

SCHWARTZMAN, Simon (Org.)

*A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*

Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014, 288 páginas.

## Ensino superior na América Latina: além das crises, mas aquém dos desafios?

Profº Dr.

Leonardo Rogério Miguel

Universidade Estadual do Norte

Fluminense Darcy Ribeiro

[miguel.leonardo@gmail.com](mailto:miguel.leonardo@gmail.com)

Recebido em 23/02/17

Aceito em 05/03/17

Para citar este artigo: MIGUEL,  
Leonardo Rogério. Resenha do livro  
SCHWARTZMAN, Simon (Org.)  
*A educação superior na América  
Latina e os desafios do século XXI*.  
Em Construção. ano 1, No. 1,  
2017, pp. 165-178. DOI:10.12957/  
emconstrucao.2017.28131

O livro *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI* foi organizado pelo cientista social e intelectual brasileiro Simon Schwartzman e constitui o resultado de um curso homônimo (coordenado pelo próprio Schwartzman no ano de 2013) da Cátedra Unesco, do Memorial da América Latina em São Paulo. Para compor o volume, Schwartzman reuniu sete pesquisadores – reconhecidos como especialistas no campo de estudos da educação superior – com o propósito de “tratar de entender a realidade da educação superior na América Latina hoje, e suas perspectivas para o futuro, à luz do entendimento mais geral que existe sobre o setor” (p.16). Os autores exploram temas, conceitos e problemas relativos às origens, ao valor, à evolução, às transformações e motivações das universidades. Algumas das questões contempladas no volume são as seguintes: o sentido da universidade como instituição, suas idealizações, tendências e os tipos mais notórios de universidade; as políticas públicas para o Ensino Superior; o relacionamento das universidades com empresas privadas, indústrias e com a economia de mercado em geral; a massificação e a universalização do ensino superior, a avaliação da qualidade das Instituições de Ensino Superior (IES); o empreendedorismo e a inovação científico-tecnológica nas universidades, a privatização do ensino superior no Brasil.

O livro está dividido em oito capítulos e uma apresentação da autoria do organizador. Simon Schwartzman também escreve o Capítulo 1 – “A educação superior e os desafios do século XXI: Uma introdução”. Os demais capítulos são os seguintes: Capítulo 2 – “Novos desafios para o ensino superior no século XXI”, de Jamil Salmi; Capítulo 3 – “La idea de universidad: Tendencias y transformación”, de José Joaquín Brunner Ried; Capítulo 4 – “A difusão de regimes de certificação de qualidade no ensino superior

latino-americano”, de Elizabeth Balbachevsky; Capítulo 5 – “Expansión del acceso y mejoría de la equidade em la educación superior: La perspectiva desde sistema nacionales”, de Jorge Balán; Capítulo 6 – “Privatização do ensino superior no Brasil: Velhas e novas questões”, de Helena Sampaio; Capítulo 7 – “La movilidad científica de retorno y la internacionalization de las capacidades de investigación em América Latina”; de Sylvie Didou Aupetit; e, finalmente, Capítulo 8 – “A inovação tecnológica e a ‘terceira missão’ da universidade, de Renato Hyuda de Luna Pedrosa. Ao final da obra, encontram-se breves apresentações dos currículos dos autores. Em virtude do espaço aqui disponível e das limitações próprias de uma resenha, os níveis de apreciação e aprofundamento sobre os conteúdos dos capítulos precisaram ser desiguais.

Não obstante os méritos da publicação, empreguei uma abordagem crítica, não em sua totalidade, mas a respeito de aspectos que considero importantes para a compreensão da maneira como alguns dos autores abrem a “caixa preta das universidades” (p.8). Assim procedi porque a intenção desta resenha é despertar o interesse, quiçá o engajamento, nos estudos e discussões sobre o ensino superior (ensino universitário, em particular), mesmo diante do atual cenário pouco promissor para a educação, a ciência e a vida intelectual no Brasil. Convém fazer outras observações preliminares importantes para melhor apreciação desta resenha e para maior entendimento do ponto de vista adotado por seu autor.

Em primeiro lugar, seguindo Simon Schwartzman, aqui não me refiro à educação superior como um todo, mas à educação universitária – “parte de um conjunto mais amplo de instituições de educação pós-secundária existentes” (p.17). Logo, nesta ocasião, as universidades são as instituições de referência dentre as diversas modalidades de ensino superior. Segundo, embora o livro aborde a América Latina, aqui, o foco é a universidade brasileira, com a qual o autor desta resenha está familiarizado. Última observação, considero o termo “desafio” como uma possível chave de orientação para contextualizar e entender o propósito geral da publicação. A seguir, dedico algumas palavras sobre essa impressão acerca do título do livro.

\*\*\*

“Desafios” pode ser tomado como um termo bem próprio da semântica do mercado, de modo a ser adequado aos discursos empresariais e mercadológicos sobre os meios e os fins das universidades públicas e privadas. Também é uma palavra mágica que aparece em palestras motivacionais sobre “liderança”, “inovação”, “empreendedorismo”, “resiliência”, “ética empresarial” e quejandos. Entretanto, aqueles que têm contato com a produção bibliográfica sobre universidade/ensino superior estão mais acostumados com a presença da palavra “crise” nos títulos (“crise da universidade”, “universidade em crise”), bem como com as demais metáforas (por exemplo, “universidade em ruínas”, “universidades na penumbra”, “naufrágio das universidades”) criadas para designar a condição de instabilidade e precariedade (conflitos, colapsos, ausência de alternativas, descrédito, disfuncionalidade) das universidades públicas<sup>1</sup>.

Foram muitos os diagnósticos de “crise das universidades brasileiras” elaborados ao longo do século XX, assim como foram propostas e realizadas várias reformas universitárias no Brasil, cujas consequências proporcionaram tanto resultados positivos (democratização do acesso, por exemplo) quanto novas condições para o aparecimento de novas “crises” (massificação do ensino universitário, por exemplo), bem como para o recrudescimento daquelas que estavam em vigor (comercialização e predomínio da instrumentalização do ensino, queda na qualidade da formação, desvalorização das credenciais, por exemplo). No entanto, em tempos de sugestões (injunções?) do tipo “Não pense em crise, trabalhe”, percebe-se o cansaço em relação a tais diagnósticos críticos. Assim, ousar pensar que títulos com a palavra “crise” são encarados por muitos reformistas com espírito “empreendedor” e “inovador” como discursos retrógrados, derrotistas, alarmistas, dramáticos, pessimistas, “elitistas”, cheios de denúncias e vazios de propostas construtivas. Portanto,

