

REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE INCLUSÃO, EQÜIDADE, DIVERSIFICAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

Introdução

A partir do final do século passado, quase todos os países da América Latina deram início a reformas educacionais, resultantes, em grande medida, de um processo de indução externa, por meio de políticas de organismos internacionais que condicionavam os empréstimos para os países da região à necessidade de reformas. As justificadas para esses procedimentos se basearam na argumentação em torno de evidências relativas a deficiências do sistema educativo em relação aos condicionantes da reestruturação do setor produtivo, e das mudanças institucionais que alteraram a estrutura do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial.

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de demanda do IESALC/UNESCO, para a realização de projeto visando a análise comparativa sobre as reformas e tendências da educação superior na América Latina e Caribe. Os aspectos das reformas abordados no estudo que aqui será apresentado referem-se às políticas relacionadas à promoção da inclusão e eqüidade, diversificação, diferenciação e segmentação nos sistemas de educação superior da região, verificadas ao longo das duas últimas décadas do século passado e o início deste século.

Com este objetivo foram analisados doze estudos nacionais promovidos pelo IESALC, entre 2002 e 2003, visando a sistematização das reformas da educação superior que se deram nas duas últimas décadas do século XX, e de outras reformas gerais com caráter institucional, político ou administrativo¹. Para tanto, buscou-se analisar as bases teóricas e políticas das reformas, identificar convergências e divergências entre as legislações dos diversos países, caracterizar e avaliar as estratégias, métodos e recursos das reformas. A análise é encerrada com algumas projeções de potencialidades e limites dos processos em curso, tendo em vista projetar perspectivas de futuro para a educação superior na América Latina e Caribe.

Inclusão e eqüidade

As desigualdades econômicas e sociais, características de grande parte das sociedades modernas, tornam a inclusão das populações marginalizadas uma exigência para as políticas públicas das nações. Nos seus diversos aspectos – pobreza, etnia, gênero –, a inclusão social tem sido tema predominante no discurso político contemporâneo, tendo em

¹ Esses estudos compreendem os países: Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Honduras, México, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

vista o papel que ela desempenha na constituição da cidadania e na consolidação da democracia em bases justas. Nessa perspectiva, como integrante dos direitos de cidadania, a educação ocupa lugar de destaque.

É notório que a educação superior confere poder econômico, e que pessoas mais educadas recebem benefícios diferenciados na sociedade. Não é condizente com a justiça social, no entanto, que estes benefícios permaneçam restritos a determinados grupos sociais que puderam freqüentar boas escolas secundárias e estão mais bem preparados para fazer os exames de ingresso. É fato conhecido também, que a renda dos indivíduos varia na razão direta do grau de escolaridade, mas esse não é o único fator que afeta a renda. Um exemplo disso reside no fato de que, embora sejam hoje mais educadas do que os homens, as mulheres ganham, em geral, 75% dos salários deles em empregos semelhantes. Mais educação também não elimina preconceitos sociais contra mulheres, favelados, negros, exigindo seu combate, por isso, o uso de outras armas além da escolaridade. Nesse contexto, tanto para as instituições de nível superior como para os países, ampliar a presença na educação superior de pessoas de diferentes origens e condições sociais resulta num movimento que contribui para tornar as instituições e os países mais plurais e diferenciados, social e culturalmente.

A análise dos estudos sobre as reformas da educação superior na América Latina e Caribe sob o ponto de vista da equidade e da inclusão social permite perceber que, embora se admita a abordagem dessa temática como necessária no discurso, ela não assumiu papel condizente nos mecanismos de políticas que foram propostos para a maioria dos países da região no período. O que se verificou em grande parte deles foi a expansão da oferta de vagas, que teve como resultado o aumento, em quase três vezes, nas matrículas entre 1980 e 2005 (Lamarra, 2007). Esta expansão, contudo, se fez priorizando a criação de instituições privadas, por meio da ampliação da sua oferta de vagas, em detrimento da extensão da abrangência da participação do sistema público na educação superior. Isto, evidentemente, resultou no estabelecimento de restrições ao acesso de estudantes oriundos de famílias pobres, que cursaram o ensino médio em instituições públicas e que, além das restrições impostas pelas dificuldades orçamentárias, tiveram, muitas vezes, acesso a um ensino de qualidade inferior, em condições desiguais, portanto, para competir na seleção para o ingresso à educação superior.

