

3

Plano Nacional de Graduação (PNG) – abril/2004: documento-síntese de uma trajetória histórica

Nesta terceira parte, apresentamos o documento-síntese desta trajetória histórica: o *Plano Nacional de Graduação*, cuja versão conclusiva foi apresentada no XVII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, realizado de 16 a 19 de maio de 2004, na cidade de Manaus, ocasião em que foi entregue oficialmente aos representantes da Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), presentes ao evento.

O referido documento teve uma versão preliminar publicada na terceira edição ampliada de *Resgatando espaços e construindo idéias: ForGRAD 1997a 2004*, e uma versão final publicada, separadamente, ambas na gestão da presidente Vera Lúcia Puga de Sousa (novembro 2003 a maio 2004), Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que se responsabilizou pela finalização do documento, efetuando ajustes conforme as discussões realizadas pela diretoria e pela comissão coordenada pelo professor Roberto Quental Coutinho (UFPE). A equipe que elaborou o documento, coordenada pelo professor Ely Eser Barreto César (UNIMEP), foi constituída pelos professores Solange Medina Ketzer (PUCRS), Alice Pierson (UFSCar) e André de Almeida (UFRJ). A relevância e atualidade desse documento para a consolidação de uma política nacional de graduação é o que justifica sua inserção nesta publicação.

www.cnpq.br



**XVII FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

POLÍTICA NACIONAL DE GRADUAÇÃO*

16 a 19 de maio de 2004 – Manaus-AM

Diretoria Nacional – Gestão novembro 2003 a maio 2004

Presidente: Vera Lúcia Puga de Sousa – Univ. Federal de Uberlândia – UFU

Regionais

Norte:

Coordenador: Mario Francisco Guzzo – UNAMA

Vice-Coordenador: Bruce Osborne – UFAM

Nordeste:

Coordenadora: Iguatemy Maria de L. Martins – UFPB

Vice-Coordenador: Maerbal Bittencourt Marinho – UFBA

Centro-Oeste:

Coordenadora: Celene Cunha M.A. Barreira – UFG

Vice-Coordenador: Ivan Marques de T. Camargo – UNB

Sudeste:

Coordenadora: Raquel Raichelis Degenszajn – PUCSP

Vice-Coordenador: Ismael Eleutério Pires – UFV

Sul:

Coordenadora: Neuza Aparecida Ramos – PUC-PR

Vice-Coordenador: Norberto Hoppen – UFRGS

* Versão final concluída no Seminário do ForGRAD em parceria com o MEC/SESu/DEPEM, Associações Universitárias de Reitores, UNE e Sindicatos de Docentes 12 e 13 de abril de 2004

Sumário

Apresentação

Introdução

- 1 O papel da educação superior na sociedade contemporânea
 - 1.1 O fenômeno da globalização e da evolução tecnológica
 - 1.2 O impacto das transformações tecnológicas
 - 1.3 Referências para o desenvolvimento na graduação
 - 2 Oferta da educação no país (“sistema nacional”)
 - 2.1 Instituições educacionais de Educação Superior: caracterização, interfaces e diagnóstico
 - 2.1.1 Caracterização e interfaces das Instituições de Educação Superior
 - 2.1.2 Diagnóstico da macro-operação das IES
 - 2.2 Interfaces entre Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), Ensino de Graduação, Pós-Graduação e relacionamento com a sociedade
 - 2.3 Política de expansão
 - 3 Projeto Pedagógico: instrumento básico de gestão
 - 3.1 O Projeto Pedagógico Institucional
 - 3.2 Projeto Pedagógico de Curso, fundamento da gestão acadêmica da graduação
 - 3.2.1 A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão como princípio pedagógico fundamental do Projeto do Curso
 - 3.2.2 O relacionamento professor-aluno no contexto da prática acadêmica fundada no Projeto Pedagógico
 - 3.2.3 A flexibilização curricular
 - 3.2.4 Intercâmbio estudantil
 - 3.2.5 Estágios acadêmicos
 - 3.2.6 A avaliação dos discentes
 - 3.2.7 Novos contextos criados pelo Ensino a Distância (EAD)
 - 4 Pessoal, estrutura e gestão acadêmica no contexto do Projeto Pedagógico
 - 4.1 Corpo docente e pessoal técnico-administrativo
 - 4.2 Corpo discente
 - 4.3 Estrutura e gestão acadêmico-administrativa no contexto do Projeto Pedagógico
 - 4.4 Infra-estrutura
 - 5 Avaliação institucional como instrumento de gestão
 - 6 Gestão da graduação na perspectiva de um sistema de Educação Superior
 - 6.1 Gestão político-administrativa no âmbito do Ministério da Educação
 - 6.2 Expansão da oferta de Educação Superior
 - 6.3 Financiamento, apoio e fomento da Graduação
 - 6.4 Manutenção e melhoria das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES
 - 6.5 Programas de apoio à Política Nacional de Graduação
- Considerações finais

Apresentação

A proposição de uma Política Nacional de Graduação ora apresentada pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) é resultado de um longo processo de maturação vivido pelo coletivo desta representação das IES brasileiras.

O Fórum realiza encontros nacionais desde 1982 como resposta à necessidade de que seja estabelecido um fluxo sistemático de informações entre as Universidades brasileiras. Durante esse tempo, vem explorando e desenvolvendo temas de interesse da Graduação, respeitado o amplo espectro do conjunto das IES que compõem o Fórum, sendo este um dos raros organismos de universidade que congrega instituições públicas e privadas em nível nacional. Nesse processo, estabeleceu um amplo esboço de agenda incorporada, em maior ou menor grau, por várias das instituições associadas.

Procurando sistematizar as principais contribuições e reflexões apresentadas e desenvolvidas nos encontros e fóruns nacionais, a diretoria empossada para o mandato de 1998/1999, com base em resolução aprovada no XI Fórum Nacional, realizado em Natal em abril de 1998, outorgou mandato a uma comissão, com representação nacional, para elaborar um Plano Nacional para a Graduação. Após amplo debate com todos os Pró-Reitores de Graduação presentes nos encontros regionais e no encontro nacional, esse documento foi sistematizado e recebeu a sua redação final por ocasião do XII Fórum Nacional, realizado em Ilhéus em maio de 1999, quando, então, passou a ser denominado: *Plano Nacional de Graduação: um processo em construção*.

O PNG, como ficou conhecido, é um documento que busca apontar princípios para nortear as atividades de graduação e estabelecer diretrizes, metas e parâmetros para o desenvolvimento de ações. Desde 1999, na base do PNG, o Fórum desdobrou-se em oficinas, seminários e assembleias, focalizando questões específicas como a temática do projeto pedagógico, a flexibilização curricular, os indicadores qualitativos para a avaliação, a educação a distância, os processos para formação de professores da educação básica, estágios, dentre outros, parametrizando ações fundamentais para a Graduação. Em conjunto com o PNG (Volume ForGRAD 1997-2003), tais documentos constituem um corpo teórico e conceitual que tem balizado a ação, a intervenção e a formulação do ForGRAD desde então. Ao mesmo tempo, tem-se constituído como referência para a discussão, nos encontros e fóruns de pró-reitores, e para a atuação de cada um, em seus respectivos espaços institucionais. Esse rico processo, nunca desenvolvido na perspectiva de normatização e uniformização, mas na idéia de unidade na diversidade, aproximou o Fórum, por sua diretoria eleita para o período 2003/04, da Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu/MEC) articulando com ela a construção de uma Política Nacional de Graduação fundada no consenso já alcançado anteriormente.

A proposta de construção da presente Política Nacional de Graduação teve seu início na Oficina de Belo Horizonte de 21 a 23 de setembro de 2003. Com a presença de especialistas, de pró-reitores representantes das cinco sub-regiões do próprio Fórum e de todos os membros de sua Diretoria, a Oficina discutiu e

debateu, em grupos e na plenária, quinze temas propostos como subsídios para reflexão. Desse processo resultou uma primeira versão debatida nos encontros regionais (Centro-Oeste, Sudeste, Sul e Norte/Nordeste) sediados respectivamente em Pirenópolis/GO; Viçosa/MG; Porto Alegre/RS e Salvador/BA, entre 19 de outubro e 9 de dezembro de 2003. Das contribuições desses encontros foi elaborada a segunda versão do documento.

O referido documento foi, então, apresentado no Seminário do ForGRAD, *Construção de uma Política Nacional de Graduação*, realizado em Brasília, nos dias 12 e 13 de abril de 2004. Foram convidados a comparecer, os membros do Fórum, o Ministro da Educação, o Secretário da SESu, bem como representantes das Secretarias do Ensino Básico, da Educação Especial e Educação a Distância, da CAPES, do Ministério de Ciência e Tecnologia, como, também, o presidente do CRUB, os presidentes de todas as associações nacionais dos dirigentes das IES, o presidente da UNE e representantes do Sindicato Nacional das IES – ANDES e da Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras – FASUBRA. O objetivo desse evento foi apresentar a nova versão aos Pró-Reitores e receber sugestões e críticas por parte dos participantes não-membros do Fórum, especialmente convidados para a ocasião. A proposta de Política Nacional para a Graduação, mesmo partindo de seus principais atores, diz respeito a todo o ensino superior do país, sobretudo ao Ministério da Educação. Como parte do Seminário, a Diretoria do ForGRAD reuniu-se com a Comissão de Redação para os ajustes dele resultantes, processo que determinou a versão conclusiva apresentada ao XVII Encontro Nacional do Fórum, realizado nos dias 16 a 19 de maio de 2004 na cidade de Manaus.

Introdução

A qualidade da educação superior, especificamente a da graduação, pressupõe o desenvolvimento permanente, acompanhamento e avaliação de quatro principais pilares: projeto pedagógico institucional e de curso; recursos humanos (corpo docente, corpo técnico-administrativo e corpo discente); infraestrutura e gestão institucional/acadêmica. Esse conjunto, necessariamente, deve estar integrado à missão e planejamento institucional das IES, articuladas com o(s) projeto(s) de desenvolvimento regional/nacional de curto, médio e longo prazos, portanto, para além de mandatos de governo. Assim concebida, a atuação do conjunto de IES do país poderá e deverá refletir uma política nacional de educação, ciência e tecnologia.

A presente proposta de Política para a Graduação sustenta-se em algumas referências, a seguir destacadas, com o objetivo de melhor esclarecer e orientar sobre os pressupostos que a consubstanciam.

A primeira diz respeito ao papel possível para a universidade, neste tempo marcado pelo complexo processo de globalização, que alcança o mundo produtivo, econômico, financeiro e político, acelerando o desenvolvimento tecnológico a ponto de provocar rápida obsolescência nos modos de produção, gerando alterações na formação que visa ao exercício profissional. Para os programas de graduação, esse dado passa a requerer a construção de um novo

perfil profissional, integrando a formação técnica à humana e à ética, possibilitando ao educando a perspectiva de autonomia relativa ao trato com o conhecimento. A adequada articulação de uma sólida visão humanística com os processos de desenvolvimento científico e tecnológico, amplia o campo da consciência e das práticas políticas, como parte de um exercício profissional relacionado a práticas cidadãs e conseqüente compromisso com demandas sociais.

Uma segunda referência diz respeito à adoção de Projeto Pedagógico como instrumento de gestão, tanto no nível geral da instituição, quanto no nível específico de cada curso. No âmbito geral, consonante com a missão, com o plano estratégico e com o plano de desenvolvimento institucional de longo prazo, deve estabelecer o papel da instituição como produtora e disseminadora do saber e sua contribuição para a comunidade e região onde se situa. Além disso, deve explicar sua filosofia de atuação, suas ênfases gerais, a serem adotadas em todas as suas ações, quer digam respeito à orientação de suas pesquisas, aos parâmetros para a formação das novas gerações, às demandas sociais, às posturas e ações políticas, ou a procedimentos administrativos. No que concerne ao curso, esse projeto, tal como percebido pelo ForGRAD, não se confina às questões curriculares, embora nelas se expresse, mas se define a partir do horizonte que engloba determinadas visões de sociedade, papel ético e político para o exercício profissional e fundamentação científica para sustento de suas ações. Estas definições devem ser construídas coletivamente, com participação de todo o corpo docente, de alunos egressos, da comunidade científica e profissional externa, do corpo discente, enfim, dos grupos que se relacionam com o respectivo horizonte de formação.

No contexto do projeto pedagógico do curso, há que se realçar, como eixo específico e fundamental, a adoção do princípio pedagógico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na base de consenso longamente gerado no interior do ForGRAD. Como "princípio pedagógico" se está diante de procedimento específico de aprendizagem, no qual os conteúdos de determinado saber sejam apropriados criticamente pelos alunos e associados organicamente aos métodos a partir dos quais aquele saber é construído, sem perder de vista a dimensão política que diz respeito aos interesses da sociedade ou de grupos sociais específicos que possam se beneficiar desse saber. O exercício do método investigativo, relacionado à *pesquisa*, torna-se condição essencial na formação de todos os alunos, constituindo aprendizagem fundamental para o processo de sua permanente atualização, condição básica para uma educação continuada, requerida em tempos de globalização. Nesse sentido, muito mais importante do que ensinar conteúdos específicos, passa a ser ensinar como aprender, tarefa intrínseca a toda investigação. A percepção política, relacionada com a *extensão*, enseja ao aluno a oportunidade de compreensão da realidade em que está inserido e de identificação de interesses sociais, gerais ou particulares, presentes em todo saber socialmente construído. Tal diálogo retira da universidade um modo arcaico de compreensão dos fenômenos sociais e de tradução desses fenômenos à comunidade acadêmica. Passa a "falar com" e não apenas a "falar sobre" a sociedade. A dimensão política da extensão funda-se na

constatação de que o saber nunca é neutro. A adoção desse princípio pedagógico requer gestão pedagógica articulada, em que cada professor realiza uma parte de um todo maior. Para tal, a qualificação docente permanente (técnica e pedagógica), no contexto da administração colegiada do projeto pedagógico do curso passa para o primeiro plano. Além da constante atenção pedagógica, essa qualificação investirá na formação científica de ponta, para o conjunto dos professores, pois o domínio dos métodos, a partir dos quais se constitui o saber, passa a ser elemento da rotina educacional. O princípio pedagógico da indissociabilidade requer, portanto, articulação entre a teoria e a prática, assim como a consciência do corpo discente acerca da responsabilidade em relação ao seu processo de formação profissional.

A referência da avaliação institucional e do curso, tanto no que se refere à auto-avaliação quanto à avaliação externa à instituição, constitui-se em condição básica para o necessário aprimoramento do planejamento e gestão da instituição, uma vez que propicia a constante reorientação de suas ações. Assim concebida, a avaliação tem ação imperiosa sobre a qualidade acadêmica, constituindo aspecto fundamental para a concepção e gestão de uma Política Nacional.

Providência fundamental e necessária para a gestão de uma política que se pretende nacional deriva do reconhecimento de que o desenvolvimento alcançado pelos processos educacionais do país e a percepção pública de sua prioridade na presente conjuntura nacional parecem exigir a construção de um Sistema de Educação Superior organicamente articulado, integrando graduação e pós-graduação, que preveja e estabeleça seu relacionamento efetivo com os demais níveis da educação e com o sistema de ciência e tecnologia. Tal Sistema se fundará no princípio da educação como bem público; articulará o ensino público gratuito com o ensino privado, tanto comunitário, quanto empresarial, em torno de objetivos nacionais; preservará os princípios da autonomia universitária, da gratuidade do ensino público, assegurando o acesso a segmentos que tradicionalmente estivessem fora da Educação Superior, mediante uma expansão com garantia de qualidade e adequado reequilíbrio do segmento público gratuito em relação ao segmento privado.

Um Sistema de Educação Superior requer instrumento específico de gestão, bem como um espaço institucional governamental capaz de operacionalizar ações voltadas a uma política de graduação que cultive concepção efetivamente sistêmica e com responsabilidade global. Há que se prover estrutura que supere a fragmentação da educação no país. Esse instrumento de gestão ganhará eficácia à medida que for provido de apropriado financiamento governamental, considerando ser a educação, no seu todo, um bem público e um direito do cidadão. A inequívoca relação da educação oferecida em nível superior com os processos de desenvolvimento econômico e social do país exige planejamento e supervisão de todo o processo educacional, indução de sua qualidade, bem como de uma expansão mais equilibrada e regida por critérios objetivos. Nesse amplo contexto, urge aprimorar-se a Educação Superior pública estatal, a fim de que ela venha a ser garantia e referência de qualidade para todo o conjunto. Esse processo de planejamento, supervisão e indução requer uma ação articuladora, em nível nacional, atenta às demandas efetivas de um projeto de nação.

