

Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã

Marília Costa Morosini*

Cleoni Maria Barbosa Fernandes**

Resumo

Este texto é resultante de reuniões de estudo e de pesquisa no Centro de Estudos de Educação Superior – CEES e de diferentes produções nos grupos de pesquisa das autoras e se propõe a fazer uma discussão sobre a Educação Superior, universidade, a sociedade e a democratização das práticas sociais, compreendendo que é necessário mirar para processos de internacionalização do campo da Educação e, especialmente neste texto, do campo da Pedagogia Universitária. Contextualiza a temática na crise da modernidade, sinalizando implicações para o compromisso ético-político da universidade, da formação pedagógica de professores e sinaliza para condicionantes socioeconômicos, políticos e culturais.

Palavras-chave: Educação Superior, Pedagogia Universitária, compromisso social; CEES.

Higher education: university and public formation project

Abstract

This text is the result of meetings for study and research at the Center for the Study of Higher Education - CEES and various research groups in the productions of the authors and intends to make a discussion about Higher Education, University, Society and Democratization of the practices social. understanding that is required to watch the process of internationalization of the field of education and especially in this text, the field of Pedagogy University. The paper contextualizes the issue in the crisis of modernity, signaling implications for the ethical-political commitment of the university and pedagogical training of teachers and points to socioeconomic political and cultural determinants.

Keywords: Higher education, pedagogy university, social commitment, CEES.

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Centro de Estudos de Educação Superior da Faculdade de Educação (CEES) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Centro de Estudos de Educação Superior da Faculdade de Educação (CEES) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

O primeiro compromisso social da universidade é com a qualidade social da produção do conhecimento, a quem se destina e promover a criação de um futuro que venha a beneficiar toda a humanidade, com uma globalização que não inclua a exclusão social. Para isto empreender ações que tenha compromisso com a Humanidade, nas áreas de Ciências e das nominadas Humanidades, no compromisso social e ético com o país e sua população, no que se refere ao trabalho das áreas tecnológicas, cuja destinação é construir outra sociedade cidadã, soberana, sem a exclusão das massas desfavorecidas. [...] Neste momento de encruzilhada, a esperança está na universidade. É necessário que ela se transforme e reinvente a si própria, para servir a um projeto alternativo de civilização. A escolha será entre uma modernidade técnica, cuja eficiência independe da ética, ou uma modernidade ética, na qual o conhecimento técnico estará subordinado aos valores éticos, dos quais um dos principais é a manutenção da semelhança entre os seres humanos. (CRISTÓVAM BUARQUE, 1991, p. 4)

À guisa de introdução

A crise da modernidade se instaurou no período pós-guerra, com a crise da *razão* diante das atrocidades dos crimes contra a humanidade e o uso de avançada tecnologia de destruição – bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki – Japão (1945). E, na década de 80 do século XX com os eventos dos países da *Cortina de Ferro*, especialmente a Queda do Muro de Berlim e a desagregação da União Soviética¹ e as consequentes lutas entre a Rússia e as antigas repúblicas.

Nesse processo, a polarização entre o sistema capitalista e o sistema socialista – representado pelos Estados Unidos e a União Soviética que disputavam a hegemonia política, econômica e militar – é rompida. Ao se romper aquele *equilíbrio* de forças, os projetos utópicos de uma sociedade justa que atendesse ao desenvolvimento humano e a formas de acesso à igualdade social, trouxeram consigo a força do pensamento neoliberal de Ludwig Von Mises e Friedrich Haiek (1944).²

Embora o neoliberalismo tenha fracassado economicamente, ideologicamente ele atingiu seus objetivos, criando sociedades mais desiguais, embora não tão desestatizadas como pretendia, infiltrando ideias de não havia alternativas fora da lógica do mercado que regula as relações socioeconômicas, incidindo nos movimentos e momentos da sociedade contemporânea, da qual somos *sócias*. No discurso internacional e das políticas locais são vários os dispositivos que engendraram e engendram discursos políticos e econômicos que fortalecem uma cultura da *imediatez*, *do presentismo* e que adentram no ambiente sociocultural e acadêmico.

Nesse contexto, a universidade perde o sentido político de sua ação social, reconfigurando sua própria natureza e assumindo outras formas de gestão que atendam aos dispositivos ideológicos, políticos e econômicos hegemônicos. Dispositivos que se materializaram em uma lógica mercantilista que acabou correndo processos de pensamentos intelectuais autônomos, desarticulando uma compreensão conquistada no seio das revoluções sociais do século XX (CHAUÍ, 2003): da educação e da cultura constitutivas da cidadania democrática (GENRO, 2000) – o direito de ter direitos. Na perspectiva de que discutir Universidade implica discutir a sociedade e seu entorno, na medida em que os problemas da universidade não se referem somente à sua constituição e desenvolvimento, mas a um cenário mais amplo da Educação Superior em seus movimentos e conflitos, apresentamos tópicos para desenvolvimento de nossa temática.

