

I. PROBLEMAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO

25 de Maio de 2007

COORDENADORA:

Hildete Pereira de Melo
Diretora administrativa e financeira, Centro Celso Furtado

EXPOSITORES:

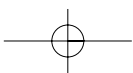
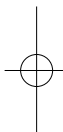
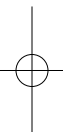
Élvio Lima Gaspar
Diretor de Inclusão Social e de Crédito, BNDES

Azete Fogaça
Diretora de pós-graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora

Aloisio Teixeira
Reitor, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ronaldo Mota
Secretário de Educação Superior, Ministério da Educação

Fernando Haddad
Ministro da Educação



HILDETE PEREIRA DE MELO. Nos últimos cem anos, a evolução da educação brasileira praticamente chegou à universalização do acesso ao ensino básico. O Brasil é parte importante de um movimento de natureza universal que difundiu o ensino básico em grandes áreas do mundo e transformou-se, na segunda metade do século XX, numa verdadeira revolução educacional. Assim, no início do século XXI, nos deparamos com o desafio de reduzir os níveis de repetência e de retenção escolar, de corrigir o fluxo de alunos e de elevar a qualidade do ensino. Atualmente – graças ao grande esforço da sociedade brasileira para melhorar o seu padrão educacional –, um contingente maior de jovens termina os cursos de nível básico e procura os cursos de nível médio. Essa crescente pressão pelo diploma de ensino médio – cujo objetivo, para a população, é a obtenção de postos de trabalho em um mercado formal cada vez mais segmentado, desregulamentado e intencionalmente restrito – é uma pressão que também se revela no ensino superior. É inadmissível que, em nosso país, tenhamos um número tão pequeno de estudantes universitários. A população universitária brasileira deveria ser de 15 milhões e não dos 8 milhões que temos hoje em dia.

A Constituição de 1988 reconhece vários direitos mas esse processo de modernização nunca alcançou os mais pobres, não transformou as relações sociais tradicionais que eles geram nem expandiu oportunidades para os grupos secularmente excluídos, como os trabalhadores informais, os trabalhadores sem terra, os descendentes de africanos e os povos indígenas. Mais, as relações de gênero permanecem extremamente desiguais. Os livros didáticos brasileiros – este é um recado para o ministro – tendem a reforçar a segregação e os estereótipos relacionados ao gênero e à raça. No caso da raça, menos, porque agora temos de colocar no livro didático; mas quanto ao gênero, a mulher é vista nas atividades domésticas e os homens são colocados na vida pública, dirigindo avião, pilotando, sendo presidente da República... Alguns livros mostram também esses estereótipos entrelaçados com os raciais, mas com menor vulto.

Os movimentos de mulheres clamam pela eliminação das expressões sexistas dos livros que são comprados e distribuídos pelo MEC. No Brasil, os níveis de renda baixos e o desemprego estão associados à baixa escolaridade, com a impossibilidade de se conseguir postos de trabalho regulares e a incapacidade da economia de gerar empregos. Quantos jovens com mais de 19 anos não trabalham nem estudam? É bom fazer esta pergunta. Na faixa de 16 anos, mais de 16% não estudam nem trabalham.

A falta de escolas adequadas tem importante papel na criação, reprodução e expansão da pobreza e das desigualdades sociais. Os dados censitários mostram que apenas um terço da população brasileira estuda. Quanto menor a renda familiar mensal, menores são as possibilidades de frequentar um estabelecimento de ensino. A política educacional deve democratizar o acesso à pré-escola, ao ensino médio e ao ensino superior. Essas são algumas reflexões que nós, do Centro Celso Furtado, tentamos trazer para este seminário.

ÉLVIO LIMA GASPAR. A discussão e o debate sobre a educação estão no centro do nosso modelo de desenvolvimento. Nós apoiamos essa discussão que vocês estão fazendo hoje aqui, pois ela se refletirá também em políticas nossas. Nós estamos discutindo com o Ministro da educação uma forma de o BNDES participar mais intensamente do PDE [Plano de desenvolvimento da educação]. Se o BNDES está, hoje no PAC, com muita força – estamos na área de energia, de agricultura, de logística, saneamento e habitação – também gostaríamos de estar no PDE, colaborando com essa vertente mais social – se é que essa divisão tem sentido – das ações do governo. O PAC serviu de elemento agregador do conjunto de ações e lhes deu um norte para a resolução de problemas, gargalos logísticos, infraestrutura, etc., de forma a diminuir o hiato social que nos envergonha a todos.

No caso do PDE, houve muita negociação, muita discussão, e o projeto obteve grande adesão, pois responde a reivindicações históricas da sociedade, tanto no nível superior como na avaliação de desempenho, qualificação. Possivelmente, o governo federal avançará outros PACs nessa linha de concentrar e articular setores. Um PAC de infraestrutura e gestão, que foi chamado o primeiro PAC; o PDE sobre educação; um PAC da segurança, que será anunciado dentro de poucos dias; e um PAC das ações sociais que também coordena as ações de cidadania, envolvendo as questões de gênero, raça e desigualdade. Enfim, também devem ser contempladas as questões da saúde e da cultura.

No início de 2003, o que nós discutimos muito foi o medo coletivo da instabilidade política e econômica que vivíamos naquela época, da extraordinária vulnerabilidade externa, da inflação alta. O governo fez vários movimentos para que pudéssemos restabelecer uma certa estabilidade econômica no país, que, ousado dizer, foi plenamente satisfeita e bem sucedida. Mas outras duas estabilidades ainda precisam ser construídas. Uma delas é a própria estabilidade democrática. Todo esse processo de 2005-2006 não impediu que fosse respeitado o processo eleitoral. Houve eleição, não houve impugnação. Isso mostra que o

Brasil, por mais que de vez em quando dê uma escorregada no rumo dessa dificuldade crônica de fazer pactos que a América Latina sofre, está caminhando na direção de instituições mais sólidas. Enfim, essa estabilidade institucional democrática é um processo que temos de continuar construindo.

Mas uma outra estabilidade é a questão da segurança pública. O governo federal tem sentido isso bastante e nós, aqui no BNDES, temos tentado colaborar. Não é possível, não será possível constituirmos uma sociedade em que há espaços dentro dela – espaços territoriais delimitados – que não são governados pelo Estado, não respeitem a legislação. E nessa situação, infelizmente, chegamos a um nível jamais visto. O governo federal deverá lançar um conjunto de ações bastante organizadas para atacá-la.

Sobre o PDE, esse conjunto de ações muito bem articuladas e desenhadas pelo ministro Fernando Haddad, nós, aqui do Banco, temos o compromisso de fazer com que ele funcione. Fizemos um programa, que vai ser anunciado breve, para financiamento das universidades em que o critério fundamental não é só construir prédios, mas qualificar os professores e qualificar o ensino, e melhorar a gestão. Então, atacamos onde há o problema e o problema das universidades privadas não é muito diferente do das universidades públicas. O BNDES tem uma missão institucional muito clara –financiar, apoiar e construir nosso desenvolvimento. Mas não é só o crescimento de PIB; os frutos desse crescimento deve ser repartido com toda a sociedade para que possamos transferir os ganhos de produtividade. Essa é a nossa missão; foi para isso que viemos para o governo. Espero que vocês tenham aqui um bom trabalho.

AZUETE FOGAÇA. Eu tinha estruturado uma apresentação, mas me sinto muito tentada a mudar, levando em conta algumas coisas que a professora Hildete falou. Temos um novo Plano de Desenvolvimento da educação, o que vai ser, provavelmente, tratado em detalhes pelo ministro. Por conta disso, eu queria pedir licença aos senhores para começar a minha apresentação fazendo uma leitura. São pontos que compõem uma pauta de um seminário que se propõe a discutir os problemas da educação básica.

O primeiro ponto – são itens bem gerais – é a qualidade da formação de professores.

Dois: a formação de professores para a pré-escola, para as séries iniciais, para a educação de deficientes auditivos e visuais e para a educação de adultos.

Três: falta de atrativos na carreira do magistério.

Item quatro: a precariedade das escolas.

Cinco: alfabetização de adultos, oferta de cursos noturnos, desenvolvimento de metodologias próprias.

Item seis: oferta de ensino profissional para as populações mais pobres.

Sete: multiplicação e organização das bibliotecas escolares.

Oito: problemas da organização do ensino, estrutura e funcionamento.

Nove: a competência dos poderes públicos na área educacional.

Dez: a responsabilidade das famílias na educação escolar das crianças.

E onze, problemas do ensino nas áreas rurais.

Essa seria uma pauta, não exaustiva ainda, mas bastante importante de qualquer seminário. Só que essa pauta tem exatos 125 anos! Foi elaborada em 1882, quando o Império, no município da corte, pensou em fazer a primeira conferência nacional de educação. Esses itens foram obtidos junto aos professores que atuavam nas escolas elementares daquela época. E esse seminário não aconteceu. A justificativa formal foi a de que não havia recursos para trazer três professores de cada província para o município da corte. Mas a justificativa verdadeira é que, na época, vigorava o Ato Institucional de 1834, que proibia o poder central de interferir na política educacional das províncias. Estou usando essas informações com dois significados:

O primeiro é para dizer que, no que diz respeito à política educacional no Brasil, temos a capacidade de avançar – a Hildete falou da inclusão e 97% das crianças brasileiras estão na escola – sem resolver os problemas de base. Tudo o que está dito na pauta de 1882 cabe nos dias de hoje. Por isso é que, quando me pediram o título da minha apresentação, eu falei “Novos discursos, velhos problemas”. Isso para mim tem uma explicação primeira: a atitude que identifico no poder central, no caso, no Ministério da Educação. É uma atitude herdada, como se a gente tivesse hoje, no século XXI – ou tivéssemos ao longo do século XX – o Ato Institucional de 1834. É uma postura que eu chamaria de “cômoda”, por parte do Ministério da Educação, no sentido de: eu repasso as verbas, determino as diretrizes e o resto é responsabilidade dos secretários de Educação, estaduais e municipais, e dos governadores e prefeitos. Não estou aqui querendo defender períodos autoritários, ou atitudes autoritárias, nem a centralização do poder. Acho que o Brasil é muito grande, com uma diversidade incrível, e, certamente, políticas públicas não devem estar amarradas em Brasília. E é por isso que a gente consegue avançar e, ao mesmo tempo, manter o mesmo tipo de problema. Estamos fazendo uma inclusão excludente! Por quê? Porque até os anos 1970, mais da metade da criançada estava fora da escola. Nos anos

1970, num ato de força – não estou defendendo esse período, mas, se há um saldo positivo na área educacional, foi termos conseguido expandir a rede física no período autoritário; aliás, expandiu porque foi um período autoritário!

Da mesma forma, só temos um sistema educacional estruturado porque nos anos 1940 Getúlio decidiu estruturar; enquanto a educação ficou sob a responsabilidade dos poderes locais, não avançou. Agora ela avança no sentido da legislação, avança no sentido das diretrizes gerais, mas a realidade, o cotidiano das escolas estaduais e municipais, é um filme de terror! Talvez eu esteja muito tocada pelo fato de estar fazendo uma pesquisa de campo sob inclusão indígena. Eu me deparei – nunca imaginei, não conhecia nada assim no Brasil – com escolas, em lugares, em vilarejos da região Norte, norte de Roraima, ou no Mato Grosso do Sul, que não são escolas! Não há a menor condição de um professor entrar ali e ter um trabalho estimulante, ou de um aluno entrar ali e se sentir estimulado a aprender. Quer dizer, não dá para a gente fazer de conta que tudo está rolando bem, porque o ministério conseguiu passar uma determinada legislação, conseguiu passar um determinado projeto, como é o caso do FUNDEF [Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério], e não se cobra nada de volta. Quer dizer, a gente fala muito em responsabilidade fiscal, mas o que me soa é que falta uma ação do MEC, no sentido de exigir o bom uso do recurso e a aplicação da Lei.

