

ORGANIZADORES:

BENÍCIO VIERO SCHMIDT - RENATO DE OLIVEIRA - VIRGILIO ALVAREZ ARAÇÓN

ENTRE ESCOMBROS E ALTERNATIVAS: ENSINO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA



EDITORA



UnB

As velozes e intensas mudanças sociais que vivemos nas últimas duas décadas refletem-se nas instituições. Os debates atuais giram em torno de novos paradigmas de estruturação e administração das organizações. Cada uma das organizações sociais volta-se para o seu interior, discutindo sua missão e suas metas estratégicas para o próximo século, sem esquecer a interrelação com as outras organizações e com as várias esferas estatais e sociais. O ensino superior não escapa a esse exame crítico. A entrada do novo século e mesmo do novo milênio, com todas as mudanças econômicas, políticas e culturais que já se antecipam, impõe repensar as estruturas, os objetivos e a função social que o ensino superior, a universidade, a ciência & tecnologia e a profissão acadêmica desempenharão neste novo contexto. O Estado debruça-se sobre esse novo tema, assim como a própria Academia e mesmo a sociedade. Os atores dialogam e buscam o consenso, nem sempre fácil, nem sempre possível, na definição de políticas que dêem um novo formato, uma nova missão, um novo papel ao ensino superior, à ciência & tecnologia, à universidade e à profissão acadêmica. Os problemas que afetam ao Brasil, nesse sentido, não são simplesmente dele, são problemas comuns aos outros países do continente latino americano, ainda que em dimensões e condições diferentes.

**ENTRE ESCOMBROS E ALTERNATIVAS:
ENSINO SUPERIOR
NA AMÉRICA LATINA**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Reitor

Lauro Morhy

Vice-Reitor

Timothy Martin Mulholland

EDITORA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Diretor

Alexandre Lima

Conselho Editorial

Alexandre Lima,
Airton Lugarinho de Lima Camara,
Estevão Chaves de Rezende Martins,
José Maria G. de Almeida Júnior,
Moema Malheiros Pontes

BENÍCIO VIERO SCHMIDT
RENATO DE OLIVEIRA
VIRGILIO ALVAREZ ARAGÓN
(Organizadores)

ENTRE ESCOMBROS E ALTERNATIVAS:
ENSINO SUPERIOR
NA AMÉRICA LATINA

EDITORA



UnB

Copyright © 2000 by Benício Viero Schmidt, Renato de Oliveira & Virgilio Alvarez Aragón (organizadores)

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 5.988, de 14/12/73.

É proibida a reprodução, total ou parcial, por quaisquer meios,
sem autorização prévia, por escrito, da editora.

Editora Universidade de Brasília

SCS Quadra 02 Bloco "C" nº 78

Edifício OK - 2º andar

70300-013 Brasília – DF - BRASIL

Fone: (55 00 xx 61) 226-6874 - Fax: (55 00 xx 61) 225-5611

Site: <http://www.editora.unb.br> - Endereço Eletrônico: editora@unb.br

Supervisão Geral de Editoria: Maria Zélia Borba Rocha

Capa, projeto gráfico e editoração eletrônica: Data Certa Comunicação

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca da Universidade de Brasília

Schmidt, Benício Viero

S349

Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina / Benício Viero Schmidt, Renato de Oliveira, Virgilio Alvarez Aragon. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

310 p.

ISBN 85-230-0602-8

1. Ensino superior - América Latina. 2. Ensino superior e sociedade. 3. Política educacional - América Latina. I. Oliveira, Renato de. II. Aragon, Virgilio Alvarez. III. Título.

CDU 378.014.53(7/8)

Financiamento:

CAPES – Fundação-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **9**

PREFÁCIO

A EDUCAÇÃO SUPERIOR LATINO-AMERICANA EM UMA ENCRUZILHADA **15**
Virgilio Alvarez Aragón e Maria Zélia Borba Rocha

UNIVERSIDADE, ELITES E ESTADO

A UNIVERSIDADE, A FORMAÇÃO DAS ELITES E A CONSTRUÇÃO DO ESTADO NO BRASIL **29**
José Antônio Giusti Távares

A FORMAÇÃO DE CIENTISTAS: NECESSIDADES E SOLUÇÕES

ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE CIENTISTAS NO PAÍS: EVIDÊNCIAS, ÊXITOS E DESAFIOS **77**
Jacques Velloso

FORMAÇÃO DE CIENTISTA: O CASO DE VITAL BRAZIL (1865/1950) **99**
André de Faria Pereira Neto

PROFISSÃO ACADÊMICA: ESPECIFICIDADES E PERSPECTIVAS

A PROFISSÃO ACADÊMICA NO BRASIL: CONDIÇÕES ATUAIS E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO **139**
Elizabeth Balbachevsky

LOS ACADÉMICOS EN LOS NOVENTA: ¿ACTORES, SUJETOS, ESPECTADORES O REHENES? **155**
Manuel Gil Antón

LA PROFESION ACADÉMICA EN BRASIL: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE BRASÍLIA **179**
Virgilio Alvarez Aragón

Políticas Públicas e Acadêmicos: um caso de impacto **205**

MARIA ZÉLIA BORBA ROCHA

Universidade Pública, C&T e Acadêmicos **229**

VILMA FIQUEIREDO

AS NOVAS POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E O FUTURO DA UNIVERSIDADE