Nessa perspectiva, além do mais, a inclusão, quando ocorreu, não foi acompanhada pelo estabelecimento de procedimentos destinados a produzir um padrão de qualidade homogêneo para todo o sistema de educação superior. O que se constata, pelo contrário, é uma grande heterogeneidade nos níveis de qualidade. Como bem expressa Lamarra (2007:55), a região mudou de uma condição onde predominavam sistemas educativos de elites para sistemas de minorias, e para que possa chegar a ter um sistema de massas de acessos universais torna-se necessário encarar seus problemas de iniquidade e estabelecer políticas práticas e compensatórias para resolvê-los.

Expansão do ensino superior

Nas décadas de 1970 e 1980, os países onde a expansão de matrículas ocorreu de forma mais acentuada foram Argentina, Brasil, México, Peru, República Dominicana, e

Uruguai. Como resultado dessa expansão, a distribuição dos estudantes por sexo na América Latina e Caribe é, hoje, relativamente equilibrada, estando as mulheres localizadas no intervalo entre 40% a 60% das matrículas, conforme o país. Esse quadro não é distinto daquele que caracteriza a educação superior em grande parte dos estados-nação do Ocidente, considerando-se o percentual médio dos países da OECD, que é de 55% de mulheres². Este avanço da presença feminina no ensino superior pode ser considerado como um indicador da consolidação da tendência de maior permanência das mulheres no sistema educacional.

É necessário observar que embora a expansão dos sistemas de ensino se constitua condição necessária para o alcance de condições mínimas de equidade escolar, o aumento da oferta de oportunidades de ensino nem sempre concorre para a redução das desigualdades de acesso à educação. Processos sociais e escolares que ocorrem tanto durante a seleção para o ingresso como no decorrer do curso, bem como a ausência de aplicação de mecanismos de políticas voltados para a redução da seletividade social nos processos de seleção, têm como resultado desigualdades escolares que se mantêm, mesmo em contexto de aumento da oferta de vagas.

Um outro aspecto importante é que as alterações verificadas nos indicadores de expansão da matrícula nos países da América Latina e Caribe não foram suficientes, na maior parte dos casos, para integrar a população na faixa etária de 18 a 24 anos em proporções desejáveis, nem para atender ao percentual dessa população que concluiu o ensino secundário. Esse crescimento não se deu nem mesmo em condições que possibilitassem a oferta de um atendimento compatível com o nível de riqueza produzido em alguns desses países. Dados da UNESCO para o ano de 2000 evidenciam essa situação na região.

Considerando a taxa bruta de escolarização da população dessa faixa etária, a Argentina foi o país em que este percentual era mais elevado naquele ano, 48%, como resultado da adoção do sistema de acesso universal ao ensino superior na década de 1980. Chile, Bolívia e Uruguai tinham, em média, 35% da população de 18 a 24 anos nesse nível de ensino, enquanto que o Brasil, com percentual de 15%, é o que mais se distanciava desse objetivo. O fato de a expansão ter se dado, em grande parte, pela via do retraimento do setor público e ampliação do privado, é justamente um dos componentes que contribuem para interferir negativamente na produção das condições necessárias para proporcionar maior equidade a esse sistema de ensino. No caso brasileiro, por exemplo, enquanto as matrículas no setor público correspondiam a 60% do total na década de 1960, no início do século XXI elas atingiram menos de 30%, num processo que se acentuou mais intensamente na segunda metade da década de 1990, sem que tivesse sido acompanhada pelo necessário controle de qualidade da formação oferecida.

Embora o número de estudantes na educação superior tenha crescido, o que se verifica na América Latina e Caribe é que parte significativa da população dela ainda permanece marginalizada. Em consequência desse processo desigual são produzidos fenômenos peculiares, como no México, onde as universidades privadas estão concentrando o recrutamento de seus alunos nas classes altas. Dessa forma, são estas instituições que estão se convertendo nas principais instâncias formadoras de lideranças nos setores político,

² Indicadores Educacionais do Banco Mundial, 2006.

econômico, social e cultural do país. As conseqüências dessa situação para a educação superior e o desenvolvimento econômico e social de um país de terceiro mundo não podem ser consideradas desprezíveis.