Educação Superior e o contexto internacional

A internacionalização da Educação Superior com demandas socioeconômicas, políticas e culturais, traz a chamada Sociedade do Conhecimento que acompanha a crise da modernidade, envolvendo a compreensão de um conhecimento não mais metafísico e abstrato; na superação das tradições; na concepção de universidade não mais restrita ao ensino e à pesquisa; na desreferencialização do conhecimento (READINGS, 2003), e na construção do conhecimento fora da instituição universidade (DELANTY, 2001). Enfim, busca-se, um novo desconhecido, embora não haja um consenso entre os estudiosos de uma clara noção do que é Sociedade do Conhecimento (NEAVE, 2006), em suas controvérsias e paradoxos.

Nessa perspectiva, temos nos interrogado: será Sociedade do Conhecimento ou Sociedade da Informação? Somos assolados cotidianamente pela instantaneidade de acúmulo de informações, naturalizando muitas vezes a ideia de que o que está publicizado na mídia e na velocidade dos processos de difusão dessas informações se constitui acriticamente em *verdades*. Não se trata de negar a importância do acesso à informação, ao processo de democratização que pode trazer consigo, mas sim de trabalhá-la criticamente, contextualizando-a em termos de referência de realidade e de fundamento reflexivo para transformá-la em *conhecimento prudente para uma vida decente* (SOUSA SANTOS, 1987). Chauí (2003) traz uma importante contribuição para refletirmos sobre a Sociedade do Conhecimento, ao afirmar que:

Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação. (CHAUÍ, 2003, p. 8)

Estas forças têm os seus poderes aumentados quando lembramos que a universidade é uma das poucas instituições sociais que se manteve quase que inalterável desde a sua institucionalização, no período medieval, até o final do século passado. Com a passagem do Estado de *bem-estar social* (em países desenvolvidos) para um Estado *mínimo/avaliativo*, a Educação Superior assume funções não pensadas anteriormente.

De igual maneira, o crescente processo de internacionalização se faz presente, bem como a busca da qualidade, acompanhada de novas formas de gestão da Educação Superior. Em termos de pesquisa do ensino superior é dado destaque ao estudante, em seus diversos enfoques de aprendizagem: **inputs**, processo, **outputs** e mais recentemente **outcomes** (qualificações).

Nesse sentido, os processos de internacionalização impulsionam a Educação Superior e a pesquisa para que se tornem também globais. Salientam-se as principais tendências, em escala mundial, que a influenciam:

- a) a globalização das economias, do comércio, das finanças, dos serviços, do trabalho e de outros domínios;
- b) o papel crescente da produção, avanço, difusão e aplicação do conhecimento como fator de desenvolvimento;
- c) o progresso das tecnologias de informação e comunicação, o progresso nas ciências cognitivas e nas teorias do aprendizado;
- d) o novo relacionamento entre a Educação Superior, o mercado e a comunidade pressionando por maior responsabilidade e divisão equilibrada dos custos entre todos;
- e) a existência de governos democráticos e, ao mesmo tempo, também desigualdades, pobreza, instabilidade, com conflitos armados desafiando lideranças mundiais.

É possível também verificar uma forte tendência no estabelecimento de redes que buscam soluções para a sobrevivência do planeta. Ou seja, não só a Educação Superior em termos de cooperação internacional tradicional está voltada ao mercado e à competitividade, mas mais recentemente a Educação Superior está fomentando a cooperação internacional em uma perspectiva horizontal, voltada para a solidariedade e a consciência internacional. O que configura uma contradição da sociedade capitalista contemporânea, na medida em que exige sujeitos mais reflexivos, críticos e autônomos, e por outro lado, exacerba a competitividade em todas as instâncias da vida cotidiana.

Neste jogo de crises e tensões nelas geradas por novas demandas do mundo da vida e do trabalho perante o papel da universidade, seus compromissos

sos com o desenvolvimento humano e social também se destacam. Não somente uma universidade determinada por organismos multilaterais, mas uma universidade que considere a possibilidade de superação e de sua recriação, assim como a busca de equidade em um ambiente que se caracteriza por seu espaço institucional que *não é uma entidade estática caracterizada pela sua organização, mas é uma entidade conflitual e contraditória, que se produz e reproduz no conflito* (CORREIA, 1989, p.18).

