

# EDUCAÇÃO SUPERIOR E INCLUSÃO, TENDÊNCIAS E DESAFIOS NO SÉCULO XXI<sup>1</sup>

## HIGHER EDUCATION AND INCLUSION. TRENDS AND CHALLENGES IN THE XXI CENTURY

António Teodoro<sup>2</sup>

### RESUMO

O texto resulta de reflexões teóricas e práticas acerca da realidade educacional brasileira, muitas delas realizadas em parceria no âmbito da Rede Iberoamericana de Investigação Educacional - RIAIPE3 em que se busca compreender as mudanças que se processam no plano local a partir de políticas globalizadas. E nesse sentido que se assinala a crescente importância que o ensino superior adquire na resolução dos problemas sociais e económicos, não se constituindo em um modelo fechado, ao contrário, em constante renovação. Assim com o propósito de refletir as mudanças que vem ocorrendo na educação superior nos últimos trinta anos assinala-se um conjunto de tendências que nos permitam compreender a formulação de novas epistemologias.

**Palavras-chaves:** Educação Superior, Epistemologias, Mudança Social

Na segunda metade do século XX, os sistemas de ensino superior passaram por uma intensa transformação e experimentaram, sobretudo nas últimas décadas, uma extraordinária expansão. Uma das forças motrizes dessa mudança foi o significado consideravelmente maior da ciência, da investigação científica e da qualificação para a geração de riqueza de uma sociedade, da qual dependem, em última instância, os sistemas de bem-estar social e de segurança cidadã. A concorrência cada vez mais globalizada tem vindo a exigir um conhecimento novo e rapidamente aplicável, tornando o ciclo de inovação tecnológica cada vez mais breve, em quase todas as áreas da produção e da sociedade.

Considerando esta evolução, o ensino superior tem vindo a adquirir uma crescente importância na promoção de mudanças e na resolução de problemas sociais e económicos, passando a integrar o catálogo de temas considerados prioritários e estratégicos para o desenvolvimento das nações e dos povos.

---

<sup>1</sup> Conferência realizada em 24 de maio de 2013, na Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação de S. Paulo, na ocasião do seu 50º aniversário.

<sup>2</sup> Professor Visitante da UNINOVE e Professor Catedrático da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Coordenador Geral da Rede RIAIPE3 e Vice-Presidente do Comité de Investigação 04 da Associação Internacional de Sociologia. Professor de Educação Comparada e de Sociologia da Educação. Diretor da Revista Lusófona de Educação e autor de uma vasta bibliografia sobre políticas de educação, publicada em Portugal, Brasil, EUA, Espanha e França. E-mail: a.teodoro@netvisao.pt.

Generaliza-se a convicção que o progresso requer o aumento dos níveis de escolaridade da população e que as necessidades do desenvolvimento e, conseqüentemente, o novo nível de procura, exige flexibilidade, agilidade e alternativas de formação adequadas às expectativas de uma rápida inserção num sistema produtivo em constante mudança (SANTIAGO, TREMBLAY, BASRI & ARNAL, 2008).

Estas novas expectativas de formação pressupõem uma rotura com padrões e modelos rígidos e, em muitos casos, indiferenciados de ensino superior. O crescimento acentuado e rápido do acesso ao ensino superior tem implicado mudanças no perfil de formação, tanto no domínio do conhecimento como na capacidade de aplicação a problemas sociais concretos, ou no desenvolvimento do espírito de liderança e de polivalência funcional e, sobretudo, numa maior adaptabilidade às mudanças nas tecnologias de informação e comunicação.

O impacto dos novos processos no ensino superior é sentido e questionado de modo diferente nos vários países, devido à sua história e localização no sistema mundial, aos seus sistemas de ensino, à sua organização, ou à sua capacidade de reação, de mobilização de recursos e de implantação de políticas pertinentes. Mas apresenta características e problemas que constituem uma agenda global.