A Educação Superior e a Globalização **239**

BENÍCIO VIERO SCHMIDT

A Universidade Pública Brasileira entre a Reforma e a Contra-Reforma **263**

RENATO DE OLIVEIRA

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA:

PROMESAS CUMPLIDAS Y DESAFÍOS PENDIENTES - EL CASO ARGENTINO **279**

CARLOS ALBERTO MARQUIS

LAS NUEVAS POLÍTICAS DE REESTRUCTURACION DE LA

ENSEÑANZA SUPERIOR Y EL FUTURO DE LAS UNIVERSIDADES **297**

UBALDO ZÚÑIGA QUINTANILHA

Sobre as Instituições **307**

Sobre os Autores **309**

PREFÁCIO

A EDUCAÇÃO SUPERIOR LATINO-AMERICANA EM UMA ENCRUZILHADA

Virgilio ALVAREZ ARAÇÓN
MARIA ZÉLIA BORBA ROCHA

No estudo e análise da educação superior latino-americana, muitas coisas já foram ditas e analisadas. No início da segunda metade do século XX, até final dos anos sessenta, a discussão fundamentalmente esteve centrada nos fins e objetivos das instituições de educação superior, em particular das universidades. As diferentes pressões da sociedade em relação às universidades faziam necessário entender seu futuro, que era pensado em termos amplos e gerais e a partir da experiência então existente.

Os anos sessenta apresentam-se como os anos da grande expansão das matrículas universitárias: países como Equador, Venezuela, Costa Rica e Colômbia vêm crescer sua população estudantil de maneira mais que gigantesca. Enquanto no primeiro caso a matrícula cresceu 67 vezes entre 1950 e 1985 (variando de 4.122 a 277.799 alunos matriculados), no último o crescimento foi de quase 37 vezes com relação ao ano base¹. A este fenômeno os governos e direções das universidades responderam de diversas maneiras, dando lugar ao que Clark (1993, p. 307) chama *crescimento reativo*, entendido como o *crescimento nas instituições e pessoal que resulta de uma reação a uma maior demanda estudantil e a maiores requerimentos de força de trabalho*, sem que na maioria dos casos suas implicações tenham sido previstas. Ao aumento da demanda, em muitos

1 - O crescimento foi maior naqueles países que apresentavam baixos índices de escolaridade em 1950, enquanto os que já tinham resolvido esse problema viveram a massificação em menor escala. Enquanto Argentina e Uruguai cresceram no período apenas 10 e 11 vezes, Brasil e México o fizeram 29 e 34 vezes no mesmo período - entre 1950 e 1985 - (Brunner 1990, quadros 1 e 2, pp. 51 e 79).

casos sem controle e sem maiores critérios – como no caso do sistema mexicano – respondeu-se simplesmente com ampliação de ofertas em termos de cursos e de espaço, contratando-se docentes sem que existissem maiores exigências para sua seleção.

Na segunda década desta metade do século, a solução mais rápida foi a criação de novas instituições públicas, processo através do qual não só se esperava resolver o problema da pressão da matrícula, mas também solucionar questões políticas que o crescimento da população urbana e escolarizada trazia consigo. Ao mesmo tempo, rompeu-se o mito de que a educação superior era exclusividade do estado, permitindo-se a criação de instituições privadas, setor que a partir de então foi permanentemente incrementado², sem que necessariamente a qualidade, em termos de processos de ensino e controles de formação, tenha sido avaliada e regulada.

Ampliar a cobertura era a diretriz, sem que nesses momentos se parasse para pensar muito nas questões relativas à qualidade. O número de docentes, em consequência, aumentou rapidamente, pois se em 1950 o *“corpo docente é calculado, na região, por não mais de 25 mil docentes (...) já em 1970 se contabilizavam 160 mil (...) e em 1980 cerca de de 400 mil”* (Brunner, 1990, p. 76). Para o caso do México, só para ter um exemplo, entre 1971 e 1976 o *“total de professores na educação universitária se incrementou em 49,9%”* (Varela, 1996, p. 64).

A questão da educação superior via-se diretamente vinculada à necessidade de ampliar a capacitação profissional, porque seus assuntos deixaram de ser considerados como próprios de intelectuais – como havia sido até finais dos anos cinquenta – para formar parte da esfera de ação de economistas³ e planejadores. Isto resultou que, muitos dos casos, seus problemas

2 - No México, é significativa a criação da Universidade Autônoma Metropolitana (1973) com seus três *campi*, produto de uma decisão governamental que pretendia resolver, supostamente de maneira definitiva, as causas que haviam levado à crise de 1968. Com isto, no que se refere à educação privada, entre 1960 e 1994, o número de IES privadas aumentou em 538% (OCD, 1997, p.61) para um total de 247 instituições, dentre as quais 49 universidades. Para o caso argentino (Pérez Lindo, 1985, p. 158), entre 1972 e 73, criaram-se nada menos que 19 instituições públicas de ensino superior, das quais 11 tinham já então o caráter de nacionais; entre 1966 e 1968 havia-se autorizado, ademais, o funcionamento de 13 universidades privadas. Na maioria dos países centro-americanos é a década de sessenta que data as fundações de suas primeiras universidades privadas