Algumas intenções de políticas destinadas a produzir correção de rumos nas políticas para o ingresso no ensino superior podem ser encontradas nas reformas em período mais recente. Na Constituição do Equador de 1998 está explicitado que o Estado garantirá a igualdade de oportunidades de acesso, por meio de programas de crédito e de bolsas, estabelecidos pelas instituições de ensino, de modo a neutralizar os efeitos das razões econômicas que impedem o acesso. Na República Dominicana, por sua vez, a necessidade de desenvolver um sistema nacional de educação superior pública é apresentada como condicionante para solucionar esta questão, sustentada pela afirmação da possibilidade que ela abre para que concluintes pobres do ensino médio façam o ensino superior. Na Venezuela, um conjunto de políticas para a educação superior foi formulado em 2001, no qual se encontram propostas de estratégias destinadas a revisar e reformular os processos de admissão de estudantes, conforme critérios e procedimentos que respondam ao princípio da igualdade de oportunidades. Afirma-se também a pretensão de ampliar a cobertura da educação superior para oferecer maiores oportunidades de ingresso, especialmente para as populações mais isoladas e de limitados recursos econômicos.

No Brasil, foi de modo mais expressivo no início deste século que esse tema passou a ter lugar na agenda do governo. Para cumprir a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, visando a atingir 30% de cobertura da faixa etária de 18 a 24 anos, sendo 40% dessa oferta pública, diversos mecanismos vêm sendo instituídos. O Programa Universidade para Todos – PROUNI, criado em 2005, tem por objetivos a concessão de bolsas de estudo parciais e integrais a estudantes de baixa renda em cursos de graduação das instituições de ensino superior privadas, oferecendo o Estado, em contrapartida, a isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao programa.

A partir de 2005, foram também criadas dez novas universidades federais e a abertos 49 novos campi nas universidades já existentes neste sistema. Os objetivos dessas duas medidas foram a promoção da ampliação de vagas, interiorização da educação pública gratuita e combate às desigualdades regionais. Em 2007, foi ainda instituído programa de incentivo à ampliação de vagas e melhoria das taxas de conclusão de curso nas universidades federais. Além dessas medidas, desde 2003 vem ocorrendo a introdução gradativa de reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, e para negros e indígenas. Esse mecanismo de cotas, estabelecido por alguns estados da federação para as universidades estaduais, e implantado por decisão autônoma de algumas instituições federais, poderá vir a se tornar obrigatório para todas as instituições de educação superior públicas, caso seja aprovado projeto de lei em análise no Congresso Nacional.

As desigualdades na educação superior chilena, por sua vez, têm sido acentuadas pela aplicação do Aporte Fiscal Indireto – AFI, que consiste na atribuição de um montante maior de recursos para aquelas instituições de ensino superior cujos alunos tiveram melhor rendimento no exame de ingresso. Ao premiar instituições que captam os melhores alunos, maior volume de recursos está sendo concentrado nas universidades, que é onde se encontra a quase a totalidade dos estudantes com melhor desempenho. Os centros de formação técnica, por sua vez, responsáveis por cerca de 20% da matrícula na educação superior

tinham, no início da década de 1990, menos de 2% dos alunos com melhor desempenho no exame de ingresso. Nesse sentido, o AFI se constitui num mecanismo de política que contribui para acentuar as desigualdades no sistema de educação superior do Chile. Os estudantes de instituições não universitárias, como é o caso dos centros de formação técnica, são justamente aqueles de perfil sócio-econômico mais indicado como alvos de um programa de crédito subsidiado, mas dele não podem dispor na proporção adequada. Desse modo, o Estado está viabilizando os estudos dos alunos cujas oportunidades de escolarização no ensino secundário foram melhores e cujos pais são, eles também, mais educados. Projetos visando a estender este aporte aos estudantes de todas as instituições de ensino superior estavam em discussão no Congresso Nacional, em 2002, mas o encaminhamento dos debates não sugere que a situação venha a ser revertida.