Os primórdios da universidade moderna podem ser encontrados nos finais do século XVIII e no século XIX, associadas às reformas realizadas na Inglaterra, na Prússia e em França. Segundo Magalhães (2006), as instituições de ensino superior do cardeal Newman, de von Humboldt ou do modelo napoleónico, embora com matizes diferentes, tinham em comum o fato de serem modelos modernos, porque advogavam uma fé no Homem, no conhecimento (enquanto ciência e verdade) e na História. Para o cardeal Newman, a finalidade estava em fornecer uma educação *liberal*, ou seja, entender que o conhecimento deve ser procurado como um fim em si mesmo. A concepção humboldtiana expressava um enfoque na ciência moderna e na sua institucionalização, liberta da religião, da igreja ou da autoridade do Estado e das pressões sociais e económicas. Por sua vez, a concepção napoleónica preparava o Homem culto de modo a que pudesse exercer a sua profissão com maestria e dominar com facilidade qualquer assunto.

Na América Latina, sobretudo nos países de língua espanhola, é normalmente acrescentado um quarto modelo de universidade: o instituído pela revolta de Córdoba, na Argentina, em 1918. Esse modelo valoriza (i) o carácter público e

gratuito da educação universitária, em todos os seus níveis, da graduação ao doutoramento, (ii) a autonomia da universidade face ao Estado e aos interesses económicos, com uma gestão participada por professores, estudantes e funcionários, e (iii) a participação política na discussão dos grandes problemas nacionais.

A universidade moderna foi um instrumento central na edificação do Estado-nação, sendo assumida como uma construção nacional e uma forma de reforço do aparelho de Estado. Às universidades competia, para além da preparação dos quadros superiores do Estado, certificar a socialização dos estudantes para que pudessem assumir as suas funções na sociedade, promover a mobilidade social dos mais competentes e ser um local de discussão livre e independente das questões críticas da sociedade (MAGALHÃES, 2006).

A universidade tinha, também, um papel fundamental na formação da cidadania, na transmissão de valores e na defesa e promoção da cultura nacional. Os estudantes eram estimulados a respeitar as ideias, a reverem-se no pensamento crítico, a procurarem um espírito de cooperação e de responsabilização pelos atos pessoais. Numa perspectiva habermasiana, a universidade, como “comunidade crítica de aprendizagens”, deveria ser o lugar privilegiado de comunicação, de diálogo, de expressão democrática e de participação dos jovens na construção do conhecimento, da autonomia e da liberdade.

Representada como centro de criação, transmissão e difusão de cultura, da ciência e da tecnologia, a universidade assume-se como uma forma superior de cidadania, que não pode continuar a funcionar para a formação de um número diminuto de pessoas. A universidade torna-se um espaço de produção do conhecimento, de resolução de problemas sociais e tecnológicos, de criação de um espírito crítico que permita ao estudante reestruturar os seus percursos de formação na base de valores. Como refere Torres (2003, p. 134), “as universidades, enquanto instituições historicamente constituídas e povoadas por intelectuais, e não apenas por tecnocratas, têm um papel a desempenhar no desenvolvimento de modelos críticos de sociedade”.

Embora se possam encontrar no pós II Guerra Mundial algumas análises e reflexões destinadas a repensar os termos da universidade – tal como o texto de Karl Jaspers sobre *A Ideia de Universidade*, de 1965, estas nunca puseram em causa os seus alicerces epistemológicos. Nas últimas duas décadas do século XX

intensificaram-se os estudos e reflexões sobre a educação superior, e, em particular, sobre as universidades, que apontam para novas epistemologias e outros caminhos, embora sem rumos muito definidos.

Aqui, não é nosso propósito fazer um “estado da arte” dessa reflexão e dos rumos apontados. Procuraremos antes sistematizar um conjunto de tendências que nos permitam compreender o que tem vindo a mudar na educação superior nos últimos trinta anos.

