Lisboa, retornando, definitivamente, para Coimbra em 1537, a seguir Évora se tornou um importante polo, depois desmembrado pela reforma Pombalina. O ensino superior desse país tem, por conseguinte, uma longa história. No Brasil, as universidades são instituições do século XX (1920, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) e, de modo mais amplo, da segunda metade daquele século no contexto do sistema de acumulação por substituição das importações e da estruturação dos órgãos de fomento à ciência e tecnologia. Ademais, ocorreu uma significativa ampliação e interiorização nas duas primeiras décadas do século XXI. Entretanto, a expansão pública não foi capaz de suplantar a larga supremacia de instituições de teor mercantil. Cerca de 90% das instituições são privadas, grande parte delas de natureza não universitária e, atualmente, pertencentes a fundos de investimentos, sendo que parcela relevante possui capital aberto e tem suas ações negociadas na bolsa de valores.

Em África, em diversos países as universidades somente foram possíveis após a independência e a descolonização, o que é profundamente relevante, uma curta cronologia permite uma visão panorâmica sobre a constituição destas instituições lusófonas. Em Angola, em 1968 a Estudos Gerais Universitários foi transformado em Universidade de Luanda, desmembrada em 1974 (governo de transição) e, após a independência, em 1975, foi transformada na Universidade de Angola que, após 1985, passou a ser denominada de Universidade Agostinho Neto. O sistema cresceu, inclusive com a presença de instituições privadas. Em Moçambique, a instituição “Estudos Gerais Universitários de Moçambique” foi criada em 1962, em 1968 foi elevada à categoria de universidade, denominada Lourenço Marques e, em 1976, o Presidente Samora Machel a denominou Universidade Eduardo Mondlane. Em Guiné Bissau, a independência data de 1973 e o ensino superior estava organizado em instituições isoladas. Somente em 1999 foi criada a Universidade

Amílcar Cabral e passou a funcionar em 2003, passando por dificuldades sucessivas, inclusive por sua complexa relação com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Na República de Cabo Verde, a primeira universidade foi criada depois da independência política, estruturada efetivamente em 1995, com a designação de Universidade de Cabo Verde. Em São Tomé e Príncipe, a primeira instituição de ensino superior, o Instituto Superior Politécnico, foi criada em 1998.

Refletindo o desenvolvimento desigual, os processos históricos particulares e os problemas econômicos e sociais, os países lusófonos em África e no Brasil lograram constituir universidades que, de alguma forma, têm raízes nas universidades portuguesas, e que, no contexto atual, podem forjar qualitativamente relações horizontalizadas, em rede, referenciadas no compartilhamento de expectativas comuns em relação ao desenvolvimento humano, uma realidade que, como apontado, nada tem de edulcorada, tendo em vista os difíceis desafios para a autonomia universitária e para assegurar aportes orçamentários compatíveis capazes de assegurar adequado suporte para a realização de seus fins.

A expansão do sistema de universidades é condição obrigatória para projetar o desenvolvimento humano. Contudo, complementarmente é indispensável políticas ativas para ampliar a oferta na pluralidade de áreas, promover mudanças no perfil social e racial dos estudantes, aproximando-o da realidade do país e, não menos importante, garantir a permanência dos estudantes. Persistem dificuldades advindas das desigualdades sociais que muitas vezes inviabilizam a permanência dos estudantes nas instituições. Moradias estudantis, bolsas de permanência, restaurantes universitários, transporte gratuito, acesso à internet de qualidade, bibliotecas adequadas ao estudo e atualizadas, em resumo, a assistência estudantil e a infraestrutura são imprescindíveis para tornar as universidades lugares de alavancagem do desenvolvimento econômico-social. A proclamação de compromisso com o objetivo do desenvolvimento humano exige coerentes políticas de ampliação, desenvolvimento institucional e de fortalecimento da assistência estudantil.

A existência de sistemas de universidades nacionais, públicas, gratuitas, acessíveis é um dos pilares do desenvolvimento humano. Com efeito, o prolongamento da expectativa de vida dos seres

humanos resulta de transformações no conhecimento da natureza e no modo de agir diante da fortuna. As universidades contribuíram muito para ampliar a longevidade dos povos, pois produziram conhecimento relevante em todos os domínios e criaram balizamentos de formação profissional que elevaram exponencialmente os serviços públicos em saúde, educação, habitação, saneamento, tecnologias, agricultura, industrialização e beneficiamento de produtos, o que possibilitou mudanças de escala na qualidade de vida. Em geral, no século XVIII, a expectativa de vida era de 40 anos. No século XXI, nos países desenvolvidos, alcança 80 anos.

Entretanto, essa conquista não é universal em todos os territórios. E, por isso, o desafio da produção de conhecimento relevante e de formação humana comprometida com a melhoria da vida requer universidades nacionais. É preciso lembrar que o Banco Mundial durante muitos anos foi severamente crítico em relação à existência de universidades públicas com vocação de pesquisa nos países ditos subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Ainda nos dias de hoje persistem restrições a essa política. Como esquecer que, na África subsaariana, a expectativa é de 50 anos e que, nas grandes cidades brasileiras, a diferença entre a expectativa de moradores dos bairros ricos em relação aos mais pobres pode chegar a 20 anos? A intolerável diferenciação da taxa de letalidade da pandemia de Covid 19 entre a população negra e os moradores das periferias é outro indicador de que a pertinência do conhecimento com as realidades é um projeto indispensável à defesa da vida.

Embora coexistam muitas interpretações sobre os determinantes do desenvolvimento humano, excetuando os neoliberais mais ortodoxos, todos convergem na análise de que a oferta de serviços públicos, direitos previdenciários, legislações trabalhistas, foram, e seguem sendo, estruturantes para alcançar melhorias no bem-viver. E essas políticas públicas decorrem, em grande parte, de mudanças na concepção de sociedade, de Estado e de tempo histórico. Sociedades fechadas, marcadas por predeterminações sobre a vida, foram transformadas pelas lutas sociais propiciando, em muitos países, a secularização da vida social, a base do moderno conceito de cidadania. Foram as lutas sociais que possibilitaram os pilares da cidadania moderna: os direitos civis (séculos XVII-XIX), políticos (séculos XIX e XX) e, objetivando assegurar sentido real a estes, os direitos sociais (século XX). A arte de governar em domínios tão diversos e complexos como os das sociedades

atuais deve muito às universidades – grande parte dos quadros dirigentes do Estado provém dessas instituições.

Função social interpelada: a pertinência demandada

A concepção essencialista de universidade como instituição *a priori* comprometida com o desenvolvimento humano é sobejamente desmentida pela história. Sua dimensão emancipatória é um processo conflitivo. O projeto Manhattan e os testes da bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki, o apoio de estudantes e acadêmicos à queima de livros em Bebel Platz, a cassação de docentes no Brasil por meio do Ato Institucional nº 5/1968 com a conivência de dirigentes e docentes corroboram que a ética pública é um valor e um projeto sempre em construção. A banalização da disjunção entre os que pensam e os que executam, a adesão de setores universitários a projetos hostis aos valores iluministas e democráticos, como ocorreu no fascismo, no nazismo, no *apartheid*, nas ditaduras, na adesão a políticas que retiram direitos sociais, são acontecimentos a nos lembrar do quanto é necessário o engajamento ético-político com a democracia e com o bem-viver dos povos.

