

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TATIANA CARVALHO

**Universidade Federal do ABC:
uma nova proposta de universidade pública?**

SÃO PAULO
2011

TATIANA CARVALHO

**Universidade Federal do ABC:
uma nova proposta de universidade pública?**

Dissertação apresentada à Faculdade
de Educação da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação

Área de concentração: Estado,
Sociedade e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria
Portella Kruppa

(versão corrigida)

SÃO PAULO

2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Carvalho, Tatiana.

Universidade Federal do ABC: uma nova proposta de universidade pública? / Tatiana Carvalho; orientador Sônia Maria Portella Kruppa. - São Paulo, 2011.

177 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Ensino superior 2. Universidade pública 3. Desenvolvimento social 4. Região do Grande ABC (SP) I. Título.

378

C331u

Nome: CARVALHO, Tatiana

Título: Universidade Federal do ABC: uma nova proposta de universidade pública?

Dissertação apresentada à Faculdade
de Educação da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação

Área de concentração: Estado,
Sociedade e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria
Portella Kruppa

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A todos aqueles que se perguntam se um outro mundo é possível.

AGRADECIMENTOS

Este espaço é, claramente, muito pequeno para agradecer a todos que, de alguma forma, participaram e contribuíram com o processo desta pesquisa e a elaboração desta dissertação. Contudo, devo citar alguns nomes, mesmo tendo a certeza de que vou deixar muitos de fora.

Em primeiro lugar, agradeço à professora Sônia Maria Portella Kruppa por acreditar nesta pesquisa e pela orientação objetiva, atenta, amiga e que também me deixou livre o bastante para encontrar meus próprios caminhos.

Agradeço também aos outros professores da Faculdade de Educação, que tiveram, cada um ao seu modo, papel importante na construção do tema e das perspectivas adotadas, especialmente às professoras Carmen Sylvia Vidigal Moraes, Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno e Doris Accioly e Silva e ao professor Afrânio Mendes Catani. Meus agradecimentos especiais também se estendem ao Prof. Dr. Pedro Ramos, do Instituto de Economia da Unicamp, pela atenção e pelas sugestões de leitura sobre desenvolvimento econômico.

A todos os amigos de graduação e pós da FEUSP e da FFLCH, por compartilharem as esperanças, as alegrias, as dúvidas e as angústias. A Juliana Maria e Pedro Henrique, Camila e Luciano Barone, Jacqueline Simões, Sandra Lima, Patrícia de Assis, Lígia Gomes e Marcos Santos, a Nico Rodrigues, Érika Porceli e Rodrigo Machado (“Você tá muito acelerada!”), e, como não poderia faltar, a todos do “Coletivo 212”, especialmente Paulo Batista, Clóvis Paulino, Ana Paula Santiago, Rosilene Vieira e Sylvie Klein. Por terem ouvido, lido, palpitado e ensinado, obrigada a todos e todas, pelo companheirismo e pelo afeto.

A toda a comunidade da Universidade Federal do ABC, professores, alunos e funcionários, pela disposição em colaborar com a pesquisa.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da USP, pelo suporte, e também a todos os colegas da Biblioteca Dante Moreira Leite, do Instituto de Psicologia da USP, pelo apoio e por compreenderem minha ansiedade, especialmente a Lilian Bianconi e Wanderley Moraes pela grande ajuda na reta final.

Aos meus pais, Flora e Osmar, por toda dedicação, paciência e compreensão.

E, especialmente, por compartilhar a mesma jornada, à colega Taís Ribeiro Silva, que não pôde terminar seu trabalho e nos deixou cedo demais.

RESUMO

CARVALHO, Tatiana. Universidade Federal do ABC: uma nova proposta de universidade? 177f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2011.

Este trabalho analisa a criação da Universidade Federal do ABC e seu projeto pedagógico, que pretende trazer importantes inovações para o ensino superior brasileiro, avaliando sua implantação e seu impacto tanto no contexto regional quanto nacional de educação superior. Analisa-se sua capacidade transformadora da realidade, a partir de uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento econômico e social contido em seu projeto. Para isso, em primeiro lugar situa-se seu aparecimento, apresentando-se um panorama do ensino superior na região do ABC, bem como o contexto de reestruturação produtiva naqueles municípios, com base na coleta de dados do IBGE e do INEP e na análise de documentos institucionais e na verificação bibliográfica. Em seguida, analisa-se o projeto pedagógico em si, problematizando-o e mostrando as principais visões de universidade e de sociedade atuantes e conflitantes em seu interior. Por fim, resgata-se o debate sobre o conceito de desenvolvimento social e econômico e as relações com a universidade, buscando entender a função social da UFABC.

ABSTRACT

CARVALHO, Tatiana. Federal University of ABC: a new proposal of university?
177f. Dissertation (Master degree in Education). Faculty of Education. University of São Paulo, 2011

This study examines the creation of the Federal University of ABC and its project, which aims to bring important innovations to the Brazilian higher education, evaluating its implementation and its impact both on the regional and national higher education. We analyze its capacity to transform reality, from a discussion of social and economic development's concept contained in the project. We present, then, an overview of higher education in the ABC region, and the context of productive restructuring on those municipalities, based on data collection and analysis of institutional documents and bibliographic verification. Next, we analyze the pedagogical project itself, questioning and showing the main visions of the university and society active inside. Finally, it's indicated the debate on the concept of economic development and relations with the university, trying to understand the social function of UFABC.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
1. O OBJETO	18
1.1 Procedimentos metodológicos.....	19
2. O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	27
3. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DO GRANDE ABC.....	43
3.1 Dados socioeconômicos e o debate sobre a reestruturação econômica.....	43
3.2 Coalizão social para superar a crise.....	51
4. BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO DO ABC	55
4.1 Cursos e estudantes do Grande ABC.....	55
4.2. Cenário local, cenário global.....	61
5. A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC.....	75
5.1 Introdução ao Documento	81
5.2 Ideias fundamentais	82
5.3 Problematizando o documento	87
5.4 Visões de Universidade	93
6. Universidade e desenvolvimento.....	106
6.1 Desenvolvimento	106
6.2 Universidade.....	122
CONCLUSÃO.....	126
REFERÊNCIAS	132
ANEXOS	138

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do ABC, objeto de análise desta dissertação, surge em um momento particularmente complexo. A instituição universitária é sacudida por toda parte. Nos trópicos e no norte, por jovens universitários, pela comunidade acadêmica, por tecnocratas de organismos internacionais. Um constante movimento perturba o cotidiano das instituições de ensino.

Este nunca foi um espaço de apatia, sendo por diversas vezes palco de grande contestação e pressão por mudanças. Especialmente nestas últimas décadas de reestruturação econômica e ofensiva do capital em escala global, os sistemas de ensino superior passaram por reorganizações.

Nos países ricos, pobres ou “em desenvolvimento” o discurso é o mesmo: o da necessidade de buscar formas alternativas de recursos dentro do contexto geral de corte de gastos. No que se refere à qualificação, defende-se um ciclo mais curto e com uma grade mais adequada às demandas do mercado, diretamente voltada à formação para as competências profissionais.

Na Europa, o planejamento é continental. A Declaração de Bolonha, assinada pelos ministros da educação de 29 países, estabelece reformas nesse nível de ensino, com a implantação do ciclo básico, a mobilidade estudantil, e o sistema unificado de créditos, entre outros, visando à implantação da Área Européia de Ensino Superior.

Em resposta a isso, os diretamente atingidos demonstram seu descontentamento em cenas bem conhecidas: por toda Europa, estudantes, professores e às vezes até mesmo pais e mães tomam espaços das universidades, saem às ruas, marcham com faixas, tambores e apitos, entrando em confronto com a polícia, cujos comandantes prometem aos jornalistas agir orientados pelo diálogo, mas sempre terminam a conversa orientados pelo gás lacrimogêneo e pelas balas de borracha¹.

¹ Ver “*É o nosso futuro em jogo, diz estudante britânico em protesto contra aumento nas universidades*”, de 29 de janeiro de 2011, retirado de: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/internacional/2011/01/29/e-o-nosso-futuro-em-jogo-diz-estudante-britanico-em-protesto-contr-aumento-nas-universidades.jhtm> (acesso em 08/02/2011).

Protestos são feitos e vistos, noticiados pela imprensa e propagados pela opinião pública com apreensão, descaso ou censura, dependendo da ocasião.

Na Itália, estudantes ocuparam a Torre de Pisa e o Coliseu em novembro e entraram em conflito com a polícia em dezembro de 2010, em Palermo, por causa das reformas na educação superior e das intenções do governo de reduzir o número de cursos nas universidades públicas e de cortar bolsas de estudo, para economizar 9 bilhões de euros como parte das medidas de austeridade econômica².

Na Áustria, em outubro de 2010, estudantes, professores e até dirigentes universitários (como o reitor da Universidade Técnica de Viena) foram às ruas contra o congelamento orçamentário para o ensino superior, que, a partir de 2013, deve retirar cerca de 300 milhões de euros por ano das instituições³.

No Reino Unido as manifestações são contra uma lei, que deve entrar em vigor em 2012, que aumenta as anuidades cobradas pelas universidades. Mesmo sendo públicas e recebendo subsídio do Estado, muitas instituições cobram mensalidades para se manter e os aumentos devem compensar cortes nos investimentos públicos. Em Londres e em Manchester, os protestos reúnem milhares de estudantes, professores, pais, sindicalistas e trabalhadores de vários setores que entendem que não se trata de uma ofensiva que diz respeito apenas aos universitários⁴.

A maioria dos alunos sabe que não será capaz de custear sua própria formação de nível superior, já que o valor das mensalidades anuais deve triplicar, ultrapassando a marca das 9 mil libras (mais ou menos 24 mil reais) em algumas instituições, como a Universidade de Oxford, por exemplo, o que também preocupa as famílias.

Em janeiro de 2011, os manifestantes esperavam organizar passeatas que não terminassem violentamente reprimidas pela polícia, como ocorreu com os protestos dos últimos meses de

² Ver “*Universitários ocupam Torre de Pisa e Coliseu em protesto*”, de 25 de novembro de 2010, retirado de: <http://exame.abril.com.br/economia/mundo/noticias/universitarios-ocupam-torre-de-pisa-e-coliseu-em-protesto> (acesso em 09/02/2011) e “*Estudantes italianos fazem protestos por reformas no ensino superior*”, de 22 de dezembro de 2010, retirado de: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2010/12/estudantes-italianos-fazem-protestos-por-reformas-no-ensino-superior.html> (acesso em 08/02/2011).

³ Ver “*Áustria: Protestos contra congelamento orçamental previsto para Ensino Superior*”, de 20 de outubro de 2010, retirado de: <http://pt.euronews.net/2010/10/20/austria-protestos-contr-congelamento-orcametal-previsto-para-ensino-superior/> (acesso em 08/02/2011).

⁴ Ver nota 1.

2010, especialmente o do dia 10 de novembro, que reuniu 50 mil pessoas e culminou com um ataque à sede do Partido Conservador em Londres.

O mesmo motivo, aumento de mensalidades e diminuição de bolsas de estudos, levou também a realizarem protestos no ano de 2010 os estudantes portugueses⁵ e ucranianos⁶, que tomaram, em número maciço (cerca de 20 mil), 15 cidades do país.

Já em 2008 os espanhóis se mobilizavam mais diretamente contra o Processo de Bolonha, saindo às ruas aos milhares em mais de 60 cidades. Ocupações ocorreram em várias instituições, como a Universidade Autônoma de Barcelona, a Universidade de Valência e a Universidade Complutense de Madri, entre outras⁷.

O principal argumento dos estudantes é o de que as reformas transformarão as universidades em “fábricas de profissionais”, perdendo qualidade e se tornando mais caras. Em resposta, os dirigentes universitários espanhóis afirmaram que podem dialogar sobre os processos de avaliação e as mensalidades, mas que não é possível barrar a implementação do Processo de Bolonha.

Em 2008, os estudantes secundaristas e universitários chilenos, juntamente com os professores em greve, foram às ruas para protestar contra a aprovação da LGE (Lei Geral da Educação⁸) pelo Congresso chileno. Mais de 2000 pessoas estiveram presentes nas manifestações em Santiago em maio de 2009⁹.

O cenário se repetiu na Irlanda, onde 25 mil jovens tomaram as ruas de Dublin e outras cidades para protestar também contra a subida das taxas universitárias, e na França, onde

⁵ Ver “*Protesto de alunos cala Sócrates e Gago*”, de 15 de setembro de 2010, retirado de: <http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/nacional/ensino/protesto-de-alunos-cala-socrates-e-gago> (acesso em 09/02/2011).

⁶ Ver “*Protesto estudantil contra a comercialização da educação na Ucrânia*”, de 22 de outubro de 2010, retirado de: <http://pt.indymedia.org/conteudo/newswire/2515> (acesso em 09/02/2011).

⁷ Ver “*Protestos contra o Processo de Bolonha intensificam-se em Espanha*”, de 25 de novembro de 2008, retirado de: http://www.canalup.tv/?menu=noticia&id_noticia=2940 (acesso em 08/02/2011).

⁸ A Lei Geral da Educação deve substituir a LOCE (Lei Orgânica Constitucional de Ensino), promulgada em 1990 por Pinochet. A argumentação dos movimentos sociais é o de que a LGE não altera em essência a orientação de desmonte da educação pública da LOCE, não definindo o compromisso do Estado em financiar a educação e mantendo o caráter discriminatório dos processos seletivos, por exemplo.

⁹ Ver “*Chile: 2.000 estudantes marcham em protesto pela situação do Ensino público*”, de 13 de maio de 2009, retirado de: <http://aeiou.expresso.pt/chile-2000-estudantes-marcham-em-protesto-pela-situacao-do-ensino-publico=f514405> (acesso em 09/02/2011).

ocorreram ondas de greves e manifestações em 2009 contra as reformas do governo para o ensino superior, que alteravam, por exemplo, a estabilidade dos professores¹⁰.

No Brasil, de que temos mais notícias, as manifestações relativas à situação e às mudanças no ensino superior acontecem no país inteiro. As universidades públicas estaduais paulistas, por exemplo, assistem à luta permanente de estudantes, professores e funcionários, ano após ano¹¹.

Na Fundação Santo André, instituição de educação superior do ABC paulista, a ação de estudantes contra o reajuste das mensalidades, por melhoria no ensino e pela contratação de professores em 2007 terminou em confronto com a Tropa de Choque da Polícia Militar, que retirou à força alunos que ocupavam a faculdade¹².

Essas notícias possivelmente não cobrem 1% da movimentação do mundo universitário (que não se resumem à Europa e América do Sul), mas dão uma ideia das transformações e conflitos pelos quais passam as instituições.

Não por acaso alguns autores definem o atual momento universitário como sendo o da “Universidade em ruínas” (TRINDADE, 2001), da “Universidade em ritmo de barbárie” (GIANOTTI, 1987), ou da “Universidade na encruzilhada” (UNESCO, 2003). A crise se intensifica no virar do século, sendo as universidades muito caras para se manter e muito inadequadas para as exigências de grande parte do mercado.

Alguns argumentam que não é possível estendê-la para toda a população, que pressiona por vagas neste nível de ensino. É preciso segmentar o ensino superior, formando cada estrato

¹⁰ Ver “*Alunos vão pagar cada vez mais no ensino superior*”, de 01 de dezembro de 2010, retirado de: <http://www.dragteam.info/forum/economia-e-financas/123063-alunos-vao-pagar-cada-vez-mais-no-ensino-superior.html> (acesso em 09/02/2011) ; “*França: polícia anti-motim pôs fim à ocupação da Sorbonne*”, de 11 de março de 2006, retirado de: http://www.publico.pt/Mundo/franca-policia-antimotim-pos-fim-a-ocupacao-da-sorbonne_1250407 (acesso em 09/02/2011) ; e “*França: Protestos contra a reforma universitária de Sarkozy continuam*”, de 20 de março de 2009, retirado de: <http://www.wsws.org/pt/2009/mar2009/ptfr-m20.shtml> (acesso em 09/02/2011).

¹¹ Ver “*Funcionários da USP encerram greve após 57 dias*”, de 01 de julho de 2010, retirado de http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100701/not_imp574558,0.php, e “*Estudantes da USP fazem passeata em protesto pela invasão da PM em 2009*”, de 09 de junho de 2010, retirado de <http://noticias.r7.com/vestibular-e-concursos/noticias/estudantes-da-usp-fazem-passeata-em-protesto-pela-invasao-da-pm-em-2009-20100609.html> (acesso em 18/02/2011).

¹² Ver “*Comandante da ação em protesto de universitários é afastado*”, de 14 de setembro de 2007, retirado de <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL104582-5604,00-COMANDANTE+DA+ACAO+EM+PROTESTO+DE+UNIVERSITARIOS+E+AFASTADO.html> (acesso em 09/02/2011).

populacional segundo sua origem social e de acordo com sua possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

A formação técnica, profissionalizante e mais curta é incentivada, especialmente no setor privado, responsável em grande parte pelo atendimento que o setor público não é capaz de promover.

Incentiva-se a utilização das tecnologias da informação, para atingir um número cada vez maior de estudantes com um número cada vez menor de profissionais da educação, principalmente por meio dos cursos a distância.

Mesmo em cursos presenciais, a tendência em grande parte das instituições públicas é a de “congelar” a contratação de professores. Ou, quando as contratações ocorrem, procura-se doutores apenas no caso de instituições ou cursos onde a pesquisa realmente ocorrerá. No caso de atividades apenas de ensino, a preferência é por mestres ou mesmo graduados, que recebem um salário menor e, em geral, trabalham com um número alto de alunos por turma¹³. Diz-se que contratar doutores em instituições de ensino seria desperdício de recursos (argumento encontrado em Schwartzman, por exemplo, conforme será visto mais adiante).

Essas alterações no ensino superior são possíveis dentro de um contexto mais amplo de reorganização econômica em escala global, como já assinalado. Por isso mobilizam manifestantes contrários de todos os setores, que não apenas o universitário.

Esta dissertação aborda este momento histórico, de reestruturação para a educação, para a economia e de nova composição de forças entre as classes sociais, que, pode-se dizer, vem evoluindo pelo menos desde a década de 80 do século passado.

A Universidade Federal do ABC surge neste contexto mais amplo que é, ao mesmo tempo, de busca de alternativas para atender às demandas, cada vez mais intensas, por vagas de nível superior e de tentativas de reordenação do âmbito educacional para o atendimento de necessidades do mercado e da economia.

Neste quadro estão inseridos, por exemplo, projetos controversos como o ProUni e o Reuni. O primeiro oferece a oportunidade de incluir no ensino superior segmentos da população historicamente afastados das universidades, mas, ao mesmo tempo, é criticado como sendo uma

¹³ Ver “*Escândalo: Os Doutores demitidos das Universidades Particulares*”, artigo de Renato Mezan publicado no Caderno Mais!, da Folha de SP, em 20 de março de 2005. Retirado de: <http://antigo.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=3412> (acesso em 11/02/2011).

forma de transferir recursos públicos para o setor privado de ensino, que oferece cursos muitas vezes de qualidade duvidosa, ou que possuem muitas vagas ociosas.

O segundo busca a expansão do ensino superior, realizando grandes investimentos no setor público federal, o que tornou possível a criação significativa de vagas e cursos, e a contratação e valorização de docentes e funcionários. Por outro lado, os críticos afirmam que não há garantias de “efetividade, continuidade e cumprimento” nesse plano, que também favorece uma concorrência entre as instituições federais (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008), e prioriza quantidade ao invés de qualidade.

Mas a UFABC não representa apenas isso. Também se apresenta como uma instituição que está relacionada com um projeto de desenvolvimento social e econômico nacional e de superação da dependência tecnológica, e com um longo processo de luta dos movimentos sociais por uma universidade pública na região do ABC paulista.

Isso faz dela uma instituição que tem grandes possibilidades de realizar as intenções de seu projeto, como a inclusão social, a excelência acadêmica e o impacto no desenvolvimento científico, tecnológico e econômico, mas que também pode sofrer com uma retomada reacionária, de elitização universitária e de relações diretas exclusivas com as demandas econômicas, de grandes corporações, e não sociais, com um abandono de seus aspectos humanistas, dada a atuação das forças sociais em seu interior.

Trata-se, portanto, de um objeto complexo, que carrega muitas ambigüidades e contradições sociais e sobre o qual não se pode tirar conclusões simples e diretas, mas apenas apontar análises, possibilidades e contradições.

Para abordar esta questão, esta dissertação está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresenta-se o problema central desta pesquisa e quais caminhos de investigação e instrumentos foram utilizados para sua análise. Descrevem-se os procedimentos metodológicos, o trabalho com as entrevistas, a coleta de dados em páginas eletrônicas institucionais (como da UFABC, do IBGE e do MEC), a pesquisa de notícias nos meios de comunicação (jornais, revistas e páginas eletrônicas) e a análise e interpretação de documentos também institucionais, como do Consórcio Intermunicipal do ABC e o próprio Projeto Pedagógico da UFABC.

No segundo capítulo, apresenta-se um debate sobre o ensino superior no Brasil, com as principais análises nesse campo. O objetivo é captar o atual contexto da educação superior brasileira e suas principais problemáticas, com as posições dos intérpretes sobre temas como a

expansão, privatização, inclusão e a avaliação, por exemplo, entendendo como se situa e o que representa o surgimento de uma universidade como a Federal do ABC neste cenário.

Em seguida, elaborou-se um quadro sobre as características sociais e econômicas atuais do ABC, principalmente no que se refere ao debate em torno da reestruturação econômica da região e sua possível desindustrialização. O objetivo, neste capítulo, é situar a criação da UFABC como parte das estratégias para superar a crise regional, criando um polo tecnológico e investindo na formação excelente de nível superior.

O quarto capítulo também apresenta a elaboração de um contexto, o do ensino superior especificamente nas cidades do Grande ABC paulista. Baseado nos números coletados no MEC e no IBGE, o quadro mostra a atual situação deste nível de ensino nestas cidades, com sua composição, entre tipos de instituições, cursos e matrículas. Busca-se também uma relação com os números do ensino médio na região, mostrando como se dá a pressão por vagas no setor público de ensino superior. Este capítulo mostra, além disso, o impacto do surgimento de uma instituição de ensino superior pública na região, com o oferecimento atual de 4.184 vagas gratuitas.

No quinto capítulo, apresenta-se o objeto em si, a criação da Universidade Federal do ABC e seu Projeto Pedagógico. Analisa-se este documento, problematizando-o logo em seguida. O enfoque se dá sobre o bacharelado em Ciência e Tecnologia, primeiro curso criado na instituição, que recebe o maior número de alunos ainda hoje (por enquanto, são 3.992 alunos no BC&T, entre os alunos de Santo André e São Bernardo do Campo, e apenas 192 no BC&H, Bacharelado em Ciências e Humanidades¹⁴), e que, de certa forma, é o que dá o traço mais marcante para a universidade.

Por fim, no capítulo conclusivo, busca-se uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento para que se defina no trabalho a perspectiva adotada e se possa avaliar a posição da UFABC em relação ao desenvolvimento social e econômico e qual proposta esta por trás de seu projeto e das práticas em seu interior.

¹⁴ Informações retiradas da página eletrônica UFABC em números. http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1013&Itemid=243 (acesso em 20/02/2011).

1. O OBJETO

As notícias de implantação da Universidade Federal do ABC geraram intenso debate na região, veiculadas especialmente pelo jornal Diário do Grande ABC e pela revista Livre Mercado. Ficou evidente, então, que havia ideias distintas sobre qual deveria ser a finalidade de uma universidade ou do ensino superior no ABC.

De um lado, havia a defesa de uma universidade “completa”, por assim dizer, com ensino, pesquisa e extensão, de alto padrão e que colocasse o ABC no cenário nacional de produção de conhecimento e de tecnologia. Essa posição ficava clara na fala do antigo Reitor da UFABC, Hermano Tavares, e dos responsáveis pelo Projeto Pedagógico da instituição, como Luiz Bevilacqua, presidente da Comissão de Implantação, por exemplo.

De outro, o argumento de que seria totalmente inadequada uma universidade na região que oferecesse um curso como o de Engenharia Aeroespacial, por exemplo. O correto seria investir em uma Instituição de Ensino Superior (IES) que atendesse às demandas econômicas da região, ou seja, formasse mão-de-obra especializada e desenvolvesse pesquisas para o setor produtivo das cidades do ABC.

Era bastante presente e influente, portanto, a posição de que naquele determinado contexto socioeconômico, com “natural vocação” industrial, como era constantemente afirmado, não seria necessária uma universidade com o desenho da UFABC, apresentada como inovadora e ousada pelos seus idealizadores. Para as classes trabalhadoras da região, bastariam os cursos com enfoque técnico (de nível médio ou superior), direcionados e cada vez mais especializados para os cargos que deveriam ser preenchidos nas empresas.

Por outro lado, a UFABC era divulgada como a “nova” universidade, ou, como diz seu próprio *slogan*, a “universidade para o século XXI”. Mas que nova universidade era essa? O que ela trazia de novo e por que seu projeto era visto por parte da opinião pública como ousado e até inadequado para a região?

Minha aproximação com este processo e com os debates levantados por ele e, posteriormente, a leitura de parte da bibliografia sobre as principais problemáticas da educação brasileira atual, não trouxeram uma hipótese específica para esta pesquisa. Não foi possível

formular uma afirmação, ou uma “tese”, que deveria verificar ou não durante a investigação. Ao contrário, surgiram mais perguntas.

No início, elas eram múltiplas e me lançavam em diversas direções. Além da análise sobre as relações da instituição com um projeto de desenvolvimento econômico e social, a intenção era a de investigar se o projeto da UFABC era de fato inovador dentro do contexto nacional de educação superior, já que seu projeto se colocava desta forma. A busca deveria ser em relação aos seus aspectos inovadores, para avaliar se eles eram estruturais ou apenas formais.

Mas a pergunta que se tornou central neste trabalho diz respeito à função social da universidade e sua relação com a realização de um projeto de desenvolvimento: *se e como* a instituição universitária pode contribuir para a superação da dependência (econômica, científica, tecnológica e cultural) e para a melhoria das condições de vida de uma população?

Na verdade, o projeto da UFABC menciona essa relação, afirmando que a universidade deve ter um papel no desenvolvimento, mas qual é o conceito de desenvolvimento em jogo?

Trata-se, portanto, de questionar a capacidade transformadora da instituição, colocada em seu projeto. Esta nova universidade pode ter um papel transformador da realidade ou suas inovações são apenas formais, sendo seu funcionamento estrutural, na verdade, *conservador*? E o que se entende, nesta pesquisa, por *transformador e conservador*?

Provavelmente, como uma instituição social, a UFABC não será apenas conservadora ou transformadora, tendo as duas forças entrando em conflito em sua estrutura. Contudo, apesar das intenções contidas em seu documento, qual projeto terá mais condições de prevalecer?

1.1 Procedimentos metodológicos

Para aprofundar as discussões propostas e tentar encontrar algumas respostas para as questões colocadas, foi preciso traçar alguns caminhos a percorrer. Neste item, explicaremos quais foram eles e quais procedimentos metodológicos foram utilizados para sua construção.

A implantação da UFABC se dá em um contexto mais amplo de transformações no cenário da educação superior de modo geral. A Europa, por exemplo, enfrenta os debates sobre o Processo de Bolonha, e no Brasil não é diferente. Existem alguns modelos de ensino superior em conflito e há muita disputa nas reformas propostas. Por isso, uma parte do trabalho pretende

situar o debate sobre a educação superior brasileira atual, contemplando as diversas posições existentes e os principais temas abordados.

A análise proposta não pretende, evidentemente, esgotar a literatura a respeito da educação superior brasileira, o que não seria possível nem se toda a dissertação girasse em torno deste tema. O que se pretende é apenas levantar alguns temas que evidenciam a existência de projetos distintos não apenas para a educação superior, como também de desenvolvimento social e econômico para o país.

Portanto, financiamento, inclusão, privatização, diversificação do sistema e modernização das universidades são temas que surgiram com destaque e foram investigados para compreender em qual contexto surge a UFABC e o que ela representa neste cenário.

Outra parte do trabalho analisa o panorama do Grande ABC, até chegar à Universidade Federal e sua estrutura, e aos agentes envolvidos em sua construção e funcionamento.

Em primeiro lugar, aborda-se a discussão sobre as mudanças sociais e econômicas da região, sua reestruturação produtiva e a chamada “desindustrialização”. Esse debate é importante para o desenvolvimento do tema analisado, pois é neste quadro de busca de alternativas para a superação da crise regional que surge a intenção de criação de um polo tecnológico, além da evidente necessidade de investimento em qualificação (ver, por exemplo, DANIEL, 1996). Neste item, revisa-se o debate em torno da questão do “custo ABC”, por exemplo, além do papel dos sindicatos e do crescimento do setor de serviços.

Isso é feito pela verificação da bibliografia a respeito, com a leitura de livros e artigos que abordaram essa problemática. Dados coletados no domínio eletrônico do IBGE cidades e também no da Confederação Nacional dos Municípios foram utilizados.

Esse trabalho permitiu que se verificassem as principais transformações ocorridas especialmente nas últimas décadas na região, como as variações do PIB entre os setores industrial e de serviços.

Além das transformações na economia, também é apresentado um panorama da educação superior no ABC. A partir do levantamento de dados do Inep e do IBGE, foi possível representar o cenário deste nível de ensino na região estudada: quais e quantos cursos existem, os turnos, número de alunos e tipos de instituição (privada ou pública).

Ainda que desta forma não tenha sido possível traçar o histórico do ensino superior no ABC, pois os dados só mostram instituições existentes atualmente, foi possível apresentar o

contexto educacional no qual se insere a UFABC. Além disso, essas informações são importantes para possíveis estudos posteriores sobre a educação superior no Grande ABC, pois elas não foram encontradas antes de modo esquematizado.

Finalmente, passamos à Universidade Federal em si, à sua estrutura e às visões que lá operam. Acredita-se que o Projeto Pedagógico, texto analisado que contém as informações que demonstram as características principais e as inovações pretendidas pela instituição, guarda intenções a serem colocadas em prática, mas que dela podem se distanciar dependendo da atuação daqueles que a formam: docentes, funcionários e alunos.

Dentro da UFABC operam e entram em conflito, como já mencionado, visões distintas sobre educação, e, mais particularmente, sobre educação superior. Disputam espaço, em resumo, projetos de sociedade, que atravessam o fazer na Universidade.

Daí a necessidade de ouvir estes agentes, e como eles enxergam a própria UFABC, seu papel em relação à educação superior brasileira e em relação ao contexto no qual está inserida, e à sociedade de modo geral. Quais são seus projetos, como vêm a formação dos alunos dentro desta “nova” perspectiva. Como vêm as relações de trabalho. Como analisam, sentem e interferem nessa experiência.

Por isso optou-se pelo caminho das entrevistas abertas com aqueles que formam a universidade. E neste ponto, cabe algum detalhamento sobre o trabalho a partir das entrevistas, pois como alerta Rosália Duarte:

Persistem entre nós certas crenças segundo as quais a entrevista, sobretudo aberta ou semi-estruturada, é um procedimento de coleta de informações pouco confiável e excessivamente subjetivo, pelo qual optam pesquisadores com pequena bagagem teórica, que dele fazem uso de forma bem menos rigorosa do que seria desejável. É possível que o uso que fizemos das entrevistas em nossas investigações, em algum momento tenha contribuído para que esse tipo de crença se difundisse. Mas é possível também que a desconfiança em relação a esse instrumento, privilegiado na coleta de dados em pesquisas de base qualitativa, se deva à ausência, mais ou menos comum em nossos relatórios, teses e dissertações, de um relato minucioso dos procedimentos que adotamos tanto no uso quanto na análise do material recolhido (DUARTE, 2004).

Portanto, cabem aqui algumas explicações sobre o uso desta ferramenta.

A possível utilização de entrevistas já tinha sido mencionada no projeto inicial, mas essa necessidade foi confirmada na pesquisa de campo, com as conversas iniciais com funcionários, docentes e alunos. Temas que ainda não haviam sido notados surgiram, e outros ganharam destaque.

O projeto pedagógico, as declarações de seus idealizadores na imprensa, as reportagens, e todo material referente à UFABC encontrado apontavam para uma possibilidade de inovação, que seria atingida por algumas características singulares da instituição. Portanto, cabia questionar e tentar compreender como certas características, como a interdisciplinaridade, a trimestralidade, a inclusão ou a excelência, estavam sendo vivenciadas na prática.

E surgiu dos próprios docentes a verificação de que representava um desafio para eles mesmos a questão da interdisciplinaridade, por exemplo, pelo fato de uma maioria deles possuir uma formação tradicional (o que não impede de trabalhar de forma interdisciplinar, mas certamente exige uma predisposição e certo envolvimento com os objetivos do projeto).

Por isso, estabeleceu-se um roteiro para a realização de entrevistas semi-estruturadas que deveriam alcançar a ideia de universidade e as perspectivas do entrevistado em relação a ela. Como já dito anteriormente, também era necessário captar as visões e as vivências na instituição.

Apesar das várias armadilhas possíveis, como a perda relativamente fácil do foco, acredita-se que com as entrevistas foi possível uma exposição maior das ideias por parte dos envolvidos. A aplicação de questionários com perguntas fechadas, neste caso, apesar de facilitar o trabalho, possibilitando inclusive o alcance de uma amostragem maior, poderia empobrecer muito a pesquisa, já que as posições e visões mais profundas podiam não aparecer de forma tão clara.

É evidente que, por meio das entrevistas, (conduzidas por um roteiro que pode ser flexibilizado conforme a relevância dos temas que surgem), também se corre o risco de conduzir o entrevistado a uma certa argumentação, deixando passar pelo tipo de perguntas ou mesmo pela entonação de voz qual resposta se está esperando.

É um risco real. Entretanto, a entrevista aberta e o contato direto permitem que surjam temas fundamentais, que não poderiam ter sido captados sem esse contato, ou com um questionário fechado. Como alerta Judith Bell, “(a entrevista) é uma técnica extremamente subjetiva, por isso, sempre há o risco de viés” (BELL, 2008, p. 136).

Entretanto, apesar dos riscos, para o tipo de pesquisa que se pretendeu desenvolver e para alcançar os objetivos já mencionados, acredita-se ter sido este o melhor instrumento de trabalho. Ainda segundo Bell:

Uma das principais vantagens da entrevista é a sua adaptabilidade. Uma entrevista hábil pode acompanhar ideias, aprofundar respostas e investigar motivos e sentimentos –

coisas que o questionário nunca pode fazer. A maneira como uma resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode proporcionar informações que uma resposta escrita talvez dissimulasse. As respostas dos questionários têm de ser tomadas ao pé da letra, mas, nas entrevistas, elas podem ser desenvolvidas e esclarecidas (BELL, 2008, p. 136).

As entrevistas, portanto, semi-estruturadas, mas com roteiro de temas a serem discutidos, foram realizadas individualmente e gravadas, o que implicou também no trabalho posterior de transcrição.

Dado o número pequeno de entrevistas realizadas, este procedimento foi possível e as transcrições se revelaram verdadeiros exercícios que possibilitaram a releitura do diálogo e a captação de muitos detalhes que, por vezes, passaram em branco durante o encontro. As gravações e transcrições também colaboraram, de certa forma, para que as palavras dos entrevistados não fossem torcidas e usadas a nosso favor.

Quanto aos entrevistados escolhidos, seria interessante poder escutar o maior número possível de docentes, funcionários e alunos. Quanto maior a amostra, maior a possibilidade de abarcar a multiplicidade e complexidade de visões e vivências dentro da Universidade. Entretanto, dados os limites desta pesquisa, isso não foi viável.

Por isso, a pesquisa ouviu algumas “figuras-chave” dentro desse processo, mostrando-se também necessário apreender a diversidade entre os docentes, por exemplo, dando voz a profissionais que passaram por outras Instituições de Ensino Superior (públicas ou privadas) e àqueles que têm a UFABC como primeira experiência. Pesquisadores que possuem a interdisciplinaridade como marca de sua formação e outros que são extremamente especializados.

Da mesma forma, foi importante conversar com professores da área de ciências humanas, para tentar compreender como as humanidades estão se desenvolvendo na estruturação da UFABC. Além disso, há também a área de formação de professores, parte substancial do percurso dentro da universidade, que conta com cinco licenciaturas (Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática e Filosofia). No que estas licenciaturas se diferenciam das demais, oferecidas nas outras instituições?

Deve-se lembrar que, ainda que sejam muitos temas a abordar, a ideia é exatamente tentar captar o conjunto da Universidade Federal do ABC, ou seus aspectos mais relevantes, e como eles podem ser transformadores no contexto do ensino superior brasileiro ou não. Exatamente por

isso, este não é um estudo que pretende se aprofundar em um aspecto apenas, mas descrever o contexto mais amplo.

Foram entrevistadas dez pessoas, sendo um funcionário, cinco docentes e dois estudantes (corpo interno da Universidade), um político, sobre o processo de luta pela criação e implantação de uma universidade pública no ABC paulista, o professor Ricardo Alvarez, atualmente presidente do Psol em Santo André, e o vice-presidente do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, Rafael Marques, sobre a organização e o funcionamento dos fóruns regionais pela criação de uma universidade pública.

Vale mencionar que ainda foram procurados o deputado federal Ivan Valente e a atual Secretária de Educação de São Bernardo do Campo, Cleuza Repulho, para que também dessem depoimentos sobre o processo de luta, no caso do primeiro, e a formação da instituição, no caso da segunda, mas que nenhum dos dois, apesar de aceitarem responder a um questionário enviado por correio eletrônico, fez uma devolutiva antes da finalização deste trabalho.

Dos docentes, foram entrevistados um sociólogo e pesquisador em Ciências Humanas, outro que trabalha com a formação de professores, parte de uma equipe responsável pela organização das licenciaturas na universidade, um urbanista, e dois professores com vasta experiência em universidades públicas, especificamente na área de física e matemática¹⁵. Os três primeiros são jovens professores doutores (terminaram doutorado após 2004), como considerados pelos colegas e por si mesmos na instituição.

O contato com estes entrevistados foi feito meio de correspondência eletrônica, contendo uma breve explicação sobre a pesquisa e a identidade da pesquisadora e um pedido de colaboração com a investigação, e a maioria dos encontros se deu na própria UFABC, nas salas dos próprios docentes.

Evidentemente, o roteiro não foi o mesmo para o docente que trabalha com formação de professores, para o sociólogo, para o físico, dada a diferença de interesse para cada uma dessas atividades dentro da Universidade. Entretanto, existiam alguns “fios condutores”, ou “eixos temáticos”, que apareceram em todos os diálogos. Eram eles:

1) Como o docente vê a experiência e o papel da UFABC no contexto da educação superior brasileira?

¹⁵ Não se fará aqui distinção de gênero, pois não se trabalhará com a identidade dos entrevistados, com exceção do Prof. Ricardo Alvarez e do vice-presidente do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, Rafael Marques, que são externos à universidade.

2) Como é vista a relação entre a Universidade e o desenvolvimento regional? Qual pode ser seu impacto?

3) Em quais aspectos a UFABC se diferencia das outras experiências de educação superior brasileira?

4) Como são vistas pelos docentes as características tidas como inovadoras mais destacadas no Projeto Pedagógico, tais como a inclusão, o ciclo básico e a formação interdisciplinar, de base humanista?

Estas questões estavam presentes, mas nem todas podiam ser colocadas desta forma, sob o risco de se conduzir a uma determinada resposta. Perguntando, entretanto, como é vista a relação da universidade com a comunidade, ou com o desenvolvimento regional, já é possível apreender o que é “comunidade” para o docente, qual visão de desenvolvimento ele possui, e o quanto ela se identifica ou se distancia do Projeto.

Também foram abordados alguns temas específicos de cada área, tais como:

1) Como se dá a relação entre os docentes das ciências humanas com os outros, dentro do curso de Ciência e Tecnologia? Qual é o espaço das humanidades nessa grade curricular e da pesquisa desta área na Universidade?

2) Partindo da afirmação de que as licenciaturas na UFABC trazem uma inovação no contexto da formação de professores, quais são os elementos de inovação?

Alguns temas relevantes e não previstos pelo roteiro acabaram surgindo durante as entrevistas, e, neste caso, foram aprofundadas durante o encontro, alterando ou acrescentando novos elementos aos outros roteiros, como foi o caso do tema “autonomia universitária”, que surgiu em um dos diálogos e mostrou-se muito ligado ao eixo “universidade X desenvolvimento social”. Na verdade, foi difícil falar na relação da instituição universitária com a sociedade sem tocar no tema “autonomia”, tendo esse tema permeado as entrevistas posteriores, ainda que não tenha sido destacado.

Fator igualmente importante para se chegar a esse resultado esperado foi o anonimato dos entrevistados. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes, para uma orientação mais precisa em uma utilização futura. Contudo, ficou garantido aos docentes, estudantes e ao funcionário o anonimato, o que também facilitou a obtenção de certas informações, que certamente não teriam vindo à tona se os nomes fossem expostos.

Por isso, quando as entrevistas forem mencionadas, os participantes serão citados como “docente 1”, “docente 2”, “estudante 1” e assim por diante, sem diferenciação de gênero. O mesmo procedimento será adotado com o funcionário.

A exceção fica por conta das entrevistas relacionadas a temas “externos” à instituição, ou seja, aquela, por exemplo, sobre o processo de luta por uma universidade pública na região do ABC. Neste caso, os entrevistados, o professor Ricardo Alvarez e o vice-presidente do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, Rafael Marques, não demonstraram preocupação ou ressalvas em sair do anonimato nos depoimentos, por não serem de dentro da instituição e não correrem o risco de sofrer algum constrangimento posteriormente pelo conteúdo expresso.

2. O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

No debate sobre a educação superior brasileira notam-se posições bastante diferentes em relação às suas transformações e necessidades. De modo geral, contudo, prevalece a certeza de que esse nível de ensino precisa de alterações em suas estruturas, para dar conta das novas e intensas demandas e das mudanças pelas quais passa o país no chamado mundo globalizado.

Podemos retomar Luiz Dourado, João de Oliveira e Afrânio Catani para apontar, resumidamente, os principais temas discutidos pelos analistas de ensino superior: a sua expansão e diversificação; a relação das IES com as novas tecnologias e com o mercado de trabalho e sua interação com o mundo virtual; o papel das ciências sociais; a autonomia e o financiamento; a competitividade e a avaliação; a inclusão social, entre outros (DOURADO, OLIVEIRA E CATANI, 2003).

Começando pela diversificação, alguns autores argumentam que o sistema superior de ensino brasileiro deveria mesmo ser diferenciado, já que precisa atender às demandas da sociedade, que não é homogênea. Simon Schwartzman, por exemplo, em vários momentos defende esta ideia. Segundo ele, a legislação brasileira postula um modelo único, o universitário, e ignora o que já existe na realidade, ou seja, a heterogeneidade institucional (SCHWARTZMAN, 2008a). Sendo a sociedade brasileira bastante diferenciada, com um mercado de trabalho heterogêneo que recebe diversas camadas sociais, seria “natural” que o ensino superior assim também fosse, formando cada segmento para cada nível e conforme cada necessidade do mercado e da economia.

Segundo este raciocínio, o alto desemprego no Brasil existiria, em grande parte, em função desta má estruturação dos níveis de ensino (também do ensino superior, mas não exclusivamente). Sendo muito centrado em algumas profissões (arcaicas, como Direito, Engenharia e Medicina, ou saturadas, como Administração), o ensino superior ajudaria a despejar no mercado muitos profissionais que se transformariam em futuros desempregados, enquanto muitos segmentos do setor produtivo careceriam de técnicos e profissionais em falta no país, pela não existência de cursos específicos.

A própria indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na tradição da educação superior brasileira é vista como algo prejudicial, sob esta perspectiva. As avaliações institucionais, sendo feitas a partir do modelo universitário, seriam perniciosas às outras

instituições, no que se refere à imagem e prestígio, além de não terem condições de avaliar seus reais impactos. Por exemplo, não seria justo e nem eficiente avaliar uma instituição que recebe os melhores alunos (oriundos das mais altas classes sociais e com melhor desempenho acadêmico), como seria o caso das universidades públicas, da mesma forma que as IES que trabalham com alunos com baixo desempenho acadêmico. As avaliações, do modo como são praticadas atualmente, não seriam capazes, segundo algumas análises, de medir o que os cursos podem acrescentar na formação dos alunos.

Além disso, não se deveria avaliar uma instituição cuja finalidade é somente formar para a inserção imediata no mercado de trabalho da mesma forma que se avalia uma IES que pratica o ensino aliado à pesquisa e a extensão (SCHWARTZMAN, 2008b). Essa má avaliação, que resultaria em um mau conhecimento sobre os reais problemas do ensino superior no país, seria causada pela “sagrada trindade” ensino, pesquisa e extensão, que serve como modelo a ser seguido no sistema de educação superior e que não se pode contestar.

Schwartzman afirma que insistir no modelo de universidade de pesquisa é insustentável para um país como o Brasil, que precisa atender a uma demanda cada vez maior e responder às necessidades de inclusão social no ensino superior. O país, não podendo democratizar as dispendiosas instituições públicas de excelência, deveria investir na diversificação do sistema, com IES que fossem capazes de formar rapidamente para o mercado, nas carreiras específicas mais exigidas pela economia, e manter as IES públicas com ensino, pesquisa e extensão como “ilhas de excelência” (SCHWARTZMAN, 2008b).

Argumentação na mesma perspectiva aparece no que se refere às novas tecnologias e sua relação com a educação, mais especificamente a superior. O ensino a distância deveria ser intensamente utilizado, pois só assim seria possível atender à demanda cada vez maior por este nível de ensino. Além disso, a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC's) indicaria que o país está incorporando de modo adequado e positivo as inovações do mundo globalizado em seus planos de ensino, como demonstrou de modo crítico Kátia Regina Lima (LIMA, 2006).

A diversificação, defendida para o campo institucional e para as metodologias de ensino, também é endossada, por alguns analistas, para o financiamento da educação superior. Como já mencionado, não seria possível para um país como o Brasil, que sempre conta com recursos apertados, democratizar as IES públicas estatais e gratuitas. Por isso, seria indispensável contar

com o apoio da “comunidade”, que poderia participar através das chamadas Fundações ou até mesmo do empresariamento na área educacional, quando esta é vista como apenas mais um dos componentes do setor de serviços.