O ForGRAD, reunindo a totalidade das Universidades e Centros Universitários do país, em parcela com a Secretaria de Educação Superior do MEC, como consequência de seu longo processo de amadurecimento sobre as questões elencadas, propõe esses primeiros contornos de política nacional para a graduação no país, considerando os papéis específicos do ensino de graduação. As interfaces com os demais níveis de ensino são aqui afirmadas como necessárias. Uma reforma que busque atualizar estrutural e funcionalmente a universidade pode ser comparável com processos longamente acumulados pelo segmento representado pelo ForGRAD, que conseguiu desenvolver uma agenda efetivamente nacional para atualizar seus papéis, seus objetivos em relação a esses papéis, sua orientação pedagógica geral, considerando, ao mesmo tempo, diferenças regionais, naturezas jurídicas distintas e responsabilidade social.

1 O papel da educação superior na sociedade contemporânea

1.1 O fenômeno da globalização e da evolução tecnológica

A incorporação definitiva da ciência no sistema produtivo, em conjunto com os enormes avanços técnicos nos processos de informatização e comunicação, produziram o suporte tecnológico para uma radical transformação qualitativa dos mecanismos de estruturação social. Isso, associado ao processo de crescente internacionalização dos capitais, caracteriza o fenômeno da "globalização" que perpassa a sociedade contemporânea. Como consequência, os novos tempos estão marcados por um enorme acúmulo de informação, com potencial de armazenamento e velocidade no processamento cada vez maior, e por um conhecimento técnico-científico que se reproduz com dinâmica acelerada e complexidade crescente. Esse conhecimento, entretanto, distribui-se e tende a acumular-se de forma bastante desigual, concentrando-se em camadas socialmente mais privilegiadas da população. Tal concentração agrava, de modo significativo, o desequilíbrio internacional em todos os níveis.

Hegemonizado pelos interesses do capital, o conhecimento destes novos tempos tem priorizado a dimensão tecnológica, em estreita sintonia com as relações de mercado. O saber sistematizado e o acúmulo de informação, no mundo globalizado, parecem perder muito de sua função de busca de sentido para a vida, de reflexão sobre o destino humano e da sociedade, para se tornarem mercadoria e meio de produção, orientados pelo novo paradigma da aplicabilidade e do utilitarismo. Os paradigmas da modernidade, de matriz cartesiana, encontram-se em crise. Ensejavam rotas previstas, por meio do uso correto da razão, de avanços e progressos para o desenvolvimento humano. Mas, agora, o que parece ser apontado é um deslocamento dessa dimensão humana, universal, para uma distribuição de indivíduos em categorias de consumo determinadas pelas estruturas de mercado.

A nova sociedade globalizada, que prioriza o econômico, contribui decisivamente para o estreitamento da esfera pública, colocando igualmente em crise o tradicional papel do Estado. A esfera pública, ao se privatizar, coloca em evidência um novo modelo de cidadania que não se nutre mais dos valores coletivos. Conseqüentemente, constata-se a emergência de uma nova ética, na

qual se valoriza não mais o humano, mas o que atende aos interesses do mundo econômico. Neste cenário, a produção globalizada de bens e serviços, justificada pela incessante competição que associa qualidade a lucro, convive com uma brutal exclusão social e com o desemprego.

No entanto, se é evidente a crise do pressuposto epistemológico moderno, seria prematuro considerar a hegemonia absoluta da pós-modernidade e do conhecimento como exclusivo processo comercial de circulação. Ao mesmo tempo, apesar de sua pretensa hegemonia, a globalização da sociedade não elimina a cultura regional, as minorias que cultivam identidades próprias, as realidades que se alimentam do local e do diferente. A História não se apresenta como um decurso unitário como pretende o discurso das classes dominantes. A partir do questionamento da idéia de uma nacionalidade central da História, podem tomar a palavra as minorias; as realidades locais reafirmam a riqueza da diferença e se institui um mundo de pluralidade cultural, a exigir múltiplos olhares sobre a realidade social contemporânea.

O espaço social construído pela globalização, ao contrário do discurso dos núcleos de poder, se apresenta, de fato, como um espaço de interesses sociais contraditórios em disputa. É nesse contexto que a universidade precisa se inserir. Se alguns de seus papéis tradicionais foram abalados, outros se abrem, trazendo desafios de um novo tipo, na busca pela participação crítica na realidade social.

1.2 O impacto das transformações tecnológicas

A relação do conhecimento com sua aplicabilidade tecnológica, como produto comercial de circulação, e a velocidade requerida por esse processo produziram, de fato, um deslocamento do papel social da universidade: esta deixa de ser a instituição fundamental para a produção do saber. É preciso constatar que, no mundo globalizado, tanto nos países centrais quanto nos ditos emergentes, a universidade não emergiu como instituição central. Argumento inequívoco para comprovar essa constatação é a produção de conhecimento gestado fora da universidade. Entretanto, se esse conhecimento não é produzido necessariamente na universidade, é dela que se originam os técnicos e pesquisadores que integram as instituições que estão no mercado produzindo ciência e tecnologia.

Assim, o papel da universidade relacionado à formação, visando à inserção no mundo do trabalho, necessita de uma redefinição que possibilite acompanhar a evolução tecnológica que define os contornos do exercício profissional contemporâneo, considerando a formação acadêmica como tarefa que se realiza, necessariamente, em tempo diferente daquele em que acontecem as inovações. Em um contexto de profundas, rápidas e constantes mudanças, já não mais se concebe um exercício profissional homogêneo ao longo do período de inserção no mundo do trabalho. A graduação, portanto, não deve voltar-se à perspectiva de uma profissionalização estrita e técnica, mas propiciar o desenvolvimento de competências de longo prazo e a construção de uma relação com o conhecimento que leve à efetiva leitura e ação críticas sobre seus fundamentos. Trata-se, assim, de propiciar o domínio sobre os modos de produção do saber e estabelecer uma base sólida para a aquisição contínua e eficaz de conhecimentos

específicos, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a habilidade de aprender e recriar permanentemente.

Para a sociedade brasileira, em particular, dada a sua inserção subalterna e dependente em um processo de globalização pautado fora de seus limites de influência, e considerando, ainda, a defasagem em relação aos líderes desse processo e o alto patamar de iniquidade social interna, outro desafio se apresenta. Diz respeito ao modelo ou à estratégia de desenvolvimento da sociedade que orientará e redefinirá a inserção social da universidade. Dois pólos podem ser identificados no recente processo político brasileiro. Um projeto de modernização conservadora, que busca aproximar o país do padrão internacional pelo fortalecimento científico-tecnológico de determinados setores da sociedade, a partir do qual se aceita a exclusão de enormes segmentos sociais, remediada a partir de políticas compensatórias. E um modelo de real inclusão social, para o qual o desenvolvimento deve ser igualitário, centrado no princípio da cidadania como patrimônio universal, de modo que todos os cidadãos possam partilhar os avanços alcançados.

O sentido da autonomia universitária requer que a universidade não aceite ser colocada a serviço de um único segmento social. A contradição de seus múltiplos papéis está posta, e é de modo crítico e dialético que ela precisa situar-se na sociedade. De um lado, ela contribui para o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, formando quadros e gerando conhecimento para essa sociedade concreta. De outro, a universidade está a serviço de uma concepção radical e universal da cidadania. Como participante do desenvolvimento tecnológico, ela deverá ser, ao mesmo tempo, crítica do modelo econômico globalizado e parceira do setor produtivo. Como promotora da cidadania universal, orientará parte significativa de sua produção de saber tendo em vista os interesses mais amplos da sociedade. Nesse sentido, destaca-se a necessária interação que a universidade deve estabelecer com toda a diversidade da realidade social, explorando as potencialidades da pluralidade cultural, investindo nas experiências particulares, locais e regionais.

De qualquer forma, um papel se impõe à universidade contemporânea. Trata-se de sua função social. Além daquela que se orienta pelo direito de todas as pessoas à vida digna, acrescenta-se, no contexto desta nova sociedade do conhecimento, a que propicia a ampliação democratizante do acesso a esse conhecimento. Ela deverá orientar-se não só pelos desafios tecnológicos, mas também pela questão ética que diz respeito a toda a amplitude da existência humana. Assim, parece fundamental que a universidade, por todas as suas ações, busque o equilíbrio entre a vocação técnico-científica e a vocação humanizadora.

Por essa razão, a universidade, e muito em particular a graduação, com sua competência de oferecer formação técnica, científica e política às lideranças nacionais, apresenta-se como indispensável para o crescente processo de democratização e de construção de uma cidadania plena na sociedade brasileira. Tal fato decorre da importância da informação e do conhecimento técnico-científico na configuração das relações sociais no mundo contemporâneo e da essencialidade da graduação na difusão social desses instrumentos de contato

com a realidade. Nessa perspectiva, a universidade deve reafirmar o seu tradicional papel de instituição formadora de cidadãos para o mundo do trabalho, para se transformar, principalmente, em instância promotora da cultura. E é pautado nesses pilares que seu papel precisa ser redefinido, no contexto de um projeto integrado ao desenvolvimento que promova a nação.

1.3 Referências para o desenvolvimento da graduação

A globalização colocou o conhecimento técnico-científico no centro da dinâmica econômica, mas também o trouxe para um papel de destaque na dinâmica social, na medida em que este, através da disseminação e das inovações tecnológicas, passa a mediar diversas dimensões das relações sociais. Sendo assim, a graduação, para possibilitar a inserção profissional nessa realidade, exige a construção de relações com o conhecimento que levem a efetivo domínio de seus fundamentos, e não apenas à assimilação das possíveis aplicações momentâneas. Ao mesmo tempo, na perspectiva do homem que se emancipa – ao relacionar-se com a ciência e a técnica não como um fim em si, ou para si, mas como forma específica e determinada de agir e interagir no mundo –, apresenta-se a necessidade da relação com o conhecimento que incorpore a historicidade de sua elaboração, os contornos epistemológicos em que cada área se insere e, ainda, os impactos exercidos sobre a sociedade e a cultura.

Na interseção dessas duas dimensões do processo de formação, reside a necessária construção de uma racionalidade não-instrumental; portanto, de uma razão crítica. Só a crítica permanente permite, com base na reflexão sobre seus fundamentos, a operação criativa sobre o conhecimento existente, no sentido de acompanhar, intervir e avançar, tanto no seu próprio desenvolvimento, quanto em seus possíveis desdobramentos tecnológicos. Mas também, e fundamentalmente, é por meio da crítica radical que se pode evitar a fetichização do mundo da técnica, ou mesmo da ciência, incorporando-as como elemento importante, mas não único, no diálogo do homem com a realidade. A partir dessa (re)conciliação entre o sujeito e o objeto, será possível superar dialeticamente a aparente exterioridade do homem em relação ao conhecimento que ele produz. Assim, conduzida na perspectiva da razão crítica, a educação superior qualifica-se para inserir-se na construção efetiva da cidadania, pautada por um humanismo renovado.

O humanismo se renova na medida em que, no contexto da crise de paradigmas da modernidade, desembaraça-se dos rumos tomados por seu modelo moderno, autocentrado e baseado em uma racionalidade puramente instrumental. Nessa perspectiva, a formação superior evita reproduzir uma formação tecnoburocrática, na qual o homem se desumaniza, para se pautar pelo pressuposto de que, por trás das técnicas, vicejam projetos, estratégias de poder e interesses econômicos. Nesse sentido, constrói-se um espaço onde problemas éticos ou políticos não sejam tratados como problemas puramente técnicos. É preciso restaurar o debate público e, por conseguinte, o homem público. Há que se retomar a prática do confronto da pluralidade das idéias e o respeito aos valores, configurando o caráter ético na tomada de decisões.

Para este debate, a autonomia universitária se apresenta como um instrumento indispensável. Somente a existência de um espaço verdadeiramente livre para pensar, criticar, criar e propor alternativas às concepções prevalentes em cada momento histórico asseguraria o dinamismo necessário ao acompanhamento e à representação de uma realidade em constante transformação.

No que concerne à graduação, a autonomia, contrapondo-se às percepções corporativas e tecnocráticas, traduz-se concretamente na possibilidade de apresentar soluções próprias para os problemas da educação superior. Essas soluções passam, necessariamente, por experimentar novas opções de cursos e currículos, ao mesmo tempo em que alternativas didáticas e pedagógicas são implementadas, para fazer frente às novas demandas.

Entretanto, a universidade autônoma não pode se distanciar dos interesses sociais. A liberdade acadêmica, desejável e indispensável, deve encontrar a sua contrapartida em um necessário processo de avaliação permanente. Essa avaliação deve abordar os indicadores que valorizem dialeticamente a vitalidade dinâmica da transformação com a priorização e perenidade do compromisso social. Nesse aspecto, cabe ressaltar o caráter fundamental das abordagens qualitativas, sem desprezar as quantitativas, a fim de completar as ações inovadoras esperadas pela relação fecunda dos processos educacionais com a realidade social.

Todas as questões até aqui elencadas encontram o seu pleno sentido na medida em que a Educação Superior se articule efetivamente com os demais níveis de ensino, da educação básica à pós-graduação, ao mesmo tempo em que, no âmbito do fazer acadêmico, esteja garantida a articulação com a pesquisa e a extensão. Assim, ao vincular-se radicalmente com o espaço de reflexão da educação, a universidade, ao materializar a sua intencionalidade social em um projeto pedagógico, poderá qualificar a sua inserção social.

2 Oferta da educação no país (“sistema nacional”)

2.1 Instituições educacionais de Educação Superior: caracterização, interfaces e diagnóstico

Apesar de o MEC articular o conjunto da oferta da educação no país, da educação infantil à pós-graduação, seus distintos segmentos são operados de modo autônomo e fragmentado. Mesmo o exclusivo segmento da Educação Superior não é organizado sistemicamente.

2.1.1 Caracterização e interface das Instituições de Educação Superior

As Instituições de Educação Superior (IES) se classificam em instituições isoladas, centros universitários, centros educacionais federais de ensino tecnológico superior e universidades. As universidades, unidades que realizam o ensino de graduação e o de pós-graduação *stricto sensu*, ao lado da pesquisa inovadora, possuem características específicas, quer sejam administradas pela União, por Estados da Federação, por entidades comunitárias ou eclesiais, quer por municípios ou por entidades privadas empresariais. Mesmo o segmento

específico das universidades encontra-se distante de uma operação sistêmica e integradora.

O Plano Nacional de Educação, decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República como Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, instituído como Plano Decenal, deixou, pelo menos implícito, um desenho sistêmico para a totalidade da educação superior. Por ele, cabe à Universidade Pública o papel de “padrão de referência no ensino de graduação”, na pesquisa básica, na pós-graduação *stricto sensu* e na responsabilidade de qualificar os docentes que atuam na educação básica e na educação superior, tanto nas instituições públicas como nas privadas. Juntamente com as demais instituições universitárias particulares, comunitárias, confessionais ou empresariais, este universo se constitui em “núcleo estratégico” que cumpre, no “conjunto diversificado de instituições que atendem a diferentes demandas e funções”, “as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão”.

O PNE supõe, ainda, um papel político para esse “núcleo estratégico”, composto pela totalidade das universidades, a saber: ele “tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional”, razão pela qual esse conjunto “deve ter estreita articulação com as instituições de ciência e tecnologia”. A redução dos desequilíbrios regionais inclui “a superação das desigualdades sociais e regionais, bem como qualidade e cooperação internacional”. As universidades “constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade”. No interior do sistema, o núcleo estratégico, para bom desempenho de suas funções, tem como diretriz básica a autonomia universitária.

Em grande medida, esse desenho, bastante esquemático, coincide com as concepções construídas pelo próprio ForGRAD. Eixos sistêmicos possíveis partem da constatação do papel fundamental exercido pela universidade. No interior desse conjunto, há que se afirmar a Universidade Pública como referência primeira para a totalidade das IES do país. Dois elementos estão na base desse papel de referência para o ForGRAD: a qualificação dos docentes no nível da pós-graduação *stricto sensu* para o conjunto das IES – papel específico, ao lado daquele que visa à formação do pesquisador – e a condição objetiva como referência de qualidade para as demais universidades e IES. Com relação ao papel específico da Universidade como principal responsável pela capacitação docente em nível de programa *stricto sensu*, se o PNG não restringe essa competência ao segmento estatal, afirma ser ele obrigatório para esse segmento.