A ética pública que deveria orientar a formação e a pesquisa, um requisito da pertinência social, sempre foi um campo de disputas, um campo de poder, um campo atravessado de concepções societárias conflitivas. Esses desafios exigem pensar de modo original a função social das universidades e abertura para uma profunda transformação epistemológica nas formas de pensar e realizar o ensino, a pesquisa e a extensão. As interpelações advindas da pandemia e, mais amplamente, da crise estrutural, exigem que as universidades se dediquem a tornar pensáveis grandes desafios – os dilemas da humanidade, os problemas dos povos, os problemas nacionais. Não é segredo para ninguém que o campo científico está muito imbricado a dispositivos econômicos e de poder. Nos anos 1990, Sheila Slaughter and Larry L. Leslie publicaram o impactante *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University* e antes, Mandel já havia apresentado o problema dos nexos das universidades com o capitalismo monopolista. Resultaram dessas interações complexas e contraditórias mudanças na compreensão da própria função social das universidades. A mais abrangente delas é o cha-

mado *inovacionismo* e seus pilares, como a tríplice hélice, que restringe a ambição intelectual das universidades, visto que desconsidera problemáticas científicas que são definidoras do futuro da humanidade e que não se enquadram nos circuitos do capitalismo dependente e da submissão do trabalho acadêmico à racionalidade utilitarista. Tampouco a concepção de que as universidades devem ser convertidas em agências de regulação da força de trabalho, atualmente por meio de processos de formação adaptados ao trabalho flexível e desregulamentado que caracteriza o trabalho dos jovens no século XXI (autoempreendedorismo). Finalmente, outro risco importante para a abertura das universidades aos desafios do tempo histórico é a adaptação das mesmas às métricas referenciadas no uso inapropriado da bibliometria (GINGRAS, 2016) que, inclusive, são a base de questionáveis ranqueamentos mundiais. A síntese da III Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe (Córdoba, 2018) foi muito feliz ao incitar as universidades a resgatar a função de ‘pertinência’ com os problemas e as interpelações que desafiam a humanidade.

O certo é que a pertinência não se esgota no interior das universidades. Existem muitas evidências de que o lugar das universidades no projeto de Nação está indissolivelmente relacionado às formas de revolução burguesa. Nos países em que estas revoluções afirmaram projetos autopropelidos de Nação e o protagonismo dos trabalhadores concorreu de modo decisivo para o êxito das mesmas, as universidades são mais convocadas; nos países em que o processo histórico foi de “revolução sem revolução”, de revoluções passivas, com débil participação popular, as universidades ocupam um lugar secundário, exigindo permanente mobilização para que não sejam encolhidas nos orçamentos públicos e na própria agenda do futuro do país.

De modo recontextualizado esses dilemas estão presentes nos dias de hoje: existe uma real vontade nacional-popular em prol do desenvolvimento humano? A atualidade desse debate na América Latina é aguda, visto o esgotamento do sistema de acumulação por substituição das importações (em que, relativamente, as universidades foram demandadas) e sua substituição pelo vitorioso sistema de acumulação neoliberal que, via-de-regra é hostil aos conceitos de universidade pública, de Estado Social, de soberania e, principalmente, de

igualdade social. Como pensar o desenvolvimento humano diante das imensas desigualdades sociais?

O tema da pertinência não encontra terreno fértil nas formações econômico-sociais contemporâneas em muitos países. A pandemia de Covid 19, contudo, tem mostrado o caráter estratégico destas instituições que, a despeito de governos, têm conquistado legitimidade crescente. No Brasil, o negacionismo que orienta as ações do governo Federal é problematizado pelas universidades e parcela relevante dos meios de comunicação tem recorrido aos especialistas das universidades para falar, de modo cientificamente referenciado, sobre o desenrolar da pandemia, conquistando importante auditório.

Bases formativas e agendas de pesquisa em prol do desenvolvimento

A difusão da noção de desenvolvimento se deu no contexto da Guerra Fria (Ponto IV do governo Truman) e, por isso, sempre foi marcada por controvérsias, disputas, conflitos que, em determinados contextos alargaram o seu escopo, na forma da formulação do “desenvolvimento econômico-social” que, no Brasil, ganhou alguma dimensão no período de substituição das importações (1930-1960). Embora em outro prisma, não balizado pela economia, a Constituição Federal de 1988 elevou a agenda da cidadania, especialmente no capítulo da seguridade social e da educação, agregando novos contornos para a concepção de desenvolvimento. Contudo, as crises que sacudiram a América Latina nos anos 1980 resultaram, nos anos 1990, nos Programas de Ajuste Estrutural e, com eles, na agenda neoliberal que engendrou reformas do Estado que repercutiram, de distintas formas, nas universidades da região. Algo semelhante se passou em África e na Europa.

As referidas reformas redimensionaram, a menor, o que é comum: a ideia de universidade comum a todos tornou-se um anátema. O tema do fim da gratuidade tornou-se mais recorrente, assim como de que as empresas deveriam custear a pesquisa universitária (de seu interesse, por suposto) ganharam força a ponto de, nos anos 2000, conformar a referida ideologia inovacionista. Desse modo, as universidades passaram a ser pressionadas, direta ou indiretamente, a se afastarem do que é comum a todos (DARDOT e LAVAL, 2017), dos objetivos

não mercantis, o que as distanciou da problemática do desenvolvimento humano frente a um mundo de crescentes desigualdades. Conforme Piketty, em 2018 a parte que os 10% mais ricos abocanhavam da renda total atingia 54% no Brasil, 65% na África Subsaariana e 64% no Oriente Médio. Nos casos de Índia, Estados Unidos, Rússia, China e Europa, esses índices, que se situavam entre 25% e 35% em 1980, estavam entre 35% e 55% em 2018. No período 1980-2018, a parte do crescimento mundial total da renda captada pelo 1% mais rico do planeta foi de 27%, em comparação a 12% para os 50% mais pobres.

Considerando o contexto de abandono do comum e do que é universal, as universidades têm de oferecer, a contrapelo, uma interpretação original ao Objetivo de Desenvolvimento do Milênio: romper o fatalismo ideológico que alimenta o *status quo* e abrir os caminhos para sua superação. Entre os pontos da agenda, caberia acrescentar os seguintes tópicos.

Pensar o porvir exige recusar o senso comum diligentemente construído nas práticas neoliberais e da guerra cultural de que os povos alcançaram o fim da história. Uma das mais nobres funções da universidade é, ao contrário, a de “antecipar cenários de futuro” projetando os aspectos mais cruciais para a vida humana. Como assinalado, isso envolve rupturas epistemológicas para que novas problemáticas sejam erigidas e, também, abertura aos diálogos interculturais com os que lutam pelas alternativas civilizatórias. Recusar os fatalismos é um ato político das universidades, pois significa recusar o negacionismo e as mistificações econômicas, sociais, culturais etc.

Entre os problemas que as universidades terão de enfrentar destacam-se as mudanças climáticas globais e os problemas socioambientais decorrentes, inclusive aqueles relacionados a sobrevivência da humanidade, como os recursos hídricos, a soberania alimentar, as pandemias, novas formas de energia e, mais amplamente, de sociometabolismo com a natureza. É certo que o capitalismo e o sistema de acumulação neoliberal não oferecem alternativas que enfrentem de modo efetivo os determinantes desses problemas. Será necessário dar sentido a ideias motivadoras e exequíveis sobre o bem-viver. Se a *ratio* de mercado não permitirá aberturas, pois, a rigor, aprofunda as causas dos dilemas vividos pela humanidade, será preciso reaprender a prática do comum, do que é de todas e todos que possuem um rosto humano: a universidade é uma das insti-

tuições sociais mais importantes para forjar a supremacia do comum frente ao individualismo possessivo.