Evidentemente, nesta nova estrutura de ensino superior não haveria lugar para as ciências “desinteressadas” (leia-se “ciências humanas e sociais não aplicadas”). Todo tipo de ciência, inclusive para ser ciência, deve estar a serviço de alguma coisa, ter alguma utilidade, pensando-se sempre em utilidade para as forças produtivas, que possa gerar valor. O conhecimento dedicado às artes, à filosofia, à livre produção humana, é visto como “livre pensar” e, a menos que esteja destinado pelo menos ao entretenimento, que pode se transformar em capital, é tido como algo dispensável.

Contraopondo-se a esta forma de ver a educação superior, situam-se inúmeros analistas que procuram defender as IES públicas, gratuitas e de boa qualidade e sua democratização, e não sua massificação. A argumentação, tida como de defesa por alguns autores, frente ao “ataques” dirigidos às instituições públicas e de excelência, vão desde a questão do financiamento em si e do uso da TIC’s até temas mais gerais como a Reforma Universitária e o ProUni, por exemplo.

Respondendo a acusações de que as IES públicas seriam muito caras para os padrões brasileiros e que não teriam uma qualidade à altura deste custo (fala de Eunice Durham, por exemplo¹⁶), inclusive com excesso de professores e pouca produção científica, alguns autores vão dizer que os cálculos das universidades internacionais são feitos de forma diversa dos que são feitos aqui, e trabalham com outros conceitos, sendo que não se podem comparar variáveis diferentes entre si.

Quanto ao número de professores, tomando como exemplo o caso dos Estados Unidos, Jacques Velloso lembra que

nas estatísticas oficialmente publicadas ou nos catálogos das universidades daquele país, os professores são relacionados sob o título de *faculty*. Esse conceito, além de excluir os *teaching assistants*, também deixa de fora os pesquisadores, os médicos dos hospitais universitários e outros profissionais de nível superior que não têm encargos docentes. No Brasil, profissionais como esses, geralmente contratados na categoria de professores, figuram nas estatísticas como docentes da instituição (VELLOSO, 1991, pág. 190).

¹⁶ Entrevista de Eunice Durham à revista Carta Capital (LOBO, 2000).

Essa mesma situação pode ser notada em outros países da Europa e até mesmo no Japão. Ainda citando o mesmo texto de Velloso:

Tanto naquele país [EUA] como em vários outros da Europa, muitas das funções executivas na universidade são assumidas por quadros administrativos específicos, deixando os professores com seu tempo livre para as atividades propriamente acadêmicas. Quando isso não ocorre, o professor que desempenha um cargo executivo não é computado como parte do corpo docente, a não ser que efetivamente esteja ministrando aulas. No Brasil, todos os cargos executivos da universidade, salvo raríssimas exceções, são ocupados por docentes (VELLOSO, 1991, pág. 190).

Vale destacar que este texto de Velloso é do início da década de 90 e que já se observa, atualmente, mesmo nos países desenvolvidos, por causa da reestruturação do sistema capitalista e da transformação nas formas de avaliação acadêmica, uma mudança no funcionamento das universidades no sentido de exigir dos docentes uma postura que o professor Nicolau Sevcenko qualifica como a de “corretor de valores”, ou seja, daquele cientista que, além de suas funções acadêmicas, deve cumprir vários papéis administrativos, como por exemplo, o de captador de recursos (SEVCENKO, 2000).

Ainda sobre a questão do custo/aluno e da existência de muitos professores e/ou funcionários por aluno, o que seria sinônimo de desperdício de dinheiro público, vale lembrar ainda Velloso, que destaca que nas contas simplificadas que são feitas pelos críticos não se leva em conta a existência e o funcionamento da “multiversidade”¹⁷, ou seja, da universidade com múltiplas atribuições e atividades, como é o caso de grande parte das IES públicas brasileiras. O alto custo e o grande número de funcionários/professores não estão relacionados apenas aos estudantes diretamente, mas à existência e à manutenção de hospitais e rádios universitários, museus, orquestras, enfim, uma variedade de organismos que se relaciona com a comunidade em geral e não se restringe apenas ao corpo discente.

E esse ponto do debate é tão atual, importante e polêmico, que uma reportagem do *Jornal do Campus* (da Universidade de São Paulo) traz mais uma contribuição para a discussão com os resultados dos estudos de dois professores do Instituto de Física da USP, Otaviano Helene e Lighia Horodynski.

A breve matéria mostra que, em geral, argumenta-se que o custo-aluno na USP é muito alto, e que, por isso mesmo, seria mais barato para o Estado pagar bolsas de estudo para que os

¹⁷ Termo cunhado por Clark Kerr em *Os usos da universidade*.

alunos estudassem em universidades particulares. Entretanto, esses números são obtidos quando se colocam no cálculo também os gastos com os inativos e com outros fatores não diretamente ligados ao ensino e à pesquisa, o que torna as contas imprecisas, como lembram os professores. Se esse total não for levado em conta, o custo-aluno da USP se mostra mais barato do que nas universidades particulares, com o detalhe de que, na primeira, há um suporte tecnológico que as outras não têm.

Além disso, os professores lembram que, no caso de comparações, seria necessário comparar custos de universidades particulares que apresentam a mesma qualidade que a USP, para se ter uma base confiável, e que parece muito difícil diminuir custos sem afetar a qualidade do ensino (STRUMIELLO; DUARTE, 2006, pág.3).

Outra questão que aparece, além deste tema do custo/aluno e do financiamento, é a relativa à autonomia e à liberdade de ensino e pesquisa, algo que dificilmente poderia ser contabilizado, mas que, ao contrário, poderia estar seriamente em risco caso a “privatização branca”, ou seja, aquela que se dá aos poucos pela captação de recursos externos e pela abertura para fundações privadas, como lembra Osvaldo Coggiola, tivesse sua importância ignorada (COGGIOLA, 1998). E isso sem falar da qualidade dos cursos e de áreas do conhecimento que seriam simplesmente desprezadas, caso o ensino superior fosse deixado a cargo da iniciativa privada.

Pesquisas mostram, por exemplo, como nos lembra uma reportagem da revista Carta Capital (LOBO; ATHAYDE, 2005), que, neste caso, a oferta de vagas nas áreas de saúde e de ciências naturais seria muito pequena, porque não compensaria financeiramente para as IES particulares apostar nesses cursos, que precisam de grandes investimentos e infra-estrutura e demandariam de mensalidades muito altas, o que poderia ser desastroso se forem levadas em conta as altas taxas de inadimplência observadas entre os estudantes destas instituições.

Como grande parte das IES particulares funciona sob a lógica do mercado, organizando-se como empresas, elas dificilmente assumiriam esse investimento de risco, a não ser que houvesse grande subsídio financeiro por parte do Estado.

Portanto, segundo esta perspectiva, não seria possível deixar por conta da iniciativa privada o investimento em ensino superior, pois áreas estratégicas para o desenvolvimento econômico e social do país não seriam contempladas, recebendo os maiores recursos apenas aquelas mais rentáveis e de funcionamento relativamente simples, a exemplo dos cursos da área

de humanidades em geral, como Direito, Pedagogia, Letras, Administração, entre outros, que não necessitam de laboratórios e de grande infra-estrutura, mas apenas de salas de aula e biblioteca e que, além disso, “são oferecidos em horários compatíveis para quem precisa conciliar estudo e trabalho” (LOBO; ATHAYDE, 2005).

Em suma, como lembra Marilena Chauí, a “modernização” da universidade pública, como é proposta por muitos como solução para a crise do sistema público de ensino superior, traz uma universidade que, ao invés de moderna, que seja capaz de responder às necessidades do mundo contemporâneo, é arcaica, porque submetida a uma transcendência que, se antes, na Idade Média, era “sagrada”, ligada à Igreja e ao mundo espiritual do cristianismo, algo que fazia total sentido à época, agora é “profana”, ligada ao mercado, verdadeira “entidade” que determinará os rumos de seu funcionamento (CHAUÍ, 1995).

Marilena Chauí nos diz ainda que: “propor uma universidade de serviços é prepará-la para o fechamento, no sentido literal do termo” (CHAUÍ, 1995, pág. 60). E isso porque, gradualmente, o capital pode prescindir das universidades, podendo utilizar centros de pesquisa especializados.

A reportagem já mencionada da revista Carta Capital também nos mostra que, mais alarmante do que o crescimento desordenado das graduações na área de humanas é a escassez de cursos nas áreas de ciências naturais e tecnologia. O número de advogados existentes e em atividade no Brasil não é muito maior do que nos EUA, na Espanha ou na Itália, por exemplo. Entretanto, se for contabilizada a porcentagem dos estudantes universitários brasileiros que freqüentam cursos nas áreas de Ciências e Tecnologia, o Brasil fica muito atrás de países como a China, a Coréia do Sul e a Rússia.

Esse déficit de tecnólogos e cientistas não mostra apenas uma falta de investimento em cursos de nível superior nessas áreas (especialmente na rede particular), mas a falta de uma política de priorização da Ciência e Tecnologia no país. Evidentemente, não bastaria apenas formar mais profissionais dessas áreas, se não houvesse aproveitamento deles em pesquisa e no mercado de modo geral.

Essa situação, ainda segundo a reportagem, e de certa forma segundo todo o conjunto desta perspectiva, reflete o modelo de desenvolvimento adotado pelo país, ou melhor, a ausência de um projeto nacional de desenvolvimento. (LOBO; ATHAYDE, 2005).

Ainda se poderia concluir, levando um pouco mais adiante este raciocínio, que o projeto nacional de desenvolvimento não passava pelo ensino superior.

Anísio Teixeira nos mostra como sempre houve uma resistência, por parte das elites governantes, em relação às universidades no Brasil, sendo que apenas na década de 30 do século XX é que vai aparecer algo que pode ser chamado de Universidade (TEIXEIRA, 1998, pág. 92).

Ainda hoje em dia, aqueles contrários aos investimentos no ensino superior argumentam ser um verdadeiro absurdo um país que possui limitações de recursos investir justamente em uma área supostamente elitista, sendo possível aumentar a destinação de recursos para a educação básica, área que atende a um número muito maior de pessoas, e que poderia garantir maiores taxas de retorno para a sociedade, como recomenda o Banco Mundial.

Anísio Teixeira, portanto, toca num ponto fundamental: é impossível falar em qualidade da educação básica sem falar também em qualidade do ensino superior. Tratar da questão dos investimentos em educação como se suas esferas fossem isoladas e independentes é uma falha bastante comum entre aqueles que elaboram as políticas públicas educacionais e que fazem sua crítica.

A educação básica atende a um grande número da população, mas sabe-se que este atendimento apresenta uma série de problemas, que passa também, entre outras coisas, pela má formação de professores.

Portanto, não se pode imaginar que investir em ensino superior é o mesmo que retirar investimentos da educação básica e que, por isso trata-se de algo injusto socialmente. Todas as áreas da educação estão atreladas e inclusive a destinação de recursos para o ensino profissionalizante pode cair no vazio se não houver um plano nacional para a pesquisa, para a Ciência e Tecnologia, para a criação de empregos.

Cristovam Buarque¹⁸, por sua vez, faz outro tipo de reflexão, que pode ser entendida como intermediária nesse debate. No livro *A aventura da Universidade*, publicado pela primeira vez em 1994, o autor defende que as universidades brasileiras vivem hoje o que ele chama de “Síndrome de Salamanca”. No final do século XV, os acadêmicos da Universidade de Salamanca se opuseram à viagem de Colombo para as Índias pelo caminho do Ocidente baseando-se em seus cálculos que, ainda que mais próximos à realidade, teriam sido uma barreira ao avanço do conhecimento e ao desenvolvimento da humanidade se tivessem de fato impedido a viagem pelo medo de correr riscos.

¹⁸ Ministro da Educação do Governo Lula de 01/01/2003 a 27/01/2004.

Portanto, a “Síndrome de Salamanca” seria um medo generalizado e mais ou menos sem razão que a comunidade acadêmica brasileira atual teria de se aventurar e enfrentar os novos desafios colocados pela sociedade. Esse comportamento faria das instituições não promotoras do saber, como seria seu papel esperado, mas *obstáculos* ao seu desenvolvimento, com seu funcionamento burocrático e muitas vezes reacionário.

No entender de Buarque, a Universidade brasileira vive uma crise porque é prisioneira de seu próprio medo. Medo do mercado, das tecnologias, da integração com a sociedade, das inovações. A comunidade acadêmica não consegue compreender bem qual é a sua função social. Tem um discurso revolucionário, mas atitudes reacionárias. Acredita-se do lado do povo, mas no fundo atende apenas aos interesses das classes dominantes, e luta para preservar seu *status* privilegiado, com reivindicações meramente corporativistas.

Por exemplo, afirma que a comunidade acadêmica, ao mesmo tempo em que não tem o devido senso crítico em relação à tecnologia, encarando-a como algo neutro, também não a incorpora para democratizar o acesso ao ensino, porque não consegue se livrar de seus preconceitos.

Da mesma forma, os acadêmicos se protegem atrás do conceito de autonomia para poder atuar de modo isolado da sociedade, sem ter que dar resposta às suas necessidades. Temem o setor produtivo, como se ele fosse uma ameaça a seu sagrado direito de livre pensar, e temem as funções administrativas, não aceitando o desafio de buscar meios alternativos de financiamento e esperando do Estado todos os recursos de que precisam.

Buarque chega a afirmar que uma das causas deste medo de mudanças (que beira o pânico) instalado nas universidades seria o “esgotamento etário”. Afirma:

O mais grave é que houve o natural envelhecimento dos hábitos de indivíduos maduros, sem que se tenha verificado evolução equivalente no amadurecimento das ideias e teorias. O professor já não aceita mais as condições que aceitava quando jovem. Reclama do desconforto, não quer superar as dificuldades aumentando a carga horária, reage a novas funções sem gratificações adicionais, dedica tempo crescente às atividades pessoais e àquelas voltadas à aposentadoria. (BUARQUE, 2000, pág. 67).

Enfim, o corpo docente, principal responsável pela crise em seu modo de ver, teria dificuldades em lidar com as complexidades do tempo presente. Por isso, o autor defende não reformas institucionais implementadas pelos governos, mas uma mudança na postura dos acadêmicos, que devem abandonar o medo das mudanças e assumir um estilo mais desbravador e

comprometido com a sociedade de modo geral, e não apenas com suas carreiras ou com o mercado e as classes dominantes.

Discordando desta interpretação, é preciso destacar, entretanto, um ponto de sua argumentação sobre o qual seria interessante refletir: seu entendimento sobre o caráter público das Universidades Estatais.

Buarque coloca-se contra a tendência de privatização que enxerga pairando sobre as Instituições de Ensino Superior públicas. Afirma que se trata de um equívoco dizer que são as classes médias e altas que as frequentam e que, por isso, deveriam ser cobradas mensalidades:

Esta concepção de ‘justiça social’ incorre em três erros: ilusão quanto às características sociais da população universitária; desconhecimento do custo de manutenção da universidade; e falsa visão do papel da universidade. [...] A alternativa de que os ricos paguem por seus filhos também não soluciona o problema. [...] o fato de pagar daria a esses poucos poder e direito sobre a universidade, forçando-a a adaptar-se aos seus interesses particulares, que consistem, obviamente, na obtenção de um passaporte à promoção individual como forma de recuperar seus gastos. Essa situação apenas se justificaria para os que concebem o curso universitário como investimento financeiro (BUARQUE, 2000, pág. 116).

Portanto, privatizar o ensino superior público não seria nenhuma solução para a crise que o autor diagnostica. Entretanto, a simples gratuidade do ensino, por outro lado, também não garante o caráter público da Universidade, pois ela pode ser gratuita, mas ter toda sua produção e sua organização voltadas para atender às necessidades apenas do mercado ou das elites de uma região ou do país.

Democratizar a universidade não se resume meramente, pois, a permitir a entrada das camadas mais pobres da população na instituição. Em seu entender:

A integração da universidade com a sociedade não se dá automaticamente pelo ingresso de uma parte da sociedade na universidade, mas sim pelo ingresso da universidade na sociedade. A universidade não pode ser vista como escada social de seus alunos e sim como escola de qualidade para todos. A ideia de que é preciso ‘deselitizar’ o ingresso, massificando o ensino, nega o papel social da universidade, que na verdade deve ‘elitizar’ o seu nível intelectual, massificando os beneficiários do serviço dos seus profissionais (BUARQUE, 2000, pág. 99).

Ou seja, mais desejável e eficaz seria não simplesmente democratizar (ou massificar, no entender de Buarque) a entrada nas universidades, mas suas finalidades, seus produtos, para que

atendessem às necessidades da sociedade de modo amplo, especialmente de suas camadas menos favorecidas.

Para isso, ganha destaque o papel, por exemplo, das atividades universitárias de extensão, mas, principalmente, as relações com o setor produtivo, do qual, como já explicado, os acadêmicos parecem fugir pelo medo de perder a autonomia ou por não querer assumir funções administrativas. O autor assim entende esta relação:

Mantendo a necessária independência para pensar a longo prazo, e sem transformar-se em uma espécie de departamento tecnológico da indústria, o que seria também um suicídio, a universidade precisa perder o medo, envolver-se com o setor produtivo, descobrir interesses comuns, pesquisas conjuntas e ter claro a necessidade de transformar seus conhecimentos em serviços reais para a sociedade, *o que passa necessariamente pelo setor produtivo* (BUARQUE, 2000, pág. 101, grifos nossos).

Em suma, segundo Buarque, a Universidade não deve massificar o ensino, que deve ser sim elitista como meio de garantir a própria excelência da instituição. Ela deve, ao contrário, massificar, segundo suas palavras, os “beneficiários do serviço de seus profissionais”. A injustiça não estaria, portanto, no fato de que apenas os filhos dos ricos entram na Universidade pública, mas no fato de que aqueles que dela saem trabalham apenas para os ricos, e que a elite intelectual que se forma sirva apenas à elite econômica e social (Buarque, 2000, pág. 117).

O autor ainda deixa clara sua perspectiva em uma outra passagem:

O momento exige a mais absoluta liberdade de pensamento e o compromisso maior com o destino do país, o que só é possível com o ensino superior público e gratuito *para todos os que tenham condições intelectuais de aproveitá-lo*, assumindo o compromisso de usar socialmente os conhecimentos obtidos (BUARQUE, 2000, pág. 117, grifos nossos).

O mais importante para Buarque não seria, portanto, pelo que se pode concluir, a democratização do ingresso. Ao contrário, a elitização do ensino seria algo até mesmo desejado, ao lado da massificação dos fins das atividades acadêmicas universitárias.

Contudo, como se pôde perceber na penúltima passagem citada, o autor aproxima bastante as “necessidades sociais” das demandas do setor produtivo, como se a única forma (ou a fundamental) de a Universidade pública influenciar no desenvolvimento social e econômico fosse por meio de suas relações e de suas atividades com as empresas e indústrias.

Alguns pontos do pensamento de Buarque, portanto, aproximam-se dos argumentos conservadores, especialmente no que se refere à culpabilizar os docentes pela crise universitária,

dada sua inadaptação às novas necessidades. Além disso, sua visão sobre as relações entre a universidade e o setor produtivo é pouco crítica.

Por outro lado, em outros momentos, sua posição, bem como a de outros autores apresentados aqui, contraria as propostas apresentadas pelo Banco Mundial para uma reforma da educação superior no Brasil e em outros países em desenvolvimento.

O documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* foi publicado pela primeira vez em 1995, e pretendia estabelecer diretrizes a serem aplicadas para que a educação superior pudesse incidir mais decisivamente sobre o crescimento econômico dos países mais pobres ou em estágio intermediário de desenvolvimento.

Nele, existe o reconhecimento de que há uma crise no ensino superior desses países (que passa especialmente pelo financiamento) e de que são necessárias mudanças para ampliar o acesso a este nível de ensino mantendo a qualidade, passo fundamental para o desenvolvimento econômico e social.

Para isso, recomenda-se, a partir das experiências positivas realizadas em diversos contextos, que as políticas para a educação superior nestas regiões sigam quatro orientações básicas: maior diferenciação institucional, a partir do desenvolvimento da iniciativa privada de ensino; incentivos para que as instituições públicas busquem fontes alternativas de financiamento; redefinição da função do governo no ensino superior; e políticas que tenham como alvo a qualidade e equidade. (BIRD/BANCO MUNDIAL, 1995, pág. 4).

O texto argumenta que cada país em desenvolvimento possui características específicas, o que não permite criar um único plano para ser aplicado em todos eles. Ainda assim, eles vivem problemas semelhantes: a educação superior é custeada por toda a população, inclusive pelos segmentos mais pobres, sendo que só se beneficiam dela os filhos das camadas mais altas da sociedade, o que “reforça suas vantagens econômicas e sociais” (Idem, 1995, pág. 5). Deve-se romper com este ciclo, ao mesmo tempo em que as dificuldades que os governos enfrentarão para isso não podem ser ignoradas.

Por este motivo, não se poderia basear o ensino superior apenas nas universidades de modelo tradicional, que são muito custosas e elitistas, havendo a necessidade de se recorrer a instituições não universitárias, como faculdades isoladas. Além disso, seria interessante, como já dito, proporcionar o crescimento das instituições privadas, que desempenham papel muito

importante principalmente nos países em desenvolvimento, dada a dificuldade crescente dos governos em manter a expansão de vagas com qualidade neste nível de ensino.

As instituições não universitárias, por sua vez, têm um custo menor, segundo o documento, e podem inclusive oferecer cursos técnicos de curta duração (de dois ou três anos, por exemplo), voltados às necessidades mais diretas do mercado de trabalho. Segue-se o mesmo raciocínio para os programas de ensino a distância, que deveriam ser usados e desenvolvidos de modo mais sistemático para a integração de um maior número de estudantes, inclusive aquele segmento de alunos que trabalham e que, por isso, têm um tempo reduzido para dedicar aos estudos.

Outro ponto importante do documento se refere à participação dos alunos nas despesas de sua própria educação nas Instituições Públicas (mantidas pelo Estado). Afirma-se que é possível cobrar, por exemplo, pelas matrículas, mesmo nos cursos gratuitos, e que esta é uma prática que tem sido adotada por vários países, como Chile, Coréia do Sul, Jordânia e China. Alguma renda também pode vir de certos cortes em despesas que não estão diretamente ligadas à educação, como as relacionadas à moradia e alimentação dos estudantes.

Outra estratégia que poderia ser adotada seria a mobilização para a obtenção de doações de ex-alunos, bem como da indústria privada, em forma de fundos para algum objetivo específico, como a construção de algum prédio ou a compra de alguns equipamentos ou materiais (Idem, 1995, pág. 47).

Além disso, certas atividades poderiam ser desenvolvidas pelas Instituições de Educação Superior públicas com o mesmo objetivo de geração de renda extra, como cursos para a formação profissional, pesquisas para indústrias e serviços de consultoria.

A necessidade de se diversificar o financiamento é defendida da seguinte forma no documento: “uma meta poderia ser que as instituições estatais de nível superior gerassem rendas suficientes para financiar aproximadamente 30% de suas necessidades totais de recursos” (Idem, 1995, pág. 49). Essa atitude poderia trazer um benefício ainda mais amplo: além de aproximar a universidade do mercado, estreitando as relações, também poderia servir de incentivo para que os alunos escolhessem com mais consciência seus cursos, passando menos tempo na universidade e evitando o desperdício de recursos (já que teriam também que arcar com as despesas).

O documento lembra a importância de certo apoio financeiro para estudantes necessitados, mas ressalva que o grande sistema de ensino superior privado existente em países

como o Brasil demonstra que há capacidade, por parte das famílias de classe média, de arcar com a educação dos seus filhos de forma integral, inclusive em “instituições caras e de alta qualidade” (Idem, 1995, pág. 50).

Ainda em relação à assistência financeira, o texto conclui que é melhor que os governos façam empréstimos aos estudantes do que forneçam um simples subsídio, pois este não garante a permanência dos alunos, que têm de trabalhar para ajudar as famílias e acabam tendo dificuldades para continuar frequentando os cursos.

Os empréstimos, além de não serem investimentos sem retorno, pois deverão ser pagos no futuro, garantem um poder aquisitivo maior às famílias mais pobres, colocando-as em situação de escolher onde e o que querem estudar, exatamente como aquelas famílias que têm condições de pagar (Idem, 1995, pág. 55).

Em relação à participação do Estado no ensino superior, o documento a reconhece como necessária, já que a iniciativa privada não daria conta de investir o suficiente para que se produzisse o conhecimento científico desejável para o desenvolvimento social e econômico, e os indivíduos, especialmente os menos favorecidos economicamente, também teriam dificuldades para, sozinhos, arcar com toda a sua formação.

Entretanto, existe a ponderação de que, nos países em desenvolvimento, a participação do governo no ensino superior acaba passando do nível do economicamente eficiente. Ele deveria, ao invés de exercer uma função de controle direto,

proporcionar um ambiente de políticas favoráveis para as instituições de nível terciário, tanto públicas quanto privadas, e empregar um efeito multiplicador dos recursos públicos a fim de estimular essas instituições a satisfazerem as necessidades nacionais de ensino e pesquisa (BIRD/BANCO MUNDIAL, 1995, pág. 62, tradução nossa).

O que se defende neste ponto é que existam políticas coerentes e um marco jurídico bem definido que possam guiar esse sistema de ensino superior diferenciado que se propõe, de modo que se mantenha a qualidade e não se aprofunde (ou, por outro lado, que se solucione) a crise de financiamento já existente.

Aliás, em relação à manutenção da qualidade do ensino superior, vale citar uma passagem para ilustrar como esta questão é apresentada no texto, e como ela é entendida pelo Banco Mundial:

Os governos podem ajudar as instituições de ensino superior a fortalecer a qualidade da educação de muitas maneiras. Por exemplo, podem prestar assistência na seleção dos estudantes organizando e melhorando os exames de admissão (BIRD/BANCO MUNDIAL, 1995, pág. 68, tradução nossa).

Ou seja, colocar alunos mais bem selecionados nas instituições já seria uma das maneiras possíveis (a primeira pensada no documento) de elevar a qualidade de seus cursos: “é importante realizar uma seleção eficaz porque a qualidade dos estudantes que ingressam em uma instituição influi na qualidade e na eficiência interna do ensino” (Idem, 1995, pág. 75).

A qualidade dos cursos superiores também tem relação com a capacidade do corpo docente. O documento reconhece que a titulação dos professores pode ser um índice para medir a qualidade de uma instituição, mas argumenta também que a exigência de doutores deve ser maior em universidades ou faculdades que se dedicam à pesquisa. Aquelas que fornecem outros tipos de cursos deveriam dar maior importância às “atitudes pedagógicas e administrativas e à capacidade de supervisão e de serviço” (Idem, 1995, pág. 76).

O governo também pode auxiliar na melhoria do funcionamento do sistema de ensino superior de outra forma: informando de modo eficaz os futuros estudantes sobre os cursos, seus custos e respectivos lugares e salários no mercado de trabalho, para que suas escolhas fossem mais conscientes e se pudessem calcular exatamente os custos e benefícios, evitando, assim, desperdícios e perda de tempo.

Entretanto, apesar desta participação e do auxílio do governo em certos aspectos do sistema de educação superior, ressalta-se a necessidade de garantir a autonomia das instituições, não só no sentido de incentivar a busca de formas alternativas de financiamento, como já apontado aqui, mas também de deixar as universidades e faculdades livres para investir do modo como for mais conveniente.

Quanto maior e mais diversificado o sistema de ensino superior de um país, menor deveria ser o controle do governo. As próprias instituições deveriam ser capazes de estabelecer quais cursos poderiam oferecer, com quantas vagas, quais os critérios de seleção de estudantes, e como seria a assistência aos mesmos, como se daria a cobrança por matrículas, e qual pessoal iria contratar, ou despedir. Apenas desta forma seria possível responder às demandas do mercado de trabalho e controlar os custos (Idem, 1995, pág. 72).

A autonomia e a iniciativa das Instituições são também defendidas pelo Banco Mundial no que se refere ao processo de avaliação, fundamental para a garantia da qualidade dos cursos oferecidos e das pesquisas realizadas. Os próprios estabelecimentos de ensino devem ser capazes de medir os resultados obtidos e a adequação de seus procedimentos e disciplinas, de modo transparente e que possibilite a melhoria dos níveis de desempenho.

Além disso, para que a produção científica e as inovações tecnológicas sejam úteis ao crescimento econômico, também seria desejável que representantes do setor produtivo (privado) participassem dos conselhos administrativos das IES públicas e privadas, de modo a garantir a “pertinência dos programas acadêmicos”. Seria fundamental que se criassem “vínculos sólidos” externos, ou seja, com a indústria, por meio de cursos de formação ou programas conjuntos de investigação, para que se pudessem melhor apontar “estratégias de crescimento baseadas nos recursos tecnológicos” (Idem, 1995, pág. 85). O documento afirma que a falta desse vínculo tem prejudicado países como o Brasil, com grande capacidade científica e tecnológica. O exemplo bem sucedido, neste caso, seria a Coreia do Sul, que foi capaz de colocar suas universidades e recursos, pesquisadores e técnicos, a serviço do desenvolvimento industrial e tecnológico.

O texto conclui:

Em todos os países recentemente industrializados da Ásia oriental os empresários são consultados, tanto formal quanto informalmente, sobre os programas de estudo da educação superior e a orientação da pesquisa e do desenvolvimento para que atendam da melhor maneira possível às necessidades da indústria (Idem, 1995, pág.86).

Finalmente, em relação à democratização do ensino superior e sobre as necessidades de incluir os grupos sociais historicamente apartados das universidades, o documento afirma que é preciso que se desenvolvam políticas sociais antidiscriminatórias mais globais (e não apenas nas IES), mas analisa os procedimentos mais diretos praticados nos mais diversos países: o sistema de admissão por cotas ou por pontos adicionais e similares.

Observa-se, por exemplo, a prática da Universidade Estatal das Filipinas, que decidiu admitir alunos pobres e de zonas rurais, destinando a eles bolsas de auxílio financeiro, além de cursos de recuperação, quando necessário. O resultado, apesar de todo o esforço, foi o fracasso destes estudantes.

Por isso, conclui-se que, antes de investir em ações afirmativas, seria necessário primeiro “melhorar a equidade dos níveis primário e secundário, para alcançá-lo no ensino superior” (Idem, 1995, pág.88).

Em suma, é importante retomar estas diretrizes do Banco Mundial, que representam o projeto neoliberal para o ensino superior dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento (e que aparecem tão claramente na fala de Simon Schwartzman, por exemplo), bem como as distintas posições no debate brasileiro sobre a educação superior, para poder situar o projeto de criação da Universidade Federal do ABC e a proposta de desenvolvimento e de sociedade que ela carrega.

3. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DO GRANDE ABC

3.1 Dados socioeconômicos e o debate sobre a reestruturação econômica

O chamado Grande ABC está localizado na Região Metropolitana de São Paulo, no sudeste do estado, e é composto por sete cidades: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Juntas, elas abrigam mais de dois milhões e meio de pessoas, segundo dados do IBGE de 2007, sendo São Bernardo do Campo a cidade mais povoada, com quase 800 mil habitantes, enquanto Rio Grande da Serra abriga pouco mais de 39 mil.

Mapa 1 – Cidades do Grande ABC Paulista



Fonte: <http://ufabcsocial.wordpress.com/sobre-o-abc/>

O PIB total das cidades soma mais de 52 bilhões de reais, conforme dados de 2005 da Confederação Nacional dos Municípios (CNM), sendo, recentemente, a participação do setor de

serviços predominante nesse produto regional, o que reforçaria, para alguns analistas, a tese de *desindustrialização* pela qual passou a região nas últimas décadas.

Pode-se dizer que a Região do Grande ABC, apesar de ser constituída por cidades de diferentes tamanhos e características econômicas e com diferentes concentrações populacionais, apresenta-se como sendo relativamente homogênea, com importante comunicação e interdependência. É comum que moradores de Mauá trabalhem em Santo André e estudem em São Caetano do Sul, por exemplo. Esse deslocamento diário entre as cidades é algo bastante freqüente para relevante parte da população do ABC.

Sobre essas características da região, lembram Jeroen Klink e Wendell Cristiano Lépore:

Os sete municípios apresentam uma certa homogeneidade, isto é, o Grande ABC pode ser caracterizado como uma Região no sentido forte do termo. Isso se reflete principalmente nas suas dimensões econômicas e político-administrativas. Primeiramente, é uma região com uma importante presença da grande indústria automobilística e química (...). Além disso, é uma Região nitidamente política considerando o fato de que uma parcela expressiva de instituições como os Sindicatos, os meios de comunicação e as entidades de sociedade civil têm uma representatividade e uma preocupação que transbordam os limites deste ou daquele município (KLINK e LÉPORE, s/d).

Nesse sentido, grande parte das entidades da sociedade civil em geral procura se organizar sempre tendo em vista o ABC, e não uma ou outra cidade em particular, o que reforça e ao mesmo tempo é resultado de uma identidade do habitante como pertencendo não a um ou outro município, mas à Região do ABC como um todo.

Isso talvez se deva ao processo histórico de formação dessas cidades, que permaneceram unidas por longo período, desde o século XVI (sem se entenderem, portanto, como “cidades” separadas, mas como partes de uma grande Vila ou, posteriormente, de uma grande cidade), sendo que algumas delas, como Mauá, Diadema, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, só se tornaram municípios separados recentemente, na segunda metade do século XX.

Quadro 1 - Dados populacionais e econômicos do Grande ABC – 2005

	Habitantes (2007)	PIB Total (em R\$)	PIB Per capita	PIB Indústria	PIB Serviços
Santo André	667.891	11.426.974,76	17.065,58	3.710.806,91	5.831.665,89
São Bernardo do Campo	781.390	19.448.018,40	24.662,70	6.397.354,66	8.411.214,88
São Caetano do Sul	144.857	8.003.490,08	59.596,34	2.789.241,29	3.215.030,54
Diadema	386.779	7.344.569,85	18.856,26	2.984.733,69	3.193.217,80
Mauá	402.643	4.861.254,59	11.966,40	1.893.228,96	2.194.054,26
Ribeirão Pires	107.046	1.141.010,56	9.799,22	421.357,55	591.816,85
Rio Grande da Serra	39.270	239.389,80	5.755,12	89.252,59	124.547,78
Total	2.529.876	52.464.708,04	147.701,62	18.285.975,65	23.561.548,00

Fonte: Confederação Nacional dos Municípios

Percebem-se no primeiro quadro algumas diferenças populacionais e econômicas do ABC, com destaque para a predominância do setor de serviços na constituição do PIB em todas as cidades. Ao analisar os números brutos do ponto de vista evolutivo, porém, comparando os anos de 2002 e 2005, igualmente a partir dos dados da CNM, nota-se que houve crescimento no produto total tanto do setor de serviços quanto no setor industrial, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 2 - Dados Econômicos do Grande ABC (Em Reais) – 2002 e 2005

	Santo André	São Bernardo do Campo	São Caetano do Sul	Diadema	Mauá	Ribeirão Pires	Rio Grande da Serra
PIB Indústria (2002)	2.628.019,36	4.145.708,79	972.967,44	1.738.075,50	1.499.953,90	232.652,22	33.335,53
PIB Indústria (2005)	3.710.806,91	6.397.354,66	2.789.241,29	2.984.733,69	1.893.228,96	421.357,55	89.252,59
PIB Serviços (2002)	4.311.334,53	5.727.785,44	1.910.725,02	1.961.406,95	1.647.017,55	446.478,82	93.214,61
PIB Serviços (2005)	5.831.665,89	8.411.214,88	3.215.030,54	3.193.217,80	2.194.054,26	591.816,85	124.547,78
PIB per capita (2002)	12.422,02	17.348,00	30.116,10	11.859,77	9.561,69	7.008,02	3.570,49
PIB per capita (2005)	17.065,58	24.662,70	59.596,34	18.856,26	11.966,40	9.779,22	5.755,12
PIB total (2002)	8.181.375,35	12.877.753,16	4.140.089,84	4.411.065,07	3.622.461,20	771.484,66	139.805,93
PIB total (2005)	11.426.974,76	19.448.018,40	8.003.490,08	7.344.569,85	4.861.254,59	1.141.010,56	239.389,80

Fonte: Confederação Nacional dos Municípios

Esses dados, além de demonstrar as diferenças de força econômica de cada município, podem servir de base para ilustrar o debate que existe em torno da *desindustrialização* ou desconcentração industrial nas cidades do ABC.

Inseridas na chamada Região Metropolitana de São Paulo, elas seguiram o mesmo processo de desenvolvimento industrial desse contexto, intensificando sua industrialização nos anos de 1960 e vivendo grande expansão nos anos 70, período de intenso crescimento econômico nacional.

A partir de meados da década de 70, porém, com a crise que se instala no país, “interrompeu-se esse ciclo de crescimento e teve início um longo período de estagnação da economia metropolitana” (ARAÚJO, 2001).

A região do ABC, até os anos 90, foi considerada como um dos principais polos industriais do país, com um setor produtivo desenvolvido, uma classe trabalhadora organizada e fortalecida e alta produtividade. Para se ter uma ideia da importância da produção regional no contexto nacional, basta dizer que, em 1975, a produção de veículos no ABC, por exemplo, representava 86,4% da produção total nacional¹⁹. Esse número cai, pelo desenvolvimento industrial no restante do país, mas também pela diversificação na própria região do ABC, mas, mesmo em 1990, a produção regional de veículos continua representando 54,9% da produção nacional, segundo Jefferson Conceição.

A crise econômica nacional da década de 80 e a reestruturação produtiva internacional, que se intensifica nos anos 1990, trazem sérias consequências locais. Aliadas a governos nacionais que propõem um “choque de competitividade” em lugar da substituição de importações, e a liberalização da economia (caso dos governos Collor de Mello e FHC), esta reestruturação resulta, na região, em enxugamento de postos de trabalho, além de fechamento de plantas industriais.

O Grande ABC passa por profundas transformações, que são chamadas de “desindustrialização” por alguns autores. Outros argumentam no sentido de que houve, sim, uma alteração na organização das indústrias, que acompanha mudanças mundiais, e que, apesar da saída de muitas empresas da região, houve a chegada de muitas outras, além do crescimento bastante acentuado do setor de serviços, o que pode ser comprovado por uma análise da urbanização das cidades do ABC. Em locais anteriormente ocupados por grandes indústrias, surgem, no final dos anos 90, grandes “shopping-centers”, hipermercados, hotéis, faculdades, entre outros, como é, por exemplo, o caso da Avenida Industrial, no centro de Santo André, totalmente transformada em função do fortalecimento desse setor. Nas palavras de Miguel Matteo e Jorge Tapia:

A indústria metropolitana paulista, nos anos 90, passou por um intenso processo de transformação, que se coadunou com as mudanças decorrentes das características do capitalismo contemporâneo. Houve uma reestruturação industrial, baseada em novos paradigmas de produtividade e competitividade, que fazem com que a indústria da RMSP continue sendo o fator dinâmico da indústria paulista e nacional (MATTEO e TAPIA, 2002).

¹⁹ Segundo dados demonstrados por CONCEIÇÃO, 2008.

Estes autores procuram mostrar que, apesar das previsões de desconcentração industrial feitas nos anos 90, a indústria do ABC continuou a ter grande importância no cenário nacional, com especial destaque para as indústrias automobilística e química. Ela também continua bastante diversificada, ainda que tenha demonstrado uma incapacidade na geração de novos postos de trabalho, que tem se dado primordialmente no setor de serviços, com empregos, em geral, mais precários e mais desvalorizados.

Eles mostram também que, até 1996, a RMSP continuou a ser a região mais procurada por novas unidades produtivas, mas especialmente por pequenas e médias, enquanto as grandes unidades buscam mais o interior (ainda que os números de novas grandes unidades produtivas na RMSP também não seja desprezível).

Por isso, defendem que não se pode falar em *desindustrialização* do ABC ou da Região Metropolitana como um todo, já que suas participações na atividade industrial do país continuam sendo muito importantes, em todos os setores.

O grande problema, segundo esses autores, não é a questão da desindustrialização da região. A preocupação deve estar, em suas palavras, em desenhar políticas regionais inovadoras, “voltadas não só para a criação de condições sistêmicas favoráveis à competitividade das empresas, mas também para estimular o emprego”, já que a criação de postos de trabalho, sim, aparece como uma questão importante.

Portanto, no debate sobre as transformações na economia do Grande ABC, percebe-se que a preocupação com a desconcentração industrial já não é mais central para alguns analistas, diferente da questão da geração de empregos (não precários como os do setor de serviços) e da necessidade de *criação de condições favoráveis à competitividade das empresas*, como aparece na fala de Matteo e Tapia.

Jefferson Conceição também chama atenção para esta questão da qualidade dos empregos gerados²⁰. Segundo ele, muitos analistas têm tentado mostrar que o que tem ocorrido no Grande ABC não seria, necessariamente, uma desindustrialização, mas uma transformação no perfil econômico que poderia ser, inclusive, benéfica. Por um lado, a chegada de novas unidades produtivas teria compensado a saída de outras e, por outro, a grande expansão do terceiro setor estaria relacionada com um potencial de consumo anteriormente não explorado na região.

²⁰ CONCEIÇÃO, 2008.

Em relação a este segundo aspecto, haveria, no Grande ABC, até a década de 90, um grande potencial de consumo que não podia se realizar na região por falta de uma série de serviços, sendo este potencial canalizado para a capital, São Paulo. O crescimento do setor de serviços e do comércio teria, portanto, relação não com uma possível desindustrialização, mas com uma descoberta, pelos empresários, de um grande campo promissor ainda não explorado e que teria múltiplas possibilidades de expansão.

Já em relação ao primeiro aspecto, Conceição alerta para o perigo de se analisar a vitalidade da economia do Grande ABC a partir, simplesmente, dos números de unidades produtivas que chegaram ou saíram da região, análise feita inclusive por muitos setores governamentais. Por exemplo, a região pode ter perdido uma unidade que empregava mais de mil pessoas para receber uma pequena unidade com 50 empregados.

Foi isso, aliás, o que ocorreu em grande escala na região do ABC, que também devido ao incentivo ao empreendedorismo assistiu a um importante crescimento de pequenas unidades produtivas. Além disso, o enxugamento dos postos de trabalho é requerido e valorizado pelo emergente modelo de produção, que apresenta uma nova concepção gerencial, além de ser um resultado do processo de “desverticalização” da produção, que a fragmenta através da transferência de partes do processo para outras empresas (CONCEIÇÃO, 2008, pág. 128).

De qualquer modo, havendo desindustrialização ou apenas uma reestruturação econômica na região, o fato é que houve, de modo inequívoco, o fechamento ou a saída de muitas unidades produtivas para outros estados ou mesmo para outras cidades do interior paulista. Muitos analistas, empresários e mesmo grande parte da imprensa atribuíram este movimento ao chamado “custo ABC”. Fausto Cestari, ex-diretor da Ciesp (Centro das Indústrias do Estado de São Paulo), assim resume o que compõe esse custo no Diário do Grande ABC:

Custo ABC [significa] metro quadrado caro (...). Enfim, esse custo inviabiliza a implantação de qualquer indústria na região. Além disso, há forte atividade sindical e inoperância política. Por último, saturação da infra-estrutura (CESTARI, 1997 apud. CONCEIÇÃO, 2008, pág. 207).

O custo ABC, portanto, seria uma somatória de elementos responsáveis pelo encarecimento da região do ponto de vista empresarial, sendo talvez o mais importante o valor da mão-de-obra. Entretanto, podem-se enumerar uma série de fatores que estariam relacionados, como aparece na fala de Cestari: a falta ou o esgotamento da infra-estrutura das cidades, o que

implicaria em dificuldades logísticas, pelo excesso de trânsito, perigo de enchentes e até falta de abastecimento de água, em alguns casos; impostos elevados; violência; má qualidade dos serviços públicos, entre outros.

Como detalhado por Jefferson da Conceição, segundo os empresários, os altos salários dos trabalhadores do ABC (em comparação com os de outras regiões) não seriam, por sua vez, garantia de elevada qualidade de vida. Ao contrário, apesar de ganhar mais, este trabalhador também teria mais gastos justamente por não poder contar com educação, saúde e transporte de boa qualidade. No interior ou em outras cidades, relativamente mais baratas, os trabalhadores gastariam menos tempo no trânsito e teriam mais acesso ao lazer, por exemplo.

Por outro lado, as empresas teriam muitos problemas com o transporte dos produtos, devido ao excesso de tráfego, o que seria inadmissível em um sistema *just in time*, por exemplo. E também aparece como fator de encarecimento o custo da água, que, em comparação com outras localidades, seria muito alto, e até a questão do Porto de Santos, que, apesar de próximo, seria muito custoso e altamente burocrático (CONCEIÇÃO, 2008, págs. 208 e 209).

Entretanto, o que realmente aparece como sendo crucial na questão do custo ABC são mesmo a força dos sindicatos e os altos salários, duas coisas, aliás, inter-relacionadas. Ainda como nos mostra Conceição, os próprios empresários reconhecem que a mão-de-obra do ABC é mais cara justamente porque é mais qualificada e detém um maior *know how* tecnológico. Mesmo assim, as diferenças seriam grandes demais para qualquer empresa suportar.

Os sindicatos, sob a ótica empresarial, diante deste quadro de reestruturação, deveriam não simplesmente se limitar ao embate com o capital no sentido de manter os empregos e seus salários, já que a situação exigiria a modernização e esta, invariavelmente, levaria a um enxugamento de postos de trabalho. Segundo alguns empresários, os sindicatos deveriam se unir na luta pela elevação da competitividade do ABC, já que, se a região se enfraquecesse demais, não seriam apenas os níveis dos salários ou alguns empregos que estariam ameaçados, mas a própria existência das unidades produtivas na região e, portanto, de todos os empregos²¹. Essa posição fica evidenciada na fala de Paulo Butori, presidente do Sindipeças:

(...) Os sindicatos devem articular-se junto às empresas para dizer: concordamos que a modernidade é irreversível e que a concorrência com outros estados é muito grande. Por

²¹ Está-se referindo, neste caso, ao sindicato que atua exclusivamente no sentido de manter as unidades produtivas e os postos de trabalho, e que não visa a outra possibilidade nas relações de trabalho.

isso estamos dispostos, para manter o parque que resta, a oferecer condições semelhantes. Você me diria: mas os salários vão para o vinagre e a qualidade de vida afundaria. A situação, porém, já está indo para o vinagre com a saída de empresas e o alto desemprego (BUTORI, 1997 apud CONCEIÇÃO, 2008, pág. 2002).