Eu queria dar o exemplo do FUNDEF. Acompanhei um pouco a aplicação em Minas, e a lei que criou o FUNDEF explicita claramente quais são os deveres dos governadores e dos prefeitos para que eles tenham direito aos recursos do FUNDEF. Dentre esses deveres está o fato de que 60% dos recursos do FUNDEF tinham de ser aplicados no professor, em melhoria salarial, criação de quadros de carreira, efetivação de professor por concurso público... Pois bem, isso não aconteceu em boa parte dos municípios brasileiros, e nada foi feito! O que me soa, como pedagoga, como estudiosa da história da educação, é que nunca conseguimos ter uma política no sentido de as coisas que emanam do centro chegam à unidade escolar. Não estou falando de recurso que não chega, não. Estou falando de políticas, de diretrizes, de maneiras de conduzir, de gerir o sistema educacional. Eu acho que é uma tradição que já se criou de uma compreensão, para mim equivocada, do que seja o pacto federativo, que, na verdade, vira uma carta branca na mão de governadores, de prefeitos, de secretários estaduais e municipais, que fazem, na verdade, o que bem entendem com a política educacional.

Vou voltar ao exemplo do Rio de Janeiro – que é um tema que está em discussão nos jornais todos os dias –, porque quero chegar ao professor antes de encerrar. Sou a favor da aprovação automática, da progressão automática, considerando o fato de que sabemos que a reprovação não resolve. Mas implantar progressão automática exige uma série de medidas anteriores, que Minas Gerais, por exemplo, tomou. Mesmo assim, temos enormes problemas. A progressão automática não se aplica de um dia para o outro, por um decreto – “a partir de agora, ninguém mais vai ser reprovado”. Não quero entrar aqui no “pedagogês”, não é o caso. Eu só estou dando um exemplo de como as melhores ideias surgidas no Planalto não chegam necessariamente às unidades escolares como boas ideias, como boas práticas. Então, antes de discutir qualquer medida pontual, temos de ver como os gestores da educação, nos três níveis de administração pública, se comportam. Por exemplo, a respeito dessa minha experiência com inclusão indígena, posso assegurar que no Mato Grosso do Sul e em Roraima é uma bela iniciativa democrática expandir a rede de escolas indígenas, trazer para o indígena a possibilidade de acesso ao conhecimento e, a partir daí eles criarem novas estratégias de sobrevivência. Mas isso está servindo, em Roraima principalmente, para a seguinte postura: agora vocês têm escola, vocês botem os seus parentes – que é como alguns índios se tratam – com esses professores, que nós aqui, em Boa Vista, na rede urbana, não temos mais nada com isso. O que era para incluir, o que era para ajudar, criar condições para a autonomia está virando “deixa pra lá”, “lavo as minhas mãos”, “agora, vocês se virem, o problema é de vocês”. Então, a questão que eu trago para essa nossa conversa é: diante dessa problemática enorme que está contida na pauta que li, e diante dessa realidade de desgoverno, por conta de governos municipais e das prefeituras municipais, é preciso descobrir estratégias, mecanismos, através dos quais o MEC assuma a sua responsabilidade constitucional de ser o maior guardião do direito à educação que as crianças brasileiras têm. Porque, se não houver uma ação coordenadora, não poderemos tocar esse projeto de melhoria educacional. Eu acho que isso está faltando. Não sei como se responde a isso, não sou jurista, não sou cientista político, mas é uma sensação, uma percepção muito clara que eu tenho – só tenho cinco minutos. De alguma forma, a gente tem de encontrar uma saída.

Em seguida, eu ia falar de professor – não para falar mal, porque já tem muita gente falando – mas porque ele também tem a ver com a administração municipal, estadual e federal. Acho que precisamos encontrar uma maneira de desfazer algo que começou a ser feito nos anos 1970, com alguma razão porque,

naquela época, estávamos todos contra o poder instituído. Era um momento que nós chamamos em educação de “demonização do Estado”. Tudo o que vinha do Estado era, em princípio, rejeitado, porque vinha de uma ideologia, de um projeto de nação que não era o nosso. Pois bem, só que esse processo de demonização gerou também, por parte do Estado, uma relação com uma imagem muito negativa do professor. O período autoritário acabou, a democracia se reinstalou, mas essa relação continua contaminada. E isso leva também as administrações públicas da educação a achar que fazem uma reforma educacional sem o professor. O professor acha que existe sem a administração. Não existe: o salário dele, as condições de trabalho, tudo depende das administrações. Mas a contrapartida também é verdadeira; qualquer projeto educacional resulta, em última análise, em uma ação pedagógica, que está na mão do professor. Então, enquanto essas duas partes não conseguirem falar, não propriamente a mesma língua, mas pelo menos descobrir pontos comuns, isso não anda. O nosso governo aqui no Rio assumiu com um discurso absolutamente favorável à educação. Assumiu em janeiro e em fevereiro anunciou um plano que cortava as despesas linearmente, inclusive da educação, sabendo que no Rio de Janeiro o professor não tem aumento há dez anos. No Rio, temos, ainda, na Baixada, cerca de cinquenta escolas, se não me engano, que não têm professor; quer dizer, o ano letivo ainda não começou. Estamos em maio. Aí, propôs-se a contratação temporária, o que também não vai resolver. O descompromisso do professor temporário é incrível, porque ele dá um ano e no ano seguinte não sabe se vai dar aula de novo.

Eu precisaria ter menos idade e menos tempo de magistério para acreditar que, daqui a cinco anos, como foi anunciado, nós estaremos num patamar melhor. Eu acho que, por enquanto, não temos ainda o clima, o ambiente propício a isso. Essas duas partes não se falam, o nosso sistema educacional é muito precário, a nossa sociedade não valoriza a educação, e é por isso que eu duvido da centralidade. Eu costumava e costumo dizer para minhas alunas que antes das avaliações sistêmicas a gente falava de 30% de evasão, 40% de reprovação... Eram números! Agora não. Agora o fracasso escolar tem nome e endereço, a gente sabe onde ele ocorre, em qual escola, quais são as crianças... Se os mais reprovados são negros, se são meninas... Nós temos todos os diagnósticos! O diagnóstico da educação está feito. Agora, esse diagnóstico está divulgado e, no dia seguinte, todo mundo acorda e vai para o trabalho, manda seu filho para a escola, do mesmo jeito.

Então, o meu descrédito passa por aí; quer dizer, a gente tem muito que caminhar em termos de mobilização da sociedade, de sensibilização para a importância da educação, em termos de resolver esse impasse entre professor e administração, porque um não vive sem o outro, mas os dois não conseguem se entender. E, em termos de a gente ter, espero, essa ligação entre educação e desenvolvimento. A gente continua com a educação como uma política de segunda linha. Como falei no início, como uma área de barganha eleitoral, como uma área de trocas de favores, como uma área de corrupção. Então, volto a dizer, para encerrar, que gostaria muito de acreditar nos prazos que foram dados. Agora, para esses prazos serem cumpridos, falta muito investimento, falta muito vigor – que bom que o nosso ministro é jovem; evidente que isso também é uma questão de idade, pois na minha a gente já não tem tanta energia assim... Mas, enfim, deixo os meus votos para que dê certo. Eu não estou torcendo contra!

ALOISIO TEIXEIRA. Quero fazer assim, também, uma advertência inicial: a Azuete Fogaça é uma especialista em assuntos de educação: eu sou economista. Não sendo especialista, mas, ao mesmo tempo, tendo me envolvido nesses últimos dez anos com os debates da educação superior – particularmente nesses últimos quatro anos em que sou reitor da UFRJ –, tenho tido necessidade de intervir nesses debates e dar a minha opinião sobre o que está acontecendo no país. Este debate estava programado para o ano passado e fomos convidados. Mas fui um dos responsáveis pela sua não realização, porque na última hora surgiu um compromisso a que não pude deixar de ir. Não foi possível remarcá-lo no ano passado, e ele foi adiado para este ano. Mas acho que esse adiamento acabou sendo benéfico, porque, no ano passado, nós já tínhamos o projeto de reforma da educação superior que o governo encaminhou ao Congresso, mas este ano temos não só o projeto de reforma da educação superior tramitando no Congresso, como temos o Plano de Desenvolvimento da Educação.

Preparei uma apresentação, mas, depois de ouvir os outros participantes já fico querendo ir por outros caminhos, não previamente preparados; até porque não compartilho do ufanismo da Hildete e do Élvio, não houve infelizmente uma revolução educacional neste país, mas também não compartilho do ceticismo da Azuete. Lembro uma passagem do Sartre, em *A Náusea*, que diz mais ou menos assim: a pior coisa são as pessoas que acham que já viram as coisas acontecerem, que olham um Lenin como se fosse um Robespierre cônsul, Robespierre como se fosse outra pessoa...

Assim perdemos a possibilidade de perceber que a vida é um processo em construção; a vida social, a vida política é um processo em construção, na qual nós somos os atores, os responsáveis. É importante saber o que já aconteceu, porque isso é um elemento indispensável para a construção do presente e do futuro, mas o que vai acontecer não aconteceu antes. O que vai acontecer depende do desenvolvimento das contradições, dos processos sociais vivos que se realizam a cada momento.

Essa discussão, hoje, é da maior importância. Não é apenas oportuna, é indispensável, porque não fazer as mudanças na educação superior de que este país precisa pode significar a condenação à uma situação de atraso irrecuperável! Vou formular a minha hipótese da forma mais simples. Comemoram-se, no ano que vem, duzentos anos de educação superior no Brasil. Em 1808, com a chegada da Família Real, foram criadas as primeiras instituições de educação superior: a Faculdade de Medicina na Bahia, em 1808, e, logo em seguida, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro; no início de 1901, uma Escola de Engenharia no Recife; e uma Escola de Engenharia no Rio de Janeiro, em 1910. Passaram-se mais de noventa anos de surgimento das primeiras universidades no Brasil. Não estou disputando para a UFRJ a primazia nesse processo, muitas universidades já haviam sido criadas antes, como a do Paraná em 1812. A UFRJ foi a primeira a ser criada por um decreto, por um instituto legal e teve vida contínua até hoje. Mas, qualquer data que a gente adote, é coisa do início dos anos 1920. Pois bem, duzentos anos do início do ensino superior no país, noventa e poucos das primeiras universidades, e eu afirmo: não existem no Brasil, até hoje, verdadeiras universidades. E esse é o problema com o qual a gente se defronta! Eu digo isso com pesar, com dor, sou reitor da mais importante universidade federal do país, uma universidade que se orgulha das coisas que faz. As seguidas avaliações do MEC mostram que nós somos a maior universidade de graduação do Brasil. As avaliações também mostram que somos uma das três principais universidades no campo da pós-graduação e da pesquisa. Mas, mesmo assim, mesmo sabendo que dentro desse modelo levamos ao limite as possibilidades de qualidade e de excelência, eu tenho de afirmar que nós não temos instituições verdadeiramente universitárias.