A generalização do que é comum envolve mudanças epistemológicas e epistêmicas, como pontuado ao longo do texto. A mensuração da pertinência das universidades não se coaduna com a lógica dos rankings, de parâmetros importados do *management*, justo pela hegemonia de sentidos neoliberais. A pertinência pode ser aferida pela capacidade de tornar pensáveis os desafios para a humanidade – e de assegurar circuitos de ensino e aprendizagem que ampliem a imaginação criadora e possibilitem bases ético-políticas comprometidas com esses desafios.

Os desafios da agenda são fundamentalmente políticos. As universidades somente poderão assumir novas responsabilidades se, e somente se, forem de fato autônomas. Apenas uma hagiografia levaria a crer que o domínio do comum frente à mercantilização da vida será um processo desprovido de conflitos. Na abertura do texto, foram destacadas as perigosas ameaças do fundamentalismo, da “guerra cultural” e do espectro do neofascismo em diversos países: todas essas forças reacionárias estão a serviço de um padrão de acumulação destrutivo do meio ambiente, da diversidade humana, inclusive por meio de intentos genocidas em relação aos povos indígenas e assim por diante.

Em momentos de crises de imensa extensão, como a conjugação de crise econômica, socioambiental, sanitária, climática, energética e de desmanche do conceito de trabalho digno, em momentos de negacionismo, de falsas promessas, de irracionalismo, muitos milhões de pessoas olham, reparam, sentem, a importância de suas universidades, como se fossem de certo modo um santuário de razão e de liberdade. A legitimidade das instituições conhece uma inegável ampliação e capilarização nos povos e, por isso, o contexto exige ousadia, aberturas e a consolidação de coalizões. Entre estas, o FORGES se destaca, por seu enraizamento na história de nossos países. Objetivando assegurar organicidade às coalizões, o porvir da humanidade está demandando o compartilhamento de iniciativas que permitam consolidar as mudanças civilizatórias. De projetos de vacinas comuns a largas iniciativas de formação de docentes, as universidades estão vivendo um momento virtuoso: é preciso dar concretude às aberturas do tempo histórico!

Rio de Janeiro, 14 de setembro de 2020

Bibliografia

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian, *Commun: essai sur la révolution au XXI siècle*. Paris: La Découverte, 2017.

GINGRAS, Yves. *Os desvios da avaliação da pesquisa: o bom uso da bibliometria*. RJ: Editora da UFRJ, 2016.

LEHER, Roberto Guerra cultural e universidade pública: o Future-se é parte da estratégia de silenciamento. In: J. GIOLO, R. LEHER E V. SGUISSARDI. *Future-se : ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado*, maio de 2020. Disponível em <https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/>

NICHOLS Tom. *The death of expertise. The Campaign Against Established Knowledge and Why It Matters*, New York: Oxford University Press, 2017.

OS DEZ ANOS DA UNILAB E DO FORGES DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Pertinência da universidade para um projeto de sociedade

Paulo Speller¹
Stela M. Meneghel²



RESUMO: No contexto das comemorações dos dez anos da UNILAB, é oportuno retomar não apenas as expectativas, mas em especial os ideais e princípios que mobilizaram a consecução do seu projeto de universidade – pública, vinculado a um projeto de educação superior e, em especial, de cooperação Sul-Sul e de país. Este texto tem por objetivo retomar as bases da proposta de criação da UNILAB, analisando sua pertinência na atualidade, em que o sentido do público tem sido fortemente questionado. Ao final, os autores advogam por sua necessária retomada, assim como o apoio a instituições que atuam na perspectiva da cooperação solidária, dado sua contribuição para um projeto de Estado e de sociedade que ultrapassa fronteiras e interesses econômicos de curto prazo.

INTRODUÇÃO

Neste ano em que comemoramos os 10 anos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) e do Fórum da Gestão do Ensino Superior

1..... Professor Emérito da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Email: speller.paulo@gmail.com.

2..... Docente do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB). Email: stmeneg@terra.com.br.

nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES), vemos as instituições de educação superior (IES) de todo o mundo sendo desafiadas. Em um contexto de rápido desenvolvimento de tecnologias digitais, no qual as redes sociais e grandes empresas de comunicação conectam pessoas de qualquer lugar do planeta, permitindo trocas e negócios de todo tipo - intercâmbio com amigos, notícias do cotidiano, compra de roupas em lojas de outros continentes, cursos de pós-graduação em instituições prestigiosas - elas são questionadas... Se a *World Wide Web* permite tudo isso, há um olhar desconfiado para as universidades, com a seguinte pergunta: “o quê vocês fazem de diferente?”. E se a resposta for “pesquisa”, a próxima questão será: “então por quê estão demorando tanto a encontrar uma solução para a COVID-19?”.

É natural esse olhar inquisidor, especialmente desde o início da pandemia. Mas grande parte da sociedade olha para nossas IES com certa desconfiança há muito mais tempo... Há décadas vemos, por exemplo, sistemas de ensino buscando apoio para melhoria dos processos de ensino-aprendizagem de crianças e jovens, assim como agora vemos pais e professores pedindo auxílio para lidar com a tecnologia nesse contexto de escolarização remota, sem muitas ‘respostas’. A população parece ter várias expectativas com relação às universidades: que proponham estratégias para recuperar o meio ambiente, diante de tantos rios e florestas degradadas pela exploração humana; que apresentem novas fontes de energia, necessárias à manutenção do nosso cotidiano e do setor produtivo; que agilizem e aperfeiçoem processos e produtos para as economias nacionais; que ajudem a manter obras e espaços artístico-culturais... Difícil saber para quais demandas ela não é chamada.

Especialmente no contexto dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), cuja população e Estados se vêem com menos recursos para enfrentar dificuldades, existe a esperança de que as IES e a ciência desenvolvam novos recursos, respostas, alento, para lidar com tantas desigualdades estruturais e injustiças sociais. Justamente por isso as universidades, reconhecidas como um espaço privilegiado de saber e de geração de oportunidades para promover melhores condições de vida da população, estão sendo tão fortemente questionadas: “em quê vocês podem nos ajudar?”.

Mas, ao mesmo tempo em que existe esta expectativa, também já se observa certo desânimo e desconfiança de que estes espaços sagrados da ciência, que a história e nossos antepassados ensinaram a respeitar e cultivar, tenham se convertido a interesses outros que não os do bem-estar público e da coletividade. As universidades estatais não raro são vistas como corporativas (voltadas aos interesses de seus servidores) e atentas somente a demandas dos mais poderosos (filhos de famílias ricas). Há, inclusive, acusações de que são partícipes da 'teoria da conspiração'³ e espaço de balbúrdia⁴ e desordem (um ex-ministro da Educação do Brasil chegou a afirmar, sem nenhuma evidência ou prova, que algumas possuem grandes plantações de maconha).

Mas por quê tanta desconfiança? O que tem levado a fazer com que, nos últimos anos, uma parcela significativa da população tenha passado a acreditar que as universidades, que no pós 2ª Guerra Mundial eram foco de estratégias de desenvolvimento econômico e social em todo o mundo ocidental, se tornaram um espaço de inúteis e privilegiados? É fundamental que nós, acadêmicos e gestores, façamos uma reflexão sobre que fatores, ao longo dos últimos anos, estão contribuindo para esse modo de pensar. E se, de alguma maneira nossas próprias ações não estão apoiando alguma distorção.