Concordamos que nesse contexto o desenvolvimento humano precisa significar muito mais que o aumento ou a queda da renda nacional, significa criar um meio em que as pessoas possam desenvolver todo o seu potencial, ou seja:

[...] Conduzir vidas produtivas e criativas de acordo com suas necessidades e interesses. As pessoas são a verdadeira riqueza das nações. Assim, o desenvolvimento significa expandir as escolhas que as pessoas têm que fazer para valorizar a vida. Isso significa mais do que o crescimento econômico, que é apenas um meio- ainda que muito importante- para aumentar as escolhas das pessoas [...]. Para aumentar as opções, é crucial promover as capacidades humanas- a gama de coisas que as pessoas podem fazer ou ser na vida. As capacidades mais básicas para o desenvolvimento humano envolvem levar uma vida longa e saudável, ser instruído, ter acesso aos recursos necessários para levar um padrão de vida decente e participar na vida da comunidade. Sem eles, muitas opções simplesmente não estão ao nosso alcance, e muitas oportunidades na vida permanecem inacessíveis. (PNUD site, acessado em 2006)³

Diante dessas tendências, o principal desafio da época atual consiste em garantir que a Educação Superior mundial e as áreas de pesquisa cuja direção se encaminha preservem a diversidade, rejeitem a uniformidade, estimulem a cooperação e a coparticipação, fortalecendo desse modo os sistemas e as instituições nacionais.

Evidente que temos uma forte resistência em compreender os conflitos e as contradições existentes nesse processo de globalização/internacionalização, mas como afirma Leite (2005, p. 16), *é um facto que a globalização, ao mesmo tempo que impõe normas universais, tem desocultado conhecimentos e culturas até há anos ausentes de muitos dos cenários sociais e educativos.*

Pensar a universidade hoje e a docência universitária, situada em um mundo marcado pela internacionalização da Educação Superior, com demandas socioeconômicas, políticas e culturais, significou para nós retomarmos uma das perguntas de Morosini (1999, p. 12):

Será a docência universitária determinada somente pela estrutura do mundo globalizado?

Em primeiro lugar, o contexto brasileiro e internacional da elaboração das perguntas feitas por esta autora era outro; segundo, a complexidade permanece, mas sem dúvida avançamos para refletir sobre essas perguntas, por meio de estudos e de pesquisas,⁴ além de compreendermos que o cenário nacional socioeconômico e político vêm *caminhando* no sentido de consolidar um projeto de sociedade/nação mais justa.

Nesse sentido, assumimos o desafio de enfrentar os limites de elaborar um texto *restrito* que trata de questões polêmicas e contraditórias. Mas de que conteúdo da universidade queremos tratar? Do ensino? Da pesquisa, da extensão? Da formação cidadã?

E ao pensarmos a universidade e a formação cidadã, também fortalece a relação ensino-pesquisa-extensão, especialmente do lugar de onde falamos – docência universitária, o que nos exige uma aprendizagem contínua de educação da sensibilidade para trabalhar com valores humanamente universais da dignidade da *pessoa humana* e com uma leitura histórico-cultural da *realidade com a realidade* (FREIRE, 1987) – a formação pedagógica do professor universitário.

Formação de professores e o exercício da docência universitária

A polissemia do conceito de formação e a possibilidade do reconhecimento do campo de formação de professores como um campo autônomo de estudos evidenciam a necessidade de compreendermos as relações entre espaço-tempo sociocultural, processos investigativos nesse campo, práticas vigentes de formação e o próprio significado do papel social do professor diante das demandas do processo de internacionalização da Educação. Processo necessário a uma condição humana e digna de sobrevivência, com as contradições, paradoxos e possibilidades que se interpenetram no mundo globalizado.

Essa mirada exige uma tematização e uma dimensão conceitual do próprio campo em seus movimentos e momentos de debates e mudanças demandadas pelo contexto local e internacional. Para dar conta da importância dessa dimensão, trazemos Marcelo Garcia (1999, p. 24-26), que apresenta cinco indicadores que configuram a formação de professores como um campo autônomo de estudos.

– A formação de professores tem um objeto de estudo próprio, o qual está delimitado por processos de formação inicial e de formação continuada que lhes fornece a apropriação e o aperfeiçoamento de conhecimentos e saberes, habilidades, condições necessárias ao exercício de sua docência. Processos formativos de preparação, profissionalização e socialização de professores.

Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã

– O segundo indicador para delimitação do campo autônomo de estudos é a utilização de diversas estratégias, metodologias e modelos consolidados para análise dos processos de ensinar e aprender (MEDINA; DOMINGUEZ, 1989 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 25).