Por outro lado, o conjunto das universidades, tendo as públicas como referência, está na base da formação e qualificação dos demais professores do ensino básico, papel igualmente previsto no PNE. Esses três papéis, citados acima, mesmo que não sejam exclusivos, sobretudo os dois primeiros relacionados às universidades públicas federais, justificam a necessidade tanto de uma Política Nacional para a Graduação, de modo a se poder obter alguma convergência de ações para a Educação Superior do país, quanto de uma estrutura de gestão com capacidade propositiva, condutora e fiscalizadora. Como cabe ao MEC a gestão direta

das universidades federais, sendo elas referência de qualidade para todo o conjunto das IES, é natural sua organização no interior do próprio Ministério, atuando a partir de sua responsabilidade de administração direta desse conjunto. A gestão sistêmica da Educação Superior deve estar articulada, evidentemente, com base no princípio da autonomia universitária, ou seja, essa autonomia, cujo reconhecimento efetivo está fora de questão, não pode ser pretexto para uma ação desarticulada de uma política geral nacionalmente negociada.

Se a perspectiva sistêmica sugerida pelo PNE está sustentada no papel da universidade pública, de um lado, e na natureza da universidade em geral, para além daquele limite, de outro, esse núcleo não responde pela totalidade da Educação Superior do país. O Estado brasileiro decidiu ampliar a oferta deste ensino com participação crescente do setor privado. Por volta dos anos 50 do século passado, consolida-se a oferta da educação em nível superior por parte das comunidades confessionais. A Igreja Católica esteve presente nos processos educacionais do país desde a colonização, parecendo natural a evolução dessa atuação para a Educação Superior e para a organização universitária. Por seu turno, a presença protestante e evangélica no Brasil – desde a colonização alemã no extremo Sul, até a emergência dos projetos missionários norte-americanos, na esteira do movimento republicano do século XIX, fundados na abundante oferta de escolas – está na origem das universidades confessionais. Essas universidades, católicas e evangélicas, eram de administração privada, com oferta de ensino não gratuito.

O regime militar, a partir de 1964, abre indiscriminadamente a Educação Superior à iniciativa privada, sustentando, nesse segmento, a ampliação da oferta de instituições e cursos, criando uma nova realidade no setor. Ao lado das universidades federais, estaduais e confessionais, surgem universidades comunitárias de natureza privada, mas administradas por entidades de natureza pública, e multiplicam-se faculdades privadas isoladas, faculdades integradas e, mais recentemente, universidades particulares administradas por empresas privadas.

Todo esse complexo de instituições de Educação Superior se expandiu desde os anos 60, quando o país contava com cerca de 100 IES e por volta de 100.000 alunos. Em 1991, o número de matriculados na Graduação era de 1.565.056 alunos, alcançando, respectivamente, 2.125.958 em 1998 e 3.482.069 em 2002. Em 1991, 653.516, ou 41,75% do respectivo total, eram matrículas no setor público. Em 1998, esse número alcançou 804.729 do total, ou 37,8% deste. Em 2002, 1.053.811, caindo este percentual para 30,35% e ficando o setor privado com quase 70% das matrículas do total nacional nesse segmento. As nações ocidentais, desenvolvidas ou não, priorizam, em suas políticas nacionais, a educação superior oferecida pelo Estado, com participação secundária e complementar do setor privado. Os Estados Unidos da América têm números precisamente inversos aos do Brasil. O Canadá sequer oferece educação superior privada, como, aliás, é o caso da maioria dos países europeus. Apenas alguns poucos países asiáticos têm quadro análogo ao do Brasil.

O PNE estipulou percentual de 40% do total das matrículas como limite mínimo para o segmento público, considerando-o como ponto de equilíbrio. A

expansão da oferta aprovada até 2002 está determinando uma queda da matrícula desse segmento para níveis próximos a 20%, tendência perceptível nos dados já mencionados, considerando-se o ano de 1998 como o da inflexão dessa curva estatística. O desequilíbrio entre o segmento definido como o de referência e aquele subordinado à iniciativa privada não apenas é evidente, como também conduz ao distanciamento do processo educacional do Brasil em relação às demais nações do ocidente.

As IES definidas como comunitárias, incluindo-se nesse conceito as instituições de origem confessional, afirmam, em geral, objetivos de atuação voltados para o amplo campo da educação humana, considerada como contexto maior para a formação profissional numa perspectiva cidadã, o que não exclui a necessidade de rigor científico nesse processo, que ocorre em campo de aguda ciclicidade, inclusive política. Tais objetivos supõem um projeto de nação incluyente e o cultivo de relativa autonomia em relação às chamadas “forças do mercado”, centradas em exclusivos objetivos econômicos dependentes dos processos de globalização. Essas instituições desenvolvem gestão própria e crítica em relação aos modelos de gestão fundados na competência expressa em termos de lucratividade. Apesar de oferecerem ensino pago, possuem orientação pública que as aproximam do modelo de gestão das administradas com recursos públicos federais, estaduais ou municipais. Nesse amplo conjunto, estatais inclusas, toda a gestão, de modo geral, é parametrizada por mandatos determinados, com participação variada nas escolhas, pela comunidade interna. A filosofia básica deste amplo conjunto é a de estar a serviço da sociedade, considerada em toda a sua complexidade, atendendo à chamada “cor local”.

As IES privadas, organizadas em termos empresariais, com algumas honrosas exceções, têm na relação de mercado seu fundamento básico de gestão, demarcando, por ela, em grande medida, seus objetivos e sua natureza. As apelações de poder, no interior dessas IES, são orientadas pela relação com um “proprietário” que determina os rumos institucionais. Face às fundamentais relações de mercado, essas IES são consideradas pelo mundo produtivo como unidades de negócio. A percepção de qualidade que tende a presidir seus critérios de avaliação emerge diretamente dessa relação de mercado, definindo-se, por ela, a política de desenvolvimento institucional, a competitividade como prática regular de gestão e como eixo pedagógico que fundamenta processos educacionais.

A distinta orientação desses dois grandes conjuntos dificulta um desenho sistêmico para a Educação Superior no país e para a proposição de uma política nacional para o segmento. Além dessa dificuldade específica, há que se ressaltar outros elementos que agravam tal complexidade. A existência de IES isoladas não universitárias, sem autonomia de gestão e, conseqüentemente, administradas em estrita subordinação burocrática ao MEC e ao Conselho Nacional de Educação, isentas de atividades de pesquisa – dado que as induz, com poucas exceções, a um processo de ensino reprodutivista em relação ao conhecimento acumulado no passado – distanciam-se das IES universitárias. Em outro nível de dificuldade para um desenho sistêmico desse conjunto, há que se destacar a importante presença de IES subordinadas diretamente aos Estados da federação

precisamente pelo fato de gozarem de grande independência administrativa em relação às instâncias federais, o centro natural dessa desejável coordenação. Por último, há que se registrar a existência dos CEFETs, centros de formação tecnológica em nível superior, subordinados administrativamente à União, que não possuem natureza próxima à da universidade. Acresçam-se a essa complexidade as diferenças regionais, com seus componentes históricos, culturais e seus distintos estágios de desenvolvimento econômico e social. Uma visão sistêmica poderá requerer, na base de uma política de alcance universal, ações de alcance setorial.

O recente debate sobre os Centros Universitários, definidos como “instituições não vocacionadas para a pesquisa”, estabelecendo, de fato, uma “hierarquia de qualidades” para a Educação Superior brasileira, foi superado com a deliberação que os induz a evoluírem para o status de universidade. A concepção de unidades universitárias autônomas, “dispensadas” da função inalienável de produção do saber, gerava, de fato, a prática imprópria de processos de ensino exclusivamente reprodutivos ou repetidores de estágios de formação rapidamente ultrapassáveis, em efetivo descompasso com as demandas da atualidade. Um dos grandes desafios para a formação universitária contemporânea é, sem dúvida, o da geração de espírito científico universal, de modo a ensejar a todos os egressos condições para acompanhar a evolução das atividades produtivas e humanas em qualquer campo de atuação e a necessária “educação permanente”. A quebra do princípio pedagógico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão gera caminhos sem saída. As atuais autoridades educacionais felizmente diagnosticaram essa impropriedade.

2.1.2 *Diagnóstico da macro-operação das IES*

A percepção da Educação Superior em perspectiva sistêmica pode ainda ser iluminada por meio de diagnóstico baseado em dados quantitativos. Esse diagnóstico é apresentado em anexo, mas parece oportuno destacar as principais constatações e conclusões que ele sugere.

A expansão na educação básica, a saber, o ensino fundamental e médio, ocorre em assimetria com a da Educação Superior. Se hoje, o país está alcançando a universalização da oferta de ensino fundamental, com matrícula estável em torno de 35 milhões de crianças, esta expansão é responsabilidade direta do segmento público. Igualmente, a recente expansão do ensino médio, cuja matrícula acaba de ultrapassar os 9 milhões de jovens, é devida à iniciativa pública, tanto que a matrícula nesse segmento, no setor privado, tende a se estabilizar pouco acima de um milhão de alunos. A educação básica, no país, tornou-se majoritariamente pública. Os dados relativos ao ensino médio indicam horizonte para crescimento. Ela parece ter atingido, ao menos no atual estágio de nosso desenvolvimento econômico e social, o teto no segmento privado, podendo esperar-se, neste caso, expansão residual. A marcante tendência de tal expansão é sua ocorrência no segmento público. Como esse processo se dá por democratização de acesso, alcançando famílias com menores recursos, o dado novo a ser registrado parece ser a necessidade de novo tipo de financiamento

para a realização da Educação Superior, tanto para o segmento público quanto para o privado.

A expansão na Educação Superior apresenta vários problemas estruturais significativos: ela não ocorre de modo homogêneo e equilibrado, entre os segmentos estatais e privados, com as curvas estatísticas se distanciando a partir de 1998 e apontando, em futuro próximo, para uma relação de evidente desequilíbrio, a saber, 80% para o segmento privado e 20% para o público estatal. Os índices de expansão, a partir de 1991, em cada região geográfica, desconsiderando-se o dado discriminatório entre segmentos estatais e privados, confirmam o ano de 1998 como ponto de inflexão nacional: na região norte, a expansão de 1991 a 1998 alcançou 64% e de 1998 a 2002, 123%; na região nordeste, respectivamente 25% e 75%; no sudeste, 30% e 52%; na região sul, 45% e 62%; no centro-oeste, 67% e 98%, respectivamente. A região nordeste manteve sua percentagem entre 1991 e 2002, a saber, 15,8% do total de matrículas no país em 1991 e 15,6% em 2002. A região sul teve avanço pouco significativo: de 18,4% do total de matrículas em 1991 para 19,5% em 2002. O sudeste, que detinha 56,3% em 2001, caiu para exatos 50%. As regiões que apresentavam percentuais muito baixos em 1991, norte e centro-oeste, aumentaram sua participação. No norte, o percentual subiu de 3,3% para 5,5%, ou seja, de 51.821 matriculados para 190.111. No centro-oeste, de 6,3% (97.931) para 9,3% (323.461). Considerando-se a matrícula absoluta, o quadro revela uma tendência para uma acomodação nacional menos desequilibrada. Ocorre que, apenas no Estado de São Paulo, a matrícula do segmento privado atingiu 90% do total da matrícula estatal. Esses dados sugerem que uma Política Nacional para a Graduação deverá estabelecer múltiplos critérios para uma expansão mais equilibrada, sobretudo sugerindo-se redesenho da política orçamentária, a fim de que sejam destinados recursos para a expansão do segmento federal.

O índice de vagas ociosas nos processos seletivos de 2002 alcançou 37,5% no segmento privado (1.477.733 vagas oferecidas contra 924.649 matrículas efetivadas, ou 553.084 vagas não preenchidas), Como nas IES estatais esse índice é muito baixo (5,2%), o fenômeno das vagas ociosas deve ser considerado característica da escola particular. Este resultado tem sido comumente considerado como de natureza econômica, pois o total de candidatos nesses processos seletivos foi de 4.984.636 (2.357.209 no segmento particular).

Dois dados podem ser aproximados para iluminar o fenômeno em pauta. A expansão da matrícula do ensino médio dá-se no segmento público estatal, ocorrendo uma relativa estabilização da matrícula de jovens no ensino médio privado (abaixo de um milhão e trezentos nos três anos que compõem esse nível). Os novos alunos do ensino médio compõem um segmento com baixo poder aquisitivo, com condições econômicas mínimas para seguir a Educação Superior em instituições privadas. O segundo dado, possivelmente na origem desse quadro, é a expansão indiscriminada de oferta para essas instituições, a limitados grupos econômicos. Dada a reconhecida qualidade da escola pública estatal, ela igualmente compete, com vantagem, para atrair o segmento com maior poder econômico. Esses dados podem indicar algum nível de exaustão em relação à

massa de candidatos em condições econômicas de cursar a Educação Superior. Se essa análise tem algum fundamento, estaríamos atingindo o limite de oferta geral de vagas na Educação Superior, só superável com elevação das condições econômicas da população.

Pelas razões apontadas, não se nota critério objetivo que resista à decisão de expansão de oferta de cursos de ensino em nível superior. Aparentemente esta pode ser a principal causa do atual desequilíbrio dessa expansão e de sua provável exaustão.

Dos 242.475 professores vinculados à Educação Superior do país, incluindo-se neste total os docentes afastados, 126.691, ou 52,5%, são titulados (49.287 doutores e 77.404 mestres). As IES públicas estatais operam com 65% de docentes doutores, e as privadas, que vinculam 62% do total dos professores do país, operam, em média, com 35% de docentes doutores. Considerando-se os dados sobre a expansão de alunos, a qualificação dos docentes vinculados à Educação Superior representa dado alentador. A formação de professores titulados é realizada basicamente pelas IES públicas, com participação significativa do segmento privado, mormente as IES confessionais e comunitárias.

O financiamento das IES federais pela União teve uma expansão pouco significativa. De fato, em 1995 o segmento contou com cerca de três bilhões e duzentos e sessenta milhões de reais, tendo alcançado quatro bilhões e onze milhões de reais em 2001, ou seja, um acréscimo efetivo de cerca de 23% no período. Ocorre que a inflação medida pelo IGP-DI da FGV para o mesmo período foi de 73%. A considerar a expansão da matrícula nas IES públicas estatais no período e a expansão da pós-graduação, já mencionada, os referidos dados podem estar indicando efetiva deterioração na operação das instituições federais de Educação Superior, fenômeno observável quando se conhece a crescente dificuldade para o fechamento de suas contas a cada ano. Como elas são indicadas como referência para todo o conjunto da educação superior, o dado financeiro citado indica a urgente necessidade de reversão deste quadro, sob pena de não se concretizar o previsto no PNE.

2.2 Interfaces entre Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), Ensino de Graduação, Pós-Graduação e relacionamento com a sociedade

A interface de maior visibilidade para a Graduação é a Pós-Graduação *stricto sensu*, tanto como o local para a capacitação científica dos docentes, quanto para o refinamento dessa formação, de modo que eles desenvolvam competência para introduzir os alunos da graduação a formas básicas de investigação ou à iniciação científica propriamente dita.

Tal competência docente é indispensável para se introduzir os alunos no complexo e fundamental processo de "aprender a aprender", familiarizando-os com os métodos para a construção do saber em suas respectivas áreas de formação. Face à velocidade com a qual os conhecimentos se desatualizam nesta sociedade de enorme acúmulo de conhecimento e de rápida evolução tecnológica, os processos pedagógicos regulares precisam superar a tradição limitada

à simples transmissão do conhecimento, substituindo-os por aqueles que, ao mesmo tempo, introduzam os discentes aos saberes acumulados pela humanidade e contribuam para sua construção ou reconstrução. Essa exigência passa a ser determinante, a ponto de induzir o corpo docente a uma formação científica refinada, com domínio dos processos de produção e inovação do saber e, conseqüentemente, domínio dos métodos de investigação.

Como a pós-graduação brasileira, de modo geral, confere baixa importância aos processos relacionados aos métodos específicos de produção do saber em cada campo de conhecimento, sobretudo nos programas de doutoramento, e como a introdução da massa de alunos da graduação a esses processos é questão pedagógica delicada e complexa, cabe à Graduação interagir com a Pós-Graduação, para salvaguarda dos interesses científicos e pedagógicos indispensáveis a essa nova formação. Todo programa de graduação de qualquer faculdade isolada não pode ser dispensado de tal exigência. Ela está no nível de questões éticas, pois não se concebe que IES credenciadas pela nação sejam “liberadas” da obrigação de oferecer uma formação sem potencial para o necessário e permanente desenvolvimento profissional, ou seja, uma formação descompromissada com a educação continuada. Tal perspectiva mostra que a pós-graduação deve adquirir papel específico em relação à graduação, integrando, organicamente, a política que a referencia. Esse novo escopo formativo precisa ser percebido como integrante da responsabilidade social da educação superior no país.