Tentemos nos colocar na posição de um cidadão de renda média, que tem seu carro - mas no cotidiano sua família utiliza transporte coletivo - e paga aluguel. Imaginemos que ele não frequentou, ou melhor, que nunca sequer entrou em uma universidade. Esse caso não é raro no Brasil onde, segundo o Censo da ES (2018), apenas cerca de 21,7% da população de 18 a 24 anos frequenta estas instituições e onde, há três décadas atrás, esse número era menor que 10%. Suponhamos que este cidadão seja um profissional autônomo - sem férias remuneradas e direitos trabalhistas. Quando seu filho adolescente

3..... O movimento anti-vacina, por exemplo, espalhado em vários países do mundo, considera que as campanhas de vacinação visam instalar chips de controlar nas pessoas. Diversos jornais tem noticiado amplamente o fato; destacamos aqui duas fontes oficiais: <https://www.sbmt.org.br/portal/anti-vaccine-movement-is-one-of-the-ten-threats-to-global-health/>; e <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2018-07/doencas-erradicadas-voltam-as-sustar-veja-os-desafios-da-vacinacao>. Acesso: 14 de Setembro de 2020.

4..... A propósito, ver: https://www.researchgate.net/publication/334159834_BALBURDIA_NA_UNIVERSIDADE_FEDERAL_BRASILEIRA. Acesso: 24 de Setembro de 2020.

quiser frequentar um curso superior, ele provavelmente precisará pagar por ensino privado ou, então, buscar fontes de crédito e fazer uma dívida a ser resgatada em 20 anos – algo que ele receia não conseguir. No Brasil, quase 80% das matrículas na ES estão em instituições privadas. E mesmo que seu filho ingresse em uma IES pública e gratuita por meio da política de Cotas, vencendo a concorrência por poucas vagas, certamente ele ainda demandará gastos: aluguel, alimentação, materiais de estudo, transporte.

Não é difícil imaginar que este cidadão refletirá muito sobre em qual destas instituições - pública ou privada – será capaz de manter seu filho. E questionará fortemente a validade do investimento, pois dependendo da carreira talvez o diploma não altere tanto suas condições e oportunidades de trabalho no futuro. Pode ser que considere mais viável pagar uma IES privada e sugira ao filho escolher um curso ‘mais barato’ (talvez a distância), além de trabalhar meio período (no mínimo) para ajudar a pagá-la.

Imaginemos também que este cidadão venha a ler, em alguma rede social, que as universidades públicas gastam 35,5 bilhões por ano⁵ e que, para mantê-las nesse momento de crise econômica, será preciso cortar recursos da educação básica ou da saúde. Não seria legítimo ele perguntasse: “Senhores cientistas e reitores: para quê precisam de tanto dinheiro? o quê é mesmo essa pesquisa que vocês fazem?”. Seria possível que o investimento no ensino de graduação e na produção de conhecimento das IES públicas parecesse a ele mais importante que na escola básica? No final das contas, este homem ou sua família conseguem acessar algum produto ou serviço da universidade? (saúde, por exemplo). E, em caso positivo, eles sabem identificar a relação entre eles? O Uber e o Facebook, provavelmente, são mais próximos e presentes na vida desse cidadão e na de sua comunidade, do que a universidade.

É fundamental, portanto, que comunidade acadêmica e IES públicas saibam o quê dizer à sociedade em sua defesa. Sobretudo neste momento, em que a pandemia tem deixado às claras as diferenças estruturais que separam os diversos grupos sociais e econômicos; em que o acesso a equipamentos

5..... Fonte: http://www9.senado.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=senado%2Fsigabrasil_painelcidadao.qvw&host=Q-VS%40www9&anonymous=true&Sheet=shOrcamentoVisaoGeral. Acesso: 14 de Setembro de 2020.

e tecnologia passou a definir quais crianças e jovens podem manter-se aprendendo durante o isolamento social, e que a ciência tem ‘demorado’ a responder à COVID19. Cabe lembrar, aliás, que as IES dos PALOP estão na periferia da produção mundial de conhecimento, sem desfrutar do reconhecimento acadêmico de suas congêneres europeias e norte-americanas. Será que nossa população olha para elas com expectativa de que possam fazer algo para reverter esta situação?

Estamos, enfim, apontando para uma ‘**crise das universidades e da ES enquanto bem público**’. Mas ela não é atual; ao contrário, já estava posta há mais de duas décadas, quando organismos internacionais e entidades econômicas passaram a recomendar que a oferta de vagas ocorresse somente por meio do setor privado-mercantil. E quando a Organização Mundial do Comércio (OMC) passou a considerar a ES um bem de comércio, uma mercadoria (objeto de compra e venda) com possibilidade de aferir lucros.

Essa crise cresceu lentamente ao longo de toda a primeira década do século XX, tornando-se mais evidente nos últimos anos. Com a pandemia, porém, ela acabou por se revelar. É preciso admitir: as universidades não são vistas como um bem público e a sociedade tende a **não reconhecer sua pertinência**. E, ainda que possamos citar alguns bons exemplos em contrário: seríamos capazes de convencer e mobilizar muitos agentes sociais em sua defesa?

Este texto é uma reflexão sobre estas perguntas - sobre a atuação das universidades enquanto instituições públicas - na tentativa de forjar alternativas de resposta. Importante destacar ‘alternativas’ no plural, porque não existe ‘bala de prata’ (solução simples para um problema tão complexo) nem ‘receita única’ – uma fórmula mágica capaz de responder, de forma satisfatória, a tantos e distintos contextos locais e nacionais. Antes, porém, é oportuno recuperar um pouco das condições em que estávamos quando, há pouco mais de 10 anos atrás, um contexto favorável permitiu a criação da UNILAB e do FORGES. Em seguida analisaremos brevemente os fatos que provocaram a mudança de cenário e nos trouxeram os desafios da atualidade, debatendo algumas alternativas e proposições.

PARTE I. ANTECEDENTES DA UNILAB

1. Importância da ES para superar ‘brechas’ no Sul – Conferências Regionais de Havana (1996) e Cartagena (2008) e Conferência Mundial de ES (1998)

Muitos autores já escreveram sobre os temas que, brevemente, trataremos aqui. São eles: a importância da universidade pública, entre o final do século XX e o início do XXI, como parte de uma estratégia dos países do hemisfério Sul para construir outra história e futuro; e a percepção de que, na base deste novo modelo social, além do fortalecimento da ciência e da tecnologia por meio destas instituições, havia a necessidade destes ‘bens’ de conhecimento tornarem-se acessíveis a todos os países do Sul por meio da cooperação solidária. Fazemos este resgate porque já se passaram quase três décadas e, em face dessa lacuna de tempo, é possível que mais da metade dos acadêmicos latino-americanos não saiba ou, ainda, não consiga estabelecer relações entre a importância e o sentido da universidade pública para uma sociedade mais justa e menos desigual.

A percepção sobre a contribuição da ciência para o desenvolvimento econômico e social dos países é relativamente recente na história da Humanidade, tem pouco mais de 200 anos (começou com a universidade de pesquisa, na Alemanha, em 1810). E, no caso dos países do Hemisfério Sul, ela é ainda mais recente. No Brasil, tem pouco mais de 70 anos; decorre da 2ª Guerra Mundial, quando o trabalho dos cientistas que construíram a Bomba Atômica (no Projeto Manhattan) fez com que o Estado – assim como o mundo - atentasse para o papel da pesquisa e da inovação para o poderio militar e econômico. Como resultado, entre as décadas de 1950 e 1960, houve enorme valorização dos cientistas e das universidades, que passaram a ser vistas como estratégicas para o desenvolvimento nacional (TRINDADE, 2000).

Esse papel a elas confiado alimentou, no Brasil, a ‘modernização’ das IES; a partir de então o Governo Federal se dedicou a criar algumas (uma em cada unidade da federação) que se voltariam à produção de conhecimento; ele criou, também, a estrutura de financiamento (agências como CAPES E CNPq) e de pós-graduação (TRINDADE, 2000). O Golpe Militar de 1964 não alterou essa proposta, e o país construiu um sistema

público, voltado à pesquisa, de qualidade. Mas os militares delegaram a expansão da oferta de ensino e de formação de profissionais ao setor privado, dando início à privatização da ES no país. E, em pouco mais de uma década, suas vagas mais que duplicaram. Após crises econômicas consecutivas e perseguições políticas na década de 1970, na década seguinte a ES permaneceu praticamente estagnada – tanto no setor público quanto no privado (SAMPAIO, 2000).