– Um terceiro critério, apresentado por Marcelo Garcia (1999), que aponta a constituição desse campo autônomo de estudos é a existência de uma comunidade de cientistas que se envolve com a elaboração de um código de comunicação próprio, por meio dos programas de investigação e de redes de socialização que consolidam parcerias para produzir conhecimento sobre processos formativos.

– Este autor ainda traz um importante elemento para a configuração do próprio campo de formação de professores: a incorporação ativa dos próprios protagonistas – os professores, nos programas de investigação, os quais assumem papéis de protagonistas, tanto no desenho e desenvolvimento do construto teórico-metodológico, quanto na análise dos dados.

– Um importante sinalizador da delimitação desse campo é a insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação de professores como condição de melhoria da qualidade do sistema educativo.

Na tematização proposta, trazemos uma síntese da concepção de formação de professores, elaborada por Marcelo Garcia (1999, p. 26):

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas, que no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Sabemos que há uma porosidade no conceito de *formação* e um entrevero de valores e de relações humanas, mas assumimos o risco de trabalhar em um terreno movediço, com cuidados éticos, conforme Fernandes (2005, p. 4) aponta:

A pesquisa sobre/com formação de professores pressupõe cuidados porque trabalhamos com valores e ideologias à flor da pele, conhecimentos e saberes válidos e não válidos, procedimentos metodológicos, relações humanas, estruturas de poder, visões de mundo, enfim

vários fios que interagem em uma teia de relações que envolvem o conhecimento como categoria fundante, os quais tecem e são tecidos com o mundo lá fora.

Nesse sentido, Estevão (2001, p. 185) compreende “a formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social”. Afirma ainda, que “a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania” (p. 185).

Percebemos que, ao discutir a formação de professores, no caso a formação pedagógica do professor universitário, estamos imersos em uma concepção que não é neutra, tornando-se então necessário analisá-la em uma perspectiva que não se reduza a uma concepção meramente técnica.

Gauthier (1999, p. 24) nos diz que: “cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo [...] por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”.

Nessa mesma direção, Miguel Arroyo defende uma “humana docência” que exige uma “humana formação”. Para este autor (2004, p. 226), “a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente”.

Queremos afirmar a importância e a vitalização do ensino na complexidade de relações de produção da vida cotidiana universitária como função necessária na universidade, se tivermos a intenção de um projeto de universidade que atenda ao desenvolvimento regional em sua diversidade e ao desenvolvimento nacional, então, a escolha será *uma modernidade ética, na qual o conhecimento técnico estará subordinado aos valores éticos, dos quais um dos principais é a manutenção da semelhança entre os seres humanos*.

Trazemos de Gramsci (1991, p. 13-14) a ideia de que

Criar uma nova cultura não significa somente fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.

E esta compreensão exige uma *leitura de realidade com a realidade*, em que sejamos capazes de produzir uma cultura que priorize o pensamento divergente crítico e ético, em que a dúvida, princípio epistemológico da pesquisa, entremeie uma relação com o *conhecimento científico e os saberes das*

práticas sociais que tragam a qualidade social no sentido dado por Cortella (1998): *uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social* (p. 14-15).

Não queremos banalizar o ensino, difundindo conteúdos fragmentados, descolados da realidade em um ensino aligeirado e despido das subjetividades que constituem a *inteireza* do ser humano e da finalidade ético-existencial da existência do ser humano.

Fazendo uma aproximação com as condições definidas por Marcelo Garcia (1999) para configurarem o campo da formação de professores com objeto próprio, constatamos que o campo da Pedagogia Universitária, também polissêmico, é um campo de estudos em formação e tem como princípio ético e epistemológico a necessidade de diálogo entre o campo pedagógico e os diferentes campos científicos e seus modos de produção, em que as referências epistemológicas, políticas e sociais estão assentadas tanto na sua historicidade quanto na cultura desse modo de produção.

Essa compreensão encontra eco no verbete elaborado por Leite (apud MOROSINI, 2006, p. 57-58) do conceito Pedagogia Universitária, do qual destacamos uma ideia que nos fortalece para a discussão da formação pedagógica do professor universitário e da vitalização dos processos de ensino na universidade:

ao preparar profissionais para o futuro e contribuir para a formação da cidadania, os docentes universitários necessitam refletir sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, as formas de apropriação e os valores sociais e éticos que permeiam os currículos e precisam ser trabalhados dentro e fora da sala de aula.