### **Tendência 1 – Uma continuada expansão dos sistemas de educação superior**

A expansão da educação superior foi notável nas décadas consideradas. Globalmente, em 2004, estavam matriculados 132 milhões de estudantes em instituições de ensino superior, enquanto que, em 1991, esse número era de 68 milhões (UNESCO, 2006). A percentagem de crescimento anual a nível mundial foi, no período de 1991 a 2004, de 5,1%. Nesse período, o crescimento foi particularmente significativo no Leste da Ásia e no Pacífico (8,1%), na África Sub-Sahariana (7,2%) e no Sul e Oeste da Ásia (6,8%); na América Latina e Caribe o crescimento médio anual foi de 5,1% e de 5,0% na Europa Central e do Leste; na Europa Ocidental e na América do Norte foi de 1,9%.

O *ratio* do número de estudantes na educação superior no grupo etário da população dos 18-24 anos subiu entre 1991 e 2004 de 52 para 70% na América do Norte e Europa Ocidental; de 33 para 54% na Europa Central e do Leste; de 17 para 28% na América Latina e Caribe; e de 7 para 23% no Leste da Ásia e Pacífico (UNESCO, 2006). Todos os países membros da OCDE tiveram um crescimento, entre 1995 e 2004, do número de matriculados, com exceção da Espanha, que decresceu 3%. Países como a República Checa, a Grécia, a Hungria e a Polónia dobraram o número de estudantes; outros, como o Chile, a Coreia, o México ou a Eslováquia tiveram taxas de crescimento entre 50 e 100%; Portugal e a Suécia tiveram um pouco menos de 50%. No Brasil, na década 2001 - 2010, o crescimento das matrículas foi de 110,1%, segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2011).

### **Tendência 2 – Diversificação da oferta: o aparecimento de novos tipos de instituições de ensino superior (IES)**

A expansão da educação superior foi acompanhada por uma diversificação do tipo de oferta. Novos tipos de IES emergiram. Podemos assinalar, a título de

exemplo, os *Instituts Universitaires de Technologie* (IUTs) em França (criados em meados anos 1960), os Technical and Further Education Colleges (TAFE) na Austrália (princípio dos anos 1970), o alemão *Fachhochschulen* (início dos anos 1970), os Institutos Politécnicos em Portugal (final dos anos 1970), os colleges regionais (*Distriktshøgskoler*) na Noruega (princípio dos anos 1970), the *Hogscholen* (HBO) na Holanda (final dos anos 1980), o sector Politécnico Polytechnic (AMK) na Finlândia (princípio dos anos 1990), as *Universidades Tecnológicas* (princípio dos anos 1990), as *Universidades Politécnicas* (princípio dos anos 2000) e as *Universidades Interculturales* (meados de 2000) no México, e na Suíça as Universidades de Ciências Aplicadas (final dos anos 1990), entre muitos outros. No Brasil, a transformação dos CEFET's (Centros de Formação Tecnológica) em Institutos Federais de Educação Superior pode inserir-se nesta tendência de diversificação.

Estas novas instituições possuem enormes diferenças de âmbito e organização mas têm um objetivo comum: uma maior proximidade com o mercado de trabalho e uma formação orientada para o emprego.

Neste processo de diversificação pode ainda incluir-se a tendência das universidades tradicionais expandirem a sua oferta, oferecendo cursos de curta duração e vocacionalmente muito dirigidos. Em alguns países (Austrália e Reino Unido, p.ex.), esse processo foi acompanhado pelo fim de sistemas binários de ensino.

### **Tendência 3 – A expansão da oferta privada de Educação Superior**

A resposta à crescente procura de educação superior foi dada, em alguns países, pelo sector privado, que, em face de recursos públicos insuficientes para responder ao rápido aumento da procura estudantil, encontraram um campo de investimento fortemente reprodutivo. A situação é muito diferente de país para país, com uma forte presença do sector privado em países como o Chile, o Brasil e muitos outros países da América Latina e da Europa de Leste, ou com uma presença dominante do sector público em países como a França, a Espanha, a Itália ou a Argentina. Em países como os Estados Unidos e Portugal verificou-se uma diminuição do sector privado a partir dos anos 2000.