Evidentemente, uma das formas de reduzir o custo da mão-de-obra sem reduzir o nível de qualificação dos trabalhadores, elevando, assim, a competitividade da região do ponto de vista empresarial, seria aumentando a quantidade de trabalhadores qualificados no mercado de trabalho, ou seja, elevando o número de diplomas em determinadas carreiras (e de determinados níveis) que entram no mercado a cada ano, semestre ou trimestre.

Desta forma, temos um indício sobre qual papel a ampliação da educação científica e tecnológica, particularmente de nível superior, poderia desempenhar na região: além da adaptação necessária aos “novos tempos” de maior complexidade produtiva e inovação tecnológica, a massificação da qualificação poderia servir para conter o custo ABC no que se refere ao preço da mão-de-obra, sem que houvesse uma perda de qualidade nessa força de trabalho.

3.2 Coalizão social para superar a crise

Mas voltando à problemática da desindustrialização e das estratégias para superar essa crise, surgem na região, a partir da década de 90, algumas iniciativas para enfrentar todas essas mudanças sociais, políticas e econômicas. Uma maior “articulação regional” é buscada como alternativa para o enfrentamento dos problemas e, em 1990, é criado o Consórcio Intermunicipal das Bacias do Alto Tamanduateí e Billings, que contava com a participação das sete cidades e cujo objetivo era:

viabilizar mecanismos de coordenação intermunicipal suprapartidária, que inicialmente trataria de assuntos ligados a questão ambiental, gerenciamento/destino de resíduos sólidos, desenvolvimento econômico e aspectos administrativos (LÉPORE, KLINK e BRESCIANI, 2006).

Esse foi o primeiro “fórum de articulação regional” que, apesar de ter perdido a força nos anos seguintes, já demonstrava uma movimentação na região no sentido de unir os atores sociais

em torno de um objetivo comum: a elaboração e implementação de uma estratégia para reverter a tendência econômica vivida pelas cidades do ABC.

Essa movimentação, depois de mais alguns frutos, resultou, em 1997, na criação da Câmara Regional do ABC, que tinha como objetivo “formular, apoiar, acompanhar e mensurar ações para o desenvolvimento sustentável do Grande ABC” (LÉPORE, KLINK e BRESCIANI, 2006). Esse espaço se apresentou como um fórum democrático do qual participavam poder público e sociedade civil, pensando-se principalmente no diálogo entre empresários e sindicatos.

Após encaminhamentos de acordos regionais, a Câmara elaborou, em 1999, um documento com planejamento para o ABC para os próximos 10 anos. Segundo os autores acima citados,

o pano de fundo deste documento é descaracterizar a região como mera periferia da metrópole e, em vez disso, torná-la referência nacional em termos de desenvolvimento humano nos grandes centros urbanos (LÉPORE, KLINK e BRESCIANI, 2006, pág. 50).

A intenção era a de criar e expandir, na região, setores ligados à tecnologia de ponta. Nesse âmbito estavam o projeto e a luta pela criação de uma universidade no ABC.

A tecnologia não era o único “eixo estruturante” das ações da Câmara Regional. Também foram alvo do planejamento estratégico a relação da educação com a tecnologia, a questão dos mananciais e do meio ambiente, a infra-estrutura e a circulação nas cidades (com destaque para o grande problema das enchentes e do tráfego), o fortalecimento das cadeias produtivas, e “das estruturas institucionais da região”, a questão da inclusão social (que envolvia também investimentos na área da saúde) e a melhoria da qualidade de vida da população de modo geral (LÉPORE, KLINK e BRESCIANI, 2006).

Muitos objetivos foram alcançados, nesses últimos anos, por conta da ação da Câmara Regional, da sintonia dos segmentos envolvidos e das metas estabelecidas conjuntamente, como a construção de mais de uma dezena de piscinões, a finalização do Hospital Estadual Mário Covas e a própria criação da Universidade Federal do ABC (ela mesma um resultado de todo esse processo), por exemplo. Contudo, igualmente importante foi o “novo modelo” de ação coletiva, ou o “novo arranjo institucional” que se atingiu com essa organização, como lembram os autores já citados.

Ou seja, em lugar da tradicional animosidade entre as entidades envolvidas, como sindicatos e empresariado e até o poder público, buscou-se o consenso, a coalizão entre esses agentes em torno de metas em comum. Os autores falam da Câmara como representando um “modelo institucional de cooperação espontânea”, ou ainda, que “embora os atores regionais tenham diferentes crenças e opções ideológicas, a Câmara Regional atua como pano de fundo para *reduzir as resistências* contra um projeto comum para a região” (LÉPORE, KLINK e BRESCIANI, 2006, grifo nosso).

O discurso que norteou a organização da Câmara Regional e de outras iniciativas desse mesmo contexto foi, portanto, o da necessidade de unidade, de cooperação, da “busca de consensos” entre os atores sociais para o enfrentamento da crise:

Um dos pontos centrais da questão metropolitana é de como superar a *cultura de jogo de soma zero*, ou seja, a percepção coletiva de um conjunto de atores públicos e privados de que ganho de um representa necessariamente prejuízo para o outro. Esta tendência quase natural de cair numa armadilha do jogo competitivo apresenta uma ameaça particularmente concreta em regiões metropolitanas (KLINK e LÉPORE, s/d, grifos do original).

Essa cooperação também foi defendida por Celso Daniel, prefeito de Santo André pelo Partido dos Trabalhadores, assassinado no início de 2002. Ele defendia, já em 1996, a “gestação de uma imagem pública positiva do Grande ABC”, que conseguisse desfazer o equívoco contido na expressão “custo ABC” para mostrar os benefícios da região e de fato poder oferecê-los como estratégia para elevar a qualidade de vida e a competitividade da região (DANIEL, 1996).

O político tentava mostrar, já nesta época, que os problemas vividos pelo ABC eram complexos e deviam assim ser abordados. Atacar apenas uma parte da questão, como, por exemplo, o salário dos trabalhadores (primeiro alvo de reclamação do empresariado), era insuficiente, pois salários mais altos significavam maior poder de consumo, fundamental para a ampliação do setor de serviços e para o próprio crescimento das indústrias. Além disso, ele lembra que “salários mais elevados podem perfeitamente ser compensados por maior produtividade do trabalho” (DANIEL, 1996).

Portanto, Celso Daniel sinalizava para a necessidade de se encarar a crise no ABC de maneira ampla, sem o ataque pontual de um problema ou outro, mas com uma ação global, de modo que se possibilitasse um círculo virtuoso e um desenvolvimento sustentável na região.

Isso só seria possível com a criação de um “consenso social”, ou seja, se todos fossem ouvidos e pudessem ter um espaço para discutir seus problemas (muitos deles comuns a todos) sem esse ânimo tradicional de oposição, mas com um novo ânimo de cooperação, de coalizão.

4. BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO DO ABC

As informações aqui apresentadas sobre os cursos e vagas na região do ABC foram retiradas e organizadas a partir dos dados disponibilizados no Cadastro da Educação Superior da página eletrônica do Inep²², e são referentes ao segundo semestre de 2008. Este sítio apresenta todos os cursos de nível superior existentes nos municípios brasileiros, com informações sobre as Instituições que os oferecem, o número de vagas autorizadas, a data de início de funcionamento, os turnos e as modalidades dos cursos. Também se trabalhou com números e estatísticas do IBGE referentes ao número de habitantes e a relação com o número de matrículas nos municípios abordados²³.

A busca destes dados e sua apresentação possibilitam uma visão geral sobre o ensino superior na região do Grande ABC. Ainda que, desta forma, não seja possível traçar um histórico da educação superior nestas cidades, já que é possível que tenham existido cursos e instituições por um período anterior à montagem do cadastro do Inep, pode-se estabelecer um panorama importante para a análise do funcionamento e das transformações deste nível de ensino nesta localidade.

Foi estabelecida também uma relação entre o contexto regional e as análises feitas por pesquisadores sobre o panorama nacional de desenvolvimento e transformações no ensino superior.

4.1 Cursos e estudantes do Grande ABC

Em primeiro lugar, deve-se lembrar que o cadastro do Inep forneceu, juntamente, a relação de cursos e habilitações. Portanto, optou-se por filtrar essas informações com o intuito de separar, em colunas diferentes, os cursos e suas respectivas habilitações. Por exemplo, *Administração de Recursos Humanos*, *Administração de Sistemas* e *Comércio Exterior* apareceram, em uma primeira seleção, juntamente com os cursos. Entretanto, eles são habilitações dos diferentes cursos de Administração. Da mesma forma, *Gestão Escolar* e

²² Retirado de <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/> (acesso em 14/11/2008).

²³ Informações disponíveis no sítio do “IBGE cidades” (<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>), acesso no segundo semestre de 2008.

Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau também são habilitações dos diversos cursos de Pedagogia, e não cursos em si mesmos. Por isso, foram separados.

Em segundo lugar, foram mantidos os cursos tais como apresentados na página do Inep, mesmo quando eles aparecem repetidamente, sendo da mesma instituição. Isso porque em muitos casos o mesmo curso aparecia mais de uma vez por ter mais de um turno (matutino e noturno, por exemplo).

Voltando para os números obtidos com o levantamento dos dados, alguns fatos se destacam logo num primeiro momento. Por exemplo, muitas cidades do ABC contam, ou contavam até o início dos anos 2000, com apenas uma Instituição de Ensino Superior (IES), isso quando não contam, ainda hoje, com nenhuma, como é o caso do município de Rio Grande da Serra, que ficou fora de todos os quadros.

Talvez isso pudesse ser explicado pelo baixo número de habitantes de certas cidades, o que não é caso, por exemplo, de Diadema, que, com mais de 380 mil pessoas em 2007²⁴, contava com apenas uma IES (a FAD – Faculdade de Diadema, particular em sentido estrito), até 2007, quando surgem na cidade alguns cursos da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo).

Mauá é outro exemplo. Com mais de 400 mil habitantes em 2007, a cidade contou praticamente com apenas uma IES, sendo que todas as outras surgiram na cidade após o ano 2000.

A existência de poucas IES nas cidades implica, evidentemente, em uma oferta pequena de vagas em relação ao número de habitantes ou, melhor dizendo, ao número de jovens com idade entre 18 e 24 anos, considerada como a idade universitária.

Considerar um número de vagas ideal levando-se em conta apenas esse limite de idade é problemático porque se parte do pressuposto, neste caso, de que existe uma idade ideal para se frequentar o ensino superior, sendo que, depois dela, não haveria mais necessidades ou motivos para se retornar a ele. Entretanto, para fins de comparação, usou-se o número de habitantes, em cada cidade, nesta faixa etária (18-24 anos) para se estabelecer relações com os números de vagas nas IES.

Neste caso, pode-se observar que, na região do Grande ABC, há uma concentração de vagas e matrículas no ensino superior em algumas cidades, que apresentam, inclusive, números bem mais altos do que a média do país (caso, principalmente, de São Caetano do Sul), enquanto

²⁴ Os dados referentes aos números de habitantes são todos do IBGE.

outras, como o caso já mencionado de Mauá, por exemplo, apresentam taxas de matrícula no ensino superior baixíssimas.

Lembrando que os números fornecidos pelo IBGE em relação às matrículas no ensino superior são de 2005, e os números da população entre 18 e 24 anos são de 2001, e que se devem fazer algumas ressalvas nesse sentido, a situação fica conforme se demonstra no quadro abaixo:

Quadro 3 – População e Matrículas no ensino superior no ABC

Município	Total de Habitantes (2007)	Habitantes entre 18 e 24 anos (2001)	Total de matrículas no ensino superior (2005)	Porcentagem pop. universitária X matrículas (aprox.)
Santo André	667.891	85.935	34.405	40,03%
São Bernardo do Campo	781.390	96.592	40.170	41,58%
São Caetano do Sul	144.857	17.167	15.109	88,01%
Diadema	386.779	53.386	1.491	2,79%
Mauá	402.643	50.743	1.408	2,77%
Ribeirão Pires	107.046	15.113	887	5,86%
Rio Grande da Serra	39.270	5.639	-	0,00%
Total	2.529.876	324.575	93.470	28,79%

Fonte: IBGE

Deve-se lembrar que os dados sobre as matrículas são de 2005 e que, nesta data, a região ainda não contava com a UFABC (Universidade Federal do ABC, que oferece por volta de 700 vagas por seleção), nem com a Unifesp em Diadema. Mesmo assim, é possível ver a grande defasagem de vagas em algumas cidades, e a extrema concentração em outras, o que demonstra também, de certa forma, o caráter integrado da região do ABC, em que há grande circulação de pessoas para a realização de diversas atividades, mas, além disso, a presença das elites econômicas em Santo André, São Bernardo e São Caetano.

Desta forma, o fato de existirem apenas 1.408 matrículas no ensino superior em Mauá, não significa que apenas 1.408 jovens desta cidade freqüentem os cursos universitários. Do mesmo modo, os adultos de Rio Grande da Serra não deixam de freqüentar a educação superior

porque não há nenhuma vaga na cidade. Os habitantes circulam entre os sete municípios do ABC e a capital, São Paulo, para conseguir o diploma, o que, contudo, não deixa de ser um fator de dificuldade e de desigualdade de acesso ao ensino superior entre os moradores das sete cidades.

De modo geral, entretanto, levando-se em conta os números totais do Grande ABC, percebe-se que a taxa de matrícula no ensino superior chega quase a 30%, número mais alto do que a média nacional, como já mencionado²⁵.

Além disso, há outro fator a ser destacado: a predominância ou mesmo monopólio de IES privadas em algumas cidades e de cursos pagos, neste caso em toda a região do ABC. Mesmo em cidades como São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Santo André, que possuem IES classificadas como públicas municipais, todos os cursos são pagos, ainda que com mensalidades em alguns casos mais baratas em comparação com as restantes praticadas no mercado educacional, já que essas IES foram subsidiadas pelos governos municipais. Só surgiram cursos gratuitos na região com as IES públicas estaduais (caso da FATEC em Mauá) e federais (UFABC em Santo André e Unifesp em Diadema).

Portanto, há o predomínio de cursos pagos na região, o que, por si só, já impossibilita a frequência de muitos alunos, que continuariam de fora deste nível de ensino ainda que o número de vagas fosse suficiente em suas cidades.

Mais alguns fatos chamam a atenção nos dados coletados. Por exemplo, o surgimento e crescimento, de modo acentuado, de cursos de tecnologia em toda a região, e de cursos superiores a distância, sempre com a autorização de um número bastante elevado de vagas (como por exemplo, 3000 vagas em pedagogia, na Universidade Metodista, de São Bernardo do Campo), também depois do ano 2000.

A chegada de IES públicas na região, seja a FATEC em Mauá, a Unifesp em Diadema, ou a UFABC em Santo André, com oferecimento de cursos gratuitos especialmente para as carreiras científicas e/ou tecnológicas, também se dá após o ano 2000. Nestes últimos casos, as carreiras nas áreas de humanidades não são contempladas em absoluto²⁶.

²⁵ Em 2004, a taxa de matrículas de jovens brasileiros entre 18 e 24 anos na educação superior era de 10,5%. Ver notícia da Folha On Line “Matrículas sobem 7% no ensino superior” (retirado de <http://www1.folha.uol.com.br/foalha/educacao/ult305u19188.shtml>, acessado em 05/09/2010).

²⁶ Lembra-se aqui que, no caso da UFABC, cursos na área de humanidades foram criados após 2009 (Gestão de Políticas Públicas, Licenciatura em Filosofia e Ciências Econômicas).

Apesar da chegada destas IES públicas, a predominância continua sendo de instituições privadas (a maioria em sentido estrito) e com cursos pagos, conforme se comprova pelo quadro a seguir.

Quadro 4 – Total IES/ABC- 2008

	Santo André	São Bernardo do Campo	São Caetano do Sul	Diadema	Mauá	Rib. Pires	Total
Privada (sentido estrito)	10	9	4	2	1	1	27
Privada (filantrópica)	1	1	-	-	1	-	3
Privada (comunitária)	1	-	1	-	-	-	2
Privada (confessional)	-	1	-	-	-	-	1
Pública Municipal²⁷	1	1	1	-	-	-	3
Pública Estadual	-	1	-	-	1	-	2
Pública Federal	1	-	-	* (1) ²⁸	-	-	1 (+1)
Total	14	13	6	3	3	1	40

Fonte: Inep

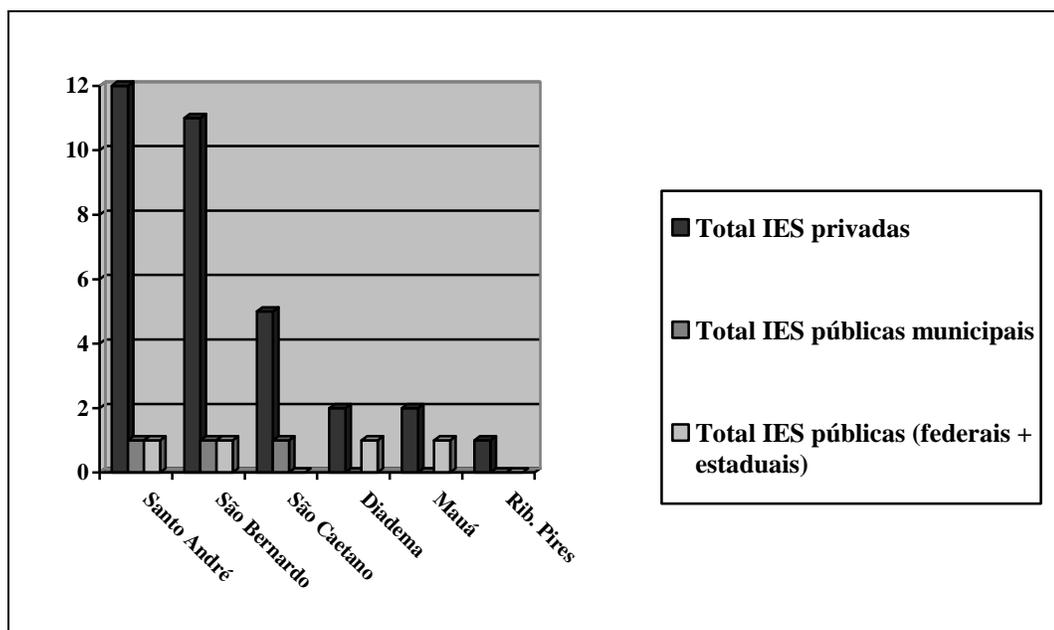
Pode-se notar, através destes números, a forte predominância de IES privadas em sentido estrito na região, ou seja, aquelas que estão organizadas como empresas de fato. Além de serem maioria na região como um todo, elas estão presentes em todas as cidades, sendo, em muitos casos, a única opção para os habitantes, como é o caso de Ribeirão Pires. No caso das outras cidades, deve-se lembrar que a chegada de IES públicas é bastante recente, datando de 2002 para Mauá, 2006 para Santo André e 2007 para Diadema.

Esta composição fica mais clara se apresentada como no gráfico a seguir:

²⁷ Com cursos pagos.

²⁸ No caso de Diadema, o Inep não considera que a cidade possui uma instituição pública federal, mas apenas alguns cursos da Unifesp. Entretanto, o que interessa aqui é a presença institucional dos cursos, por isso ela entra na contagem de modo destacado.

Gráfico 1 – IES por organização administrativa no ABC (2008)



Fonte: Inep

Quanto aos cursos, conforme pode ser visto nos quadros de cursos e habilitações, o oferecimento é bastante heterogêneo, com a presença de quase todas as áreas, desde as licenciaturas até os bacharelados em cursos como Matemática, Química e Ciências Biológicas, passando pelos cursos tecnológicos e engenharias, além das carreiras da área de saúde. O curso de Medicina aparece apenas em Santo André, com 100 vagas, sendo pago. Também aparecem poucas vezes cursos nas áreas artísticas, como Artes Cênicas ou Dança, por exemplo, que, mesmo assim, são habilitações do curso de licenciatura em Educação Artística. Contudo, de modo geral, pode-se dizer que o oferecimento de cursos é bastante diversificado.

Apesar disto, deve-se notar que nos últimos anos, especialmente após os anos 2000, houve um crescimento bastante acentuado dos cursos de tecnologia (que aparecem no quadro a seguir como sendo os que conferem diploma de tecnólogo), que, de modo geral, têm uma duração mais curta que os bacharelados, formando em 4 ou 6 semestres. Esses cursos aparecem em diversas IES da região, sendo a maioria paga, ainda que exista na modalidade gratuita na FATEC de Mauá, por exemplo. Em algumas cidades como São Bernardo do Campo e Mauá, esses cursos, que se apresentam voltados diretamente para as necessidades imediatas e para a inserção no mercado de trabalho, já ultrapassam em quantidade os bacharelados.

Os cursos presenciais, por sua vez, ainda são maioria na região como um todo, ainda que, como já sublinhado, se note um crescimento bastante significativo dos cursos a distância, em variadas IES e em diversas carreiras, nos últimos anos, e especialmente nos cursos superior de tecnologia (em marketing, logística, recursos humanos e sistemas de informação, por exemplo) e nas áreas de humanas, como administração e pedagogia.

4.2. Cenário local, cenário global

Este crescimento de cursos de tecnologia, a distância, e de menor duração, que respondem somente às demandas diretas do mercado, não é característica apenas da região do ABC, mas faz parte de um contexto mais geral de expansão do ensino superior nas últimas décadas no Brasil.

Stella Segenreich e Antonio Castanheira fazem uma análise deste processo, em relação ao cenário nacional, com base nos Censos da Educação Superior de 1996 até 2006, e demonstram que a expansão se deu, principalmente, a partir da *diferenciação* do sistema (seja do *tipo* das instituições – universidades, centros universitários ou faculdades isoladas – seja da *modalidade* de ensino – presencial ou a distância) e da *esfera administrativa* (privada ou pública) (SEGENREICH, CASTANHEIRA, 2009).

De modo geral, excluindo-se as diferenças regionais e lançando um olhar para o panorama brasileiro, os autores mostram que no período entre 1996 e 2006 houve uma expansão do ensino superior pela via da privatização, tema já muito discutido pelos pesquisadores da área (ver, por exemplo, SGUISSARDI, 2004; MANCEBO, 2004; e CARVALHO, 2006).

Entretanto, nota-se uma intensificação deste processo no período entre 1996 e 2001, e uma recuperação do crescimento do setor público de 2001 até 2006, o que, mesmo assim, não reverteu o profundo contraste entre as duas esferas administrativas no período total. O setor público teve representação de 17,5% contra 84,4% do privado (SEGENREICH, CASTANHEIRA, 2009, pág. 59).

Por outro lado, em relação ao crescimento por *organização acadêmica* de Instituições de Ensino Superior, nota-se que o único índice negativo aparece nas Faculdades Integradas (-19,9% no período total). Todos os outros tipos experimentaram crescimento, alguns com números bastante significativos (Universidades: 30,9% entre 1996-2006; Centros Universitários: 80,3%

entre 2001-2006; Faculdades ou Escolas isoladas: 156,5% entre 1996 e 2006; e Centros de Educação Tecnológica ou Faculdades de Tecnologia: 511,8% entre 2001 e 2006) (Idem, págs. 66 e 67).

A diversificação institucional na educação superior se tornou possível, segundo os autores, após a aprovação da LDBEN/1996, que flexibilizou as formas organizacionais e permitiu o surgimento dos Centros Universitários e dos Centros de Educação Tecnológicas e Faculdades de Tecnologia.

De fato, neste período essas instituições tiveram um crescimento bastante positivo, principalmente se comparadas aos outros tipos de IES, o que pode ser explicado pelo seguinte: os Centros Universitários possuem a mesma autonomia que as Universidades para a criação, organização e extinção de cursos e programas em sua sede e para o remanejamento ou ampliação de vagas. Ao mesmo tempo, as características universitárias mais diretamente relacionadas à “excelência”, e também as que mais elevam os custos de manutenção das IES, como a pós-graduação *strictu sensu*, o percentual mínimo de qualificação e dedicação dos docentes e a produção de pesquisa, são facultativas para os Centros Universitários (Idem, pág. 69)²⁹.

Houve uma tentativa de aproximação da concepção dos Centros Universitários à das Universidades com o Decreto 4.914/2003, que colocava a exigência de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além de um percentual mínimo de professores em tempo integral. Contudo, em 2006, com o Decreto 5.786, voltou-se à antiga definição de Centro Universitário, de 1997, sem as exigências de 2003, e reduzindo o número necessário de docentes em tempo integral de 33% para 20%, posição que, para os autores aqui apresentados, atendem aos interesses dos mantenedores destas IES, que devem experimentar um crescimento ainda mais acentuado nos próximos anos.

O mesmo ocorreu com os Centros de Educação Tecnológica (CETs) e as Faculdades Tecnológicas (FATs), que tiveram uma expansão considerável entre 1999 e 2006, passando de 16 para 208, tendo uma concentração de 68,3% no setor privado (Idem, pág. 74)³⁰.

O quadro a seguir mostra a composição segundo as habilitações oferecidas nos municípios da região:

²⁹ Este tema é observado e desenvolvido também em FÁVERO, SEGENREICH (2008).

³⁰ Demonstam também esta evolução CHAVES, LIMA, MEDEIROS, 2008.

Quadro 5 – Cursos por diploma conferido – região do ABC – 2008

	Santo André	São Bernardo do Campo	São Caetano do Sul	Diadema	Mauá	Ribeirão Pires
Bacharel	87	50	29	11	5	4
Licenciado	38	27	11	4	4	4
Tecnólogo	68	53	19	2	7	2
Específicos³¹	5	11	1	-	-	-
Presencial	172	121	60	17	16	9
A distância	14	11	-	-	-	-
Total (presencial + a distância)	186	132	60	17	16	9

Fonte: Inep

Este panorama de crescimento e transformações no ensino superior brasileiro (que aparece tão exemplarmente na região do Grande ABC) é também verificado e analisado por Marilena Chauí, em seus *Escritos sobre a Universidade*. A reflexão da autora leva à afirmação de que o modelo da Universidade liberal e reformada tornou-se anacrônica, já que ela está integrada com o modelo de desenvolvimento colocado em prática no país:

Baseada na ideia de elites intelectuais e dirigentes, de formação e condução do espaço público como espaço de opiniões, de equalização social por meio da escola, da racionalidade da vida social pela difusão da cultura, a universidade liberal, como a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo, está agonizando (CHAUI, 2001, pág.54)

Resta às universidades, ou aos estabelecimentos isolados de ensino superior, a transmissão de certos saberes e alguma qualificação (o “adestramento”, segundo a autora), que será finalizada nas próprias empresas e indústrias, que treinarão a mão-de-obra recebida conforme suas necessidades. Existe aí, entre o econômico e o político, uma articulação, em que universidade e empresas são encarregadas de produzir “incompetentes sociais, presas fáceis da

³¹ O Inep distingue cursos que oferecem diplomas específicos da área, como alguns casos de engenharia, psicologia, veterinária, etc. Apesar da separação, podem ser vistos na mesma categoria do bacharelado.

dominação e da rede de autoridades”, o que representa uma situação que pode parecer contraditória:

O fato de que a formação universitária possa ser encurtada e simplificada e que a empresa possa “qualificar” em algumas horas ou em alguns dias prova simplesmente que quando mais cresce o acervo cultural e tecnológico, assim como o próprio saber, *tanto menos se deve ensinar e tanto menos se deve aprender*. Já que, do contrário, a universidade, em particular, e a educação, em geral, ofereceriam aos sujeitos sociais algumas condições de controle de seu trabalho, algum poder de decisão e de veto, e alguma concreticidade à reivindicação de participação (seja no processo educativo, seja no processo de trabalho) (CHAUI, 2001, pág. 55-56, grifos do original).

Outro movimento importante que começa a acontecer no Grande ABC é a tendência ao oligopólio no mercado educacional da região, que se dá por meio da compra de várias IES por grandes empresas do ramo. No caso do ABC, esse movimento tem se dado pela entrada no mercado de maneira particularmente forte do Grupo Anhanguera Educacional, que comprou, no ano de 2007, a UniA (antiga Faculdade Senador Flaquer), por R\$ 59 milhões e, em 2008, a FAENAC, por R\$ 34 milhões. Segundo reportagem do Diário do Grande ABC³², o Grupo Anhanguera já atinge mais de 15 mil alunos só no ABC (lembrando que o número total de matrículas, em 2005, foi de 93.470) e pretende continuar investindo na região em 2009, através de outras compras.

A Anhanguera Educacional opera desde 1994 e, segundo informações contidas em sua página eletrônica, é fruto da reformulação e união de outras empresas que atuavam no campo educacional no estado de São Paulo (Pirassununga, Leme, Jundiaí, Matão, Campinas e Valinhos), tendo experimentado importante crescimento na década de 1990. Apresenta como números o público de 4.371 funcionários técnico-administrativos, 7.212 docentes e 141.721 estudantes³³.

Apresenta-se como uma instituição educacional moderna que, seguindo a tendência de renovação destas, busca adaptar-se às demandas dos consumidores, oferecendo-lhes facilidades e produtos atraentes. Desta forma, permite ao aluno agendar a data de realização do vestibular, conforme sua disponibilidade, e garante ainda um vale-compras de R\$100,00 para o aluno que se

³² “Anhanguera compra Faenac e quer outra faculdade”, disponível em <http://setecidades.dgabc.com.br/default.asp?pt=secao&pg=detalhe&c=1&id=9856> (acesso em 08/12/2008).

³³ Informações retiradas de <http://www.anhanguera.com/instituicao/apresentacao/apresentacao.php> (acesso em 21 de agosto de 2010). O Portal Exame de notícias, voltada ao mundo das finanças, afirmava em 2009, entretanto, que o número de alunos do Anhanguera já era de 220 mil, e que o grupo já controlava 47 instituições de ensino superior, apoiado fortemente pela empresa Pátria Investimentos. (<http://portalexame.abril.com.br/financas/patria-ja-detem-mais-50-aco-es-anhanguera-educacional-448467.html>, acesso em 21 de agosto de 2010).

inscrever no FIES (Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), programa de financiamento estudantil do Governo Federal. Possui também parcerias com outras escolas, como a Wizard de idiomas, para que os estudantes frequentem cursos de inglês com descontos, segundo propagandas também de sua página eletrônica.

Estas estratégias e a atuação em regiões com crescente demanda para o ensino superior, não satisfeita pelas insuficientes vagas em universidades públicas, trouxeram sucesso financeiro à corporação que, neste ano de 2010, anunciou um lucro líquido de 29,2 milhões de reais no segundo trimestre (24,3% de aumento quando comparado com o mesmo período de 2009), sendo no acumulado do ano uma receita total de 525,1 milhões de reais³⁴.

Notícias da Agência Estado também dão conta de que o Grupo Anhanguera Educacional abriu seu capital na Bolsa de Valores, negociando suas ações na Bovespa (Bolsa de Valores de São Paulo), tendo 75% dos seus papéis comprados por investidores estrangeiros, captando 350 milhões de reais³⁵.

A empresa também vem adquirindo outras instituições de ensino superior, além das já citadas Faenac e UniA, do ABC. Em 2010, ela comprou cinco IES do Mato Grosso do Sul, além da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal (Uniderp) que, apesar de ser de outro estado, atua também na região do Grande ABC com o oferecimento de cursos a distância. Esta transação ocorreu no início de 2010 e movimentou 246,8 milhões de reais³⁶.

Romualdo Portela Oliveira, em artigo publicado em outubro de 2009 na revista Educação e Sociedade, ao discutir o processo de transformação da educação em mercadoria no Brasil nas últimas décadas, faz um levantamento mais detalhado das movimentações financeiras desta e de outras Instituições de Ensino Superior particulares atuantes no país nos dias de hoje³⁷. Em relação ao Grupo Anhanguera, apresenta dezenove (19) compras de faculdades isoladas e universidades, em transações que movimentaram ao todo aproximadamente 630,5 milhões de reais nos anos de 2006, 2007 e 2008, nos mais variados municípios do país, como São Paulo, Bauru, Jacareí, Sertãozinho, Taboão da Serra e São Caetano do Sul (SP), Anápolis (GO), Pelotas e Passo Fundo

³⁴ Informações retiradas de <http://www.investimentosenoticias.com.br/financas-pessoais/educacao/lucro-da-anhanguera-avanca-24-3-no-2-trimestre.html> (acesso em 21 de agosto de 2010).

³⁵ http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2007/10/02/anhanguera_compra_grupo_de_6_universidades_1028862.html (acesso em 21 de agosto de 2010).

³⁶ Notícia contida em : http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2007/10/02/anhanguera_compra_grupo_de_6_universidades_1028862.html (acesso em 21 de agosto de 2010).

³⁷ O foco fica, principalmente, nos grupos Estácio de Sá, Kroton, e nas Faculdades Pitágoras, além do Anhanguera.

(RS), Campo Grande (MS), Joinville e Jaraguá do Sul (SC), Brasília (DF) e Taguatinga (TO) (OLIVEIRA, 2009)³⁸.

O autor informa também sobre a realização de um investimento, no Grupo Anhanguera, de 12 milhões de dólares por parte do *International Finance Corporation* (IFC), braço empresarial do Banco Mundial. Este investimento, segundo publicação da própria corporação, seria para o Fundo de Educação para o Brasil, e realizou-se como um empréstimo para o Anhanguera por ser, segundo os argumentos do IFC, uma instituição de educação pós-secundária que “oferece educação de boa qualidade para alunos de baixa renda” (OLIVEIRA, 2009, pág. 745).

A pesquisa aqui realizada sobre esta empresa educacional, entretanto, trouxe à tona também uma série de informações acerca de processos judiciais que ela enfrentou, ou ainda enfrenta, relacionados à insatisfação de seus estudantes/consumidores. As reclamações passam pelo Procon (Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor), em que alunos de Taguatinga reclamam do mau atendimento e da espera excessiva em filas, conforme noticia o *Correio Braziliense*,³⁹ e chegam à Justiça Federal, em que as queixas referem-se a cobranças indevidas. Estudantes reclamam das dificuldades em renegociar dívidas e mensalidades atrasadas e das irregularidades nas cobranças de matrículas para disciplinas isoladas, quando os alunos já estão em vias de terminar o curso.

O descontentamento de parte dos estudantes (especialmente da ex-Uniderp, agora Anhanguera-Uniderp) com a corporação é tamanho que eles chegaram a criar um “blog” para reunir informações e denunciar o que consideram abusos praticados pela empresa. Os objetivos da página eletrônica são desta forma descritos em sua apresentação:

Somos os alunos desta instituição. Somos o consumidor. (...) Não tenho a intenção de prejudicar a Uniderp Anhanguera, mas simplesmente quero divulgar o que está sendo feito com os alunos após a compra da Instituição pela Anhanguera. Tamanha falta de respeito com o consumidor e com as leis desse país (<http://uniderpanhanguera.wordpress.com/about/>, acesso em 21 de agosto de 2010).

³⁸ Outros autores também analisam a atuação desta e de outras empresas educacionais. Ver, por exemplo, SGUISSARDI, 2008.

³⁹ O Procon do Distrito Federal recebeu 59 reclamações e foi à faculdade realizar uma fiscalização em 21 de janeiro de 2010. Informações retiradas de: <http://www.correio braziliense.com.br/app/noticia182/2010/01/21/cidades,i=168193/PROCON+DF+AUTUA+FACULDADE+A+NHANGUERA+PELA+LEI+DA+FILA.shtml> (acesso em 21 de agosto de 2010).

Esta página reúne uma série de textos e imagens sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes nesta instituição, e narra inclusive o fato ocorrido com um aluno do quinto ano do curso de Direito que teve que acionar a Polícia Militar para poder entrar na faculdade. O valor de sua mensalidade estava combinado em R\$634, e no fim do ano de 2009 o estudante foi surpreendido com um aumento indevido para R\$980. A instituição prometeu ao aluno corrigir o erro, mas, mesmo assim, ele foi impedido de entrar no prédio da Universidade.

Esses acontecimentos, além do fato de a Anhanguera-Uniderp ser a líder de reclamações no Procon de Mato Grosso do Sul entre as Instituições particulares de ensino superior, fazem com que alunos de outras faculdades e universidades que negociam uma fusão ou venda para o grupo Anhanguera se manifestem contra as possíveis transações, como aconteceu em Porto Alegre no segundo semestre de 2008, no Centro Universitário Ritter dos Reis, como noticiado pelo Zero Hora⁴⁰.

Carlos Benedito Martins, em outro artigo da revista Educação e Sociedade também de 2009, explica a escalada da privatização na educação superior brasileira nas últimas décadas (ou o surgimento do que chama de “novo” ensino superior privado) como um desdobramento da Reforma de 1968, já que, apesar da expansão e modernização das IES públicas, não foi possível atender suficientemente à crescente demanda por educação de nível superior. Ou, melhor dizendo, a Reforma de 68 teve efeitos paradoxais: ao mesmo tempo em que trouxe uma modernização, abolindo-se as cátedras e criando-se uma política nacional de pós-graduação, por exemplo, surgiram e se aprofundaram condições para o crescimento e fortalecimento do ensino privado, com estabelecimentos isolados e voltados à transmissão, e não à produção, de conhecimento, distanciados da pós-graduação e dedicados a um ensino profissionalizante (MARTINS, 2009).

Martins coloca que o ensino privado que surgiu após 68 foi distinto daquele do período anterior, que se organizava de modo semelhante à educação pública, chegando o autor a classificá-lo como “semi-estatal”, dependendo, inclusive do financiamento do setor público (MARTINS, 2009, pág. 17).

O período de 1945 a 1965 foi marcado por um crescimento significativo do setor público de ensino superior (de 21 mil para 182 mil estudantes), o que não deixou espaço para a expansão

⁴⁰ Fonte: <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?newsID=a2127038.xml&tab=00014&uf=1> (acesso em 21 de agosto de 2010).

do setor privado, que se manteve estável. A partir da década de 60, contudo, houve um aumento na pressão por vagas no nível superior de ensino, dada a ampliação que vinha ocorrendo da taxa de matrícula no ensino médio.

O governo militar, explica Martins, viu-se pressionado a reestruturar o ensino superior, de modo a responder às novas demandas. Para isso, foram realizados alguns estudos (entre os quais, os Relatórios Atcon e Meira Mattos, por exemplo) que mostraram, em suma, que este nível de ensino deveria ser ampliado, atendendo a um número muito maior de estudantes, sem, entretanto, comprometer os limitados recursos financeiros do país (argumento, aliás, bastante próximo ao do atual Documento do Banco Mundial sobre o ensino superior, *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, já mencionado aqui).

O autor Adolfo Ignacio Calderon assim resume o modelo de educação superior colocado em prática pelo governo militar:

Ao contrário dos demais países da América Latina, que diante da demanda de democratização do ensino acabaram massificando as universidades públicas, o regime militar optou pelo investimento financeiro na formação de uma universidade pública de elite, voltada para a pesquisa. Isso acarretou a implantação de programas de pós-graduação, a institucionalização da pesquisa acadêmica, a criação de estímulos para o desenvolvimento de pesquisas e obtenção de graus acadêmicos, e a manutenção de um número estável e restrito de alunos, impedindo desta forma a sua massificação. Paralelamente, optou por incentivar a criação de um sistema de ensino superior de massa que atendesse à elevada demanda social, por meio de uma rede de *establecimientos aislados* sob a iniciativa privada, dedicada basicamente à transmissão de conhecimentos em grande escala (CALDERON, 2000, pág. 63)

O raciocínio era o de que o crescimento do ensino superior privado era crucial na expansão da educação superior, pois poderia assegurar um maior número de vagas para os alunos de poucos recursos financeiros (excluídos das elitistas universidades públicas) e que, por isso, deveria ser estimulado pelo governo. E este se tornou, de fato, o modelo a ser seguido pela administração militar nas décadas seguintes.

O setor público, apesar de também experimentar uma expansão importante no período entre os anos de 1967 e 1980 (tendo suas matrículas passado de 88 mil para 500 mil, aproximadamente), não foi capaz de atender às demandas populacionais. Outras autoras que também se debruçam sobre o mesmo tema são Eunice Durham e Helena Sampaio. Estas, contudo, defendem que o crescimento de vagas não pôde ser suficiente dado o aumento do “custo aluno” no setor público (DURHAM, SAMPAIO, 2000).

Abriu-se, então, espaço para um “novo” setor privado, tal qual apresentado por Martins, bastante distinto daquele ensino particular pré-68. Este se organizava de modo qualitativamente diferente, como uma empresa educacional, cujas atividades estavam voltadas para a obtenção de lucros. Tratava-se de um outro padrão, não mais concentrado na produção do conhecimento ou no interesse público, mas na ampliação de sua clientela, tal como uma empresa capitalista comum, sendo a educação uma mercadoria a ser comercializada, como um outro bem qualquer.

Martins observa, ainda, a existência de algumas fases nessa escalada da privatização na educação superior brasileira. Argumenta que, até os anos de 1970, o crescimento do setor se dava com estabelecimentos isolados e de pequeno porte (ou seja, pequenas faculdades particulares, como destacado por Calderon). Já no final dos anos de 1980, intensificou-se o crescimento de universidades particulares⁴¹, o que pode ser explicado pelas vantagens competitivas oferecidas por esta instituição. Ou seja, pela nova legislação (Constituição de 88), as universidades ganhavam autonomia, o que permitia a criação e extinção de cursos e de vagas de maneira mais livre, sem o “controle burocrático dos órgãos oficiais”, segundo as palavras de Martins (MARTINS, 2009, pág. 24).

Por outro lado, parecia mais rentável, e demonstrou-se de fato ser, criar uma instituição com um maior número de cursos, o que se apresentava como uma oferta mais diversificada e mais prestigiosa também (ainda que, na realidade, elas funcionassem mais como um simulacro de verdadeiras universidades, ou uma mera somatória de várias faculdades). Essa mesma visão é partilhada por Calderon:

Foram precisamente esses estabelecimentos isolados que posteriormente, na década de 80, se transformaram em federação de escolas ou escolas integradas, e muitas delas adotaram o *status* de universidade. Convém mencionar que essas transformações estão vinculadas estritamente ao aumento de vantagens competitivas do mercado (CALDERON, 2000, pág. 63).

Entre os anos de 1980 e 1985 há um pequeno decréscimo nas matrículas na educação superior privada, em função da crise econômica e também das críticas em relação à qualidade do ensino oferecido por estas instituições, feitas por associações profissionais e segmentos da sociedade civil, ainda segundo Carlos Martins.

⁴¹ O autor afirma que, entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, saltando de 20 para 64 estabelecimentos (MARTINS, 2009, pág. 23).

Mesmo assim, no início dos anos 90, o setor privado atendia a 62% do total dos alunos matriculados no ensino superior, número que aumentou durante os governos Fernando Collor de Mello e Itamar Franco. Vale lembrar também que o Conselho Nacional de Educação (CNE) flexibilizou os processos de autorização e credenciamento dos cursos e IES particulares apostando na regulação “natural” do mercado. Ou seja, as próprias famílias, orientadas pelos resultados dos sistemas de avaliação, como o Provão, seriam capazes de escolher entre as instituições que oferecessem os melhores produtos na relação custo X benefício, tendo as mais fracas de se adaptar qualitativamente ou perecer sob as leis do mercado.

Durante a gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no governo federal, o crescimento das IES privadas se intensificou ainda mais, já que a pressão por vagas no ensino superior só aumentava e não encontrava atendimento no setor público. Neste, especialmente as Instituições Federais haviam passado por um processo de precarização bastante acentuado, buscando-se o aumento na oferta de vagas com a utilização dos mesmos recursos existentes, desvalorizando-se progressivamente o trabalho dos docentes e funcionários administrativos, não se realizando concursos públicos para o preenchimento das novas vagas e recrutando-se professores substitutos.

Nesse período, o setor privado passou a contar com 70% de todas as matrículas no ensino superior e institucionalizou-se o chamado “capitalismo acadêmico”, por meio do Decreto 2207/1997, que diferenciava instituições comunitárias das privadas com fins lucrativos. Apesar disso, a expansão da educação superior pela via privada começava também a dar sinais de exaustão, com grande número de vagas ociosas (aproximadamente 49% em 2004), fato em grande escala relacionado com a alta inadimplência existente (MARTINS, 2009, pág. 26).

Ainda segundo Carlos Martins, esse contexto começa a mudar em 2003, com o governo Lula da Silva, que propõe uma reorganização e o fortalecimento do ensino público, especialmente das Instituições Federais. O autor tem uma visão bastante positiva, por exemplo, da Reforma Universitária que foi proposta pelo governo, e que, no seu entender, apesar de ter sido alvo de muita polêmica, procurava “recuperar o papel do Estado como ator central na condução do sistema de ensino superior”, e também “recuperar a importância das instituições federais, estipulando que a União aplicaria nelas, durante dez anos, um valor nunca inferior a 75% da receita constitucionalmente vinculada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino” (MARTINS, 2009, pág. 27).

Também se destaca o papel do REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), um Plano instituído em 2007 que pretendia ampliar o acesso e melhorar a qualidade dos cursos oferecidos, estabelecendo como meta o oferecimento de vagas para pelo menos 30% dos jovens em idade universitária (entre 18 e 24 anos) até 2010.

Apesar destas iniciativas e da já citada exaustão do setor privado, a sua participação nas matrículas era ainda de 74% dos 4,7 milhões de estudantes no ensino superior em 2006. Destes 74%, 41% concentravam-se nos estabelecimentos declarados com fins lucrativos.