Após a crise econômica mundial da década de 1980, em meados de 1990 a expansão da ES foi retomada; desta vez, porém, sob a perspectiva de documentos publicados por organismos internacionais, como Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Estes, ao definirem o acesso à ES como privilégio de classes abastadas e destacarem sua importância para o desenvolvimento econômico dos países, passaram a defender que as IES fossem privatizadas e se tornassem fornecedoras de serviços e produtos comerciáveis no mercado internacional. (DIAS, 2017).

No entanto, diversos países se posicionaram em defesa da ES em seu papel de promoção do desenvolvimento sustentável, justiça, equidade social, uma sociedade de paz. E advogaram sobre a necessidade destas instituições terem pertinência social, ou seja, estarem adequadas às demandas do seu entorno mais próximo. Nessa linha, o acesso à ES é um bem público e um direito, e sua capacidade de inovação fundamental na construção de um tecido social e econômico mais humano. Esta percepção é especialmente importante para os países do hemisfério Sul, onde séculos de dominação colonizadora levaram à dependência tecnológica de países do Norte. De acordo com esses princípios, todas as IES - independente de seu caráter estatal - precisam estar comprometidas com a missão pública de formar profissionais e produzir conhecimentos geradores de bem-estar social. (DIAS, 2017).

Essa visão foi elaborada e defendida, de forma inovadora, na Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e Caribe (CRESALC) em Havana, em 1996, realizada sob os auspícios da UNESCO. Mais tarde, os países da ALC foram fundamentais na defesa desta posição quando da realização da 1ª. Conferência Mundial de Educação Superior (CMES/1998), realizada em Paris também por convocatória da

UNESCO. A declaração final deste evento destacou a ES como bem público e direito de todos os cidadãos, sem discriminação, e a importância das atividades de ensino, pesquisa e extensão contribuírem na mitigação das origens do subdesenvolvimento e da exclusão social. Com isso, IES de todos os continentes foram chamadas à necessidade de redimensionarem sua relação com os outros níveis de ensino e com a sociedade e de se colocarem atentas às questões sociais, a fim de reverem: seu modo de funcionamento; suas modalidades de formação; suas metodologias de ensino (pouco centradas nas especificidades e características dos estudantes); sua forma de articular teoria e prática e os meios utilizados para disseminar os conhecimentos produzidos, de modo a compartilhá-los ampla e solidariamente com outros países (GUARCA, 2004).

Nos anos seguintes, porém, a visão dos organismos internacionais não só prevaleceria como ganharia concretude quando, em 1999, a OMC fez da educação superior um dos serviços regulamentados no âmbito dos Acordos Gerais de Comércio e Serviços (AGCS). Na mesma perspectiva, ainda neste ano foi assinada a Declaração de Bolonha, que estabeleceu o Espaço Europeu de Ensino Superior, que unificou o modelo de formação em nível superior dos países signatários. Desta maneira, foi estabelecido um sistema (e pensamento) único de oferta de formação de ES e de regulação do mercado de trabalho, fortalecendo sua livre-iniciativa e elevando sua competitividade internacional - entendida como capacidade de atração de estudantes. (DIAS, 2018).

Em 2003, portanto, quando da avaliação da CMES/1998 na chamada 'Conferência Paris+5', já estava claro que nos países do Norte predominava a ES como um bem de comércio. Em seu 'Informe Final' ela foi abordada como insumo econômico e 'bem público global', ao invés de validada como bem público com qualidade e pertinência socialmente referenciadas. Algo que, segundo Guarga (2004:11), significou: "El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de facto".

Naquele início de século, porém, em vários países da América Latina, ocupavam os espaços de poder governos progressistas que apostavam no ideal lançado pela CRES de 1996, abraçado pela CMES/1998. Unidos, eles seguiram avançando na elaboração de outra proposta. Assim, na nova edição

da Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (CRES), realizada em Cartagena de Índias em 2008, novamente por convocatória do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC/UNESCO), os países da região reafirmaram a necessidade de suas IES se comprometerem com os desafios do desenvolvimento social e econômico sustentável, com a pesquisa estratégica, com a educação para todos e para toda a vida, e com a integração regional solidária, por meio da internacionalização – este último tópico descrito no “Plano de ação” do evento. Para isso, era reafirmada a necessidade de transformar as estruturas e a organização das IES por meio da integração solidária e da cooperação internacional (GAZZOLA, PIRES, 2018).

Neste contexto, embora a legislação brasileira já tivesse passado por reformulação que abriu a ES à exploração do setor privado-mercantil, o governo do ex-presidente Luís Ignácio Lula da Silva fez com que as universidades públicas voltassem a crescer, em quantidade e qualidade, e a ter papel estratégico para o país. Nessa perspectiva foi criada a Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e também a Universidade da Integração Latino Americana (UNILA), gestadas como parte de um projeto de cooperação internacional Sul-Sul envolvendo estudantes, docentes e produção de conhecimento em perspectiva solidária (MENEHHEL, AMARAL, 2016).

A solidariedade do discurso de cooperação internacional brasileiro, visível desde a CRES 2008, se tornou concreta com a criação destas duas universidades, fundamentadas no conceito de ‘Cooperação Solidária’. Elas concentraram esforços na formação de jovens que, com esclareceu Dias (2018, p.33), pudessem *“regressar a seus países e desenvolver um trabalho em condições satisfatórias”*. Essa internacionalização objetivava, portanto, apoiar a outro modelo de cooperação e desenvolvimento por meio das IES.

2. A proposta da UNILAB

A Unilab foi criada pela Lei 12.289/2010 para promover a integração entre o Brasil e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em especial os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) – Angola, Cabo Verde,

Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe e desde 2014, Guiné Equatorial – além de Timor-Leste. Localizada em Redenção, interior do Nordeste brasileiro, onde os indicadores socioeconômicos revelavam fortes marcas de pobreza, a universidade foi pensada como uma ponte entre Brasil e África.

A legislação previu corpo acadêmico (discentes e docentes) constituído por até metade de indivíduos oriundos dos países parceiros, representando a intenção brasileira de aprofundar relações com o hemisfério Sul por meio da ES. Foram previstos apoio para moradia e alimentação com formato de universidade residencial, bem como bolsas de estudos. As atividades acadêmicas teriam formato trimestral; haveria menos aulas expositivas e mais vivências acadêmicas. A universidade era uma ‘ponta de lança’ de um projeto formativo inovador e internacionalizado; o campus um espaço de vivência e valorização da arte e da cultura; a pesquisa focada em áreas de interesse comum de cooperação. A meta perseguida era a formação a ser partilhada por duas ou mais universidades, com atividades acadêmicas em diferentes IES e países.

Durante a elaboração do projeto da Unilab, a Comissão de Implantação realizou diversas visitas e reuniões com os PALOP visando identificar demandas por áreas de formação profissional e problemáticas comuns, de modo que a universidade viesse a atender às necessidades gerais e específicas de educação superior dos países (Estatuto Unilab, 2010). Como resultado, os cursos de graduação iniciais privilegiaram áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento dos países parceiros: Energia, Segurança Alimentar, Saúde Coletiva, Formação de Professores e Gestão Pública.