Em geral, o crescimento da oferta privada de educação superior verificou-se na passagem de um ensino superior de elites para um ensino superior de massas

(utilizando as categorias de Martin Trow). A questão que ainda não está clara é se essa tendência de incremento da oferta privada se manterá na passagem de um ensino superior de massas para um ensino superior (tendencialmente) universal. Aqui, os dados disponíveis não nos permitem tirar ainda uma conclusão.

#### **Tendência 4 – Novos modos de estudo e de oferta educativa**

O desenvolvimento de caminhos de formação mais flexíveis como a educação a distância e *e-learning* permitiram um acesso mais alargado de estudantes que, de outro modo, muito dificilmente frequentariam a educação superior. Em muitos países, incluindo o Brasil, esta é uma tendência que se reforçará. As novas tecnologias trouxeram também outras metodologias de ensino que, mesmo nas universidades tradicionais, se generalizam em alternativa aos cursos magistrais.

A procura de estudantes também está a mudar. Na Europa, p.ex., aumentam os estudantes que querem atualizar os seus conhecimentos num domínio específico, para responder a uma necessidade do mercado de trabalho ou adquirir uma dada competência. Em Portugal aumentou o número de estudantes que preferem fazer disciplinas avulso a matricularem-se num curso organizado e definido. Depois, por vezes, com o sistema de créditos (ECTS), podem contabilizá-los para uma formação estruturada. As TIC facilitaram as ofertas de educação ao longo da vida, com programas em *part-time*, formações assentes numa organização modular, estudos não conducentes a graus, formações orientadas para o perfil dos estudantes ou das necessidades das empresas.

#### **Tendência 5 – Uma maior heterogeneidade do corpo estudantil**

Uma tendência chave é o incremento considerável da participação feminina na educação superior. Em praticamente todos os países de que se dispõe de dados se verifica essa tendência. Nos países da OCDE, em 2005, a expectativa de entrada de mulheres na universidade (IES de tipo A, na terminologia da OCDE) era de 61% comparada com 48% para os homens (OECD, 2007). EM 1998, essa proporção era de 43% para as mulheres e 37% para os homens (OECD, 2000).

Um segundo desenvolvimento significativo é o incremento de estudantes adultos seniores (*“mature students”*, em inglês). Uma universidade francesa como Lyon 2 tinha, recentemente, na sua população estudantil, cerca de 25% de estudantes com mais de 55 anos de idade, muitos deles com uma graduação, mas fazendo outra em outra área (engenheiros e economistas fazendo história ou

filosofia). Nas universidades europeias, em geral, existem que sistemas que permitem aos estudantes adultos (maiores de 23 ou 25 anos) entrarem na universidade sem necessidade de terem ensino médio.

Mas, em terceiro lugar, a maior diversidade verifica-se no campo socioeconômico e cultural. Os programas de ação afirmativa (como o PROUNI e a política de cotas, no Brasil, mas também no Peru e noutros países da América Latina), a criação de universidades indígenas ou interculturais, a melhoria das condições de vida e o alargamento de uma classe média baixa, estão a trazer à universidade jovens adultos de outras culturas e de extractos socioeconômicos e culturais com um capital cultural muito diferente dos tradicionais estudantes das universidades de elite.

### **Tendência 6 – Novos modos de financiamento da educação superior**

Os dados da OCDE mostram que, entre 1995 e 2004, houve um incremento da proporção relativa das fontes privadas (famílias, entidades privadas) no financiamento da educação superior. Mas a maior diferença verificou-se nos modos de alocação dos fundos públicos, com um incremento dos modos de financiamento assente em processos competitivos e baseados numa avaliação das performances. Em muitos países, uma parte importante do financiamento público é feito através de programas de desenvolvimento associados a objetivos específicos acordados: inovação curricular, número de estudantes formados, resultados de I&D, etc. Muitos desses programas são competitivos, i.e, existem várias IES a concorrer ao mesmo tipo de financiamento. Esses novos modos de financiamento estão, em geral, associados à generalização de sistemas de qualidade, assentes na avaliação e acreditação por entidades apresentadas como “independentes”.