1 Cf. DORIA, Francisco Antonio (coord.) *A crise da universidade*. Rio de Janeiro: Revan, 1998. TRINDADE, Hêlgio. *Universidade em ruínas na república dos professores*. Editoras Vozes, 2000. TRINDADE, Hêlgio. “As metáforas da crise: da ‘universidade em ruínas’ às ‘universidades na penumbra’ na América Latina”. In GENTILI, Pablo (organizador). *Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*, São Paulo: Cortez Editora, 2001.

a palavra “desafio”, nesse contexto, expressaria emoções e atitudes mais positivas e proativas, estimularia a receptividade para “novas ideias”, a despeito do perigo de se abrir mão de um ceticismo razoável (desconfiar das boas intenções, por exemplo) e da capacidade de avaliação crítica arguta (e, por vezes, negativa, “pessimista”). Mesmo a pessoa sem leituras prévias pode estar familiarizada (e aborrecida) com o estado (perene?) de crise da universidade brasileira, de modo que o emprego da palavra “desafio” pareça mais palatável e alvissareiro do que os relatos e as denúncias – geralmente, produzidas por “gente de Humanas”, professores de Filosofia (como este que vos escreve), sociólogos, pedagogos, historiadores – sobre as infundáveis mazelas daquela instituição.

Exemplo desse cansaço pode ser encontrado em um livro intitulado *Visão e Ação: A Universidade do Século XXI* (mais um título proativo e cheio de esperanças). Publicado em 1999, o pequeno volume traz textos de participantes da *Conferência Mundial sobre Educação Superior*, promovida pela UNESCO, em 1998. O contexto do livro é importante: período de estabelecimento de transformações na educação superior na União Europeia, estávamos no momento do Processo de Bolonha, a globalização se apresentava como um caminho sem volta, tempo de grandes esperanças em relação ao futuro. Diante disso, fazia-se necessário adaptar a formação intelectual, científico e tecnológica das novas gerações.

Os discursos dos autores dos capítulos daquele livro vão de encontro às notícias sobre greves e conflitos nas universidades federais no Brasil e, obviamente, às publicações acadêmicas não alinhadas às medidas neoliberais da UNESCO, da OCDE, do Banco Mundial, e do governo de Fernando Henrique Cardoso. Eram discursos que não desperdiçavam tempo circulando em torno de crises de um modelo universitário considerado defasado, pois buscava-se a solução mais adequada para que o ensino superior fosse adaptado às demandas do futuro. Veja o trecho inicial do capítulo de Eduardo Portella, então presidente da Biblioteca Nacional: “Desde algum tempo, passamos a escutar, quase monotonamente, a sentença pontual de que a universidade está em crise. A sombra da **crisologia** cobre o ensino superior como uma fatalidade, e se propaga pelos campos e edifícios universitários (Pereira *et al*, 1998, p.43. Grifo meu). Para Portella, parecia não haver crise, mas apenas “crisologia”, um termo pejorativo que poderíamos definir como a produção (invenção?) de diagnósticos e discursos sobre instabilidades institucionais provocadas por fatores externos, estranhos à “ideia” ou à “alma” da Universidade. Para Portella e os demais participantes daquela Conferência, “crisologia” era falta de “visão e ação” dos membros da comunidade acadêmica, especialmente aos mais descontentes. A visão de que a universidade precisa acompanhar as mudanças sociais, e a ação de adotar outros objetivos, outros valores, outros procedimentos. Nesse sentido, se entende que há crise porque uma decisão não foi tomada, mantendo, assim, as tensões entre partes em conflito, cuja coexistência é difícil ou impossível. Em 1998, aqueles homens em Paris chamaram para si a responsabilidade de apontar quais decisões deveriam ser tomadas e partiram para a “futurologia”, ou melhor, em termos mais heroicos, foram “visionários”. Daí, o desafio (sempre ele) foi lançado para o mundo. **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI** é um herdeiro da agenda de *Visão e Ação*<sup>2</sup>, mas com a vantagem de ter 15 anos de estudos e de experiências de pesquisadores da educação superior na América Latina.

\*\*\*

Na apresentação ao livro, Simon Schwartzman nos informa que seu primeiro capítulo – “A educação superior e os desafios do século XXI: uma introdução” – compõe o pano de fundo para os demais. Dividido em duas partes, o capítulo não apenas oferece o pano de fundo historiográfico (“é preciso conhecer o passado até mesmo para termos condições de depender menos dele”) das abordagens que se seguem (primeira parte), mas também adianta algumas categorias de análise e de avaliação (“que permitam comparar diferentes países e tipos de instituição, ampliando o mapa de alternativas e possibilidades”) empregadas pelos outros autores a respeito dos principais temas e tópicos mencionados anteriormente (segunda parte do capítulo).

2 Cf. “Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação” In PEREIRA, Antonio Celso A. *et al*. *Visão e Ação: A universidade no século XXI*, 1999, pp.55-118.

Schwartzman apresenta uma caracterização do que são as universidades a partir de exposição resumida do contexto sociocultural que promoveram as origens do processo de criação institucional das mesmas por um grupo específico em uma sociedade complexa. Nesse contexto, as universidades surgem como “instituições que se especializam no desempenho das atividades associadas ao conhecimento, para o que buscam ganhar autonomia e se diferenciar das demais [por exemplo, Igreja, família, Forças Armadas] e, ao mesmo tempo, convencer os outros setores da sociedade de sua importância” (p.19). Ainda segundo o sociólogo, universidades não buscam romper a ordem e o poder estabelecido; ou seja, não são revolucionárias, mas reformistas. Isto quer dizer que as universidades, com alguma frequência, procuram “substituir o predomínio intelectual e moral do dogma e da autoridade tradicional pelo predomínio do conhecimento e da razão – e, dessa maneira, a posição social de seus professores e alunos” (Idem). Todavia, o caráter reformista das instituições universitárias não é tão bem distribuído e estável, pois há universidades que, nas palavras de Schwartzman, “se esclerosam, perdem sua autonomia intelectual, resistem ao desenvolvimento de novos conhecimentos e funcionam, sobretudo, como instrumento de consolidação da ordem estabelecida e da manutenção das desigualdades sociais” (Idem). Estas últimas características aparecem frequentemente em suas críticas às universidades latino-americanas. Mais especificamente, críticas às dificuldades dos membros da comunidade universitária em conciliar suas concepções e valores sobre a missão e as funções das universidades, em administrar as expectativas e demandas que recaem sobre elas (p.38). Soma-se a isso seus juízos negativos ao clima politizado e corporativista (“e nem sempre de melhor qualidade”) de nossas universidades públicas (p.32).

Na primeira parte, Schwartzman também faz comparações de ordem histórico-cultural e sociológica entre as universidades europeias e as latino-americanas apontando as particularidades (ideais, valores, estruturas e propósitos) que as distinguiram em suas origens e evoluções, e que as mantêm distintas em termos de função e modo de desenvolvimento. Na segunda parte (“As instituições de educação superior”), o autor examina as universidades como instituições – “tratando de entender como funcionam, de que forma se relacionam com o ambiente mais amplo em que estão inseridas e que dilemas enfrentam no mundo atual” (p.17).