Esse diagnóstico, como o que fez a Azuete, não é novo; não é tão velho quanto o dela, mas é relativamente antigo. Foi feito pela primeira vez por educadores brasileiros na década de 1930 – Anísio Teixeira à frente – e renovado nos anos 1950, também por educadores brasileiros, não apenas por Anísio

Teixeira, mas também por Darcy Ribeiro. E foi com base nele que se tentou, pelo menos duas vezes, construir verdadeiras universidades no Brasil: a Universidade do Distrito Federal, em 1935, por Anísio Teixeira, que era secretário de educação do Distrito Federal naquela época, e a Universidade de Brasília, no final dos anos 1950, cujos cursos começaram em 1962, liderada por Darcy Ribeiro e também por Anísio Teixeira.

Ambas experiências foram frustradas pela existência de regimes autoritários. Quer dizer, ao contrário da Azuete eu não acho que há um Eldorado perdido nas ditaduras. Isso é só provocação, não é debate. Eu acho, ao contrário, que a modernização imposta foi sempre contrária aos interesses da nação, aos interesses do povo. Particularmente no caso das universidades, eram incompatíveis os projetos de universidade – cujo fundamento é sempre a liberdade de expressão, de cátedra, e a autonomia – com a existência de regimes autoritários e ditaduras. Nós, na universidade, costumamos nos queixar sempre da falta de recursos e de autonomia. Nós, pelo menos recentemente, já reconhecemos que as nossas instituições são elitistas: apenas 10% dos jovens entre dezoito e 24 anos têm acesso à educação superior no Brasil, e apenas 2% às instituições públicas, que são aquelas que, minimamente, preservam um padrão de qualidade nas suas atividades. Mas, reconhecendo o caráter elitista e clamando sempre por recursos e autonomia, jamais nos perguntamos e, portanto, jamais respondemos, por que as coisas aconteceram assim no Brasil! Deixamos de concluir que, na verdade, o conjunto de problemas que as universidades no Brasil enfrentam não passa de variadas faces de uma mesma moeda.

Podemos – tomados por um radicalismo de esquerda – achar que tudo isso é culpa do capitalismo, ou, às vezes, do imperialismo – não, não se usa mais imperialismo, é globalização, não é?! E essas enteléquias vão, assim, configurando um quadro pelo qual nós nos isentamos de qualquer responsabilidade e continuamos clamando por recursos, por autonomia, como se qualquer uma dessas coisas pudesse ser concedida por um passe de mágica ou um ato administrativo do governo, quando, na verdade, elas só podem ser conquistadas quando são feitas pela sociedade em sua totalidade. E a nossa Universidade continua fechada, avessa e distante da sociedade.

Entender o que se passou com a universidade brasileira certamente exige que sejam examinadas as características fundadoras da sociedade. Isto aqui é a Meca da desigualdade! Este é um país que tem um padrão de heterogeneidade estrutural que causa inveja a qualquer analista econômico, a qualquer estudioso

das relações econômicas do mundo! É um *case* para estudo! E se não reconhecemos isso, deixamos de entender por que a universidade brasileira se constituiu desse jeito e não de outro! Por atribuir isso aos males do capitalismo ou da globalização, esbarramos na impossibilidade de responder por que isso não acontece em outros países do mundo capitalista, países muitas vezes com grau de desenvolvimento econômico e social inferior ao do Brasil. Há uma especificidade brasileira que devemos examinar e com ela se confrontar, para que possamos avançar no sentido de uma solução. Um pouco de história pode ilustrar esse argumento.

Quando comparamos o que aconteceu no Brasil com o que ocorreu, por exemplo, na América espanhola, começamos a perceber diferenças significativas. Na América espanhola, desde o século XVI, apareceram as universidades. Começou em Santo Domingo, depois foram se espalhando pelo continente. Quando os países da América espanhola se tornaram independentes, já havia uma rede de universidades por lá. Claro, a gente pode se perguntar: eram boas universidades? Certamente não. Pelos padrões do que consideramos hoje uma boa universidade, aquelas eram ruins: criadas pela coroa espanhola, pelas ordens religiosas, e, certamente, entreguistas, inquisitoriais, avessas a uma concepção moderna e progressista do mundo. Mas, independentemente disso, criaram uma cultura de universidade, que torna diferente as relações da sociedade com essas instituições, se comparadas com a relação que existe aqui. A política da coroa portuguesa foi, desde o início, o contrário disso. Não permitiu o surgimento de universidades no Brasil; a política era forçar a elite nativa a estudar em Coimbra para, assim, reforçar os laços de vassalagem com a coroa. Isso fez com que nós não tivéssemos universidades! Ao se criarem, aqui, as primeiras instituições de ensino superior, com a vinda da família real, elas não configuram nenhum projeto universitário! São escolas de nível superior para formação profissional! São médicos, engenheiros e, numa segunda rodada, advogados. Mas também não são profissionais com formação de nível superior para enfrentar os gravíssimos problemas de uma nação de dimensões continentais, ainda vivendo uma relação colonial. Formam-se médicos, criam-se escolas de medicina porque a vida da corte exigia médicos para a corte; criam-se escolas de engenharia, não para resolver os imensos problemas de infraestrutura mas, primeiro, por razões militares – as primeiras escolas de engenharia eram militares –, e, depois, para construir palácios para a coroa, muitos dos quais a Universidade Federal do Rio de Janeiro ocupa até hoje –

belos palácios. Não se cria uma escola de direito para formar advogados que pudessem produzir o ordenamento jurídico do país; ao contrário, criam-se para defender os interesses e, particularmente, os direitos de propriedade da aristocracia e das classes dominantes. Essa é a nossa história, essa é a origem da nossa universidade.

Isso perdura ao longo do século XIX, e mesmo com a fermentação de novos processos no início do século XX, como a Semana de Arte Moderna, a criação do Partido Comunista, as greves operárias, o Tenentismo. Tudo isso demonstra que há uma fermentação político-social na sociedade brasileira, e, é claro, que a aspiração de se ter uma universidade vem à tona. E cria-se por decreto a Universidade do Rio de Janeiro, depois Universidade do Brasil. Mas, mesmo assim, não era um projeto universitário. Eu poderia ler aqui para vocês o registro de vários estudiosos da questão que confirmam, desde aquela época, esse diagnóstico de que o que se estava criando não era exatamente uma universidade, mas uma espécie de federação de instituições de educação superior preexistentes, que continuariam gozando da autonomia que sempre tiveram. Haveria uma espécie de pacto federativo estabelecido em torno de uma coisa que se chama conselho universitário, para produzir alguma integração entre essas instituições.

Vejam bem, a República, em si, não trouxe uma modificação muito grande, talvez até por influência do positivismo, que via nas universidades instituições meramente especulativas. Esse é o quadro originário – que, de uma forma mais ou menos modificada, se perpetua ao longo das décadas.

Eu fiz menção aqui às duas tentativas de criação de verdadeiras universidades. Na primeira, Pedro Ernesto era prefeito do Distrito Federal e Anísio Teixeira, seu secretário de educação, tomou a si a tarefa de criar uma verdadeira universidade. É muito interessante o livrinho do Anísio Teixeira, que traz discursos feitos por ele na abertura dos cursos da UDF, nos quais já apresenta o diagnóstico e o conceito de uma verdadeira universidade, aquilo que a UDF pretendia ser. A inspiração do Anísio Teixeira era claramente de autonomia universitária, e, é claro, isso era incompatível com o Estado Novo. Na verdade, quando a UDF inaugura seus cursos, Anísio Teixeira já havia sido defenestrado da Secretaria de Educação – ele se refugiou em sua cidade natal, no interior da Bahia, onde amargou um exílio até o fim da ditadura de Getúlio. Para reitor, foi chamado Alceu Amoroso Lima, que depois veio a ser uma grande figura, mas na época era integralista; só isso já mostra o que foi a frustração dessa primeira experiência.

Qual era a ideia de Anísio? Qual era a novidade que ele trazia para o pensamento universitário? Era a criação da Faculdade de Filosofia. Pode parecer estranho, mas a ideia de Anísio era a de que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras seria o terreno da integração entre os vários saberes. Os estudantes entrariam para a universidade pela Faculdade de Filosofia, onde receberiam os conhecimentos básicos de todos os tipos de cultura, ciência etc., e só depois seriam encaminhados para as escolas de formação profissional. E mais: aqueles com vocação para a pesquisa lá ficariam para aproveitar seus estudos e a sua vocação; e aqueles destinados à formação de professores do ensino médio também lá ficariam para fazer a licenciatura. Era uma concepção inteiramente diferente. Mesmo derrotado, Anísio Teixeira começa o movimento de criação das Faculdades de Filosofia da USP e do Rio de Janeiro.

A Faculdade Nacional de Filosofia deveria ser a porta de ingresso para a universidade. Não deu certo. A Faculdade de Filosofia não vingou! Nenhuma das grandes unidades, Medicina, Engenharia, Direito etc. abria mão da propriedade integral do estudante, desde o ingresso, passando pela sua formação básica, até a entrega do canudo. Portanto, as faculdades de filosofia acabaram se transformando em mais uma unidade nesse concerto de unidades autônomas de formação profissional.

Depois veio a experiência da Universidade de Brasília. Criou-se a ideia dos institutos básicos, os estudantes entrariam pelos institutos básicos. É interessante essa história: quando Darcy Ribeiro chamou Anísio Teixeira, este disse: “As faculdades de filosofia já não têm sentido. Já existem e são essas porcarias que a gente conhece”. Ele propunha que a Universidade de Brasília fosse de pós-graduação. Darcy, com aquela capacidade invencível de argumentar, e um senso de realismo, disse: “Anísio, é impossível. Estamos trazendo os funcionários públicos para cá, os militares para cá, e eles vão querer uma escola para os filhos. Não pode ser uma escola de pós-graduação apenas”. Anísio acabou cedendo e criou-se a Universidade de Brasília, mas já com uma concepção moderna, com os institutos básicos.