A interface da Graduação com a Educação Básica se realiza em pelo menos dois níveis. No da formação dos professores da educação básica e no do acesso dos egressos do ensino médio à Educação Superior. Quando o país praticamente alcança a universalização da oferta da educação básica, a responsabilidade da instituição formadora – guardiã do saber acumulado pela humanidade e que permanentemente o recria, inova, gera novos conhecimentos e os socializa – precisa ser redimensionada pela própria sociedade. Os problemas que emergem desse processo de expansão se relacionam, sobretudo, ao da formação destes professores, tanto aqueles que estão em exercício, sem a necessária e adequada formação, até as novas gerações que a buscam. Esses problemas se relacionam ao desafio da inclusão social, urgente e necessária a toda a nação. Fica evidente a complexidade desse papel quando se percebe a importância ética, cultural e estratégica de se introduzir todos os brasileiros, com a necessária competência, nas linguagens básicas sobre as quais se organiza a sociedade.

A tarefa de formação dos professores para esses níveis básicos, da educação infantil ao ensino médio, cabe naturalmente à instituição formadora por excelência. Não se trata de fechar o sistema, como se toda criança devesse ser educada para alcançar a Educação Superior. Trata-se de contribuir para a construção de um projeto de nação. De seu lado, cabe à Educação Superior do país redimensionar as bases de parceria com os diferentes segmentos do subsistema do ensino básico, inclusive no contexto dos processos da educação continuada.

Dois dimensões precisam ser firmadas em uma política nacional. A necessidade de se estabelecerem parcerias com os sistemas de ensino municipal

e estadual, com vistas à formação de docentes e à educação continuada. De outro lado, a constatação de que a realidade das escolas de educação básica deve ser considerada como o ponto de partida para a formação daquele professor. Em ambos os casos, a criação de programas especiais e de fomento mostra-se substancial.

A interface entre graduação e educação básica, relacionada ao acesso dos egressos do Ensino Médio, tem tido conotação meramente instrumental. Como esse acesso é seletivo, em virtude do maior número de candidatos do que de vagas, a Educação Superior se institui como juiz daquele nível de ensino. Mais recentemente têm ocorrido tentativas de inter-relações mais saudáveis, como a construção de parcerias por meio das quais se procura induzir, no nível médio, a qualidade requerida no nível superior. De qualquer modo, uma concepção sistêmica certamente ensinaria a construção de relações mais orgânicas, cabendo aos programas de licenciatura uma presença mais rotineira no processo, tanto para ganhar foco e maior realismo em uma formação mais vinculada aos projetos do ensino médio, quanto para a qualificação permanente daqueles professores.

A interface com o mercado do trabalho certamente é, ainda, a de maior complexidade. No contexto do mundo da produção contemporânea, graças à velocidade das alterações dos paradigmas do conhecimento em todas as áreas da ação humana e às transformações tecnológicas extremamente dinâmicas que acompanham aquele processo, procedimentos básicos de atuação tornam-se obsoletos em tempo muito curto. Isto significa que o exercício profissional não será mais homogêneo ao longo do período de uma existência, dado que coloca em crise o processo de formação tradicional oferecido pela Educação Superior. Nesse novo contexto, a graduação deve voltar-se à aquisição de competências de longo prazo e ao domínio dos modos de produção do saber. Em síntese, o que se deve privilegiar é a constituição das bases para o contínuo – e indispensável – processo de aprendizagem e para uma inserção profissional crítica, fundamento para uma participação ativa tanto na sociedade em geral (cidadania) como na própria estruturação do mercado de trabalho (profissionalização).

Além desses aspectos estruturais no modo atual de relacionamento com o mundo do trabalho, o “sistema” de educação, em geral, e o “subsistema” de Educação Superior, em particular, enfrentam outro tipo de problema – o da regulamentação profissional como parte de interesses corporativos no interior da sociedade. Questões como definições curriculares exógenas ao sistema educacional, competência dos órgãos reguladores nacionais do próprio sistema educacional para definição de diretrizes curriculares e exercício da autonomia universitária para, por sua iniciativa, e em diálogo com segmentos apropriados, estabelecer os currículos dos diferentes cursos não estão, ainda, suficientemente equacionadas, indicando dificuldades nesses necessários relacionamentos.

2.3 Política de expansão

Uma proposição de cenários para a evolução do sistema nacional de Educação Superior envolve política de Estado, razão pela qual este tema está limitado aos esboços de cenários já desenhados pelo referido plano, que

estabelece uma política que promove a “renovação e o desenvolvimento” da educação superior no país.

Os critérios para a expansão estão referenciados na estatística nacional relativa à população jovem entre 18 e 24 anos. O PNE, valendo-se de um segundo critério comparativo com outros países do continente, propõe que tal expansão alcance 30% deste grupo, nos próximos dez anos a partir de sua promulgação. Ocorre que, no presente, quase três anos após esta promulgação, o sistema brasileiro alcança apenas 9% dessa população.

O PNE afirma também a necessidade de se estabelecer um relacionamento entre as vagas existentes para ingresso na Educação Superior e o total dos jovens egressos do nível médio, prevendo “uma explosão na demanda por educação superior”. Tal afirmação se relaciona, de fato, no PNE, a um processo mais amplo de democratização da sociedade brasileira, com a universalização do acesso ao ensino formal, com a ampliação do exercício da cidadania, tendo em vista a emancipação da pessoa num contexto de compromisso coletivo, ensejando sua participação nas definições dos rumos da sociedade. Em termos formais, o alcance da meta de 30% de jovens entre 18 e 24 anos na Educação Superior requer ainda um esforço nacional sem precedentes. Estudos do INEP indicam números expressivos: em 2007 a matrícula na Educação Superior poderá chegar a 6.400.000 alunos, e em 2010, a 9.234.548.

Por outro lado, o PNE afirma a participação do ensino privado no nível superior, ao lado do ensino público. A natureza específica e os papéis previstos para a instituição universitária, ou seja, as “atividades típicas de ensino, pesquisa e extensão, que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País”, apenas serão possíveis com “o fortalecimento do setor público”. Quanto ao setor privado, a referência é que a expansão “deve continuar, desde que garantida a qualidade”. Como o PNE afirma o percentual de 40% para o setor público como índice de equilíbrio em relação ao setor privado, sua matrícula poderá evoluir dos atuais 1.053.811 para 2.560.000 em 2007, e para 3.698.000 em 2010.

Por seu turno, o PNG proposto pelo ForGRAD afirma ser “a elevação do padrão de escolaridade da população brasileira, incluindo a expansão da Educação Superior, questão estratégica, tanto para desenvolver a competência nacional em ciência e tecnologia, condição essencial para desenvolvimento sustentável e não subordinado, como para assegurar a elevação da qualidade de vida da população e a redução da exclusão social e cultural”.

O documento confirma a necessidade estratégica de expansão equilibrada dos setores público e privado quando atesta que “as universidades públicas, na sua maioria com tradição consolidada de ensino de graduação e pós-graduação, de pesquisa, de extensão, de qualificação de seu corpo docente, têm balizado os padrões de Educação Superior do país e, por isso mesmo, precisam ter sua presença ampliada no sistema nacional” Continua o PNG nesse mesmo contexto: “a urgência em se multiplicar a oferta de vagas nas IES nos próximos dez anos requer vontade política de todos os agentes do processo, investimento em capacitação docente, em recursos materiais e definição de programas que tornem esse processo viável”.

A superação do atual desequilíbrio na oferta de Educação Superior requer revisão no processo de expansão indiscriminada, fundada praticamente na perspectiva de mercado e na adoção de critérios que priorizem os papéis social, acadêmico e científico da iniciativa. A aprovação de nova instituição de ensino precisa considerar o efetivo potencial de matrícula da localidade ou região – medida necessária para que se supere o absurdo das atuais vagas ociosas – e as efetivas demandas sociais e econômicas, de modo a estabelecer fortes vínculos regionais e papéis formais em relação às necessidades comprovadas da região. Essas exigências deverão ser expressas em Projetos Pedagógicos Institucionais, cuja execução e desenvolvimento serão avaliados pelos processos regulares da avaliação nacional. Igualmente, os novos cursos propostos serão aprovados a partir de aguda análise do Projeto Pedagógico de Curso proposto, elaborado em estreita sintonia com o Projeto Institucional, no qual estejam especificados e detalhados os horizontes sociais e políticos que a instituição pretende alcançar. Nessa perspectiva, torna-se fundamental a existência de um plano de desenvolvimento nacional, com o qual os projetos das IES devem entrar em sintonia.

Da mesma forma, a filosofia curricular e sua respectiva proposta devem estar integradas organicamente, para que se perceba, com nitidez, a realização do princípio pedagógico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os níveis de formação científica dos docentes e suas experiências que referenciam o respectivo Projeto Pedagógico. Tais Projetos deverão ser submetidos ao parecer de Comissões Nacionais por área ou campo de saber, estabelecidas pelo MEC com ampla participação da comunidade científica, à semelhança dos procedimentos bem sucedidos da CAPES. A partir da obtenção de pareceres positivos, serão submetidos à aprovação das instâncias competentes. Os novos cursos de IES isoladas já existentes obedecerão aos mesmos procedimentos previstos para a aprovação de nova instituição de Educação Superior.

Visando ao processo de avaliação nacional, as Universidades beneficiadas com o estatuto da autonomia fornecerão ao MEC os Projetos Pedagógicos de seus novos cursos, que guardarão a sintonia com os respectivos Projetos Pedagógicos Institucionais, observadas as mesmas demandas anteriormente mencionadas.

As universidades públicas administradas pelos Estados da União participarão igualmente dos processos de avaliação nacional, cujos resultados ou recomendações serão fornecidos aos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

A União, por intermédio do MEC, visando a suprir lacunas educacionais no amplo cenário nacional, poderá induzir a criação de IES públicas ou privadas, nas diferentes regiões do país, a partir de diagnóstico específico e mediante edital público. Evidentemente, a análise para elaboração de parecer pelas Comissões Nacionais obedecerá aos mesmos procedimentos definidos, face às prerrogativas do sistema de avaliação nacional.

A expansão necessária da Educação Superior no país, como atesta o PNE, constitui-se em recurso estratégico tanto para as articulações e para o desenvolvimento de um projeto de nação que aprofunde a cultura nacional, em sua expressão maior, quanto para a promoção do desenvolvimento social, político e econômico do país, valorizando a participação dos cidadãos. A evolução da

qualidade deste ensino deve ser preocupação permanente dos setores oficiais responsáveis, razão pela qual a institucionalização dos processos de avaliação torna-se condição necessária e obrigatória para o conjunto dessa operação.

3 Projeto Pedagógico: instrumento básico de gestão

O Projeto Pedagógico é instrumento de orientação para a administração e a gestão acadêmicas, tanto das IES, como projeto maior da instituição, quanto de cada um de seus cursos. Ele tem seu ponto de partida na própria realidade da instituição ou de seus cursos, considerando-se as respectivas histórias, vocação, missão e inserção regional. Como instrumento balizador para o fazer universitário, tanto o projeto maior da instituição, quanto o dos cursos são concebidos coletivamente, delineando os horizontes de longo prazo, no verdadeiro sentido da expressão “pro-jetar”. É nesse exercício de buscar antever o futuro que se define e se instaura o papel social da instituição ou de suas unidades, na medida em que esse fazer é afetado pelos horizontes que se desenham para a sociedade brasileira ou para suas respectivas regiões.

Por essa mesma razão, tais projetos devem ser permanentemente avaliados, de modo que possam ser aferidas as realizações e os resultados alcançados com o projetado, à luz dos condicionantes materiais efetivamente existentes, bem como possam ser estabelecidas as correções pertinentes, tanto no desenho do futuro, quanto no circunstanciado no presente. Assim, o Projeto Pedagógico, em que pese a necessidade de sua elaboração e adoção formais, tem de ser concebido como processo em permanente construção.

3.1 O Projeto Pedagógico Institucional

Este conceito, relativamente novo, não pode ser confundido com outro conceito recente, o de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Projeto Pedagógico se relaciona a horizonte de longo prazo, constituindo-se em um plano de referência para a ação educativa, definido a partir da própria identidade da instituição. Apesar da importância que o ensino assume na Universidade, ainda que seu planejamento traga implicações para o todo institucional, não deve ser confundido com as definições do Plano de Desenvolvimento Institucional, nem ser entendido como incorporado às instituições. O PDI é um instrumento de explicitação do compromisso da instituição com o MEC e, conseqüentemente, com a sociedade brasileira, renovável a cada 5 anos. A IES, através do PDI, considerando sua identidade e missão, apresenta seus objetivos, as metas a serem atingidas no período considerado, assim como as propostas de ação visando a alcançá-los. Tais planos são elaborados considerando-se todos os aspectos da instituição, com base em análises das condições existentes, e projetando-se aquelas ainda não presentes que, não obstante, precisam ser alcançadas no período definido.

O Projeto Pedagógico Institucional, por seu turno, não é limitado a um período de gestão, constituindo-se em “pro-jeção” de valores originados na identidade da instituição e em práticas que os materializem no fazer específico de uma entidade cuja natureza é lidar com o conhecimento, desenvolvendo

processos para produzi-lo, reproduzi-lo, socializá-lo e divulgá-lo. Assim; um dos mais complexos desafios para a elaboração do Projeto Pedagógico Institucional diz respeito à indispensável participação coletiva, para além dos limites das diferentes unidades e das áreas de saber que constituem a IES. Essa é tarefa do conselho superior que coordena a vida acadêmica da IES, e deverá, necessariamente, envolver suas diferentes unidades, pela mediação de consultas, fóruns internos, congressos e demais meios que permitam a elaboração de sínteses que traduzam perspectivas e visões da instituição como um todo.

O ponto de partida desse Projeto é a identidade da própria IES. Essa identidade deve ser reconhecida como tal pela coletividade da instituição, a partir de uma revisão crítica de sua história, de seu papel ou papéis estabelecidos no contexto maior da história da própria região na qual se insere ou da história do país. Esse complexo exercício conduz a comunidade acadêmica a se reconhecer a partir do olhar externo a ela mesma, que contribui para definir seu papel social em articulação com as prerrogativas tradicionais de produtora e divulgadora do saber. A necessidade desse reconhecimento requer a participação da comunidade externa à instituição na elaboração desse Projeto. Nessa perspectiva, trata-se da dimensão global do Projeto Pedagógico, que inclui demandas sociais, econômicas e políticas esperadas da universidade brasileira advindas tanto da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, como dos movimentos sociais e das demandas dos setores produtivos, articulados à vocação que as IES têm produzido para responder a esse desafio. Nesse nível, tal Projeto se constitui em um conjunto de valores presumivelmente assumido pela IES ou a ser incorporado em todas as suas rotinas acadêmico-administrativas.

Essa dimensão global não responde sozinha pela percepção da identidade institucional, à medida que a instituição possui missão inerente à sua própria natureza, à sua dimensão específica. Aqui se está diante de definições gerais relacionadas às orientações maiores a serem dadas ao processo de ensino oferecido às novas gerações, respondendo à pergunta "formação para quê?", além de definições gerais em torno dos processos de investigação e pesquisa que lhe são próprios, respondendo à pergunta "pesquisa para que projeto de desenvolvimento nacional"? A dimensão específica do Projeto Pedagógico Institucional diz respeito à prerrogativa constitucional do princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O Projeto Pedagógico Institucional reafirmará o exercício da autonomia universitária em confronto com a prática nacional de fixar, de modo excessivo, normas para a Educação Superior. A autonomia, entretanto, deve encontrar sua contrapartida em um processo permanente de avaliação baseada em indicadores que articulem, dialeticamente, necessidades inerentes à atualização de suas ações em relação aos desdobramentos do processo de desenvolvimento do país, com demandas derivadas da perenidade de seu compromisso social relacionado à integração dos brasileiros a um projeto democrático de nação. Assim concebido, o Projeto Pedagógico Institucional deverá prever a articulação da graduação e da pós-graduação com o sistema educacional em sua totalidade, o que inclui todos os níveis de ensino e seus desdobramentos.