Os novos modos de alocação dos fundos públicos decorrem de dois tópicos centrais nas políticas educativas adoptadas em muitos países desde o final dos anos 1980: (i) a avaliação da “qualidade” e (ii) uma orientação pelo consumo (“*consumer-driver*”).

### **Tendência 7 – Novas formas de governo das IES**

Nas últimas décadas, importantes mudanças ocorreram nos modos de governo (e de liderança) das IES, incluindo a emergência de novas perspectivas de liderança académica e de novos modos de organizar as estruturas de decisão. Os líderes

universitários (reitores, na expressão portuguesa para as universidades) passaram a ser vistos como empreendedores, *managers* ou CEO (“*chief executif officer*”).

Na área do governo institucional, verificou-se a tendência de incluir nas estruturas de direção estratégica elementos exteriores à universidade, em particular vindos do mundo empresarial e das profissões (“*stakeholders*”), muitas vezes em maior número que os representantes “internos” da universidade (professores, nomeadamente). Houve também, neste período, em vários países a possibilidade das universidades assumirem personalidades jurídicas distintas, mesmo quando são estatais (em Portugal, diversas universidades do Estado se transformaram em fundações de direito privado), com mudanças nos modos de contratação de serviços e nas relações laborais (incluindo a contratação de professores e investigadores)

### **Tendência 8 – A construção de redes globais e o forte incremento da mobilidade e colaboração inter-universitária**

A educação superior tornou-se mais internacionalizada com um assinalável incremento de redes entre instituições, académicos e estudantes. Uma investigação internacional colaborativa fortaleceu-se através de uma densa rede de institutos e programas. A mobilidade de estudantes e de académicos há muito que existe; mas, nas últimas décadas, essa mobilidade expandiu-se e permitiu a emergência de um mercado global de educação terciária.

Verificou-se também uma tendência para a internacionalização do curriculum, estendido a diferentes disciplinas. As ideias e debates dos principais centros académicos estenderam-se e tornaram-se dominantes em campos como o *management* e o *business*, as tecnologias de informação e a biotecnologia. Embora outros campos não acompanhem este processo de internacionalização do curriculum com a mesma intensidade, como a história, os estudos da linguagem e outros campos das humanidades, verifica-se uma centralização das grandes editoras e casas de produção de materiais académicos, particularmente nos EUA e Reino Unido, o que contribui para uma internacionalização do curriculum e para a transformação do inglês na (única) língua de difusão científica. O desenvolvimento da internet e o uso de bases de dados comuns contribuem igualmente para esse processo de internacionalização.

### **Tendência 9 – Desenvolvimento de processos de integração regional**

Os processos de integração regional estão também a condicionar os sistemas de educação superior. Na Europa, seguramente a região onde mais se avançou

neste campo, o processo de Bolonha conduziu à criação de um Espaço Europeu de Educação Superior, onde se verifica uma (quase) total compatibilidade (e comparabilidade) entre os sistemas nacionais. Essa cooperação alargou-se aos campos da investigação e dos sistemas de educação e formação (processo de Copenhague), no quadro do desenvolvimento do conceito de educação ao longo da vida (“*life long learning*”).

Na América do Sul e em outras regiões do continente americano deram-se alguns passos, embora muito tímidos, de reconhecimento de estudos e de homologação de diplomas, havendo a intenção de criar sistemas de comparabilidade que acompanhem os processos de integração económica regional (Mercosul, Nafta).