Essas experiências não deram certo. É verdade que, com o golpe, os militares acabaram com a experiência da Universidade de Brasília e fizeram uma reforma modernizadora: incorporaram algumas das demandas – tinham, sem dúvida, um projeto modernizador –, mas com um viés autoritário extremamente complicado. Não podemos dissociar a política educacional dos militares daquilo que foi o ambiente de repressão que as universidades viveram, com cassação de

professores, perseguição de estudantes. Acabaram com a cátedra vitalícia, instituíram a estrutura departamental, criaram a carreira docente em tempo integral, tomaram uma série de medidas que teve um efeito modernizador; mas criaram um modelo único de universidade para o país inteiro, o que, na verdade, manteve as características essenciais de uma universidade fragmentada e de caráter profissionalizante. Isso foi reforçado com a criação da pós-graduação e da pesquisa. Quero chamar atenção para isso, reconhecendo a importância que teve a criação dos programas de pós-graduação e de pesquisa. Tivemos, desde o início, um braço de autoritarismo, de exclusão das estruturas convencionais da Universidade, que se mantém até hoje. Depois que a democracia foi restaurada, continuamos a enfrentar problemas muito graves com a universidade. Mesmo com a introdução, na Constituição, do artigo que propõe a autonomia universitária, os anos 1990 foram altamente destrutivos para as universidades, em todos os aspectos – desde a questão da contração dos recursos. Mas vejo o momento que estamos vivendo com grande otimismo. No que diz respeito às relações entre as universidades federais e o Ministério da Educação, nunca vivemos um momento tão profícuo, gerador de expectativas positivas. Não abduco da minha posição crítica em relação a vários aspectos da política do governo, da política econômica e social, da questão previdenciária, mas cometeria uma injustiça – antes de mais nada comigo mesmo – se não reconhecesse que houve uma mudança qualitativa em relação à educação superior no Brasil que se manifesta na recuperação dos orçamentos – voltamos a patamares de talvez dez, doze anos atrás. Para vocês pode ser surpreendente, para nós é animador. É claro que não basta, talvez nunca baste, o que o MEC repassa para as universidades, mas isso sinaliza uma coisa nova. Nós temos um nível de interlocução com o MEC, seja com a Secretaria, seja com o próprio ministro, como jamais houve. Todas as propostas do MEC são trazidas para discussão antes de virarem medidas. Isso não é pouca coisa, porque permitiu que o sistema público federal recuperasse o protagonismo nessa discussão. Vivemos uma época não só de interdisciplinaridade, mas de transdisciplinaridade crescente, que exige uma estrutura nova de administração do conhecimento. Nós já vivemos uma etapa de universalização da educação superior. O mundo desenvolvido, e também muitos países da periferia, já têm percentuais de jovens cursando instituições de educação superior da ordem de 50, 60, às vezes batendo 70%! E no futuro isso será um direito universal de qualquer cidadão.

E a universidade que temos não está estruturada para dar conta dessas tarefas. Esse é o momento da mudança! Quero encerrar com uma frase de Carlos Drummond, que diz: “a minha casa pobre é rica de quimeras”. A universidade brasileira hoje é isso.

RONALDO MOTA. Começo dizendo que sou otimista com o quadro educacional brasileiro. Sou físico, que perante o pedagogo é pior do que ser economista... O físico, do ponto de vista do método, aprende que o olhar do observador altera a coisa observada. Portanto, se há que se escolher uma briga, o fato de você ser otimista não é uma opção neutra, pois afeta a forma como você se relaciona com as coisas. Eu vou tentar tratar três pontos, seguir uma sequência de: princípios, temas contemporâneos sobre educação e estratégias. Vamos aos princípios. Há quatro elementos que, cada vez que foram tratados separadamente, geraram graves problemas. Provavelmente, não foram tratados os quatro de uma vez. Mas só se resolve entendendo a complexidade; para cada problema complexo, em geral, há uma solução simples equivocada. educação é complexo.

Educação tem, pelo menos, quatro alicerces fundamentais, e o primeiro deles é a questão de expansão: o acesso à educação. É verdade que o Brasil está de parabéns; o fato de termos 97% das nossas crianças na educação fundamental – congratulações! Para quem tanto admira a China, é bom saber que 30 ou 40 % das crianças, dependendo da região, não vão à escola. Obviamente – e aí vêm as outras dimensões – só isso não é suficiente. Nem é suficiente dizer que o fundamental está resolvido. A questão, por exemplo, das crianças poderem ir à escola pelo menos aos seis anos é absolutamente crucial, senão já se cria uma disparidade que vai afetar o futuro educacional de qualquer um. A questão da educação infantil é crucial.

A questão do ensino médio talvez seja o mais grave e crítico que temos hoje. E, por fim, é vergonhoso e inaceitável que só 11% da nossa população jovem, de 18 a 24 anos, frequente um curso superior. Há que se ter um balizamento, em todos os níveis e modalidades educacionais, da questão da qualidade. A qualidade deve ser o elemento balizador do processo de expansão, seja do ponto de vista de faixa etária, seja do ponto de vista de níveis educacionais, seja do ponto de vista, em particular, da educação superior, e precisamos ter um enorme crescimento, balizado na qualidade. Não basta crescer e ser de qualidade se não tivermos esse terceiro elemento de inclusão social.

Falemos do PRO-UNI. Tivemos, em particular no ano passado, uma avaliação com 405 mil alunos! Não há estatística que possa ser questionada com 405 mil alunos. Temos catorze cursos avaliados, nos quais fizemos questão de observar o rendimento do cotista do PRO-UNI. Na totalidade das catorze áreas, indistintamente, os alunos bolsistas do PRO-UNI tiveram rendimento superior à média dos demais alunos não cotistas. Em nove das catorze áreas a diferença foge de qualquer margem de erro, de qualquer método estatístico razoavelmente aceitável. Na área de biomédicas, biologia, a diferença numa escala de 0 a 100 é de nove pontos: isto triplica a margem de erro de qualquer estatística confiável. No curso de administração, que classifico como o mais típico e padrão de todos – porque ele reflete uma realidade média configurada geral – a diferença é de incríveis oito pontos. Não falo isso para defender o PRO-UNI, é desnecessário; falo porque, talvez, a gente veja a ponta do iceberg ou um dos elementos de uma trágica realidade nacional. O Brasil é, talvez, um dos países com a maior desigualdade social do planeta, e é, única e singularmente, o mais injusto; se o compararmos com os outros países que têm a mesma desigualdade social, nenhum deles tem a riqueza natural e humana do Brasil e isso nos faz o mais injusto deles. Isso se reflete em tudo, mas no campo educacional é gritante. Pessoas nascidas nas classes média e alta, independente de talento, de qualquer potencial demonstrado, de qualquer vocação específica, terminam o curso superior. Isso é problema? De jeito nenhum. O problema grave é que nesse mesmo país boa parte das pessoas que nascem nas classes populares, por azar, independente de demonstrarem competência, talento, vocação, disposição, vontade, sequer têm acesso a explorar as suas potencialidades. Quando falamos dos bolsistas PRO-UNI, estamos vendo a mera sombra de uma realidade trágica, pois a enorme riqueza de pessoas talentosas, criativas está sendo blindada. Portanto, não basta crescer, é preciso crescer com qualidade e é preciso crescer com inclusão social.

Qual é o quarto elemento? Uma visão de “espaço Brasil”. Não basta que tudo isso ocorra nos grandes centros urbanos. Se nós não utilizarmos esses instrumentos da educação, da inclusão social, para levar qualidade às regiões mais remotas, não constituiremos aquilo que se chama uma nação.

Ao longo dos séculos e das décadas, nós nos acostumamos a definir metodologias. No Brasil, um pai ou uma mãe, um avô ou uma avó, ou os responsáveis pelas crianças que não as levem à escola aos seis, sete anos, podem ser punidos por lei. É uma boa lei. O fato de elas irem desde a mais tenra idade

faz com que nós nos acostumemos a tratá-las como pessoas que estão ali forçadas a estar. Uma parte não vai para o ensino médio; uma parte maior não chega à universidade ou aos cursos superiores. Mas nós continuamos a tratá-las como se fossem pessoas que estão ali porque foram obrigadas. Acostumamos a lidar com uma faixa que começava aos sete anos e se encerrava aos 23, quando tudo dava certo. Portanto, era natural que os tratássemos como crianças, crianças um pouquinho mais crescidas, crianças adolescentes e crianças querendo virar adulto. E a nossa metodologia sempre foi essa. O que é o ideal de um aluno, ou *alumni*? O ideal é alguém que copia direitinho o que o professor lhe ensinou; se for um aluno ideal, estuda depois o que aprendeu na sala de aula. Qual é a nossa realidade? O que, talvez, não estejamos observando?

Os dados do INEP mostram que nós já passamos os 40% de alunos com mais de 24 anos. Quem são eles? Parte não são aquelas crianças que se transformaram em adolescentes, que se transformaram em jovens adultos; são cidadãos que, na sua imensa maioria, caíram fora da escola prematuramente – porque tiveram de trabalhar ou porque as contingências o levaram, ou porque casaram, ou porque tiveram filhos – e foram para o mundo do trabalho. Indo para o mundo do trabalho sem curso superior, percebem que a possibilidade de progredirem profissionalmente passa necessariamente por voltar aos bancos escolares. E nós continuamos tratando deles como se fossem uma mera progressão de faixa etária daquela mesma criança que chegou forçada pelos pais aos sete anos. Portanto, se repensarmos as nossas configurações e a nossa dinâmica de aula utilizando um elemento com esse aluno que veio do mundo do trabalho, seria plenamente viável mudar um simples raciocínio dele.

Portanto, vivemos, contemporaneamente, um repensar que passa não por uma crítica à pedagogia, mas por repensar quais foram as consequências das metodologias que associamos à pedagogia. Inclusive, porque, uma vez entendida uma nova maneira de lidar com esses adultos, ao repensarmos as crianças certamente mudaríamos a maneira de tratá-las. Nós as tratamos como crianças não criativas, pouco dispostas a pensar uma nova maneira.

Eu quero tratar a questão de tecnologia, que também é um elemento contemporâneo. Pela nona mensuração consecutiva, o Brasil bate o recorde mundial de acesso *per capita*, em termos de horas, da Internet. Desde então, o segundo colocado tem variado entre França, Finlândia, Estados Unidos, Japão, Irlanda, mas o primeiro lugar jamais deixou de ser do Brasil. Nós diríamos: bem, se vê muita bobagem. É verdade. Mas se vê no mundo inteiro e, portanto, não

há nenhuma diferença. Alguns também diriam: quem vê é a classe alta, enquanto nos outros países você tem um espectro social mais amplo. No Brasil o acesso à rede e o acesso a computadores estão indo gradativamente em direção às classes populares.

Por algum motivo associado à diversidade étnica, ao nível de tolerância, somos um povo que se caracteriza não por gostar ou deixar de gostar de computador, de banco eletrônico, mas por ter facilidade para incorporar novas tecnologias. Quanto mais um povo é tolerante do ponto de vista de hábitos e de costumes, mais ele aceita novas tecnologias. Somos um povo com enorme vontade de incorporar novas tecnologias. O Banco do Brasil 26 milhões de correntistas, sendo 6 milhões de pessoas “mal alfabetizadas”; essas são as que usam exclusivamente o cartão – exatamente as pessoas das classes mais populares são as que mais usam, e usam bem. Sobre o nosso sistema eleitoral, votamos, na última eleição, em oito candidatos; já tinha tido uma eleição anterior onde todas as previsões de fila furaram. As urnas brasileiras, quando emprestadas – já emprestamos a quatro países – dão fila para votar em um só nome.

Mas o que temos feito em sala de aula, no processo educacional? Muito pouco. Temos, timidamente, utilizado uma ferramenta com a qual a população teria uma enorme afinidade.

Enfim, vamos ao último elemento, o da criatividade.

Tivemos um momento na história em que, quem contasse com mão de obra escrava se diferenciava das demais nações. Houve outro momento em que o controle do processo industrial era o mais relevante, e outra época em que o domínio de patentes era o mais importante. O que aponta para o futuro é o elemento que, grosseiramente, chamamos criatividade. Quais são os elementos de criatividade? É mais fácil descobrir como é que se inibe a criatividade, porque criatividade você destampa, você des-reprime. Há uma correlação direta entre o número de ritmos musicais com que o país convive com o fato de ser mais ou menos criativo. Aí, o Brasil não está sozinho, os Estados Unidos são fortes concorrentes: têm a mesma diversidade étnica, têm uma relativa tolerância do ponto de vista de hábitos e de costumes, e têm os ritmos musicais. Eles exploram e fazem dessa diferenciação o elemento motor do seu desenvolvimento. Nós ainda não identificamos como incorporá-la.