Schwartzman apresenta sua adaptação de uma tipologia das instituições universitárias elaborada pelo cientista político norueguês Johan Peder Olsen<sup>3</sup> e que delineia a maneira como aquelas instituições se constituem atualmente. Abaixo, ofereço um esquema dessa tipologia baseado na adaptação do sociólogo brasileiro (pp.38-41).

- **O “Modelo Clássico”** (“universidade como comunidade acadêmica autogerida”)
- Valores e objetivos: Há consenso entre professores, funcionários e alunos sobre os valores e objetivos da instituição universitária.
- Recursos: Próprios ou financiamento estável e garantido.
- Lógica Interna: Obedece a princípios: mérito, racionalidade, liberdade de pesquisa, fortemente colegiada
- Autonomia: Justificada porque governada pelos mais competentes.
- Desafios: Modelo estável, mas depende de se renovar constantemente. Corre risco de enrijecer-se, de se fechar para o mundo externo e perder posição de liderança intelectual, reconhecimento público e apoio da sociedade.

3 OLSEN, Johan P. “The institutional dynamics of the European university” In: MAASEN, Peter & OLSEN, Johan P. (eds.) *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht, Springer, 2007, pp. 25-54.

**A “Universidade Operacional”<sup>4</sup>** (“universidade como instrumento de agendas políticas nacionais”)

- Valores e objetivos: Existe consenso sobre valores e objetivos, mas precisam responder a agenda política estabelecida pelo governo.
- Recursos: Públicos (trava relações com a iniciativa privada)
- Lógica Interna: Administração forte, gerencial, responsável por garantir cumprimento de metas e expectativas governamentais. Uso eficiente dos recursos públicos. Sistemas de avaliação.
- Autonomia: Depende, sobretudo, da eficiência de sua direção em atender expectativas.
- Desafios: Mudança de governos ou alterações nas políticas públicas. Devem ser capazes de mudar e se adaptar às novas expectativas.

**A Universidade Pública Latino-Americana/Brasileira** (“Universidade como democracia representativa”)

- Valores e objetivos: Pouco consenso entre professores, funcionários e alunos. Diferentes setores e grupos se organizam para fazer valer interesses e pontos de vista. Existem diferenças profundas, especialmente entre professores:
  - Formação mais acadêmica x Dedicção ao ensino
  - Áreas Básicas x Áreas Tecnológicas
  - Pesquisa básica x Pesquisa Aplicada
- Recursos: Públicos, predominantemente
- Lógica interna: Semelhante às democracias representativas. Autoridades são eleitas pela maioria ou por coligação. Governança por concessões ou acomodação de interesses de diversos setores.
- Autonomia: Autoridade legitimada por processo político de sua eleição, não pela competência gerencial.
- Desafios: Voltada para seus próprios problemas do dia a dia. Dificuldades de entender as transformações e em aprender a lidar com elas. Mudanças dependem, em geral, das variações que possam existir na força relativa de seus diferentes setores.

**“Universidade Empresarial”** (“universidade como empresa de serviço em mercados competitivos”)

- Valores e objetivos: Não existe consenso
- Recursos: Predominantemente, privados.
- Lógica Interna: Modelo de empresas privadas. Professores são funcionários empregados. Alunos são clientes.
- Autonomia: Não existe. Liderança forte indicada por proprietários, acionistas e outros que definem objetivos da instituição. Legitimidade depende de capacidade de captar recursos.
- Desafios: Sensíveis às mudanças no mercado. Buscam se adaptar. Identificar seus nichos de oportunidade. Maximizar lucros.

As universidades europeias e norte-americanas se saíram melhor do que as latino-americanas ao longo dos séculos de amadurecimento institucional. Por aqui, as instituições universitárias têm (e sempre tiveram) muitas dificuldades para “criar condições adequadas de estudo de boa qualidade para todos os seus estudantes, com professores qualificados e bem remunerados, instalações apropriadas etc.” (p. 29), a despeito

4 Expressão empregada por Marilena Chauí em seus artigos em CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

dos vultosos recursos que consomem (ou desperdiçam). O mesmo comentário vale para o desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica em escala significativa (Idem), e a relevância do ensino superior para a economia e o mercado de trabalho. A postura superpoliticizada e corporativista dos professores (“organizam greves, demandam melhores salários e condições de trabalho, mas resistem às tentativas de associar seus benefícios a seu desempenho”) também é considerado um avanço para o cumprimento da missão e das funções da universidade (p. 31).

O autor enfatiza nosso atraso na conclusão do capítulo: as “instituições de educação superior na América Latina entram no século XXI em uma situação difícil” (p.41), especialmente por ainda se basearem numa agenda de reforma do início do século XX (Universidade de Córdoba, Argentina, 1918). Ou seja, bem distante, por exemplo, do Processo de Bolonha (1998-1999), da ênfase em investimentos como nas universidades de padrão internacional na Ásia e também na Europa”, distante das “novas formas de parceria entre universidades e o setor produtivo” (p.42). Schwartzman arremata: “Voltada para seus próprios problemas do dia a dia, as instituições de ensino superior da América Latina têm muita dificuldade em entender todas [as] transformações e em aprender a lidar com elas, que, no entanto, não deixam de ocorrer de forma avassaladora”. Enfim, encerra o capítulo com a afirmação do compromisso (ou desafio) do volume que organizou: “Este livro é um esforço para abrir uma janela para esse mundo novo” (Idem).

Na introdução do segundo capítulo – “Novos desafios para o ensino superior no século XXI” –, Jamil Salmi descreve com empolgação um pouco do que já encontrou nesse “mundo novo” em termos de tecnologias para produção e transmissão de conhecimento, da importância do conhecimento para o desenvolvimento econômico e social, além das exigências na formação profissional, científica e tecnológica dos trabalhadores neste século. Cito apenas alguns exemplos: no futuro, diz Salmi, as IES recrutarão seus alunos pelo MySpace e pelo Facebook; aqueles que não possuem renda o suficiente para pagar a universidade participarão de leilão online para obter bolsa de estudos (ou apelarão para o *crowdfunding*, as “vaquinhas eletrônicas” da internet); diplomas terão validade de apenas cinco anos; a instituição terá que reembolsar o diplomado que não encontrar trabalho decente dentro de seis meses após deixar a universidade; as universidades públicas não receberão do governo mais do que 10% de sua receita; logo, terão que ser bem-sucedidas na captação de fundos e na conquista por filantropos. Diante desse *brave new world*, a pergunta é: os sistemas de ensino superior estão prontos para enfrentar essa revolução? (p.48)

A paisagem que contemplamos através da janela aberta por Salmi é o das universidades adaptadas à racionalidade neoliberal e às cartilhas do Banco Mundial e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nesse caso, as universidades públicas brasileiras deixariam de ser instituições sociais públicas de direito para se tornarem organizações/empresas prestadoras de serviço sob demanda. Segundo a tipologia exibida acima, temos um misto de “universidades operacionais” e “universidades empresariais”, pois as agendas de políticas nacionais para educação, ciência e tecnologia se resumem à agenda e aos critérios do Mercado, das Corporações, empresas e congêneres (adestra-se o “freguês” da universidade para ser um empregado dócil e “flexível” de uma Corporação, e um qualificado consumidor num mercado em rápida transformação). Decerto, os envolvidos com o “setor produtivo” devem se sentir bem à vontade com esse tipo de cenário.