Conclui Martins que a expansão de vagas pela via privada não representou uma democratização do acesso ao nível superior de ensino, e nem uma elevação de sua qualidade. Pelo contrário, a educação superior se distanciou cada vez mais de sua dimensão de “bem público” e de “direito inalienável do cidadão”.

Assim o autor interpreta este movimento:

O “novo” ensino superior privado de perfil empresarial surgiu na medida em que as universidades públicas, sobretudo as federais, modernizadas pela Reforma Universitária de 1968, *não conseguiram atender à crescente demanda de acesso*. Sua expansão foi possível devido à retração do ensino público na absorção da demanda. As complexas alianças políticas que os proprietários das empresas educacionais estabeleceram com determinados atores dos poderes executivo e legislativo, nas últimas quatro décadas, possibilitaram essa multiplicação (MARTINS, 2009, pág. 28, grifo nosso).

À mesma conclusão chega Romualdo de Oliveira, falando em um processo mais sério do que a simples privatização do ensino superior: a oligopolização. Segundo ele, seria inútil tentar barrar a expansão, financeirização e até a internacionalização do mercado educacional brasileiro apenas pelas vias legais. Assim entende a questão:

Na medida em que as tentativas de limitar sua expansão, pela via da regulação ou restrições legais, me parecem fadadas ao fracasso, (...) entendo que só é possível limitar sua expansão a partir de uma ampliação da oferta pública, de modo a atender a parcelas substantivas da população e criar alternativas de atendimento em massa (OLIVEIRA, 2009, pág. 754).

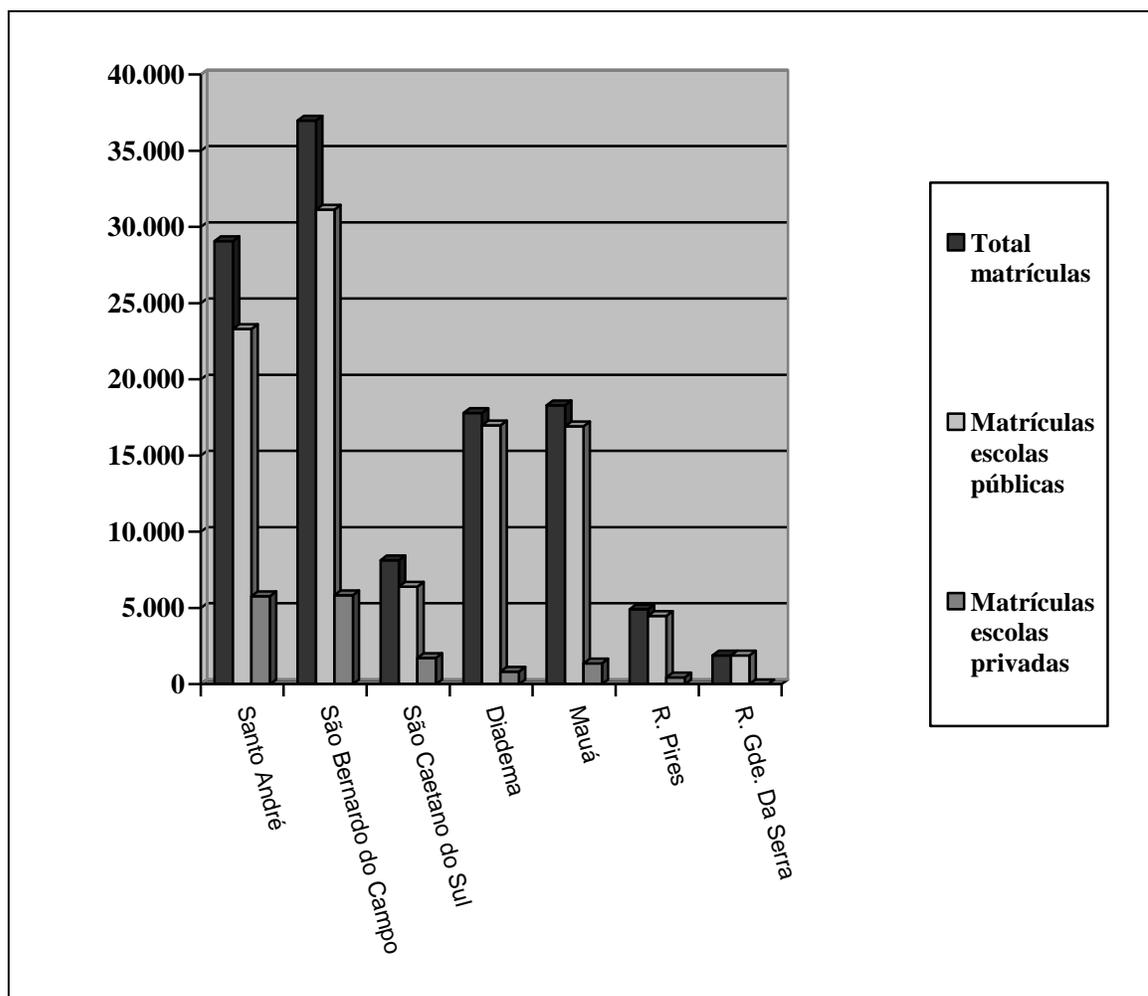
O autor conclui refletindo que para ampliar a oferta pública, seria necessário resolver várias questões complexas como as fontes de financiamento e o modelo de gestão, o uso de novas tecnologias e a diferenciação institucional. Apenas desta forma seria possível enfrentar o processo em curso e que se aprofunda cada vez mais de mercantilização da educação.

E assim pode-se entender também o contexto da educação superior na região do Grande ABC. Os estudantes oriundos do ensino médio da região, maciçamente do setor público, exercem uma pressão por vagas no nível superior que não é satisfeita pelo setor público e gratuito. Optou-se, até então, pela criação e desenvolvimento das IES públicas municipais não gratuitas⁴² (como a Fundação Santo André ou a Faculdade de Direito de São Bernardo), ou pela criação de condições para o crescimento das instituições privadas, organizadas como empresas educacionais, como aponta Carlos Martins.

Esse quadro de pressão exercida pelos estudantes fica claro a partir da observação dos números sobre o ensino médio na região, como mostra o gráfico a seguir:

⁴² Estas instituições municipais foram gratuitas, ainda que por pouco tempo, em sua origem, e logo passaram a cobrar mensalidades, ainda que baixas pela maior parte do tempo.

Gráfico 2 – Total de Matrículas no Ensino Médio da Região do ABC (2009)



Fonte: Dados retirados da página eletrônica do IBGE cidades.

Do total de alunos matriculados no ensino médio nos municípios do Grande ABC, a absoluta maioria frequenta as escolas públicas gratuitas, mesmo em São Caetano do Sul. A página eletrônica do IBGE cidades mostra os números, com base nos dados do Inep, que também podem ser colocados da seguinte forma, para comparação com o nível superior:

Quadro 6 – Matrículas no ensino médio por município (2009)

Município	Matrículas (total)	Matrículas escolas públicas	Matrículas escolas privadas	Matrículas escolas públicas (Aprox. - %)
Santo André	29.079	23.307	5.772	79,46
São Bernardo do Campo	36.983	31.142	5.841	84,20
São Caetano do Sul	8.128	6.407*	1.721	78,82
Diadema	17.803	16.977	826	95,36
Mauá	18.291	16.931	1.360	92,56
Ribeirão Pires	4.914	4.469	445	90,94
Rio Grande da Serra	1.898	1.898	-	100

Fonte: IBGE cidades (acesso em 05/09/10).

* sendo 4.989 matrículas em escolas públicas estaduais e 1.418 em escolas públicas municipais.

Nota-se, portanto, um descompasso entre as matrículas e a frequência no ensino médio e no ensino superior na região. A grande maioria dos estudantes, oriundos do setor público e que exercem uma pressão por vagas, não encontram espaço em instituições públicas gratuitas, tendo de recorrer, quando a situação financeira permite, às vagas particulares ou públicas pagas.

Este quadro está sofrendo uma sensível alteração, contudo, com a chegada da Universidade Federal do ABC à região. Universidade pública e gratuita, ela inicia suas atividades com uma oferta de vagas bastante ousada: 500 alunos no primeiro processo seletivo em setembro de 2006, com previsão para operar no total com 7.500 alunos de graduação e 2.500 de pós-graduação.

5. A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

Em entrevista, Ricardo Alvarez, Presidente do Psol (Partido Socialismo e Liberdade) em Santo André e ex-vereador do PT nesta cidade, afirma que a luta por uma Universidade pública no ABC é antiga, vindo já desde o governo João Goulart, que inclusive veio à região falar da implantação de uma Instituição Federal. Já havia, nesta época, uma necessidade de mão de obra qualificada, que apenas os estabelecimentos de ensino existentes ali então não eram capazes de suprir.

Gustavo Galati de Oliveira afirma, em sua dissertação de mestrado, que chegou a se formar um Conselho que trabalhou durante cinco meses na concepção da nova universidade federal, que deveria ter muito em comum com a Universidade de Brasília, mas o projeto que foi encerrado com o Golpe Militar de 1964 (OLIVEIRA, 2010).

Nesse período, existe uma expansão do ensino superior federal, mas especialmente com um sentido de ocupar lugares afastados, percebendo-se, por exemplo, o surgimento de universidades rurais, segundo Alvarez, ficando os grandes centros populacionais carentes de universidades públicas, bastando-se, para comprovar essa observação, notar o número de IES públicas existentes, ainda hoje, na Grande São Paulo e mesmo na capital.

No ABC, cria-se uma fundação de direito privado mas subvencionada pelo município de Santo André para manter a Faculdade de Economia, criada em 1954. A ideia era criar uma Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, uma espécie de “uspinha” do ABC, para formar as elites da região, o que deu início à Fundação Santo André (OLIVEIRA, 2010)⁴³.

A luta por uma universidade no ABC só vai ressurgir e ganhar força novamente no final da década de 70, no contexto da busca da redemocratização e ligada aos grandes movimentos sindicais e sociais no país, que, por sua vez, não se limitavam a reivindicações salariais ou corporativas, mas acabavam, segundo a visão de Alvarez, reverberando para todas as questões sociais, como uma luta por moradia, por saneamento básico, por transporte de qualidade e também por uma universidade pública (Entrevista, Ricardo Alvarez).

Parte da militância vinha inclusive da Fundação Santo André, entre professores e alunos. A eles se somam setores ligados à APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do

⁴³

Ver também ANCASSUERD, 2008.

Estado de São Paulo), que reivindicam a UABC (Universidade do ABC), que deveria ser a quarta estadual de São Paulo (OLIVEIRA, 2010, pág. 16).

Na década de 1980, esse processo vive um ápice e tem muitos avanços, ganhando espaço inclusive na Constituição Estadual de São Paulo. No Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o tema assim aparece no artigo 52:

ARTIGO 52 - Nos termos do artigo 253 desta Constituição e do artigo 60, parágrafo único do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, o Poder Público Estadual implantará ensino superior público e gratuito nas regiões de maior densidade populacional, no prazo de até três anos, estendendo às unidades das universidades públicas estaduais e diversificando os cursos de acordo com as necessidades sócio-econômicas dessas regiões.

Parágrafo único - A expansão do ensino superior público a que se refere o “caput” poderá ser viabilizada na criação de universidades estaduais, garantido o padrão de qualidade (CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO)

Essa conquista, presente na Constituição Estadual, fruto da luta dos movimentos sociais atuantes na região da Grande São Paulo, abriu caminho para um Projeto de Lei (o Projeto de Lei n. 481/92, do deputado Luiz Carlos da Silva) e, posteriormente, para a Lei relativa à criação de uma Universidade Pública no Grande ABC, a Lei 9083/95 do Estado de São Paulo (de 17 de fevereiro de 1995).

Essa lei criava a Universidade Estadual do Grande ABC que teria sede na cidade de Santo André, e seria constituída, como também lembrou Ricardo Alvarez, pela incorporação das Instituições de Ensino Superior já existentes na região, como a Fundação Santo André (FSA), o Instituto Municipal de Ensino Superior de São Caetano do Sul (IMES), a Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo, e a Faculdade de Medicina do ABC, como queriam os movimentos que reivindicavam a instituição pública estadual.⁴⁴

Entretanto, a Universidade Estadual do ABC nunca saiu do papel, a despeito dos esforços e das conquistas do movimento social organizado. A lei que autorizava o governo a criar a universidade estadual foi aprovada na Assembleia Legislativa de São Paulo, mas vetada no executivo. Após grande mobilização, o veto foi derrubado em plenário, e mesmo assim o então governador Mário Covas (1995-2001) não cumpriu a lei, impedindo a realização do projeto.

⁴⁴ O segundo parágrafo da lei ainda previa que outras Faculdades e Instituições de Ensino Superior localizadas nos municípios do ABC poderiam vir a integrar a Universidade Estadual do Grande ABC.

Mesmo com essa derrota, a luta por uma universidade pública na região se manteve, passando a se voltar para a possibilidade de criar uma instituição federal, inclusive pela pequena oferta desse tipo de vaga pública no estado de São Paulo.

Importante papel neste processo teve, além do já citado deputado Prof. Luizinho, o então prefeito de Santo André, Celso Daniel. No entanto, esses esforços também foram barrados pelo Ministro da Educação à época, Paulo Renato de Souza.

Gustavo de Oliveira releva os meandros da criação da UFABC: o cenário só passou a ficar mais favorável para a realização deste projeto com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em 2003, realizou-se uma reunião com os prefeitos e dirigentes do Consórcio Intermunicipal do ABC em que se colocou a necessidade de implantação de uma universidade pública em uma das regiões que mais contribuem para a economia do país e também uma das mais populosas.

Esse acontecimento também teve consequências mais amplas:

Essa ação do Consórcio incentivou o renascimento do Movimento Pró-Universidade Pública do Grande ABC, com adesões de gente nova e ações como atos públicos, recolhimento de assinaturas e debates, enquanto parlamentares federais da região se empenhavam em articular autoridades como, por exemplo, os ministros da Educação e do Planejamento, com a finalidade de dar contornos efetivos à ideia da universidade (OLIVEIRA, 2010, pág. 17)

Em 2004 a movimentação continua, e forma-se uma comissão para definir o perfil da UFABC. Esses trabalhos ganham forma e conteúdo e são enviados ao Ministério da Educação em setembro, servindo de base para suas ações futuras. Antes disso, em julho, o Projeto de Lei 3962/2004, que criava a Universidade Federal do ABC, já havia sido enviado ao Congresso Nacional (sendo aprovada e sancionada pelo Presidente da República em julho de 2005 a lei 11.145, da criação da UFABC).

Ao mesmo tempo em que se dá esta movimentação política, ocorre também uma articulação acadêmica (ainda não relacionada à UFABC), a partir da apresentação de uma proposta, por parte de um grupo da UFRJ, ainda na década de 1990, de um curso básico interdisciplinar. Essa ideia era crítica em relação à estrutura dos cursos universitários em geral.

Contudo, ela não se desenvolveu, mas em 1998, outra reunião da UFRJ culminou no lançamento do chamado Manifesto de Angra (incorporado depois pela Academia Brasileira de

Ciências no *Subsídios para a Reforma da Educação Superior*), que defendia a reforma da Educação Superior e a autonomia universitária.

Seis anos depois, a proposta da UFABC, focada em ciência e tecnologia, pareceu a oportunidade ideal de colocar em prática aquelas ideias anteriores, levantadas no Manifesto de Angra, mas que nunca tinham saído do papel. O Prof. Nelson Maculan, então Diretor do Ensino Superior do Ministério da Educação e ex-reitor da UFRJ, avisou sobre isso o Prof. Luiz Bevilacqua (signatário do Manifesto de Angra), que se tornaria o presidente da Comissão de Implantação da UFABC⁴⁵ (OLIVEIRA, 2010, pág. 18).

Ainda segundo Oliveira, a constituição desta comissão significou “o deslocamento do protagonismo das lideranças políticas e sociais da região para lideranças do mundo acadêmico” (Idem, pág. 11). Ainda que representantes regionais também estivessem presentes, a comissão em geral pouco conhecia da realidade das cidades do ABC e não esteve envolvida com a movimentação política anterior de luta por uma universidade pública.

Pôde-se notar, com este deslocamento, uma alteração também nas preocupações centrais da nova instituição. Se antes os objetivos cruciais eram a democratização do acesso e o pagamento de uma “dívida” social com a região, eles passam a ser a interdisciplinaridade, a produção de conhecimento de nível excelente, o desenvolvimento científico e a inovação tecnológica.

Oliveira afirma, entretanto, que essas visões não eram antagônicas, e que havia convergência entre as duas propostas, principalmente a ideia da interdisciplinaridade, nos movimentos sociais, e a preocupação com a inclusão, por parte da comissão de implantação da universidade.

Posição diferente, contudo, tem o vereador Ricardo Alvarez, que defende que a universidade criada foi outra, totalmente diferente do projeto que saiu das reuniões entre representantes regionais e a sociedade civil organizada. Exemplo disso, afirma, é que foi construído outro prédio e idealizado um *campus*, ao invés de se investir nas instituições já existentes, federalizando-as e tornando suas vagas gratuitas, beneficiando os alunos já matriculados e abrindo novas vagas.

⁴⁵ A Comissão de Implantação da UFABC foi formada por Cleuza Rodrigues Repulho, José Fernandes de Lima, Lúcia Helena Lodi, Marco Antônio Raupp, Maria Aparecida Paiva, Maria Teresa Leme Fleury e Sebastião Elias Kuri, além de Luiz Bevilacqua.

Segundo Alvarez, a realização destas grandes obras teria fortes intenções eleitoreiras, e o montante de recursos injetado nelas poderia ter sido usado para alterar a realidade de muitas instituições de ensino do ABC e o próprio cenário da educação superior na região.

Sobre isso, Rafael Marques, vice-presidente do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, que acompanhou a atuação do Sindicato nos fóruns regionais (no Consórcio Intermunicipal e na Agência de Desenvolvimento) no que se refere às reivindicações pela universidade pública, especialmente entre 1995 e 2001, pondera que a realidade objetiva mostrou que a federalização das instituições já existentes não daria certo.

“Elas possuem uma lógica interna própria, e acho que nós não teríamos força para transpor as barreiras. Levaria muito tempo”.

Na Faculdade de Direito de São Bernardo, esse projeto nunca chegou a evoluir, pois não havia diálogo ou interesse nem por parte da direção e nem dos gestores do município. Pelo contrário, havia oposição em relação às tentativas de integração. Já na Fundação Santo André, apesar da maior movimentação política e de alguma articulação com o projeto, havia também um núcleo muito forte de resistência.

O abandono da ideia de integrar as instituições de ensino do ABC, portanto, foi, segundo Rafael Marques, uma necessidade derivada da realidade objetiva. Superar as disputas internas, lutar pela hegemonia, alcançar certa sintonia para fazer avançar o projeto levaria muito tempo e poderia ser irreversivelmente desgastante, não cumprindo seu objetivo (Entrevista, Rafael Marques, 25/01/2011).

Por outro lado, sobre a instituição resultante da movimentação política ser muito diversa da reivindicada, Rafael Marques diz que “ela foi atualizada”. A universidade criada é diferente daquela idealizada porque o ABC também não é o mesmo que se previa há quinze anos.

As demandas dos fóruns tinham um forte viés social e o desenho da universidade apresentava um enfoque bastante grande nas áreas das ciências sociais. Mas quando ela foi criada, o MEC procurou garantir a ela, acertadamente do ponto de vista do sindicalista, um foco fundamentalmente em ciência e tecnologia.

Essas alterações no projeto estão afinadas, por exemplo, com a avaliação já comentada aqui da reportagem da revista Carta Capital sobre os investimentos em cursos superiores em ciência e tecnologia. O texto afirmava que não era possível construir um projeto nacional de desenvolvimento apenas deixando o ensino superior por conta da iniciativa privada, não

superando a saturação das áreas de humanas e a carência de formação e pesquisa em ciências naturais e inovações tecnológicas.

De qualquer forma, nota-se já uma tensão inicial na aplicação do projeto da nova universidade. Ainda que não exatamente opostas e com pontos em comum, como coloca Oliveira, essas propostas possuem cada qual suas próprias prioridades, e se percebe a dificuldade em colocar as “demandas sociais” como norte da instituição.

E, além das preocupações acadêmicas com a excelência da pesquisa e com a produtividade, que não estavam fora do horizonte dos movimentos sociais, também houve a disputa com outro tipo de posição, que defendiam uma universidade voltada para a formação de técnicos para as indústrias locais e para a produção de tecnologia para os setores produtivos (ou seja, as demandas *econômicas* como prioritárias, e não as sociais), e que, além disso, seria um desperdício de recursos investir na formação de cientistas, que no futuro não passariam de desempregados bem qualificados.

Essa função econômica era e continua sendo sustentada não apenas por críticos do modelo original da UFABC, como alguns jornalistas dos meios de comunicação locais, como também por parte do próprio corpo docente da nova federal, que, como será avaliado posteriormente, defendem maior rigor no processo seletivo ou a prestação de serviços para grandes corporações como meio de formar os estudantes para o mercado e também de captar recursos extras.

Essas posições, como já assinalado, nem sempre se excluem, sendo por vezes advogadas em um mesmo discurso, ainda que isso possa se tornar contraditório, em alguns casos. Mas isso é uma demonstração de como a universidade está assentada sobre uma disputa de interesses e projetos que podem se complementar em alguns momentos, mas que também podem se revelar completamente antagônicos.

Sendo assim, a realização do projeto e a prática dos elementos centrais e inovadores da proposta da UFABC, tais como a interdisciplinaridade e a inclusão, por exemplo, dependem do resultado do embate contínuo entre essas visões distintas e conflitantes não só na fundação da universidade mas, principalmente, no cotidiano da vida acadêmica.

5.1 Introdução ao Documento

A intenção nesta parte do trabalho é analisar brevemente a proposta contida no projeto pedagógico da Universidade Federal do ABC, verificando quais são seus elementos de inovação e como estão relacionados com o contexto geral sócio-econômico e buscando problematizar suas ideias e os conceitos aí contidos.

Para isso, será necessário “dar voz” ao documento tanto quanto possível (mesmo procedimento usado em outras partes do trabalho) para que se possa acompanhar o raciocínio, a argumentação e o conteúdo do projeto.

O projeto pedagógico da Universidade Federal do ABC, datado de fevereiro de 2006, demonstra todo o interesse e o esforço para que a universidade seja estruturada e funcione de modo totalmente inovador no contexto da educação superior brasileira. Palavras como interdisciplinaridade, criatividade, ousadia, inovação, abertura, desafios, flexibilidade, dúvidas, riscos e excelência expressam bem o espírito do documento.

Para fins de análise, o conteúdo do documento está, aqui, separado em três partes: um primeiro momento em que, no projeto, tenta-se explicar *por que* é preciso inovar, um segundo momento em que se apresenta *o que* são essas mudanças e quais são as inovações da universidade e uma terceira parte em que se explica *como* serão aplicados, na prática, os planos do documento.

Após essa exposição, apresenta-se uma problematização do projeto pedagógico no sentido de captar sua proposta, avaliando se ela carrega uma capacidade transformadora da realidade.

5.2 Ideias fundamentais

Ao longo das 35 páginas há toda uma reflexão sobre as transformações e a centralidade do conhecimento científico e tecnológico em nossa sociedade, e uma justificção sobre as necessidades de mudançs na formaçõ dos futuros profissionais, técnicos e cientistas, para que seja possível responder às urgentes demandas do mundo atual.

Logo no início do documento, encontra-se uma explicação sobre o esgotamento da *especialização* como modo de apropriação do conhecimento. Explica-se que essa postura científica cumpriu o seu papel num dado momento histórico em que o conhecimento enciclopédico se tornou impossível, devido ao acúmulo de informações, mas que já havia se tornado insuficiente.

Em seu lugar, já no século XX, ganhou força a *noção de sistemas*, para, após a segunda metade do século passado, chegar-se à *interdisciplinaridade*:

a necessidade de resgatar a integridade do conhecimento levou a uma nova abordagem, que consiste na articulação de várias disciplinas para atacar determinado problema ou problemática, caso a caso: é a chamada *interdisciplinaridade*. Essa técnica valoriza naturalmente o trabalho de equipes de pesquisadores filiados a diferentes disciplinas, empenhados na busca de soluções para o problema-caso em estudo. Para isso os pesquisadores precisam frequentemente deixar de lado temporariamente a lógica e o jargão disciplinares em favor de uma maior abrangência do escopo das suas pesquisas num contexto real (Projeto Pedagógico, págs. 2 e 3)

Cientistas e mesmo profissionais que deverão se inserir no mercado de trabalho devem estar preparados para ter uma visão global acerca dos problemas e das perguntas que serão colocados pela realidade para que o avanço do conhecimento seja possível.

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia adquiriu tal centralidade e tem se dado em tal ritmo que a obsolescência do conhecimento tem acontecido de modo cada vez mais veloz. Por isso, o projeto pedagógico demonstra a preocupação de não promover o estreitamento ou a superficialidade na formação do aluno. Além disso, também mostra que não é mais possível formar um profissional definitivamente, e que a própria dinâmica da ciência exige que ele esteja em constante (re)formação e adaptação, de forma que ele mesmo seja capaz de, através de uma “postura científica”, realizar sua própria formação continuada:

o profissional terá de renovar o seu conhecimento várias vezes ao longo da carreira, se quiser manter sua empregabilidade. Isso nos levará a um processo contínuo de renovação cognitiva, conhecido como *educação continuada*. Ainda não está muito claro o papel que a Universidade terá neste processo, mas, tendo em vista o tamanho da população envolvida – no limite, a totalidade dos profissionais em atividade, - é óbvio que a responsabilidade principal pela sua contínua reeducação deverá recair sobre os próprios profissionais e suas empresas, quando diretamente interessadas. Assim sendo, é função precípua da graduação preparar os futuros profissionais para conduzirem sua educação continuada no futuro (Projeto Pedagógico, pág. 4, grifos do original).

É para formar essa nova atitude, “desbravadora” como é colocado em um determinado ponto do texto, que a universidade deve se estruturar e pensar seus cursos e currículos.

Para tanto, a “nova” universidade (nova porque se pretende inovadora em inúmeros aspectos) deve estar organizada de uma forma diferente do que se tem proposto até então nas outras instituições de ensino superior existentes não só na região como no país.

A UFABC está organizada, por exemplo, não em múltiplos departamentos, mas em apenas três Centros fundamentais: o Centro de Ciências Naturais e Humanas, o Centro de Matemática, Computação e Cognição e o Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas.

Segundo a perspectiva apresentada neste projeto pedagógico, a existência dos departamentos, apesar de ter desempenhado seu papel no desenvolvimento da universidade brasileira, não pode responder mais às necessidades da sociedade atual, porque contribui para uma fragmentação do conhecimento na medida em que afasta os pesquisadores e alunos, limitando-os a especializações excessivas e a uma visão muito fechada sobre a realidade.

A organização em apenas três centros (necessários por questões administrativas), ao contrário, tem a intenção de unir a comunidade científica em torno de grandes eixos gerais, que devem orientar os trabalhos coletivos da universidade. Esta nova estrutura institucional, que se pretende “maleável e aberta”,

por si só, não garante a desejada integração do conhecimento, mas a ideia é que ela facilite e induza a interdisciplinaridade, promovendo a visão sistêmica e, através delas, a apropriação do conhecimento pela sociedade, sem esmorecimento da rigorosa cultura disciplinar. Para que isso ocorra, será necessário que a Universidade tenha um olhar voltado para o mundo, e ande de mãos dadas com a sociedade e com o setor produtivo, buscando e iluminando-lhes o caminho do futuro (Projeto Pedagógico, pág. 3).

Os currículos das diversas carreiras também estão assentados sobre um ciclo básico que garante uma educação integral e um “substrato teórico-conceitual comum” a todos os alunos,

independente da futura carreira escolhida. Essa mesma base pretende promover uma visão global e social do conhecimento através da interdisciplinaridade, do contato com a pesquisa desde o início do curso, e da responsabilidade social. Daí a existência dos setores de Humanidades e Ciências Sociais na estrutura acadêmica, que devem complementar a formação científica e tecnológica dos alunos de modo humanista. Apenas desta forma, a partir de uma compreensão pluralista do mundo, é que a Universidade Federal do ABC poderá atingir seus objetivos, tais como se apresentam no projeto pedagógico, de promover a inclusão e, mais do que isso, a integração social, e o desenvolvimento econômico, social e humano regional e nacional, com a superação das desigualdades e com a preservação do meio ambiente.

Essas mudanças também devem ser capazes de introduzir na estrutura curricular da universidade (o que ainda não foi feito plenamente nas outras instituições de ensino superior, segundo o documento) os novos conteúdos e conceitos trazidos pelos avanços tecnológicos atuais:

Mas enquanto o impacto na tecnologia tornou-se evidente e faz parte do nosso dia-a-dia, a presença destas revoluções científicas na educação, mesmo na educação universitária, ainda não reflete o seu caráter basilar. Hoje, às vésperas da conquista de novos horizontes no nosso sistema solar, a teoria da relatividade nos cursos de engenharia é quase que inexistente (Projeto Pedagógico, pág. 20).

E, além de conceitos e conteúdos, os debates sobre a relação entre o ser humano e a tecnologia devem estar presentes na formação do estudante, de modo a envolvê-lo na reflexão sobre os problemas éticos que existem em torno do desenvolvimento científico (e daí a presença fundamental do campo de humanas na trajetória dos cursos). Neste ponto do documento, aparece outra ideia sobre qual deve ser o papel da Universidade especialmente no que diz respeito à formação do futuro cientista:

A Universidade tem um papel central e insubstituível neste contexto. Sobre ela repousa a enorme responsabilidade de reverter a tendência de substituir a busca pela verdade pela busca do sucesso a qualquer preço. Não apenas no meio científico e tecnológico, mas também na sociedade em geral, cabe à Universidade a tarefa de contribuir para a crítica dos valores que exaltam o *consumidor* em detrimento do *pensador* (Projeto Pedagógico, pág. 21, grifos do original).

Ainda em relação ao currículo, o projeto declara seis eixos que orientam o bacharelado básico na UFABC e têm como objetivo fornecer ao aluno sólida formação científica e

humanística. São eles: estrutura e matéria; processos de transformação; energia; comunicação e informação; representação e simulação; e humanidades.

Apesar da existência de um mesmo ciclo básico para todos os alunos, entretanto, a grade curricular não deve se apresentar de forma rígida. Os estudantes devem ter a liberdade para, além das disciplinas obrigatórias, montar com certa maleabilidade seu curso, segundo seus interesses e aptidões. Essa pluralidade na formação está relacionada com a necessidade de adaptação aos desafios e à flexibilidade presentes na sociedade e no mundo do trabalho.

Ainda em relação a essa formação flexível capaz de atender às novas necessidades da sociedade, o projeto argumenta da seguinte forma:

a Universidade tem como expectativa prover cursos que possam proporcionar aos estudantes recursos pedagógicos para a aquisição das ferramentas necessárias a uma atuação ágil e flexível no mercado de trabalho, tornando-os aptos a se adaptarem a diversas atividades de trabalho. Nesse contexto, a UFABC deve forjar seus cursos numa concepção de profissionais fundamentada na formação básica densa e na formação profissional plena e não nas especializações restritivas de atuação profissional (Projeto Pedagógico, pág. 9).

A universidade, segundo esta perspectiva, deve garantir que o aluno tenha a capacidade de enfrentar a “mobilidade profissional”, ou seja, um mercado de trabalho não tradicional em que ele deverá transitar, e que também possa lidar com as especificidades das empresas com uma formação que se pretende a mais abrangente possível, assentada fundamentalmente nas ciências básicas, que possuem “uma taxa de obsolescência muito mais reduzida do que as disciplinas profissionais” (pág. 10).

O mercado e toda a sociedade, pelas transformações tecnológicas e ambientais que vêm passando, demandam um tipo de profissional e uma determinada visão global sobre os novos desafios que ainda não existem, pela formação tradicional ou superficial praticada nas instituições de ensino superior existentes, especialmente na região. Por isso, é necessário enfrentar a questão da formação para profissões ainda não regulamentadas, o que faz parte do espírito pioneiro da UFABC.

A visão do empreendedorismo ganha destaque nesse ponto, sob o reconhecimento de que “tem ocorrido um estrangulamento na oferta de empregos e a alternativa de se começar mini-empresas ou negócios individuais torna-se uma possibilidade importante e única em muitas situações” (pág. 10). O futuro profissional, portanto, não deve ser detentor apenas de um

conhecimento básico sólido, ser criativo e flexível, mas também precisa descobrir novos caminhos por sua própria conta, sabendo ultrapassar os limites impostos pelas condições sócio-econômicas.

A formação a que se pretende o projeto da UFABC é, portanto, orientada para o pioneirismo, para a liderança, para o novo e para o plural, e para uma atuação competente dentro das empresas:

instituir programas educacionais de ensino superior destinados à formação de pessoal e que focalizem a necessidade de ocupação de postos de comando e de liderança técnica nas empresas responde aos aspectos identificados anteriormente (pág. 10).

Cabe lembrar que a formação na UFABC deverá ser feita da seguinte forma: todos os alunos ingressam no curso básico, que garante o título de bacharel em Ciência e Tecnologia. Este curso tem duração de três anos sendo que, depois de cumprido, já permite que o aluno prossiga os estudos na pós-graduação. Se o estudante assim o desejar, ele pode continuar por mais um ou dois anos e escolher, segundo seu aproveitamento, os bacharelados e licenciaturas existentes (sendo que as engenharias são os cursos mais longos, com dois anos após o ciclo básico).

Todas essas características fazem parte dos “princípios ordenadores” e da “identidade institucional” da universidade e apresentam-se como elementos norteadores para as atividades que serão desenvolvidas. Outros pontos centrais apontados no projeto são a promoção do intercâmbio de professores e estudantes com outras instituições importantes do Brasil e do mundo para a troca de conhecimento e de experiências; a contratação de docentes de alto nível acadêmico, que se identifiquem com o projeto da universidade e que tenham “gosto pelo ensino”; e a difusão do conhecimento para o público em geral.

As inovações que o projeto destaca como imprescindíveis são possíveis em um contexto mais geral de reorganização da educação superior brasileira, que tem como objetivo ampliar o acesso (a meta do Plano Nacional de Educação é o atendimento de 30% de jovens em idade universitária) e de vagas em instituições públicas. A importância de inserir grupos sociais na universidade que sempre estiveram à margem é aí destacada e buscada através de um sistema de cotas sócio-econômicas e étnicas.

Cabe destacar que essas preocupações contidas no projeto pedagógico da UFABC não são exclusivas do Brasil, mas aparecem também em um movimento de reformas do ensino superior

europeu, por exemplo, que vem passando pelo processo de Bolonha, como lembra o próprio documento da universidade federal.

Entretanto, apesar de evidente, vale dizer que existe uma distância entre a teoria contida no projeto pedagógico e o que está sendo de fato executado no cotidiano universitário. Essa distância pode ser menor ou maior, dependendo do elemento em questão. Por exemplo, é possível que a interdisciplinaridade esteja sendo promovida o máximo possível através da heterogeneidade da grade curricular. Já a proposta de pesquisa desde o início do curso, a questão das parcerias para o desenvolvimento científico, a mobilidade acadêmica, como isso tudo está caminhando? A universidade, em seu atual estágio de desenvolvimento, está se distanciando ou se aproximando do projeto pedagógico?

Além dessa preocupação acerca da aplicação fiel ou não do projeto pedagógico, existem outros pontos que devem ser aqui comentados, no sentido de abrir um debate que possa iniciar uma problematização em torno do projeto.

5.3 Problematizando o documento

O projeto foi desenvolvido de forma a garantir, da melhor maneira possível, a interdisciplinaridade (uma das palavras-chave do documento) e a interação entre as áreas. A própria organização da universidade em centros e não em departamentos demonstra claramente isso, entre outros aspectos. Entretanto, sabe-se que a simples reorganização burocrática não é suficiente para que as atividades na instituição se orientem de fato neste ou naquele sentido. O próprio projeto reconhece que a organização inovadora “facilita e induz”, mas “não garante a desejada integração do conhecimento” e isso porque os funcionários, alunos e, especialmente, os professores que vão compor os quadros da universidade são formados em uma determinada tradição e têm uma certa “ideia” já formada do que seja educação e, particularmente, educação superior.

Em uma entrevista, um professor da área de química da UFABC comenta que essa “mentalidade inadequada”, por assim dizer, de alguns professores, transparece na necessidade destes de competir, incansavelmente, com a USP, por exemplo, como se esta instituição fosse um

modelo a seguir e, se possível, superar⁴⁶. Ora, a intenção, com a criação da UFABC, é justamente trazer a oportunidade de inovar, de criar algo completamente diferente e ousado, em muitos aspectos, e não copiar na região do ABC a experiência da USP ou de qualquer outra instituição de ensino superior, por mais excelente que seja. Construir uma universidade com ensino, pesquisa e extensão de alto nível não implica necessariamente em imitar exemplos bem-sucedidos ou seguir padrões já existentes, mas em experimentar e implementar novas possibilidades e caminhos.

Esse é um dos motivos pelos quais o projeto declara preocupação em relação à contratação dos professores: “Portanto, os docentes a serem contratados deverão demonstrar grande competência, gosto pelo ensino e *aderência à proposta acadêmica da UFABC*” (Projeto Pedagógico, pág. 25, grifo nosso). A competência tem sido observada e satisfeita, pelo menos oficialmente, com a contratação exclusiva de professores doutores, mas até que ponto pode ser medida a “aderência à proposta acadêmica” da universidade (sem falar no gosto pelo ensino)?

A inexistência de departamentos e a organização da universidade em torno de Centros não garantem, necessariamente, o diálogo entre as áreas e nem evita a tendência à especialização, se aqueles que atuam nesses espaços usarem as instituições tradicionais como guias para suas práticas. A própria criação de Centros, que são defendidos no projeto como necessários por questões administrativas, já demonstra certa tendência à divisão no seio da universidade e à aglutinação de certos grupos ao redor de algumas áreas do conhecimento, o que é socialmente compreensível, dada a maior facilidade de comunicação e aproximação entre os pesquisadores de uma mesma área de interesse e atuação.

A simples existência desses Centros, ao invés de uma estruturação mais ousada da universidade, sem a formação de núcleos, prejudica em alguma medida as ideias originais do projeto? Ou a abolição dos departamentos mostra-se, nesse sentido, realmente como um avanço?

Evidentemente, esses obstáculos iniciais ao pleno funcionamento integrado e original da universidade podem ser superados nos próximos anos, com o próprio aprendizado, que não se dá rapidamente e nem de forma linear e evolutiva, de todos aqueles que fazem a instituição. A mobilidade acadêmica, inclusive, tão destacada no projeto, também pode fazer com que a experiência da UFABC inspire práticas em outras instituições com as quais ela desenvolver relações.

⁴⁶ Entrevista, Docente 1.

O funcionamento integrado dos centros da UFABC é apenas um dos elementos que deve ser observado para saber se e o quanto o projeto inicial está apenas no âmbito do “dever ser”. O desenvolvimento de pesquisas em grupos pequenos desde o início do curso, orientadas pelos professores, também deve ser analisado, assim como o aspecto da mobilidade e do intercâmbio.

O projeto também prevê a realização de estágios supervisionados dos alunos com duração de um trimestre, no sentido de integrar universidade e empresas. A preocupação é com a colocação no mercado de trabalho, sendo que esse estágio deve ser realizado em tempo integral e com dedicação exclusiva, e nunca no último trimestre do aluno, que deverá trazer e multiplicar a experiência na universidade.

Convém observar também como estão funcionando e se desenvolvendo as chamadas “unidades complementares”, que aparecem no item 7 do projeto. São sete: a *Central de Computação*, que também deve oferecer cursos para os alunos e para o público em geral; o *Núcleo de Criatividade, Inovação e Experimentação*, que está relacionado à disciplina de projeto dirigido e prevê convênios com escolas de ensino médio; a *Central de assistência ao estudante: acesso e permanência*, que tem como objetivo oferecer todo suporte necessário para que o estudante termine o curso, inclusive cursos de complementação; *Escola de Educação Continuada*, responsável pelos cursos de extensão, presenciais ou a distância, e que “atende à demanda do setor industrial” (pág. 34), o *Núcleo de Estudos Avançados (Contemporâneos)*, que pretende discutir soluções alternativas para os problemas da sociedade em geral e que deve contar com profissionais a serem convidados; o *Sistema de Documentação Bibliográfica*, relacionado à documentação e às bibliotecas; e o *Núcleo de Cognição*, que ganha grande destaque ao longo do documento, e que deve integrar várias áreas de conhecimento, desenvolvendo atividades relacionadas inclusive à neurociência e à inteligência artificial.

Outro ponto do documento a ser comentado se distancia um pouco desses aspectos de funcionamento ou da estrutura universitária e está relacionado com o papel das humanidades nesta nova universidade, e com a forma que se procura contemplar este campo do conhecimento na grade curricular e na formação dos alunos.

Existe uma preocupação, que permeia todo o texto do projeto pedagógico, com a necessidade de fornecer aos alunos uma formação humanista, pelas próprias transformações pelas quais vêm passando as sociedades e o mercado de trabalho, como já explicado anteriormente. Para que os futuros profissionais tenham uma visão global sobre os desafios e problemas sociais,

no sentido amplo, que irão enfrentar, eles precisam de uma bagagem humanista, que contemple discussões éticas inclusive sobre o papel da ciência e suas relações com os seres humanos e o meio ambiente.

Para promover essa educação integral e pluralista, é necessário, como já destacado, que exista, para todos os cursos da universidade (contemplado no currículo básico), o eixo de humanidades:

As disciplinas obrigatórias do conjunto BAC⁴⁷ na realidade reorganizam o conhecimento em seis eixos para fins didáticos pedagógicos. Cinco são característicos da formação científica e tecnológica e o sexto refere-se à formação humanística indispensável a qualquer pessoa com formação superior (Projeto Pedagógico, pág. 22).

Entretanto, como explica o próprio documento ao falar do Centro de Ciências Naturais e Humanas, a área de humanidades “tem uma função *complementar* na formação dos alunos e atua também de forma interdisciplinar com as ciências naturais em temas que envolvem o pensamento filosófico e a história da ciência” (pág. 13, grifo nosso). Ou seja, apesar da preocupação com a formação humanista dos alunos, ela não é central na universidade: os problemas sociais, os desafios que se apresentam aos seres humanos no contexto da globalização, da crise ou da reestruturação econômica, não são o eixo norteador da formação científica dos alunos. A questão humana não é aquela que vai orientar a pesquisa e a produção científica e tecnológica na universidade. Ela aparece, mas de forma complementar, relacionada, por um lado, com a formação de professores, e, por outro, com a necessidade de os alunos terem contato com uma determinada discussão sobre a ciência (o pensamento filosófico e a história da ciência, além da questão ética), e sobre problemas sociais, mas sem que estes sejam o ponto de partida da atividade universitária, mas apenas uma contribuição para a formação intelectual.

O papel secundário das ciências humanas na UFABC pode ser notado também pela ausência, no início da estruturação da universidade, de formação para carreiras nesta área. Pelo menos no *campus* de Santo André, a formação é, atualmente, inteiramente centrada em carreiras da área científica e tecnológica. No momento, já está em andamento a construção do *campus* de São Bernardo do Campo, no qual haverá cursos de Gestão de Políticas Públicas, Filosofia e Ciências Econômicas, mas a própria criação de cursos sem uma discussão e uma organização

⁴⁷ Grade de disciplinas do Bacharelado em Ciência e Tecnologia.

prévias, como as que ocorreram em relação aos cursos das áreas científicas, já pode ser um sinal de certa marginalização de algumas áreas dentro da universidade.

A UFABC foi divulgada pelos seus criadores e se coloca, no discurso, como a “nova” universidade, aquela que deve servir de modelo para o futuro da educação superior de alto nível no país e a mais adaptada aos “novos tempos”. Sendo assim, julgando-se pelo papel que têm na universidade, qual deve ser o lugar das ciências humanas nesse novo contexto? Para além de um debate sobre campos científicos, as ciências humanas têm o *ser humano* como sua central preocupação, e não como meio ou recurso auxiliar. E se em uma universidade que pretende que seus alunos tenham uma formação humanista, a humanidade não é o centro orientador das atividades, a pergunta que se deve fazer é: qual é o lugar da própria *humanidade* nessa “nova” construção do conhecimento? Ou, melhor dizendo, se o desenvolvimento da ciência não tiver o ser humano como o centro de suas preocupações e como seu objetivo, então para que, ou para quem, estará sendo construído o conhecimento?

As ciências humanas da forma como estão contempladas atualmente na grade curricular da UFABC, com disciplinas sobre a História da Ciência, a Filosofia da Ciência ou da “revolução científica”, ou o Desenvolvimento Sustentável, que permitem que o aluno entre em contato com certas discussões, temáticas e reflexões, são, indubitavelmente, importantes para a formação dos futuros profissionais e representam um salto de qualidade.

Entretanto, deve se ressaltar uma coisa: ou a humanidade (especialmente aquelas parcelas mais atingidas pelos problemas resultantes das desigualdades existentes nas sociedades) é o objetivo das atividades que são desenvolvidas, ou, por mais que se tente impregnar com tintas humanísticas o trabalho a ser feito, ela se torna seu próprio objeto.

Por isso é preciso, sobretudo, para usar a expressão de François Chesnais, “decifrar palavras carregadas de ideologia” contidas no documento⁴⁸, pois não apenas palavras como “interdisciplinaridade”, “educação integral” ou “visão global” são utilizadas, como também aparecem termos como “desafios”, “flexibilidade”, “novas exigências”, “inovação” ou “adaptação”.

O que significam, no contexto do projeto pedagógico, certos conceitos? Mesmo quando é colocado que a Universidade deve ter um “olhar voltado para o mundo, e andar de mãos dadas com a sociedade e com o setor produtivo, iluminando-lhes o caminho do futuro” (pág. 3), o que

⁴⁸ François Chesnais, *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

exatamente está se entendendo por “sociedade” e “mundo”? Quem é exatamente o público ou a comunidade externa para quem a universidade deve ter os olhos voltados e com quem deve estar em permanente contato? Isso não fica claro no texto, com exceção de um ou outro ponto (por exemplo, ao falar da *Central de assistência ao estudante: acesso e permanência*, fica claro que devem ser oferecidos cursos de complementação *aos estudantes do ensino médio*, pág. 34). No restante do documento, entretanto, essa informação fica vaga.