Importante destacar que a Unilab deveria produzir conhecimento com atenção aos interesses dos países envolvidos no projeto. Ortiz (2004) aponta que comunidades acadêmicas ‘periféricas’ tendem a trabalhar segundo uma lógica exógena a elas próprias, legitimando objetos de estudo, teorias, métodos e problemas não prioritários às suas demandas locais / regionais. Mas, na linha do preconizado nas CRES, a UNILAB atuaria em outra perspectiva:

[...] é possível desenvolver políticas de cooperação regional concretas e viáveis, além do mais, urgentes, que evitem estes conceitos de assimetria e unilateralidade. (...) o novo paradigma da cooperação internacional deve estar cen-

trado na compatibilidade de interesses entre os que cooperam, na participação ativa e transparente de quem as pratica, na simetria política dos vínculos e na pluralidade dos enfoques. (BROVETTO, 2008:115).

A UNILAB se colocava, portanto, como parte de um projeto de país que dialogava com os PALOP, que visava produzir e partilhar conhecimento com parceiros que firmariam um novo eixo de cooperação internacional, fundado na cooperação solidária. E a universidade, em conjunto e parceria de docentes, estudantes e colaboradores de entidades regionais afins, assumia o protagonismo e a responsabilidade de alavancar uma ‘nova era’ para os países do Sul, ao formar lideranças intelectuais e cientistas.

A criação do FORGES também em 2010, como Associação do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, com sede na Universidade de Lisboa, é foi concomitante à institucionalização da UNILAB. Ainda que não tenha havido articulação institucional em ambas as iniciativas, a interlocução entre os dirigentes das duas universidades implicadas se deu com sintonia e regularidade, nomeadamente entre os reitores António da Nóvoa e Paulo Speller, onde a identidade de princípios e propósitos é evidente, quando a própria Associação FORGES informa em seus Estatutos que:

“ambiciona, desde a sua formação, apoiar e desenvolver ações que possam contribuir para o desenvolvimento e consolidação do espaço da educação superior dos países e regiões de língua portuguesa, em particular no que toca à área da gestão e das políticas de ensino superior.”

Em sua esfera de atividade, também o FORGES tem por base o conceito de **cooperação solidária** e a articulação e intercâmbio acadêmico Sul-Sul, entre IES do Brasil e de África. No entanto, ele amplia a interlocução ao implicar um diálogo entre Sul e Norte, fazendo de Portugal porta de entrada para a União Europeia, passando pela Iberoamérica e pelas línguas iberófonas⁷, permitindo recuperar identidades, tradições e gerar um espaço maior no âmbito afro-iberoamericano como perspectiva de futuro.

6..... <https://www.aforges.org/estatutos/>. Acesso: 30 de Setembro de 2020.

7..... <http://isdiber.org/paniberismo-e-iberofonia-2/>. Acesso: 29/09/2020.

PARTE II – Desafios da sociedade atual - pensando alternativas para um novo contexto.

Enquanto o projeto da UNILAB ainda era uma promessa, em todo o continente latino-americano a ES enquanto mercadoria já se fazia realidade. Paulatinamente, os governos progressistas deixaram o poder e sobrevieram novos processos de “modernização do Estado”, que colocaram em curso o desmonte do setor público nos diferentes países. A educação vem sendo uma das áreas mais afetadas, em especial a superior.

Em diversos países, e especialmente no Brasil, as IES têm sofrido sucessivos cortes de recursos e investimentos, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, têm sido cobradas para que se tornem mais tecnológicas, flexíveis e atentas à sociedade do futuro. Sua pertinência para o projeto de desenvolvimento econômico e social dos países foi ‘esquecida’, assim como seu caráter público, sua importância estratégica para a construção de um Estado autônomo, assim como a defesa da ES como direito. Elas vêm sendo desrespeitadas na sua autonomia e difamadas de dentro do Estado, justamente por aqueles que deveriam defendê-las. Aliada a isso, a cooperação internacional brasileira tem sofrido inúmeros cortes de recursos e se restringido, desde 2016, aos países do eixo do Norte - EUA e Europa. O cenário de crise econômica e da autonomia das IES, portanto, já tinha se alastrado ainda antes da pandemia.

Permeando esses processos, passou a ser desenvolvido um novo tipo de dependência:

“Instituições dos países desenvolvidos exportam por Internet programas completos, a maioria em inglês, em muitos casos, sem nenhum vínculo com as necessidades dos países receptores. Em lugar de utilizar as novas tecnologias para uma melhor distribuição do saber, esta ‘transferência’ constitui, em realidade, uma modalidade nova e eficaz de imposição de modelos, configurando-se assim uma nova forma de neocolonialismo” (DIAS, 2018)

Importante observar que não se trata unicamente de adotar uma plataforma tecnológica importada, que dê conta dos desafios e das demandas de flexibilidade híbrida, já renunciados e exacerbados durante a pandemia da COVID19. Mas da ausência de condições de afirmar, claramente, um horizonte de políticas a serem buscadas e construídas para a nação, sob a coordenação de um Ministério da Educação - no caso do

Brasil, declaradamente omissa, como afirmou diretamente seu mais recente Ministro⁸. O papel das universidades é estratégico e há que se resistir à imposição neocolonial de pacotes tecnológicos das grandes empresas digitais⁹, bem como de outras que atuam com a lógica de fomento à dependência.

Não podemos assistir passivamente os desvarios de governos cujo legado será a destruição ambiental, social, jurídica, moral e intelectual de capacidades dura e custosamente instaladas em nossos países e universidades. Cruzar os braços, desistir e lamentar o fracasso de nossos projetos de cooperação internacional Sul-Sul não nos faz dignos da história construída. Segue fundamental, agora ainda mais do que antes, promover projetos de cooperação com pertinência social e perspectiva solidária, com os países do Sul e com o mundo, ainda que o Brasil já não se destaque como uma liderança regional. Se, por um lado, está em andamento um projeto de desmonte e inviabilização de universidades públicas, por outro, existe um potencial imenso de cooperação a ser explorado por meio de pesquisadores, instituições, agências, organismos internacionais e entidades promotoras de cooperação - como o FORGES - que, neste momento, são chamados a capitanear este esforço.

A crise econômica que afeta a ES em todo o planeta traz, como primeira consequência a exacerbação dos índices de abandono, tanto em instituições privadas¹⁰ como públicas¹¹. Mas, em instituições privadas, o debate gira em torno da adoção de TIC que privilegiem o ensino remoto e reduzam o valor das mensalidades e o salário dos docentes, acentuando o ensino de massa. Nas públicas, que também participam ativamente deste debate, a ênfase está em como propiciar o acesso democratizado dos estudantes à internet, o desenvolvimento de novas tecnologias e da denominada Inteligência Artificial (IA) nas atividades acadêmicas, sempre priorizando a pertinência social como parâmetro de qualidade acadêmica. É evidente, portanto, a diferença de perspectiva e interesse

8..... <https://veja.abril.com.br/blog/matheus-leitao/ministerio-da-educacao-sofre-com-omissao-e-pasta-deve-ter-menos-recursos/>. Acesso: 28 de Setembro de 2020.

9..... <https://www.brasildefato.com.br/2020/08/07/artigo-as-gigantes-digitais-no-banco-dos-reus-por-silvia-ribeiro>. Acesso: 30 de Setembro de 2020.

10... <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,em-dois-meses-265-mil-alunos-abandonaram-a-graduacao-diz-sindicato-de-mantenedoras,70003354874>. Acesso: 28 de Setembro de 2020.

11... <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/evasao-das-universidades/>. Acesso: 28 de Setembro de 2020.

entre instituições: para aquelas cujo foco está no lucro, tecnologia é racionalização de gastos em busca de escala; para IES com sentido e compromisso público, ele está na melhoria das possibilidades de produção e disseminação do conhecimento.