Sobre a estratégia, se não percebermos o momento que estamos vivendo não vamos definir a nossa estratégia. Em meados da década de 1980, tínhamos um problema grave: como encerrar o capítulo do regime autoritário e caminhar

em direção à democracia. Houve um consenso nacional, e o país conclui – fruto de lutas de muitos, de grandes comícios e movimentos – de forma categórica que se encerra um capítulo e se estabelece um novo espaço de liberdade democrática, com todos os seus problemas. Uma década depois, meados de 1990, o país, cansado de processos hiperinflacionários, ausência de programas macroeconômicos consistentes, estabelece, de forma categórica, a estabilidade da moeda. Chegamos a meados da década de 2000, e a consciência latente, clara hoje, é a questão da educação. E há que se internalizar isso. Se você pedir para um jovem citar dez problemas, nenhum deles citará a questão das liberdades. Porque internalizou, se transformou numa conquista! Se pedir para um empresário citar dez problemas, ele talvez esqueça a questão da inflação, porque a internalizou. A missão terceira desta geração, tão importante quanto as duas primeiras, é internalizar a educação como valor agregado, direito universal, elemento fundamental no combate à desigualdade social e regional. É uma estratégia que transcende ao MEC e se transforma numa questão geral de toda a população.

FERNANDO HADDAD. Eu gostaria de fazer algumas considerações a respeito do que tem sido a história da educação no Brasil, e tentar situar onde nós nos encontramos agora e se temos ou não razões para esperança de que essa agenda possa ser, finalmente, cumprida.

Nós temos um fardo histórico que não pode ser desconsiderado neste momento. O Brasil talvez seja o único país do planeta que conseguiu conciliar, de maneira muito pouco proveitosa para a educação, a Contra-reforma católica com a escravidão moderna. Isso não é pouca coisa. Muitas vezes nós nos esquecemos de que convivemos com bisnetos e tataranetos de escravos; estamos na quarta geração pós-abolição da escravatura. A questão da contra-reforma não é pouco importante; ela afetou costumes, afetou a organização da sociedade civil, e do Estado brasileiro. Se levarmos em conta o efeito da Reforma protestante nos países que a realizaram, notamos que ela conduziu a um grande esforço pela educação, quando nada pelo fato de a Bíblia ter sido traduzida e recomendada aos crentes como leitura obrigatória, resgatando a tradição judaica. No Bar-Mitzva, se você não lê a Bíblia, sai da comunidade, a leitura da Bíblia é obrigatória. E isso resolve, de cara, a questão do analfabetismo, que nós ainda não resolvemos satisfatoriamente.

Nosso Estado patrimonial tem raízes na Contra-reforma. O Estado português se organiza do ponto de vista patrimonial, o que de certa forma repercute na

organização do Estado brasileiro. Eu não estou sendo aqui seguidor de Raymundo Faoro, porque penso que o capitalismo é que se apropriou do patrimonial e não ao contrário, como ele faz crer em *Os donos do poder*, mas é óbvio que o nosso Estado foi organizado de maneira pouco republicana. Não bastasse isso, tivemos dois processos históricos que poderiam ter representado uma ruptura com essas tradições: a Independência e a Proclamação da República, e que tampouco foram conduzidos com participação da população. Efetivamente, se compararmos o nosso processo com o processo americano de independência – que exigiu uma guerra civil, a um só tempo rompeu com a coroa e com a monarquia –, temos uma situação no Brasil que não pode ser desconsiderada.

Nós somos um país que combina variáveis muito contraproducentes para a educação, pouco republicanas, pouco voltadas para a inclusão e emancipação do indivíduo e para a própria formação da nação. Todos os processos no Brasil são, de alguma forma, incompletos.

Para avançar um pouco mais no século XX, o Aloísio citou duas derrotas envolvendo nosso maior educador, Anísio Teixeira: a dos anos 1930 e a dos anos 1960. Anísio poderia ter sido o nosso Sarmiento, poderia ter sido nosso ministro da Educação e quiçá presidente da República, como foi Sarmiento na Argentina! Para o desespero dos educadores, termina sua vida tragicamente. Tudo isso é muito simbólico da nossa relação com a educação, que sempre foi conflituosa. Mas tivemos uma campanha eleitoral em que a educação teve presença marcante; e isso vale para todos os candidatos, não só para o ex-ministro Cristóvam Buarque. Ela vem entrando na agenda. E quem faz um giro pelo país verifica que é o início de um processo de incorporação da educação como um valor social.

Se tomarmos a nossa Constituição, curiosamente houve avanços importantes em várias áreas e parece que paramos no capítulo da seguridade social, que é o que se discute mais no Brasil até hoje. Tem lá capítulos voltados para as instituições políticas, para a questão da economia, mas o capítulo que mais se discute do ponto de vista social é a seguridade. Não tenho nada contra esse assunto, é um sintoma de modernidade um país discutir saúde pública, assistência social e previdência social. Só que parece que o Brasil parou nessa discussão. E o capítulo seguinte da Constituição é, justamente, educação, cultura, ciência e tecnologia e comunicação social.

Houve avanços no Brasil do ponto de vista da seguridade social. Alguém há de dizer: mas o sistema público de saúde é muito precário! Quantos países,

com a nossa renda *per capita*, ousaram sequer tentar constituir um Sistema Único de Saúde? Mesmo comparado com países desenvolvidos, o Sistema Único de Saúde é uma ousadia. E ele vem avançando, passo a passo, com o esforço da bancada da educação, dos nossos heroicos sanitaristas. Do ponto de vista de Assistência, também há avanços significativos. Penso ser uma ousadia um país, na figura do seu presidente, declarar que toda família situada abaixo da linha de pobreza faz jus a uma renda mínima.

Considero que estamos num momento importante para pautar a educação, não só porque houve avanços em outras áreas, mas também porque agentes políticos importantes têm essa percepção. Há uma safra de jovens políticos que foram eleitos em regiões que desconsideraram a educação durante décadas e que podem fazer a diferença. Se farão, nós veremos. Têm uma estratégia para enfrentar o problema, um programa, sintonia com as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação e vão ter o nosso apoio. Eu percebo, hoje, uma mobilização maior em torno da questão da educação.

Eu poderia discorrer sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação durante dias, porque são mais de quarenta ações, que vão desde o Pró-infância – um programa de R\$ 200 milhões para a construção de creches – até o programa de pós-doutorado da Capes, que é para manter os nossos doutores em território nacional, produzindo ciência e tecnologia no Brasil. E todo o conjunto de ações voltadas para o campo: o ProInfo rural, o transporte escolar, a questão do censo, que passa a ser por aluno, o acompanhamento individual do aluno. As provas nacionais, a Prova Brasil, o Círculo de Alfabetização até os oito anos. As Olimpíadas da Língua Portuguesa, cuja metodologia é sensacional, porque são precedidas de oficinas que envolvem os professores. Os mil polos da Universidade Aberta, para a formação permanente do magistério da educação básica. Os 150 novos institutos de tecnologia.

A primeira escola técnica foi inaugurada em 1909, pelo Nilo Peçanha. De lá até 2002, foram inauguradas 140 unidades; o governo Lula, em oito anos, inaugurará 214. Em oito anos, 214, contra 140 em noventa e tantos anos, interiorizando o acesso ao ensino médio integrado, à educação de jovens e adultos, à educação profissional, aos cursos superiores de tecnologia, às licenciaturas, sobretudo nas áreas de química, física, biologia e matemática, porque o interior tem uma carência enorme de professores nessas áreas. Com os mil polos da Universidade Aberta, todo professor e professora deste país – estamos falando de 1,8 milhão de professores – poderá ter um vínculo com

uma universidade federal para toda a sua vida, e voltar à universidade de tempos em tempos para se atualizar. Estamos terminando o mapeamento das nossas licenciaturas e mostrando a distância que, hoje, as separa da realidade da escola pública no Brasil, e a necessidade de uma interlocução entre os dirigentes municipais e estaduais e as universidades em torno da questão da formação do professor.

Mas o que perpassa todas essas quarenta ações? É o resgate que está sendo feito daquilo em que os nossos principais educadores insistiram ao longo de toda a sua vida. A primeira questão – 80% do que vou falar está no Manifesto dos Pioneiros de 1932, não precisa nem de outro texto – é a da visão sistêmica da educação, uma coisa que parece óbvia para todos, mas que nós quase que jogamos no lixo durante trinta anos. A ideia de que, em educação, até se pode pensar em prioridade – por exemplo, ensino obrigatório –, mas sem desconsiderar jamais as outras fases, as outras modalidades de ensino. Não se faz ensino fundamental sem acesso à universidade, sem uma boa educação infantil, sem a perspectiva de um ensino médio estruturado, sem educação profissional, sem educação à distância, sem educação especial. Estabelecemos prioridades mas temos de amparar todo o ciclo educacional, da creche à pós-graduação. Portanto, a visão sistêmica da educação é uma linha mestra desse projeto.

Outra questão importante: as avaliações periódicas e, de certa forma, a avaliação combinada com responsabilização. Responsabilização de quem? Dos agentes públicos. Muita gente entende que a Prova Brasil é usada contra o professor. Em 2005, quando foi feita a avaliação em escola por escola pública, diziam que a intenção do MEC era responsabilizar o professor. E qual foi o primeiro IDEB [Índice de desenvolvimento da educação básica] que nós divulgamos? O IDEB do sistema municipal e dos sistemas estaduais. O que a gente quer é que a população acompanhe o esforço dos agentes públicos pela educação. Muitas vezes eu ouço: os pais não se envolvem com a educação dos seus filhos. Não é bem assim. Os pais dos meninos têm quatro anos de escolaridade, em média; esses meninos, a maioria deles, têm mais de quatro ou a perspectiva de ter mais de quatro; o pai vê o avanço em relação à sua geração e acha que seu filho já o superou, já sabe mais do que ele com dez anos de idade! Mas não é bem assim. Como convocar as famílias a exigir mais do poder público? Dando a elas o direito de saber, o direito que as crianças da classe média ou das classes abastadas têm; ou seja, estabelecendo uma métrica relativa, não ao passado, mas ao presente. E então esse pai e essa mãe vão exigir do governante, seja

prefeito, governador ou presidente da República, qualidade de ensino compatível com as necessidades de uma criança ou de um jovem no mundo moderno. Isso só é possível se esse direito à informação lhes for assegurado. Caso contrário, nós não teremos o envolvimento da sociedade. Portanto, avaliação com responsabilização dos agentes políticos – o que nos inclui, a nós aqui da mesa, que somos dirigentes da educação.