Aproveitando uma passagem retomada no parágrafo anterior, vale um comentário sobre como a questão da *extensão* aparece no documento. O projeto afirma que a universidade deve ter um olhar voltado para o mundo, andando de mãos dadas com a sociedade e o setor produtivo, *iluminando-lhes o caminho*. Seria interessante, nesse ponto, resgatar a reflexão feita por Paulo Freire sobre essa relação (universidade X sociedade, por meio da extensão). É evidente que a extensão não é a única porta possível por onde se dá uma interação entre a instituição universitária e a sociedade, mas não há dúvidas de que ela é muito importante.

No livro “Extensão ou comunicação”⁴⁹, Paulo Freire trata da questão da extensão no que se refere à relação dos agrônomos com os camponeses. Começa o livro mostrando a necessidade de se atentar ao significado da palavra extensão. Segundo ele, o próprio termo já traria em si um sentido de estender, de levar algo a alguém, o que evidenciaria, no caso do encontro entre agrônomo e camponês, uma relação desigual, de superioridade do agrônomo, e sempre de mão única, nunca de troca. Resume, na página 22, esses significados: extensão carregaria consigo as ideias de transmissão, superioridade, depósito de algo, no caso conhecimento, em um recipiente vazio, no caso as comunidades rurais, mecanicismo, messianismo e invasão cultural.

Não traria consigo a palavra extensão a ideia de troca, de comunicação, ou de uma relação simétrica, no sentido “educador-educando” e “educando-educador”, para usar os conceitos de Freire, mas carregaria preconceitos contra a comunidade não-acadêmica, como se esta não tivesse nada a oferecer em termos de conhecimento e experiências, devendo apenas receber calada, e nunca o que quer ou o que precisa, mas o que lhe cabe, segundo suas “capacidades”.

Essa extensão, para Freire, não pode ser educativa, porque não promove a problematização e nem o diálogo. Ele também lembra que não se trata apenas de uma questão de significados de palavras. Ela carrega uma atitude real:

⁴⁹ Paulo Freire, *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 13^o edição, 2006.

E todos esses termos envolvem ações que, transformando o homem em quase ‘coisa’, o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento como autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objeto de tais ações (FREIRE, 2006, p. 22).

Apesar de falar especificamente da relação entre agrônomo e camponês, essas observações valem para a questão da extensão universitária como um todo. A prática da extensão, com todas as ideias de que o termo está impregnado, é mecanicista e torna o conteúdo estático, como afirma Freire: “O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo (...) É tarefa de sujeitos, não de objetos” (p. 27).

Sendo assim, não a extensão, mas a comunicação entre a universidade e a comunidade é que pode propiciar a troca de conhecimentos e experiências, e enriquecer e beneficiar os dois lados. Visão distinta da que aparece no projeto pedagógico da UFABC, que afirma, como já dito, que a universidade deve andar de mãos dadas com a sociedade e com o setor produtivo, *iluminando-lhes* o caminho. Ou seja, é justamente a ideia de que a instituição universitária é a detentora de todo conhecimento e portadora da “luz”, que deve ser levada à comunidade, que vive na escuridão da ignorância.

5.4 Visões de Universidade

A concretização dos ideais apresentados no Projeto Pedagógico não está garantida apenas por estarem registrados em um documento, como é evidente. Na prática, existem várias visões de universidade e de quais são as características de uma “boa” educação superior, que podem se complementar ou divergir entre si, opondo-se.

Vale, portanto, verificar quais ideias estão operando na constituição de fato da UFABC, pois elas, de certa forma, terão influência no desenho de fato que a instituição irá ganhar. Para isso, vamos trazer as entrevistas com a comunidade da universidade, no sentido de captar a diversidade de visões lá existente em relação aos diversos temas, especialmente os centrais do documento.

A interdisciplinaridade, como já mencionado, aparece como um dos temas chave do projeto. A ideia era a de garantir pelo menos duas coisas: a formação do aluno do modo mais amplo possível, com seu contato com as diversas áreas para evitar a ultra-especialização

“precoce”; e o diálogo entre os pesquisadores da UFABC, para a realização de atividades em conjunto.

Pelas entrevistas realizadas com os docentes, foi possível perceber que este fator está sendo promovido tanto quanto possível. Entretanto, ainda existem alguns entraves, que nem são apenas burocráticos mas também políticos:

A interdisciplinaridade é favorecida aqui porque não tem departamento. Eu estou aqui no Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas (...) então eu converso mais com esses colegas, mas tem outros problemas até políticos de formação da universidade. Por exemplo, quando foi construída a universidade, a vice-reitora, que é da química, construiu um monte de laboratório de química! Então ela, que agora faz o discurso da interdisciplinaridade, construiu um feudo, e muitos alunos da engenharia vão se formar sem ter uma aula de laboratório (Entrevista, Docente 2, 09/12/2009)

Neste caso, o professor se refere a uma ocorrência do início da estruturação da universidade que, de certo modo, acabou gerando uma “fratura”, segundo suas próprias palavras, “difícil de superar”, ou seja, a instituição recebeu uma verba de 8 milhões de reais e os responsáveis pelo investimento desse dinheiro aplicaram 6 milhões em uma única área, a de química. Sobre isso, o mesmo professor comenta:

Eu acho que se uma universidade cresce é porque todos os setores crescem, não adianta ter uma universidade em que só química é boa. A UFABC não vai se fazer por causa de química. Essa visão ‘farinha pouca, meu pirão primeiro’, destrói a universidade, e já criou uma fratura que é difícil superar. Na outra universidade, eu convivia com físicos, com químicos, nunca tive problemas; aqui os físicos e químicos estão agrupados lá no décimo andar e nos olham como inimigos. Eu não entendo. Aí a interdisciplinaridade vai pro espaço. Nós vamos contratar agora quatro professores físicos, que trabalham com engenharia espacial, mecânica celeste, que teriam tudo para trabalhar com caras aqui do outro centro que mexem com astrofísica, mas eu acho muito difícil isso acontecer, por causa dessa fratura inicial (Idem)

Ou seja, apesar da proposta e do incentivo, a partir da não existência de departamentos, mas de Centros, a interdisciplinaridade corre o risco de existir apenas no papel, ou na formação da grade curricular, na forma como as disciplinas são oferecidas aos alunos, mas não como uma prática norteadora das atividades universitárias, inclusive de pesquisa, por causa de uma certa visão política da educação e de recursos universitários, segundo este docente, que não consegue captar ou estar de acordo com a intenção do Projeto.

O professor aponta ainda informações contidas na própria página eletrônica da UFABC como “prova “ de sua queixa. Onde constam os dados sobre a infra-estrutura para a pesquisa na

universidade, com os equipamentos existentes na CEM (Central Experimental Multiusuário), espaço para uso dos pesquisadores, pode-se constatar que dos 24 equipamentos, 22 contemplam particularmente a área de química (juntamente com bioquímica, petroquímica, polímeros e materiais). Os outros atendem conjuntamente a física (5) e biologia (4)⁵⁰.

Os estudantes entrevistados, tanto da área de exatas quanto de humanas, também sentem e falam sobre essa dificuldade de colocar a interdisciplinaridade de fato em prática:

Acho que a proposta da Universidade de dar uma formação interdisciplinar é muito importante. O problema é que isso não é proporcional. Tem muito mais ênfase de exatas no curso de humanas do que de humanas no curso de exatas. E isso é dito pelos próprios professores de humanas (Entrevista, Discente 1, 25/08/2010).

Sobre a existência dos Centros, em substituição aos departamentos, com a intenção de promover a interdisciplinaridade, outro professor afirma:

A interdisciplinaridade fica por conta, digamos assim, de que nossos alunos têm aula de matemática, física, química, biologia, e essa estrutura de Centros auxilia até certo ponto o intercâmbio de físicos com químicos, biólogos, matemáticos, com o pessoal da computação, mas é um processo que não se aprende da noite para o dia. (...) Houve uma movimentação para acabar com os centros, mas também o pessoal que ficou na administração não se sentiu a vontade para mudar algo que eles receberam. Às vezes eu acho que seria bom, mas é tudo especulação, não é mesmo? Será que os grupos não se formariam da mesma maneira? Será que cada um não ficaria no seu mundo, defendendo seu espaço? E outra, essa ideia de fazer uma grande comunidade... o ser humano primitivo veio de tribos, eliminar isso é fácil? (Entrevista, Docente 3, 17/12/2009)

Para além da ideia de que o ser humano veio de tribos e de que eliminar certas tendências “naturais” de comportamento não seria fácil, há a lúcida menção de que promover a interdisciplinaridade como prática não é um processo automático e instantâneo, mas leva um tempo para se consolidar, inclusive porque contraria outras ideias tradicionais e arraigadas de como deve ser o funcionamento de uma universidade.

Aliás, o conflito com ideias tradicionais já era previsto pelo documento, que afirmava a necessidade de contratar professores que, além do gosto pelo ensino, tivessem identificação com o projeto. E exatamente essa “identificação” dos novos professores parece ser um grande entrave,

⁵⁰ Dados disponíveis em http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=665&Itemid=229. (Acesso em 11 de julho de 2010).

pois eles mesmos têm uma formação tradicional e tendem a reproduzir os modelos nos quais se formaram e que têm como referência do que seja uma boa universidade.

A UFABC, inclusive, tem contratado, pelo que se pôde constatar nas entrevistas, grande número de jovens pesquisadores (professores com pouca idade), apostando em sua capacidade de inovação. Contudo, um professor apresenta sua visão em relação a esse quadro, resumindo a situação que acaba sendo a realidade na Universidade, do seu ponto de vista:

Então, uma coisa é o projeto, que eu comprovei que é inovador, só que as pessoas não são inovadoras. Você tem um monte de cara recém-formado, que faz a academia como a universidade brasileira faz. É igualzinho, sempre o mesmo modelo. Ele entra na faculdade. No segundo ano, ele percebe que é uma boa fazer pesquisa, e entra na iniciação científica. Faz um projetinho, ganha uma bolsa e acaba a faculdade com quatro ou cinco anos. Aí, o professor que gosta de você te orienta e você entra no mestrado. Você não fez nada na sua vida! Tem 23 ou 24 anos, se você é da área de educação, você não deu uma aula! Aí você fica um ou dois anos, e junto com esse professor, você escreve vários *papers*, publica e tal. O professor fica feliz, você também, e logo em seguida, com esse mesmo professor, ou com um amigo dele, você entra no doutorado. Você não trabalhou, não deu aula, viajou para os Estados Unidos, aproveitou uma bolsa, o pai tem uma grana que ajuda ainda, tem dinheiro, dá carro, dá tudo o que for, porque é da elite (tem que ser, porque quem é pobre com 14 anos está trabalhando). Aí com 30 anos, ele tem um monte de pesquisa, presta o concurso e vem dar aula aqui. E é um orgulho para muitas pessoas dizer que a média de idade dos nossos docentes é 35 anos. Orgulho para eles, para nós é pior, porque nunca fizeram nada, nunca trabalharam. Então, não é que não é inovador, eles não são inovadores. A maneira como a gente conduz a coisa aqui é como se esses jovens fossem inovadores. A inovação não está na idade (Entrevista, Docente 5, 19/01/2010).

É interessante notar sua afirmação: o projeto é inovador, mas *as pessoas não são inovadoras*. Outro ponto a ser destacado também nesta fala é essa curiosa aposta na juventude como meio para garantir a inovação, como se ela por si mesma portasse consigo a semente da transformação.

Esta posição se aproxima bastante da visão de Cristovam Buarque sobre os dilemas das universidades brasileiras, conforme já exposto, segundo a qual o “esgotamento etário” seria um grande problema, já que os professores mais velhos seriam mais acomodados, não teriam a mesma disposição que os mais jovens, e nem aceitariam trabalhar em condições adversas, como aqueles que estão no início da carreira (BUARQUE, 2000).

Outro professor assim encara o mesmo problema:

Agora, com relação ao impacto social na região, eu acho que ela tem um problema, porque com o discurso de universidade de ponta, ela trouxe para cá muitos jovens cientistas brilhantes, de carreira brilhante na academia, mas jovens que não passaram por nenhuma experiência de movimentos sociais e políticos, que ficavam em seus

laboratórios, debruçados em seus livros e produzindo *papers*, e eles chegam aqui e não conseguem entender essas coisas. Eu vejo muitos desses professores, jovens cientistas brilhantes, que exigem que seus alunos publiquem *papers*! (...) Então esse é um problema que nós enfrentamos aqui, nesse modelo de universidade que trouxe um monte de jovens pesquisadores brilhantes que só pensam em *paper*, e colocam isso o tempo todo na mesa e na sala de aula, e ficam felizes porque reprovam 80% dos alunos. Já é um teste desde o começo para saber se os alunos vão ter pique para acompanhar o brilho da mente desses professores (Entrevista, Docente 2, 09/12/2009).

A “inexperiência” de muitos pesquisadores contratados, na visão de alguns docentes, e inexperiência não apenas em relação a aulas, mas também ao contato com movimentos sociais, como mencionado acima, tem impacto não só na prática da interdisciplinaridade, como também em outra questão base da Universidade: a inclusão.

A UFABC usou o vestibular como processo seletivo no início de seu funcionamento, mas hoje trabalha apenas com o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), através do Sistema de Seleção Unificada (o SiSU), e reserva 50% de suas vagas para alunos oriundos de escolas públicas, havendo também cotas destinadas a minorias étnicas⁵¹. Entretanto, o que as entrevistas mostraram até então é que há uma forte política de inclusão desses alunos, mas não exatamente uma política de permanência.

Ou, melhor dizendo, por um lado existe uma grande oferta de bolsas para que os alunos com menor renda consigam se manter na universidade e terminar seu curso. Por exemplo, existem as bolsas auxílio e moradia. Além destas, há também a oferta de bolsas de iniciação científica e de monitoria, estas de cunho acadêmico e “meritocrático”. A página eletrônica da UFABC fornece os números: de um total de 4.184 alunos matriculados na graduação (3.797 no BC&T em Santo André, 195 no BC&T em São Bernardo do Campo e 192 no BC&H também em São Bernardo do Campo), 1.569 recebem algum tipo de bolsa, sendo 778 de permanência, 562 de auxílio moradia, e 229 de monitoria acadêmica⁵².

Além destas, existe também uma outra bolsa, específica para os alunos das Licenciaturas. Um docente, preocupado também com outra questão importante, a baixa procura pelas carreiras de professor, explica:

A UFABC tem uma oferta muito grande de bolsas, e agora na licenciatura a gente conseguiu aprovar o PIBID (Programa de Iniciação à Docência). É um programa que

⁵¹ Informações retiradas da página eletrônica http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1765&Itemid=224 (acesso em 11 de julho de 2010).

⁵² Dados de dezembro de 2010.

estimula os alunos à carreira de licenciatura, oferecendo bolsas que o aluno pode usar para fazer um estágio. Ele tem que fazer obrigatoriamente um trabalho de estágio na escola pública, e ele vai ter um supervisor na universidade e um tutor na escola onde ele vai trabalhar. E todo mundo é remunerado, os alunos, os professores da escola e os supervisores da universidade. É uma coisa muito interessante, uma bolsa de 350 reais, por dois anos. Então talvez isso aumente a procura pelas licenciaturas (Entrevista, Docente 6, 09/02/2010)⁵³.

Por outro lado, entretanto, os professores apontam que os alunos de escola pública que entram na universidade pela proposta de democratização do acesso muitas vezes não continuam no curso por não encontrarem apoio para superar as dificuldades que surgem, justamente nas disciplinas destes “jovens pesquisadores brilhantes” que têm em mente um determinado modelo de excelência que garante seu nível de qualidade reprovando 80% da sala e fazendo com que apenas os “mais aptos sobrevivam”:

Esse discurso que os nossos alunos têm que ser “geninhos” à nossa imagem e semelhança cria uma visão de que se tem que arrochar no vestibular. No começo foi assim, eu via o debate. ‘Meus alunos não sabem nada!’, só falta dizer que é burro, ‘não sabem fazer equação de segundo grau!’, e aí, o que tem que fazer? ‘Ah, tem que ser mais rigoroso no vestibular’. Então, a visão que se tem é retrógrada, um cara que diz isso não sabe nem qual é o significado de um vestibular. Mas isso está aqui dentro. E é a maioria dos professores (Entrevista, Docente 5, 19/01/2010).

A imagem de excelência que parte dos professores tem gravada em suas mentes, e que faz sentido para eles por tê-los acompanhado durante toda sua trajetória, faz com que esses alunos que eventualmente possam ter alguma lacuna em sua formação abandonem a universidade com a sensação de fracasso pessoal, o que pode ter consequências permanentes.

E nós temos atualmente 3000 alunos, porque 1500 evadiram, sumiram, ou foram jubilados ou desistiram. É a maior evasão das federais aqui. (...) As regras rigorosas de jubramento foram aplicadas desde o primeiro dia. Agora, o professor Waldman, candidato a reitor⁵⁴, propõe uma flexibilização dessas regras, porque nós temos aqui 50% de alunos que vêm de escola pública. E precisa de um projeto para que eles possam acompanhar. Não adianta dizer ao aluno de escola pública que é uma

⁵³ Um comunicado da UFABC dá conta de que a universidade concederia um total de 48 bolsas deste programa, sendo 40 para seus alunos e 8 para professores da rede pública estadual que participassem do projeto (das áreas de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química). Para os alunos, o valor da bolsa seria de R\$350,00, e para os professores, que se tornariam supervisores do programa, a bolsa seria de R\$600,00. Dados disponíveis em *UFABC concederá 48 bolsas em programa de iniciação à docência* (http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3278:ufabc-concedera-48-bolsas-em-programa-de-iniciacao-a-docencia&catid=587:2010&Itemid=183). Acesso em 11 de julho de 2010.

⁵⁴ O Professor Helio Waldman assumiu oficialmente o posto de Reitor da UFABC no dia 08 de fevereiro de 2010.

oportunidade para ele estudar em uma universidade pública, de qualidade, de ponta, e ele entra aqui e ele vem com deficiências importantes de formação, e vai pro fracasso e se sente ele o fracassado, e isso é muito ruim (Entrevista, Docente 2, 09/12/2009).

De fato, o “gosto pelo ensino” e a “identificação com o projeto” são coisas difíceis de medir na hora da escolha dos professores, e justamente uma visão social, histórica e política, que se pretende passar aos alunos como diferencial na formação da UFABC, pode ser o que falta para parte do corpo docente, em relação ao significado da educação superior brasileira e suas relações com o modelo de desenvolvimento e com os problemas e desigualdades do país.

E essa falta de preparação e de envolvimento de muitos professores com algumas intenções do projeto, que o distinguem das estruturas já estabelecidas do ensino superior no Brasil, como uma política agressiva de inclusão de alunos de escola públicas (principalmente se comparada a de outras IES públicas do estado de São Paulo) e a interdisciplinaridade na formação dos alunos e na atuação dos pesquisadores, agrava, ainda que não sozinha, um problema que os professores apontam como importante nesse momento: a grande evasão de alunos.

Outro professor afirma que ainda não foi feita nenhuma pesquisa mais profunda a partir dos números da evasão na instituição, por isso não se pode dar uma explicação definitiva a respeito, mas sonda alguns motivos:

A gente tem algumas hipóteses. Uma: excesso de rigor na avaliação; má qualidade da aula. Má qualidade mesmo! Por exemplo, (...) o professor faz tudo no datashow (...) dá aula de cálculo e coloca cada fase da expressão em uma página de slide! Ele não tem coragem de escrever na lousa! Numa aula de ecologia, tinha 100 slides! Então, má qualidade da aula; questão pessoal, o cara arrumou um emprego, tem que mudar, não tem dinheiro nem para vir; decepção com a área. Mas qual a porcentagem? Eu não sei. O fato é que tem uma série de coisas que influenciam, mas ninguém sabe o que pesa mais. O fato é que é preocupante, mas tem que saber o que é para poder atuar (Entrevista, Docente 5, 19/01/2010).

O entrevistado, neste caso, fez ainda uma relação entre a má qualidade das aulas e a in experiência de muitos professores, que utilizam todos os materiais e a tecnologia disponíveis na universidade (como o “datashow”), mas acabam tornando a sua aula “indigesta” (colocando cada fase de uma expressão em um slide...), justamente pelo pouco contato com o cotidiano do magistério.

Um aluno do primeiro quadrimestre do BC&T, que concedeu uma entrevista no dia em que estava indo à universidade para abandonar o curso, reforçou as hipóteses do professor acima.

Afirmou que estudou em colégio particular e frequentou curso pré-vestibular, e mesmo assim considerou os cursos muito “puxados”.

As matérias de cálculo eram muito aprofundadas, mas dadas em pouquíssimo tempo. “Trabalhando o dia todo, fica muito difícil conseguir acompanhar”, disse o aluno, que concluiu, em tom de brincadeira: “Fiquei com a sensação de que não é um curso superior, ou eu que sou muito inferior. O negócio é pra matemático, engenheiro, físico, ou aquele pessoal que teve como primeiro brinquedo um ábaco ou um quadrado mágico” (Entrevista, Discente 2, 25/08/2010).

A evasão dos estudantes não está, evidentemente, vinculada apenas às dificuldades para acompanhar o conteúdo. Gustavo de Oliveira, em sua dissertação de mestrado, apresenta os resultados de uma pesquisa aplicada na UFABC que buscava explicar as causas da evasão⁵⁵. As respostas mostraram que 42% dos alunos deixaram a UFABC porque ingressaram em outra instituição, o que se explicava naquele momento por ela ser uma instituição ainda em formação, em comparação com outras IES tradicionais. Este é um número que tende a diminuir, conforme se consolida a universidade (OLIVEIRA, 2010).

Mesmo assim, as respostas relativas ao rendimento acadêmico (“falta de tempo para estudar”, “dificuldades para acompanhar o conteúdo acadêmico” e “reprovação e jubramento”) somam 22%, número significativo.

Oliveira afirma ainda que medidas foram tomadas na tentativa de diminuir esses números, como a criação de um curso de reforço em matemática básica para os alunos ingressantes em 2008, mas que não é possível saber o impacto deste esforço emergencial na evasão (OLIVEIRA, 2010, pág. 91).

Além do excesso de rigor citado, o sistema trimestral⁵⁶, outra característica colocada como inovação pelo documento, também parece ter uma relação com a qualidade das atividades desempenhadas durante o período, não só pelos alunos, mas também pelos professores. Um deles questiona a eficácia da trimestralidade, raciocinando a partir das próprias preocupações apresentadas no Projeto Pedagógico:

⁵⁵ A enquete foi elaborada pela comissão de apoio estudantil e aplicada entre julho e agosto de 2009 por correio eletrônico, obtendo 170 respostas.

⁵⁶ Na verdade, este sistema é chamado na UFABC de quadrimestre. Em 2010, os quadrimestres foram assim distribuídos no calendário acadêmico: 1º quadrimestre (04/02 a 08/05), 2º quadrimestre (25/05 a 21/08) e 3º quadrimestre (13/09 a 18/12).

Veja, no projeto você lê que o aluno precisa de tempo para pensar, o que é verdade, e tempo para amadurecer. E com cursos trimestrais, ele tem uma quantidade enorme de cursos, mas será que ele tem tempo para pensar e para amadurecer? São perguntas que ainda ficam no ar, sem respostas. (Entrevista, Docente 3, 17/12/2009).

Outro professor argumenta a partir de um ponto de vista complementar:

Esse sistema de três períodos por ano eu sou contra. É muito corrido e atrapalha bastante a nossa vida aqui e o contato com outros professores. E tem uma coisa muito importante nos cursos de graduação que é a luta pela sobrevivência, ou seja, você conseguir aprovação nos cursos. Você passa por três processos de finalização de disciplinas, com provas e tal, com três momentos de stress absoluto em que a prioridade é passar. Eu fui a um congresso no final do ano, e tive que arrumar um professor que desse as aulas no meu lugar, porque não tem espaço para a reposição de aulas, e eu acho isso ruim. ‘Ah, eu vou ficar uma semana fora para participar de um congresso’, isso não existe! Não tem folga. Eu vivia antes num esquema semestral e ficar fora uma semana não representava nenhum problema (Entrevista, Docente 2, 09/12/2009).

Importantes elementos complicadores são apontados nesta fala: o stress absoluto a que são submetidos professores e alunos ao longo do ano, com tempos de respiro muito curtos, o que não implica somente em pouco tempo de “folga” para os estudantes, mas em pouco tempo de amadurecimento também, como apontou o terceiro docente, e em um entrave para os professores que devem participar de eventos acadêmicos que ocorrem em várias regiões do Brasil e do mundo em vários momentos.

Essa falta de tempo para a acomodação das ideias, para a reflexão e até para o aprendizado em si parece ser agravado pelo ciclo inicial de três anos, em que muitas disciplinas básicas, como Cálculo, têm de ser ministradas em um tempo muito menor do que o comum, o que pode trazer prejuízos à formação: “As matemáticas, por exemplo, eu acho que estão sendo feitas muito rapidamente. Disciplinas que eu tive em 90 horas, como Cálculo I, aqui eu leciono em 48 horas/aula”, afirma o segundo docente.

E para além deste problema, existe outro, que não foi mencionado nas entrevistas diretamente e nem deve ser aprofundado, por não ser um dos eixos temáticos da pesquisa, mas que ficou subliminar: o da intensificação do trabalho, especialmente do trabalho docente, por meio da trimestralidade e até mesmo do Ciclo Básico. Fragmentar o trabalho em períodos cada vez menores pode ser uma das maneiras de intensificá-lo mantendo uma mesma jornada, e isso não deve ser ignorado. Ainda que este não seja um tema a ser desenvolvido, vale aqui essa menção, pois se trata de uma hipótese concreta.

Outro tema importante no Projeto Pedagógico é a preocupação com a formação “humanista” dos estudantes. Deve-se lembrar que o conteúdo do documento se referia ao curso de Ciência e Tecnologia (BC&T), que estava sendo implantado naquele momento, e não ao bacharelado em Ciências e Humanidades (BC&H), que ainda não havia sido organizado e nem idealizado. Portanto, quando se fala aqui em formação humanista, refere-se obviamente às humanidades dentro do contexto da formação de profissionais das áreas de exatas, biológicas, computação e engenharias (Ciência e Tecnologia e os bacharelados e licenciaturas posteriores).

Na grade curricular, ou “matriz” (como preferem chamar os professores), que já passou por várias mudanças, estando em sua terceira reformulação, como afirma um docente, existem poucas disciplinas especificamente da área de humanidades. As obrigatórias são: “Bases epistemológicas da ciência moderna”, “Estrutura e dinâmica social”, e “Ciência, tecnologia e sociedade”.

O quarto professor entrevistado revela que as disciplinas da área de humanidades têm uma boa aceitação, inclusive as optativas, para as quais a procura costuma ser grande, mas que a formação humanista dos estudantes não passa tanto pelas disciplinas (até porque elas são em número reduzido), mas pelo incentivo ao comportamento autodidata dos alunos, que devem buscar construir sua própria formação não tanto na sala de aula, mas “no espaço mais abrangente da universidade”, no contato com os pesquisadores das diferentes áreas. (Entrevista, Docente 4, 13/01/2010).

Três linhas numa matriz curricular não são suficientes para formar um graduando com uma forte consciência crítica em relação às ciências exatas e às engenharias. A ideia é que o aluno não seja apenas um bom profissional, mas que, além disso, ele reflita sobre aquilo que ele faz e sobre a contribuição que ele dá para a sociedade. E não é só com três disciplinas que você vai conseguir desenvolver essa consciência crítica, mas com o contato com os professores, e nós temos vários alunos com vocação para as engenharias, ou para as ciências naturais, que fazem iniciação científica com professores na área de ciências políticas, sociologia, antropologia, e filosofia, então não é tanto a sala de aula que vai dar essa base humanística para o aluno, mas o próprio ambiente universitário como um todo (Idem).

Essa aposta na capacidade de o próprio estudante conduzir sua formação de modo interdisciplinar e humanista, a partir simplesmente do “ambiente” universitário pode ser complicada. O Projeto, por um lado, afirma que a trajetória como um todo dos alunos na UFABC deve garantir uma postura autodidata do futuro profissional, mas esperar que ele mesmo conduza sua formação desta forma (ainda enquanto aluno) não seria muito? O ideal não seria que a própria

grade curricular garantisse, de alguma forma, esse contato com as humanidades? Ou deixar essa interação por conta do ambiente universitário (e de três disciplinas obrigatórias) já é suficiente?

Ao mesmo tempo, este mesmo professor demonstra que existe uma luta dentro da UFABC, por parte dos pesquisadores das ciências humanas, por mais espaço para as humanidades, tanto que se chegou à criação do bacharelado de Ciências e Humanidades e à proposição de dois cursos de Pós-Graduação na mesma área: Planejamento e Gestão de Território, e Ciências Humanas e Sociais (Entrevista, Docente 4, 13/01/2010)⁵⁷.

Essa ação dos professores das humanidades dentro da instituição retrata uma disputa que não é apenas corporativa, como se poderia pensar, mas de visões distintas sobre o papel de uma universidade, em que o ponto de vista humano e as análises sociais têm uma contribuição fundamental no diálogo com as outras áreas. E esse embate aparece também em relação a uma outra área presente na UFABC, que ainda luta por um espaço que a coloque em condições de realizar este projeto interdisciplinar: a Educação.

O sexto docente entrevistado mostra que “o grupo das licenciaturas”, tradicionalmente tido como o “primo pobre” das instituições universitárias em geral, como ele interpreta, é bastante coeso e luta para se fortalecer dentro da UFABC. O diálogo interdisciplinar, entretanto, torna-se cômico quando ele explica como foi propor a Pós-Graduação em Educação na Universidade:

Infelizmente, muitos não têm a noção de que a Educação faz pesquisa. Tanto que quando a gente propôs a Pós-Graduação em Educação, criou-se um escândalo, porque ‘como assim?’, a Educação simplesmente forma professores e capacita, não precisa fazer mais do que isso’. Eu não participei das reuniões onde o projeto foi apresentado, do conselho, uma colega participou, e ela sentiu na pele isso. A gente teve que correr atrás de dados. Na CAPES, é uma área gigantesca, tão grande quanto a área de Química, por exemplo. Então, a gente está lutando muito para dar visibilidade e credibilidade à área de Educação na UFABC (Entrevista, Docente 6, 09/02/2010).

Trata-se, portanto, de construir cotidiana e permanentemente a possibilidade de um trabalho interdisciplinar na instituição, o que passa pela necessidade, inclusive, de mostrar e provar a importância e o valor de áreas que não são tecnológicas em si em uma universidade que se apresenta e é vista como, essencialmente, tecnológica. Talvez essa imagem possa vir a mudar a

⁵⁷ Atualmente, o Programa de Pós-Graduação da UFABC conta com 7 cursos: Biossistemas, Ciência e Tecnologia (Química), Energia, Engenharia da Informação, Física, Matemática, e Nanociências e Materiais Avançados. Informações disponíveis em <http://propg.ufabc.edu.br/programas-de-pos-graduacao.html> (acesso de 11 de julho de 2010).

médio ou longo prazo, após a implantação e consolidação dos Bacharelados e cursos de Pós-Graduação em Humanidades, mas parece evidente a ênfase nas Engenharias e afins, e não exatamente no trabalho interdisciplinar, que reconhece a mesma importância e peso para todas as áreas.

As atividades interdisciplinares parecem mais fáceis de se promover, portanto, entre engenheiros, físicos, químicos, matemáticos. Porém, com as humanidades (a área de Educação incluída) o diálogo dependerá inclusive de que se prove para os outros docentes que é possível pesquisar com os profissionais das Ciências Humanas porque eles também realizam pesquisa!

Se provar que se realiza pesquisa já é um grande desafio para alguns profissionais, chegar a um acordo sobre *que tipo* de pesquisa se pode desenvolver parece impossível. Isto porque para alguns professores a única pesquisa que vale a pena desenvolver é aquela que está de alguma forma vinculada ao setor produtivo ou que possibilita algum ganho a curto ou médio prazo, seja pela venda de inovação tecnológica ou pela prestação de algum serviço.

Questionado sobre a possível perda de autonomia que a universidade poderia sofrer caso aceitasse diversificar suas fontes de financiamento, atrelando a pesquisa ao setor produtivo, o terceiro docente entrevistado assim argumenta:

Eu acho isso ótimo! Melhor do que fazer uma pesquisa que não serve para ninguém! Se nossa universidade tem um grupo desenvolvendo para uma determinada indústria e isso vai gerar riqueza, é muito melhor do que ficar pesquisando o sexo dos anjos que não vai servir para ninguém. Que autonomia nós procuramos? Que autonomia é essa? A autonomia não é algo espiritual, é ligada à sociedade, você não pode ser autônomo da sociedade que lhe paga, você tem que estar inserido na sociedade, que paga meu salário (Entrevista, Docente 3, 17/12/2009).

E a realização de pesquisa majoritariamente voltada para as indústrias (ou para a sociedade, conforme o ponto de vista do professor citado acima) dentro de uma universidade pública não é vista como algo negativo dada sua percepção de como se dá a distribuição de riquezas na sociedade. Produzir para uma determinada empresa não é um problema porque se a empresa cresce, ela gera empregos e riquezas que não ficam apenas nas mãos dos proprietários e acionistas, mas são multiplicadas para todos.

A existência de ricos na sociedade (e de preferência muitos ricos) é algo desejável, pois eles incidem na diminuição da pobreza:

Que a Universidade gere ricos? Graças a Deus! Porque o rico vai ter uma empregada doméstica... eu sou cristão, e eu acho assim, eles só criticavam o rico avarento. Riqueza ou pobreza é uma coisa relativa. O índio é pobre? Ele não tem dinheiro nem para comprar uma caixa de fósforo, mas ele não precisa do dinheiro. Riqueza é uma coisa relativa. Quando Cristo condenava a riqueza, ele condenava aquela riqueza avarenta, em que os servos e os escravos eram mantidos numa condição subumana. E como você acaba com a pobreza? Gerando riqueza, e distribuindo essa riqueza. Então eu acho que só a universidade, só a educação para melhorar as condições de vida de todos. Claro, vamos ter pobres? Vamos. Nos Estados Unidos tem gente que mora na rua? Tem. Mas eles têm uma assistência social muito melhor que a nossa. Você só melhora a condição de vida do pobre, gerando riqueza, e aumentando o PIB brasileiro. E já melhorou muito. Ótimo! Vamos melhorar mais ainda. Não só lendo manual de iPhone, mas produzindo tecnologia também (Entrevista, Docente 3, 17/12/2009),.

Aceita-se, portanto, a existência da pobreza como algo inevitável e defende-se a ideia de que a geração de riquezas (e de ricos) é a única forma de melhorar as condições de vida das pessoas. Porque nos Estados Unidos (exemplo a ser seguido) “tem milionários muito mais milionários do que aqui, e o pobre deles é dez vezes mais rico que o pobre daqui” (Idem, 17/12/2009).

Nota-se, portanto, a existência e a atuação na UFABC de projetos distintos de desenvolvimento, de universidade e de sociedade, que são às vezes complementares e às vezes antagônicos. Eles também podem estar em harmonia com o Projeto Pedagógico em alguns aspectos e em total desacordo em outros.

De qualquer forma, estas visões têm grande impacto sobre o projeto que será predominante nesta nova universidade.

6. Universidade e desenvolvimento

6.1 Desenvolvimento

A questão fundamental deste trabalho diz respeito às relações entre a universidade e o desenvolvimento, ou, pensando-se de modo mais amplo: a instituição universitária tem, ou pode ter algum papel no desenvolvimento econômico e social.

Para responder a esta indagação, cabe discutir o que se entende por desenvolvimento e as diferentes posições acerca disso. A ideia não é esgotar o debate econômico sobre desenvolvimento, mas trazer algumas visões chave sobre o tema, além de situar nossa posição sobre este conceito para relacioná-lo à instituição universitária.

José Eli da Veiga, no livro *Desenvolvimento sustentável: desafio para o século XXI*, apresenta alguns tipos de resposta a esta pergunta (“Como pode ser entendido o desenvolvimento”).

Para ele, existe uma vertente que procura tratá-lo como mero sinônimo de crescimento econômico; uma segunda, para a qual ele não passa de uma ilusão, mito, ou manipulação ideológica; e, finalmente, uma terceira, para ele mais complexa e completa, que leva em conta a discussão sobre a sustentabilidade (VEIGA, 2005, pág. 17).

A necessidade de distinguir desenvolvimento de crescimento econômico surgiu, segundo o autor, nos anos de 1960, pois se verificou que muitos países (como o Brasil) que experimentaram intensa industrialização e crescimento durante a década de 1950 não se tornaram, automaticamente, desenvolvidos. Sua riqueza não se traduziu em maior acesso da população em geral e, especialmente, da mais pobre, a bens materiais e culturais.

Apesar de o IDH⁵⁸ contemplar outros aspectos da vida econômica e social além do PIB e da renda *per capita*, muitos economistas continuavam tratando, ainda no final do século XX, desenvolvimento e crescimento econômico como sinônimos, até por uma questão de dificuldade em se lidar com um conceito muito mais amplo e complexo.

⁵⁸ Índice de Desenvolvimento Humano. Criado pelos economistas Amartya Sen e Mahbub ul Haq e usado desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento para medir comparativamente o desenvolvimento humano dos países do globo e classificá-los.

Veiga lembra que, para evitar o aprofundamento de um debate sobre o conceito de desenvolvimento, muitos renomados manuais de economia resolveram simplesmente não citar o próprio termo, como foi o caso dos textos de Gregory Mankiw (VEIGA, 2005, pág. 19).

Poderíamos citar o caso de Luiz Carlos Bresser-Pereira. No livro *Desenvolvimento e Crise no Brasil*, por exemplo, em que o autor apresenta a história do desenvolvimento econômico brasileiro, ele define este conceito afirmando que

O desenvolvimento, portanto, é um processo de transformação global. Seu resultado mais importante, todavia, ou pelo menos o mais direto, é o crescimento do padrão de vida da população. [...] Falamos propositadamente em padrão de vida e não em renda *per capita*. A melhoria dos padrões de vida, o aumento do bem-estar, este é um objetivo universalmente aceito pelas sociedades modernas (BRESSER-PEREIRA, 1980, pág. 22)

Ou seja, o autor parte do pressuposto de que o desenvolvimento em uma determinada sociedade ocorre quando há uma melhoria das condições de vida, ou dos padrões de vida, das populações em geral. Lembra, também, que, apesar de a renda *per capita* ser uma medida do padrão de vida, ela é muito deficiente, porque, tratando-se de uma média, pode-se verificar um aumento deste índice sem que haja melhoria das condições de vida para uma maioria, havendo apenas uma concentração de renda.

Entretanto, apesar desta explicação inicial, Bresser Pereira passa a tratar da história do *desenvolvimento* nacional como sinônimo da história da *industrialização* nacional, com suas alterações nos cenários econômico e político, as atuações dos diferentes partidos e a formação das classes sociais e seus papéis neste processo, as flutuações do câmbio, as oscilações entre importação e exportação, a inflação, entre outros temas clássicos das ciências econômicas.

Por outro lado, existem aqueles autores que tendem a tratar o desenvolvimento como utopia, no entender de Veiga, como Giovanni Arrighi, por exemplo. Sua questão central (na obra *A ilusão do desenvolvimento*) era saber se seria possível uma mobilidade ascendente dos países periféricos e subdesenvolvidos para o patamar do “pequeno núcleo orgânico” dos países centrais, desenvolvidos. Para isso, ele analisou as variações do PNB *per capita* no período entre 1938 e 1983 e concluiu que se alguma mobilidade fosse possível, as chances de o núcleo central absorver países periféricos ou semiperiféricos eram irrisórias.

Segundo Veiga, a visão de Arrighi, apesar da grande contribuição a este debate e de apontar os falsos problemas postos nessa discussão, acaba caindo naquilo que mais critica: a identificação de desenvolvimento com industrialização e produção de riquezas.

Oswaldo de Rivero, diplomata peruano, por sua vez, destaca a importância da ciência e da tecnologia no desenvolvimento. Segundo ele, na explicação de Veiga,

a demanda por produtos e serviços de alta tecnologia aumenta 15% ao ano, enquanto a de matérias-primas não chega aos 3% e a de produtos com baixo grau de transformação não passa de 4% ao ano. E os preços reais das matérias-primas, que já caíram para níveis inferiores aos da depressão de 1932, continuarão a declinar no século XXI. Pior: os preços dos produtos manufaturados com baixo ou médio conteúdo tecnológico – como têxteis, roupas, manufaturas de madeira, químicos, maquinário e equipamentos de transporte – caíram 1% ao ano desde 1970, mostrando uma tendência perversa semelhante à apresentada pelas matérias-primas (VEIGA, 2005, pág. 24).

A miséria científico-tecnológica, portanto, aliada à explosão demográfica urbana⁵⁹, torna o desenvolvimento algo inviável para muitos países, que, reféns de receitas cada vez mais minguadas ligadas à produção de bens com baixa tecnologia incorporada, terão poucos recursos para investir, para criar empregos e para satisfazer as necessidades básicas de suas populações, formando o que foi chamado por ele de *Economias Nacionais Inviáveis (ENIs)*. Prova disso, para o autor, é que todos os países ditos em desenvolvimento tiveram que sobreviver ao século XX com a ajuda de organismos internacionais e empréstimos, sempre inadimplentes ou à beira da falência.

Uma das saídas para essa situação seria, segundo Rivero (além de conter a explosão populacional e aumentar a disponibilidade de água, energia e alimentação, básicos para manter a sobrevivência no planeta), modernizar a produção, tornando-a intensiva em tecnologia (VEIGA, 2005, pág. 25).

⁵⁹ Rivero sustenta que todos os países subdesenvolvidos, exportadores de bens e produtos pouco intensivos em tecnologia, terão dobrado suas populações até 2020. Mas vale ressaltar que, ao contrário de previsões como a de Rivero, o último Censo do IBGE, de 2010, por exemplo, mostrou queda no ritmo de crescimento da população. Ver “*IBGE: Censo mostra recuo no ritmo de crescimento da população*”, de 16 de agosto de 2010, retirado de <http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI4625670-EI306,00-IBGE+Censo+mostra+recuo+no+ritmo+de+crescimento+da+populacao.html> (acesso em 18/02/2011).

Outro pensador que também colocou o desenvolvimento como mito⁶⁰, sempre segundo Veiga, foi Celso Furtado, que, em *O mito do desenvolvimento econômico*, de 1974, defendeu que esta ideia era capaz de “desviar as atenções”, de encobrir a verdade. Veiga coloca da seguinte forma o pensamento de Furtado:

Graças a essa ideia, diz ele, tem sido possível desviar as atenções da tarefa básica de identificação das necessidades fundamentais da coletividade e das possibilidades que abre ao homem o avanço da ciência, para concentrá-lo em objetivos abstratos, como são os investimentos, as exportações e o crescimento (VEIGA, 2005, pág. 28).

Para Furtado, o mito do desenvolvimento justificou grandes sacrifícios por parte das populações dos países mais pobres, como a destruição de suas culturas arcaicas, além do meio físico, da natureza.

Para usar as palavras do próprio autor:

A literatura sobre desenvolvimento econômico do último quarto de século nos dá um exemplo meridiano desse papel diretor dos mitos nas ciências sociais: pelo menos noventa por cento do que aí encontramos se funda na ideia, que se dá por evidente, segundo a qual o desenvolvimento econômico, tal como vem sendo praticado pelos países que lideraram a revolução industrial, pode ser universalizado. Mais precisamente: pretende-se que os standards de consumo da minoria da humanidade, que atualmente vive nos países altamente industrializados, é acessível às grandes massas de população em rápida expansão que formam o chamado terceiro mundo (FURTADO, 1974, pág. 16)

Para refutar esta visão (de que o padrão de vida dos países ricos poderia ser generalizado), que se apresenta como evidente e resulta em práticas políticas e econômicas que afetam milhões de pessoas, Furtado retoma um outro estudo econômico da década de 1970 que também desagradou boa parte dos economistas da época, *The limits to growth*, preparado por um grupo interdisciplinar do MIT (Massachusetts Institute of Technology).

Furtado destaca este estudo pois ele foi capaz de mostrar que o desenvolvimento e o grande crescimento econômico dos países altamente industrializados, como os Estados Unidos da América, eram em grande escala dependentes da utilização predatória dos recursos naturais dos outros países. Fica colocada, nesse estudo, a seguinte questão: o que aconteceria se o desenvolvimento econômico (que mobiliza todas as forças dos países mais pobres) chegasse a se

⁶⁰ O olhar de Veiga sobre estes autores que abordam o desenvolvimento como “mito” ou “ilusão” não é pejorativo, ou no sentido de afirmar que eles subestimam ou desprezam o tema. Pelo contrário, Veiga destaca a análise crítica dos autores, que buscam enxergar além do debate meramente economicista.

efetivar também nas periferias? Ou então, colocado de outra forma, o que aconteceria se o modo de vida dos povos dos países ricos e os seus padrões de consumo, fossem universalizados? Ao que ele mesmo responde: se isso ocorresse,

a pressão sobre os recursos não renováveis e a poluição do meio ambiente seria de tal ordem (ou, alternativamente, o custo do controle da poluição seria tão elevado) que o sistema econômico mundial entraria necessariamente em colapso (FURTADO, 1974, pág. 19).

Isso porque, lembra, “em nossa civilização a criação de valor econômico provoca, na grande maioria dos casos, processos irreversíveis de degradação do mundo físico” (Idem, pág. 19).

Ingenuamente, também se costuma propor que os avanços tecnológicos solucionem este impasse, contra o que Furtado argumenta afirmando que a própria aceleração do progresso tecnológico também contribui para agravar a degradação ambiental, mais do que para capacitar as pessoas para resolver os problemas causados pela civilização.

Outro elemento que foi incluído também neste debate sobre desenvolvimento como mero sinônimo de industrialização e crescimento econômico foi a questão da *distribuição de renda*.