Em síntese, esse desenho de Projeto Pedagógico Institucional define as utopias a serem perseguidas pelas unidades e o corpo social da IES, seus compromissos políticos e sociais relacionados aos projetos de desenvolvimento sociais e econômicos da região e do país, as grandes referências para a gestão administrativa, científica e acadêmica da instituição como um todo e de cada uma de suas unidades, em especial os seus cursos. Ele possuirá abrangência suficiente para parametrizar, orientar, apoiar e integrar as distintas unidades da IES.

Às IES cabe dar direção ao processo formativo, pautado no seu Projeto Pedagógico, levando em consideração os princípios éticos e políticos fundamentais para o exercício da cidadania, da democracia e da responsabilidade para com o meio ambiente.

3.2 Projeto Pedagógico de Curso, fundamento da gestão acadêmica da graduação

Este Projeto, a ser elaborado pelos atores de cada curso, deve dialogar com o Projeto Pedagógico Institucional, incorporando seus valores, objetivos e referências. Esse processo mediado pela elaboração de seu Projeto específico, requer avaliação externa em relação à unidade, efetivada pelos colegiados superiores que o aprovarão.

Os valores assumidos pelo curso, dada a natureza orientadora desse projeto para todas as suas rotinas, deverá ir além de generalidades éticas ou intencionais, possivelmente presentes no Projeto Institucional. Essa natureza parametrizadora de programas, práticas e ações próprias do Projeto Pedagógico do Curso requer a adoção de valores-guia que sintonizem com as dimensões científicas (epistêmicas), pedagógicas, bem como com aquelas que se relacionam com o respectivo exercício profissional futuro no contexto das complexas demandas da sociedade. Essa dinâmica deverá permitir a efetiva presença e interação dos valores institucionais com suas práticas regulares. Cada atividade do curso, sobretudo as diretamente relacionadas ao currículo, proporão, como ponto de partida, a realização deste conjunto de valores.

Como todo saber e todo exercício profissional ocorrem em situações socio-humanas concretas e, particularmente no caso brasileiro, requerem mudanças profundas. Todo Projeto Pedagógico deve pautar-se em uma visão de mundo, cultivada com uma racionalidade ética compatível com os princípios e os valores-guia propostos. Essa visão de mundo constitui-se em horizonte daquilo que se “pro-jeta” e ponto de referência de todas as ações e decisões do Curso. Por essa razão, não se pode reduzir o Projeto Pedagógico a um instrumento técnico-burocrático, descontextualizado, estruturado em torno de definições curriculares tradicionais.

Por outro lado, cada curso, em seu projeto, articulará a especificidade da(s) área(s) de conhecimento(s) no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber, estabelecendo, ao mesmo tempo, o espaço particular relacionado à sua história peculiar, às diferenças culturais e aos vínculos regionais produzidos por ele, sempre no amplo contexto da IES que lhe confere

identidade. Essa lógica implica a inclusão das demandas da sociedade contemporânea no processo.

A organização curricular, que prevê as ações pedagógicas regulares do curso, elemento fundamental de um Projeto Pedagógico, é hoje orientada por Diretrizes Curriculares Nacionais que superam os estreitos contornos de currículos mínimos obrigatórios, possibilitando uma organização curricular com relativa liberdade e flexibilidade. Nesse novo contexto, tal organização preverá permeabilidade em relação às transformações que ocorrem no mundo científico e nos processos sociais, à interdisciplinaridade, à formação sintonizada com a realidade social, à perspectiva de uma educação continuada ao longo da vida, à articulação teoria-prática presente na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Um projeto organicamente articulado conduz a uma concepção global das diversas dimensões curriculares e a um novo papel para a ação docente. Nesse contexto, a ação docente perde a aura do “espírito de cátedra”, centralizado na autonomia decisória do professor sobre conteúdos e práticas a serem desenvolvidos no curso, que vêm fragmentando, de forma inevitável, o processo de aprendizagem dos discentes. Essa nova dimensão assumida pelo Projeto Pedagógico exige um processo coletivo de negociação dos diferentes componentes curriculares a serem articulados, fato que determina a preponderância de gestão do colegiado de curso na construção da tessitura curricular orientada para uma formação integrada dos alunos. Entre as várias dimensões que compõem esse Projeto, uma merece ser destacada, dado seu caráter fundamental no processo: a adoção do princípio pedagógico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

3.2.1 *A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão como princípio pedagógico fundamental do Projeto do Curso*

As novas demandas da sociedade contemporânea exigem uma formação que articule, com a máxima organicidade, a competência científica e técnica, com a inserção política e a postura ética. Só se ganha competência científica se cada curso de graduação conseguir familiarizar os alunos com os fundamentos (epistemes) que sustentam a área científica que informa cada área do conhecimento. Esse processo requer domínio da evolução histórica da respectiva ciência, domínio dos métodos e linguagens mediante os quais se conquistou este conhecimento, e diálogo com os “clássicos” respectivos. É na base destes fundamentos que se pode construir o “aprender a aprender”, condição para o exercício profissional criativo, aquele que não se exaure nos rápidos processos de obsolescência que afetam, hoje, todo exercício profissional.

Tais considerações relacionam parte do princípio pedagógico enunciado, a saber, a associação do ensino com a pesquisa. A outra parcela, que completa o todo, é de natureza política, a que procura contextualizar produção científica e exercício profissional aos condicionantes da própria sociedade. Por essa perspectiva, se afirma que todo exercício profissional se dá em um tempo e lugar determinados, em estreita relação com projetos que podem fechar ou abrir horizontes humanos, consolidando exclusões sociais ou ensejando aberturas

crescentemente integradoras dos diferentes segmentos da sociedade. A necessária dimensão política no processo de formação permite a integração de posturas éticas relacionadas ao tema maior da dignidade da vida como direito universal.

Ensino com extensão aponta para a formação relacionada às questões da sociedade contemporânea, não uma extensão como aparição episódica, complementar, assistencialista, mas parte da essência do processo formativo. Ensino com pesquisa aponta para o domínio de instrumentos com os quais cada profissão se expressa. Nesse contexto, o conceito da indissociabilidade requerida para o ensino de graduação possui especificidade situada no campo propriamente pedagógico.

Tal princípio pedagógico afirma, pelo contrário, a inevitabilidade da indissociação do ensino, da pesquisa e da extensão, considerando-se tão somente o eixo da formação do graduado. Neste sentido, ele não diz respeito exclusivamente à formação que ocorre no interior das universidades, mas à formação oferecida por todos os cursos no país. Mesmo que IES isoladas possam não se dedicar à realização de pesquisas que façam avançar o conhecimento, mantém-se o princípio pedagógico da indissociabilidade, pelo fato de que ele diz respeito à qualidade mínima requerida para a formação das novas gerações nos novos cenários sociais e científicos, em instituições de qualquer nível. Nessa perspectiva, interessa ressaltar a necessidade de desenvolver no educando um espírito de pesquisa, pautado na criação e resolução de problemas e não apenas em experiências históricas consagradas nos diferentes campos do saber.

Compreender as atividades de extensão e de pesquisa como expedientes vitais ao processo de ensino/ aprendizagem na graduação requer proposta de formação fortemente vinculada à vivência do real e imersa na própria realidade, fundada em uma tenção dialética entre prática e teoria.

Consideradas as demandas locais e regionais, parte-se do pressuposto de que todo projeto pedagógico tem seu ponto de partida no real e segue em direção ao real. Ele se problematiza no real. Aí se buscam soluções e se fazem intervenções, considerando-se, ao mesmo tempo, em perspectiva dialética, as noções e os princípios construídos pelo saber sistematizado oriundo da investigação científica. Nessa dimensão, os contributos da academia para o âmbito social passam a ser inestimáveis, por fertilizar os saberes na prática das comunidades locais e regionais.

3.2.2 *O relacionamento professor-aluno no contexto da prática acadêmica fundada no Projeto Pedagógico*

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio pedagógico oferece nova referência para a dinâmica a ser estabelecida na relação professor-aluno. Se a construção do Projeto Pedagógico já supõe um pacto coletivo em torno de uma ação educacional que nega a postura individualista tradicional do professor, o relacionamento professor-aluno, daí decorrente, desloca-se do professor para o aluno, considerado como centro de processo, o que implica uma indispensável valorização de sua participação. Esse passa a

ser considerado como sujeito do processo de ensino e de aprendizagem. Se o eixo de tal processo se desloca da antiga centralidade docente, ele só pode ocorrer em ambiente democrático, com a exploração criativa de práticas participativas por parte da comunidade discente. Na atual conjuntura, parece fundamental destacar a percepção de que, por prática democrática, não se afirma uma concepção "juvenil", pela qual os discentes passam a se impor unilateralmente no processo. A pedagogia que emerge da indissociabilidade não pode abrir mão do papel fundamental do professor, como orientador, coordenador e avaliador do processo, ou seja, de seu papel na qualidade de autoridade educacional. Trata-se, em declaração negativa, da consciência de que, adotando-se o princípio pedagógico da indissociabilidade, posturas autoritárias tornam-se incompatíveis com os objetivos do processo de aprendizagem proposto.

Nesse contexto, há que se afirmar a necessidade de incorporação de valores humanistas ao conhecimento e à prática técnico-científica, de modo que a dinâmica e a realização destes se desloquem da perspectiva que os vê como fins em si para aquela que os considera como modo específico de inserção na realidade, como uma das formas de o homem agir e interagir no mundo.

3.2.3 A flexibilização curricular

A flexibilização curricular, compreendida como proposta de organização de conteúdos, a partir da realidade de cada instituição no exercício de sua autonomia, não se esgota na ampliação da oferta de disciplinas eletivas, possibilitando ao aluno a montagem de seu currículo. Da mesma forma, não se reduz ainda ao aumento ou redução de carga horária de disciplinas ou do curso, embora a redução possa se mostrar, hoje, imperativa, nem tampouco à inclusão das Atividades Complementares, pois a experiência demonstra que isso não tem significado à obtenção de melhores resultados.

Reconhecer as IES como espaços em que ocorrem experimentos pedagógicos e epistemológicos implica rever a linearidade e a hierarquização na proposição das estruturas curriculares, considerando a existência dos vários processos de aquisição/produção/ socialização do conhecimento, permitindo ao aluno utilizá-los de acordo com suas potencialidades, levando em conta os conhecimentos prévios adquiridos em sua experiência de vida. Nesse sentido, tempos e espaços curriculares diferentes serão necessários de maneira que, entre os componentes curriculares, há de estar presente tempo livre, amplo o suficiente para permitir que ocorram momentos formativos inovadores e profícuos.

Na flexibilização dos currículos, evidencia-se a importância de se buscar e de se construir uma estrutura curricular que permita incorporar outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade social. Isso não significa, no entanto, que deva ser subtraída à instituição formadora sua responsabilidade quanto ao significado que estas experiências incorporadas devem ter para o processo formativo. Não se trata, portanto, de ficar aqui enumerando atividades que podem ou não ser incorporadas, mas de estabelecer diretrizes para sua inclusão nas práticas educativas.

Na perspectiva da coerência com o processo de flexibilização da estrutura curricular, compreende-se que seus componentes devem possibilitar ao aluno

buscar a própria direção de seu processo formativo – um processo que considere as características pessoais e interesses específicos, ao mesmo tempo que respeite suas possibilidades intelectuais e sociais, além daquelas relativas ao tempo necessário para realizá-la. Trata-se, assim, de possibilitar ao aluno escolher seu caminho e percorrê-lo no ritmo que lhe seja possível, evitando-se que essa decisão se reduza aos níveis técnico-formais, na medida em que as dimensões de um efetivo comprometimento com os destinos maiores da sociedade devem sempre estar presentes.

A diversidade de componentes curriculares, que se espera estar contida em tal estrutura, assume então a característica de viabilizar, na sua plenitude, não apenas o Projeto Pedagógico específico do curso em questão, em determinada realidade social, mas, também, os valores fundamentais por ele preconizados, a saber, sua dimensão ética. Com isso, as atividades realizadas na instituição, ou fora dela, no meio acadêmico, profissional ou social somente poderão ser incorporadas à medida que se integrarem aos referenciais fundamentais da estrutura curricular, especialmente os relativos à atitude de interrogar e de criar.

3.2.4 Intercâmbio estudantil

Nesse contexto, merece atenção especial o chamado programa de mobilidade, que prevê a possibilidade de o acadêmico cursar disciplinas fora de sua IES (no país ou no exterior), sem prejuízo no tempo de permanência no curso de origem e compondo sua matriz curricular com contornos diferentes dos previstos. Naturalmente, em um contexto de instituições com estatutos jurídicos distintos, com ensino gratuito e ensino pago, essa mobilidade deverá ser pensada, considerando tanto os objetivos formativos para os discentes, quanto as implicações econômicas, para que envolvam o processo. Salienta-se a necessidade de aprovação recíproca das IES envolvidas, para evitar o não-aproveitamento do que foi cursado na matriz curricular do estudante, vindo a ampliar o tempo de permanência na instituição de ensino de origem para a integralização do curso. A experiência de mobilidade adotada para as IES do subsistema federal, com o apoio do ForGRAD, se constitui em referência para a extensão dessa prática para outros segmentos, que poderá vir a somar na perspectiva de implementação da flexibilização curricular. Trata-se de uma prática positiva que pode vir a se constituir em capítulo importante de uma Política Nacional de Graduação.

3.2.5 Estágios acadêmicos

Dentro da perspectiva de Projeto Pedagógico, preconizada, ao longo de todo este documento, e a partir dos princípios aqui defendidos, a importância dos estágios acadêmicos na formação profissional que, embora possa parecer consequência natural, merece algumas considerações. Sem dúvida, neste momento em que as profundas transformações no mundo do trabalho e o intenso desenvolvimento científico e tecnológico vêm provocando novas demandas para a produção e gestão do conhecimento e para o exercício das profissões, a universidade é desafiada, ao reconceber seu papel formativo, a repensar a função do estágio como atividade essencialmente pedagógica.

Assim, uma nova abordagem pedagógica para o processo ensino-aprendizagem, como um todo, não pode deixar de lado os estágios curriculares. É importante que se incentivem tais atividades durante todo o curso de graduação, para que se trabalhe a transformação do pensamento em ação desde sempre. Para tanto, deve-se ter o estágio como uma atividade pedagógica, planejada e supervisionada e não como uma prática com um fim em si mesma, sem acompanhamento, propondo uma formação profissional voltada para práticas intermediárias, só fazendo aumentar o número de trabalhadores precarizados.

O estágio não deve mais ser compreendido como ação de terminalidade do curso, mas incorporado ao processo de formação do aluno e encarado como atividade curricular capaz de estimular a reflexão crítica e a criatividade, a construção do conhecimento sobre a realidade social e a sensibilização dos estudantes para o atendimento das necessidades sociais a partir do respeito aos valores éticos que devem orientar a prática profissional. Trata-se, portanto, de uma espécie de “mergulho” na realidade, com vistas a analisá-la, compreendê-la e, a partir desse caminho, planejar o modo de interferir nos diferentes espaços sociais, medido pelo saber produzido no ambiente acadêmico.

3.2.6 *A avaliação dos discentes*

O tema avaliação tem avançado bastante nos processos relativos à gestão universitária, sem contudo afetar o modo de operacionalizar o processo de avaliação do aprendizado dos discentes. Esta questão deve ser integrada ao processo de elaboração do Projeto Pedagógico do curso, como dado que interfira consistentemente na ação do docente.

Na busca de novas articulações entre os conhecimentos e na tentativa de implementar a concepção de flexibilização curricular, que caracteriza o atual processo ensino-aprendizagem, a avaliação deve ser entendida de forma ampla, como atitude de responsabilidade da instituição, dos professores e dos alunos acerca do processo formativo.

Assim, a avaliação deve ser percebida como movimento de reflexão desses atores sobre os elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem – plano político-pedagógico, atividades curriculares, opções metodológicas, relação professor-aluno, instrumentos e tempos avaliativos – respondendo às particularidades de cada atividade avaliada: atividades de pesquisa, aulas de explicação e socialização de teorias, atividades teórico-práticas, atividades em ambientes especiais (laboratórios, museus, etc), trabalhos colaborativos, seminários, projetos, aulas integradas, leituras orientadas, entre outros.