A terminologia para tratar da educação segue o padrão da administração de empresas e do *businessman*: por exemplo, “**adicionar** [agregar] **mais valor** ao que os alunos aprendem” (p.59), “novas competências que os empregadores valorizam na **economia do conhecimento**” (p.56), “realizar o **planejamento estratégico** para orientar a mudança” (p. 63), “as universidades são chamadas a mudar drasticamente **sob a pressão do aumento da concorrência** e da crescente demanda por prestação de contas” (p.64)<sup>5</sup>. Salmi foi coordenador dos programas de educação superior do Banco Mundial, isto explica tanto sua perspectiva empresarial, quanto sua empolgação com esse “futuro que já chegou, mas que está desigualmente distribuído pelo mundo”<sup>6</sup> e com

5 Grifos meus.

6 Alusão à epígrafe de uma das seções do capítulo: “O futuro já chegou. Só está desigualmente distribuído”. A citação é de William Gibson, autor de ficção científica cyberpunk. Seu livro “Neuromancer” inspirou a criação da célebre trilogia cinematográfica “Matrix”.



o caráter inexorável da imposição dessa distribuição. E impor programas que beneficiam seus acionistas e subordinam (privatizam) países em desenvolvimento (e países falidos) é algo que o Banco Mundial faz com maestria. A visão do futuro através da janela de Salmi é tão animadora quanto a da nossa “Ponte para o futuro”. Parodiando Schwartzman, o futuro entra no século XXI em uma situação muito difícil.

Entretanto, nem tudo é horror nesse cenário, pois Salmi nos mostra que os próprios administradores de empresas (provavelmente, os funcionários do setor de Gestão de Pessoas) constataram o quão prejudicial suas formações acadêmicas estritas podem ser para os negócios e o mundo em geral: gerações de tecnocratas autoconfiantes sem visão filosófica, histórica e sociológica, que sofrem de ilusão de superioridade epistêmica, mas andam por aí tomando decisões sobre os rumos de instituições e países. Um exemplo dessa constatação pode ser extraído de uma citação de Salmi: “para aqueles que pensam que o MBA é uma boa medida, no futuro, o MFA (*master in fine arts*, ou mestre em belas-artes) será a posição ‘influyente’, porque a criatividade e o planejamento serão muito importantes” (p.48). Entre outras coisas, isto quer dizer que não importa o conteúdo recebido, mas a forma como a pessoa o organiza, avalia, comunica e aplica. A chave é o “como se pensa”. Não é exatamente o que se aprende, mas o aprender a aprender, aprender a ensinar, aprender a como e quando aplicar. Segundo Salmi, “o processo de aprendizagem precisa agora ser cada vez mais baseado na capacidade de encontrar, acessar e aplicar o conhecimento na solução de problemas” (p.56). A relevância do aprendizado e da formação não se concentra na quantidade de dados e fatos jogados diante dos alunos, mas nas capacidades cognitiva e intelectual para absorver grandes volumes de dados (na maioria das vezes, incompletos) e fazerem bons julgamentos. O autor ainda destaca a “multiplicação de programas inter e multidisciplinares que atravessam barreiras institucionais tradicionais” (p.57).

Para aqueles que levam a sério a “Ideia de Universidade” (especialmente, o “modelo humboldtiano”) a declaração de Salmi sobre a importância de um título de MFA no futuro também significa que a Filosofia, as Ciências Humanas, Letras e Artes (as Humanidades, enfim) são e continuarão sendo imprescindíveis para o desenvolvimento das competências e habilidades mencionadas anteriormente. Ademais, qualquer pedagogo é capaz de reconhecer a alusão que Salmi faz às competências da dimensão cognitiva registradas na, assim chamada, *taxonomia de Bloom*<sup>8</sup>, que é aplicada desde a educação infantil (válido e útil para o planejamento dos objetivos instrucionais de qualquer curso em qualquer o nível). Logo, a bem da verdade, não há grandes novidades quando o autor escreve o seguinte:

governos devem, portanto, certificar-se de que os programas oferecidos são adequados, não só em termos de competências profissionais que os alunos recebem, mas também em termos de *novas* habilidades pessoais e interpessoais necessárias à economia do conhecimento, tais como **pensamento crítico**, trabalho em equipe e boa capacidade de comunicação (p. 58 Grifos meus).

7 Embora me baseie em aspectos do modelo humboldtiano de universidade moderna não tenho a pretensão de afirmar veementemente que já existiu uma universidade “de verdade” que, por quaisquer motivos, foi distorcida ao ponto de não mais a reconhecermos. Falo de um modelo influente, mas que sofreu várias adaptações, inclusive no Brasil. À guisa de esclarecimento, apresento um esquema simples e econômico de quatro características do modelo universitário moderno, que o polímata alemão Wilhelm von Humboldt estabeleceu para a Universidade de Berlim, fundada em 1810. A saber:

1. Educação de nível mais avançado do que o Ensino Médio. “Educação” significa algo mais do que “treinamento profissional”;
2. Promove ensino e pesquisas avançados que não são totalmente ditados pela necessidade de resolver problemas práticos imediatos;
3. As atividades de ensino e pesquisa são desenvolvidas através de mais de uma disciplina ou conjunto muito restrito de disciplinas;
4. Goza de autonomia institucional para determinar suas atividades intelectuais. (COLLINI, S. *What universities are for?* Penguin Books, 2012, p.7. A tradução é minha).

Ainda que de maneira vaga, aí estão expressos 1. O ideal de Formação Integral do indivíduo (*Bildung*); 2. Unidade ensino-pesquisa. O caráter não instrumental dos conteúdos e resultados de ambos; 3. A interdisciplinaridade e cooperação; 4. A autonomia da ciência e a autonomia administrativa.

8 Cf. KRATHWOHL, David R. “A revision of Bloom’s Taxonomy: An overview” *In Theory into Practice*, v.41, n.4, 2002, p.212-225. FERRAZ, Ana Paula. do C. M.; BELHOT, Renato V. “Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais” *In Gestão e Produção*, São Carlos, v. 17, n.2, p.421-431, 2010.