3 - Para finais dos anos 60, Medina Echavarría (1967, p.186) afirmava que era patente que as funções da universidade estabeleciam-se cada vez mais a partir das exigências da economia, cada vez mais ligadas à formação profissional, e cada vez mais dependentes das políticas do Estado (Graciarena, 1982, p. 22).

fossem vistos como fenômenos próprios da esfera econômica, deixando-se de lado as questões relacionadas diretamente com o desenvolvimento do conhecimento e a ciência. A universidade havia deixado de ser o espaço onde as elites se socializavam e construíam suas opções de poder, mas também deixava de ser o lugar de produção e difusão do conhecimento básico. A exigência pela aplicação de conhecimentos aos espaços profissionais conduzia as instituições de ensino superior (IES) a verem-se e serem vistas como meras *fábricas de diplomas*: o que importava era a eficiência do profissional, o que não se associava necessariamente à qualidade dos conhecimentos produzidos por estas instituições.

A universidade contestadora e liberal⁴ transformava-se aceleradamente em uma instituição determinada, em boa medida, pelas exigências do mercado das profissões, com o que as variáveis econômicas convertiam-se nas determinantes de seu desenvolvimento e evolução.

A questão entre selecionar os melhores candidatos ao ingresso direto à educação superior – claramente assumida no Brasil e Chile, ou deixar que essa seleção se produza já dentro do processo educativo – tal é o caso da Argentina, México e a maioria dos países do continente, não termina de resolver-se. Embora a primeira coloque no horizonte o melhor aproveitamento dos recursos, deixando para os próprios alunos e o sistema de educação secundária a responsabilidade do acesso, a segunda coloca-se como a única alternativa para permitir aos setores economicamente menos favorecidos alguma possibilidade de ascensão social, permitindo-lhes que, por meio da educação superior, possam equilibrar de alguma forma suas deficiências. Torna-se evidente que o processo massificador teve maior impacto nos sistemas de admissão indiscriminada, já que ficou cada vez mais difícil definir níveis de qualidade mínimos para o acesso às IES, fenômeno que é cada vez maior no subsistema de educação pública.⁵

4 - E clássica, por exemplo, a discussão sobre as finalidades da universidade no México, entre Antonio Caso e Lombardo Toledano, em 1933: enquanto o primeiro defendia a universidade como o espaço livre de qualquer tendência e ideologia, o segundo considerava sua existência intimamente vinculada ao impulso do projeto socialista que supostamente a revolução mexicana tinha em seu horizonte (Caso, 1971; Toledano, 1990; Alvarez, 1993). Embora este seja o caso mais documentado, em quase todos os países do continente tal questão foi levantada em diferentes momentos e sob as mais variadas circunstâncias.

5 - A última greve na Universidade Autônoma do México é um indicador claro desta problemática: a admissão indiscriminada, embora tenha solucionado o problema da *ansia pela ascensão social*, deixa sem resolver a questão da qualidade (a greve durou quase 6 meses, parando a maior instituição do continente, e só terminou quando, em 06 de fevereiro de 2000, as forças policiais tomaram de assalto as instalações universitárias).

Ante o crescimento desorganizado do início dos anos setenta, chegam ao auge as tendências orientadas à macro e microplanificação institucional. A eficiência das IES perante as exigências das economias locais só poderia ser conseguida se seus processos fossem clara e minuciosamente planejados, chegando-se a situações nas quais suas transformações bem podem ser lidas como *mudança por decreto*, como refere Gil (1999, 85). Mesmo por diferentes perspectivas, chegava-se à conclusão de que os problemas centrais da educação superior somente poderiam ser solucionados enfrentando-os a partir de um processo de planejamento minucioso e detalhado, considerando a educação superior como um espaço político e social específico, mas determinado e definido desde as perspectivas da análise econômica. Planificar era a condição imposta para alocar recursos e apoiar projetos. Planificar era a senha que se ouvia em todos os espaços institucionais. Chegou-se a extremos tais que se pensou em planificar e orientar os interesses da matrícula desde perspectivas nacionais, sem considerar variáveis outras que não as meramente intrínsecas às instituições de educação superior e às exigências do mercado profissional; os planejadores pareciam os donos de todas as receitas e salvadores de todas aquelas dificuldades que o processo de massificação impunha às instituições de educação superior da região.

As ditaduras militares também haviam feito sua parte. Durante os anos sessenta e setenta a grande maioria de países do continente encontrava-se governada por militares que haviam chegado ao poder através de golpes de estado ou eleições fraudulentas. Com esses antecedentes, sua visão autoritária das funções do Estado lhes fez pensar que a educação superior teria que estar sob seu total controle. Além de intervir nas IES públicas, às mesmas foram impostas normas e condições para funcionar em estrito apego às exigências do modelo imperante: formar profissionais eficientes, mas evitando aquilo que Antonio Caso demandava da universidade mexicana: *livre manifestação das diferentes posições ideológicas e científicas* (Brunner, 1992; Perez Lindo, 1985; Cunha, 1988).