Permanência do estudante

A permanência dos estudantes nos cursos, além de ser uma questão inerente à gestão das instituições de educação superior, é também componente do processo de inclusão social. Como já foi mencionado, não basta assegurar o acesso à educação superior, pois além das dificuldades sócio-econômicas, os próprios processos escolares contribuem para que o estudante não conclua seus estudos. As condições para que os alunos provenientes de famílias mais pobres possam frequentar o ensino superior e ter um bom desempenho nessa etapa de formação, quando muitos até deixam de estudar para assegurar o sustento familiar, precisam ser também objeto de políticas educacionais. Poucos países da região, contudo, têm abordado esta questão nas suas políticas. Uma razão para isso talvez resida na gratuidade inerente ao ensino superior público, considerada por esses países como instrumento suficiente para garantir a presença e o desempenho do estudante.

O Uruguai instituiu um Fundo de Solidariedade, em 1994, destinado a financiar um sistema de bolsas para estudantes da Universidad de la República, constituído pelos aportes anuais efetuados pelos egressos da educação superior, transcorridos dez anos da emissão ou da revalidação de seus títulos por aquela universidade. Na política formulada para a Universidad Nacional Autónoma de Honduras, por sua vez, registram-se algumas sinalizações de que a igualdade de oportunidades visando a permanência da população estudantil poderia vir a se converter num conjunto de propostas visando sua solução.

Nas políticas educacionais brasileiras, por sua vez, só muito recentemente esta questão passou a ser focalizada. Algumas poucas instituições públicas mantêm, por iniciativa própria, programas de assistência ao estudante financiados com a contribuição dos que podem pagar. No Plano Nacional de Educação foi estabelecido que as instituições de educação superior públicas fossem estimuladas a adotar programas de assistência estudantil, como bolsa de trabalho e outros, destinados a apoiar alunos carentes que demonstrem ter bom desempenho acadêmico. Apenas para o orçamento de 2008, contudo, o governo federal definiu previsão de recursos com esta finalidade no orçamento das instituições federais de ensino superior. Algumas instituições estaduais que estabeleceram o regime de cotas para o ingresso estão também às voltas com o problema, para atender aos segmentos sociais contemplados pela reserva de vagas.

Egressos da educação superior

Uma terceira face da questão da inclusão na educação superior tem a ver com a qualidade da formação que é ministrada ao estudante. Entre os indicadores dessa qualidade que podem ser considerados está a relação que os cursos estabelecem com o mercado de trabalho por meio de sua proposta curricular, tendo em vista a posterior inserção do egresso nesse mercado. Nos estudos sobre as reformas da educação superior na América Latina e no Caribe, contudo, são escassas as referências encontradas em relação ao tema. Dada a proeminência que a teoria do capital humano readquiriu ao final do século XX, redefinindo a articulação entre a educação e o mercado de trabalho por meio do conceito de empregabilidade, pode-se dizer que esse fato seja inesperado. É provável que o desemprego estrutural que caracteriza grande parte dos países em desenvolvimento, tenha parte da responsabilidade por essa menor ênfase, tendo em vista as observações que faço a seguir. A relação entre os cursos de graduação e o mercado de trabalho é uma questão que, nas diretrizes para a formulação de currículos, é considerada como aspecto importante a ser contemplado. A solução para o desemprego de profissionais de nível superior, contudo, não depende diretamente das políticas educacionais e, por isso, as questões relativas ao indivíduo formado podem não ser vistas como um problema concernente à área educacional. Ou seja, no decorrer do processo formativo há uma exigência de que esta relação seja abordada de forma conveniente, mas como ao se graduar o egresso deixa de ser tema principal das políticas educacionais passando para o campo das políticas de emprego, as instituições de educação superior não teriam por que se ocupar com esse ex-estudante.