Convém perguntar: as IES, particularmente as universidades, terão que assumir as atribuições pedagógicas dos Ensinos Fundamental e Médio? A universidade deveria apenas dar sequência ao desenvolvimento e ao exercício dessas competências em nível mais elevado de complexidade. Ou seja, tais competências (pelo menos a maior parte delas) não deveriam ser novidades para um estudante universitário. A despeito da relevância do caso, o nível de formação dos estudantes egressos do Ensino Médio que chegam às universidades (públicas ou privadas) não entra em questão.

Seja qual for o nível educacional (cultural, intelectual, cognitivo) dos estudantes, as instituições universitárias terão que recebê-lo, uma vez que, como escreve Salmi na primeira linha de seu capítulo, “no futuro, será obrigatório frequentar uma universidade” (p. 47). Esse futuro já chegou por aqui, e há muitas e diversas tentativas de tornar sua distribuição menos desigual. As consequências disso geraram fenômenos conhecidos como “massificação” e “universalização” do ensino superior. O tema abordado pelo chileno José Joaquín Brunner Ried no terceiro capítulo – “La idea de universidad: Tendencias y transformación”.

Há pouco mais de 40 anos, o número de pessoas que desejam ingressar no ensino superior, particularmente nas universidades, saltou da casa dos milhares para a dos milhões. Seja por obrigação profissional, e/ou como uma condição para ascensão social, ou por diletantismo, a formação superior transformou-se em uma aspiração pessoal a ser incentivada e atendida. Aparentemente, todo mundo quer (tem que) ingressar no ensino universitário, de modo que cabe aos governos proporcionar isso. O problema, entretanto, é evitar possíveis efeitos negativos da massificação, tais como a queda da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, em virtude da dificuldade das instituições em se adaptarem à nova clientela e às novas demandas do mercado; a padronização do ensino, a perda da credibilidade institucional e da relevância das credenciais (Licenciado, Bacharel, Mestre e Doutor). Diante disso, como universalizar o acesso superando adequadamente a fase de massificação? Que tipo de modelo de universidade daria conta de tantas pessoas, com desejos e propósitos diversos dentro de nosso sistema político e econômico? A partir de dados sobre o aumento de vagas, matrículas e de instituições no ensino superior na América Latina, Brunner faz uma breve reflexão sobre, como diz o título, as tendências e as transformações nos modelos e valores da “ideia de universidade”.

Em meio às tabelas e estatísticas e pensadores clássicos da educação presentes no capítulo, Brunner nos diz que fenômenos de massificação e universalização “corresponderiam ao surgimento de um novo tipo de sociedade e se vinculariam a um conjunto de transformações sociopolíticas, culturais e institucionais”, tais como: democratização política e difusão dos direitos humanos; difusão da crença de que o progresso está baseado no acesso à educação em todos os níveis enquanto um direito universal; percepção do papel estratégico do capital científico, profissional e técnico na, assim chamada, “sociedade global do conhecimento e da informação”; movimentos pró-educação e defesa da indissociabilidade entre processo de escolarização e coesão social, competitividade econômica e desenvolvimento individual das pessoas (p.73-4).

Os exemplos acima seriam as causas para ocorrência daqueles fenômenos. Contudo, o foco do autor é pensar nas consequências do “crescimento e intensa diferenciação [...] da plataforma institucional que provê a educação superior de massa em fase de universalização” (p.74). Para tanto, ele precisa fazer comparações entre concepções de universidade e exibir seus pontos de ruptura – da ideia de “universidade tradicional” (“moderna”, “modelo humboldtiano”) à “universidade pós-moderna” (“multiversidade”).

A primeira é caracterizada como: instituição elitista, seletiva, “centro de excelência de alta cultura e sede da *intelligentsia* acadêmica”, “formação superior como atividade pública altamente concentrada do espírito”, elevado valor social, ritmo lento de amadurecimento (p.76), expressão ética e intelectual de um Estado cultural (*Kulturstaat*) por meio do livre cultivo da formação (*Bildung*) e da investigação (p.79), busca a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Este seria um modelo, digamos assim, “puro” de universidade, expressaria a essência da universidade. Esse perfil é compatível, pergunta Brunner, com a proliferação de organizações que, hoje, cumprem apenas funções de treinamento técnico e profissional, certificando pessoas em massa através de conteúdos e métodos padronizados?



Por sua vez, o modelo de “universidade pós-moderna” é heterogêneo e estabelecerá a coexistência de várias características do ensino superior – “multi, macro e microuniversidades; instituições veneráveis por sua antiguidade junto a outras bem mais recentes; universidades elitistas e de massa, cada uma assumindo uma variedade de formas e funções” (p.85). Logo, a universidade pós-moderna não possui uma essência, não é “pura”, não tem um centro, nem é desinteressada, é um sistema híbrido e diverso. A bem da verdade, tal modelo é a negação de que haja algo como uma “essência da universidade”. Valoriza-se a pluralidade e a coexistência de tipos diversos de instituições universitárias. A universalização seria possível tendo essas características tomadas como valores institucionais.

Assumindo o domínio inapelável das transformações da “Ideia de Universidade” e da “tendência pós-moderna”, Brunner encerra com uma indagação digna de nota, pois suas questões particulares estão presentes nos capítulos subsequentes:

qual é a melhor forma de governar e coordenar estes sistemas [...]; como desenhar políticas que deem conta dessa coleção de diferenças institucionais **sem favorecer um modelo único de universidade**; que conceitos, critérios e instrumentos empregar para assegurar a qualidade frente à heterogeneidade institucional, e quais modalidades de financiamento utilizar para garantir a sustentabilidade – a médio prazo – destes sistemas que, há pouco, deixaram para trás o padrão elitista, inclusive a fase de massa, para dirigir-se confusamente até sua universalização (p.86, grifos meus).

Através de sua reflexão baseada nos dados atuais da educação superior na América Latina, em autores clássicos e em traços da história da universidade, Brunner espera ter colaborado com uma reflexão ainda mais urgente e aguda a respeito da organização e dos **papeis sociais e culturais** das IES no século XXI.

O capítulo de Elizabeth Balbachevsky – “A difusão de regimes de certificação de qualidade no ensino superior latino-americano” – aborda uma das questões mencionadas acima: como assegurar a qualidade das IES em meio, por exemplo, à massificação, ao aparecimento de provedores privados com finalidades lucrativas (“universidade caça-níquel”, “açougues de diplomas”), ao crescente custo da educação superior? Partindo do ponto de vista do cidadão/cliente, a pergunta seria: como o “serviço prestado” pelas IES é avaliado? O que ou quem garante sua qualidade?