Contudo, a simples planificação não era a panacéia. Muitas coisas ficavam apenas no papel, não somente por problemas estruturais no

interior das próprias instituições, mas também porque a realidade era mais complexa do que os diversos planos pressupunham. Os próprios planejadores começaram a descobrir que, para dizer por onde caminhar, era necessário saber com certa clareza por que as instituições se comportavam de um modo e não de outro.

Se, por um lado, o controle férreo que as ditaduras militares impuseram às instituições trouxe consigo alguns resultados – relativa eficiência nos processos de planificação – na maioria dos casos o controle autoritário, seja em ditaduras militares como as do Brasil, Chile ou Argentina, seja mediante critérios de cooptação autoritária como no México, apenas evitou que as instituições se adequassem de maneira rápida às exigências do conhecimento que, aceleradamente, se multiplicaram nos diferentes ambientes científicos. Junto aos processos democratizadores do continente, foi-se impondo uma “moda” a mais: a avaliação, que em termos conceituais pretende ser anterior e posterior aos processos de planificação. Em pouco tempo, as estantes das livrarias e bibliotecas especializadas ficaram repletas de textos técnicos – e alguns não muito técnicos – que defendem, criticam, propõem e definem a avaliação para as instituições de ensino superior. Os governos e diversos organismos e instituições que, de alguma forma, têm a ver com a educação superior, começaram a considerar que a avaliação era uma questão inescapável, imprescindível para o desenvolvimento e consolidação das IES. Isto é demonstrado em trabalhos e eventos sobre o tema realizados nos últimos anos, tanto sob perspectivas favoráveis à avaliação (Marquis, 1994; Kent, 1997) como visões críticas e questionadoras dos processos impostos pelos aparatos governamentais (Puigrós & Krotsch, 1994; Diaz Barriga, 1997).

No entanto, a *onda avaliadora* trouxe consigo problemas de índole diversa, tanto no interior das próprias instituições de educação superior, como nas relações destas com o Estado, especialmente porque as avaliações começaram a ser usadas para definir formas de alocação de recursos, deixando cada vez mais de lado as formas político-clientelistas que orientaram as alocações em décadas anteriores. Em uma época em que os recursos públicos são cada vez mais escassos, a avaliação começou a ser usada como arma para racionalizar o gasto, mesmo que

muitas vezes tenha sido simplesmente uma desculpa para *racioná-lo*.

Diante de panoramas de contenção de gastos, a avaliação da educação superior começou a apresentar duas vertentes claras. Uma, construída no interior das próprias instituições, considerava os processos avaliativos como eventos institucionais, de autoconhecimento de potencialidades e debilidades, que deveriam ser efetivados sob a ótica do papel que as IES desempenhavam nos contextos locais e nacionais. Desta perspectiva, as avaliações não poderiam estar vinculadas à alocação de recursos, e muito menos para premiar ou castigar o corpo docente. Mais que concentrar as avaliações em uma simples medição de resultados diretos, os proponentes começaram a exigir que se considerassem os efeitos sociais do ensino superior, que não podem ser medidos em número de egressos e custo do aluno como um simples quociente do total de gastos por total de alunos. As outras atividades das universidades (publicações, hospitais, etc.) teriam que ser vistas como produtos do ensino superior.⁶

A outra perspectiva, mais governamental, buscava estabelecer um *ranking* das instituições para, a partir deste, definir a alocação de recursos. Como anota Kent (1997, p. 149) o propósito da avaliação da educação superior foi tanto buscar sua melhoria, estabelecendo uma garantia pública da qualidade das IES, como *assegurar normas, custos ou juízos diferenciais*. Assim, enquanto em alguns casos a avaliação se centrou em medir o *sucesso de metas próprias*, em outros o que se exigiu foi o *ajuste a normas profissionais*, e em outros casos a adequação a *indicadores de desempenho* claros.

Assim, se os anos oitenta podem ser vistos como os anos do *boom* planejador, os noventa podem ser perfeitamente considerados como os do *boom* avaliador. A questão do planejamento já não era uma novidade, e as estritas e minuciosas planificações deram passo a projetos mais realistas, onde o imponderável ocupa um espaço considerável, levando as instituições e os governos a pensar a questão de maneira mais geral e ampla. Na década que recém termina, em

6 - Atualmente, são cada vez mais comuns as propostas de avaliação das políticas públicas, que consideram como avaliáveis questões que não necessariamente seriam objetivos diretos das mesmas (Vedung, 1999).

todos os ambientes relacionados à educação superior, era prática recorrente exigir, demandar e impor processos de avaliação para todos e para tudo que se relacionava à atividade universitária. Antes, o que importava era planejar que carreiras era necessário oferecer, estabelecendo o número de estudantes e até o horizonte que esses futuros profissionais teriam no mercado de trabalho; no *boom* da avaliação, o que importa é saber *como* esa tarefa é conduzida, *quanto* do proposto foi obtido e em que condições foi alcançado, mas, sobretudo, importa saber quem é melhor que o outro.

A evidente escassez de recursos, diante da ampliação desmedida da demanda, que já obrigara a converter a planificação em ícone de adoração, fez apontar como saída também a avaliação, para distribuir os poucos recursos de maneira mais adequada, dentro da expectativa de que os *melhores* saberão aproveitar mais eficientemente as verbas destinadas.