Entre as poucas referências encontradas nos estudos analisados sobre o tratamento da questão dos egressos, podem ser mencionadas as propostas de política da lei orgânica para a Universidad Nacional Autónoma de Honduras, nas quais há indicações relativas à necessidade da coordenação de esforços visando a estimular a criação e o desenvolvimento da micro e pequena empresa, e a geração de emprego. Constam também dessas propostas o estímulo à atualização de habilidades e conhecimentos segundo as necessidades do entorno da universidade, e o estabelecimento e apoio a programas de bolsas de trabalho vinculando universidade e empresas. Nas políticas para a educação superior da Venezuela, de 2001, também são previstos alguns mecanismos com este objetivo. São eles: o fortalecimento da relação educação-trabalho por meio da reorientação dos estágios e práticas profissionais, a manutenção de diálogo contínuo da universidade com empregadores e setores que possam demandar o trabalho dos egressos, o acompanhamento dos egressos da educação superior e dos seus campos de trabalho, e o favorecimento à formação de empreendedores.

Na Argentina, por sua vez, foram introduzidas mudanças no regime de títulos, que passaram a ser considerados suficientes como indicadores da habilitação ao exercício profissional. As instituições universitárias foram reconhecidas como tendo autonomia para estabelecer os conhecimentos e capacidades que irão ser certificadas por meio desses títulos, restringindo-se, esta autonomia, entretanto, quando se trata das profissões reguladas pelo Estado, isto é, aquelas que põem em risco a saúde, a segurança, os direitos, os bens ou a formação dos habitantes. Nesses casos, os conteúdos curriculares básicos são

estabelecidos pelo Ministério da Educação, em conjunto com o Conselho de Universidades, sendo as carreiras acreditadas periodicamente pela CONEAU³.

Heterogeneidade da educação superior

Expressões como diferenciação institucional – a ser realizada por meio do estímulo à expansão de instituições não universitárias –, e diversificação – realizada por meio da busca e da introdução de outras fontes de financiamento que não o Estado –, vão integrar o discurso e a prática das políticas e reformas da educação superior nos países da América Latina e Caribe. O documento que fundamenta essa condição é o relatório do Banco Mundial *La Enseñanza Superior: las lecciones de la experiencia*, publicado em 1994. Antes de sua divulgação, no entanto, propostas relacionadas a essa temática, patrocinadas por este banco e por outros organismos multilaterais, tinham sido postas em prática por diversos países. Entre eles se encontra o Chile, para o qual essa implementação se justificava porque representava uma alternativa para atender às demandas por inclusão e equidade na educação superior.

Assim sendo, o termo diferenciação tem por referência a tese de que a organização dos sistemas educacionais, onde o modelo de universidade de pesquisa é predominante, são incapazes de absorver toda a demanda e de preparar adequadamente profissionais para o mercado. Este modelo é considerado como excessivamente unificado, caro, e dependente do Poder Público, tornando inviável, a curto e médio prazo, a manutenção da educação superior tanto teórica quanto financeiramente.

O termo diversificação, por sua vez, reporta à tese de que o conhecimento propiciado pelo ensino superior deve ser visto como investimento produtivo, como garantia de ganhos comparativos para os que dele puderem dispor, um bem privado ou mercadoria de interesse individual negociável no mercado de trocas. Assim sendo, a educação, principalmente a educação superior, seria um serviço público competitivo, não exclusivo do Estado, passível de demandar outras fontes de financiamento que não a pública.

A implementação de modelos institucionais distintos dos que até então eram predominantes na educação superior latino-americana e caribenha, passam a ser defendidos como sendo adequados à promoção da inclusão e da equidade. Por elevar o custo do ensino universitário, a pesquisa seria um dos fatores que dificultam a expansão da oferta de vagas nesse sistema, levando à defesa da disseminação de instituições voltadas principalmente para o ensino, bem como da oferta de cursos de menor duração, características que vão se fazer presentes nos discursos e práticas das políticas educacionais desde então.

Em decorrência, as recomendações formuladas pelo Banco Mundial sobre este tema prescrevem a privatização da educação superior, sobretudo em países que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais com garantia do acesso, equidade e qualidade no ensino fundamental. Do mesmo modo, definem o estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que

³ Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto à iniciativa privada para diversificar as fontes de recursos; a aplicação de recursos públicos nas IES privadas; a eliminação de gastos com políticas compensatórias como moradia e alimentação; a diversificação do ensino superior por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias. As teses do banco para a educação estão sendo adotadas em ritmo diferenciado na maioria dos países da América Latina e Caribe, sendo oficialmente aceitas por muitos governos que dependem dos seus empréstimos e/ou que aceitam suas propostas como sendo compatíveis com as políticas de ajuste econômico que implicam em redução de gastos em educação e saúde.