A avaliação do ensino superior é um tema delicado para professores universitários que atuam em universidades públicas (federais e estaduais), especialmente em meio à confusão gerada pelos choques entre o que e como docentes ensinam e pesquisam, de um lado, e as demandas da sociedade, expectativas do governo e os planos financeiros dos órgãos internacionais, de outro. Para os professores, essas três entidades podem ameaçar a autonomia intelectual e científica, a despeito de serem seus principais financiadores. Há desconfiança de ambos os lados: os professores dessa instituição preparam bem o sujeito para ser produtivo e atender ao mercado de trabalho? Os critérios do estado, do público em geral e do Banco Mundial, por exemplo, são os mais adequados para avaliar a qualidade do conhecimento que produz e transmite, bem como a qualidade da pessoa que formo na instituição em que atuo?

Digressões à parte, Balbachevsky não trata especificamente desses conflitos, nem faz uma análise dos critérios e modelos de avaliação e certificação, mas do “processo de difusão de iniciativas voltadas para a construção de sistemas de garantias de qualidade no âmbito do ensino superior na América Latina” (p.89). A leitura nos leva a indagar a respeito de como os regimes de certificação surgem entre nós, qual é sua razão de ser, por que e como são adotados nos países latino-americanos (de onde vêm os critérios de avaliação; quem estabelece os parâmetros; por que devemos adotar esses parâmetros, e não outros?).

9 Críticas às concepções “pós-modernas” de universidade podem ser encontradas em trabalhos importantes como “Ideologia neoliberal e universidade” (1997), de Marilena Chauí, disponível em CHAUI, M. *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014, pp.85-112. Veja também ALMEIDA, Ma. De Lourdes P de.; MENDES, Vitor Hugo. *(Des)Construção da Universidade na Era do “Pós”*: tensões, desafios e alternativas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

Embora a fiscalização estatal sobre a qualidade do ensino universitário seja antiga, foi na década de 1990 (globalização, União Europeia, difusão da “nova administração pública brasileira” – *grosso modo*, administrar a coisa pública em termos de administração privada –, Processo de Bolonha) que apareceram as estruturas de mensuração de qualidade para certificar programas e instituições de ensino superior considerando a oferta de formação e suas práticas de gestão (p.90). Lançando mão de outros dois estudiosos do assunto<sup>10</sup>, Balbachevsky nos diz que “o desenvolvimento de regimes de garantia de qualidade representa uma nova forma de organizar a relação entre as instituições de ensino superior, os governos e as sociedades” (p.89), corrigindo ou compensando a assimetria de informação que caracteriza o mercado educacional. Ou seja, é uma medida com objetivo de proporcionar, entre outras coisas, transparência sobre a oferta de formação das IES e orientação a estudantes e suas famílias. Além disso, tem a intenção de oferecer informações ao mercado de trabalho sobre as especificidades da formação de diferentes instituições.

A autora emprega a noção de “difusão de políticas” para entender o processo de disseminação desses regimes de certificação na América Latina. Pressuposto está que os países latino-americanos não criam seus próprios regimes, mas adotam aqueles que são reconhecidos como bem-sucedidos na Europa e/ou nos EUA. A experiência mais difundida foi a das reformas ocorridas na União Europeia, especialmente o chamado “Processo de Bolonha”, de 1999. Basicamente, a ideia é adequar as IES para proporcionar novas formações necessárias às mudanças no mercado de trabalho e à globalização, ao mercado transnacional, à tecnologia da informação, entre outros “desafios do século XXI”.

A questão dessa “difusão de políticas” é saber de que maneira aconteceu entre nós, latino-americanos. A adoção da política foi por influência/incentivo dos resultados positivos apresentados em contexto internacional? Foi por pressão (condições que “se impõem a países vulneráveis para o acesso a empréstimos, mercados ou ajuda financeira”) de governos mais poderosos, de organizações internacionais (OCDE, Banco Mundial, por exemplo); ou se deu por processo de aprendizagem social (isto é, um governo reorienta sua decisão política em virtude da mudança de percepção sobre a mesma tendo como parâmetro os resultados alcançados por outros países no enfrentamento de problemas semelhantes)?

As informações trazidas pela bibliografia sobre o assunto e as descrições da autora sobre os casos do Chile, Colômbia, Argentina e Brasil mostram que a difusão de políticas de regimes de certificação não aconteceu de forma tão passiva e homogênea na América Latina, pois “em cada contexto nacional, a política ganha uma institucionalidade própria, específica de experiência de cada país”. Os processos de difusão articulam-se com os debates no âmbito doméstico, de modo que as políticas não são “pura e simplesmente transplantadas para diferentes realidades domésticas”, mas ganham significado próprio à luz das “visões de mundo que organizam a percepção que cada sociedade tem de seus objetivos e desafios”. (p.102-3).

Um dos aspectos interessantes do capítulo é que a autora apresenta (com certa sutileza) um contraponto (desejando ser uma refutação) às críticas de acadêmicos e intelectuais muito atuantes nas décadas de 1980 e 1990 contra a pronta aceitação brasileira de políticas educacionais incentivadas pela tríade UNESCO, Banco Mundial e OCDE. Nas publicações sobre o estado das universidades brasileiras à época do governo de Fernando Henrique Cardoso, a intervenção daquela tríade (a despeito das boas intenções da UNESCO) e a subordinação (oportunismo?) do poder público se apresentam como elementos-chave nos discursos sobre “crise das universidades públicas” (especialmente, as universidades federais). Todavia, Balbachevsky nos diz que não houve (talvez não haja) condições de se implantar políticas sem que as mesmas sejam adaptadas às demandas de nossa realidade doméstica. Há, assim, o que ela chama de “processo de aprendizagem social”; logo, o “padrão específico de interação dessas políticas com o ambiente interno e o tipo de leitura que os atores domésticos fazem da nova política e de seu desenho introduzem variações relevantes” (p.103). O local transforma o global, digamos assim. A despeito de qualquer provocação externa, é dentro do próprio país que se define o que e como se dará a mudança e a difusão de políticas públicas. Ou seja, a mensagem de

10 PIRES, S; Lemaitre, M.J. “Sistemas de acreditación y evaluació de la educacion superior em América Latina”. In: GAZZOLA, A.L.; DIDRIKSON, A. (orgs.). *Tendencias de la educación superior em América Latina y Caribe*. Caracas, Iesalc-Unesco, 2008, pp.297-318.

Balbachevisky seria: “parem de demonizar e culpar a tríade; nós, os brasileiros, somos os responsáveis diretos pela situação difícil de nossas universidades no século XXI”.

Crêterios, avaliações, certificações e creditações de IES são imprescindíveis, os governos e a sociedade em geral precisam dessas informações e orientações. Entretanto, ainda fica a pergunta: a despeito de termos, supostamente, um cenário de “universidades pós-modernas” (que não se enquadram em um modelo único e coerente), haverá espaço para aqueles professores e pesquisadores que desconfiam das intenções e dos parâmetros dos avaliadores?