Nesta mesma direção, o verbete da Pedagogia Universitária Integradora (MOROSINI, 2006, p. 58) incorpora o pensamento *gramsciano* e a conceituação explicitada por Leite: os valores sociais e éticos, a cultura e o processo de humana formação:

Perspectiva da Pedagogia Universitária que tem como principal foco de estudo a busca da imbricação das funções universitárias sob a *égide da docência*. Diferencia-se das posturas que privilegiam uma das funções universitárias em detrimento das outras, na medida em que não se objetiva fortificar uma cultura da pesquisa distanciada da cultura do ensino ou mesmo da cultura da extensão. Busca a criação, a implantação e o fomento para a consolidação de uma cultura universitária integradora das funções universitárias.

Ao enfatizarmos a vitalização do ensino na universidade, não temos a ingenuidade e nem a pretensão de que seja estabelecido um contexto favorável à disseminação de valoração dos saberes pedagógicos.

Temos clareza que há condições históricas e sociológicas que nos apontam para uma ausência de uma antropologia reflexiva⁵ que possa sustentar um estudo do campo com estatuto científico recente e pluriepistêmico, o que exige uma sólida base filosófica e teórica do conhecimento em seus movimentos de totalidade e totalizações em *clima de fronteira*.

O próprio ingresso dos professores universitários na universidade revela que não há uma preocupação com a sua formação pedagógica.

A exigência legal para o exercício da docência é cumprida, observando-se, no entanto, que essa exigência fica restrita à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área da especificidade profissional em que o docente vai atuar, conforme a categoria profissional em que se formaliza seu ingresso (FERNANDES, 1998).

Discutir a profissionalização de professores universitários é um fato recente na história da universidade latino-americana e, especialmente, no Brasil. Também em outros países, como refere Marcelo Garcia (1999), a regulamentação restringiu-se “à obtenção do grau de doutor” (p. 248) na sua área específica. Ainda, nessa mesma página, este autor afirma que:

Em relação à formação pedagógica dos professores, a situação actual não é muito favorável. Basta recordar as palavras de Gray e Hoy no sentido de que “*não existiu até hoje tradição de treino profissional no ensino superior, e os professores jovens sempre foram deixados sós, excepto talvez um breve curso de iniciação*” (GRAY; HOY, 1989, p. 36). Esta é uma realidade que não é exclusiva do nosso país. [] salvo excepções que descreevermos, a formação a nível universitário é uma actividade assistemática, com escasso rigor e pouca investigação. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 248)

Nesse sentido, ocupar-se e apropriar-se de conhecimentos produzidos nesse campo em construção que é a Pedagogia Universitária, torna-se um desafio que enfrentamos nesse espaço-tempo que estamos vivendo de outras relações entre a universidade e o mundo da vida e do trabalho.

É interessante observar que, para trabalhar na Escola Básica e no Ensino Médio, exige-se a formação pedagógica, que é legitimada pela universidade na existência dos cursos de formação inicial de professores, mas o professor que atua no ensino superior “não precisa desse saber”, que por sua vez torna-se uma contradição que se gesta na própria concepção de conhecimento e ciência que funda seu projeto sócio-político-cultural (FERNANDES, 1998).

Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã

Na medida em que a universidade legitima e habilita a formação de professores para a Educação Básica, mas, contraditoriamente, não habilita a formação do professor universitário, interrogantes nos mobilizam para discutir a Pedagogia Universitária e o investimento necessário em estudo e pesquisa, fazendo inserções nas possibilidades de intervenção nas políticas públicas e institucionais.

A demanda trazida pelos movimentos sociais e políticos mais abrangentes na consolidação da democracia e da inserção das classes menos favorecidas, através de políticas compensatórias e de acesso a bens materiais culturais antes sequer pensados, estão reconfigurando concepções político-sociais e epistemológicas em que a própria concepção pedagógica vem mais para o embate com o *pensamento único* da racionalidade técnica e o pragmatismo reducionista da pedagogia prescritiva.

Essa situação adentrou no cotidiano acadêmico com outros sujeitos históricos, com linguagens de seu tempo e de seu espaço e que exigem novas territorializações (SANTOS, 1996) de saberes, poderes e de práticas pedagógicas aconchegadas na dimensão ético-cultural, em que a diferença é fundamentalmente uma categoria de conteúdo ético.

Nessa condição de novas configurações de realidade política e de acesso a bens culturais, longos e fortes embates estão acontecendo, mas estão sendo enfrentados pela comunidade acadêmica com estudos e pesquisas, participação em fóruns de discussão, tanto nacionais quanto internacionais.