Planejamento e avaliação são questões que chegaram à educação superior para ficar, e, apesar do impacto e virulência que sua implantação possa ter produzido, é razoável esperar que encontrem sua justa dimensão nos processos de consolidação e desenvolvimento das IES latino-americanas. A estas alturas, tornou-se impossível pensar em discutir e analisar os sistemas de educação superior, suas instituições, bem como sua forma de planejar seu futuro, sem passar em revista os processos avaliativos a que se submetem.

Pensar a educação superior latino-americana do próximo milênio implica, portanto, considerar os fenômenos internos mais destacados, como a massificação da matrícula, suas conseqüências sobre a docência e sobre as questões infra-estruturais. Implica, também, levar em conta a maneira como os processos avaliativos são conduzidos e a importância que estas possam estar tendo nos planejamentos sobre este nível educacional.

Entretanto, as necessidades e exigências que o desenvolvimento da ciência e tecnologia impõem cada vez com mais força às diferentes áreas profissionais, unidas a certas visões simplistas do *ofício de pesquisador*, fizeram com que, nos anos das reformas institucionais (especialmente na década de setenta), o docente universitário fosse visto

como um profissional de dupla função: a de transmitir o domínio de certos conhecimentos, atividade própria do docente, e a de produtor desses conhecimentos, própria do pesquisador. Em muitos países do continente, com a intenção de profissionalizar mais e de melhor maneira os docentes universitários, foi-lhes imposta a tarefa de pesquisar, criando-se a categoria de *professor-pesquisador*, quase sempre sob o pressuposto de que, se o profissional dedica-se em tempo integral às atividades universitárias, deveria tanto ensinar como produzir conhecimento.

Esta visão respondia a dois enfoques relativamente conflitantes, mas complementares naquele momento: por um lado, estavam aqueles que, sob uma ótica simplificadora e primária do materialismo histórico, consideravam a docência como uma *prática* e a pesquisa uma *teoria* e que, portanto, ambas teriam que estar em constante relação: *um pesquisador não pode estar alijado das aulas e um docente não pode deixar de fazer pesquisa*, era a afirmação que condensava esse pensamento. A outra visão, mais tecnocrática e menos acadêmica, era a que supunha que as atividades docentes não exigiam dedicação integral, e por isso era necessário impor ao profissional uma *atividade complementar*, neste caso a de pesquisar, para com isso justificar a contratação de docentes em tempo integral.

Assim, os acadêmicos latino-americanos viram-se envolvidos em discursos de duplo significado e perante exigências contraditórias. Para serem docentes, necessitavam *fazer como que pesquisassem*, e para pesquisar, *fazer como que dessem aula*. Para os interessados em produzir conhecimento, as possibilidades ficaram reduzidas à necessidade de vincular-se à formação de profissionais, posto que desde os órgãos governamentais, acompanhados de pronto pelos meios de comunicação, o que se exige da universidade é a formação de profissionais, deixando em segundo plano a produção de conhecimento.

Para os governos e instâncias gestoras das IES mais desenvolvidas, essa situação começou a ter efeitos diversos: enquanto em alguns casos deu-se ênfase à formação científica dos docentes, em outros insistiu-se em controles que permitiram mostrar quanto tempo dedicava-se à docência. O caso brasileiro é uma clara amostra da

primeira situação, já que as agências públicas apoiaram e desenvolveram a formação pós-graduada dos docentes, o que reforçou de maneira significativa a capacidade de pesquisa das instituições. Contudo, a *formação de docentes para o terceiro grau*, em termos técnico-pedagógicos, foi sendo relegada a segundo plano, pois a pós-graduação orientou-se para a formação de pesquisadores e, mais recentemente, de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, sem que uma *pedagogia da educação superior* tenha logrado desenvolver-se de maneira efetiva e profunda. É claro que, entre ter um corpo docente com formação de pós-graduação, a um em que a maioria de seus docentes apenas completaram o nível de graduação, é preferível o primeiro, ainda que isso deixe sem resolver a capacitação adequada dos docentes universitários como tal.⁷

Lamentavelmente, a exigência de estudos de pós-graduação é, com exceção do Brasil, uma questão pouco satisfeita nos sistemas de ensino superior latino-americanos, porque as pressões dos órgãos estatais foi centrada em exigir maior dedicação à docência, a premiar a produtividade – acadêmica e não necessariamente docente – sem fazer, concomitantemente, esforços maciços e sérios na capacitação e profissionalização de seus docentes.

No entanto, as exigências pelas quais as IES revitalizam-se e assumem cada vez mais sua responsabilidade de produtoras de conhecimento são sempre maiores, situação que leva a pensar que, apesar dos desejos de muitos dos atores, as instituições começam a definir sua vocação. Enquanto algumas constituem-se cada vez mais em instituições especializadas na formação de licenciatura ou graduação, e que bem podem ser chamadas de *universidades profissionais* (ou profissionalizantes), outras desenvolvem seus grupos acadêmicos como atores diretos do avanço científico-tecnológico de seus países, ao envolver-se de maneira direta e profunda na formação de pós-graduados,

7 - É sintomático, neste sentido, a disposição que se consagrou na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que de maneira explícita exige que pelo menos *um terço do corpo docente possua títulos de mestrado ou doutorado* (art. 52.I). Com esta disposição pretendeu-se estabelecer uma qualificação maior para o corpo docente das IES, sob o pressuposto de que os estudos de pós-graduação permitam um maior domínio do conhecimento, assim como certa especialização em termos profissionais.