Um outro conceito importante é a questão da territorialização do debate sobre a educação. A emenda que criou o FUNDEF, não por acaso suprimiu da Constituição uma obrigação prevista na Constituição de 1988, nas suas disposições transitórias, que era interiorizar o ensino superior público gratuito. Ninguém notou. Comemorou-se a Emenda Constitucional do FUNDEF e não se notou o que foi suprimido. Por que é tão importante interiorizar a educação superior pública e gratuita? Até 2002, tínhamos cerca de 220 cidades atendidas por universidades públicas federais; agora, temos trezentas: um aumento de quase 50%. Lembro que a Constituinte de 1988 introduziu três conceitos que não foram observados adequadamente pelo Ministério da Educação até aqui: O Plano Nacional de Educação, o Plano Nacional de Ordenação do Território, e o Plano Nacional de Desenvolvimento Social e Econômico. O PDE tenta fazer o enlace dos três conceitos e, por isso, a questão do território é tão fundamental. Ele tem esses elementos: a visão sistêmica, a questão da responsabilização dos agentes públicos, a questão da territorialização. Agora, tudo se resume a voltarmos a pensar a escola como o lugar onde se aprende. Isso, que é absolutamente evidente, passa longe da cabeça dos nossos governantes, que ainda percebem a escola como o lugar que tem de estar pintado, murado, equipado, mas não pensam na relação do aluno e do professor. E o indicador de qualidade, o IDEB, exige essa discussão. Porque nós não vamos mais dizer que uma escola é boa ou ruim olhando as suas instalações; é óbvio que é agradável estudar em uma escola bem equipada, mas o que a Prova Brasil revelou é que uma escola em Salvador – montada no salão de festas de uma igreja, porque não tinha terreno para construir, com meia divisória, porque não tinha dinheiro para construir parede, os alunos ouvindo as aulas dos demais – teve o melhor desempenho. Pergunto: qual é a escola que interessa? A minha percepção é a de que nós temos que voltar a pensar fortemente no aprendizado. Por isso a questão da mobilização social é tão importante.

Uma das características do sistema educacional brasileiro é que as escolas aqui são conhecidas pelo seu mantenedor: são escolas municipais, estaduais, federais.

Nos países desenvolvidos, em geral, não se pergunta quem mantém a escola, porque antes de receber esses adjetivos, ela recebe um anterior a eles: escola pública. Ela é vista como sendo da comunidade, antes de se pensar quem é que a mantém, até do ponto de vista da liderança do processo pedagógico, que é exercida, em geral, pelo diretor ou diretora da escola. Isso faz toda a diferença, porque o diretor de escola nos países desenvolvidos presta conta aos pais, antes de mais nada, e não ao prefeito ou ao governador; não é indicado por partidos ou por forças de pressão, e sabe que sua missão é emancipar indivíduos, formar cidadãos, promover a cidadania plena – e isso exige, obviamente, o aprendizado, em primeiro lugar, da língua, mas não só, exige também o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam se apropriar da realidade e reincidir sobre ela.

Esses são os conceitos que nortearam a gestão do Plano de Desenvolvimento da Educação. Todas as ações têm esse pressuposto. E a gestão disso é de um grupo de professores, universitários ou não – alguns deles da educação básica, outros da educação superior. Trata-se de um grupo de educadores que, por circunstâncias históricas, se reuniram ali, no Ministério da Educação, e dedicaram a maior parte do seu tempo, incluindo aí um período noturno, a pensar uma saída para o país, uma estratégia para enfrentar o desafio educacional.

Eu fujo um pouco dessa questão entre o otimismo e o pessimismo porque acho que a obrigação do gestor público é, em primeiro lugar, reconhecer que as suas ações têm 1% de chance de dar certo. Isso é uma obrigação: você tem 1% de chance de dar certo; mas apostar todas as fichas em que vai dar 1% – e que você vai ter o esforço necessário, a compreensão da sociedade, o apoio das demais áreas para fazer com que esse 1% se traduza numa realidade concreta – é sempre muito difícil. Mas penso que nós podemos, sim. E aí, a meta pode até ser ousada: em 2022, ter um nível de educação compatível a um país da OCDE. Temos escolas que conseguem atingir esse padrão de qualidade, temos cidades que atingiram esse padrão de qualidade, temos o sistema federal que atingiu esse padrão de qualidade. Então, por que não ousar e transformar?

Há um debate sobre uma questão, paralela à do otimismo/pessimismo: é possível uma revolução na educação? Em regra geral, uma revolução na educação é precedida de uma revolução social, seja uma guerra da independência, seja uma revolução socialista, seja uma revolução burguesa. Enfim, uma revolução educacional é, quase sempre, o desdobramento de uma revolução social que atinge várias áreas. Uma revolução estrita na educação aconteceu onde? Em

poucos lugares; nem na Coreia, que às vezes citam como exemplo, foi assim. Houve todo um processo histórico, de independência do Japão, envolvendo a Guerra da Coreia, a Guerra Fria, que criou um caldo de cultura que chamam de *Education Fever*, a febre de educação. O Japão é outro caso muito particular. O país foi derrotado na Segunda Guerra Mundial, e o imperador declarou que o que restava aos japoneses era educar, não tinham mais nada a fazer. São situações muito peculiares.

Nós podíamos “jogar a toalha” e dizer: não há condições históricas para uma revolução educacional. Mas a Irlanda nos dá um exemplo diferente. O curioso na Irlanda é que os líderes dos partidos foram para um castelo e assinaram um compromisso de que a educação ia ser o consenso na Irlanda a partir daquele dia. Não se passaram tantos anos assim e a Irlanda conseguiu uma mudança na cultura do país impressionante.

Eu considero que podemos incorporar à agenda do país as chances de transformação radical – estamos falando em quinze anos, e não do dia para a noite. Depende muito do poder público, da capacidade de fazer desse princípio um valor social. Eu sempre gosto de fazer a comparação de educação com democracia: não há democracia onde a sociedade não seja democrática. Ou a sociedade é democrática, ou as instituições democráticas não se sustentam! Você tira as tropas, cai, porque aquilo não foi incorporado como um valor. Em educação, a coisa se passa assim: ou a sociedade incorpora como um valor e passa a exigí-la do poder público – até atropela o poder público, que foi o que aconteceu na Coreia, em que o poder público foi a reboque da sociedade – ou fica difícil porque o ciclo político, a maximização de votos impedem uma mudança profunda na educação.

Tenho falado muito com governadores e prefeitos, e penso que está havendo uma mudança de mentalidade. Esse indicador de qualidade vai perseguir os políticos, e a nós todos, porque a cada dois anos vamos dizer: olha, aqui melhorou, aqui não melhorou, o que aconteceu? Eu também tenho razões para alguma esperança em relação à mudança de comportamento que estou vendo dentro do próprio Ministério da Educação. Nós cruzamos os indicadores de desenvolvimento da educação de cada município com as transferências voluntárias do FNDE [Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico] e descobrimos uma coisa horrorosa: quem mais precisa jamais recebeu recursos do MEC. Não tem nem quem faça o projeto! Às vezes, o projeto é tão mal feito que quem o recebe o desconsidera, devolve e o solicitante não recebe. Estamos

criando uma força-tarefa para ir a município com pior indicador e elaborar um plano de trabalho com os dirigentes locais, plurianual, para não ter a desculpa de a eleição do prefeito no ano que vem ser pretexto para descontinuar o projeto. Isso é uma mudança de mentalidade que só pode acontecer a partir dessa radiografia que foi feita em novembro de 2005 e que está balizando as ações do Ministério a partir de agora. Nós também não teremos justificativa para não apoiar os municípios, porque esse prefeito, do mesmo jeito que vai ser cobrado vai poder cobrar governador, do Presidente. Então, muda a maneira de perceber o problema e a urgência do problema. O país vai, a cada dois anos, ser submetido a um processo de profunda reflexão sobre a sua realidade educacional.

E termino falando da questão do piso nacional do magistério. Muita gente, quando lê o projeto, diz: R\$ 850,00 é pouco. Não é pouco. Um casal de professores no interior do país vive com esse piso. Esse piso está despertando a atenção da juventude no Nordeste. A Universidade Federal do Piauí, que tinha uma média de dois candidatos por vaga para licenciatura, passou para nove, agora, no edital da Universidade Aberta do Brasil, que levou os polos para o interior. Então, tem gente, sim, querendo ser professor. Isso não é pouca coisa. Os trabalhadores, em geral, têm um piso, que é o salário mínimo, e os professores têm o seu. Nós estamos criando uma distinção e uma dinâmica na interação do poder público com o magistério que representam uma tomada de consciência do próprio magistério, uma recuperação da autoestima e uma mobilização em proveito da sua valorização. Isso também está no escopo desse Plano de Desenvolvimento da Educação, que tem no professor, como não poderia deixar de ser, a figura central de qualquer processo de transformação. Obrigado.

HILDETE PEREIRA DE MELO. O debate está aberto. Faço ao ministro duas perguntas ligadas à política de gênero na educação. A primeira questão é sobre os livros didáticos com as imagens estereotipadas de homens e mulheres: as mulheres tomam conta de criança e varrem casa, e os homens pilotam avião, são médicos, engenheiros. A outra questão é sobre a política pública para os professores, em que não se diferenciem no ensino da matemática, química e física homens e mulheres: isso é coisa de mulher, aquilo é coisa de homem. Só o Ministério da Educação tem autoridade para resolver esse problema no Brasil inteiro e mostrar que aprender matemática não é uma questão de nascer com genitália feminina ou masculina.

CLAUDIA ABREU. Sou da Fundação Jesus de Nazaré, uma escola comunitária de educação infantil. A partir da frase do ministro – “não se faz

ensino fundamental sem educação infantil” –, eu gostaria de saber qual é a sua posição, hoje, a respeito da educação infantil no Brasil.

GLORIA. Eu sou Gloria, professora do Colégio Pedro II e diretora do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro. Eu gostaria de perguntar sobre as políticas públicas para as escolas da rede privada. Nossa luta é mais focada nos professores dessa rede nos municípios do Rio de Janeiro, Itaguaí, Paracambi e Seropédica. A questão da regulamentação nos afeta muito; no que diz respeito à formação dos professores, por exemplo, não tem nada que nos paute para cobrar de uma escola particular, de um patrão que invista na formação dos professores. Nosso sindicato tem uma escola de formação de professores, que promove cursos de atualização. E, em particular, o ensino superior privado é razão de muita preocupação para nós do Sindicato e da nossa confederação, que, inclusive, está levando a campanha “educação não é mercadoria” pelo Brasil afora.

LUCIANA. Eu sou Luciana e também sou professora. Queria saber como está a questão da integração das propostas de políticas de educação ambiental dentro do MEC.

WALDIR. Eu sou do Conselho Regional de Economia de São Paulo e também professor titular de economia política da Universidade de Mogi das Cruzes. Nós, economistas, estamos cada vez mais preocupados com a questão da educação. O que é o desenvolvimento econômico? Elevação do padrão de vida da população. E como é que nós vamos elevar o padrão de vida da população sem a qualidade da educação?

FERNANDO HADDAD. Sobre o livro didático, a seleção é feita pelas universidades federais; um colegiado de professores fazem a seleção dos livros didáticos e são responsáveis pela observância de tudo o que você colocou: questão de racismo, preconceito, tudo isso é analisado, livro por livro, antes de entrar para o Guia do Livro Didático. Eu levarei isso para o Ministério, mas a questão deve ser protocolada, inclusive dizendo em que livro isso acontece, porque então esse ofício vai circular pelos avaliadores e eles passarão, se julgarem conveniente, a observar questões como as que você colocou. Se isso está acontecendo no livro didático do MEC.

A questão da física, química e matemática, não tenho resposta a dar. Estamos abertos. Se você tem uma proposta de ação voltada para isso, tenho o maior interesse em estudá-la porque, de fato, nas avaliações que são feitas no SAEB, por exemplo, nota-se que as meninas vão muito melhor em português e os meninos muito melhor em matemática.