A histórica demanda pelo acesso à Educação Superior também gerou uma ampliação desenfreada na década de 90 do século XX, na instância da educação privada, na maioria das vezes assentada numa concepção empresarial do que na concepção acadêmica.

Este fato desencadeou uma crise com as instituições universitárias academicamente comprometidas, que tem no compromisso social e na inserção com a comunidade responsabilidade com a pesquisa, a extensão perante questões locais e nacionais para além das demandas de internacionalização da Educação Superior da uniformidade e da competitividade.

Esta condição de compromisso requer um processo de articulação do tipo colaborativo, construídos à margem do regime mercantil. Uma nova interacionalização "alternativa e solidária apoiada em novas tecnologias da informação e da comunicação para constituição de redes nacionais e globais onde circulem novas pedagogias, novos processos de construção e difusão de conhecimentos científicos e outros, novos compromissos sociais, nacionais e globais" (SOUSA SANTOS, 2004, p. 56).

Marília Costa Morosini – Cleoni Maria Barbosa Fernandes

Assumindo o compromisso social e a finalidade ético-existencial de nosso trabalho, sentimos necessidade de partilhar a importância de um projeto de sociedade/nação para fundar nossas utópicas esperanças de construir a espera *para um outro mundo possível, sob a forma de trabalho*, nosso trabalho – docência universitária, nossa contribuição ao projeto de nação – mais justa e solidária.

(Re) encontramos-nos em Álvaro Vieira Pinto, quando ele nos inspira à luta de todo o dia:

Para a mentalidade ingênua a nação é coisa que “já existe”, e precisamente existe enquanto coisa. Está feita, sua realidade é completa, ainda que se admitindo que sofra modificações ao longo da história. [...] Ora, o que a consciência crítica desvendará é justamente o oposto: é a minha atividade que torna possível a existência da nação. A nação não existe como fato, mas como projeto. Não é o que no presente a comunidade é, mas o que pretende ser, entendendo-se a palavra “pretende” em sentido literal, como “pre-tender”, tender antecipado para um estado real, [...] a comunidade constitui a nação ao pretender ser, porque é assim que a constitui no projeto de onde deriva a atividade criadora, o trabalho. A nação resulta, pois, de um projeto da comunidade, posto em execução sob a forma de trabalho. (ÁLVARO VIEIRA PINTO, 2008)

As perguntas e dúvidas permanecem como sinalizadores de que longo e complexo é o caminho e muitas vezes dolorosa é a caminhada, mas o importante é que nos façamos companheiros no sentido etimológico – *companionem*, partilhar o pão da experiência e de *utópicos projetos* que nos fortaleça para *pre-tender ser, tender antecipado para um estado real*.

Talvez por essas demandas e essas lutas, a palavra do Ministro da Educação Haddad não tenha ficado isolada no ceticismo que quase sempre nos emprenha:

Educação Superior, banda larga de acesso⁶

FERNANDO HADDAD

As recentes conquistas não podem nos fazer esquecer dos avanços da Educação Superior, essenciais para a manutenção do ciclo virtuoso que vivemos:

Na última década, o Brasil foi, segundo o Banco Mundial, o país que mais avançou em aumento de escolaridade e, segundo dados da OCDE, o terceiro país que mais evoluiu em qualidade da educação básica. Superamos a China, no primeiro caso, e ficamos atrás apenas de Chile e Luxemburgo, no segundo. Fruto de investimentos

Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã

recordes em educação básica, essas conquistas não podem nos fazer esquecer dos avanços da Educação Superior, essenciais para a manutenção e desenvolvimento desse ciclo virtuoso.

1. Reuni: a expansão e interiorização das universidades federais dobrou o número de ingressantes entre 2003 e 2010, levando Educação Superior pública de qualidade para 126 cidades do interior do país. O artigo da Constituição de 1988 (suprimido em 1996) que determinava a interiorização da oferta foi recuperado em sua essência, bem como a estratégia de transformar a Educação Superior num dos eixos de reordenação do território.

2. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): foram criados 38 IFs a partir de 140 unidades federais de educação profissional preexistentes (1909-2002) e a entrega de 214 novas (2003-2010), com projeto pedagógico inovador, que alia a oferta de ensino médio integrado à educação profissional, licenciaturas nas áreas de matemática e ciências da natureza e cursos superiores de tecnologia, firmando para estes padrão nacional de excelência acadêmica.

3. Universidade Aberta do Brasil: foram instalados 587 polos de apoio presencial para ensino a distância público de qualidade, sobretudo em cidades que não comportam um *campus* universitário, criando padrão de excelência nessa outra fronteira de expansão, com foco na formação de professores.