Nessas circunstâncias, a diferenciação vai caracterizar as reformas de diversos países da região, evidenciando-se sistemas de educação superior com grande heterogeneidade institucional. De uma maneira geral, a maioria desses países buscou estabelecer distinção entre a educação superior universitária e a não universitária, com a criação e expansão de novos tipos de instituições de educação superior sendo que, na maioria dos casos, as instituições privadas foram as que mais cresceram no segmento não universitário.

No Chile, na década de 1980, os objetivos de expandir a matrícula e de diversificar o sistema de educação superior orientaram a autorização para a criação de universidades privadas e de novas instituições não universitárias: os institutos profissionais, autorizados a outorgar títulos profissionais não reservados às universidades, e os centros de formação técnica, que ministram carreiras técnicas de curta duração. Mais de 70% da matrícula, no entanto, está concentrada nas universidades (CINDA, 2007). Na Colômbia, além das universidades, foram criadas instituições intermédias profissionais e instituições tecnológicas, ambas em ritmo constante de crescimento. Segundo informe do CINDA, embora nesse país as universidades correspondam a apenas 20% das instituições de educação superior, elas são responsáveis pelo oferecimento de quase 50% dos cursos. Na Venezuela, por sua vez, é grande a diversidade institucional, acentuada recentemente com a municipalização dos estudos superiores por meio da Missión Sucre e da instituição das 150 Aldeias Universitárias.

No Brasil foram instituídos centros universitários e institutos superiores de educação. As universidades têm por obrigação fazer ensino, pesquisa e extensão, enquanto os centros universitários se caracterizam pela obrigatoriedade de realizar apenas o ensino e a extensão, atuando ainda com padrões de qualificação e dedicação institucional do corpo docente mais restritos do que os que são exigidos das universidades. Os institutos superiores de educação, por sua vez, se voltam para a formação de professores, tendo sido criados com vista a atender à prioridade da política educacional de universalização do ensino fundamental estabelecida no governo de Fernando Henrique Cardoso, à qual estava articulada a demanda de formação de professores no ensino superior.

Educação a distância e projetos setoriais

As tecnologias da informação e comunicação – TICs podem ser um poderoso instrumento para facilitar e ampliar as possibilidades da educação e convertê-la em fator essencial para o desenvolvimento econômico e social dos países. Isso se aplica a todos os

níveis de ensino, em especial à educação superior, que tem condição de extrair delas, entre outras possibilidades, elementos para o ensino de um maior volume de estudantes e para qualificar melhor os docentes da educação básica. A educação a distância – EAD, um dos instrumentos educacionais que se valem das TICs, tem sido vista na América Latina e Caribe de forma muito polarizada. Encontram-se na literatura educacional tanto textos que atribuem a ela papel importante na formulação da política educacional nos países em desenvolvimento, como textos em que os autores imputam a ela a responsabilidade pelo fornecimento de um ensino aligeirado e de baixa qualidade sendo, por isso, inadequada como proposta de política educacional⁴.

Considerando-se a dimensão adquirida pela expansão de matrículas nesses países no período analisado, o potencial dessas tecnologias para integrar estudantes na educação superior em proporções elevadas, e a ênfase que as políticas das agências multilaterais aplicam sobre a utilização da EAD, como possibilidade de acelerar o processo de formação docente, é notável o fato de que poucos foram os países que incluíram a educação a distância ou a estruturação de uma universidade virtual nas suas reformas. Com o objetivo de facilitar o crescimento dessa modalidade de ensino, a Argentina regulamentou a EAD estabelecendo regras para seu uso: metodologia baseada em integração de instâncias presenciais ao fim e ao começo, atividade assíncrona num campus virtual com ferramentas de trabalho colaborativo, e atividade síncrona com videoconferências. Na política formulada para a Universidad Nacional Autónoma de Honduras, em 2002, foi proposta a concentração das ações de promoção da educação a distância e de estímulo à pesquisa a ela associadas, e o desenvolvimento de programas de capacitação de docentes e funcionários no uso das tecnologias da informação para atuar na EAD. Foi também proposto o uso compartilhado da infra-estrutura e dos recursos tecnológicos disponíveis para o melhor aproveitamento por faculdades, escolas e centros.