Sobre a educação infantil, confesso que me rendi. Eu não tinha percebido a importância da educação infantil. Quando cheguei ao Ministério pensava nos filhos de famílias muito pobres, mas ainda com uma visão um pouco assistencialista. Uma vez no Ministério, comecei a ler o material sobre o assunto e as evidências empíricas sobre o papel da educação infantil na educação em geral são tão eloquentes que isso se refletiu nas políticas do Ministério. Imagine você que o MEC, que paga um *per capita* do Programa Nacional de Alimentação Escolar, excluía a creche até 2004; não pagava *per capita* para creche! O Programa de Biblioteca na Escola não contemplava a educação infantil. O FUNDEF, até por definição, não contemplava a educação infantil. E uma das marcas do mandato do presidente Lula foi incorporar a educação infantil a todas as ações do Ministério. Penso que respondo a você dizendo isso. Vou dar um dado do FUNDEP que é impressionante. Controlando por renda e escolaridade dos pais, vimos que a chance de uma criança concluir a educação básica é 32% maior se ela teve acesso à educação infantil. Esses dados são do IBGE, não é estudo internacional, não, é estudo nacional, com base na realidade brasileira. A educação infantil é essencial para melhorar o desempenho dos alunos e a própria relação de identidade do aluno com a escola.

AZUETE FOGAÇA. A Lei de Diretrizes e Bases 1993-94 trouxe a educação infantil, a creche e a pré-escola para o contexto da educação, mas os recursos não foram totalmente repassados. Quer dizer, uma parcela muito grande ou razoavelmente significativa dos recursos de pré-escola e creche ainda estão vinculados às Secretarias de Promoção Social e de Serviço Social. Eu não sei o que acontece aqui, mas o que ocorre em Juiz de Fora? A maior parte das creches e pré-escolas estão abertas na periferia com os recursos da Secretaria de Promoção Social, no sistema mais precário que vocês possam imaginar, e do ponto de vista do aproveitamento escolar acho que não está fazendo grandes diferenças. A coisa se resume em alugar uma casa, transformar uns dois quartos em “espaços educativos”, entre aspas, e contratar professores, até mesmo de forma irregular – porque o professor não é contratado como professor e, sim, como recreador. E o tempo de atividades educativas é zero. A criança fica protegida, em vez de ficar na rua, mas o efeito pedagógico ainda é bastante discutível e nós do Conselho Municipal de Educação não podemos fazer muito porque quem dá o dinheiro, ou seja, quem manda, é a Comissão Social, que tem esse olhar assistencial, da proteção da criança, mas esquece o lado da educação.

FERNANDO HADDAD. Até agora isso é verdade, mas com a regulamentação da Lei do FUNDEB vai ser atribuída ao MEC a responsabilidade de disciplinar a rede conveniada – aquela que suporta as creches –, o que significa dizer que muito provavelmente os recursos passarão para o Ministério; no caso das Secretarias municipais e estaduais, que hoje têm recursos da assistência, estes serão transferidos para as Secretarias municipais ou estaduais de Educação. Eu, a princípio, resisti à ideia de incluir no FUNDEB a creche conveniada; mas depois percebi que era a única forma de disciplinar. Nós vamos aprendendo com o processo também, porque é tudo muito complexo. Penso que o Congresso acertou em disciplinar dessa forma: trazer as conveniadas para a educação e atribuir ao Ministério da Educação a competência para regulamentar as diretrizes da rede conveniada, que não estava sob a jurisdição do Ministério.

Sobre a questão da rede privada. Eu recebo pouca reclamação sobre o magistério da educação básica; mas recebo muita reclamação da educação superior. Considero o texto da reforma universitária, desse ponto de vista, um avanço, porque ele disciplina as relações da mantenedora com a mantida, e da mantida com o corpo docente da instituição de uma maneira que equilibra as forças. Hoje, o que você vê é o cumprimento da LDB de uma maneira desequilibrada: demissão de doutores, reposição de docentes de uma maneira completamente desorganizada. Algumas falhas da LDB estão sendo corrigidas pela Lei da Reforma, que está parada no Congresso Nacional por pressão, inclusive, do setor privado.

Sobre a questão de educação ambiental. Nós temos uma coordenação de educação ambiental no âmbito da SECAD. E essa coordenação tem uma relação extremamente positiva com o Ministério do Meio Ambiente e os resultados das conferências nacionais têm sido cada vez melhores. Na última conferência nacional, mobilizamos 4 milhões de estudantes da rede pública e essa preocupação está presente também na questão do material pedagógico que o MEC desenvolve, o que vai desde o livro didático até a TV-Escola. Se eu fosse sublinhar uma iniciativa importante, sublinharia a parceria com o Ministério do Meio Ambiente. Entendo que conseguimos encontrar uma forma de relacionamento nas oficinas, nas escolas, nas conferências regionais e na nacional, que tem repercutido muito positivamente em sala de aula.

Por fim, a questão da economia. Eu fiz direito, economia e filosofia e o fiz pensando em, um dia, ocupar uma função de dirigente, de cargo público. Eu gostava do Estado e queria ajudar a organizá-lo. Mas, fiz esses três cursos para

não ser enganado. Não fiz para exercer a profissão, porque acho que essas três profissões têm um problema inerente, que é a capacidade de “te enrolar”, vamos dizer assim. Então, quando você estuda direito, economia e filosofia, pelo menos você está vacinado, não é? Se o procurador falar que pode ou não pode, você tem conhecimentos para dizer. Vou citar um exemplo: o PRO-UNI é a regulamentação de uma isenção constitucional que já era concedida em 85% dos casos. Oitenta e cinco por cento do sistema já não pagavam imposto e nós queríamos regulamentar as isenções e, aí, me disseram que aquilo era inconstitucional. E nós enfrentamos os procuradores e fizemos, e as instituições estão oferecendo as bolsas que já deviam estar oferecendo desde Constituição de 1988. Estudar direito, economia e filosofia é bom por causa disso; sobretudo, se você quiser ter uma atuação no Estado, isso permite um debate mais proveitoso com a burocracia.

ALOISIO TEIXEIRA. A pergunta que me coube é a pior, porque essa coisa de economista... Por que os médicos são ministros da Fazenda? O Joaquim Murtinho era médico. E o doutor Palocci também. No meu caso, sou um economista cada vez mais crítico dos meus colegas. Acho que o ensino da economia no Brasil tem avançado, nos últimos anos, em uma direção que considero inibidora de qualquer criatividade crítica. A economia virou um conjunto de instrumentos pelos quais você opera modelos que simulam mais ou menos bem a realidade. E a partir dessa constatação surge uma outra dimensão da relação entre economistas e educação, que é a tentativa de você interpretar realidades sociais e construir modelos, tendo como paradigma estatísticas educacionais e, particularmente, as chamadas teorias do capital humano, que são execráveis de todos os pontos de vista. Às vezes, os economistas tendem a construções falaciosas que são extremamente complicadas. E é claro que você pode constatar a fortíssima relação estatística que existe entre nível de escolaridade e nível de renda; mas não há nenhuma possibilidade de você estabelecer uma relação de causalidade entre uma coisa e outra; principalmente, do ponto de vista macro. É claro que, do ponto de vista individual, o aumento da escolaridade certamente lhe dará melhores condições de obter bons empregos e, portanto, de ter um padrão de rendimentos mais elevado. Mas você não pode fazer uma falácia de composição e achar que, se todos, simultaneamente, receberem grau universitário, isso significará o aumento de rendimento para todo mundo. Isso é um equívoco. O fato de adquirir uma escolaridade de nível superior não muda a estrutura social do país e não cria oportunidades de

emprego qualificado da noite para o dia. Há uma questão complicada no modo como muitas vezes os economistas se apropriam dessas estatísticas e constroem modelos em relação a elas. A luta pela educação é uma luta por direitos de cidadania. Nós lutamos pela educação em todos os níveis, da infantil à superior; o cidadão tem o direito de cursar a escola de educação infantil, a fundamental, a de nível médio e a universidade, a gente não pode abdicar dessa luta. Mas, simultaneamente, a luta pela transformação das estruturas econômico-sociais é indispensável, para que você crie verdadeiras oportunidades de emprego qualificado para a população. A conclusão a que quero chegar é a seguinte: não basta imaginar que possa haver uma expansão do sistema universitário brasileiro. Para que essa expansão não represente, ela mesma, um obstáculo para a sua continuidade, é preciso que seja acompanhada de uma profunda reforma do que é a universidade brasileira e dos conceitos que levaram à sua criação. Universidade concebida como direito universal não é um painel, um caleidoscópio de unidades de formação profissional, até porque, sendo a educação um direito, nem todas as atividades humanas exigem uma formação de nível superior; quer dizer, a sociedade do futuro não será formada exclusivamente por médicos, advogados, arquitetos, economistas. Haverá um conjunto de atividades que continuarão prescindindo da qualificação advinda da formação superior. Mas as pessoas têm direito a uma formação que as prepare para a cidadania, uma formação mais universal, mais humanista, que insira a cultura científica, inclusive. A maior universidade brasileira, hoje, é privada, tem quase tantos alunos de direito quanto a UFRJ tem de alunos em todos os seus cursos. É claro que esses jovens que estão cursando direito na Estácio de Sá não serão advogados; a maior parte sequer fará o exame da Ordem dos Advogados. O que é que eles querem? educação superior, oferecida a eles de forma distorcida quando são obrigados a cursar uma escola de formação profissional. Isso tem de mudar.

A universidade deve ter outra mentalidade, outro tipo de formação, para que possa crescer e dar conta de uma demanda, que será crescente nos próximos anos, por educação superior. A nossa Universidade não está preparada para isso.

RONALDO MOTA. A professora Luciana me pediu que falasse mais sobre estratégias. A questão tem muitas variáveis e três delas devem estar presentes em toda estratégia. A primeira é recurso – sem recurso você não faz; a segunda, é que precisa ter recursos e boas ações; mas sem o terceiro elemento – uma questão de símbolos – você também não trabalha. A referência que o ministro fez ao Japão foi muito interessante: quando o Japão está destruído e o imperador

decreta que educação é uma prioridade, ele transforma isso num símbolo. E o símbolo é que nenhum educador, ao contrário do restante da população, precisa se curvar ao imperador. Eu acho que nós temos crescido em recursos de forma significativa, mas ainda não são suficientes; temos tido boas ações, só que falta um símbolo para essa dinâmica, nós precisamos descobrir o que é parecido com a imagem de o educador não precisar se curvar ao imperador.

CARLA SAMPAIO. Sou mestranda do Centro Brasileiro de Estudos Latino-americanos, CEBELA, em relações internacionais. Minha pergunta é sobre o ensino à distância. Tem havido um crescimento surpreendente do ensino à distância em diversas universidades particulares nos últimos três anos, algumas com um aumento de 400% no número de alunos e nas salas de aula. Eu gostaria de saber quais são os planos do Ministério relacionados ao ensino à distância. E a outra pergunta é: o que vocês consideram como Universidade do Futuro?

FÁBIO CAU. Sou estudante da UFRJ, faço licenciatura em educação física. Poucas semanas atrás, a UFRJ anunciou que a disciplina filosofia seria incluída no vestibular de quatro cursos, direito, ciências sociais, história e da própria filosofia. Eu só tive uma aula de filosofia na minha escola técnica e o professor era completamente incapacitado. Vai haver um problema com essa disciplina no vestibular. O que pensa o Ministério?