4. ProUni: foi regulamentado o artigo da Constituição que previa isenção fiscal para entidades que atuavam na Educação Superior, possibilitando o ingresso em cursos superiores pelo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) de mais de 800 mil jovens da escola pública.

5. Novo Fies: as regras de financiamento estudantil foram radicalmente alteradas, com redução dos juros, aumento do prazo de carência e amortização, dispensa de fiador e perdão da dívida para professores da escola pública e médicos do SUS à razão de 1% por mês de exercício profissional.

6. Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior): a expansão da Educação Superior se dá agora pela observância de rígidos critérios de qualidade. As instituições ganham ou perdem autonomia de acordo com indicadores objetivos do Sinaes, podendo inclusive ser descredenciadas ou mesmo ter seus processos seletivos suspensos.

7. Novo Enem: a reformulação do exame segue seu caminho, possibilitando que instituições de ensino superior substituam seu anacrônico vestibular por um

Marília Costa Morosini – Cleoni Maria Barbosa Fernandes

instrumento contemporâneo semelhante ao utilizado pelos mais modernos sistemas de ensino do mundo.

Dentre outras possibilidades, o novo Enem permite que, com seu boletim, o estudante possa, conhecendo previamente seu desempenho e a média do desempenho dos demais, escolher o curso e a instituição em que pretende estudar.

Todos esses projetos, pela escala monumental, enfrentam algumas dificuldades. Mas o resultado é que, em dez anos, a matrícula no ensino superior teve aumento de 151% e o número de formandos cresceu 195%! Com o aperfeiçoamento desses instrumentos, podemos criar na próxima década uma verdadeira banda larga de acesso à Educação Superior”.

Como dissemos, perguntas permanecem e se ampliam, os dados estão postos. Como trabalhar com eles? Como tratar as contradições presentes na relação quantidade e *qualidade social*? Que sentidos têm para nós essas palavras do ministro? O que vamos fazer com estes dados? Como estamos fazendo o diálogo humano para fomentar o diálogo epistemológico com nossos colegas e nossos estudantes? Estamos trabalhando em parceria, construindo caminhos dialógicos para a ação coletiva ou estamos previamente *aprontadas*? Como estamos socializando nossos processos e resultados das pesquisas da Pedagogia Universitária em nossas regiões/países? Que impactos tem tido essa produção nas formas de ensinar e aprender e nos processos de produção coletiva de nossos grupos?

Retomando a questão do compromisso social da universidade com a sociedade, fica como uma pista para o projeto da formação cidadã a reafirmação de que:

Neste momento de encruzilhada, a esperança está na universidade. É necessário que ela se transforme e reinvente a si própria, para servir a um projeto alternativo de civilização. A escolha será entre uma modernidade técnica, cuja eficiência independe da ética, ou uma modernidade ética, na qual o conhecimento técnico estará subordinado aos valores éticos, dos quais um dos principais é a manutenção da semelhança entre os seres humanos. (CRISTÓVAM BUARQUE)

Referências

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.

ARROYO, M. **Profissão de mestre**. São Paulo: Cortez. 2004.

BUARQUE, C. Universidade numa encruzilhada. Conferencia no CRUB. Campinas. 1991. Acesso em 27 de maio de 2010. <http://www.scribd.com/doc/3046306/universidade-numa-encruzilhada-Cristovam-Buarque>.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Set./out./nov./dez. 2003. n. 24.

CORREIA, J. A. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Porto: Editora Asa, 1989.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez Editora. 1998.

DELANTY, G. **Challenging Knowledge**: the university in the knowledge society. United Kingdom: RSHE, 2001.

ESTEVÃO, C. Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

FERNANDES, C. M. B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos, (Org.). **Docência Universitária**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **A constituição do campo de saberes do professor em formação**: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional. Projeto de Pesquisa. PPGEdU/UNISINOS, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, J. O que é pesquisar – Entre Deleuze e Guattari e o candomblé. Pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação e Sociedade**. Ano XX, no. 77, dezembro/99.

GENRO, M.E.H. **Movimentos sociais na universidade**: rupturas e Inovações na construção da cidadania. Tese de Doutorado. PPGEd. UFRGS. 2000.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HADDAD, F. **Educação Superior, banda larga de acesso**. Folha de São Paulo. São Paulo, quarta-feira, 23 de fevereiro de 2011. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/inde23022011.htm. Acesso em: 14 abr. 2011.

LEITE, C. A territorialização das Políticas e das Práticas Educativas. In: LEITE, Carlinda. (Org.). **Mudanças curriculares em Portugal**: transição par o século XXI. Porto: Porto Editora. 2005.