#### **Tendência 10 – A criação de um mercado global e a emergência de grandes grupos transnacionais interessados no provimento de educação superior**

Uma das principais consequências da globalização neoliberal é a observação de que o sentido das principais reformas realizadas nas últimas décadas é universalmente muito similar, para além dos sistemas políticos e económicos, das tradições universitárias, do desenvolvimento tecnológico ou das culturas nacionais. O neoliberalismo provocou uma revolução no sistema capitalista e produziu uma “nova razão do mundo” (LAVAL & DARDOT, 2012), com impactos em todos os campos da sociedade (e, não apenas na economia). A transformação do conhecimento numa *commodity*, da educação num serviço comercializável e da preferência por sistemas orientados para o mercado estão a conduzir a profundas transformações na ideia de universidade e do seu papel na formação das elites culturais e económicas das sociedades nacionais.

A consequência deste caminho foi a inclusão da educação superior nas negociações do *General Agreement on Trade in Services* (GATS), em curso desde 2000 sob os auspícios da Organização Mundial do Comércio (OMC). O propósito do GATS é promover a liberalização do comércio internacional de serviços, entre os quais o de educação (superior). Neste contexto, o aparecimento de grandes grupos económicos, alguns de natureza transnacional, interessados na compra e posse de universidades será seguramente uma tendência que se reforçará nos próximos anos.

### **Tendência 11 – Reforço do papel da educação superior nas sociedades (baseadas no) do conhecimento**

O incremento das economias baseadas no conhecimento e o aumento da competitividade internacional colocou os sistemas de educação superior no centro do fatores do crescimento económico. Na Europa, isso encontra-se muito bem ilustrado no papel atribuído à formação, à investigação e à inovação na chamada estratégia de Lisboa.

Os modos de produção do conhecimento mudaram também e trouxeram importantes consequências (e desafios) à educação superior. Gibbons (1998) tem argumentado que a produção e disseminação do conhecimento – a investigação e o ensino – já não são mais atividades produzidas de modo quase monopolista, em instituições e circuitos fechados das universidades e centros de I&D universitários. Hoje, as universidades e os centros de investigação estão entre os muitos outros atores envolvidos na produção de conhecimento, o que implica que a universidade se tenha de abrir e ampliar as suas relações com os tecidos social, cultural e empresarial em que se situa e insere.

A intervenção vai longa e o tempo está prestes a esgotar-se. Não gostava de terminar sem que, antes, e de modo quase telegráfico, pudesse enunciar alguns desafios que se colocam às universidades e às políticas de educação superior nas próximas décadas, sabendo que o futuro é sempre uma construção coletiva que tem em consideração o passado e o presente, mas tem igualmente em consideração as nossas aspirações, as nossas utopísticas, na expressão de Wallerstein (1998), ou os nossos “inéditos viáveis”, de Paulo Freire.

*O primeiro desafio está na capacidade de pensar as universidades e a educação superior fora da racionalidade imposta pelo neoliberalismo.* O neoliberalismo, infelizmente, não foi apenas uma doutrina económica. É toda uma nova racionalidade (LAVAL & DARDOT, 2013) assente na ideia de que o mercado é omnisciente e que a competição é a única ação humana geradora de inovação e progresso; nesse pressuposto, o pensamento neoliberal assumiu a missão de realizar uma “revolução” nas relações sociais e humanas, a partir de uma engenharia social que radicaliza e transforma o capitalismo, que, no século XX, aprendera a coexistir com a democracia e um Estado social de Bem-Estar (Welfare State). Esta nova racionalidade penetrou profundamente nas universidades e nas políticas de educação superior. Localizar os pressupostos e consequências dessa

racionalidade e construir outras racionalidades constitui, seguramente, uma das missões dos intelectuais, dos académicos e dos atores políticos apostados em superar um dos períodos mais negros (e perigosos) da história recente da humanidade.