3.2.7 *Novos contextos criados pelo Ensino a Distância (EAD)*

Nesta quadra do desenvolvimento tecnológico, espera-se que a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos considerem as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). De fato, cabe aos sistemas educacionais a tarefa de apropriar-se efetivamente dessas tecnologias, integrando-as ao ensino que oferecem, estimulando seu uso crítico e criativo por todos os membros da sociedade, na medida em que esses sistemas se constituem em mediadores entre

tais recursos e a sociedade em geral. A integração dessas ferramentas aos processos educacionais parece ser uma das condições para uma disseminação que objetive minorar as desigualdades sociais que tendem a se agravar.

De fato, as instituições de Educação Superior que incorporarem o uso das novas tecnologias às suas práticas pedagógicas estarão possibilitando aos seus alunos uma vivência atualizada e contemporânea em relação aos avanços tecnológicos. Essa providência abre espaços para ressignificar os paradigmas educacionais, pois redireciona o papel do docente, concentrando-o no processo de aprendizado do discente, na medida em que o integra como sujeito do processo do conhecimento. A autonomia do aluno passa a ser melhor percebida como o objetivo maior da ação educativa, requerendo-se dele, necessariamente, maior envolvimento e compromisso com o processo do conhecimento. Ao relevar o papel da EAD nas instituições de ensino, não se pretende desconsiderar a condição instrumental, passível de ser relativizada pela ação humana.

Além da introdução dessa tecnologia nos processos regulares dos cursos, sempre sob a mediação de projetos pedagógicos integradores, ela é instrumento básico para a educação a distância na graduação. Tal modalidade pode ser vista como mais uma forma de organização de atividades de ensino e extensão das IES, a qual pode contribuir para maior dinamização de seus projetos, alcançando segmentos populacionais hoje afastados das Instituições e contribuindo para satisfazer amplas e diversificadas necessidades de formação e qualificação profissional. A grande demanda dessa modalidade de ensino é, reconhecidamente, a da formação de professores para a educação fundamental. Como já atestou formalmente o ForGRAD, é importante que haja clareza por parte das IES que a EAD deve estar inserida em seus projetos pedagógicos, como parte de suas políticas para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

A implementação da EAD como política permanente nas IES requer alguns condicionantes bastante complexos e de custo expressivo. Por seu caráter cooperativo, exige a formação de equipes inter e multidisciplinares, com especificidades de atuação. Requer também, Centros de Apoio que garantam condições materiais, humanas e de infra-estrutura, colocando à disposição dos estudantes e professores bibliotecas, laboratórios de ensino e de multimídia, orientação acadêmica permanente, videoteca e suporte para comunicação. O material didático, nesta área, possui maior relevância do que nos processos tradicionais. Será adequado ao grupo social a que se destina, precisa garantir os princípios-norteadores (valores-guia e outros princípios) do Projeto Pedagógico. Precisa ser problematizador, impulsionando o trabalho investigativo que estimule habilidades reflexivas e ação por parte dos alunos; deve estar construído em uma lógica que garanta o diálogo, a contextualização do conteúdo e do autor; deve ser redigido em linguagem apropriada ao processo de auto-estudo.

Atenção específica deve ser dada à avaliação, que deve apresentar duas dimensões. A que diz respeito à aprendizagem do aluno e a que diz respeito ao desenvolvimento do processo dos programas de EAD, captando a prática pedagógica dos orientadores acadêmicos e dos professores especialistas, da organicidade do material didático, da gestão administrativa e pedagógica. O sistema de comunicação previsto apresentará duas dimensões indissociáveis: a

permanente interlocução entre os sujeitos do processo pedagógico no EAD e a gestão administrativo-pedagógica.

Cabe salientar que todo projeto inserido em tal modalidade deve, obrigatoriamente, tramitar e ser aprovado nos colegiados da IES, com a previsão de recursos humanos, orçamentários e físicos para sua realização.

A complexidade para a implementação do EAD no sistema educacional brasileiro tem conduzido à criação de consórcios e redes, com participação de IES de diferentes organizações jurídicas, Secretarias Estaduais de Educação e outras. Como já atestou o ForGRAD anteriormente, essa integração dentro de um mesmo sistema garantirá um melhor acompanhamento.

Pelas razões apontadas, parece evidente que a emergência do EAD na educação superior produz novos atores e redefine papéis, trazendo novos desafios às IES.

4 Pessoal, estrutura e gestão acadêmica no contexto do Projeto Pedagógico

4.1 *Corpo docente e pessoal técnico-administrativo*

As constantes transformações evidenciadas na sociedade exigem das IES não apenas a reorientação de seus projetos pedagógicos – documentos que servem como bússola, capazes de indicar os grandes princípios que norteiam a educação. Exigem, também, reconsiderar quem são os sujeitos que atuarão na linha de frente de projetos que prevêm novas formas de se relacionar com os atores de um tempo que exige novas ferramentas para enfrentar os desafios inerentes à realidade que se instaura: incerta e complexa. Preparar os sujeitos que atuarão nesse novo tempo, que se ergue sob o signo da incerteza, não constitui tarefa fácil. Entretanto, temos de considerá-la, sob pena de condenar os Projetos Pedagógicos ao insucesso. Em outras palavras, cumpre refletir sobre a formação dos docentes e do pessoal técnico-administrativo, uma vez que são os responsáveis pela dinâmica a ser instaurada nos processos educativos. Tal iniciativa prevê profundas mudanças culturais na concepção do modo de interagir com os indivíduos, ou seja, estarmos preparados para formar para os novos tempos.

Questão importante a ser considerada no âmbito das IES é a necessidade de que o exercício do magistério da Educação Superior deva ser desempenhado por doutores e mestres, com evidente prioridade para os primeiros. Entretanto, salienta-se que a titulação deva ser considerada condição necessária, mas não suficiente, para o desempenho adequado da docência. Isto significa afirmar que o professor, além de ser portador de uma certificação acadêmica que lhe confere um padrão elevado de conhecimento em determinada área do saber, tem de estar apto a socializar e a partilhar este saber com seus alunos, o que se dará por meio de metodologia e de procedimentos pedagógicos adequados. A sala de aula, nesta perspectiva, passa a ser um ambiente de aprendizagem efetiva, a ser iluminado pela pesquisa, no sentido de uma busca constante da resolução de problemas com os alunos, ao invés da apresentação de suas soluções pelo professor.

Para garantir a síntese titulação e bom desempenho docente, é preciso que as universidades, além do indispensável apoio aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, ofereçam programas de formação permanente a seus docentes, para aprimorar a competência pedagógica, de modo a inseri-los na realidade inerente aos novos currículos, orientados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Nacional e nas práticas compatíveis com o princípio pedagógico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A necessidade de oferta sistemática desses programas de formação para a docência universitária orienta-se pelas constantes alterações no cenário em que estamos inseridos, demandando revisão permanente do modo de ensinar uma vez que os sujeitos se vêem afetados por novas circunstâncias, novas exigências e novas competências do mundo do trabalho. A associação entre competência técnica e competência relacional constitui aspecto substantivo na formação do docente.

Se os novos estágios do mundo produtivo, das relações econômicas e das complexas articulações sociais exigem um docente afinado com a criatividade e desenvolvimento científico e tecnológico, igualmente o corpo técnico-administrativo, que dá suporte e acompanha esse processo, precisa ter condições para constante refinamento das competências exigidas. Este dado requer políticas instituídas de formação inicial, bem como processos de permanente atualização que sigam adequadamente o processo evolutivo da comunidade docente.

Se os Projetos Pedagógicos de Curso são pensados e elaborados pela ampla comunidade acadêmica, fato que supõe, necessariamente, a participação dos corpos docente e discente, inclusive, e sobretudo, dos discentes egressos, o corpo técnico-administrativo também deve ter garantido seu papel neste mesmo processo. Muito além disso, os segmentos docente e técnico-administrativo atuarão sob a égide desses Projetos. A permanente capacitação e formação dessa ampla comunidade não pode ocorrer de modo fragmentado em relação às articulações previstas no interior desse Projeto. Muito pelo contrário, espera-se que, além dos respectivos programas formais, os desdobramentos e materialização do próprio Projeto se constituam no amplo contexto de capacitação e permanente ajuste de toda a comunidade aos fins projetados.

Para evitar alguns equívocos constatados na ação desempenhada por gestores universitários, incluindo diretores, coordenadores, assessores e outros administradores, há que se oferecer, a exemplo dos cursos para os docentes, capacitação para gestores e para o corpo técnico-administrativo que desempenham funções próprias da academia. Neles devem estar incluídas, de forma integrada, questões relativas ao projeto pedagógico de curso, ao projeto pedagógico institucional e à missão da universidade. A dissociação pode levar o gestor a conduzir os processos administrativos e as rotinas acadêmicas em uma perspectiva predominantemente empresarial, desconsiderando estar diante de uma instituição de ensino, pesquisa e extensão que não pode, em nenhuma de suas ações, abrir mão de sua missão primordial: a produção, socialização e divulgação do saber e a atividade formadora e educativa.

No contexto de todas essas reflexões, há que se destacar a necessidade urgente de avaliação e redefinição do plano de carreira dos docentes e do corpo técnico-administrativo. As novas categorias criadas pelo princípio pedagógico

da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão oferecem outras referências para a organização de tais carreiras, na medida em que a concepção tradicional se funda quase que exclusivamente na produção científica. A carreira docente precisa ser pensada considerando-se, também, o princípio pedagógico da indissociabilidade, mesmo naquelas instituições cuja vocação esteja voltada exclusivamente para o ensino de graduação.

Uma política de ensino deve ser sustentada na percepção ou mesmo na convicção de que a qualidade requerida repousa sobre o fundamento da ação dos professores, as competências aí acumuladas, a criatividade aí exercida. É evidente que a ação do corpo técnico-administrativo, articulada à prática docente, desfruta de idêntica prioridade. Os demais recursos necessários, como edificações, equipamentos, estruturas organizativas podem atingir seu pleno potencial de uso dependendo do desempenho do pessoal docente. Tal dado precisa se constituir, efetivamente, no ponto de partida de toda ação relacionada a processos educacionais.

4.2 *Corpo discente*

A adoção do princípio pedagógico da indissociabilidade do tripé que sustenta a universidade estabelece novo contexto para a aprendizagem dos discentes. A centralização do processo no aluno passa a requerer maior responsabilidade deste na construção de sua vida acadêmica. O conhecimento deixa de ser um passivo que se transmite. Muito pelo contrário, ele é um processo em permanente construção e reconstrução, exigindo, desde os primeiros passos na vida acadêmica, a apropriação e o desenvolvimento do espírito investigativo.

O princípio da indissociabilidade, que associa Ensino, Pesquisa e Extensão, estabelece o contexto social como pano de fundo de toda a aprendizagem. O conhecimento humano é patrimônio de toda a humanidade e precisa se desenvolver em direção aos amplos interesses sociais. Conhecimento e exercício profissional se desenvolvem, no contexto da indissociabilidade, como compromisso efetivo com o bem comum, no mais amplo sentido político dessa expressão. Ao exporem os alunos a essa ampla demanda ética, as IES construirão referências concretas para torná-las objetivas e materiais.

O novo papel do discente é aprender a aprender, em um contexto de compromisso político com o bem comum, sob a orientação dos docentes e no amplo contexto do Projeto Pedagógico do curso. O discente consumidor do conhecimento transmitido é substituído pelo discente ativo, que se desenvolve, desde os primeiros passos na vida acadêmica, neste rico espaço de construção da síntese entre a teoria e a prática, sempre em contexto de coletividade e de parceria. Espera-se que todo discente ingresse na vida acadêmica com disponibilidade para esses amplos processos formativos.

Como parte integrante da atual política de acesso à Educação Superior está a questão da dívida social do país para com a população negra e indígena. Inclui-se nessa reflexão a situação dos portadores de necessidades especiais e a urgência de formação de professores e servidores técnico-administrativos aptos a trabalhar com esse grupo. No mundo contemporâneo, o chamado inclusio-

nismo faz parte da agenda não apenas de instituições educacionais, mas das várias instâncias sociais. A convivência com o plural habilita o indivíduo à compreensão das diferenças que compõem a rede social na qual se encontra inserido. Tal exercício pode e deve levá-lo a um substantivo crescimento pessoal e, portanto, humano. Esse aspecto é de fundamental importância quando se entende que a universidade está a serviço de um projeto de nação.

Serão parte integrante das políticas institucionais os programas de apoio acadêmico e de permanência dos estudantes, na forma de bolsas acadêmicas. Há que se consolidar e expandir os programas existentes e criar-se outros de tal modo que eles contribuam para a materialização do princípio da indissociabilidade nos contextos dos projetos pedagógicos dos cursos e do projeto pedagógico institucional. Esse princípio estabelece parâmetros para a concessão, acompanhamento e avaliação desses programas acadêmicos, de tal modo que sua administração possa ocorrer em articulação e parceria com os órgãos públicos fomentadores, às IES e seus colegiados de curso, gerentes últimos dos projetos de formação. Esses programas concederão bolsas de apoio aos estudantes da graduação orientadas para o ensino, a pesquisa e a extensão. Os referidos programas, seguindo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, deverão ser pensados e desenvolvidos levando-se em consideração o contexto no qual serão operados os projetos pedagógicos dos cursos.

Com a atual ampliação da oferta de vagas, à qual se acrescenta a expansão anunciada no contexto da democratização do acesso, uma nova demanda está se impondo, adquirindo sentido de urgência. Trata-se da necessidade de se apoiar os alunos em múltiplas áreas, desde apoio pedagógico pontual, até facilidades para solução de questões como a da moradia, de intercâmbios interinstitucionais e outros. Uma Política Nacional de Graduação requer a definição de política nacional para a assistência aos discentes em demandas relacionadas ao período de estudos.

4.3 Estrutura e gestão acadêmico-administrativa no contexto do Projeto Pedagógico

A gestão acadêmica precisa ser vista como um dos importantes pilares para a qualidade acadêmica, na medida em que ela pode ser definida como a articulação de atuações múltiplas, de recursos de toda ordem, em um tempo determinado e com dimensão crítica, o que supõe avaliação permanente de processos e sua necessária cotação e implementações.

Processos educacionais supõem enorme fragmentação de ações, com baixo controle externo. Por isso mesmo, raramente são impostos, se é que existe efetivamente esta possibilidade. Portanto, uma das condições fundamentais para qualquer processo educacional é a livre adesão, o que supõe permanente negociação democrática entre os atores que dele participam. Essa primeira constatação sugere, para qualquer gestão pedagógica, o princípio da gestão colegiada, ou da gestão de múltiplos colegiados em ação, coordenada e com efetiva participação dos pares nos processos dos quais participam. Será este o arcabouço das definições estruturais das IES, quaisquer que sejam suas naturezas jurídicas.

A gestão acadêmico-administrativa dos cursos de graduação será exercida pelo colegiado do curso, cuja ação, por outro lado, estará vinculada e articulada ao seu Projeto Pedagógico. O Projeto Pedagógico se institui por iniciativa dos atores relacionados ao curso, constituindo-se, por essa mesma razão, em um processo dinâmico, sujeito à permanente avaliação e ao constante aprimoramento. Esse processo estabelece novas formas de vínculo dos docentes com o curso, naturalmente mediadas pelos órgãos colegiados e suas respectivas coordenações. A gestão do docente, o desdobramento de programas e ações curriculares, constituem-se em um todo articulado a partir do Projeto Pedagógico, não se admitindo velhas práticas sustentadas pelo espírito da cátedra. A preponderância do pedagógico no interior do curso redefine o papel dos Departamentos e o próprio modelo de organização das áreas que, além da competência do cultivo e desenvolvimento de áreas específicas de saber, precisam dialogar com o curso, considerando a prerrogativa pedagógica deste, pois, nesta perspectiva, um curso é uma experiência interdisciplinar, que exige vínculo e participação efetiva de docentes de diferentes origens à sua proposta fundamental.

A natureza pedagógica preponderante do curso não pode transformá-lo em unidade autônoma da sua IES de pertença. Seu Projeto Pedagógico é aprovado nos conselhos superiores que articulam e supervisionam a vida acadêmica da IES. Há que se avaliar se os valores éticos do curso e suas proposições pedagógicas dialogam com o Projeto Pedagógico Institucional e com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Cabe a estes colegiados superiores a arbitragem e a administração dos conflitos de gestão entre instâncias com papéis distintos, específicos e complementares.

De fato, a existência de Projetos Pedagógicos de Curso com o papel fundamental que lhe é atribuído na gestão da graduação demanda um reajuste estrutural das IES de modo a se garantir, tanto a vigência desta prerrogativa fundamental, como condição para a formação das novas gerações, quanto o saudável e necessário equilíbrio entre as diferentes instâncias que compõem a estrutura da Educação Superior.