A história da Humanidade tem testemunhado que os conflitos de grande envergadura, como as duas grandes guerras mundiais e as crises econômicas ensejam uma aceleração no desenvolvimento das tecnologias em geral. Nos últimos meses, temos visto quanto a pandemia promoveu a aplicação da digitalização em todas as esferas de atividade humana; nos transportes de massa, na saúde, no teletrabalho, no ensino. Muito além do ensino remoto, as novas tecnologias têm privilegiado a interatividade e a simulação de situações de laboratório antes impensáveis¹². Um bom exemplo, que já se prenunciava antes da pandemia, é a substituição de laboratórios de anatomia humana, que hoje podem ser substituídos por modelos digitais que dispensam e superam o uso de cadáveres, antes imprescindíveis para os cursos de medicina e outros na área de saúde¹³.

Neste momento em que os meios e o modelo formal de formação superior vêm sendo questionados, dado haver sido monopolizado pela milenar instituição universitária ocidental, referenciada à Universidade de Bolonha, a aceleração das TIC e da IA podem ser boas notícias, que abrem horizontes de acesso e interatividade entre estudantes, docentes e pesquisadores, quando as viagens e estágios em outros países se tornam menos prováveis, para não dizer proibitivos.

Algumas organizações que congregam IES têm se dedicado tanto ao fomento do desenvolvimento de novas TIC como à implantação de programas de mobilidade entre instituições de diferentes países, considerando a internacionalização de experiências acadêmicas parte integrante e importante da formação em nível superior. Este é o caso, entre outros, da Organização Universitária Interamericana (<https://oui-iohe.org/>), que reúne IES das Américas, do Canadá até a Terra do Fogo. Ela vem implementando o eMOVIES¹⁴, o Espaço de Mobilidade Virtual

12... <https://www.lavanguardia.com/vida/20200929/483642776619/google-asalta-universidad-urbanismo-salud-seguridad-transporte-publico-leviatan.html>. Acesso: 28 de Setembro de 2020.

13... <https://unimax.edu.br/mesa-digital-revoluciona-ensino-de-anatomia-na-faculdade-max-planck/>. Acesso: 30 de Setembro de 2020.

14... <https://oui-iohe.org/pt-br/emovies/>. Acesso: 29 de Setembro de 2020.

do Ensino Superior, que oferece IES participantes uma *“alternativa aos modelos de mobilidade tradicional à promoção do intercâmbio acadêmico no ensino superior, dando aos (as) estudantes a oportunidade de cursar matérias de modo virtual ou a distância oferecidas por outras instituições membros da OUI”*. Dentre outras experiências exitosas deste tipo de mobilidade no Brasil, cumpre mencionar o Programa *Brazilian Virtual Exchange*, ou apenas BRAVE, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), com apoio da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI)¹⁵.

Mas o quê a UNILAB e o FORGES têm a ver com tudo isso?

Ambos têm a cooperação internacional solidária no seu DNA. E cabe aos dois, neste momento tão complexo, sem perda de seus princípios de base, buscar alternativas para manter seus propósitos de existência.

No caso da UNILAB, sua lei de criação, diferentemente das demais Universidades Federais brasileiras, à exceção da UNILA, formaliza as bases legais para a cooperação internacional. É com este sentido que se propõe e se está a construir no âmbito do eMOVIES um programa de mobilidade virtual entre América e África, prevendo-se iniciar em 2021 um projeto piloto entre Brasil e Moçambique. O projeto está em gestação por uma universidade em cada um dos países e a avaliação dessa experiência dentro dos parâmetros do eMOVIES servirá de base para sua ampliação a outros PALOP e IES de outros países dos dois lados da Atlântico. Temos expectativa de que esta proposta, uma vez apresentada na 10ª Conferência FORGES¹⁶, na Universidade de Évora em novembro de 2020, possa ganhar impulso entre diversos outros participantes. Para além da OUI, do FORGES e das universidades envolvidas no piloto, haverá a oportunidade de apresentar a outras entidades internacionais também comprometidas com a cooperação solidária, como o FAUBAI, a Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP), além de outras como o Observatório Global - OBREAL (obsglob.org) e o KAIROS (https://kairos-educacion.com/), entre outros.

15... <http://faubai.org.br/pt-br/webinarios-faubai-brave-sobre-intercambios-virtuais/>. Acesso: 29 de Setembro de 2020.

16... <https://www.aforges.org/inicio-10-conferencia/>. Acesso: 29 de Setembro de 2020.

O atual contexto, ao mesmo tempo em que demanda, também permite que a educação superior, como um bem público e social, busque novos meios, modelos e formatos para existir. É tempo de ousar, retomando as conclusões das Conferências Mundiais de Educação Superior da Unesco em 1998 e 2009, assim como as Conferências Regionais na América Latina e Caribe em 1996, 2008 e 2018: a educação superior é estratégica para a construção de sociedades mais solidárias, equitativas e sustentáveis. E nossas universidades devem, unidas, reafirmar seu inarredável papel histórico de construção do novo.

Considerações Finais - O projeto da UNILAB é possível?

A crise institucional de identidade que afeta a instituição universitária no plano mundial, agravada pelas consequências da pandemia da COVID19, afeta todo o conjunto das universidades brasileiras, em particular as públicas federais¹⁷. Apesar de resistências e esforços em contrário, universidades como a UNILAB, assim como a cooperação solidária, se fazem necessárias. A ousadia da sua proposta não a tornou menos importante, mas, apenas, mais frágil perante os ataques dos que querem IES públicas sem recursos, sem crítica, sem projeto de país, sem cooperação e sem futuro.

Mas seu DNA, sua vocação, é outra. E segue atual, relevante e fundamental na construção de outro paradigma social. A dimensão estratégica intercultural da proposta da UNILAB se mantém vigente e, certamente, será reafirmada no plano acadêmico dos PALOP, que vão muito além desse território, com repercussões no espaço iberoamericano a partir do Brasil e Portugal, inclusive em Espanha, no assim denominado espaço das línguas iberófonas.

Nos últimos anos, ela não tem conseguido avançar no sentido de assumir o papel que lhe cabe no plano internacional na cooperação solidária Sul-Sul e na sua articulação com o Norte. Mas, enquanto isso não ocorre, seus princípios permanecem. Em qual roupagem, pouco importa; como UNILAB, como FORGES, ou qualquer outra denominação, o compromisso de cooperação deve ser mantido, voltado à formação de

17... <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/07/AC-11pt.pdf?fbclid=IwAR3pam3-MoOm3-FQgh5tSXnbAbcWyxVHZuUo7ETHaK-txkWXxWibu1Vjs5ho>. Acesso: 29/09/2020.

pessoas e à produção de conhecimento enquanto direito social e bem público. E ele estará presente, de forma transversal, em instituições brasileiras, latinoamericanas, africanas e de todos os continentes, enquanto estas estiverem compromissadas com o bem-estar dos povos, com a equidade e a justiça social. O tempo, a história, dirão.