*O segundo desafio está na capacidade de pensar a universidade (aqui usada como sinónimo de IES) como comunidade de aprendizagem, aberta à mudança e à inovação, capaz de incluir e permitir o empowerment (empoderamento), ou a conscientização, se preferirmos o conceito de Freire, de um número crescente de jovens e adultos que, sem discriminação de género, de classe ou de etnia, procura e acede a uma formação universitária. A universidade, progressivamente, está a deixar de ser um espaço dos “eleitos”, onde, atrás de uma seleção meritocrática violenta, se escondem as mais violentas e eficazes formas de reprodução das desigualdades e de violência simbólica, como nos mostrou tão bem Pierre Bourdieu.*

*O terceiro desafio encontra-se no pensar das consequências da perda do carácter público da educação superior e a sua progressiva privatização, tanto na questão do financiamento e posse como no sentido da crescente clientilização dos estudantes e das famílias. É a educação (superior) um serviço ou um direito não transacionável? A forma como se responde a esta questão tem inúmeras consequências no plano da política, não apenas na alocação de recursos mas sobretudo no estabelecimento dos modos de regulação do sistema de educação superior.*

*O quarto desafio situa-se ao nível dos modos de governação das universidades. Nas últimas décadas assistiu-se, em muitos países, a profundas alterações nos modos de governo das universidades, tomando como modelo e aproximando-os dos modos de gestão empresarial. Em consequência direta da aplicação das teorias do *new public management*, os modos de participação coletiva (de professores, de investigadores, de estudantes) na definição das políticas científicas e de formação foram considerados ineficazes e substituídos pela palavra e influência de *stakeholders*, por definição exteriores à universidade. Os Reitores passaram a ser escolhidos como os CEO (*chief executive officer*) das empresas e a atuar segundo os seus padrões de eficácia. Em outros países, essas mudanças não se realizaram e a governação das universidades continuou a fazer-se segundo os antigos modos de dominação corporativa, assentes na influência determinante dos professores e do corpo estudantil organizado partidariamente. O desafio que se*

coloca é o de pensar uma **universidade cidadã**. Existe alternativa a este dilema: ou uma universidade assente no peso corporativo dos seus professores e estudantes (os que estão *in*) ou uma universidade-empresa, em que os critérios dominantes são os da eficiência e da eficácia medidas pelos seus *outputs* económicos?

*O quinto desafio tem que ver com o conhecimento e o modo como este é entendido: um bem público ou uma vantagem competitiva? Uma construção pessoal e partilhada ou uma commodity adquirida através da compra de um serviço? Existe uma vasta bibliografia, sobretudo proveniente de organizações internacionais como a OCDE ou o Banco Mundial, progressivamente transformadas em think tanks que constroem as novas racionalidades, depois transformadas em senso comum (TEODORO, 2011), sobre o papel das universidades na “economia do conhecimento”. E qual o papel das universidades na “sociedade do conhecimento”?*

*O sexto desafio está associado aos modos de combinar competição e cooperação, tanto nos planos nacional como internacional. O principal modo de regulação das políticas nestes tempos de globalização neoliberal faz-se, sobretudo, pelas comparações internacionais (e nacionais) estabelecidas a partir de grandes inquéritos estatísticos. São as provas do tipo do PISA (estando anunciado brevemente a sua extensão ao ensino superior), os rankings de universidades, de escolas, de estados e de países, o “produtivismo académico”. A qualidade e a excelência, nos planos individual ou institucional, são (quase) sempre apontadas como resultado de sistemas de competição e raramente (ou nunca) de cooperação. A excelência é, em geral, apontada como o oposto da massificação. A questão que se tem de equacionar é esta: *é possível a excelência académica numa educação (superior) de massas, universal e radicalmente democrática?**

*O sétimo desafio prende-se com os modos de regulação da educação superior, e do lugar do Estado, do mercado e da comunidade. As tendências recentes apontam para um recuo (por vezes, aparente) do Estado, remetendo a regulação para agências de acreditação e avaliação apresentadas como “independentes”, e para um presença, por vezes avassaladora, do mercado na regulação das políticas públicas. São possíveis modos onde se equilibrem os três pilares da regulação, dando ênfase em particular ao pilar da comunidade, praticamente ausente nos modos de regulação dominantes?*