Assim, torna-se imperativo para as IES a revisão da estrutura e da gestão acadêmico-administrativa responsável pelo gerenciamento geral dos processos, uma vez que os mesmos assumem novos contornos, com peculiaridades que demandam formas diferenciadas de procedimento das rotinas até então instituídas.

4.4 Infra-estrutura

Embora seja inegável que a qualidade do ensino de graduação repouse prioritariamente sobre a qualidade de seu corpo docente e do projeto pedagógico do curso, as condições infra-estruturais constituem-se em apoio inequívoco ao bom andamento do processo pedagógico, sobretudo no modelo acadêmico que busca a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e maior ênfase ao aspecto teórico-prático das disciplinas desde o início do curso.

Neste sentido, é fundamental que sejam garantidos recursos orçamentários, tanto para o segmento público, por parte do Estado, quanto para o segmento

privado, por parte de sua respectiva mantenedora, com vistas à ampliação, aquisição, manutenção e modernização de bibliotecas, laboratórios, salas de aula e hospitais universitários. Incluem-se, igualmente, recursos de informática, tanto para apoio às atividades pedagógicas e científicas regulares, relacionadas às ações dos docentes, quanto para as diferentes demandas dos discentes, bem como para suprir necessidades relacionadas às atividades pedagógicas e científicas da Educação a Distância, modalidade de ensino que deverá ser progressivamente ampliada para atender principalmente as demandas da população brasileira afastada dos grandes centros urbanos.

Cada IES definirá, em seu Projeto Pedagógico Institucional, a política de gestão dos recursos de infra-estrutura. Isso porque há que se equacionar o uso comum da infra-estrutura tida como institucional daquela oferecida para uso de unidades específicas. Um princípio geral a se adotar poderá ser o do máximo uso comum desses recursos, visando-se à sua não-fragmentação e sua mais plena utilização. De qualquer forma, há que se reconhecer necessidades específicas desses usos mediante avaliação rigorosa de sua pertinência. A organização multicampi, as dimensões das IES em termos de sua população estudantil e docente, além de fatores próprios das culturas estabelecidas, parecem indicar ser esta questão prerrogativa das definições de políticas institucionais.

5 Avaliação institucional como instrumento de gestão

A adoção de Projeto Pedagógico Institucional, ao qual se articula a totalidade dos cursos, apresenta uma complexidade inequívoca. Este amplo processo requer diálogo crítico e efetivo com a sociedade, para a construção de parcerias em apelação a projetos possíveis e desejáveis de desenvolvimento social e econômico e definição de valores éticos a serem efetivamente materializados em todas as ações institucionais, sobretudo as da formação dos discentes. Somem-se, ainda, ações coletivas entre docentes de diferentes campos de saber para a consecução de objetivos pedagógicos, definidos institucionalmente em processo participativo e democrático; formação permanente dos docentes para refinamento do domínio da tecitura científica de sua respectiva área de formação e para constante aprimoramento de sua competência pedagógica; aperfeiçoamento de toda a comunidade nos processos de comunicação tecnológica que interferem nos paradigmas pedagógicos vigentes; efetiva conquista pelos discentes da mínima autonomia científica e profissional para uma educação continuada que se estenda ao longo da existência.

São processos que exigem acompanhamento rigoroso, tanto para facilitar o alcance dos objetivos estabelecidos, quanto para seu permanente aperfeiçoamento. A avaliação institucional deixou de ser atividade opcional nos processos educacionais contemporâneos, para se transformar em componente intrínseco e necessariamente rotineiro de toda a vida acadêmica.

A avaliação institucional é um processo para contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico. Além de se constituir em elemento fundamental para explicitar a prestação de contas à sociedade, é uma ferramenta para o plane-

jamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior. Nesse sentido, a avaliação integra o processo pedagógico relacionado ao desenvolvimento da instituição, que inclui as atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e de gestão, em todos os seus aspectos. Está relacionada à evolução da identidade da instituição, ao aprimoramento da qualidade expressa em seus projetos, o institucional e o dos cursos, e à maior pertinência de sua contribuição à sociedade.

Os processos de avaliação do ensino e das universidades têm ganhado destaque e força, na atualidade, à medida que a Educação Superior vem sendo objeto de debate e de profundas reformulações no Brasil e no mundo. Entre outras situações, tal debate toma em consideração as modificações que se operam nas relações entre a sociedade e o Estado, as inovações na base técnica do trabalho, a necessidade de expansão acelerada da educação superior e seu papel em uma sociedade desigual, que convive com uma crescente exclusão social vista como inaceitável.

Na mesma medida em que se antevê como necessária a evolução do complexo processo educacional do país na direção de uma ação com contornos sistêmicos, impõe-se a adoção de um processo de avaliação igualmente nacional. No contexto de uma política nacional de graduação, tal como preconiza este documento, quais poderiam ser os contornos para sua implementação?

Torna-se indispensável, em primeiro lugar, o reconhecimento e a valorização das ações das IES em torno de seu Projeto Pedagógico Institucional e dos Projetos Pedagógicos de seus cursos, isto é, a avaliação institucional é, antes de mais nada, a confrontação crítica das práticas institucionais com o projetado nos documentos fundamentais. Trata-se do método avaliativo que se embasa em determinado projeto, isto é, avaliam-se ações e comportamentos de pessoas e grupos tendo-se como parâmetro o que foi estabelecido nos respectivos projetos. Como esses projetos não se concentram exclusivamente nas ações específicas dos processos de ensino, pois estabelecem vias de intenção, participação e compromisso com demandas sociais externas, o olhar avaliativo é também direcionado para confrontar os papéis sociais propostos pela IES e suas unidades, com o efetivo impacto das ações daí derivadas. Esse processo é afetado pela percepção das demandas sociais expressas pela sociedade em relação à percepção delas pela própria instituição.

Nesse contexto, o processo avaliativo, como auto-avaliação institucional, irá se organizar na base das seguintes referências: respeito à identidade institucional (missão, valores éticos e objetivos projetados no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico Institucional); globalidade (a plenitude das relações internas e externas da universidade, com foco inicial nas unidades de ensino, pesquisa, extensão, incluindo-se, de modo específico, a efetiva ação gestora para a consecução dos respectivos objetivos); participação (que inclui todos os segmentos da universidade, de modo amplo e público, mas também de modo institucionalizado); comparabilidade (estabelecimento de sistemática que permita comparar e relacionar dimensões objetivas e subjetivas da instituição); continuidade (ou periodicidade de avaliação, mediante programação pré-definida) e sistematização (que permita visualização crítica e singular do processo).

É de todo evidente que uma auto-avaliação precisa ser iluminada pelo olhar externo à instituição, por mais objetiva e crítica que possa ser a percepção do processo avaliativo interno. Esse é precisamente o olhar ajustado por metodologias de mensuração cultivadas em instâncias nacionais. A avaliação externa se efetiva mediante a comunicação, pela IES, dos resultados de seu processo avaliativo interno e pela atuação crítica de comissão, designada pela instância nacional responsável por ele, em âmbito nacional, podendo esta ser composta por pessoas externas à rotina universitária com competência reconhecida, além, naturalmente, de pares de competência na área a ser avaliada.

O resultado final da avaliação, relativo ao processo desenvolvido periodicamente, é a consolidação dos resultados da auto-avaliação e da avaliação externa. Ambas serão articuladas como partes de um mesmo processo, devendo ser, portanto, orientadas pelos mesmos princípios e propósitos, ressalvada a prerrogativa da crítica e a liberdade de julgamento dos avaliadores externos. Esta etapa, além de consolidar o processo da avaliação, estabelece as bases críticas para discussão com a comunidade acadêmica, visando à apropriação de seus resultados, às decisões de aprimoramento e correção de programas, ações e, quando pertinente, levantamento de subsídios para revisão do Plano de Desenvolvimento, do Projeto Pedagógico Institucional e do Projeto Pedagógico do Curso.

Como o processo avaliativo visa, também, ao aperfeiçoamento do relacionamento das IES com a sociedade, nos diferentes níveis, sejam o contexto local, o regional ou o nacional, como, igualmente, ao aprimoramento da produção do conhecimento, finalidade última da IES, e à melhoria das relações institucionais. É fundamental que se estabeleçam direcionamentos para este complexo processo.

Nas relações com a sociedade, o processo avaliativo precisa iluminar o significado das ações da IES, em apelação ao segmento social com o qual se relaciona ao papel que exerce como promotora do desenvolvimento socioeconômico, tecnológico, artístico e cultural. Inclui-se, aqui, igualmente, um olhar crítico sobre os esforços institucionais para tornar acessíveis à sociedade os conhecimentos que produz e para aprimorar as habilidades e competências dos que nela ingressam; os valores ético-políticos e educacionais que ela promove ou estimula, os esforços de ação transformadora que a instituição empreende no seu contexto de atuação, a formação de profissionais que atendam às necessidades da sociedade, com perfil que valorize e desenvolva a dimensão humana e a consciência social.

O olhar crítico sobre a produção do conhecimento iluminará o significado e o papel da produção intelectual, científica, artística e cultural da IES, de modo a fazer avançar a construção do conhecimento e a transformação da sociedade, com especial atenção para os valores nele incorporados, de modo a responder às diferentes demandas sociais que afetarão a formação, qualificação e reconhecimento acadêmico de seu corpo docente e os recursos disponibilizados para as respectivas atividades. Esse mesmo olhar crítico iluminará o impacto dos esforços realizados para fazer avançar o conhecimento, para a formação técnico-

científica que promove, bem como sua atualização e também para a habilitação do profissional formado para o exercício pleno da profissão.

No processamento da avaliação, esses dois eixos, o da auto-avaliação e o da avaliação externa, devem ser considerados como marcadores e/ou indicadores institucionais que expressem sua grandeza quantitativa em séries históricas, passíveis de comparação e acompanhamento, procurando o olhar conjunto das dimensões quantitativas e qualitativas.

O olhar avaliativo e crítico sobre a dinâmica das relações institucionais traz luz sobre deficiências ou qualidades relacionadas à estrutura e ao funcionamento da IES, sobre os aspectos identificados com potencial facilitador ou obstaculizante para o desenvolvimento de melhores relações internas, externas com outras instituições congêneres, nos níveis nacional ou internacional e com as demais instituições da sociedade com as quais se relaciona.

Alguns princípios parecem hoje consensuais para parametrizar processos de avaliação no ensino: a superação das tendências que adotam exclusivamente referências quantitativas, que opõem custo a benefício, eficiência à eficácia. A avaliação não pode perder a visão geral que articula essas referências. Se dados quantitativos parecem se impor aos processos avaliativos em geral, as referências de qualidade, por introduzir juízos de valor, permitem ponderar as dimensões éticas que acompanham ações educacionais, os valores políticos e humanos fundamentais, tanto para os processos de formação das novas gerações, quanto para avaliar as contribuições das IES nos processos de transformação social.

A complexidade dos processos avaliativos requer a formação de grupos especializados, tanto no plano nacional, para a coordenação geral do processo e sua sistematização, para a composição das inúmeras comissões de visita às IES e suas unidades, quanto para a composição em cada IES de sua comissão interna que responda pela totalidade do processo. A liderança de grupos especializados não pode dispensar a participação dos docentes, discentes, gestores acadêmicos, pessoal técnico-administrativo na tarefa de avaliar. A tarefa dessas representações não pode assumir um papel passivo, mas tem de ser consolidada, na medida em que representam importantes forças que atuarão na construção e reconstrução de indicadores e demais instrumentos utilizados na avaliação. Assim como projetos pedagógicos requerem construção coletiva, a avaliação institucional é responsabilidade de toda a comunidade acadêmica. A participação em tais processos se constitui em responsabilidade intrínseca de toda a comunidade que atua na universidade, incluindo os que se relacionam com a produção do saber, que participam da formação das novas gerações e que respondem pelo relacionamento e trocas com a sociedade.

6 Gestão da Graduação na perspectiva de um sistema de Educação Superior

6.1 *Gestão político-administrativa no âmbito do Ministério da Educação*

A primeira condição para uma gestão sistêmica da educação superior no país se refere à organização de gestão central, com competência para definir os

marcos regulatórios do segmento, os critérios com vistas à expansão, para estabelecer as análises dos projetos que propõem a criação de novas IES ou de cursos isolados, os critérios e os processos de avaliação, com poder indutor relacionado à permanente busca de qualidade para todo o sistema, seu necessário inter-relacionamento, o cumprimento da indispensável orientação pública e papel social. Essa instância deveria ter poder para definir recursos orçamentários, tanto no orçamento da União, como por meio de fundos setoriais que necessitam de trâmites legislativos próprios, ou por meio de mediações em instâncias apropriadas da sociedade. Como parte dessa competência reguladora, inclui-se o enfrentamento das ações que conduzem ao desequilíbrio da expansão dos diferentes segmentos da Educação Superior.

O pressuposto do relacionamento dessa instância central seria a parame-trização de gestão, levando em conta e respeitando a autonomia universitária das IES que gozam dessa prerrogativa.

Para o adequado exercício de seu papel regulador e indutor no interior do sistema, e considerando-se interfaces da Educação Superior com o ensino básico e o pós-graduação, o sistema nacional preverá vínculos formais com as instâncias que atuam na Educação Superior para além dos limites da Graduação, visando ao direcionamento e potencialização dos programas específicos. Considere-se, sobretudo, a capacitação do professor, tanto em relação à sua formação científica quanto à pedagógica, no novo contexto geral do princípio pedagógico da indissociabilidade, a saber, a formação dos discentes com espírito investigativo, orientados para a iniciação científica, com formação socialmente relevante no amplo contexto do intrínseco papel social e público das IES. Inclua-se aqui a tarefa fundamental da formação do professor para o ensino básico – o infantil, fundamental e médio – e se terá uma dimensão da necessidade do estreitamento dessas relações.

Parece haver conveniência de que uma gestão centralizada para a Graduação incorpore a entidade responsável pelo processo de avaliação institucional. O processo de relacionamento com as IES, inclusive o da avaliação institucional e de cursos, se fará mediante comissões de especialistas por áreas do saber que abrangerão a totalidade dos cursos existentes. Os resultados subsidiarão a política de indução da qualidade, em perspectiva sistêmica, como componente integrante das políticas de acompanhamento das IES e da expansão de oferta de vagas pelas diferentes regiões do país.

Salienta-se a importância do respeito à autonomia universitária por parte de uma gestão centralizada para a Educação Superior, vindo a resguardar essa prerrogativa própria de algumas IES.

6.2 Expansão da oferta de Educação Superior

Este tema obteve um tratamento amplo no capítulo 2.3 deste documento. Aqui se repetirão alguns dados daquela seção.

A expansão prevista pelo PNE propõe a adoção de duas referências, acolhidas pelo ForGRAD. Uma dessas refere-se ao crescimento da matrícula, na decência que vai de 2000 a 2010, de modo a alcançar 30% da totalidade dos jovens de 18 a 24 anos do país. Dados do INEP revelam que em 2003 estão

matriculados 9% desse total. Outra referência que merece destaque diz respeito à recuperação, no total da matrícula da graduação no país, de 40% para o ensino público e de 60% para o ensino privado.

A adoção dessas duas referências para a expansão da matrícula levará a um total de 6.400.000 jovens até 2007 e 9.200.000 no final da década. Esses números indicam a necessidade de uma expansão de 83% nesta matrícula até 2007, em relação aos 3.500.000 alunos de hoje (as diferenças se devem à expressiva presença de alunos com idade superior a 24 anos), e de 163% de crescimento, sobre a mesma base, em 2010. A matrícula no segmento público estatal sairia dos atuais 1.055.000 para 3.680.000 no final da década, ou 185% de aumento em relação à situação de 2003. Sob estas condições, o segmento privado deveria expandir-se 125%, evoluindo dos atuais 2.445.000 alunos em 2003 para 5.520.000 no final da década.

A reconquista deste antigo ponto de equilíbrio materializa o princípio do PNE, nacionalmente aceito, pelo qual as IES públicas se constituem em referência para o conjunto das respectivas instituições. Além disso, os dados da população atual no ensino médio, quando analisados em conexão com a composição atual do total de alunos na Educação Superior, parecem apontar para o fato de que a expansão dos alunos nesse nível ocorrerá basicamente com a expansão da oferta de vagas no sistema público gratuito.