No Chile, essas atividades estão restritas às universidades do norte do país, enquanto no Brasil, políticas voltadas para o uso da educação a distância começaram a ser implementadas de modo mais sistemático apenas neste início de século, tendo sido instituída a Universidade Aberta do Brasil – UAB pelo Ministério da Educação, em 2006, com a finalidade de, por meio de um consórcio de universidades públicas e privadas, sistematizar ações, programas, projetos e atividades de políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta de ensino superior gratuito e de qualidade.

Processos acadêmicos

As alterações que se verificaram no mundo do trabalho em consequência da reestruturação produtiva, interferem diretamente na produção do conhecimento e na formação profissional, e nesse contexto, verificou-se uma redefinição da teoria do capital humano, tendo por base a articulação entre educação e empregabilidade. Essas abordagens têm sido objeto de críticas, principalmente no que concerne à relevância atribuída aos impactos produzidos pela revolução tecnológica e pela globalização competitiva sobre os empregos. Isto porque, nas reformas educacionais, as alterações que esses impactos

⁴ No Brasil, algumas abordagens desse debate podem ser encontradas em Zuin, 2006, e Pretto e Pinto, 2006.

preconizam redirecionam o papel da educação e da escola, vinculando a formação e a qualificação como partes do processo de competitividade.

Prevalece o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigidos pelo paradigma atual da produção capitalista podem ser expressos em dois aspectos: polivalência e flexibilidade profissional, indicando que, com maior ou menor intensidade, trabalhadores de todos os ramos e de todas as instituições educativas e formativas, especialmente as escolas e universidades, estariam expostos a esses modelos de formação. Essas características incluiriam a identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas no exercício das diferentes profissões e ramos de atividade, levando a repensar perfis profissionais, seus programas de formação, e a qualificação e requalificação de diferentes instituições formadoras.

Considerando as transformações processadas na composição das categorias profissionais e no emprego, Castells (1999:224) se contrapõe ao que estabelecem as teorias do pós-industrialismo e do informacionalismo, para as quais o aparecimento de uma nova estrutura social caracterizada pelo surgimento de profissões administrativas e especializadas, o fim do emprego rural e industrial e o crescente conteúdo de informação no trabalho das economias mais avançadas seriam provas da mudança do curso da história, concordando esse autor com o fato de que há uma tendência comum na evolução da estrutura do emprego. Afirma, contudo, que também existe uma variação histórica de modelos de mercado de trabalho segundo as instituições, a cultura e os ambientes políticos específicos, interagindo o novo paradigma informacional com a história, instituições, níveis de desenvolvimento e posição no sistema global de interação, de acordo com as diferentes redes. A concordar com Castells, é possível concluir que, por essa razão, essas alterações não indicariam a existência de tal determinismo, uniformizando o paradigma informacional entre os países.

A percepção do papel das alterações na formação profissional como indutoras de adequação à demanda do novo paradigma capitalista, contudo, é encontrada de forma bastante acentuada, nas reformas ocorridas na América Latina e Caribe, fazendo-se presente de forma até mais intensa do que a que ocorreu com a introdução de novos modelos institucionais. Entre seus pontos centrais estão as mudanças que vão se operar na estrutura curricular, com foco na flexibilização de currículos e na mobilidade dos estudantes, esta última principalmente na perspectiva de permitir a circulação dos alunos entre os cursos de uma mesma instituição ou entre instituições do mesmo país. Esta ênfase na formação profissional tem deixado as orientações relativas à formação para a produção de ciência e tecnologia em segundo plano.

Antes de tratar de modo mais aprofundado desses aspectos, é preciso ressaltar que, nos estudos analisados, não foram encontrados registros sobre a estruturação e/ou execução de projetos setoriais. Exceção feita apenas aos Institutos Universitários Nacionais da Argentina, conduzidos pelas forças armadas e de segurança, e as instituições uruguaias de formação militar ou policial que, no período analisado, foram reconhecidas como instituições destinadas a formar oficiais. Há também uma menção a essa questão na lei nº 30, de 1992, da Colômbia cujo objetivo é possibilitar que instituições de economia solidária se transformem em instituições de educação superior.