Ainda tendo a massificação e a universalização como pano de fundo, Jorge Balán aborda o acesso aos sistemas de ensino superior no capítulo 5 – “Expasión del acceso y mejoría de la equidad em la educación superior: La perspectiva desde los sistemas nacionales”. O autor trata especificamente da inclusão de “pessoas e categoria sociais que, historicamente, não tinham acesso ao ensino superior em seus países” (p.11). Os motivos da falta de acesso são conhecidos: desigualdades de classe social, raça, etnia e gênero. A criação de novas IES e cursos, a ampliação de vagas nas já existentes, os sistemas de cotas e o “financiamento público da clientela” são alternativas para proporcionar a melhoria da equidade. Ademais, há também o esforço da melhoria dos níveis básicos de educação e a criação de novos meios e critérios de avaliação dos estudantes.

No capítulo 6, Helena Sampaio faz um extenso exame sobre a privatização do ensino superior, que foi uma das medidas tomadas para melhorar as condições de acesso ao mesmo. O capítulo de Sampaio é seminal para a compreensão dos conceitos, categorias e dados e propostas sobre a mercantilização do ensino superior. Além disso, temos breves noções sobre a história da privatização do ensino superior no Brasil.

A autora emprega o termo “mercantilização” como sinônimo de “privatização”, isto é, “processo de avanço da participação do setor privado no sistema de ensino superior, cujas evidências se encontram nos dados de matrículas e de instituições e, especialmente, nas transações mercantis envolvidas” (p.144). Como é bem conhecido, 75% dos alunos universitários do Brasil estão matriculados em instituições privadas e pagas. Esse número está ligado à alocação de recursos públicos para financiar aquela porcentagem de matrículas. Como não há condições de ampliar as vagas nas universidades públicas, nem de flexibilizar ainda mais o acesso às mesmas, o governo recorreu às instituições privadas para atingir a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que é matricular 30% dos jovens brasileiros entre 18 e 25 anos em cursos de nível superior.

Sampaio lança duas categorias de análise para designar manifestações da privatização: “a emergência de novos provedores” e o “financiamento público da clientela”. Segundo a autora, “novos provedores” são “entidades privadas com fins lucrativos que operam em mercados locais e regionais e no mercado global de ensino superior” (idem). A autora mostra como esses provedores (“nem sempre novos, tampouco estrangeiros”) surgem e atuam no Brasil. Exemplos de provedores são a Anhanguera Educacional Participações S.A. e a Kroton, empresas que atuam no mercado de serviços educativos. Ou melhor, a Anhanguera era um exemplo; em 2013, foi comprada e se fundiu a Kroton, gerando a Kroton-Anhanguera (que engloba Universidade Norte do Paraná, Faculdades Pitágoras, Universidade de Cuiabá, Universidade Metropolitana de Educação e Cultura). Em 2016, a empresa comprou a Estácio, tornando-se a maior empresa do setor. É inevitável especular sobre a possibilidade de a Kroton vir a se apropriar de universidades estaduais e federais no futuro.

Por sua vez, o “financiamento público da clientela” é um mecanismo usado pelo Estado para aumentar o número de estudantes no ensino superior, estimular as matrículas e sustentar os novos provedores de ensino superior privado (supostamente, os empresários (neo)liberais são superprodutivos e proporcionam riquezas para a nação; logo, merecem (!) esse tipo de concessão e benefícios do Estado). Aqui, temos o Programa Universidade Para todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Nas palavras da autora, “ambos voltam-se para estudantes de baixa renda (em consonância com as políticas de ampliação do acesso e equidade no ensino superior) e se valem da extensa rede de instituições privadas sem e com finalidade lucrativa instalada no país” (p.174-5).

Nos mandatos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, o governo federal estabeleceu forte parceria com o setor privado, de tal sorte que não distingue mais entre segmentos com e sem

fins lucrativos. Ou seja, todos têm os mesmo benefícios e “meios de acesso aos recursos públicos mediante crédito estudantil, isenção de impostos e remissão de dívidas públicas” (p.189). A instituição privada com fins lucrativos que adere ao Prouni tem benefício fiscal, prioridade no acesso aos recursos do Fies, ao requerimento de moratória de dívida fiscal e ao uso da bolsa Proies (Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior). É um bom negócio para os proprietários e acionistas das empresas de serviços educativos (o número de estabelecimentos particulares de educação superior mais do que duplicou entre os anos 2000 e 2013), assim como para os estudantes beneficiados, embora seja salutar desconfiar da qualidade do ensino e da formação dos alunos em instituições privadas, que parecem mais extensões dos ensinos fundamental e médio e cujas metas são orientadas pelo lucro e a “satisfação” do cliente – ser aprovado em todas as disciplinas sem perturbação do professor e ganhar um diploma no final. Obviamente, não podemos generalizar essas observações críticas.

Enfim, Sampaio arremata, a ocorrência desses fenômenos de mercantilização e financiamento público da clientela no Brasil provocam surpresa porque foram iniciativas “de um governo que sempre se apresentou como um defensor dos ideais do ensino superior público, gratuito e de qualidade, e crítico severo das ameaças da mercantilização do ensino superior do país” (idem). Em outros termos, como defender e investir em ensino superior público, gratuito e de qualidade se os incentivos financeiros são direcionados para o ensino superior privado, com fins lucrativos e de qualidade suspeita?

Sylvie Didou Aupetit, no capítulo 7, aborda, como diz o título, a “internacionalização de cérebros” e a mobilidade científica de retorno. São aspectos importantes da educação universitária que possuem um lado positivo e outro negativo. As IES latino-americanas experimentam ambos. O lado negativo da internacionalização é a famosa “fuga de cérebros”, a emigração de pessoal altamente qualificado formado em universidades públicas e que nelas poderia atuar como professores e pesquisadores, ajudando a formar novos quadros competentes e a produzir trabalho intelectual e científico relevante. Entre os motivos da “fuga” aparecem a falta de condições financeiras e de estrutura para realizar trabalhos nas instituições, a desvalorização da formação, a dificuldade de inserção profissional daqueles que saíram do país para realizar pós-graduação no exterior. Aupetit analisa uma “reação proativa” a tal fenômeno: a mobilidade científica de retorno. Mobilidade que poderíamos também chamar de “circulação de cérebros”, pois, havendo condições para tanto, o “retornado” pode trazer consigo professores e pesquisadores competentes do país em que foi realizar um doutorado ou pós-doutorado, por exemplo. Este é um dos lados positivos da internacionalização.