HAYEK, F.A.V. **O caminho da servidão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

Marília Costa Morosini – Cleoni Maria Barbosa Fernandes

LEITE, D. Verbetes Pedagogia Universitária. In: MOROSINI et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP. 2006.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARGINSON, S. **Assessing and improving undergraduate education in the United States**: the National Survey of Student Engagement. Outcomes of higher education: Quality relevance and impact. IMHE/OECD. Paris: 8-10 September, 2008.

MOROSINI, M. Verbetes Pedagogia Universitária Integrada. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP. 2006.

MOROSINI, M. Docência Universitária e o futuro: desafios e possibilidades. In: FERNANDES, C.; GRILLO, M. **Educação Superior**: travessias e atravessamentos. Canoas: Editora da ULBRA. 1999.

NEAVE, G. Mapping the knowledge society back into higher education. In: NEAVE, G. (Ed.). **Knowledge, power and dissent**. Education on the movies series. Paris: UNESCO Publishing, 2006.

READINGS, B. **A universidade em ruínas**. Portugal: Angelus Novus. 2003.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento. 1987.

_____. **A universidade no século 21**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA PINTO, Á. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora LTDA. V.I, 2008.

Notas

¹ Em 1985, o novo líder da União Soviética, Mikhail Gorbachev, desenvolveu uma nova política de abertura e reestruturação (*glasnost e perestroika*) para tentar um comunismo reformado com maiores liberdades econômicas. A reforma da União Soviética influenciou outras populações do bloco soviético a se insurgirem contra o sistema comunista. Em 1990, a própria União Soviética começou a ruir quando as repúblicas divididas demandaram independência e, em 1991, a União desapareceu. Os partidos comunistas foram dissolvidos nominalmente e os sistemas parlamentares foram adotados em todo o bloco soviético, pondo um fim à longa era de ditaduras europeias.

² Em 1947, enquanto as bases do Estado de bem-estar na Europa do pós-guerra efetivamente se construíam, não somente na Inglaterra, mas também em outros países, neste momento Hayek convocou aqueles que compartilhavam sua orientação ideológica para uma reunião na pequena estação de Mont Pèlerin, na Suíça. Entre os célebres participantes estavam não somente adversários firmes do Estado de bem-estar europeu, mas também inimigos férreos do New Deal norte-americano. Na seleta assistência encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper,

Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã

Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros. (ANDERSON,1995).

- ³ [...] Llevar vidas productivas y creativas según sus necesidades e intereses. Las personas constituyen la verdadera riqueza de las naciones. Así pues, desarrollo significa expandir las opciones que las personas tienen para llevar las vidas que valoran. De este modo significa mucho más que crecimiento económico, que es sólo un medio – aunque muy importante – para aumentar las opciones de la gente [...]. [...] para aumentar dichas opciones, es fundamental fomentar las capacidades humanas – la variedad de cosas que las personas puedan hacer o ser en la vida. Las capacidades más básicas para el desarrollo humano son llevar vidas largas y saludables, tener conocimientos, tener acceso a los recursos necesarios para llevar un nivel de vida digno y poder participar en la vida de la comunidad. Sin ellas, muchas opciones simplemente no están a nuestro alcance, y muchas oportunidades en la vida resultan inaccesibles. (web del PNUD, consultado en 2006)
- ⁴ Sediada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, coordenada pela professora Dra. Marília Costa Morosini e que junto com a Universidade Federal do Rio Grande Sul, Universidade do Vale do Rio dos Sinos e a Universidade Federal de Santa Maria constituem o Núcleo de Excelência em Pesquisa, concessão dada pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul/FAPERGS e Conselho Nacional de Pesquisa/CNPq. Essas instituições líderes mantêm permanente interlocução com as universidades do estado com reuniões abertas e sistemáticas.
- ⁵ Este estudo está sendo desenvolvido no Centro de Estudos de Educação Superior – CEES/FACED pelas professoras Marília Morosini e Cleoni Fernandes, a partir da pesquisa sobre o Curso de Pedagogia: condicionantes históricos, sociológicos e culturais.
- ⁶ 23 fev. 2011 .Folha de São Paulo. São Paulo, quarta-feira, 23 de fevereiro de 2011. Fernando Haddad: Educação Superior, banda larga de acesso. Acesso em 14 de abril de 2011. www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/inde23022011.htm.

Correspondência

Marília Costa Morosini – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Av. Ipiranga 6681, Ipiranga, CEP 90619-900 – Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Brasil.

E-mail: marilia.morosini@pucrs.br

Recebido em 02 de maio de 2011

Aprovado em 16 de junho de 2011