Qualquer que venha a ser a política de expansão a ser adotada, deverá considerar as específicas situações de matrícula nas diferentes regiões do país. Há dados estatísticos sobre a evolução desses números pelas diferentes regiões do país na seção 2.1.2.

A expansão da Educação Superior deverá ocorrer mediante critérios bem estabelecidos ou marcos regulatórios apropriados. A criação de novas IES deverá ocorrer a partir da comprovação do efetivo potencial de matrícula na região, da apresentação de justificativas relacionadas às demandas sociais e econômicas, explicitando a adoção de papéis que estabeleçam vínculos efetivos e papéis formais em relação às necessidades locais. Essas exigências se expressarão em Projetos Pedagógicos Institucionais e a criação de novos cursos será analisada em sintonia com os tais documentos que deverão especificar os horizontes sociais e políticos que se pretende alcançar com a formação oferecida, a filosofia curricular e sua respectiva proposta, organicamente integrada, na qual se perceba, com nitidez, a materialização do princípio pedagógico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esses projetos serão submetidos ao parecer das Comissões Nacionais por área de saber, condição primeira para sua aprovação pelos órgãos competentes. Além da adequação do projeto pedagógico às demandas regionais, devem ser consideradas as potencialidades da instituição no que se refere às condições infra-estruturais, bem como no tocante ao corpo docente especializado.

Considerando a adoção de uma política nacional de graduação, a expansão, sob condições especiais, poderá ocorrer mediante edital público, definido pelo MEC, justificado com base em diagnóstico socioeconômico da região, no qual se definam as exigências mínimas requeridas para o novo programa.

6.3 *Financiamento, apoio e fomento da Graduação*

A natureza diversificada das IES no país não deixa dúvidas quanto à responsabilidade das respectivas mantenedoras em relação ao financiamento e apoio para o desenvolvimento dos projetos de graduação em consonância com as referências delineadas neste documento. O nível de organicidade no qual foi concebida esta política para a Graduação faz com que a seleção apenas de aspectos parciais do conjunto possa descaracterizá-lo como um todo. Nesse sentido, pelo menos duas questões merecem destaque: a implementação de uma política nacional de avaliação que se constitua na base para as ações de fomento e o papel mantenedor do Estado em relação às IES federais.

Com relação ao papel mantenedor da União, trata-se de uma expressiva demanda, a exigir um plano sistêmico de prioridades, a ser perseguido com muito rigor e a ser alcançado em um prazo determinado de longa duração. O ponto de partida que parece se impor é o da recuperação dos níveis mínimos de qualidade das IES federais atuais. Esse tópico, dada sua importância, será objeto de um item próprio. Na seqüência, parece se impor a demanda de expansão, de modo a se alcançar os indicadores definidos pelo PNE. Entre esses dois pólos há que se prever recursos específicos para programas e setores que requerem atenção permanente, como a atualização de bibliotecas, laboratórios, manutenção dos *campi*, entre outros elementos. Os dados disponíveis indicam uma redução significativa de recursos públicos para todos esses fins, que, infelizmente, se prolonga por muitos anos, fato que levou a uma enorme carência de recursos tão somente para a atualização destes equipamentos.

Cabe à União a responsabilidade de garantir ou incrementar a qualidade de operação de todo o conjunto da Educação Superior, tanto pelo acompanhamento das IES privadas, das públicas relacionadas aos estados e municípios, quanto pelo apoio efetivo às IES federais. Para essa tarefa se torna indispensável a adoção de um sistema nacional de avaliação. Será por meio desse sistema que se induzirá ao efetivo cumprimento do papel social pelas IES, tanto na formação de profissionais em contexto político de exercício da cidadania, (pelo compromisso com o bem comum), como pela efetiva responsabilidade institucional com os processos de desenvolvimento regional ou nacional. Igualmente o MEC, por meio da instância central de administração da Graduação, acompanhará o processo científico-pedagógico da formação dos discentes, com base nas referências estabelecidas neste documento, exercendo, igualmente, papel indutor em muitos níveis, tanto por pressão social dos próprios pares, quanto pelo aporte de recursos específicos. Esta indução poderá ocorrer a partir dos processos de auto-avaliação das IES referenciadas por seus Projetos Pedagógicos Institucionais e de cursos) e por seus Planos de Desenvolvimento Institucional.

Os programas de fomento definidos na gestão nacional de uma política de graduação serão naturalmente articulados, aprimorados, corrigidos, interrompidos a partir dos resultados desta avaliação. O próprio acompanhamento dos programas de fomento transformar-se-ão em indutores de qualidade, à semelhança do que já ocorre nos programas de pós-graduação.

De modo mais específico, há que se reconhecer que as exigências de formação dos discentes, requeridas pela contemporaneidade, conforme expressas ao longo deste documento, exigem um amplo programa de capacitação docente para além dos objetivos dos programas *stricto sensu* do país. Esta capacitação certamente incluirá o doutorado como meta de longo prazo para toda a comunidade docente das IES do país. A curto prazo, deverá ser implantado programa de capacitação pedagógica para a docência, tendo como fundamento o princípio pedagógico da indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Como esta capacitação tem seu escopo natural na vivência coletiva dos docentes em torno da construção e desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos de Curso, programas de fomento para docentes e técnico-administrativos terão de fazer parte da agenda dos órgãos oficiais.

Outra área prioritária a ser objeto de fomento nacional é a da formação de professores para o ensino fundamental e médio, apoiando os discentes em suas diferentes fases de formação, tal como previsto no programa PRODOCÊNCIA proposto pelo ForGRAD, elaborado precisamente para apoiar os cursos de licenciatura na sua missão de formar professores para o ensino básico, prevendo parcerias com os subsistemas estaduais e municipais de ensino.

A qualidade da graduação requer a institucionalização, acompanhamento e expansão sistemática de programas de apoio aos discentes, igualmente relacionados ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esses programas, administrados no âmbito do MEC, sem excluir a participação de outros ministérios de governo, deverão ser administrados no interior dos cursos, no contexto dos respectivos Projetos Pedagógicos, de tal modo que possam induzir qualidade para toda a comunidade. Tais programas funcionarão na modalidade de bolsas de modo que, além de norteados por critérios pedagógicos, indutores de qualidade, contemplem os objetivos do ensino, da pesquisa e da extensão, ampliando a presença de alunos economicamente carentes e contribuindo para sua permanência nos cursos de graduação.

A política geral de fomento será fundamentada nos resultados dos processos oficiais de avaliação, como elemento indutor de qualidade para o sistema, bem como se materializará por meio de projetos julgados na base de competência e devidamente avaliados.

O Estado, ao priorizar a educação em geral, considerará a inexorável articulação de todas as partes que o compõem, destinando recursos orçamentários regulares à sua manutenção com qualidade, o que inclui necessariamente as Instituições Federais de Educação Superior – IFES, garantindo-lhes a necessária recuperação, atualização e expansão.

6.4 *Manutenção e melhoria das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES*

O sistema nacional de Educação Superior possui uma peculiaridade a ser reconhecida por todas as IES que o compõem: o dado de que o MEC é o mantenedor das IFES. Nessa condição, o MEC realizará sua gestão em relação às IFES a partir da qualidade para todo o sistema da educação superior do país. Entre outros aspectos, essa exigência supõe a manutenção e expansão dos

programas *stricto sensu* a partir das demandas da graduação, manutenção regular dos *campi* e sua eventual expansão, quando previamente definida, o que inclui todo o patrimônio físico, conservação e permanente atualização de bibliotecas, laboratórios de pesquisa e ensino, recursos atualizados de informática, recursos técnicos em geral e materiais necessários de apoio aos processos de formação e de aprendizagem.

O processo de definição e ocupação das vagas, tanto do corpo docente, quanto do corpo técnico-administrativo, dado o reconhecimento inquestionável destes dois grupos por constituírem os fundamentos da qualidade da educação, precisa ser fixado com urgência. Há que se definir o total dessas vagas, mediante critérios publicamente estabelecidos, tanto para pleito de ampliação, quanto para a sua efetiva alocação. Esse processo de alocação será descentralizado, cabendo às IES a sua administração. No contexto da avaliação, adotar-se-á a prática de substituição automática, sempre que ocorrer vacância definitiva de uma vaga, devendo este processo ficar sob a responsabilidade da respectiva IES.

6.5 Programas de apoio à Política Nacional de Graduação

Os programas que apoiarão a política nacional de graduação aqui proposta foram mencionados sobretudo nesta seção. A definição sobre esses programas, o apontamento relativo à hierarquização de prioridades, as respectivas elaborações resultam de opções políticas e da disponibilidade de recursos. De qualquer forma, as linhas programáticas a seguir listadas inscrevem-se na lógica de uma política nacional de graduação.

A primeira linha refere-se à formação dos docentes, tanto em programas de pós-graduação *stricto sensu*, quanto nos de formação pedagógica para a docência. Nessa perspectiva, face à competência requerida pelo princípio pedagógico da indissociabilidade, que requer domínio dos métodos de produção do saber em cada área do conhecimento, visando à formação discente com máxima familiaridade no exercício da autonomia investigativa, induzindo-o ao processo de aprender a aprender, há que se priorizar, para todos os docentes da graduação, competência científica própria do doutorado. É óbvio que esta evolução só poderá se dar a longo prazo. Por essa mesma razão, há que se definir política de longo prazo para alcance de tal meta. Esse programa requer, naturalmente, estreita parceria com a CAPES, cuja orientação está hoje voltada fundamentalmente para a formação do pesquisador.

Ainda nesta linha de formação docente, há que se implementar, nas próprias IES, programas permanentes de formação pedagógica específica para a docência, fundamentados no princípio pedagógico da indissociabilidade e no contexto da gestão dos cursos que operarão a partir das referências dos Projetos Pedagógicos. Esses programas devem dar prioridade às questões pedagógicas centradas no aprendizado dos alunos. Há que se familiarizar os docentes com as tecnologias de comunicação e informação (TCI), com processos de avaliação da aprendizagem e com todas as questões pertinentes a processos pedagógicos.

Uma segunda linha inclui os programas de bolsas acadêmicas para alunos da graduação, fundamentadas igualmente no princípio pedagógico da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Como a gestão dessas bolsas

proposta de política seja matéria de Estado, capítulo de um projeto de nação, ela precisa ser articulada com o Governo. Essa tem sido uma nova experiência para o Fórum: a tentativa de construção de parcerias com os segmentos com os quais se relaciona no Ministério de Educação, visando ao balizamento de caminhada de longo prazo. O diálogo já vinha se ampliando, tendo incluído, sistematicamente, os demais Fóruns' originários da Universidade brasileira, tanto nas assembleias nacionais como nos encontros regionais, para incluir, nos últimos tempos, os discentes, por meio da UNE, os sindicatos de docentes e, sobretudo, as associações de reitores. A percepção do alcance da proposta de uma Política para a Graduação obrigava o único Fórum a contar com todos os segmentos que compõem a Universidade brasileira a aprender a dialogar com setores que se situam além de seus limites naturais.

Uma última consideração precisa ser sublinhada. A Política Nacional de Graduação aprovada pelo ForGRAD não foi elaborada a partir da soma de programas fragmentáveis. Como essa política tem seu ponto de partida em uma visão de mundo, não aquela derivada de ideais abstratos, mas fruto de uma aproximação concreta da realidade atual, com suas contradições, fruto de séculos de desacertos de nossas elites, e seus desafios, ligados ao imperativo da construção de relações sociais democráticas, que possam assistir à emergência de práticas efetivamente cidadãs, a proposta daí derivada possui uma organicidade que confere sua sustentabilidade. O princípio pedagógico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é a resposta necessária aos desafios do projeto de desenvolvimento de uma nação que exige, de seus filhos, formação científica sólida, competência técnica, lucidez política associada a compromisso ético. A adoção desse princípio, por seu turno, exige gestão colegiada, com plena aderência de seus diferentes atores aos Projetos Pedagógicos Institucionais e de Curso, construídos para parametrizar o complexo percurso da formação científica, técnica, política e ética. Esse percurso não é feito por heróis solitários, os antigos catedráticos, mas por uma comunidade que se compromete em uma ação coletiva, sob a égide de uma gestão colegiada e democrática. Gestão, estrutura, ordenamento institucional, definições curriculares, programas, recursos pedagógicos como bibliotecas e laboratórios, tudo se articula na condução processual de Projetos Pedagógicos. A auto-avaliação institucional é parametrizada pelas referências dos Projetos Pedagógicos. Ela é necessariamente aferida por avaliação externa, de cunho nacional. E, por estar em jogo um projeto de nação, toda ação educacional deverá ter orientação pública e sua expansão ser regida por marcos democraticamente estabelecidos, tendo como horizonte, não interesses setoriais ou privados, mas os de nação, que possam acolher, com legitimidade, aqueles interesses.

Porque a Política Nacional de Graduação, tal como proposta pelo ForGRAD possui articulação orgânica, sua gestão, fomento, regulação e avaliação precisam guardar estreito compromisso com essa organicidade. Mais que isso, na experiência dos Pró-Reitores de Graduação do país, a própria Graduação não pode ser priorizada em relação aos demais segmentos do ensino. A afirmação dessa política exige uma tomada de consciência mais ampla: ou todos os segmentos que promovem o complexo processo educacional do país compõem um

sistema reconhecido socialmente como absolutamente prioritário no seu conjunto, ou não estaremos à altura dos desafios de um projeto de nação, em um país que acumula as dívidas sociais que incomodam setores cada vez mais extensos.

COMISSÃO RESPONSÁVEL

Coordenador Geral:

Roberto Quental Coutinho – UFPE

Coordenador da Comissão de Redação:

Ely Eser Barreto César – UNIMEP

Comissão de Redação:

Alice Pierson – UFSCar

André de Almeida – UFRRJ

Solange Medina Ketzer

Supervisão Editorial:

EDUA

ocorrerá no contexto da implementação dos Projetos Pedagógicos de Curso, há que se prever processo de concessão descentralizado, avaliação regular para as devidas correções da operação.

Na atual conjuntura de qualificação do ensino básico, há que se priorizar o programa de formação e capacitação de professores para esse nível, incluindo-se aqui, necessariamente, a formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental. Tal programa requer a existência de bolsa acadêmica para os discentes, em suas diferentes fases de formação, com destaque para programas de estágio nas escolas de ensino básico. Existem experiências positivas de parcerias com secretarias estaduais e municipais de educação, inscritas nas respectivas políticas públicas de tais segmentos. O referido programa poderia desenvolver-se com participação do MEC para a viabilização destas parcerias. Uma política para o setor já está desenhada no PRODOCÊNCIA, constituindo-se o programa como uma das prioridades efetivas do ForGRAD.

Esses programas, dada a inserção nos cursos para potencializar os objetivos de seus Projetos Pedagógicos, serão administrados em estreita parceria entre MEC e as Pró-Reitorias de Graduação ou órgão equivalente. As bolsas, concedidas às IES, são por elas aprovadas, no contexto de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão. Devem ser supervisionadas por docentes habilitados e administradas pelas Pró-Reitorias de Graduação. Como integrantes dos projetos institucionais, os programas serão especificamente avaliados, no contexto do processo da avaliação institucional e de cada curso, sob supervisão do próprio MEC, podendo os mesmos serem reformulados ou ampliados. O tempo de vigência das bolsas está previsto para um ano, com possibilidade de renovação.

Como sugestão geral para se tentar a viabilização do conjunto desses programas, importantes para requalificar a graduação no país, em um contexto de escassez de recursos, o MEC poderá tomar a iniciativa para discussão e aprovação de Fundo Setorial destinado a esses programas específicos.

Considerações finais

A presente proposta de Política Nacional de Graduação é consequência de um lento e sistemático processo de amadurecimento, após a inédita decisão de 1998 de se elaborar um Plano Nacional. Na ocasião, a XI Assembléia Nacional do ForGRAD foi movida por um cuidado extremo para contar, na Comissão do Plano, representantes de todos os segmentos jurídicos das IES brasileiras e de todas as regiões do país. O Plano foi acolhido como base de consenso dos distintos segmentos que se sabiam ligados à tarefa formadora da juventude do país. Sua legitimidade era tal que o Plano determinou toda a agenda do Fórum desde então, fermentando a caminhada da graduação do país. A densidade do consenso acumulado na cuidadosa elaboração dos diferentes temas anuais, culminou com a percepção de uma necessidade, a da proposição de uma Política Nacional.

Uma Política Nacional de Graduação, por outro lado, transcende os limites de operação do segmento. Apesar da consciência do ForGRAD de que uma