claramente se especializando na produção de conhecimento, pelo que bem podem ser chamadas de universidades *de conhecimento ou de pesquisa*⁸. Não existe, sob a nossa perspectiva analítica, uma necessária contradição entre uma função e outra, ainda que, como Clark (1993, p. 298)⁹ assinala ao analisar os mais importantes sistemas de ensino superior no mundo: *a relação entre a pesquisa e a docência tem estado sob crescente tensão por parte de muitos grupos e setores*. No caso latino-americano, torna-se claro que, segundo as potencialidades internas e contextuais de cada IES, algumas instituições tenderam a especializar-se mais em um tipo de formação que em outro,¹⁰ podendo-se chegar a pensar que, no curto e médio prazo, nos diversos países do continente onde existe um subsistema público de ensino superior, esta divisão logo se estabelecerá. Isto porque, na grande maioria das universidades privadas do continente, com muito raras exceções, essas claramente estão optando por – quando muito – destacar-se como instituições de qualidade no primeiro tipo (*profissionalizante*).

Agora, torna-se claro que se uma sociedade não se esforça em desenvolver massa crítica, seu corpo científico-tecnológico, muito dificilmente poderá superar os problemas sócio-econômicos típicos da maioria dos países do continente. A massificação da matrícula das IES latino-americanas fez com que se centrassem, algumas vezes com pouco êxito, na formação de profissionais, descuidando a produção de conhecimento e a formação desses pesquisadores; portanto, a planificação e a avaliação institucional devem levar em conta esse fator, sem por isso confundir um com o outro.

Entender todos esses processos, pensá-los sob diferentes perspecti-

8 - Na classificação de Clark (1993, pp. 219-20), relativa ao sistema de educação superior norte-americano e baseada na classificação do informe da Fundação Carnegie em 1987, as universidades de pesquisa são “aquelas que estão comprometidas com a educação de pós-graduação por meio do grau doutoral e concedem prioridade à pesquisa”, e se incluem nesse tipo mais de 100 instituições que recebem cerca de 80% dos recursos federais para pesquisa.

9 - Clark tece uma análise comparativa entre os sistemas e instituições de ensino superior da Alemanha, Reino Unido, França, Estados Unidos e Japão.

10 - Exemplo claro de uma instituição cada vez mais caracterizada como *universidade de conhecimento* é a Universidade Estadual de Campinas-SP, Brasil, enquanto o *Tecnológico de Monterrey* – México exemplifica as que se especializam na alta formação profissional. Isso contudo não nega que dediquem recursos e tempo a outra tarefa, que pode estar sendo realizada também de maneira eficiente. Contudo, o que aqui se assinala é que a instituição está dedicando seu maior esforço – e obtendo bons resultados - em um desses aspectos.

vas analíticas e considerando os diversos atores que neles atuam foi o objetivo do seminário internacional *A Universidade, o Ensino Superior e a Ciência & Tecnologia no Brasil e América Latina: Problemas, Soluções e Perspectivas*, evento promovido pela Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior, na gestão 1998/2000; pelo Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre América Latina e Caribe e pelo Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior, ambos da Universidade de Brasília, e para o qual contamos com o valioso apoio da CAPES e do CNPq, que permitiu a presença de renomados intelectuais brasileiros e latino-americanos, a quem agradecemos sua valiosa participação e cujos trabalhos encontram-se reunidos no presente volume.

Bibliografia

- ALVAREZ ARAGÓN, Virgilio (1993). *Tradicón y Novedad: Las nuevas universidades en México y Brasil*. Mimeo. Tesis de Doctorado, CEPPAC/FLACSO, UnB, Brasília.
- BRUNNER, José Joaquín (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.
- BRUNNER, José Joaquín, (1987) *Universidad y Sociedad en América Latina*. UAM/SEP. México DF.
- CASO, Antonio (1971). “Polémicas”, en *Obras completas*, Vol I. UNAM, México DF.
- CUNHA, Luis Antônio (1988) *A Universidade Reformanda*. Francisco Alves Ed., Rio de Janeiro.
- CLARK, Burtam (1993). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa/UNAM- Coordinación de Humanidades. México DF.
- DIAZ BARRIGA, Angel e Pacheco Mendez, Teresa (1997) *Universitarios: Institucionalización académica y avaliação*. CESU, UNAM, México DF.
- GIL ANTÓN, Manuel (1999) “*Mitos e paradojas de el trabajo académico II: la nueva Generación*”, en Acosta Silva, Adrián (coordinador): *Historias Paralelas: Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Chihuahua, México.