*O oitavo desafio resulta de uma dicotomia que tem marcado o ensino superior, em particular no Brasil: as universidades de investigação e as IES de ensino. Desde*

Humboldt que se tem defendido uma estreita ligação entre ensino e investigação nas universidades. Mas a expansão do ensino superior, a progressiva vocacionalização das IES, fez-se com IES completamente afastadas da produção científica. Há universidades de investigação e IES de ensino. A questão que coloco é a seguinte: *qual o papel da pesquisa na formação humana e profissional dos quadros superiores?* É possível manter esta dicotomia sem que se ponha em causa a relevância e exigência das formações universitárias de uma parte substantiva dos profissionais de um país?

*O nono desafio situa-se no plano da internacionalização das universidades.* Aqui situo apenas a questão das *world class universities* e dos seus impactos na difusão de modelos hegemónicos de organização e de formação. Sendo uma questão pouco debatida, importa analisar as consequências da afirmação e difusão de modelos de ensino e de investigação, sobretudo em países da periferia e semiperiferia do sistema mundial.

*O décimo (e último) desafio prende-se com a questão dos saberes e do diálogo entre epistemologias.* O conhecimento científico não é a única forma de conhecer. Podem as universidades tornar-se centros cosmopolitas capazes de estabelecer pontes entre diferentes culturas, diferentes fontes de conhecimento, associando conhecimento e cidadania? Podem as universidades estabelecer um diálogo aberto entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento, em particular o conhecimento indígena?

O historiador italiano Carlo Cipolla escreve num dos seus ensaios: *“O presente não é mais do que uma pequena fatia de futuro agarrada a uma pequena fatia de passado, sendo as dimensões das fatias determinadas arbitrariamente pelo sujeito”* (CIPPOLA, 1993, p. 92). Também neste nosso exercício de prever os desafios da educação superior estão fortemente presentes essas fatias de passado e futuro.

Muito obrigado.

## **ABSTRACT**

The text results from theoretical and practical reflections about the Brazilian educational reality, many of them carried out in partnership within the Ibero-American Network of Educational Research - RIAIPE3 which seeks to understand the changes occurring in the local plan from globalized policies. And this sense that it signals the growing importance of higher education acquired in solving social and economic problems, do not implied a closed model, unlike in constant renewal. So in order to reflect the changes that has taken place in higher education in the last thirty years it

is pointed out a set of trends that allow us to understand the development of new epistemologies.

**Keywords:** Higher Education, Epistemology, Social Change

## REFERÊNCIAS

CIPPOLA, C. *Introdução ao Estudo da História Económica*. Lisboa: Edições 70 (ed. or., 1988), 1993.

GIBBONS, M. *Higher education in the 21st Century*. Paper prepared as a contribution to the United Nations Educational, Social, and Cultural Organization World Conference on Higher Education (Paris, France, October 5-9, 1998).

INEP. *Censo da Educação Superior 2010*. Divulgação dos principais resultados do Censo de Educação Superior. Brasília: INEP, 2011.

LAVAL, C. & DARDOT, P. *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedade neoliberal*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2013.

MAGALHÃES, A. A identidade do ensino superior. A Educação Superior e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40, 2006.

OECD. *Education at a Glance*. Paris: OECD, 2000.

OECD. *Education at a Glance*. Paris: OECD, 2007.

SANTIAGO, R., TREMBLAY, K., BASRI, E. & ARNAL, E. *Tertiary Education for the Knowledge Society*. V. I: Special Features: Governance, Funding, Quality. Paris: OECD, 2008.

TEODORO, A. *A educação em tempos de globalização neoliberal*. Os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

TORRES, C. A. Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. In: C. A. Torres. (Org.). *Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação*. S. Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 63-101.

UNESCO. *Global Education Digest*. Paris: UNESCO, 2006.

WALLERSTEIN, I. *Utopistics or historical choices for the Twenty-First Century*. New York: The New Press, 1998.