Contra-pondo-se e revisando as ideias baseadas na teoria de Simon Kuznets, que sugeriam que os países precisavam primeiro se industrializar e experimentar o crescimento econômico para depois distribuir a renda (ou seja, primeiro fazer crescer o bolo para depois reparti-lo, conforme a popularmente conhecida “teoria do bolo”), surgiram estudos que procuraram mostrar que o crescimento impulsionado por um determinado setor da economia só seria durável se os benefícios fossem distribuídos de modo homogêneo, permitindo a expansão dos mercados, incidindo no perfil da demanda.

Outros estudos sugeriam também que o crescimento tendia a ser menor quanto maior fosse a concentração ou a desigualdade de renda. Mas, segundo Veiga, apesar destas teorias serem tão frágeis metodologicamente para uma generalização quanto as variantes de Kuznets, elas não conseguiram tomar seu lugar ou influenciar de modo decisivo o pensamento econômico.

Apesar disso, o Fundo Monetário Internacional realizou dois encontros, em 1995 e em 1998, para discutir a distribuição de renda e sua relação com o desenvolvimento, questionando como e se ela poderia ser melhorada por meio de políticas econômicas.

O centro do debate nesses encontros, entretanto, foi deslocado pelo economista indiano Amartya Sen, que questionou se temas como renda e riqueza seriam um ponto de partida adequado para discutir justiça e equidade social nos países em desenvolvimento.

Sen coloca a China e a Índia como exemplos para demonstrar que maior distribuição de renda não significavam, necessariamente, uma maior equidade. A Índia, apesar de ter uma menor concentração de renda do que a China em 1997 (período analisado por Sen), tinha quase a metade de sua população adulta analfabeta, enquanto na China esse número não chegava a um quinto (VEIGA, 2005, pág. 44 e 45).

Seu pensamento também expressa que, apesar de o século XX ter estabelecido regimes democráticos e a participação como modelo de organização política, e de a humanidade ter alcançado importantes conquistas, como os Direitos Humanos, a liberdade política em várias regiões do globo e uma maior longevidade para parte da população, velhos problemas ainda persistem e convivem com a modernidade, como a extrema miséria, a fome coletiva e crônica, a discriminação, a falta de liberdade política em muitas regiões, enfim, o total desrespeito aos mesmos Direitos Humanos conquistados (VEIGA, 2005, pág. 34).

Sen também defende que o desenvolvimento não pode ser reduzido aos números do PIB, PNB, ou renda *per capita*. Apesar de importantes indicadores, eles são *meios* de expandir as liberdades dos membros da sociedade, o que o autor considera como sendo o verdadeiro desenvolvimento. Da mesma forma, a industrialização e os avanços tecnológicos também podem contribuir para a expansão dessas liberdades, assim como o acesso à educação e à saúde e a garantia dos direitos civis, mas não são sinônimos e também não asseguram que o desenvolvimento ocorrerá (SEN, 2010, pág. 16).

Veiga explica o conceito de desenvolvimento para Amartya Sen da seguinte forma:

Na concepção de Sen e de Mahbud⁶¹, só há desenvolvimento quando os benefícios do crescimento servem à ampliação das capacidades humanas, entendidas como o conjunto das coisas que as pessoas podem ser, ou fazer, na vida. E são quatro as mais elementares: ter uma vida longa e saudável, ser instruído, ter acesso aos recursos necessários a um nível de vida digno e ser capaz de participar da vida da comunidade. Na ausência destas quatro, estarão indisponíveis todas as outras possíveis escolhas. Além disso, há um fundamental pré-requisito que precisa ser explicitado: as pessoas têm que ser livres para que suas escolhas possam ser exercidas, para que garantam seus direitos e se envolvam nas decisões que afetarão suas vidas (VEIGA, 2005, pág. 85).

⁶¹ Mahbud Ul Haq foi um economista paquistanês, falecido em 1998, criador e coordenador do Relatório de Desenvolvimento Humano. Juntamente com Amartya Sen, ajudou a criar o Índice do Desenvolvimento Humano.

Deste ponto de vista, todas as nações podem ser consideradas como subdesenvolvidas, e o desenvolvimento, como é entendido pelo autor, deve ser buscado inclusive pelos países mais ricos. Dentro dos Estados Unidos da América, por exemplo, os afro-descendentes sofrem grande discriminação, tendo uma renda bem menor do que seus compatriotas brancos, tendo menos acesso a bens materiais e culturais, podendo, portanto, aproveitar bem menos, de modo livre, todas as suas potencialidades humanas.

Esses afro-descendentes têm, inclusive, menos chances de chegar à idade adulta do que cidadãos da China, do Sri Lanka e de partes da Índia, que possuem uma renda bem menor, mas podem chegar a idades mais avançadas (VEIGA, 2005, pág. 36 e 37).

Para Sen, essas conquistas relacionadas ao bem estar social podem ser alcançadas quando o país em questão vive um período de prosperidade econômica, mas também quando ele não vive. O economista defende que não é preciso esperar por um crescimento econômico extraordinário para começar a realizar os investimentos sociais.

Um país que conquista um elevado grau de produção de riquezas pode aumentar o bem estar de sua população, desde que tenha uma política voltada à geração de empregos e que reverta esta riqueza para a expansão de serviços sociais, como a saúde, a educação e a seguridade social. É importante lembrar que se isto não for feito, pouco adiantará o bom desempenho econômico, do ponto de vista da possibilidade de satisfação das necessidades humanas.

Por outro lado, os países que vivem situações de lento crescimento econômico também podem trilhar o caminho do desenvolvimento social e humano realizando também investimentos sociais, inclusive por meio do custeio público, que o economista acredita possível mesmo em países e regiões mais pobres. Veiga explica esta visão de Sen:

A viabilidade desse processo conduzido pelo custeio público reside no fato de que os serviços sociais mais relevantes – como os de saúde e de educação básica – são altamente *trabalho-intensivos* e, portanto, relativamente baratos em economias pobres nas quais os salários são baixos (VEIGA, 2005, pág. 40, grifo do original)

Ou seja, um país pode ter pouco dinheiro para investir, mas terá que investir relativamente menos, já que os salários dos profissionais das áreas relacionadas aos serviços sociais, nestas economias, são em geral bastante baixos. O exemplo usado por Amartya Sen para provar esta visão é o do estado indiano do Kerala. Esta região, apesar de não servir exatamente como modelo

por não ter conseguido aproveitar os êxitos no campo social para elevar também os níveis de renda, alcançou, por meio da economia dos custos relativos, elevados níveis de expectativa de vida e de alfabetização, além de baixa fecundidade, mesmo com a baixa renda *per capita*.

Amartya Sen, como se pode ver, tem uma visão sobre desenvolvimento econômico, social e humano que se diferencia das teorias econômicas tradicionais sobre o tema. Steven Pressman e Gale Summerfield destacam exatamente essa contraposição, mostrando a contribuição de Sen para o pensamento econômico (PRESSMAN, SUMMERFIELD, 2000).

Para ilustrar essa oposição ao pensamento econômico tradicional representado por Sen, os autores mostram como as reações à sua indicação ao Prêmio Nobel de Economia em 1998 foram fortes entre os economistas, variando da grande surpresa ao total desprezo. O *Wall Street Journal* chegou a afirmar na época, por exemplo, que o prêmio havia sido dado para um “esquerdista cabeça oca”.

Isso porque o Prêmio Nobel de Economia foi, por muitas décadas, dado principalmente aos economistas de Chicago, que representavam uma determinada tradição de pensamento. Por isso, a premiação de Sen, ao mesmo tempo em que causou choque por um lado, foi motivo de grande esperança por outro, já que suas ideias tiveram a capacidade de alargar a noção que os economistas tinham de bem estar humano.

Sen, por exemplo, focou boa parte de suas preocupações na questão da discriminação e das dificuldades econômicas das mulheres, alertando aos economistas que tratassem menos de como aumentar a produção de bens e serviços, e se voltassem mais para as questões humanas e para a criação de oportunidades para as pessoas, garantindo o desenvolvimento de todo o potencial humano (PRESSMAN, SUMMERFIELD, 2000, pág. 90).

Celso Furtado aproxima-se de Amartya Sen quando discute crescimento e desenvolvimento socioeconômico. Em um discurso de abertura de uma Conferência sobre Desenvolvimento no Contexto da Globalização, Furtado afirma que o Brasil, apesar de ter vivido um período de intenso *crescimento* econômico, não conheceu o *desenvolvimento*, ou melhor, vivenciou o que ele chama de “*mau-desenvolvimento*”.

Isso quer dizer que, apesar do intenso processo de industrialização e do esforço de acumulação pelos quais o país passou, não houve substancial impacto nos salários reais da massa da população ou grandes benefícios para a população rural. A classe média, por sua vez, que

passou a ocupar algum espaço em meio à miséria, foi apenas uma prova que não houve de fato desenvolvimento no país (FURTADO, 2004, pág. 484).

Furtado então questiona como, após a redemocratização, o país continuou sendo incapaz de reverter crescimento econômico em desenvolvimento, e lembra:

Para se traçar uma tentativa de resposta, não é demais lembrar certas idéias elementares: o *crescimento econômico*, tal como o conhecemos, vem se fundando na preservação de privilégios das elites que satisfazem se afã de modernização; já o *desenvolvimento* se caracteriza pelo seu próprio projeto social subjacente. Dispor de recursos para investir está longe de ser condição suficiente para preparar um melhor futuro para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida dessa população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento (FURTADO, 2004, pág. 484, grifos do original).

Como Sen, Furtado também alerta para o fato de que, ainda que não possuir recursos seja um fator que em muito dificulta a realização de investimentos necessários para a melhoria da vida das populações, a simples geração de riquezas, ao contrário, também não significa, automaticamente, que haverá algum impacto social, pois as políticas sociais e a distribuição de renda são temas bem mais complexos dos que a representação dos índices de renda *per capita*, e dependem, como defende Furtado, de um *projeto social*, expressando uma *vontade política*: “As estruturas dos países que lideram o processo de desenvolvimento econômico e social não resultaram de uma evolução automática, inercial, mas de opção política orientada para formar uma sociedade apta a assumir um papel dinâmico nesse processo” (Idem, pág. 485).

O economista afirma ainda que, para um país como o Brasil entrar no caminho do crescimento econômico e se afastar da recessão, será necessário rever e combater suas causas, que no seu entender são os cortes nos investimentos públicos (que afetam especialmente as regiões mais dependentes de aplicações do governo federal). Segundo sua visão, retirar investimentos das áreas sociais, como saúde e educação, para cumprir metas econômicas, atendendo a interesses de beneficiários das altas taxas de juros, seria uma atitude irracional.

Ao contrário, para promover o desenvolvimento, o país deveria investir na reforma agrária e em uma “industrialização que facilite o acesso às tecnologias de vanguarda”, isso porque “o desenvolvimento não é apenas um processo de acumulação e de aumento de produtividade macroeconômica, mas principalmente o caminho de acesso a formas sociais mais aptas a estimular a criatividade humana e responder às aspirações da coletividade” (FURTADO, 2004, pág. 485).

Em relação à reforma agrária, o economista diz que, no Brasil, a estrutura do campo é o principal fator causador de concentração de renda, pois a população rural, para fugir das difíceis condições de vida, tende a se deslocar para as zonas urbanas, “congestionando a oferta de mão-de-obra não especializada”. Mas defende também que simplesmente coletivizar as terras não é o suficiente, dada a estrutura agrária tradicional, que incentiva a passividade. Ao contrário, a reforma agrária deveria “liberar os agricultores para que se transformem em atores dinâmicos no plano econômico” (Idem, 486).

Lembra, contudo, que uma nova estrutura no campo é uma condição, mas, sozinha, não assegura o desenvolvimento, que pressupõe a existência de um centro dinâmico que impulse todo o conjunto do sistema. É preciso que haja acumulação, avanço técnico e industrialização, mas a questão é o *tipo* de industrialização capaz de gerar não apenas crescimento econômico e geração de riqueza, mas sim, nas palavras de Celso Furtado, o verdadeiro desenvolvimento.

Retornamos, portanto, à questão da *opção* por um *tipo de projeto* de industrialização e de desenvolvimento social e econômico para o país. O Brasil vive atualmente um outro estágio de sua evolução industrial que, segundo Furtado, necessita de um aprimoramento que lhe dê acesso às tecnologias de ponta (FURTADO, 2004, pág. 486).

Existe aí e também nas ideias de Sen uma contraposição à teoria tradicional do bem-estar, que se identifica com o crescimento, e é seguida pelo *welfare economics*, tendo suas raízes em Wilfredo Pareto.

Vicente de Paula Faleiros resume bem os pressupostos das ideias de Pareto e de seus herdeiros:

Segundo esta teoria, o bem-estar da sociedade depende do bem-estar dos indivíduos que a compõem, e cada indivíduo é o melhor juiz de seu bem-estar. Se um indivíduo tiver um bem-estar superior aos demais, sem que o desses diminua, o bem-estar da sociedade cresceu. Assim, é preciso considerar todas as relações na economia e sua modificação. Se essa modificação for vantajosa para alguns, sem ser desvantajosa para outros, temos um aumento de bem-estar. Mas se a modificação diminuir o de alguns poucos, mesmo aumentando o da maioria, já não há bem-estar.

*Como se pode notar, é a teoria do crescimento constante, isto é, a ideologia que defendem a pequena burguesia e a burguesia reformista, as quais consideram que se pode aumentar o nível de vida da classe operária sem nenhuma diminuição de seu próprio nível*⁶² (FALEIROS, 2009, pág. 15, grifos nossos).

⁶² É esta ideia que justificará a “teoria do bolo”, de que é preciso primeiro haver crescimento econômico para depois se pensar na distribuição de renda.

A noção presente nesta teoria é a noção de *utilidade*, que é a vantagem que se pode obter de alguma ação, direta ou indiretamente. Os indivíduos, nestas condições e segundo esta teoria, agiriam sempre no sentido de buscar a máxima *otimização*, ou seja, o máximo de lucro ou de vantagens de um bem, de um serviço ou de uma relação qualquer. Seja na venda, no consumo ou nas relações de trabalho, as pessoas agiriam sempre economicamente, buscando o aproveitamento eficiente de seus recursos (FALEIROS, 2009, pág. 16 e PRESSMAN e SUMMERFIELD, 2000, pág. 92).

Estes postulados também partem do pressuposto de que, em uma economia liberal, os indivíduos são todos igualmente livres para fazer suas escolhas, não levando em conta o atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista, em que há uma monopolização do mercado, e muito menos a questão da (má) distribuição de renda.

Amartya Sen usa vários exemplos para mostrar como a questão das escolhas dos indivíduos é, na verdade, muito mais ampla do que pretendem os economistas tradicionais (neoclássicos ou marginalistas), passando por sentimentos, questões culturais, e inclusive limitações que derivam diretamente de uma situação de maior vulnerabilidade social.

Por exemplo, indivíduos analfabetos não são analfabetos porque analisaram os benefícios da alfabetização e, *economicamente*, decidiram que não queriam aprender. Ao contrário, o analfabetismo, ocorrência derivada de uma situação de vulnerabilidade social, é que limita as escolhas dos indivíduos, levando-os a se adaptar à sua condição de iletrados.

Amartya Sen, portanto, trabalha muito a noção de bem-estar e de igualdade relacionada à noção de *capacidade*, ou seja, a possibilidade que todos os indivíduos deveriam ter de viver de modo pleno todas as suas capacidades. João Machado e João Batista Pamplona trazem um bom panorama das dificuldades que Sen enfrentou ao destacar o debate sobre bem-estar e levá-lo ao âmbito das capacidades, e também enfatizam sua contribuição ao pensamento econômico. Contudo, apresentam também, de modo minucioso, as críticas a sua abordagem. (MACHADO e PAMPLONA, 2008).

Não é o caso de se retomar de forma detalhada toda a crítica ao pensamento de Sen neste momento. Vale apenas citar uma passagem em que os autores resumem de modo bem preciso esse posicionamento:

Uma das principais críticas é que o foco na análise do nível individual não considera a possibilidade e a maneira como os conflitos deveriam ser tratados. No mesmo sentido, a abordagem enfatiza o processo de escolha dos indivíduos, mas sem entrar no mérito de que se alguma coisa é possível para alguns indivíduos, justamente por esta razão estará negada a outros. Na verdade, a abordagem de Sen dá pouca importância às assimetrias econômicas produzidas pela ordem econômica internacional vigente (MACHADO e PAMPLONA, 2008, pág. 80).

Em primeiro lugar, muitas críticas recaíram justamente sobre o enfoque no *indivíduo*, e nas *liberdades individuais* de Sen, o que fez surgir questionamentos sobre a exclusão do caráter *social* da liberdade.

Também se criticou a ênfase nas capacidades de escolhas, o que, como demonstrado na citação acima, exclui o fato de que se torna impossível para uma pessoa o que é possível para outra.

Um outro tipo de posição sustentou ainda que o *conflito distributivo* deveria ser considerado em suas análises (os conflitos entre “ganhadores” e “perdedores” decorrentes de sua visão de desenvolvimento, que, no fundo, são as lutas entre as classes sociais), e também se falou nas dificuldades operacionais de uma teoria baseada nas capacidades individuais.

Entretanto, a crítica mais contundente à posição de Sen diz respeito às suas finalidades e à sua adequação. Amartya Sen elabora seu discurso, escolhendo termos (próprios da economia ortodoxa, segundo alguns críticos) e temas, e escondendo outros, numa “audácia cautelosa”, para que seu discurso possa ser aceito nos meios a que ele visa, próximos ao poder, e para que possam atingir ao seu objetivo de construção de consenso.

Principalmente neste âmbito do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), em que conflitam interesses de países doadores e recebedores de recursos, é importante e conveniente manter um discurso que não toque na ordem econômica internacional vigente. Os autores continuam: “... em nenhum momento esse paradigma, ou mesmo a abordagem das capacidades, defende mudanças estruturais na ordem econômica” (Idem).

Concluindo, os autores citados colocam a seguinte questão:

O que resta a ser respondido é até que ponto é possível esperar resultados efetivos para o desenvolvimento dos países mais pobres (mesmo que definido nos termos do desenvolvimento humano, como é proposto pelo PNUD) sem alterações substanciais na ordem econômica vigente (MACHADO e PAMPLONA, 2008, pág. 81).

Em suma, o que se pode concluir desse debate sobre desenvolvimento humano proposto pelo economista indiano Amartya Sen é que, apesar de sua importante contribuição ao pensamento econômico do século XX e deste que vivemos, que, como já dito, pôde ser expandido no que se refere à questão do bem-estar dos indivíduos, sua visão não questiona a ordem econômica vigente, centro gerador das desigualdades sociais por ele investigadas, o modo de produção capitalista.

Do mesmo modo procedem muitos dos economistas defensores do chamado “desenvolvimento sustentável”. Como explica Veiga, existem várias versões para a sustentabilidade, incluindo aquelas que procuram adequar as questões ambientais à acumulação e ao crescimento industrial, e aquelas que visam a uma reorganização social e econômica.

Contudo, percebe-se o predomínio de uma corrente que busca conciliar o crescimento econômico, tal como defendido pela economia tradicional, com a preservação dos recursos naturais e da vida, em todas as suas manifestações, como se isso fosse plenamente possível e não apresentasse conflitos com a organização social e econômica capitalista.

De forma distinta, Paul Singer (1994), ao examinar o processo de repartição de renda, explica que o desenvolvimento e o crescimento econômico no sistema capitalista não necessariamente resultam em uma melhoria geral das condições de vida da população. Usando o exemplo do Brasil, o autor afirma que os altos lucros das empresas, ao invés de se transformarem em investimentos, gerando mais empregos, podem ser desperdiçados em consumo de luxo, já que não há nenhum controle social e nenhuma garantia de quanto dos lucros servirão à acumulação (SINGER, 1994, pág. 98).

Para a teoria marxista, a repartição da renda social passa pela distribuição entre as classes sociais. As rendas individuais, portanto, ao invés de serem determinadas pela produtividade, como afirmam os economistas neoclássicos, estariam relacionadas com o conflito entre as classes e o poder de luta dos trabalhadores. Afirma:

A teoria marxista sustenta que a distribuição das rendas individuais é condicionada pela repartição da renda entre as classes sociais. De um modo geral, esta repartição favorece a classe dominante, que, desta maneira, é sempre economicamente privilegiada. Nas grandes empresas, assim como no Estado, a estrutura de salários é determinada pelos que têm poder de decisão, que não deixam de usá-lo em seu próprio proveito. Os altos dirigentes estabelecem seus próprios ordenados e os de seus auxiliares e os fixam compreensivelmente em níveis muito elevados. É isto que explica basicamente a concentração de renda. O único limite desta é a capacidade de organização e luta do proletariado (SINGER, 1994, pág. 85).

Isso explica porque os momentos de grande repressão política ou de crise econômica, em que os trabalhadores vêem seu poder de barganha fortemente reduzido, são os de maior concentração de renda, como o período de regime militar brasileiro, por exemplo, especialmente entre 1964 e 1978.

A remuneração, portanto, definida segundo uma avaliação de cargos e respectivas produtividades teria um “verniz científico” cujo objetivo seria legitimar as desigualdades. No fundo, porém, ela não tem nada de objetivo, refletindo apenas as relações de força entre as classes.

O Estado, por sua vez, em seu entender, *pode* ter um papel importante na distribuição de renda, seja como uma espécie de “árbitro” da luta de classes (permitindo a organização da classe trabalhadora) ou operando diretamente para repartir a renda, a partir do oferecimento de determinados serviços à população (como saúde, educação, saneamento básico, transporte, entre outros).

Mesmo assim, esse papel pode ser ambíguo, explica Singer. Cobrindo parte dos gastos com a reprodução da força de trabalho, o Estado pode tanto estar fornecendo um subsídio aos trabalhadores quanto ao capital, dependendo da *origem* dos recursos a serem transferidos à população. Se eles vierem de impostos diretos, como o Imposto de Renda, por exemplo, há incidência sobre a distribuição de renda. Se, ao contrário, “o Estado usa recursos dos impostos indiretos para financiar sua política social, ele não faz mais do que dar com a mão esquerda o que ele tirou com a direita” (SINGER, 1994, pág. 95).

Seja como for, em uma situação de maior ou menor desigualdade social ou concentração de renda, no interior do modo capitalista de produção os trabalhadores sempre estarão apartados dos meios de produção e do controle de seu próprio trabalho. Da mesma forma, sempre verão o produto de seu trabalho e os excedentes sendo apropriados pelas classes proprietárias e gerenciais.

Ao falar sobre as diferenças entre o desenvolvimento capitalista e o modo de produção proposto pelo desenvolvimento solidário, Singer afirma: “*Uma característica essencial do desenvolvimento capitalista é que ele não é para todos*” (SINGER, 2004, pág. 11, grifos do original). Os consumidores se beneficiam das inovações tecnológicas (obtidas graças à competição entre as empresas e à busca do lucro) e do barateamento de bens e serviços (pelo

aumento da produtividade do trabalho), mas estes benefícios não são generalizados. “O desenvolvimento capitalista é seletivo, tanto social como geograficamente. (...) O desenvolvimento se dá em certos países e não em outros, e dentro dos países, em certas áreas e não em outras⁶³” (Idem, pág. 11).

Se retornarmos aos Manuscritos de 44, em que Karl Marx analisa particularmente o processo de alienação na sociedade capitalista e inicia sua crítica à Economia Política, encontraremos sua posição sobre as oscilações econômicas no capitalismo.

No Primeiro Caderno, Marx afirma que nos momentos em que a riqueza diminui na sociedade, ainda que a classe dos capitalistas também seja afetada, “*nenhuma sofre tão cruelmente com o seu declínio como a classe dos trabalhadores*” (MARX, 2004, pág. 25, grifos do original). Estes são afetados pela diminuição da oferta de trabalho e pela baixa dos salários, o que deteriora a qualidade de vida de modo geral.

Contudo, ao analisar uma situação em que a riqueza de uma sociedade aumenta, “a única favorável ao trabalhador”, como coloca Marx, percebemos que mesmo esta também termina por aprofundar a exploração do trabalho e a alienação. Isso porque aumento de riqueza significa aumento de capital, e “o capital é trabalho acumulado” (idem, pág. 26).

Com outras palavras, o aumento de riquezas se dá “na medida em que sejam retirados das mãos do trabalhador cada vez mais produtos seus, que o seu próprio trabalho cada vez mais se lhe defronte como propriedade alheia, e cada vez mais os meios de sua existência e de sua atividade se concentrem nas mãos do capitalista” (Idem, pág. 26).

Além da apropriação do produto de seu trabalho, e do afastamento do controle de sua própria atividade, uma situação de aumento de salários na estrutura econômica capitalista intensifica a competição da classe trabalhadora, fazendo-a abrir mão ainda mais de seu tempo, prejudicando sua saúde, destruindo os laços de solidariedade, em suma, “sacrificando parte de si mesma, para não perecer totalmente”.

Além disso, Marx continua, neste contexto intensifica-se também a concorrência entre a classe capitalista. Nesse processo, os grandes engolem os menores, que acabam engrossando as fileiras das classes trabalhadoras:

⁶³ Isso vai ao encontro da visão de Sen sobre as diferenças de patamar de desenvolvimento regionais nos Estados Unidos da América, por exemplo.

Na medida em que o número de capitalistas se reduziu, quase que deixou de existir a sua concorrência em relação aos trabalhadores e, na medida em que o número de trabalhadores se elevou, a concorrência desses entre si tornou-se tanto maior, mais inatural e mais violenta (MARX, 2004, pág. 27).

Como descreve Marx, nestas condições parte da classe capitalista passa a depender também da venda de sua força de trabalho para sobreviver, enquanto a própria classe trabalhadora vê parte de si mesma reduzida à miséria.

Mesmo na situação da sociedade que é mais favorável ao trabalhador, a consequência necessária para ele é, portanto, sobretrabalho e morte prematura, descer à condição de máquina, de servo do capital que se acumula perigosamente diante dele, nova concorrência, morte por fome ou mendicância de uma parte dos trabalhadores (Idem, pág. 27).

Resume Marx: “Estas são as consequências de uma situação da sociedade que é mais favorável ao trabalhador, a saber, a situação da riqueza *crescente, progressiva*” (Idem, pág. 27, grifos do original).

Ou seja, o crescimento econômico, a industrialização e a geração de riquezas não podem, dentro da estrutura capitalista, ocorrer impunemente para a classe trabalhadora, como também não se verificam impunemente em uma determinada localidade. Uma região que simplesmente não se desenvolve é afetada pelas transformações em outra região do país ou mesmo do outro lado do mundo, especialmente em um contexto de globalização.

Mesmo em uma situação como a visada por Amartya Sen, por exemplo, com condições para o pleno desenvolvimento e aproveitamento das potencialidades humanas, de pleno emprego (ou algo o mais próximo possível disso) e de pouca concentração de renda, com serviços e programas sociais eficientes sendo oferecidos à população, ainda assim estaria em operação uma ordem social assentada sobre a luta de classes, a divisão do trabalho e a desigualdade.

Diferentes funções, que exigem diferentes graus de qualificação e de menor ou maior prestígio social continuarão existindo e acarretando distintos níveis de renda e estilos de vida, com a permanência da propriedade privada e da exploração do trabalho por parte de uma reduzida burguesia. A situação de vulnerabilidade social continuará existindo para a grande maioria que forma a classe trabalhadora.

Por isso, o conceito de desenvolvimento social e econômico só deveria ser entendido se pudesse, não diminuir ou amenizar, mas *superar* as estruturas sociais responsáveis pela existência das desigualdades, extinguindo-as por completo.

Dessa forma, o *desenvolvimento* só pode ser sinônimo de um processo capaz de colocar uma determinada sociedade no rumo da superação do modo de produção capitalista. Ou então, estará se falando de outra coisa: industrialização, crescimento econômico, geração de riquezas e aumento de PIB ou elevação de renda *per capita*, mas não de desenvolvimento.

Estes fatores são importantes, mas não como condição para o desenvolvimento, como colocam muitos economistas, mas para que não ocorra uma crise última do capitalismo e para que haja a reprodução contínua da força de trabalho, cuja exploração é o que permite a geração de riquezas.

6.2 Universidade

Tendo discutido, ainda que brevemente, o conceito de desenvolvimento e explicitado nossa posição acerca disso, devemos voltar à questão inicial: quais são as relações entre a instituição universitária e o desenvolvimento social e econômico? A UFABC representa uma proposta e uma experiência que podem trazer inovações e alterações significativas nesse sentido, no seu impacto no desenvolvimento e em sua relação com a sociedade?

Marilena Chauí (2001) afirma que esta é uma questão curiosa, pois quando se questiona sobre as relações entre a universidade e a sociedade, parte-se do pressuposto de que a primeira tem uma existência totalmente à parte da segunda, sendo que, na verdade, a universidade é uma instituição social, “o que significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (CHAUÍ, 2001, pág. 35).

No entender da autora, a universidade brasileira, portanto, absorve e exprime as ideias e práticas neoliberais dominantes atualmente. E esta ideia é central para esta conclusão.

Nesse sentido, seria interessante retomar a reflexão de Russell Jacoby contidas no livro *Os últimos intelectuais*. Nele, o autor questiona se estão faltando intelectuais atualmente nos Estados Unidos (isto é, após os anos 50 do século XX).

Jacoby (1990) explica que especialmente nos anos 30 e 40, até 1950, existiam o que ele chama de “intelectuais públicos”, ou seja, escritores, jornalistas, urbanistas, artistas, músicos, poetas, ensaístas, entre outros, que produziam uma obra comprometida com a reflexão e com a crítica social do presente. Exemplos desses intelectuais para Jacoby são John Kenneth Galbraith (economista, autor de livros como *O capitalismo americano*, de 1952, e *O novo estado industrial*, de 1967) e Jane Jacobs (autora do clássico *Morte e vida das grandes cidades*, de 1961).

Eles atuavam de forma independente, conseguindo publicar seus artigos em jornais e revistas de ampla circulação, bem como seus livros, que eram recebidos por um público amplo, ou um público não especializado, simplesmente interessado em se informar sobre assuntos como política internacional, economia e literatura, por exemplo.

Estes intelectuais dominavam a “linguagem pública”, no entender do autor, atingindo a um público variado, e não tinham, evidentemente, de cumprir exigências de produtividade (apesar dos prazos) ou de obedecer a imposições de processos avaliativos. Estavam, contudo, inseridos em um processo de discussão e crítica que era público.

Após a Segunda Guerra Mundial, contudo, mudanças sociais e econômicas terminam por alterar esse cenário. Ocorre, por um lado, um grande crescimento do ensino superior no país, ocasionado pela explosão demográfica (chamada pelo autor de “*baby boom*”), que faz com que uma grande massa de jovens pressione por vagas em todos os níveis de ensino, e, por outro, uma alteração dos cenários urbanos e a elevação do custo de vida nas grandes cidades.

“Sobreviver vendendo resenhas de livros e artigos deixou de ser difícil: tornou-se impossível”, afirma Jacoby. Com o desaparecimento de muitas revistas e jornais, e com a morte lenta de centros da vida intelectual como o Greenwich Village (“a aristocratização acabou com os aluguéis baratos de Greenwich Village, expulsando os intelectuais e artistas marginais”), o caminho mais lógico acabou sendo o das universidades.

Nelas, era possível conciliar as atividades intelectuais com a segurança de um trabalho assalariado. Além do mais, “um manuscrito rejeitado pelo *Journal of Economic History* não significava um desastre financeiro. O salário continuava sendo pago, e honrado o contrato de trabalho” (JACOBY, 1990, pág. 27).

Contudo, na medida em que estes intelectuais entravam nas universidades, operava-se neles e em sua dinâmica de trabalho uma transformação, pois a dinâmica das atividades

acadêmicas era outra: importava mais *enquadrar-se* do que *sobressair-se* pela criatividade, pela inovação ou pelo impacto de suas idéias.

A quantidade de sua produção passou a ter muita importância para a carreira, e o público também passou a ser outro. Não mais o “grande público”, muitas vezes leigo, mas seus pares acadêmicos. Com isso, eles perderam o domínio da linguagem pública, e “ser intelectual” ganhou outro significado.

Jacoby lembra que, com esta análise, não está menosprezando o trabalho de nenhum pesquisador e nem questionando os talentos pessoais dos professores universitários do período posterior aos anos 60. Trata-se apenas de reconhecer que ocorreram mudanças significativas na atividade intelectual, que tiveram importante impacto na própria cultura norte-americana.

Um exemplo claro é o exame que ele apresenta sobre três importantes periódicos da área de ciências políticas e relações internacionais. Em dez anos (de 1959 a 1969), houve apenas *uma* publicação sobre a Guerra do Vietnã (1959-1975), da amostragem de 924 trabalhos (JACOBY, 1990, pág. 169).

O autor comenta que os cientistas políticos ignoraram os assuntos mais urgentes, e tiveram um motivo para fazer isso: “como os cientistas políticos jovens necessitam de subvenções para a pesquisa e recomendações de apoio (...) os tópicos inofensivos e as abordagens tecnocráticas minimizam a possibilidade de recusa” (JACOBY, 1990, pág. 169).

Em relação à Nova Esquerda⁶⁴ e à sua entrada nas universidades, Jacoby diz que foi um processo importante, pois levou a este âmbito os estudos feministas, raciais, marxistas, e neomarxistas, com grandes realizações. Por outro lado, seus estudos e seus escritos estavam cada vez mais parecidos com aqueles trabalhos que criticavam e aos quais procuravam se contrapor. No fim das contas, um processo que era, inicialmente, bastante interessante, acabou se invertendo: não foram os intelectuais da Nova Esquerda que entraram nas universidades, mas as universidades que “entraram” nos intelectuais, subvertendo sua linguagem, seus conceitos, suas preocupações, seus interesses (JACOBY, 1990, pág. 154).

Russell Jacoby ilustra essa mudança com o que se pode ler nos agradecimentos dos livros. Afirma que os livros da era elizabetana (segunda metade do século XVI) apresentavam uma dedicatória ao patrono que havia financiado o escritor. Ultrapassada esta época, nos séculos XVII

⁶⁴ Série de movimentos sociais e políticos surgidos a partir dos anos de 1960 em vários países. Nos Estados Unidos, estiveram envolvidos com a luta pelo fim da Guerra do Vietnã e pelos direitos civis (contra a discriminação por gênero, cor ou orientação sexual).

e XVIII, ela já se direcionava a outros sujeitos: os “leitores”, assim, indefinidos, de qualquer classe (aqueles alfabetizados e que tinham acesso aos livros, evidentemente), e não mais os conhecidos membros da aristocracia.

Já nos tempos presentes, as dedicatórias voltaram a ser direcionadas a um público específico: os colegas, professores e fundações que subvencionaram aquela pesquisa. Isto, no entender de Jacoby, é mais do que uma mudança de estilo. Trata-se de uma demonstração de que aquele determinado trabalho é sério e bem conceituado. Afinal, passou por um filtro que barrou o inadequado ou o inaceitável. E isso também tem uma outra função: a de “intimidar leitores e críticos”: “quem contestaria um livro inspecionado por tantos eruditos?”.

Em resumo, os intelectuais radicais dos anos 60 amadureceram e se profissionalizaram, tornando-se invisíveis em relação às gerações anteriores. Viraram *pesquisadores*: “mil sociólogos radicais, mas nenhum Mills; trezentos teóricos literários críticos, mas nenhum Wilson; grande quantidade de economistas marxistas, mas nenhum Sweezy ou Braverman; abundância de críticos urbanos, mas nenhum Mumford ou Jacobs” (JACOBY, 1990, pág. 247).

Este silencioso conjunto de intelectuais, que parece invisível hoje, pode, entretanto, influenciar uma próxima geração. E ainda que estudos mostrem, segundo Jacoby, que os estudantes norte-americanos universitários atuais sejam mais conservadores que no passado (ou seja, mais ligados à construção da carreira e à busca de fortunas), o impacto destes professores ainda não pode ser medido.

Contudo, Jacoby conclui alertando para o perigo de os intelectuais da atual geração seguirem o caminho inverso de Galileu, e cederem a um “novo latim”, afastando-se da linguagem vernácula e, assim, do grande público, com objetos e discussões que só dizem respeito aos seus pares acadêmicos.

Essa interpretação, de certa forma, ilustra a análise de Chauí sobre as relações entre sociedade e a universidade. Esta não é uma esfera isolada, mas carrega e exprime todas as contradições sociais.

CONCLUSÃO

Imaginar que a universidade possa trazer, sozinha, uma transformação radical para a sociedade, quando nesta não existem condições para isso, seria um pensamento ingênuo. Seria, além disso, arrogar para a instituição universitária justamente o papel de liderança ou de guia criticado por Freire (2006), que ela nem pode ter, pois não paira sobre a sociedade, mas está inserida nela, não podendo ignorar ou forjar a realidade objetiva.

A universidade pode ser o espaço da crítica, da criatividade, da produção de ciência e da tecnologia, da inovação, da experimentação, mas não está fora do tempo histórico ou livre das contradições e lutas presentes na sociedade, porque é constituída a partir dela e é por ela recriada constantemente.

Por isso é tão arriscado apostar em um “natural” comportamento “desbravador” dos estudantes (que seria natural pela sua juventude, raciocínio que parece outro equívoco), que devem estar dispostos a se aventurar em áreas do conhecimento e em carreiras ainda não consolidadas. Ao contrário, dada a atual fase do desenvolvimento capitalista, de reestruturação econômica e retrocesso político para as classes trabalhadoras (no que se refere a perdas de direitos historicamente conquistados), é esperado que boa parte dos estudantes universitários busque por uma formação que lhe garanta alguma possibilidade de colocação no mercado.

Isso permite entender a angústia de um aluno do 3º quadrimestre do BC&H que pretende ingressar no curso de ciências econômicas após o ciclo básico e que não vê perspectivas de conseguir estágio em sua área, já que ele não está matriculado em um curso de economia, mas em um “bacharelado em ciências e humanidades”.

Muitos professores também parecem menos preocupados, segundo depoimento dos docentes ouvidos, com um projeto democrático de universidade do que em responder às demandas de produtividade e excelência do mundo acadêmico, ainda que, para isso, tenham que fazer exatamente o oposto do que o projeto pretende, ou seja, excluir a metade do corpo discente do processo.

Da mesma forma, os mesmos docentes buscam meios de obter rendimentos alternativos para o apoio de suas pesquisas e compra de materiais e equipamentos, ainda que tenham que disputar verbas que deveriam ser destinadas a garantir a permanência dos estudantes, como

explica Rafael Marques a partir de suas participações em conselhos na UFABC (Entrevista, Rafael Marques, 25/01/2011).

Por isso os intelectuais norte-americanos não fizeram uma revolução nas universidades às quais foram integrados, segundo a análise de Jacoby, mas antes, foram transformados por elas. O que não significa que eles tenham abandonado suas principais preocupações sociais e científicas ou que não pudessem exercer, como já mencionado, uma influência que ultrapasse o meramente tecnocrático sobre a formação de seus alunos, mas que tiveram suas ações limitadas pela realidade objetiva, ao mesmo tempo em que pressionaram para alterá-las.

Isso não quer dizer, portanto, que seja impossível formatar uma universidade progressista do ponto de vista político (ou seja, uma universidade que se propõe a contribuir com a superação das desigualdades sociais). A instituição pode ter um desenho democrático, o que não impede as forças conservadoras de atuarem em seu interior. Ao contrário, neste caso os conflitos ficam ainda mais claramente colocados e as disputas políticas presentes na sociedade se transportam com o mesmo ou maior vigor para o seio da universidade.

No caso da Universidade Federal do ABC, ficam evidentes dois aspectos importantes: o primeiro é que se trata de um projeto tendencialmente progressista e democrático de universidade, que visa à inclusão de camadas historicamente afastadas deste nível de ensino e busca a excelência acadêmica. O segundo é que nela, como em qualquer instituição social, existe um embate entre concepções e projetos distintos e antagônicos de educação e de sociedade que podem tanto fortalecer quanto ameaçar seus objetivos e modelo iniciais, alterando, superficial ou profundamente, suas funções e seus pressupostos.

Está posto, inerente ao desenho da instituição, um projeto de desenvolvimento social e econômico para o país, que aposta não na submissão tecnológica, mas na formação e na pesquisa em ciências naturais e em tecnologia como meio de superação da dependência.

Ao mesmo tempo, o projeto insiste na formação crítica e humanista dos alunos, também no BC&H, mas particularmente no BC&T, caso analisado aqui. Nele está contida a compreensão, bastante próxima da que Furtado exprime em *O mito do desenvolvimento econômico*, de que os avanços tecnológicos podem agravar, mais do que solucionar, os problemas causados pela civilização, se não estiverem acompanhados de uma capacidade de compreensão social global sobre uma determinada inovação e seus impactos.

A própria existência da UFABC, além disso, contraria as diretrizes dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, expressas, por exemplo, no documento aqui comentado *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*.

Se, por um lado, o projeto se aproxima do modelo proposto por Bolonha no que se refere à existência do ciclo básico de três anos que habilita o bacharel a já prosseguir seus estudos na pós-graduação, por outro ele se afasta da diferenciação, privatização e mercantilização propostas pelo Banco e também defendidas por ideólogos como Simon Schwartzman, como já apresentado aqui.

Aposta, ao contrário, na integração entre ensino, pesquisa e extensão, num corpo de docentes e pesquisadores formado exclusivamente por doutores (contratados para dedicação exclusiva) e em programas de inclusão e permanência para os alunos, o que inclui a concessão de bolsas de auxílio e acadêmicas, e não em empréstimos, como recomendado pelo Banco.

Não se trata, portanto, de uma universidade que pretende formar seus alunos segundo seus segmentos sociais de origem para uma inserção compatível no mercado de trabalho, mas de uma instituição que se propõe a trabalhar dentro dos padrões de excelência acadêmica ao mesmo tempo em que separa metade de suas vagas para alunos oriundos do ensino médio público e, dentro desta cota, sub-cotas para negros e indígenas.

Apenas este fator já é de grande importância, pois permite demonstrar, ao contrário do que defende o argumento conservador, que o sistema de cotas não é responsável pela queda da qualidade acadêmica, expressa pelo rendimento. Ao contrário, aliado a medidas de apoio ao estudante, como as bolsas de caráter socioeconômicas, o sistema de cotas pode ser um fator de inclusão e permanência do corpo discente, desde que aliado à vontade política e a uma certa vigilância que evite o boicote às ações e as reforcem como políticas institucionais, conforme analisado por Oliveira (2010).

Ainda que o contato com a comunidade da UFABC tenha demonstrado, principalmente nas entrevistas com os professores, que as vagas destinadas às escolas públicas tenham sido preenchidas em boa parte por alunos vindos de escolas técnicas, o que confere certamente um diferencial, já que este corpo discente já passou por um processo seletivo prévio e possui uma formação diferenciada em relação ao público das escolas estaduais regulares, a existência de cotas representa sem dúvida uma possibilidade de democratização da universidade (mesmo que

seja preciso diferenciar, retomando Buarque, democratização da universidade de democratização do *acesso* à universidade, ambas necessárias, mas não exatamente iguais, como já discutido).

Mas mesmo este fator democrático, diferencial não apenas da UFABC, mas de várias outras IES, especialmente públicas federais, fica ameaçado quando parte do corpo docente não compreende seu papel social, como evidenciado em algumas entrevistas. Neste caso, os professores contrários ao sistema de cotas operam uma compensação excludente, seja pelo excesso de rigor ou pelas aulas ruins, ou pelos dois combinados, como criticado por um próprio docente, o que agrava a situação de alto índice de evasão.

A implantação da UFABC no ABC paulista também ameniza a tendência crescente na região de mercantilização, privatização e oligopolização do ensino superior, oferecendo um número significativo de vagas no setor público e gratuito que a demanda oriunda do ensino médio, especialmente público, não encontrava antes.

Por outro lado, nota-se em seu projeto a existência de certos conceitos e, em sua realidade, a ocorrência de práticas que denotam mais uma adequação às necessidades de reestruturação do sistema do que uma busca de sua superação e de uma forma alternativa de desenvolvimento.

Por exemplo, há a preocupação recorrente com uma formação voltada para desenvolver nos discentes a capacidade de *empregabilidade* e de *empreendedorismo*, já contando com o esgotamento do mercado de trabalho formal e, de certa forma, partindo também da responsabilização do trabalhador pela sua situação de inadequação. Cabe ao trabalhador, sob este ponto de vista, tornar-se atraente ao mercado de trabalho, assim como cabe a ele também encontrar alternativas quando no mercado não há nenhuma.

Esta situação está dada, e é mais urgente e necessário o estudante se adequar a ela do que alterá-la.

Outro conceito típico do mundo empresarial e transposto para o projeto é o de *inovação*. Diferente de *invenção*, que gera uma prática ou um *objeto* novo, mas que não precisa ser necessariamente um produto e nem gerar valor, a *inovação* é uma alteração significativa em alguma prática (gestão ou produção, por exemplo) ou produto de modo a gerar ganho de valor.

Por isso ela é buscada, especialmente a tecnológica, pelas políticas de desenvolvimento e pelas direções das corporações como forma de gerar mais riqueza (ver, por exemplo, PLONSKI, 2005). Em geral, este termo entra em pauta no sentido de ser uma condição para gerar

desenvolvimento (particularmente no sentido já criticado aqui) e não para superar ou suprimir uma estrutura de desigualdade social.

Portanto, pode-se afirmar que a Universidade Federal do ABC carrega consigo uma marca que, ainda que não seja revolucionária, pois trabalha em consonância com a estrutura econômica capitalista, é fortemente democrática e progressista, pois coloca a necessidade de um posicionamento crítico e humanista em relação à produção de ciência e tecnologia e aposta na inclusão de segmentos populacionais historicamente apartados no nível superior de ensino.

As conseqüências destas características para uma proposta de desenvolvimento que transcenda os marcos de favorecimento ao crescimento econômico do país, simplesmente, ainda não podem ser avaliadas e dependem de estudos a respeito dos projetos de pesquisa e de extensão levados a efeito, dados que só poderão ser obtidos e analisados depois de um tempo maior da implantação dos programas acadêmicos.