- GRACIARENA, J. (1982) *Esbozo de interpretación de la crisis de la Universidad Latinoamericana*. en G.W. Rama, Universidades, clases sociales e poder. Editorial Ateneo, Caracas.
- KENT, Rollin (1997) – Compilador - *los temas críticos de la educación superior en América Latina*. Vol. 2. los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado. Fondo de Cultura Económica, México.
- LOMBARDO TOLEDANO, Vicente (1990). *Obras completas*, GEP/IVLT, Pobla, México.
- MARQUIS, Carlos (1994) – Compilador- *Avaluación universitaria en Mercosur*. Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Públicas, Buenos Aires, Argentina
- MEDINA ECHAVARRIA, José (1967) *Filosofía, educación y desarrollo*. Editorial Siglo XXI, México DF.
- PÉREZ LINDO, Augusto (1985). *Universidad, política y sociedad*. EUDEBA, Buenos Aires.
- PUIGRÓS, Adriana & Krotsch, Carlos (1994). *Universidad y Evaluación*. Estado del debate. Rei Argentina S.A/Instituto de Estudios e Acción Social/ Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires.
- VARELA PETITO, Gonzalo. (1976) *Despues de 68. Respuestas de la política educativa a a crisis universitaria*. Grupo Editorial Miguel Angel Porrual/ UNAM- Coordinación de Humanidades. México DF.
- VEDUNG, Evert (1996) *Evaluación de Políticas Públicas y Programas*. INSERSO, Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais, Madrid.

SOBRE AS INSTITUIÇÕES

Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – Sindicato Nacional: A ANDES foi fundada em janeiro de 1981 a partir da organização das Ads – Associações de Docentes, surgidas em várias universidades brasileiras desde 1976. Apresenta por eixo de ação a defesa do ensino público e gratuito; a democratização da universidade e a defesa dos interesses trabalhistas e salariais dos docentes. A gestão 1998/2000 teve como Presidente Dr. Renato de Oliveira, professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Campus Universitário Darcy Ribeiro – Universidade de Brasília

Caixa Postal 04470 CEP 70919-970 Brasília – DF - BRASIL

Fone: 55 00 61 347-2028 / Fax: 55 00 61 274-3303

Site: www.Andes.org.br

e-mail: andes-sn@andes.org.br

Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre América Latina e Caribe
– O CEPPAC é uma unidade acadêmica da Universidade de Brasília, vinculada ao Instituto de Ciências Sociais (ICS) e membro do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO. Constitui um centro de altos estudos que abriga um programa de pós-graduação (doutorado) denominado Estudos Comparativos sobre América Latina e Caribe. Apresenta as seguintes linhas de pesquisa: Desenvolvimento, Estado e Políticas Públicas Comparadas; Estado e Sociedade; Identidades e Culturas Latino-americanas; Pensamento Social Comparado na América Latina; Relações Internacionais e Integração Econômica, Política e Cultural; Universidade, Educação e Sociedade.

Campus Universitário Darcy Ribeiro/UnB

Pavilhão Multiuso II – 1º andar - Asa Norte

70910-900 Brasília - DF - BRASIL

Fone/Fax: 55 00 61 273-3710 Fones: 55 - 00 61 307-2590 e 307-2591

Home Page: www.unb.br/ics/ceppac

e-mail: ceppac@unb.br

Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior – O NESUB integra o Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília - UnB. Dotado de autonomia acadêmica e administrativa, o núcleo desenvolve pesquisas sobre temas relevantes do ensino superior. Nos últimos anos, tem consolidado sua atuação por meio de análises comparadas de alcance regional e nacional, bem como pela formação de uma rede de pesquisadores ligados a importantes universidades brasileiras. Oferece consultorias e capacitação para dirigentes e técnicos de instituições de ensino superior. Promove intercâmbios institucionais e divulga estudos sobre o ensino superior.

SCLN 406 Bloco “A” Salas 217-19 - Asa Norte

70874-510 Brasília - DF - BRASIL

Fone/Fax: 55 00 61 349-7826 Fone: 55 00 61 349-7015

Home page: www.nesub.org

e-mail: nesub@tba.com.br

SOBRE OS AUTORES

André de Faria Pereira Neto – Historiador, Doutor em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da UERJ. Pesquisador na Casa de Oswaldo Cruz; pereiraneto@hotmail.com.br

Benício Viero Schmidt – Doutor em Ciência Política (Stanford University/EUA,1979); Pós-Doutorado em Sociologia do Desenvolvimento (Université de Paris I/França,1994); Professor Titular de Sociologia no Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre América Latina e Caribe; Diretor científico do CEPPAC/UnB; *colunista do jornal eletrônico Brasil em Tempo Real* (www.emtemporeal.com.br); benicio@unb.br

Carlos Alberto Marquis - Magister en Sociología-UNAM/México. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Profesor Titular: UBA, 1987-92; UNLZ, Argentina, 1988; UNAM, 1976-89. Profesor invitado: Universidad de Mar del Plata 1998; Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil, 1990-91; Universidad del Estado de México, 1982. Actual Director Ejecutivo del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), Ministerio de Educación / Banco Mundial, 1995/2000; cmarquis@sinectis.com.ar

Elizabeth Balbachevsky – Doutora em Ciência Política pelo Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo (1995); professora do Departamento de Ciência Política da USP; pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Relações Internacionais - NUPRI/USP e do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, NUPES/USP; balbasky@usp.br

Jacques Velloso – Ph.D. em Educação pela Universidade de Stanford (1975). Professor titular de Economia da Educação da Universidade de Brasília. Pesquisador nível I-A do CNPq. Consultor ad hoc do CNPq; da CAPES, SBPC, FLACSO e ANPED. Membro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (mandato 1996-2000); jvelloso@tba.com.br