“A inovação tecnológica e a ‘terceira missão’ da universidade”, de Renato Pedrosa, é o último capítulo do livro. A expressão “terceira missão” designa as atividades de extensão universitária. Junto à pesquisa e ao ensino, forma o “tripé fundamental” das universidades, suas três atividades básicas. Pedrosa nos diz que a extensão universitária, por sua vez, possui três componentes: educação continuada, transferência de tecnologia e inovação, e engajamento social. O capítulo aborda a “transferência de tecnologia e seu papel para a inovação e para o desenvolvimento tecnológico e econômico” (p.219), os papéis desempenhados pela universidade no contexto dessa atividade e as relações entre universidade e empresa. O autor define os conceitos de pesquisa, tecnologia, desenvolvimento e inovação tecnológica. Além disso, nos apresenta um breve histórico do desenvolvimento da universidade em suas conexões com o setor produtivo, considerando três momentos: a segunda fase da Revolução Industrial (entre, aproximadamente, 1860 e 1920); o período logo após a Segunda Guerra Mundial, entre 1945 e 1970; “e o período mais recente de intensificação da globalização comercial, bem como do uso e da expansão das redes de TI (internet), que vai de 1990 até os dias de hoje” (p.120). As questões centrais do capítulo são: (1) qual é a “relevância da universidade para o desenvolvimento em CT&I no contexto atual, com seus dilemas, desafios e oportunidades”; (2) “em que patamar se encontra o sistema universitário brasileiro em relação ao desenvolvimento interno e à competição internacional?”.

Segundo os resultados de Pedrosa, a expansão do ensino superior e da produção científica no Brasil “não foi acompanhada por expansão análoga nos indicadores de inovação tecnológica (internacionalmente competitiva)” (p.274). Ou seja, as universidades brasileiras não vão bem no cumprimento de sua terceira

missão, as empresas parecem pouco se importar com a inovação e nossa indústria é fraca (“o setor produtivo tem baixo nível de investimento em P&D – e, mesmo quando ele ocorre, não resulta em inovações tecnológicas”). A situação não parece ser tão promissora, uma vez que as universidades públicas podem acabar por se restringir apenas à tarefa do ensino, em virtude da falta de investimentos em pesquisa (básica e aplicada). Em termos de extensão, observa-se mais peso nas atividades de educação continuada e engajamento social. A bem da verdade, ainda há confusão sobre a definição do que seja extensão universitária, além de pouca intimidade da maior parte dos professores universitários com aquela atividade. Nas palavras do autor:

Mesmo que universidades produzam pesquisa de alta qualidade, básica e aplicada, se o sistema produtivo não tiver interesse ou capacidade de utilizar esse conhecimento para desenvolver novos produtos e processos, ou se o sistema institucional for impeditivo para que isso ocorra, não haverá transferência de conhecimento da universidade para as empresas nem maior interação entre esses atores. No caso brasileiro, consideramos que há três aspectos negativos presentes: as empresas apresentam baixo interesse em inovar, têm baixa capacidade para atividades de P&D, incluindo limitações em termos de recursos humanos e laboratórios, e o ambiente institucional só lentamente vem chegando a um estágio satisfatório, indutor da inovação industrial (p.276-7)

Essa conclusão de Pedrosa relativiza a acusação de que as universidades públicas brasileiras ainda são refratárias à aproximação do setor produtivo privado, em virtude de diferenças no *modus operandi*, na burocracia e, especialmente, no zelo de pesquisadores pela autonomia científica. Não há como negar que isso seja um fato; porém, segundo Pedrosa, grandes limitações são impostas pelo próprio setor produtivo. O curioso nessa relação é que, suponho, alguns profissionais com poderes de execução no setor produtivo são oriundos de cursos científico-tecnológicos de instituições universitárias. Essa suposição me leva a desconfiar que: 1) a formação foi insuficiente, especialmente a respeito de uma competência bastante em voga chamada de “empreendedorismo” (como fazer dinheiro com conhecimento e tecnologia, e motivar todos os envolvidos na vida acadêmica a fazer o mesmo); 2) faltam recursos em seus setores para cobrir os custos dos pesquisadores externos (só haveria o suficiente para pagar consultorias dos professores-pesquisadores); 3) a mão-de-obra subalterna disponível não tem competência para lidar com parcerias acadêmicas; 4) falta de confiança em universitários, de modo que a relação custo-benefício não pareça atraente. Estas são apenas especulações. Caberá ao leitor avaliar por si mesmo.

Seja qual for a razão para os entraves apontados por Pedrosa, o certo é que todas as limitações das IES latino-americanas presentes nos capítulos anteriores conduzem aos problemas da “terceira missão” e da falta de interesse das empresas e do setor produtivo em geral em aproximar-se da pesquisa científico-tecnológica produzida nas universidades. Que modelo(s) de universidade teremos? Que tipo de educação é necessária para formar integralmente (isto é, formar pessoas intelectual, cultural e eticamente competentes, assim como profissional e tecnicamente capazes)? Quem avaliará e quais serão os critérios para nos julgar? Como lidar com mercantilização da vida intelectual e científica sem comprometer o acesso de toda e qualquer pessoa que tenha o desejo ou seja obrigada a ingressar numa universidade? Como manter o valor das credenciais acadêmicas em meio à massificação e à universalização? Como incentivar a permanência de professores e pesquisadores altamente qualificados num sistema educacional, científico e tecnológico em condições sempre instáveis (investimento, estrutura)? As questões continuam, os “desafios” se multiplicam.

Por mais que a expressão “desafios do século XXI” possa inspirar atitudes positivas por alguns segundos, o leitor deve convir que, como diz o poeta, “o futuro não é mais como era antigamente”. O “século XXI” em 2017, não é o mesmo de 1998, tampouco é o mesmo de 2014. Não obstante, para caminharmos em meio à crises e desafios da universidade, **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI** é uma leitura valiosa e urgente para um público bastante amplo. O livro é rico em definições conceituais, dados, gráficos, diagnósticos e prognósticos, tendo o mérito de ser instrutivo e claro o suficiente para leitores



sem conhecimentos prévios sobre o tema. Sendo assim, tanto professores e estudantes universitários, como elaboradores de políticas públicas, empresários e todo e qualquer cidadão engajado ou interessado nos rumos da educação superior no Brasil e na América Latina poderão valer-se do conteúdo do livro.

Embora a palavra “crise” não apareça nos capítulos (tabu?), o leitor que faz parte da vida acadêmica de universidades públicas do Brasil poderá sentir um pouco de melancolia ao final do livro, pois, tendo em vista a situação em que aquelas instituições se encontram hoje, as fronteiras entre as impressões (experiências ou constatações) de crise e de desafio são muito tênues. No entanto, “falar em crise” não é pessimismo, não é algo negativo, nem perda de tempo. A bem da verdade, é condição para se trabalhar nos desafios. Precisamos tomar cuidado para que visões e ações bem-intencionadas (oportunistas?), mas acríticas (às vezes, intencionalmente) sobre os desafios de qualquer ordem não alimentem mais as frustrações que o século XXI vem nos apresentando em seu desenrolar.