REFERÊNCIAS

- BROVETTO, J. Espacio común de la educación superior en América Latina. In: **Educación Superior y Sociedad**, ano 13, n° 1, febrero de 2008, p 115.
- DIAS, M. A. R. **Educación Superior como bem público**. Montevideo: Ed. Universidad de la República Uruguay, 2017. http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2017/08/Miolo_Educacao-Superior-como-Bem-Publico_CORRETO.pdf. Acesso 15 de set 2020
- DIAS, M. A. R. A educação superior nas últimas décadas – contextos e cenários de uma cooperação possível. In: MENEGHEL, S. M.; CAMARGO, M. S. de; SPELLER, P. (orgs.). **De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina**. Blumenau: Editora Nova Letra, 2018. (E-BOOK). 287 pp..
- GAZZOLA, A. L.; PIRES, S. A Conferência Regional de Educação Superior na América Latina - CRES 2008 e a defesa da educação superior como um bem público e social. In: MENEGHEL, S. M.; CAMARGO, M. S. de; SPELLER, P. (orgs.). **De Havana a Córdoba: Duas Décadas de Educação Superior na América-Latina**. Blumenau: Editora Nova Letra, 2018. (E-BOOK). 287 pp..
- GUARGA Ferro, R. (2007). La Pertinencia en la educación superior, un atributo fundamental. **Journal Universidades**, núm. 33, pp. 25-44. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303305> . Acesso em 14 de set. 2020.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf> . Acesso em 14 set. 2020.

- MENEGHEL, S., AMARAL, J. Universidades internacionais na contracorrente. As propostas da UNILA e da UNILAB. **Universidades** [en línea]. 2016, (67), 25-40. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015004> . Acesso em 14 set. 2020.
- ORTIZ, R. (2004). As ciências sociais e o inglês. **Rev. Bras de Ciências Sociais**, vol. 19, núm. 54, São Paulo: ANPOCS, pp. 5-22. fev.
- SAMPAIO, H. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo, Fapesp/Hucitec, 2000.
- TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 122-133, Dec. 2000. E: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142000000300013&lng=en&nrm=i-so>. Access on 14 Sept. 2020.

NORMAS

Antes de submeter o seu artigo é importante observar que:

- para garantir a integridade da revisão de submissões, é obrigatório assegurar que as identidades dos autores e revisores não são conhecidas entre si (revisão cega); assim, os autores, editores e revisores (que carregam documentos como parte da sua revisão) têm de garantir que as seguintes etapas foram consideradas em relação ao texto e às propriedades do ficheiro:

- Os autores do documento eliminaram os seus nomes do texto, com “Autor” e com o ano usado nas referências e notas de rodapé, em vez do nome do autor, título do artigo, etc.
- Em documentos do Microsoft Office, a identificação do autor também deve ser removida em Propriedades do Ficheiro
- Em documentos PDF, a identificação do autor também deve ser removida das Propriedades do Documento.

- o número de autores por artigo é de 03 (três), no máximo, sendo que um dos autores deve possuir o grau de doutor.

1. Atenta a natureza da Associação FORGES, são aceites artigos redigidos em língua portuguesa. Os artigos devem incluir também o título, o resumo e as palavras-chave em língua inglesa.
2. Os artigos devem ter, no mínimo, 3.000 palavras, e, no máximo, 7.000 palavras, incluindo as referências bibliográficas e as notas, organizado em secções e apresentando, necessariamente, uma secção final com as conclusões (para a contagem deve ser utilizada a ferramenta do processador de textos Microsoft Word).
3. O resumo não poderá exceder as 200 palavras, quer na língua portuguesa quer na língua inglesa, e deve ser apresentado num parágrafo único devendo fazer referência a introdução, objetivo(s), metodologia, suporte teórico(s) e resultados/conclusões. As palavras-chave deverão ser no máximo cinco.

4. Todos os quadros, tabelas e figuras devem estar devidamente numerados, indicando as respectivas fontes, se assim for o caso, e todas as siglas e acrónimos devem ser descodificados na primeira ocorrência.
5. Os agradecimentos devem ter, no máximo, 50 palavras.
6. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos a linha editorial da Revista, a sua contribuição para a gestão das instituições de ensino superior, a originalidade do tema, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica.
A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial ou dos avaliadores ad hoc/referees.
7. Sempre que o(s) autor(es) não redijam o(s) artigo(s) conforme o Acordo Ortográfico de 1990 devem fazer expressamente essa referência.

FORMATAÇÃO

O texto do artigo deve ser redigido na fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento entre linhas simples, com as páginas no formato A4 e com as seguintes margens: superior 3,0 cm; inferior 2,5 cm; direita e esquerda 2,5 cm.

1. As notas devem ser redigidas na fonte Times New Roman, tamanho 10, espaçamento entre linhas simples.
2. O título do artigo, e o complemento de título, deve ser redigido em letras maiúsculas, tamanho 12, a negrito.
3. Os subtítulos das secções devem ser redigidos com a letra inicial em maiúscula e as seguintes em minúsculas, tamanho 12, a negrito.
4. Os parágrafos devem ser assinalados com um toque de tabulação e com um Enter no final.
5. Os títulos de secções devem ser separadas do texto principal com um duplo Enter.
6. As transcrições devem ser redigidas na fonte Times New Roman, tamanho 11; adicionalmente, devem ser separadas do texto principal com um duplo Enter e introduzidas com dois toques de tabulação.
7. Para destaques ou ênfases, no interior do texto principal, utilizar apenas o itálico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As referências bibliográficas devem seguir as normas APA, de acordo com os seguintes exemplos:

- **Monografias**

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes. (data). Título do livro: subtítulo. (edição). Local de edição: Editor.

Ex.: Cantor, C.R. & Smith, C.L. (1999). Genomics: the science and technology behind the Human Genome Project (2.nd ed.). New York: John Wiley & Sons.

- **Partes ou artigos de monografias**

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes. (data). Título do capítulo/parte da obra. In Maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes Apelido (Ed./Coord./Ed. Lit./etc.), Título da obra completa: subtítulo, (edição) (paginação). Local de publicação: Editor.

Ex.: Reilly, P. R. (1997). Laws to regulate the use of genetic information. In M. A. Rothstein (Ed.), Genetic secrets: protecting privacy and confidentiality in the genetic era (369-391). New Haven: Yale University Press.

- **Artigos de publicações em série**

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes (data). Título do artigo: subtítulo do artigo. Título da revista, vol. (n.º ou supl.), páginas.

Ex.: George, A. L. Jr. & Neilson, E. G. (2000). Genetics of Kidney Disease. American Journal of Kidney Diseases, 35 (4), 160-169.

- **Manuscritos ainda não publicados (tais como dissertações)**

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes. (data). Título da obra: subtítulo. Dissertação/Tese, Instituição, Localidade, País.

Ex.: Horta-Monteiro, M.C.S.M. (1994). Utilização de Água Residual Urbana na Cultura de Azevém (*Lolium multiflorum* Lam.). Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Agronomia – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

Ex.: Tingle, C.C.D. (1985). Biological control of the glasshouse mealybug using parasitic hymenoptera. Ph.D. Thesis, University of London, London, United Kingdom.

- **Recensões**

Ex.: Baumeister, R. F. (1993). Exposing the self-knowledge myth [Recensão a *The self-knower: A hero under control*, by R. A. Wicklund & M. Eckert]. *Contemporary Psychology*, 38, 466-467.

- **Documentos eletrônicos**

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes ou autor coletivo (data). Título do artigo. Título da publicação. Numeração, Localização na publicação. Disponibilidade e acesso.

Ex.: Fine, M. & Kurdek, L. A. (1993). Reflections on determining authorship credit and authorship order on faculty-student collaborations. *American Psychologist*, 48, 1141-1147. Acedido a 7 de junho de 1999, em <http://www.apa.org/journals/amp/kurdek.html>.

Apelido do autor, maiúsculas das iniciais dos primeiros nomes ou Autor coletivo (data). Título do livro: subtítulo. Disponibilidade e acesso.

Ex.: Bryant, P. (1999). *Biodiversity and Conservation*. Acedido a 4 de outubro de 1999, em <http://darwin.bio.uci.edu/~sustain/bio65/Titlepage.htm>.

- **Legislação ou normas**

De acordo com as normas oficiais da entidade emissora.

e-ISSN 2184-8513