José Antônio Giusti Tavares - Doutor em Ciência Política pelo IUPERJ; coordenador do programa permanente de investigação em instituições políticas e governo

(POLIS); professor de Ciência Política no programa de doutorado em Direito da UFRGS e na ULBRA. Pesquisador associado no Guest Scholar do Helen Kellogg Institute for International Studies of Notre Dame (Indiana/USA,1998); autor dos livros *A Estrutura do Autoritarismo Brasileiro* (Mercado Aberto,1982); *Sistemas Eleitorais nas Democracias Contemporâneas: Teoria, Instituições, Estratégia* (Relume Dumará,1994); *Reforma Neoliberal e Reversão Democrática no Brasil: da Revisão Constitucional à Reforma Constitucional* (Cashiers du Centre d'Études Politiques Brésiliennes, Paris/1995); *Reforma Política e Retrocesso Democrático: agenda para reformas pontuais no sistema eleitoral e partidário* (Mercado Aberto,1998); organizador dos livros: *Instituições Políticas Comparadas dos países do Mercosul: Argentina, Paraguai e Uruguai* (FGV, 1998); e *PT: Totalitarismo, Ilusão e Manipulação* (Mercado Aberto, 2000); jjgjustit@pro.via-rs.com.br.

Maria Zélia Borba Rocha – Historiadora, Mestre em Sociologia (UnB), professora assistente da Universidade de Brasília na Faculdade de Educação; zelia@unb.br

Manuel Gil Antón - Doctor en Metodología y Teoría de la Ciencia. Profesor del Departamento de Sociología, UAM-Azcapotzalco, integrante del Área de Investigación en Sociología de las Universidades. Coautor de: *Los Rasgos de la Diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, UAM-A, 1994. Y autor de *Conocimiento Científico y Acción Social: crítica epistemológica a la concepción de ciencia en Max Weber*, Gedisa, 1997; maga@hp9000a1.uam.mx

Renato de Oliveira – Doutor em Sociologia pela École de Hautes Studies (França/1994); Professor Adjunto do Departamento de Sociologia da UFRGS; Ex-Presidente da ANDES-SN (1998/2000). Atual Diretor-Presidente da FAPERGS; renatol@ZEUS.fapergs.tche

Virgilio Alvarez Aragón – Doutor em Sociologia (FLACSO/1993). Professor Adjunto II da Universidade de Brasília; viranette@guate.net

Vilma Figueiredo – PhD em Sociologia pela George Washington University; professora Emérita do departamento de Sociologia da Universidade de Brasília; Vice-Presidente da SBPC e Pesquisadora I A do CNPq; vilmafig@unb.br

Ubaldo Zúñiga Quiñtanilla – Engenheiro, actual Rector Universidad de Santiago de Chile; uzuniga@lauca.usach.cl

Este livro surge como resultado do intercâmbio acadêmico entre estudiosos e centros de pesquisa sobre a questão do ensino superior na América Latina. Debate que se consubstanciou no Seminário Internacional A Universidade, O Ensino Superior e a Ciência & Tecnologia no Brasil e América Latina: Problemas, Soluções e Perspectivas, realizado na Universidade de Brasília, em maio de 2000, por iniciativa do NESUB Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior; do CEPPAC Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre América Latina e Caribe e da ANDES-SN: Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior, na gestão 98/00.

Subdivide-se em quatro grandes temáticas: Universidades Elites e Estado é o tema que abre o livro, mostrando a correlação existente entre essas três instituições, em um resgate histórico. A Formação de Cientistas: Necessidades e Soluções aponta a experiência brasileira, considerando especificamente a alocação, no mercado de trabalho, dos egressos dos cursos de pós-graduação e a formação de quadros na área médica. A Profissão Acadêmica: Especificidades e Perspectivas constitui a terceira grande área abordada na obra e apresenta um mapeamento macro dessa profissão nas instituições de ensino superior brasileiras, assim como detalha o caso mexicano e a especificidade da Universidade de Brasília. As Novas Políticas de Reestruturação do Ensino Superior e o Futuro da Universidade analisam as atuais políticas de Estado para o ensino superior, apontando as experiências chilena, argentina e brasileira.

O mundo no qual vivemos hoje é um mundo de incertezas. Incertezas provocadas, entre outros fatores, pelo paradoxo intrínseco à nossa sociedade altamente instável: a utilização social do conhecimento científico como fonte legítima e fidedigna de possibilidade de resolução dos inúmeros problemas humanos provocou, ao mesmo tempo, o surgimento de novas questões. A intensidade e a velocidade atual de produção, comercialização e difusão do conhecimento científico é uma das fontes geradoras do alto grau de instabilidade social no qual vivemos. Estamos na sociedade do conhecimento.

O ensino superior constitui uma das formas clássicas de difusão deste conhecimento. As universidades, os *loci* históricos de produção. Esta nova engrenagem social impõe nova dinâmica também a essas instituições que, na América Latina, caracterizam-se por especificidades econômicas, políticas e culturais.

É o que se dispõe a analisar este livro: a dinâmica do ensino superior, da universidade, da ciência & tecnologia e da profissão acadêmica na América Latina. E quais as possibilidades de futuro para cada uma delas, na atual conjuntura mundial.

Código EDU 300608

ISBN 85-230-0602-8



9 788523 006020