LÍGIA. Sou Lígia, médica e professora da UFRJ. A minha pergunta é sobre a transformação dos hospitais universitários em fundação estatal de direito privado. Por que isso não se estendeu às universidades? A nossa expectativa era de que o decreto das fundações pudesse abranger as universidades.

WALTER SUEMITSU. Sou decano do Centro de Tecnologia. A minha pergunta é sobre a proposta de universidade modelo. Eu fiz o meu Doutorado na França, em Grenoble, uma grande escola. As universidades francesas, para se modernizarem na parte tecnológica, criaram as Escolas. Lá eu vi que existem certas vocações. As universidades são vocacionais para certas áreas. Então, existe uma gama diversa de universidades. Aqui no Brasil vejo que há uma tendência de todas as universidades terem o mesmo modelo, mas aí começa esse negócio de os próprios CEFETS querendo se tornar universidades, porque, na verdade, o modelo de universidade de pesquisa é a universidade *top* de linha, mais valorizada. Qual é a proposta do MEC para tentar ter vários modelos de universidade?

RENATA. Sou da Faculdade de Serviço Social da UERJ, e aluna do PED. A minha questão é sobre o PRO-UNI. As faculdades que aderem ao programa têm

de oferecer mais ou menos 10% de vagas para os alunos cotistas. Eu queria saber se há algum controle de como essas vagas são distribuídas.

LEONARDO. Trabalho para o CETERJ e tenho uma pergunta para a professora Fogaça sobre a progressão continuada. E ao Professor Haddad, sobre informatização nas escolas e o Programa Um Computador por Aluno.

AZUETE FOGAÇA. Em relação à progressão continuada, digo que a ideia é perfeita. A reprovação não resolve – e se resolvesse, nós não teríamos os problemas que temos porque, até os anos 1990, reprovávamos 40% das crianças que entravam na primeira série e estacionavam ali. Mas a implantação da progressão continuada depende de dois ou três fatores. Você tem de ter um sistema de ensino com uma qualidade um pouco melhor, professores mais bem preparados, escolas mais bem equipadas, uma jornada escolar maior que a nossa, porque a progressão continuada demanda uma atenção ao aluno que está com algum problema de aprendizagem. A progressão continuada não significa passar sem saber; ela assume esse caráter quando você aplica da maneira como está sendo aplicada no Brasil e, em particular, no Rio de Janeiro. A progressão automática demanda um ambiente escolar mais favorável. E demanda também um conceito e uma prática de avaliação, que têm de estar permeando a sociedade, bastante diferentes do que temos. A gente avalia ainda de uma maneira muito tradicional, que não mede nada. Sou contra as avaliações tradicionais, sou adepta dessa nova avaliação, na qual você tem parâmetros – se o aluno atingiu uma média tal, você sabe o que aquela média significa em termos do que aprendeu ou não aprendeu. O nosso professor está tão desmoralizado – perdeu status, espaço, respeito –, que, de repente, a possibilidade de reprovar acaba sendo a única arma para ter alguma ordem na sala, algum respeito do aluno.

FERNANDO HADDAD. Pontuando cada questão: o SISPRO-UNI, que é o sistema operacional do PRO-UNI, recebeu até um prêmio porque controla o número de bolsas por curso, o que significa dizer que a instituição pode até tentar fraudar, declarando, por exemplo, um número menor de alunos por curso, nos casos dos cursos de alta demanda, para oferecer menos bolsas. Mas isso será detectado e a instituição será excluída do programa, com a consequente perda das isenções. Há uma penalidade altíssima para a instituição que estiver fazendo isso.

Em relação a outra pergunta, existe um movimento forte por parte das escolas técnicas para se transformarem em universidades. Criamos uma figura, que me parece muito interessante, que é a do Instituto Federal de Tecnologia (IFET), que combina educação básica, superior e profissional no mesmo instituto,

porque onde há escola técnica há demanda da própria comunidade para que haja o curso superior. Então, estamos combinando, numa missão institucional própria, essa figura nova que é a do instituto que combina os dois níveis e a modalidade de educação profissional. E não só combina, como estipula percentuais mínimos de investimento do orçamento dessas instituições em cada um desses níveis, o que vai permitir resgatar – sem prejuízo de uma evolução da educação profissional para o nível superior – o papel das escolas técnicas no desenvolvimento local.

Em relação aos hospitais universitários, há uma diferença que nós estamos tratando de estipular e de registrar, junto ao Planejamento, entre os hospitais federais ligados à Saúde e os hospitais de ensino, ligados às universidades. Qual é a especificidade? Para que um hospital de ensino vinculado a uma universidade possa se transformar numa fundação pública de direito privado, ao contrário dos hospitais federais vinculados à Saúde, há que se ouvir, por determinação da Constituição, o conselho superior. Então, o que estamos levando à consideração do Planejamento e da Casa Civil é que a especificidade do hospital de ensino seja considerada, o que significa dizer que as universidades têm autonomia garantida na Constituição. A figura da fundação pública também é uma figura constitucional, e a maneira correta de compatibilizar os dois princípios constitucionais é ouvir o conselho superior, que tem de fazer um debate nas suas comunidades para saber se é esse o caminho, aprovar e, em seguida, ouvir o Congresso Nacional. A comunidade acadêmica e a sociedade, mediante os seus representantes no conselho superior e no Congresso Nacional, têm de ser ouvidas, porque se pode chegar à conclusão que: 1) isso não é desejável para os hospitais de ensino; 2) é desejável para alguns e não para todos.

A questão da burocracia no Ministério da Educação. Nós ainda estamos vivendo um anticlímax no Ministério, porque ano passado tínhamos uma grande expectativa de criar uma carreira para o MEC. Conseguimos criar para o FNDE e para o INEP – o que foi muito importante para estruturar o Ministério –, e a CAPES já tem. Estamos nomeando os representantes do MEC no Rio e em São Paulo e pretendemos, assim que tomarem posse, reuni-los em Brasília para repensar o papel das representações e da própria burocracia do MEC em Brasília e para nos ajudar no Plano de Desenvolvimento da Educação. É uma demanda dos próprios servidores que queremos atender.

Vou deixar a questão da EAD para o Ronaldo, que foi Secretário de Educação à Distância, embora eu queira registrar uma preocupação que tivemos este ano

com a expansão desmesurada e sem critério da EAD, que foi bem resolvida pela Portaria Normativa nº 2. Essa portaria pôs ordem na expansão.

Quanto à Universidade do Futuro, o que eu queria dizer é o seguinte: tive de fazer três cursos com a mesma finalidade, embora não me identifique com os profissionais de nenhum dos cursos que fiz: não me identifico como advogado, não me identifico como economista, e hoje costumo resolver a questão dizendo que sou professor de ciência política. Eu brinquei com quem perguntou sobre essa questão de ser economista ou não e respondi que estudei para não ser tapeado, mas, na verdade, o que eu acho é que a universidade do futuro permite itinerários formativos que não são os tradicionais. Na verdade, essa minha não identidade com as profissões clássicas vem do fato de que eu queria ter uma formação diferente da que era oferecida, sem ter de fazer três graduações. Então, tive de ir mudando de nível, fazer mestrado em economia, doutorado em filosofia, porque eu queria ser outra coisa que a universidade, da maneira como está organizada, não oferece! E eu penso que muitos jovens podem estar sofrendo na pele as angústias que sofri para concluir o curso de direito, as disciplinas obrigatórias, o curso de economia, o curso de filosofia, quando na verdade o que eu queria ser era uma coisa que não estava no *script* da universidade: alguém que entendesse o funcionamento do Estado, e poder contribuir, eventualmente, para o seu aperfeiçoamento. E eu não encontrava amparo em nenhum curso tradicionalmente oferecido e, ao mesmo tempo, reconhecia nessas três áreas, na ciência política, da qual acabei me tornando professor, interfaces importantes para a minha formação. Mas, o que eu efetivamente sou não é estritamente o que esses cursos formam. É muito difícil obrigar alguém a fazer quatro cursos para ter competências e habilidades de um administrador público.

A Universidade deveria permitir essas trajetórias com mais flexibilidade, porque ela nem sempre vai responder à vocação individual, estruturada do jeito que está. Por isso, acho muito feliz a colocação do reitor Aloísio Teixeira, quando ele resgata os ideais que nortearam as ações pioneiras, de 1935 e 1962, da Universidade do Distrito Federal, quando essas coisas estavam sendo pensadas de maneira bem mais flexível e sem engessamentos. Levando em consideração a minha própria situação penso que a universidade do futuro deveria pensar em função do jovem, tanto daquele que chega como daquele que não chega à universidade – daí a necessidade, bem colocada, de reestruturação do ensino

médio, e as diretrizes estão sendo revistas nesse momento –, para oferecer uma oportunidade de formação que seja aderente à vocação do jovem, aos seus anseios e preocupações.

RONALDO MOTA. A educação à distância tem dois problemas graves. Um deles é das pessoas que, de forma preconceituosa, descartaram, *a priori*, uma das mais importantes ferramentas que teremos neste século. O país não pode – seria um crime – abrir mão de uma tão importante modalidade, que tem demonstrado, no Brasil e no exterior, a sua eficiência. O segundo problema é o oposto disso, é a ideia de que ela é solução para tudo, de que está descoberta a panaceia para a educação. Essas duas visões curiosamente se complementam e criam, às vezes, problemas graves quanto à discussão racional da modalidade. Não aconselharia um filho meu a estudar em uma instituição que não faça bom uso das ferramentas da educação à distância. Alguém pergunta: é possível curso de medicina à distância? Hoje, um bom curso de medicina que não faça uso da EAD não é um bom curso. Temos, sim, o problema do setor privado. Como a professora citou, educação não é mercadoria. Isso se expressa em todas as suas dimensões. Obviamente, em uma área muito dinâmica e crescente, essas coisas afloram com maior percepção. Quando alguém vê uma má experiência na modalidade à distância – e elas existem –, rapidamente esquece-se de citar se é privado, se deixa de ser... critica a modalidade. É preciso chamar atenção para isso, especialmente no estado do Rio de Janeiro, que tem uma experiência que classifico das mais positivas – e aí não estou falando *in abstracto*, pois o CEDERJ mudou uma cidade como Piraí mudou, mudou a face da cidade. Tive a oportunidade de ir à formatura ano passado da primeira turma de matemática, com 29 formandos. O estado do Rio de Janeiro fez um concurso logo em seguida, para o magistério público, e dos 29 candidatos oriundos de Piraí, 27 foram aprovados. Isso significa que tudo tem de ser à distância? Não! Nós estamos fazendo uma EAD que, cada vez mais, valoriza sobremaneira as atividades presenciais, a experiência em laboratórios didáticos de química, física, biologia. Nós estamos caminhando para que o formando, na área de ciências e matemática, tenha uma maior carga presencial em laboratórios didáticos do que a média dos cursos chamados presenciais. Exatamente porque estamos moldando os polos de apoio presencial à educação à distância exatamente em torno de laboratórios, o que é fundamental para você ter uma formação minimamente adequada. O que eu acho é: cuidado dos dois lados. Fanatismo totalmente a favor é problemático, e o preconceito igualmente problemático.