Assim, respondendo à questão central, “a Universidade Federal do ABC é uma nova proposta de universidade pública?”, pode-se afirmar que sim: trata-se de uma *proposta* que contém muitos elementos inovadores que buscam democratizar a instituição e suas funções, tais como a presença de cotas em um processo seletivo (que, por si só, já é diferenciado por utilizar o Exame Nacional do Ensino Médio), de bolsas socioeconômicas, de uma organização que favorece a interdisciplinaridade.

Somando-se a isso, trata-se de uma instituição criada em um contexto de expansão do sistema federal de ensino superior, que oferece significativo número de vagas públicas e gratuitas em uma região que luta por uma universidade pública há décadas.

Contudo, deve-se lembrar, conforme apontou Rafael Marques em entrevista, que a UFABC é *diferente* da universidade reivindicada pelos movimentos organizados e atuantes nos anos 90. Ela, certamente, não tem um cunho social tão forte, sendo uma universidade *tecnológica*, cujo projeto é fruto das ações da Câmara Regional para superar a crise no ABC e promover o desenvolvimento frente à reestruturação econômica, conforme mostrado no capítulo 3.

Além disso, é imperativo que novas propostas de universidade tenham especial atenção na seleção do corpo docente, no sentido da formação de equipes em concordância com o projeto inovador que portam, especialmente no que diz respeito à proposta de transformação social e cultural que o conceito de desenvolvimento defendido neste texto exige e que estruturas, tal como

a proposta pela UFABC, poderiam favorecer. A avaliação de competências unicamente vinculadas à excelência de desempenho acadêmico dos postulantes aos cargos docentes não assegura que a inovação da estrutura proposta possa se efetivar.

Mais do que qualquer resposta, a análise do caso da UFABC traz mais uma pergunta em relação à possibilidade de uma instituição social operar por uma transformação da realidade: seria possível, dentro de uma estrutura capitalista e em um momento de reestruturação econômica e ofensiva do capital, a existência de uma universidade com princípios e atuação revolucionários?

Acreditamos que é possível, desde que, como já discutido aqui, ela esteja inserida em um processo mais amplo de transformação, envolvendo a sociedade como um todo, incluindo ações do governo, as políticas públicas, os movimentos sociais e o sistema de nacional educação.

REFERÊNCIAS

ANCASSUERD, M. P. *Pedagogia da Memória*. São Paulo: Porto de Ideias, 2008.

ARAUJO, M. de F. I. *Reestruturação Produtiva e Transformações Econômicas: Região Metropolitana de São Paulo*. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 1, janeiro de 2001.

BELL, J. *Projeto de pesquisa*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BIRD/BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, DC: Bird/Banco Mundial, 1995.

BUARQUE, C. *A aventura da Universidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CALDERON, A. I. *Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão*. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, vol. 14, n.1, março de 2000.

CARVALHO, C. H. de A. *Políticas para o ensino superior no Brasil (1995-2008). Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado*. In. SILVA, J. R. S. Jr. ; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Orgs.) *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2006.

CHAUÍ, M. *Em torno da universidade de resultados e de serviços*, in. Revista Adusp, março-maio de 1995.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHAVES, V. L. J.; LIMA, R. N.; MEDEIROS, L. M. *Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira*. In. BITTAR, M.; OLIVEIRA, J.

F. de.; MOROSINI, M. (orgs). Educação superior no Brasil – 10 anos pós LDB. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

COGGIOLA, O. *A crise universitária no Brasil*, in. Revista Adusp, setembro de 1998.

CONCEIÇÃO, J. J. da. *Quando o apito da fábrica silencia. Sindicatos, Empresas e Poder público diante do fechamento de indústrias e da eliminação de empregos na região do ABC*. São Bernardo do Campo: ABCDMAIOR, 2008.

DANIEL, C. *Uma estratégia econômica para o Grande ABC*. São Paulo em Perspectiva, 1996.

DOURADO, L; OLIVEIRA, J; CATANI, A. *Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil*. In. DOURADO, L; OLIVEIRA, J; CATANI, A. Políticas e gestão da educação superior. São Paulo: Xamã, 2003.

DUARTE, R. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*, in. Revista Educar, Curitiba, n. 24, 2004.

DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. *O setor privado de ensino superior na América Latina*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 110, jul. 2000.

FALEIROS, V. de P. *A política social do Estado Capitalista*. São Paulo: Cortez, 2009.

FÁVERO, M. de L. de A.; SEGENREICH, S. C. D. *Universidades e centros universitários pós-LDB/96: tendências e questões*. In.: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de.; MOROSINI, M. (orgs). Educação superior no Brasil – 10 anos pós LDB. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução*. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1975

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 13^o edição, 2006.

FURTADO, C. *O mito do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. *Pequena introdução ao desenvolvimento: enfoque interdisciplinar*. São Paulo: Editora Nacional, 1981.

_____. *Os desafios da nova geração*. Revista de Economia Política. Vol. 24, n. 4, 2004.

GIANOTTI, J. A. *A universidade em ritmo de barbárie*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

JACOBY, R. *Os últimos intelectuais: a cultura americana na era da academia*. São Paulo: Edusp, 1990.

KLINK, J.; LÉPORE, W. C. *Regionalismo e Reestruturação no Grande ABC paulista – São Paulo*. Revista Ecco, s/d.

LÉPORE, W. C., KLINK, J., BRESCIANI, L. P. *Câmara Regional do Grande ABC – produção e reprodução do capital social na Região do Grande ABC Paulista*. Revista Economia & Gestão, Belo Horizonte, 2006.

LIMA, K. R. de S. *Educação a distância na reformulação da educação superior brasileira*. In. SIQUEIRA, Â. C. de; NEVES, L. M. W. (orgs). *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. *Capitalismo dependente e “reforma universitária consentida”*: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In. SIQUEIRA, Â. C. de; NEVES, L. M. W. (orgs). *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. *O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova*. Avaliação, Sorocaba, v. 13, n. 1, mar. 2008

LOBO, F. *Um provão para o país*, in. Carta Capital, 05 de julho de 2000.

LOBO, F. ATHAYDE, Phydia de. *Os campeões do diploma*, in. Carta Capital, 30 de novembro de 2005.

MACHADO, J. G. R., PAMPLONA, J. B. *A ONU e o desenvolvimento econômico: uma interpretação das bases teóricas da atuação do PNUD*. Revista Economia e Sociedade, vol. 17, n. 1, Campinas, 2008.

MANCEBO, D. *Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, outubro de 2004.

MARTINS, C. B. *A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.30, n.106, janeiro/abril de 2009.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MATTEO, M.; TAPIA, J. R. B. *Características da Indústria Paulista nos Anos 90: em direção a uma city region?* Revista de Sociologia e Política, Curitiba, n. 18, junho de 2002.

OLIVEIRA, G. A. G. de. *Interdisciplinaridade e inclusão social no processo de implantação da Universidade Federal do ABC: da proposta à prática*. 2010. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, R. P. de. *A transformação da educação em mercadoria no Brasil*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, outubro de 2009.

PEREIRA, L. C. B. *Desenvolvimento e crise no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. *Economia brasileira: uma introdução crítica*. São Paulo: Editora 34, 1998.

PLONSKI, G. A. *Bases para um movimento pela inovação tecnológica no Brasil*. São Paulo em perspectiva, São Paulo, vol. 19, n. 1, 2005.

PRESSMAN, S., SUMMERFIELD, G. The economic contributions of Amartya Sen. *Review of Political Economy*, vol. 12, n. 1, 2000.

RODRIGUES, I. J. *Um laboratório das relações de trabalho – o ABC paulista nos anos 90*. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, 2002.

SCHWARTZMAN, S. *O ensino superior e a formação do campo científico no Brasil*. Seminário “200 anos de Ensino Superior no Brasil”. São Paulo: Unifesp, 2008a.

_____. *O “conceito preliminar” e as boas práticas de avaliação do ensino superior*. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, n. 38, 2008b.

SEGENREICH, S. C. D., CASTANHEIRA, A. M. *Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós-LDBEN/96: evidências e tendências*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 62, março de 2009.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEVCENKO, N. *O professor como corretor*, in. *Folha de São Paulo, Caderno: Mais*, 04 de junho de 2000.

SGUISSARDI, V. *A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva*. In: MANCEBO, D; FAVERO, M. L. A. (Org.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, set/dez. de 2008.

SINGER, P. *Aprender economia*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário*. Estudos Avançados, São Paulo, volume 18, número 51, agosto de 2004.

STRUMIELLO, M., DUARTE, R. *Custo-aluno da USP é mais barato*, in. Jornal do Campus, segunda quinzena de novembro de 2006.

TEIXEIRA, A. *Educação e Universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TRINDADE, H. (Org.) *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2001.

UNESCO. *A universidade na encruzilhada: por que e como reformar?* Brasília: Unesco, 2003.

VEIGA, J. E. *Desenvolvimento sustentável: desafio para o século XXI*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

VELLOSO, J. *Custos reais e custos contábeis da universidade pública*, in. Velloso, Jacques (org). *Universidade pública – política, desempenho, perspectivas*. Campinas: Papirus, 1991.

ZUCATELLI, K. *Anhanguera compra Faenac e quer outra faculdade*. Diário do Grande ABC. 11 de junho de 2008.

ANEXOS

Observação: Apenas foram anexadas aqui as entrevistas que obtiveram consentimento para exposição na íntegra.

Entrevista Docente 2 – sala do docente na UFABC – 09 de dezembro de 2009.

Tatiana: Então, professor, como você vê a grade curricular da UFABC, quais são as inovações que ela apresenta do seu ponto de vista?

Docente 2: (trecho inaudível) As matemáticas, por exemplo, mudou o nome mas o conteúdo é o mesmo. E tem outros lugares que fazem modificações no conteúdo e que não fazem tanto alarde. Então tem umas disciplinas que são um pouco inovadoras, da área de humanidades e tal, que normalmente em outros cursos não tem, tem um básico comum para os diversos cursos tem essa novidade, em que as pessoas convivem mais antes de escolher o curso, e eu acho que outra vantagem é que tem um diploma parcial. Nesses bacharelados interdisciplinares, as pessoas têm um diploma com três anos de curso e depois podem seguir em frente. Mas também não é novidade porque eu tive isso até no colégio técnico, mas eu acho interessante isso no curso superior. Eu estudei na França e lá era assim. No Brasil, o cara pode fazer 4 anos e meio de engenharia na Poli e por um motivo ou outro interromper seus estudos e ficar sem nada.

Quanto à interdisciplinaridade, ela é favorecida aqui porque não tem departamento. Eu estou aqui no Centro de engenharia, modelagem e ciências sociais aplicadas. Eu sou da engenharia aeroespacial e também da engenharia de automação de robótica, então eu converso mais com esses colegas, mas tem outros problemas até políticos de formação da universidade. Por exemplo, quando foi construída a universidade, a vice-reitora, agora candidata a reitora, que é da química, construiu um monte de laboratório de química! Então ela, que agora faz o discurso da interdisciplinaridade, construiu um feudo, e muitos alunos da engenharia aí vão se formar sem ter uma aula de laboratório.

Já esse sistema de três períodos por ano eu sou contra, é muito corrido e atrapalha bastante a nossa vida aqui e o contato com outros professores. E tem uma coisa muito importante nos cursos de graduação que é a luta pela sobrevivência, ou seja, você conseguir aprovação nos

cursos. Você passa por três processos de finalização de disciplinas, com provas e tal, com três momentos de stress absoluto em que a prioridade é passar. Eu fui a um congresso no final do ano, e tive que arrumar um professor que desse as aulas no meu lugar, porque não tem espaço para a reposição de aulas, e eu acho isso ruim. “Ah, eu vou ficar uma semana fora para participar de um congresso”, isso não existe! Não tem folga. Eu vivia antes num esquema semestral e ficar fora uma semana não representava nenhum problema.

Tatiana: Como professor do ciclo básico, você o considera suficiente?

Docente 2: Eu acho que está meio confuso ainda. As matemáticas, por exemplo, eu acho que estão sendo feitas muito rapidamente. Disciplinas que eu tive em 90 horas, como Cálculo I, aqui eu leciono em 48 horas/aula. O discurso é “vamos ter monitores, espaço para os alunos trabalharem”, mas na prática isso não acontece. Primeiro porque não temos biblioteca suficiente, nós temos no máximo 100 lugares para estudantes, e nós somos atualmente 3000 alunos, porque 1500 evadiram, sumiram, ou foram jubilados ou desistiram. É a maior evasão das federais aqui. As aulas começaram precocemente, na minha opinião. A construção dos prédios está atrasada, não existe um espaço decente para os alunos trabalharem, mas as regras rigorosas de jubramento foram aplicadas desde o primeiro dia. Agora, o professor Waldman, candidato a reitor, propõe uma flexibilização dessas regras, porque nós temos aqui 50% de alunos que vem de escola pública. E precisa de um projeto para que eles possam acompanhar. Não adianta dizer ao aluno de escola pública que é uma oportunidade para ele estudar em uma universidade pública, de qualidade, de ponta, e ele entra aqui e ele vem com deficiências importantes de formação, e vai pro fracasso e se sente ele o fracassado, e isso é muito ruim.

Tatiana: Existe algum trabalho de acompanhamento para esses alunos, algum projeto?

Docente 2: Existe o Peat, de tutoria, em que cada professor tem um grupo de alunos, só que isso não funcionou muito bem, no começo era obrigatório, mas está sendo revisto essa programa, porque muitos alunos sumiam, desistiam, e também muitos professores não levavam muito a sério. Mas muitos problemas talvez sejam resolvidos com o tempo, talvez tenha sido precoce começar com 1500 alunos por ano nessa fase inicial.

Agora, com relação ao impacto social na região, eu acho que ela tem um problema, porque com o discurso de universidade de ponta, ela trouxe para cá muitos jovens cientistas brilhantes, de carreira brilhante na academia, mas jovens que não passaram por nenhuma experiência de movimentos sociais e políticos, que ficavam em seus laboratórios, debruçados em seus livros e produzindo *papers*, e eles chegam aqui e não conseguem entender essas coisas. Eu vejo muitos desses professores, jovens cientistas brilhantes, que exigem que seus alunos publiquem *papers*! Mesmo que ele tenha vindo aqui para fazer um curso para arrumar um lugar no mercado, um curso de engenharia. Essa é uma visão distorcida da realidade. Eu sou muito crítico em relação a isso, eu faço minhas pesquisas, sei que isso é importante, mas às vezes a gente ouve dizer que no Brasil está aumentando o número de *papers*, mas o que isso significa em termos de ganhos para a sociedade? Tem pesquisas que não servem para nada. Claro, tem muita pesquisa em ciências básicas, mas não se leva em consideração para que serve. Tem muitas coisas interessantes que não resultam em *paper*, mas dão um resultado prático importante. Então esse é um problema que nós enfrentamos aqui, nesse modelo de universidade que trouxe um monte de jovens pesquisadores brilhantes que só pensam em *paper*, e colocam isso o tempo todo na mesa, e na sala de aula, ficam felizes porque reprovam 80% dos alunos. Já é um teste desde o começo para saber se os alunos vão ter pique para acompanhar o brilho da mente desses professores.

Tatiana: E como são os projetos de extensão, como se pensa essa relação da universidade com a sociedade?

Docente 2: Existem alguns projetos para manter contato com a comunidade, mas está mais relacionados à área temática, por exemplo, engenharia ambiental e urbana. São cursos que tipicamente as pessoas vão estar em contato com a questão das favelas, dos recursos hídricos. Está em jogo nesta eleição um projeto de extensão que realmente dialogue com a sociedade. Uma coisa importante que o prof. Waldman defende, por exemplo, é a gente modificar o ensino médio na região. É claro que é importante manter um relacionamento com o setor produtivo, se uma indústria tem um problema e a gente pode resolver, é importante ter cuidado pra universidade não virar prestadora de serviço, mas não pode ser um tabu a questão de desenvolver um produto, por exemplo. A gente está aqui e é pago para isso, para pensar em projetos e atender às demandas

sociais em todos os sentidos, para a geração de empregos, enfim. Mas tem esse risco sempre, de a universidade virar um balcão de negócios, e de professores ganharem mais dinheiro usando a grife da universidade do que como professores.

Em relação à produção das pesquisas feitas aqui, ainda é muito pouco, porque os nossos professores, que publicam muito, ainda continuam publicando de certa forma ligados aos seus laboratórios anteriores, na USP, na Unicamp e em outros lugares, porque tem poucos laboratórios instalados aqui, tirando esses de química que eu te falei. Agora como tendência, vai ser interessante. Nós compramos muitos equipamentos que estão todos nas caixas lá embaixo. Coisas da minha área, tem coisas interessantes. Mas a gente não tem um laboratório ainda, e tem colegas que não conseguiram fazer nada aqui ainda.

Tatiana: E como tem sido a organização dos professores em torno de reivindicações, isso tem ocorrido, a formação de um sindicato?

Docente 2: Nossas tentativas de organizar algo aqui foram infrutíferas, porque esse pessoal mais jovem não quer saber dessas coisas. Porque, ao invés de montar um sindicato, brigar por melhores condições de trabalho, lutar por salários (os nossos salários são muito defasados, o pessoal da Fei tem um salário inicial que é mais que o dobro que o nosso, e dá menos aula que a gente também), a maior parte desses colegas jovens prefere fazer um monte de *paper*, ganhar uma bolsa produtividade, ou fazer um projetinho com alguma empresa para completar seu salário. É algo bem individualista. Os funcionários técnico-administrativos também estão passando por essa dificuldade de montar um sindicato.

Tatiana: E como você vê esse processo de eleição para reitor?

Docente 2: Essas eleições podem ter um impacto ou positivo ou negativo. Na verdade, teoricamente não são projetos muito diferentes, a diferença está nas práticas, trajetórias e personalidades. Eu particularmente tenho muito receio de que um dos candidatos vença, porque é uma pessoa que já praticou coisas complicadas aqui, do tipo receber 8 milhões e pegar 6 milhões e investir em uma área só. Eu acho que se uma universidade cresce é porque todos os setores crescem, não adianta ter uma universidade que só química é boa. A UFABC não vai se fazer por

causa da química. Essa visão “farinha pouca, meu pirão primeiro”, destrói a universidade, e já criou uma fratura que é difícil superar. Na outra universidade, eu convivia com os físicos, com os químicos, nunca tive problemas; aqui os físicos e químicos estão agrupados lá no décimo andar e nos olham como inimigos. Eu não entendo. Aí a interdisciplinaridade vai pro espaço. Nós vamos contratar agora quatro professores físicos, que trabalham com engenharia espacial, mecânica celeste, que teriam tudo para trabalhar com caras aqui do outro centro que mexem com astrofísica, mas eu acho muito difícil isso acontecer, por causa dessa fratura inicial.

Se você vai para a página de concursos da universidade, tem o link “infraestrutura para pesquisa da UFABC”. Veja as principais áreas de aplicação: química, química, química... polímeros, que também é química, a química está em 95%, e as pessoas dizem que eu estou exagerando, e eu digo: “Abra a página da UFABC e veja se não é uma universidade de química!”. E isso tem a ver com um oportunismo de um dirigente que tinha um cheque em brancos nas mãos. E a gente pode consertar isso com as próximas verbas que entrarem, o Fazio já está fazendo isso, mas essa fratura inicial gera um problema de relação muito difícil de superar.

Tatiana: E em relação aos estudantes, como você vê o envolvimento deles com esses assuntos?

Docente 2: Depois da entrada da PT no governo, houve uma desmobilização geral do movimento sindical e do movimento estudantil. A minha avaliação é de que hoje os estudantes... tem estudantes que se recusam a pegar um papel com as propostas do candidato a reitor, “não, eu não mexo com política!”. Eu procuro falar sobre essas coisas, apesar de o meu tema não ser de humanas, mas eu procuro falar desses assuntos, e converso com os alunos mais interessados em política, mas o quadro geral é bastante parecido com a USP também, tem alguns espaços em que se discute mais, talvez na educação, nas ciências humanas. Acho que na medida em que nós formos criando espaços para praticar esportes, fazer festas, jogar bilhar, acho que isso favorece as conversas fora da sala de aula, porque por enquanto está muito parecido com faculdade particular, em que o cara entra, assiste à aula e vai embora. Não tem um espaço, você vê uns caras sentados no corredor, mas eles não têm onde ficar aqui fora do horário de aula. Não é um *campus*, é um canteiro de obras!

(trecho suprimido por conter informações que identificam o docente) Quando eu vim pra cá, eu tive algumas decepções, mas eu tenho a sensação de estar construindo algo. Por exemplo, eu

prefiro estar aqui a aceitar uma oportunidade na USP, por exemplo, porque eu chego na USP e sou um grãozinho num monte de areia e a minha opinião não vai definir nada. Aqui eu tenho um perfil multidisciplinar, e o que acontece nas universidades tradicionais é que querem um engenheiro mecânico com mestrado e doutorado na mesma área. Eu não posso fazer esse concurso. Aqui eu não me sinto uma coisa esquisita como em outros lugares.

Tatiana: Obrigada, professor.

Entrevista Docente 3 – sala do docente na UFABC – 17 de dezembro de 2009.

(trecho inaudível)

Docente 3: Eu raciocínio da seguinte forma: uma teoria, por mais bonita que seja, tem que passar pelo teste laboratorial. Então, eu acho que nós ainda estamos em fase de experiência, de estruturação. E é bom que haja prudência, vamos ver quais resultados tiramos daqui. Algumas premissas: um curso de 3 anos para colocar logo a pessoa no mercado de trabalho.

A gente tem uma porcentagem de disciplinas obrigatórias, outras livres, e outras de opção limitada. Você tem um elenco, e dele você tem que escolher algumas para a sua formação. Isso tem o seu lado positivo, e tem a contrapartida. O aluno jovem acaba muitas vezes escolhendo mal as disciplinas e isso pode causar um atraso na sua formação inicial. Nós já tivemos uma turma que ingressou em setembro de 2006, e que devia terminar o bacharelado em ciência e tecnologia agora em setembro. Alguns abandonaram, porque a evasão da escola pública tem sido grande, e eu acho isso ruim. A sociedade investe muito. Mas, devemos ter uns 300 alunos, e eu não tenho o número exato, mas o número de alunos que concluiu o curso agora é muito pequeno, e a previsão para dezembro também não é muito animadora. Então a premissa de se colocar o aluno no mercado de trabalho em pouco tempo não está se mostrando verdadeira dentro desse modelo. E por quê? Por que o modelo é ruim, ou por que nós que estamos aplicando o modelo ainda não o compreendemos? Porque todo mundo veio de escola tradicional, ninguém está pensando nessa nova escola. A trimestralidade, eu ouvi dizer que o MIT nos Estados Unidos utilizava, e na Europa também, mas não lembro qual. Eu ouvi falar, mas eu não chequei, que o MIT abandonou o sistema trimestral para graduação. E ouvi dizer que essa escola européia também abandonou. Agora, por quê? Então, o que eu diria, a equipe que idealizou esta escola é uma das mais respeitadas do país, se você olha o nome das pessoas que idealizaram a universidade, são muito respeitadas. Agora toda teoria tem que passar pelo teste do laboratório, sem o que, não passa de uma bela teoria.

Então, o nosso projeto é respeitado pelos seus idealizadores; algumas premissas não estão se verificando, que seria colocar rapidamente o profissional no mercado de trabalho, em 3 anos; a

liberdade de escolha de disciplinas, em princípio, é uma coisa boa, mas parece que os alunos estão se perdendo um pouco nesse processo, são jovens e inexperientes. E a trimestralidade? Veja, no projeto você lê que o aluno precisa de tempo para pensar, o que é verdade, e tempo para amadurecer. E com cursos trimestrais, ele tem uma quantidade enorme de cursos, mas será que ele tem tempo para pensar e para amadurecer? São perguntas que ainda ficam no ar, sem respostas. Eu fiz cursos anuais. Quando eu fiz, na graduação, havia curso anual e curso semestral. O anual era realmente muito extenso. Eu reconheço que foi tirado em boa hora. Cursos de 16 semanas são muito melhores do que os de 36 semanas. Em São José dos Campos eles também têm três cursos, mas lá é pós-graduação, então é diferente, são alunos com maior bagagem, mais experientes.

Tatiana: E a questão da interdisciplinaridade, que é muito presente no projeto?

Docente 3: Quando a gente chegou, havia muitas propostas de ementas de disciplinas, mas todas feitas por esses jovens, alguns poucos com experiência em ensino superior, mas a maioria gente nova, e foi totalmente reestruturado. Interdisciplinaridade fica por conta, digamos assim, de que nossos alunos têm aula de matemática, física, química, biologia, e essa estrutura de Centros auxilia até certo ponto o intercâmbio de físicos com químicos, biólogos, matemáticos, com o pessoal da computação, mas é um processo que não se aprende da noite para o dia.

Algumas disciplinas, eu acho que muitos professores que idealizaram, ficaram a vida inteira em pós-graduação. Quando você vê as ementas, aqueles professores que tinham mais experiência viam que não era realizável da maneira como estava ali. Tinha que ser reformulado. Talvez fosse falta de a gente entender o processo como um todo, talvez, mas muita coisa foi reformulada. Houve uma movimentação para acabar com os centros, mas também o pessoal que ficou na administração não se sentiu à vontade para mudar algo que eles receberam. Às vezes eu acho que seria bom, mas é tudo especulação, não é mesmo? Será que os grupos não se formariam da mesma maneira? Será que cada um não ficaria no seu mundo, defendendo seu espaço? E outra, essa ideia de fazer uma grande comunidade: o ser humano primitivo veio de tribos, eliminar isso é fácil?

O que eu acho é que a ciência tem que acompanhar a sociedade. Você pega os países de Primeiro Mundo, a indústria, a própria sociedade demandava aquela pesquisa básica. A pesquisa espacial americana causou uma grande parte desse avanço do conhecimento da física básica. O desenvolvimento da física ocorreu em grande parte durante a Segunda Guerra Mundial. A pesquisa básica acompanha a demanda social. O que pode gerar a interdisciplinaridade? É a própria demanda social. Como as nossas indústrias usam a pesquisa da universidade? É só a pesquisa acadêmica que ninguém usa? Não é isso que sustenta a pesquisa básica. Será que a Europa do século XIX, quando foi desenvolvida grande parte da pesquisa básica, não tinha uma demanda para ela? Ou a Alemanha e a Inglaterra, que dominaram grande parte da pesquisa científica em física e química do século XIX, eles que comandaram o desenvolvimento industrial.

Tatiana: E como a UFABC responde a essas demandas sociais, existem projetos?

Docente 3: Veja, esse não é um processo rápido. O ITA, por exemplo, tem um vínculo muito grande com a Embraer e com as indústrias da região. Você vê instituições, como a USP mesmo, a medicina, ela não fica fechada dentro da USP, através do hospital, atende à população e desenvolve a pesquisa. A Faculdade de Economia e Administração, tem uma grande interação com a sociedade, você pega a São Francisco, grandes juristas surgiram dali. A gente vê que a sociedade se integrou com a sociedade. Demanda tem. A UFABC tem três anos, mas já existem projetos com indústrias da região. Matemática é mais difícil. Tem áreas que são mais voltadas para aplicações, tem áreas mais teóricas, as pesquisas em ciências básicas, mas mesmo a matemática pode contribuir, com criptografia, por exemplo. As engenharias, que são a porta de entrada de profissionais no mercado, têm uma relação mais íntima. Tem por exemplo o projeto de computação com a Tim (telefonia). Agora quem poderia dizer melhor é o prof. Guiou (Kobayashi), que é Pró-Reitor de Extensão. A extensão é uma interface da universidade com a sociedade.

Eu acho que a universidade e a sociedade ganham com isso, porque há uma concentração grande de cérebros na universidade que podem contribuir com a sociedade, não só formando alunos, para ocupar postos de comando, no setor produtivo, mas criativo e empreendedor. Se você não tiver empreendedores no país, você não gera riqueza. Tem gente que diz, “poxa, isso aqui tem valor de mercado, vamos utilizar isso”; a universidade forma gente para o mercado, que

é importante, e talvez seja a grande maioria, mas não só. Tem que atender ao mercado empreendedor e ao mercado dos que vão desenvolver novas tecnologias.

Produzir alimentos, que é o que o Brasil faz em grande escala, é importante, mas não basta. O valor agregado é muito pequeno. Se ficar só baseado no fornecimento de matéria-prima, vai ser sempre Terceiro Mundo. O país tem que ter tecnologia própria. Por exemplo, para você fazer uma usina hidrelétrica, você toma dinheiro emprestado no mercado exterior. A energia elétrica é uma das mais limpas, não que ela seja limpinha. Ela utiliza grandes áreas, altera o clima da região, mas é uma das mais limpas. E para fazer novas hidrelétricas você tem que captar dinheiro lá fora e pagar juros. Muito bem. O Brasil tem as maiores usinas de alumínio do mundo. Para extrair esse alumínio da terra e separá-lo da terra, a quantidade de energia que se gasta é imensa! E a energia que a nossa indústria extratora de alumínio usa é subsidiada. O alumínio é exportado. Lá, existe a metalurgia, onde você pega aquele alumínio já separado, reorganiza os átomos e ele adquire propriedades ótimas para a indústria de aviação, de automóveis e volta a um preço, 10, 20, 100 vezes maior. E nós gastamos 99% da energia para chegar naquele produto altamente industrializado. Se nós investíssemos em tecnologia, com 1% a mais de gasto em energia, teríamos 100% de lucro, ou um lucro multiplicado por 100. A mesma coisa no ferro, e em várias outras áreas. Então, é necessário que a nossa ciência esteja de mãos dadas com o setor produtivo.

É só a gente olhar onde tem uma boa universidade, o que ela fez com a região. Pegue Campinas, com a Unicamp, hoje é um grande pólo produtor de tecnologia. Pegue São Carlos, São José dos Campos. Quando você olha para os locais onde foram criadas universidades de boa qualidade, veja o que aconteceu. Agora, nós estamos numa região de 20 milhões de habitantes, e a influência talvez não seja tão visível quanto quando você abre uma universidade numa região como São Carlos, que devia ter 100 ou 200 mil habitantes na época. Por exemplo, a USP teve uma influência enorme sobre a cidade de São Paulo, mas foi diluído, porque a cidade é muito grande.

Aqui nós temos uma indústria petroquímica que é visível daqui, lá no alto. Os químicos, por exemplo, poderão se beneficiar de ter uma indústria petroquímica aqui perto e eles do conhecimento dos professores que vieram para cá, que é altamente especializado. O setor bancário, por exemplo, a informatização, pode ganhar com o setor de computação da universidade, e a engenharia atuar nos vários setores da indústria. Agora, demanda tempo, não é

da noite pro dia. Não se pode ser imediatista. O ITA foi criado em 1950. Quando ele foi idealizado por um militar chamado Montenegro Filho, na época ele era coronel, na época, São José nem era capital do Vale, era Taubaté. Você vê que com a criação do CTA, surgiu a Embraer.

Então, eu acho que a UFABC, por receber 1500 alunos, metade dos quais provenientes da escola pública, vai promover uma revolução social, no sentido de permitir que essas camadas da população menos favorecidas tenham uma ascensão social maior, essa movimentação social é função da escola também. Esses alunos de escola pública, não há nenhum estudo a respeito. A universidade está sendo estruturada, o regimento está sendo discutido, os centros estão se estruturando, então a carga administrativa, seja dos técnicos, seja dos professores, é muito grande. Acho que agora é hora de analisarmos esses novos alunos que vieram de escola pública. Talvez a Pró-Reitoria de Graduação tenha esses dados. Eu sei que tem um programa, o PEAT, em que os professores se reúnem 1 hora por semana com os alunos, em grupos de 6 que entraram na universidade, e esses professores explicam a estrutura da universidade. Mas isso é geral, não para aqueles que vieram de escola pública, mas para todos. Tem os monitores, aqueles que têm mais dificuldades podem procurar o monitor ou o professor. Para aqueles alunos com dificuldades financeiras, existem as bolsas assistenciais, de 300 reais para moradia, 300 de iniciação.

Tatiana: E você acha que a universidade pode contribuir para a constituição de um pólo tecnológico na região?

Docente 3: Eu acho que as possibilidades são boas. O corpo docente é formado na sua totalidade por gente que já passou por vários crivos educacionais. São jovens que têm um futuro promissor. Tem gente que é mais entusiasta com a proposta. Eu vim de uma formação interdisciplinar e acho que ela é importante. Nem todos os nossos professores têm essa formação. Eu acho que um dos valores do projeto, um destaque, é a interdisciplinaridade. Trimestralidade é um acessório. O BC&T é uma boa ideia. O ITA tem algo parecido, com uma formação básica bastante ampla, e depois a especialização, mas não dá o diploma.

Existe uma tendência dos alunos de procurar as carreiras de maior prestígio social, como a engenharia, que tem uma melhor colocação no mercado de trabalho. Muitos querem ser médicos, porque não falta emprego e ele pode ser autônomo, mas poucos querem ser professores

primários, por causa do salário. Essa busca é natural, e quanto mais criativo ele for, mais naturalmente ele vai buscar essas carreiras mais valorizadas pelo mercado.

Tirando aqueles que buscam as áreas mais teóricas, por idealismo. Mas existe pouco campo, o mercado é restrito.

E é isso que eu alerto aqui, porque muita gente fala: “Precisamos formar cientistas”, mas se nós formarmos 10% dos nossos alunos para este mercado, nós já vamos abarrotar o mercado de cientistas. E os 90%? Nós precisamos coloca-los no mercado de trabalho, mas também no mercado empreendedor. Gerar emprego, gerar tecnologia, para que a indústria não vá buscar tecnologia lá fora, mas desenvolver aqui dentro. E isso tem acontecido em todo lugar em que existem boas universidades. Mas como a nossa indústria compra muita coisa lá fora, inclusive tecnologia, é difícil esses grupos se manterem e venderem sua tecnologia, porque se não há mercado, quem vai pagar o investimento?

Nos Estados Unidos e Europa, quem coloca boa parte do dinheiro na universidade é a indústria. O Estado também participa, ouvi dizer que chega até a 80%, mas esses 20% que a indústria coloca é muito grande. O PIB deles é 10 vezes o nosso, então se ficarmos baseado só no governo, o governo tem muita coisa pra atender. Então se as indústrias não investirem pesadamente na universidade, fica difícil.

Tatiana: E, neste caso, como você vê a questão da autonomia da universidade?

Docente 3: Se o governo paga, nós perdemos autonomia para o governo? Fazer pesquisa que só interessa à indústria? Eu acho isso ótimo! Melhor do que fazer uma pesquisa que não serve para ninguém! Se nossa universidade tem um grupo desenvolvendo para uma determinada indústria e isso vai gerar riqueza, é muito melhor do que ficar pesquisando o sexo dos anjos que não vai servir para ninguém. Que autonomia nós procuramos? Que autonomia é essa? A autonomia não é algo espiritual, é ligada à sociedade, você não pode ser autônomo da sociedade que lhe paga, você tem que estar inserido na sociedade, que paga meu salário. Eu não posso ter uma autonomia, “eu sou puro, eu sou autônomo!”, isso é brincadeira! A universidade tem que estar inserida na sociedade, e se nosso pesquisador estiver desenvolvendo para algum setor, afinal de contas, a gente sempre faz isso. Seja pesquisa básica, seja tecnológica, está pesquisando num setor. Se esse setor ajuda a criar riqueza, não é para aquela empresa, é para a sociedade. Porque ela vai gerar

emprego. Quando o ITA colabora com a Embraer, não é para um grupo de empresários, porque esse empresário contrata uma série de indústrias periféricas, que contratam uma quantidade imensa de pessoas, a um salário bem maior do que a média nacional, e isso gera riqueza para a nação! Agora, só ficar produzindo artigos para periódicos internacionais, a gente está servindo a uma pretensa ciência internacional, que só gera déficit, porque você publica lá fora e paga por página publicada, e depois você tem que pagar a revista para ler o seu artigo. Quanto a Capes paga por ano para ter aquela coleção de periódicos internacionais? Milhões! A sociedade tem que usar o conhecimento sim que a Capes disponibiliza, mas nós temos que interagir com a sociedade. E quando nós atendemos a uma indústria específica, nós não estamos atendendo àquela indústria, àquele segmento, estamos atendendo à nação brasileira. Eles vão gerar riqueza, gerar empregos, alguns desempregados, que são empreendedores, vão dizer: “Puxa, eu não preciso ser empresário, eu posso produzir isso também!”. Esse processo é muito enriquecedor. Em todos os lugares em que existe uma universidade, há uma melhoria na qualidade de vida, na média dos salários. Esse é o compromisso da universidade com a sociedade, e também, é claro, para que o homem entenda melhor o mundo em que vive. Filósofos, cientistas sociais, procuram entender esse mundo em que a gente vive, mas ela tem que melhorar o nível de vida, tem que tirar as crianças do semáforo, é esse o papel da sociedade.

E eu não tenho dúvidas, eu sou um dos maiores entusiastas, e acho que um dos maiores investimentos que um país pode fazer é em educação. É só olhar para as cidades que têm universidades. O hospital universitário, quantas pessoas atende? Oferece uma medicina de altíssima qualidade para a população carente. Não há melhor investimento. E isso a gente não vê agora, é um retorno de longo prazo.

Tatiana: E investimento em educação em todos os níveis, não é, porque existe um argumento de que o investimento deve ser feito na educação básica porque é ela que pode reverter o quadro de desigualdade social, e não a educação superior.

Docente 3: Eu acho que esse é um discurso de quem tem a tecnologia e quer que você apenas opere a tecnologia dele, nunca seja um competidor. Esse tipo de discurso, se for feito por um brasileiro, é o mais antinacionalista possível! Esse é o discurso de quem quer que sejamos apenas usuários e que estejamos no nível de ler o manual de utilização do equipamento deles, não mais

do que isso. Houve uma época em que o ensino primário era muito importante, e ainda é, é fundamental, mas as habilidades para você operar aquela tecnologia da época, era o primeiro grau. Hoje já se fala em segundo grau, porque as habilidades exigem um nível de competência maior. Mas dizer que o ensino básico é mais importante é querer que o brasileiro só seja capaz de operar o produto que ele vende. É importante que haja universidade de ponta que desenvolva tecnologia. Você já fez o cálculo de quantos quilos de soja o produtor rural tem que produzir para comprar este notebook? Já fez? Olha, um produtor rural vende um saco de soja de 60kg por volta de 15 a 20 dólares. Se você pensar num notebook um pouco mais elaborado, de 2000 dólares, seriam 100 sacos de soja, são 6 toneladas de soja, um caminhão de soja. Isso só para o hardware, se você vai pro software, isso multiplica por 4, por 5, por 10. Quantos frangos o granjeiro precisa vender para comprar um notebook desse? Uns 500! Então, dizer que a gente investe muito em ensino superior é um discurso de quem quer vender a tecnologia que vem de fora.

Me responde uma coisa: por que o pobre americano é menos pobre que o pobre brasileiro? Porque americano é bonzinho? Não é, é porque eles têm 10 vezes o nosso PIB. Tem milionários muito mais milionários lá do que aqui. É que o pobre dele é 10 vezes mais rico que o nosso brasileiro. Então, você tem que ter gente com capacidade de gerar riqueza. E por que eles geraram riqueza? Porque 70 ou 80% têm ensino superior. Destes 70, uma minoria é altamente capacitada, empreendedora, criativa, e é isso que a gente precisa aqui. O Primeiro Mundo subsidia a agricultura com o superávit que eles têm na tecnologia.

Que a Universidade gere ricos? Graças a Deus! Porque o rico vai ter uma empregada doméstica... eu sou cristão, e eu acho assim, eles só criticavam o rico avarento. Riqueza ou pobreza é uma coisa relativa. O índio é pobre? Ele não tem dinheiro nem para comprar uma caixa de fósforo, mas ele não precisa do dinheiro. Riqueza é uma coisa relativa. Quando Cristo condenava a riqueza, ele condenava aquela riqueza avarenta, em que os servos e os escravos eram mantidos numa condição subumana. E como você acaba com a pobreza? Gerando riqueza, e distribuindo essa riqueza.

Então eu acho que só a universidade, só a educação para melhorar as condições de vida de todos. Claro, vamos ter pobres? Vamos. Nos Estados Unidos tem gente que mora na rua? Tem. Mas eles têm uma assistência social muito melhor que a nossa. Você só melhora a condição de vida do pobre, gerando riqueza, e aumentando o PIB brasileiro. E já melhorou muito. Ótimo!

Vamos melhorar mais ainda. Não só lendo manual de iPhone, mas produzindo tecnologia também.

Entrevista Docente 4 – sala do docente na UFABC – 13 de janeiro de 2010.

Docente 4: Bom, em primeiro lugar é importante registrar que a matriz curricular do BC&T, que é um bacharelado interdisciplinar, já passou por várias mudanças, sendo que agora nós estamos na terceira reformulação desta matriz. Nós temos 3 disciplinas obrigatórias, que são ligadas à área que nós chamamos de humanidades, de ciências sociais e filosofia. Nesta grade nova, nesta matriz nova (a gente não gosta muito de usar o termo grade, a gente prefere matriz, porque grade traz a ideia de algo preso, fechado), mas nós temos a disciplina “estrutura e dinâmica social”, “ciência, tecnologia e sociedade”, e “bases epistemológicas das ciências”, são as três disciplinas da área de humanidades, sendo que as duas primeiras são oferecidas basicamente por professores da área de ciências sociais e ciências sociais aplicadas e a terceira é muito mais trabalhada pelo pessoal da filosofia. Agora, as disciplinas em geral são muito bem aceitas, não só as obrigatórias, mas o que é mais surpreendente, e positivamente surpreendente, a recepção é muito boa com as disciplinas optativas livres que são oferecidas. A procura é grande. E essa atração ou essa abertura dos nossos alunos para essas disciplinas, mesmo tendo uma vocação e um perfil para a área de exatas, ela fica até mais clara quando você oferece as disciplinas livres, de opção limitada, porque as obrigatórias todos têm que fazer, mesmo que não tenha muito interesse nos debates das áreas de ciências humanas, mas as livres não, é voluntária essa adesão do aluno, e a procura é bastante significativa. Agora, essa formação humanística do aluno da UFABC não passa necessariamente pela formação dentro da sala de aula, muito pelo contrário, quando você está falando da inovação do projeto pedagógico da UFABC, um dos seus postulados é justamente incentivar um comportamento autodidata dos alunos, não um aluno que fique muito preso ao professor, à sala de aula, mas um aluno que vai procurar construir a sua formação acadêmica e profissional no espaço mais abrangente da universidade, no contato com os diferentes pesquisadores, de diferentes áreas, da área de humanas, de filosofia. Três linhas numa matriz curricular não são suficientes para formar um graduando com uma forte consciência crítica em relação às ciências exatas e às engenharias. A ideia é que o aluno não seja apenas um bom profissional, mas que além disso, ele reflita sobre aquilo que ele faz e sobre a contribuição que

ele dá para a sociedade. E não é só com três disciplinas que você vai conseguir desenvolver essa consciência crítica, mas com o contato com os professores, e nós temos vários alunos com vocação para as engenharias, ou para as ciências naturais, mas que fazem iniciação científica com professores na área de ciências políticas, sociologia, antropologia, e filosofia, então não é tanto a sala de aula que vai dar essa base humanística para o aluno, mas o próprio ambiente universitário como um todo. E principalmente neste período recente da universidade, a área de humanas ganhou muita força, e é uma área que progrediu bastante, tanto que hoje já foi criado o Bacharelado de Ciências e Humanidades (BC&H), e nós estamos propondo dois cursos de pós-graduação na área de humanas também, que é o curso de Planejamento e Gestão de Território, e o curso de Ciências Humanas e Sociais; são dois cursos na área de humanas que vão contribuir mais ainda para a gente aprofundar o debate.

Tatiana: E como fica o trabalho interdisciplinar dos professores dessas diferentes áreas nesse caso? Existe uma tendência à formação de núcleos de especialistas?

Docente 4: A separação, em algum momento, ela acaba existindo. Normalmente, os professores das áreas de humanas tendem a se reunir muito mais, a conversarem, a realizarem projetos juntos, com uma frequência muito maior do que um professor das ciências sociais e outro das ciências exatas ou da engenharia. Mas esta organização por área de conhecimento não impede o diálogo entre esses professores e as diferentes áreas. Então, é um processo que, eu avalio, principalmente para o pessoal das ciências humanas, é um processo de que primeiro a gente tem que firmar nossa identidade dentro da UFABC, a área exige, e é uma área com uma contribuição importante para a universidade, e, a partir do momento que você constitui uma área, abrir diálogo com as outras áreas. Então, não é de forma alguma algo departamentalizado, ou segmentado, mas existe a configuração de uma área que dialoga com as outras áreas. Eu, até pela posição que eu estou assumindo dentro da universidade, eu tenho amplo contato com engenheiros, físicos, químicos, mas com certeza, do ponto de vista profissional e acadêmico, boa parte das pesquisas que eu realizo são pesquisas que eu tenho como colaboradores meus colegas das ciências humanas. Alguns projetos, em dois projetos, eu tenho um contato maior com o pessoal das engenharias e das ciências exatas. Mas de fato essa segmentação não é a tônica determinante. É claro que como

em qualquer universidade a tendência é de as pessoas se reunirem num eixo mais forte a partir da familiaridade que elas têm com pesquisadores da mesma área, mas isso não impede que a gente tenha contato com outras áreas também.

Tatiana: Então tem pesquisa na área de humanas acontecendo aqui...

Docente 4: Tem muita! Tem muitos professores que têm projetos individuais e agora a gente está realizando projetos coletivos. E aí você tem uma questão fundamental para a área de ciências humanas e também para a área de exatas, que é o tripé “ciência, tecnologia e sociedade”, “ciência, tecnologia e inovação”, que é algo que interessa muito aos professores de engenharia, e de exatas, mas também muito ao pessoal de ciências humanas. Então, um projeto de pesquisa que trate da questão “ciência, tecnologia e inovação”, ou então, como está começando agora, um projeto que trate da questão do pólo tecnológico ou do pré-sal, que são projetos que vão atrair professores das mais diferentes áreas, e que têm uma vocação interdisciplinar bastante clara.

Tatiana: E como tem sido a atuação da UFABC em relação a um projeto de desenvolvimento da região do ABC?

Docente 4: A universidade está participando do Grupo de Trabalho sobre o pólo tecnológico do Grande ABC. É um diálogo que a gente já está fazendo desde o ano passado, e que a universidade tem contribuído principalmente neste período de formulação e de configuração do próprio polo tecnológico. A universidade está em diálogo muito profícuo com estes atores, com o poder público, os sindicatos, empresários, e ela tem participado com uma frequência bastante sistemática. Nós sempre somos convidados e sempre temos um representante da universidade, seja o Pró-Reitor de extensão, seja o Pró-Reitor de Pesquisa, seja o Chefe de Gabinete, na próxima semana nós temos uma reunião já marcada, então a universidade participa de todas as experiências. Estamos participando, e neste caso é o Reitor diretamente, do Conselho de Desenvolvimento Econômico de São Bernardo, então são projetos grandes, e o que interessa para a universidade é realmente trabalhar a partir de projetos, e, a partir deles, várias outras atividades relacionadas a eles. Nós já tivemos também uma experiência muito interessante que foi um curso de especialização em Gestão Pública com a Prefeitura de Santo André, que foi um projeto

relativamente grande, e do qual surgiram duas coletâneas, formamos algumas dezenas de especialistas, em geral professores que ocupavam algum cargo de direção, em alguma secretaria. Então foi um curso voltado para esses professores, que terminou com a apresentação de um trabalho de conclusão de curso. Enfim, a universidade está muito interessada em desenvolver projetos com a região.

(trecho suprimido por conter informações que identificam o docente)

Docente 4: Por sermos uma universidade nova, esse processo é fundamental, que é o de analisar a própria instituição. Esse é um projeto de auto avaliação da UFABC, uma auto avaliação crítica, que tem muito a ver com uma das questões que você colocou, que é: “Bom, a UFABC tem um projeto ousado, um projeto pedagógico inovador, mas até que ponto esse projeto está tendo sucesso, está se realizando?” Uma coisa é você ter um projeto pedagógico maravilhoso, outra coisa é a realidade. Então, o que a gente quer exatamente verificar é até que ponto a realidade em que a UFABC está inserida permite avançar nesse projeto político pedagógico inovador e que mudanças nós precisamos fazer nesse projeto para que ele realmente se concretize e tenha um ajuste mais fino com a realidade que a gente vive. Então, pensar a UFABC quando ela não estava em funcionamento é uma coisa, agora pensar uma instituição quando ela já está em funcionamento, quando você tem alunos, professores, funcionários, quando você quer criar um ambiente democrático de debate e reflexão sobre a própria universidade, isso muda bastante, inclusive incentiva as pessoas a retornar ao projeto pedagógico com uma visão mais crítica sobre o que é e o que não é possível implementar, o que falta, em quais pontos é possível avançar mais. Como qualquer outro projeto, para ser aplicado, você precisar ter uma visão do ambiente bastante afinada com o projeto que você quer implementar. Então hoje, o diálogo que nós temos com a comunidade do ABC paulista, com os estudantes, com os próprios servidores e com os professores, nos permite revisitar o projeto pedagógico e propor alguns caminhos que não eram previstos ou que não eram enfatizados, e até resgatar algumas idéias que estavam na fundação da universidade. Se você pegar todo o debate sobre a universidade pública no ABC e depois, mais recentemente, a justificativa interministerial do projeto de lei, você vai ver ali todo um resgate histórico da luta da região por uma universidade pública, e de uma universidade pública que tinha certas características de um envolvimento muito grande com os setores produtivas da região, com

as autoridades públicas, com a sociedade civil. Esse é um ponto fortíssimo da justificativa da criação da UFABC, com o pressuposto básico que dada a importância econômica, política e social do ABC paulista, era necessária uma reparação no ensino superior, porque é uma região muito importante no país, e que no entanto não tinha nenhuma universidade pública e gratuita plena em funcionamento. Então, essa justificativa política, que embasou a discussão tanto no legislativo quanto no executivo, esta caracterização da UFABC como uma reparação histórica para a região é muito forte. No projeto pedagógico, esse envolvimento da universidade com a região já perde força. O projeto pedagógico tem uma tendência de ser mais acadêmico mesmo, preocupado com a interdisciplinaridade, com o avanço da ciência, da inovação e da tecnologia. É um outro discurso. Qual é o grande desafio para os atores que estão envolvidos nessa universidade? É ajustar essas expectativas políticas com as responsabilidades acadêmicas de fazer desta uma universidade, como o próprio lema diz, “uma universidade de ponta para o século XXI”, que contribua com o avanço da pesquisa científica, tecnológica, e também avançar na reflexão sobre o próprio papel da universidade no Brasil. Nós vivemos hoje esse desafio, de conciliar a expectativa, em particular da comunidade regional, em relação à UFABC, e de outro lado afirmar a UFABC no cenário acadêmico como uma universidade de ponta e relevante do ponto de vista acadêmico e científico.

Tatiana: E qual ideia de desenvolvimento está por trás da atuação da UFABC?

Docente 4: A UFABC, por ser uma universidade que começou com a área de ciência e tecnologia, um foco primordial é no desenvolvimento científico e tecnológico, entendendo esse desenvolvimento da ciência e do conhecimento como fundamental para outras concepções de desenvolvimento (econômico, político e social). Mas com a ideia de que nós vivemos hoje numa sociedade da informação e do conhecimento, o conhecimento é o motor de todas as outras áreas de atividades humanas. Agora, é fato também que até por conta desse fortalecimento da área de humanidades na UFABC, e pelo perfil do nosso corpo docente na área de humanidades, a ideia de desenvolvimento para nós, não se restringe à ideia de crescimento econômico; a gente trabalha numa perspectiva muito mais ampla de desenvolvimento social, humano, educacional, enfim, uma ideia muito mais próxima do desenvolvimento como liberdade, do Amartya Sen. Agora, seja como for, a ideia de desenvolvimento científico e tecnológico é muito forte, para a promoção até

desta potencialidade humana como um todo. Então, eu diria resumidamente o seguinte: o principal eixo de desenvolvimento da universidade, pela sua própria formação, é pensar no desenvolvimento científico e tecnológico. A partir disso, ela pretende contribuir com o desenvolvimento nos mais variados aspectos possíveis.

Tatiana: De onde são os alunos da UFABC?

Docente 4: Naquele perfil dos candidatos, a gente notou uma tendência de aumentar o número dos candidatos de fora do ABC, em especial da capital paulista e da grande São Paulo. Esse era o perfil dos candidatos até 2008. Mas quando você olha para os dados relativos aos nossos alunos, a maioria dos alunos é do ABC paulista. Provavelmente com o Enem deve ocorrer uma mudança, pela expectativa de vir gente de fora, mas não creio que seja uma mudança grande, do ponto de vista quantitativo, mas do ponto de vista qualitativo, porque é muito bom que venha gente de fora, porque essa troca de experiências com alunos de outras regiões do país é muito relevante para os alunos da UFABC.

Tatiana: De quais cidades do ABC é a maioria dos alunos?

Docente 4: Olha, é um pouco arriscado falar de cabeça, mas com certeza você tem muitos alunos de Santo André, São Bernardo e São Caetano, e quando você passa para cidades como Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, passa a diminuir de forma bastante significativa. E é natural que o peso maior esteja em Santo André porque é a sede da universidade, e também tem outra coisa que a gente precisa verificar melhor nessa pesquisa, porque a gente ainda não desagregou os dados, mas uma coisa é: além dos alunos que já eram originários de Santo André, outros alunos de São Paulo, da Grande São Paulo, ou poucos de outros estados, migraram, vieram morar em Santo André, mesmo porque a universidade tem uma política forte de concessão de bolsas socioeconômicas e bolsas-moradia. Então, isso acaba incentivando o aluno que mora na Grande São Paulo a mudar para Santo André, organiza uma república e muda para Santo André, então o peso de Santo André é maior.

Tatiana: E quanto aos programas assistenciais e de distribuição de bolsas da UFABC, eles têm sido suficiente para atender à demanda?

Docente 4: Eu não diria que esse programa de concessão de bolsas é suficiente, mas é necessário. Existem dois programas de bolsas importantes, a bolsa socioeconômica e a bolsa moradia, que são programas de caráter assistencial. Além deles, nós temos outros programas que também são importantes, que são das bolsas de iniciação científica, a PDPD, que é “pesquisando desde o primeiro dia”, e a de monitoria. Esse conjunto é de fundamental importância para incentivar ou garantir a permanência dos alunos. Agora, a universidade sempre tem projeto para cada vez mais avançar na sua rede de proteção social, mas não só, porque as bolsas de iniciação científica, a PDPD, e a de monitoria não são bolsas assistenciais, mas meritocráticas, porque o aluno precisa apresentar um bom projeto de pesquisa e ter bom rendimento escolar. Além disso, nós também inauguramos agora o restaurante universitário, que era uma reivindicação antiga, não só dos estudantes, mas dos funcionários e professores também. Então, esses programas não são suficientes, até porque as universidades federais têm recursos limitados, e nós não conseguimos universalizar e alcançar todos os alunos que precisam. Mas o que a gente verifica é que entre os alunos que recebem alguma modalidade de bolsa, a tendência é ter um resultado positivo no sentido da permanência do aluno, em relação àquele que não recebe. Já em relação a um conjunto residencial, essa discussão já apareceu, mas não teve muito peso. A tendência é não construir um prédio para receber os alunos, mas, na medida do possível, aprimorar mesmo o programa de bolsas moradia. No momento, nós estamos muito mais preocupados em expandir a estrutura *multicampi* da universidade mesmo. Estamos finalizando Santo André, vamos começar a construção em São Bernardo, e existe uma discussão sobre Mauá, e nesses *campi*, a ideia é de implementar os mesmos programas de bolsas, e não construir moradias estudantis.

Tatiana: E como você vê o papel da UFABC no cenário de ensino superior brasileiro?

Docente 4: Eu acho que a UFABC pode ter uma contribuição fundamental no ensino superior brasileiro. Ela é uma universidade que, apesar de jovem, muito rapidamente, em três anos, já conseguiu um certo espaço no meio acadêmico. Ela já tem todo o corpo docente formado por professores doutores, pesquisadores que participam de vários congressos nacionais e

internacionais, tem convênios de pesquisa com outras universidades no Brasil ou no mundo, então, do ponto de vista acadêmico, ela tem muito a contribuir. E ela também tem um perfil, um corpo docente bastante jovem, bastante entusiasmado com o projeto da universidade e com a possibilidade de construção dessa universidade. É claro que para os professores, ao mesmo tempo em que é motivador, também não é tão fácil e o ônus também é grande no sentido de que além de desenvolver pesquisa e dar aulas, nós também estamos muito envolvidos com atividades administrativas, então isso acaba sendo algo cansativo para o corpo docente. Mas eu acho que compensa pela expectativa e pela perspectiva de estarmos construindo algo novo. Isso vale muito a pena. Até do ponto de vista acadêmico, foram poucos professores que tiveram a oportunidade que nós temos hoje, de construir uma universidade. Do ponto de vista social, eu também acho que a experiência da UFABC também vai ser importante como exemplo, porque é uma universidade que começou com uma política de ingresso bastante ousada, com 1500 alunos por ano, e já fomos muito criticados por isso, pela mídia, em que sempre aparece que os prédios não estão prontos, que só um bloco foi concluído até agora, que tem instalações alugadas, essas coisas. Mas por outro lado, essa ousadia de colocar a universidade em pleno funcionamento mesmo não tendo toda a sua estrutura física pronta, foi a opção acertada que a UFABC e o MEC fizeram, porque não dava para esperar que toda a estrutura estivesse pronta para depois começar a universidade. A gente levaria alguns anos ou até décadas para começar essa universidade. E a universidade não é só a sua estrutura física, ela é toda a sua comunidade, que hoje está contribuindo para superar o atraso das obras, para contratar os docentes que precisam ser contratados, para comprar os equipamentos que precisam ser comprados. A UFABC é um exemplo de que é possível sim ter uma política ousada e agressiva de inclusão no ensino superior. Desde 2006, nós temos o ingresso de 1500 alunos por ano, e agora nós vamos para 1700 alunos, que vão ingressar pelo Enem, nós temos uma política agressiva também de pós-graduação, estamos criando 6 novos programas de pós-graduação (nós temos 6 e vamos criar mais 6, então vamos dobrar o número de programas e também de alunos de pós-graduação). Então, a UFABC é um exemplo porque nós passamos por um período muito forte, na década de 90, de que não era possível expandir o ensino superior público federal. Ao contrário, era um discurso de que se devia muitas vezes reduzir a oferta de vagas, não contratar mais professores, e o que a gente viu no governo Lula foi um processo que demonstrou que é possível sim, com dificuldades que nós vivemos, e que outras federais vivem, umas novas e outras antigas, de certas restrições, mas que é possível expandir a oferta de vagas e

a contratação de professores e funcionários e apresentar propostas novas de universidade que não sejam mais só para um grupo, só para a elite do país, mas que abra as portas para uma universidade mais plural, com uma diversidade. Então, tanto do ponto de vista acadêmico quanto do ponto de vista social, eu acho que a UFABC, nesses três anos, ela conseguiu bastante no sentido de mostrar que há um caminho que pode ser trilhado e pode alcançar um sucesso muito significativo. A UFABC já se colocou no cenário das universidades brasileiras como uma universidade que já é referência, seja pelo seu modelo pedagógico, que já é bastante discutido, seja pela sua experiência de inclusão no ensino superior, que já começa a ser bastante discutida.

Entrevista Docente 5 – Sala do Docente na UFABC - 19 de janeiro de 2010

Tatiana: Colocando de modo geral, essa pesquisa busca situar a UFABC no contexto do ensino superior nacional e em que aspectos ela é inovadora, e como ela se relaciona com um projeto de desenvolvimento social e econômico. O que você teria a dizer sobre isso?

Docente 5: Sobre a proposta, eu acho que é inovadora, e não porque tem alguma genialidade dentro da UFABC. A universidade no Brasil, não se sabe para onde ela vai. A gente teve um período de transição, da ditadura militar para a abertura com o FHC e o Paulo Renato, em que eles tinham uma visão de universidade, de formação do jovem brasileiro, que era o ensino tecnológico. Dentro do neoliberalismo, era investir na formação de jovens para o mercado. E para a elite, ter a formação universitária. Então, o doutor, o médico, o arquiteto, o advogado, essa formação é para o filho da elite. E o filho do trabalhador tem que formar nas Fatecs, que eles criaram um monte. É nítido o desenho da crise que estava colocada. Houve uma grande expansão do ensino superior privado, com Uniban, Uninove, Anhanguera, que teve grande financiamento do BNDES, tudo no governo Paulo Renato. O desenho deles era: público é ensino médio e técnico, Fatec no máximo, e universidade pública federal não tinha nada. Tinha a privada para dar conta da expansão do ensino superior. E a UFABC é inovadora porque havia muito discurso de que a universidade tinha que ser multidisciplinar, tinha que ter uma intervenção na área de ciência e tecnologia, formar engenheiros, mas não tinha prática. Então ela vem com um discurso e consegue de fato implantar. Isso é importante. E essa implantação vem com um desenho interessante, com um bacharelado interdisciplinar. E é inovador para o Brasil, isso de ter 3 anos uma formação preliminar para depois dar continuidade nas áreas profissionais, é uma novidade. Quer dizer, não se sabe bem o que fazer com esse diploma. Mas, de qualquer modo, colocou essa questão que vai resolver um dos problemas que é a questão da evasão. Na medida em que o aluno entra e sai da federal, é importante valorizar o ensino público gratuito, vem e “ah, não é isso que eu quero fazer, já que eu não gastei nenhum dinheiro ainda, vou entrar em outra”. E assim vai, não acaba o curso nunca e a gente fica com curso aberto, um monte de vaga, a estrutura dimensionada e vazia. Então o que eu quero dizer é: o projeto é inovador? É. Não porque a gente descobriu o ovo de Colombo, mas porque o projeto e a prática conseguiram dar início nesses três

anos a esse desenho inovador. E tanto é inovador que ele já foi replicado em outras universidades federais.

Tatiana: Houve muitas críticas em relação à estrutura da UFABC, especialmente expressas na revista Livre Mercado, de que a universidade formaria engenheiros aeroespaciais para quê? Eles seriam futuros desempregados, e o Hermano Tavares na época dava entrevistas reforçando a necessidade desse desenho, afirmando que ela serviria inclusive como modelo para outras universidades federais.

Docente 5: No site da UFABC tem lá o histórico que vai contar de um congresso que teve em Angra dos Reis que foi um início de articulação para desenhar uma outra universidade. Agora, essa coisa da Livre Mercado é uma pasmaceira, uma bobagem. Na verdade, a saída do Hermano foi uma bobagem do PT, ele fazia o discurso certo. Aquela besteira que dizia se a UFABC era “no” ABC ou “do” ABC é uma coisa imbecil. Uma universidade nunca é local. É uma universidade, ela não pode ter esse caráter. Então, o engenheiro aeroespacial daqui é pra trabalhar no ITA ou aqui em Santo André, ou na França, no Japão, na África, qual é o problema? No Haiti, ajudando a recompor o país. Não aquela coisa estreita de ser para o Polo Petroquímico, para a cadeia do plástico, ou para a indústria automobilística, ou para serviços, apoiando coisas do tipo, curso para a TIM, para telefonistas, que é o que a gente tem em Santo André, dois mil meninos trabalhando como atendente. A gente vai fazer um curso de telecomunicação para formar call center? Então, aquele debate da Livre Mercado não é referência nenhuma.

(trecho suprimido por conter informações sobre a trajetória e atuação profissional que identificam o entrevistado)

Então, uma coisa é o projeto, que eu comprovei que é inovador, só que as pessoas não são inovadoras. Você tem um monte de cara recém-formado, que teve sua trajetória, e daí parte da minha crítica, que faz a academia como a universidade brasileira faz. É igualzinho, sempre o mesmo modelo. Ele entra na faculdade. No segundo ano, ele percebe que é uma boa fazer pesquisa, e entra na iniciação científica depois de dois anos na graduação. Faz mais um projetinho, ganha uma bolsa e acaba a faculdade com quatro ou cinco anos. Aí, o professor que

gosta de você e que acha que você vai dar conta, te orienta e você entra no mestrado. Você não fez nada na sua vida! Tem 23 ou 24 anos e já está no mestrado, se você é da área de educação, você não deu uma aula! Aí você fica um ou dois anos, e junto com esse professor, você escreve vários *papers*, publica e tal. O professor fica feliz, você também, ganha bolsa e logo em seguida, com esse mesmo professor, ou com um amigo dele, você entra no doutorado. Você não trabalhou, não deu aula, não fez porcaria nenhuma, mais 4 anos aqui, viajou para os Estados Unidos, aproveitou uma bolsa, o pai tem uma grana que ajuda ainda, tem dinheiro pra bancar, dá carro, dá tudo o que for, porque é da elite, tem que ser, porque quem é trabalhador, com 14 anos está trabalhando. Aí com 30 anos, ele tem um monte de pesquisa, como foi para os Estados Unidos, ele tem um monte de pesquisa e publicação internacional, presta o concurso e vem dar aula aqui. E é um orgulho para muitas pessoas dizer que a média de idade dos nossos docentes é 35 anos. Orgulho para eles, para nós é pior, porque nunca fizeram nada, nunca trabalharam. Então, não é que não é inovador, eles não são inovadores. A maneira como a gente conduz a coisa aqui é como se esses jovens fossem inovadores. A inovação não está na idade. Isso não é inovação nenhuma.

Tatiana: E uma coisa que aparece no projeto também, além da inovação, é a necessidade de os professores estarem afinados com o projeto. Agora, como esses professores podem estar afinados com o projeto se nunca deram aula e vieram de outros formatos de universidade? Como podem estar afinados, por exemplo, com o projeto de inclusão, se têm essa ideia de excelência em mente?

Docente 5: Esse discurso que os nossos alunos têm que ser “geninhos” à nossa imagem e semelhança cria uma visão de que se tem que arrochar no vestibular. No começo foi assim, eu via o debate. “Meus alunos não sabem nada!”, só falta dizer que é burro, “não sabem fazer equação de segundo grau!”, e aí, o que tem que fazer? “Ah, tem que ser mais rigoroso no vestibular”. Então, a visão que se tem é retrógrada, um cara que diz isso não sabe nem qual é o significado de um vestibular. Mas isso está aqui dentro. E é a maioria dos professores. Para mim, o que mostra bem isso é o resultado das eleições. O resultado das eleições é um sintoma do que acontece aqui. É o discurso da maioria. A maioria que elegeu quem elegeu. O cara ganhou falando de pesquisa, de produtividade. Não é o tripé, ensino, pesquisa e extensão, é só pesquisa. E professores reclamam: “Mas eu não tenho espaço para pesquisar, eu dou 8 horas aula!”, escuta, LDB, se você

não sabe eu vou te falar, a LDB diz o seguinte: você que é dedicação exclusiva tem que dar no mínimo 8 horas/aula por semana, isso aqui é a lei. Se você não fizer isso aqui, você está fora da lei. De 40, o cara falar que 32 horas não bastam para fazer pesquisa, e ainda se recusa a fazer essas 8, faz 4 e fica chorando... então isso não é projeto pedagógico! Acha que está se sacrificando com atividades administrativas, vai pra UFRJ, vai pra USP! Essa é a minha visão.

Tatiana: E esse rigor, você acha que pode ter a ver com a evasão desses 1500 alunos?

Docente 5: É, 1500 alunos, de 4000, desapareceram. A gente tem alguns números, mas ninguém destrinchou isso ainda. Precisa ter uma pesquisa sobre isso para saber exatamente os motivos. Mas a gente tem algumas hipóteses. Uma: excesso de rigor na avaliação; má qualidade da aula. Má qualidade mesmo! Por exemplo, eu já ouvi alunos contando, aula de cálculo. O professor faz tudo no *datashow*, porque aqui a gente não tem esse problema, de material, de computador, a gente tem tudo. Nas outras universidades federais você tem que pedir com duas semanas de antecedência o *datashow*. E imagina, dar uma aula de arte sem ter uma imagem! Mas aqui a gente não tem isso. Tem falta de espaço, mas também é passageiro. Mas voltando, o cara dá aula de cálculo e coloca cada fase da expressão em uma página de slide! Ele não tem coragem de escrever na lousa! Sabe, é matemática! Numa aula de ecologia, tinha 100 slides! Então, má qualidade da aula; questão pessoal, o cara arrumou um emprego, tem que mudar; não tem dinheiro nem para vir; desejo de fazer; decepção com a área. Mas qual a porcentagem? Eu não sei. O fato é que tem uma série de coisas que influenciam, mas ninguém sabe o que pesa mais. O fato é que é preocupante, mas tem que saber o que é para poder atuar.

Tatiana: E como fica o projeto de interação entre a universidade e a região com esse perfil de professores que você colocou?

Docente 5: Pois é, como fica? Não sei. Acho que em certa medida, tem que ser política da universidade, a gente tem que obrigar. Tem uma coisa que a gente já perdeu tempo, por exemplo, meu regime de dedicação é de 40 horas semanais. A princípio, qual era a posição do primeiro reitor, o Hermano Tavares, todo professor tem que ter uma sala, ou sozinho, ou em dupla. Por quê? Para que ele não dê desculpa de que não vem à faculdade porque não tem espaço para ele

trabalhar. Para pesquisa, ou atender aluno. Com isso, a ideia era que se pudesse controlar as 40 horas. Só que se alguém pensa que vai conseguir controlar ponto de professor aqui... para os funcionários, que são mais frágeis, já é difícil, imagina para os príncipes! Então, nós temos um regime que é assim: tem que ter um determinado número de pontos obtidos com ensino, um pouco de pesquisa, e um pouco de extensão, e um pouco administrativo também. Extensão é obrigatório. Então, o cara que quer progredir aqui, ele tem que obedecer isso. Mas, se não quiser... eu acho que com esse reitor que está aí, a gente tem que incentivar, tem que mostrar a importância, tem que assumir sua responsabilidade na interação com a comunidade, dar um retorno do que você está fazendo. A tendência do pesquisador que não trabalha 40 horas, que faz 30 horas, dá aula e fica no laboratório, é assim: o cara está pesquisando, sei lá, o DNA do alumínio, aí ele diz que essa vai ser uma grande descoberta para a comunidade, vai gerar emprego, porque depois que ele descobrir que o alumínio não é um mineral, é um ser vivo, isso vai gerar muito emprego, portanto essa pesquisa básica serve para a comunidade também, então servir à comunidade não é só ir lá e fazer campanha de vacinação, ou trazer um professor para dar um curso de matemática. Então, argumentos para não fazer também tem, e são aceitos.

Tatiana: E a questão da relação com o setor produtivo?

Docente 5: Isso apareceu nos debates aqui em relação ao projeto de extensão entre a Tim e a Universidade. Para que serve? Serve para repassar dinheiro, para professor ganhar algum dinheiro a mais, para dar aula para os funcionários da Tim... então, teve curso aqui de matemática, para professores da região que vieram, voltaram a estudar, não foi pago, podia fazer de sábado. A universidade está trabalhando para isso, não estou dizendo que é uma decepção infinita. É claro que vai precisar reformular e nem acho que depois de reformulado todo mundo vai se envolver. Não vai! Tem professor que passou no concurso, virou funcionário público, está ganhando 6 mil, e agora está bem, está livre para fazer as outras coisas. Viaja, ninguém sabe para onde vai, é liberado, vai fazer pesquisa fora, faz serviço particular, é provável que faça, é difícil controlar rigorosamente. Mas isso não é algo da UFABC, é de qualquer universidade federal brasileira. Então, não acho que vai ter uma solução, mas aqui a gente tem chance de ser melhor. Eu não estou nem entusiasmado e nem pessimista. O quadro é bom para fazer, mas é difícil, porque é a tradição. Tem uma coisa bem sintomática. Teve a I Semana de Ciência e Tecnologia.

Aí teve uma banca, aqui embaixo, no saguão, na entrada, com um monte de cadeira, com dois dos nossos Pró-Reitores e um Secretário Municipal de São Bernardo, e um assunto interessante, que era o papel da tecnologia e da universidade no desenvolvimento regional. Tinha seis pessoas assistindo. Um professor. Aí, no outro dia, numa sala fechada aqui no terceiro andar, veio o presidente da Fapesp. A sala estava lotada de professores, porque estava falando de pesquisa. Então, o professor está preocupado com isso, porque ele vai fazer um projeto de pesquisa, vai pedir financiamento, vai conseguir um microscópio não sei do quê, um aparelho não sei do quê, é isso.

Tatiana: E a questão da interdisciplinaridade, que também é muito forte aqui? Como fica essa formação humanista que é tão presente no projeto?

Docente 5: Novamente recai no mesmo problema. O projeto é corretíssimo. Há pessoas que defendem o projeto da maneira como ele está e a questão da interdisciplinaridade, e ele foi montado inclusive para viabilizar isso. Nosso centro é de engenharias, modelagem e ciências sociais aplicadas. Eu estou aí nas ciências sociais aplicadas, economia. Os outros professores respeitam a gente? A gente é minoria, o que é natural. 90% das disciplinas são técnicas e de tecnologia. Na formação profissional, essa especialização tem que haver. Então, nós estamos aqui, somos professores doutores, e eles têm que respeitar, mesmo que não queiram. Mas, daí a entender o papel que esse grupo tem, das ciências sociais, humanas, políticas é outro papo. Uma coisa é dizer: “não, é necessário!”, e fazer todo um discurso. Mas daí a se aproximar para fazer um trabalho interdisciplinar... O que é interdisciplinaridade? Você está pensando em desenvolver uma determinada vacina para uma doença, e a pesquisa que você fez identificou de onde vem isso? As condições de moradia, antigas, favelas, cortiço, você está relacionando isso com o local onde isso apareceu? E se está relacionando, bom, isso veio do rato, ok. Continua fazendo, mas basta isso, ou você está atuando de alguma forma nessa região para não ter o rato? Porque você desenvolve uma vacina porque tem rato, mas se não tiver rato próximo àquela criança, não vai precisar ter vacina. A interdisciplinaridade é isso. Assim como o cara me levar para o laboratório também. Então, dizer que existe isso não universidade, e que isso é disseminado, não existe. Não com essa perspectiva que eu estou colocando. Existe respeito, pelo menos formalmente. Eu já

ouvi colegas dizendo assim: “Mas... filosofia aqui?” Porque agora vai ter curso de filosofia, mas para que, ter filosofia? Aí os filósofos, ao invés de falarem da filosofia da ciência, de para quê fazer ciência, por que o homem precisa de ciência, eles defendem que mudou o currículo, que mudou a matriz curricular e agora a gente tem que formar professor de filosofia para o ensino médio. Porque aí os engenheiros entendem. A pesquisa aqui, por exemplo, do biólogo, virou uma coisa muito pessoal, projeto particular. Agora, dependendo das áreas que a gente for criar mais para frente, a gente pode ter alguns cursos, por exemplo, Farmácia, você pode criar possibilidades de o aluno se colocar de forma multidisciplinar e voltado à região. Hoje não, está muito mais voltado a que um biólogo vai fazer no laboratório dele.

E a questão da idade é muito forte aqui. Eu tenho 46 e sou velho! Professor com mais de 50 para entrar aqui é difícil. Porque eles têm essa ideia de que o jovem pesquisador vai entrar aqui, vai ser vanguarda nesse país, vai se aposentar aqui, vai nada! Ele vai criar uma patente e vai embora, ganhar dinheiro! O que eu defendo aqui é que a gente tem que ensinar a dar aula mesmo!

Tatiana: Obrigada, professor!

Entrevista Docente 6 – sala da Faculdade de Educação da USP - 19 de janeiro de 2010

(trecho suprimido por conter informações sobre a trajetória e atuação profissional que identificam o entrevistado)

Tatiana: Você entrou na UFABC já com esse trabalho de estruturar os cursos de licenciatura. Como foi isso.

Docente 6: Sim. Foram 4 professores aprovados neste concurso, um de cada área, matemática, física, química e biologia. E nós tivemos essa missão de escrever o projeto pedagógico da Universidade e tentar fazer um programa que tivesse inserido dentro do projeto pedagógico da UFABC. Então nós nos reunimos para escrever. Para mim era novidade fazer isso. Uma das professoras já tinha trabalhado no MEC muitos anos, de Biologia. Ela estava mais por dentro do que se precisava para escrever um projeto pedagógico, eu não sabia quase nada. Sabia de formação de professores, dos objetivos, e podia escrever mais sobre isso, e ela sobre a parte da legislação, dos estágios. E os outros professores ajudaram também a escrever o texto e foi uma fase que durou uns 6 meses.

A Pró Reitoria de graduação estava bastante focada nisso e forçou bastante a barra pra gente fazer um curso em 3 anos e a gente teve que provar pra eles que não dava! Todos os créditos e todas as disciplinas que tem que fazer, e mais os estágios, não teria tempo para o aluno fazer em menos de 4 anos. É que lá na UFABC, o aluno, como ele não entra em um curso específico, ele pode fazer a disciplina que ele quiser, na ordem que ele quiser, não tem pré-requisito. Então a gente montou uma grade pro curso de física, pro curso de química, cada um de nós montou uma grade, colocando o BC&T, o curso básico que tem que entrar, mas uma grade ideal, vamos dizer assim, porque na prática o aluno escolhe. E ele faz Prática de ensino antes de fazer Psicologia da educação, ou Prática II antes da Prática I, então a gente tem que estar preparado para receber esse aluno que não tem esse pré-requisito, não tem a bagagem desejável para fazer um curso em qualquer disciplina. A gente tem que fazer o curso meio que independente um do outro, para que o aluno possa transitar sem a necessidade de pré-requisito. A

gente faz uma recomendação. “É recomendável que você siga a grade proposta”, mas nem sempre isso acontece.

E eu tenho alunos do meu curso de engenharia, que querem fazer uma disciplina, infelizmente, para contar créditos, e não é a praia deles. Eles fazem o curso, porque eu coloco para eles que eles não serão tratados de modo diferente porque são da engenharia, para mim são todos da licenciatura e eu exijo deles da mesma forma. Mas às vezes acontecem coisas curiosas. No curso de Desenvolvimento e Aprendizagem, que é como se fosse psicologia da educação, um aluno chegou para mim no final do curso de disse: “Eu vou processar a UFABC!”, e eu disse “Por quê?”, e ele: “Porque eu entrei aqui para fazer engenharia e agora eu vou fazer licenciatura”. É uma surpresa boa para nós, porque ele se identificou com o curso, e provavelmente vai fazer outras disciplinas agora na área de licenciatura.

Na CBN, de manhã, o Gilberto Dilmenstein sempre traz alguma coisa sobre a área de educação, inclusive tem uma notícia essa semana na Veja sobre isso, e eu vi a notícia de que o número de alunos que saem para a carreira do magistério tem diminuído muito. Os alunos não querem mais ser professores. Mas a gente tem que pensar sobre isso, porque existem aqueles alunos que vão mudando suas escolhas ao longo do curso superior. Aconteceu comigo isso, eu nunca pensei em ser professora. Mas eu comecei a dar aulas, e a gostar. Então esses acidentes de percurso acontecem! E eu tenho alunos que estão muito decididos em fazer licenciatura e querem mesmo trabalhar na área. Não são muitos, mas os poucos que eu recebo são bem envolvidos, querem muito trabalhar com magistério. Seja por questões ideológicas... salariais acredito que não (risos), mas por gostar, se identificar mesmo.

Tatiana: Qual você acha que é o principal diferencial das licenciaturas da UFABC?

Docente 6: Eu acho que a principal diferença está em justamente o aluno não ingressar diretamente no curso, como acontece na USP, por exemplo. Ele tem que passar pelo curso básico, em que ele tem experiência com várias áreas das ciências. Ele também pode fazer disciplinas na área de filosofia, de ciências sociais, como optativas. Então ele tem uma gama de disciplinas enorme, mas obrigatoriamente, um licenciando em matemática vai ter que ter cursos e noções básicas de biologia, de física, química. Aliás, eu quero fazer uma pesquisa mais formal e estruturada com esses alunos para captar essa percepção deles, o que agrada, como eles estão

percebendo isso. Informalmente eles comentam que gostam justamente por conta dessa interdisciplinaridade, dessa liberdade de escolha.

E a UFABC, eu não sei as outras universidades, mas a UFABC tem uma oferta muito grande de bolsas, iniciação, moradia, e agora na licenciatura a gente conseguiu aprovar o PIBID (Programa de iniciação à docência). É um programa que estimula os alunos à carreira de licenciatura, oferecendo bolsas que o aluno pode usar para fazer um estágio. Ele tem que fazer obrigatoriamente um trabalho de estágio na escola pública, e ele vai ter um supervisor na universidade e um tutor na escola onde ele vai trabalhar. E todo mundo é remunerado, os alunos, os professores da escola e os supervisores da universidade. Tem bolsa para todo mundo. É uma coisa muito interessante, uma bolsa de 350 reais, por dois anos. Então talvez isso aumente a procura pelas licenciaturas.

Tatiana: E essas bolsas são acumulativas?

Docente 6: Isso é que eu não sei te dizer agora. Porque bolsa de monitoria não pode acumular com bolsa de iniciação científica, mas as bolsas de moradia, alimentação, de natureza socioeconômica, eu não sei dizer. E a gente está preparando editais para selecionar esses alunos, porque talvez a procura agora seja maior. Ele tem que ter um número de créditos, tem que estar fazendo Práticas de ensino, não pode ingressar agora e já querer participar, tem que ter algumas disciplinas concluídas. E dois anos é bastante tempo.

Tatiana: E os trabalhos de extensão, como são na área de licenciatura?

Docente 6: A gente tem participado bastante dos trabalhos de extensão. Só os que ingressaram nos últimos concursos ainda não estão participando. Particularmente, é uma área de que eu gosto muito, eu acho que é uma chance de fazer um trabalho com a comunidade, e há procura. Na região do ABC a procura é muito grande. Quando a gente oferece cursos, a procura é muito grande (trecho suprimido por conter informações que identificam o docente).

Tatiana: Como você vê a UFABC no contexto de ensino superior, você acha que ela traz alguma inovação?

Docente 6: Em termos de currículo, tem essa questão da inovação, do aluno poder transitar entre as disciplinas, e fazer o curso da maneira que ele deseja. A questão curricular seria uma inovação. Tem os cursos de extensão, que não são só em formação de professores, os professores de engenharia também dão, as outras áreas também fazem seus projetos de extensão, visando atingir a região do ABC. Normalmente o que a gente faz lá é visando atingir a região do ABC. Eu não sei se seria o caso agora da UFABC propor cursos de atualização tecnológica. Parece que eu ouvi alguma coisa do professor Helio Waldman nesse sentido, uma capacitação, um apoio, na área tecnológica, para atender aos profissionais que já atuam na área, que estão empregados na área, e que precisam de atualização tecnológica, porque, segundo ele mesmo, a tecnologia se renova com uma rapidez muito grande, então não teria tempo de o aluno fazer um curso completo de bacharelado, porque ao final dele, a tecnologia já estaria muito a frente do que ele pôde aprender. A ideia é sempre estar oferecendo algo para que o aluno volte, não só o aluno, mas os que não são alunos, para que venham à UFABC. Embora a UFABC esteja lá desde 2006, ela não é muito conhecida do público escolar, e tem um professor que faz um projeto, não é bem um projeto, mas ele vai às escolas falar da UFABC, mostrar que é possível entrar numa universidade pública, porque muitos alunos não acreditam que seja possível, e que é algo muito distante dele, e ao contrário, as chances são muito grandes.

Tatiana: Nas escolas particulares eles divulgam muito mais as universidades e vestibulares como algo possível. Nas escolas públicas não.

Docente 6: E nós temos muitos alunos que são técnicos. No curso noturno, principalmente, a maioria é de técnicos, tem formação técnica em química, e eu até queria conversar mais com eles sobre por que eles procuram o ensino superior, se eles já têm essa formação técnica e já trabalham na área. Que vantagens eles têm de fazer um curso de nível superior na UFABC, além de ser público e da questão curricular? E são alunos que querem fazer mil coisas lá dentro, querem fazer tudo, querem fazer engenharia, depois física, licenciatura, e não têm pressa de sair da UFABC, isso eu acho muito interessante. E na medida em que ele vai concluindo as disciplinas, ele vai tirando os diplomas e pode continuar fazendo outras disciplinas, para tirar outros diplomas. Ele pode ficar eternamente lá! Eu acho que isso é um atrativo muito importante.

Essa questão da interdisciplinaridade, na área de licenciatura, principalmente hoje, é muito importante. Agora que eu vou poder ver na prática como isso contribui para eles se tornarem profissionais interdisciplinares, porque eu ainda não tenho essa noção. Como isso contribui para o profissional que quer ir para a docência, é nisso que eu estou interessada, o que essa experiência toda interdisciplinar, e o próprio BC&T ajudam nessa formação, será que facilita para esses alunos trabalharem em uma escola com projetos interdisciplinares? Na minha época de graduação não se falava isso. Estava começando, na década de 90, mas a minha formação foi tradicional. Depois que essa ideia de interdisciplinaridade começou a invadir a educação, e a minha geração tem muita dificuldade. Teoricamente é difícil.

E o corpo docente lá é muito jovem, gente que acabou de sair do doutorado, e em áreas muito específicas, então eu não sei como é para eles trabalhar com a interdisciplinaridade, isso seria uma coisa para se pesquisar.

Tatiana: Eu tenho ouvido de professores isso, dessa dificuldade de trabalhar de forma interdisciplinar. Mas pelo menos na área de licenciatura vocês falam a mesma língua?

Docente 6: Ah sim, o grupo das licenciaturas é bastante coeso. A educação, dentro de uma universidade tecnológica, aliás, acho que dentro de qualquer universidade, é vista como o primo pobre, e a gente precisa fortalecer essa área dentro da universidade, então a gente trabalha muito forte nesse sentido, de fortalecer nossa área. A gente está se engajando em todos os projetos. O PIBID é uma vitória para nós. Nós temos algo para mostrar pra universidade, “olha, nós temos um projeto aprovado pela CAPES”. É importante para se impor dentro da universidade. E a partir disso, nossa ideia é mudar um pouco a visão que os professores têm da educação. Infelizmente, muitos não têm a noção de que a educação faz pesquisa. Não têm noção. Tanto que quando a gente propôs a pós-graduação em educação, criou-se um escândalo, porque “como assim?, a educação simplesmente forma professores e capacita, não precisa fazer mais do que isso”. Eu não participei das reuniões onde o projeto foi apresentado, do Conselho, mas uma colega participou, e ela sentiu na pele isso. A gente teve que correr atrás de dados para dizer, “tá aqui, existe!”. Na CAPES é uma área gigantesca, tão grande quanto a área de química, por exemplo. Então, a gente está lutando muito para dar visibilidade e credibilidade à área de educação na UFABC.

Tatiana: Eu senti a mesma mobilização entre o pessoal da área de humanas de forma geral.

Docente 6: É, agora a área de filosofia tem um bacharelado próprio, e novos concursos virão aí para professores desta área. Eu vejo os professores desta área muito engajados. Então, esse é um grande diferencial, para a educação, que eu posso falar com mais propriedade, porque a gente pretende que na UFABC o profissional tenha uma visão das outras áreas para que ele possa ser um profissional melhor e trabalhar em projetos interdisciplinares. Eu tenho até vontade de fazer uma pesquisa para ver quais são os resultados desse processo para os alunos.

Tatiana: Legal. Boa sorte com o projeto e obrigada pela atenção.

Entrevistas com discentes, respectivamente, do BC&H e do BC&T da UFABC – 25 de agosto de 2010 – Campus da UFABC (Santo André).

Base de perguntas:

1. Diga sua idade, qual curso e turno você frequenta e se estudou no ensino médio em escola pública ou particular.
2. Você pretende prosseguir com os estudos após o Bacharelado inicial? Para qual carreira?
3. Quais disciplinas você tem no momento? Está cursando todas? Como você vê a grade da forma que está sendo oferecida?
4. Você encontra dificuldades para continuar o curso? Quais? Acredita que seja possível superá-las?
5. Quais são as principais características positivas que você identifica na UFABC?
6. E quais são as principais características negativas?
7. Como você analisa a proposta da UFABC de modo geral? Acredita que a interdisciplinaridade proposta poderá formá-lo como um profissional mais completo?

Discente 1)

- 1: 28 anos. BCH noturno em São Bernardo do Campo. Escola Particular.
- 2: Sim. Ciências Econômicas.
- 3: 2o. quadrimestre: Pensamento Crítico. Problemas Metodológicos das Ciências Sociais. Nascimento e Desenvolvimento da Ciência Moderna. Apenas três das cinco oferecidas. A grade de humanas é boa. No entanto, a estrutura dos cursos é bastante superficial. Explica-se pelo caráter introdutório das disciplinas, o que não deixa de ser uma defasagem, afinal de contas, trata-se de um bacharelado específico inicial em ciências humanas.
- 4: Não exatamente. O problema está nas mais de cem horas de atividades extras, além das disciplinas oferecidas em horários fechados por turma. Caso você queira mesclar as turmas, há choques de horários, o que inviabiliza uma flexibilização de horários, sobretudo para alunos do

noturno que, em geral, trabalham. Outros problemas estão na oferta do curso, sobre o qual não há certeza de oferta no período noturno, muito menos no vespertino.

5: Poucos alunos por sala e a proximidade com os professores, além do PEAT e PDPD dão maior apoio aos estudantes que enfrentam um curso superior pela primeira vez e podem sentir-se perdidos frente ao andamento do curso.

6: Uma tutoria prolongada e imposta pode gerar uma dependência prejudicial dos alunos em relação à faculdade e aos tutores, impedindo o amadurecimento natural pelo qual se passa no nível superior justamente por sermos deixados para nos desenvolvermos por nós mesmos, de maneira independente. No entanto, tais programas de tutoria servem aos interesses da faculdade na formação de quadros científicos/acadêmicos para atuação dentro da própria UFABC.

7: A interdisciplinaridade é inovadora e importante. No entanto, há muito mais ênfase em exatas nos cursos de humanas do que ênfase de humanas nos cursos de exatas. Isso é dito pelos próprios professores de humanas.

Discente 2)

1: No momento estou com 28 anos. Mas agora não virei mais para a UFABC porque acabei de trancar o curso. No ensino médio estudei em um colégio metodista.

2: Eu estava matriculado no BC&H e pensava em prosseguir os estudos em Ciências Biológicas.

3: "Origens da Vida", "Bases Matemáticas" e "Estrutura da Matéria". É que eu tinha trancado duas.

4: Tantas que eu desencanei. Primeiro que esse papel de que a soma de "a" mais "a" não dá dois 2a, é complicado! Eu mesmo quis tentar entender, mas fiquei com a sensação de que não era um curso superior, ou eu que era muito inferior... Segundo, que depois de trabalhar o dia inteiro não sobra energia nem física nem mental pra aguentar esse tranco.

5: Tem ônibus de graça, a estrutura das salas era muito boa e havia uma atenção (até exagerada, eu diria) por parte do corpo docente e da administração.

6: Olha, o produto oferecido é diferente daquele que é propagandeado. Muitos alunos não estavam contentes porque entraram em um curso de biológicas, porém encontraram muitas dificuldades com tantas matérias exatas. Para ser mais exato, o negócio era para matemático,

engenheiro, físico ou quem teve como primeiro brinquedo um ábaco ou um quadrado mágico.

7: Eu acho que este papo de muitas possibilidades deixa o cara que nem canivete suíço, sai cortando pra tudo quanto é lado. Quer dizer, é ótimo pra quem quiser trabalhar de eventual em escola do Estado. A diretora fala "vai faltar o professor de Matemática. Alguém pode substituir?" E você, todo pomposo, "eu já tive aulas disso lá na UFABC". No outro dia: "faltou o de física quântica?". "Pode contar comigo de novo". Quer dizer, por um lado você ganha moral dentro da escola né... Quer dizer, às vezes é melhor direcionar pra se especializar e conseguir logo uma colocação no mercado, senão fica difícil.