- **Reformas curriculares**

O caso brasileiro é distinto no conjunto dos países analisados, considerando que a mobilidade estudantil entre cursos e instituições já é possível desde a reforma de 1968, quando foi introduzido o sistema de créditos. Na maioria dos países da região, entretanto, a utilização desse mecanismo somente começa a ocorrer no transcurso das reformas que se deram nos últimos vinte anos, como se verá.

Na década de 1980, a Bolívia implantou dois modelos curriculares. O modelo acadêmico modular, que teve por objetivo integrar no currículo o ensino, a pesquisa e a extensão, enquanto o modelo de administração universitária visou a possibilitar a construção de currículos correspondentes ao contexto social e à natureza das diferentes unidades acadêmicas, tendo por base o critério metodológico de integração do ensino, pesquisa e extensão. Também neste país há registro de uma universidade católica que estabeleceu proposta de formação incorporando eixos transversais nos planos e programas de estudos: gênero, meio ambiente, desenvolvimento sustentável, ética profissional e valores cristãos.

No Chile, com a reforma da década de 1980, carreiras curtas passaram a ser oferecidas principalmente pelos centros de formação técnica, e por alguns poucos institutos profissionais e universidades. As demais instituições ofereciam carreiras com currículo rígido, muitas disciplinas de especialização profissional e poucas disciplinas eletivas. Os cursos eram de longa duração (média de cinco anos), com restrições de oportunidades para que os alunos se transferissem para outras carreiras ou universidades, não sendo também possível aos estudantes transitar entre universidades, institutos profissionais e centros de formação técnica. Recentemente, foram implantadas experiências de bacharelados de formação geral de dois anos, com opção posterior de fazer mais dois anos de uma carreira profissional. Nas universidades tradicionais, por sua vez, algumas carreiras foram reduzidas para quatro anos.

No final da década de 1990 e início deste século, buscou-se organizar na Argentina um ciclo independente com certificação universitária, envolvendo um núcleo em conhecimentos básicos em ciências sociais e em ciências naturais e exatas. Teve início, ainda, um conjunto de ações destinadas a introduzir o sistema de créditos, com o objetivo de permitir a circulação de alunos dentro e entre universidades, entre as quais se incluem: mudança de modalidade, orientação ou carreira, continuidade de estudos em outros estabelecimentos de educação superior, e revalidação de estudos.

Na Colômbia foi instituído o regime de créditos, para permitir a transferência e a mobilidade estudantil dentro do sistema. Em Honduras, as propostas de política constantes da lei orgânica formulada para sua universidade prevêm o estímulo a planos e programas institucionais voltados para a internacionalização das funções de ensino, pesquisa e projeção social. Incluem-se também nessas propostas a promoção e o apoio às inovações curriculares baseadas em processos de internacionalização, o fomento à construção de novas redes e a conexão a redes internacionais existentes, para propiciar o trabalho investigativo e tecnológico de caráter interdisciplinar, bem como o fomento a programas de mobilidade estudantil e docente de qualidade.

Em período recente, algumas universidades do México vêm implementando políticas com o objetivo de introduzir mudanças nos currículos, aplicar processos

educativos atuais e flexíveis, e fazer nova oferta de programas acadêmicos. Na Venezuela, nas políticas formuladas em 2001, foi estabelecido o objetivo de desenvolver um sistema de educação superior que favoreça a articulação e a reciprocidade entre as instituições, e a transferência dos estudantes entre instituições e níveis, com vista a reverter os problemas resultantes do processo de expansão, diversificação e heterogeneidade do sistema. As transformações organizacionais e curriculares fundamentadas na flexibilidade são estimuladas, visando a permitir aos estudantes um processo de educação contínua e a facilitar o trânsito de professores e estudantes entre instituições, e dos estudantes de um nível para outro.

No Brasil, o debate em torno dos currículos dos cursos de graduação veio a adquirir importância a partir de 1995, quando foi criado o Conselho Nacional de Educação, o qual tem entre suas competências deliberar sobre as diretrizes curriculares para esses cursos. Esta decisão foi reforçada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que extinguiu os currículos mínimos dos cursos de graduação levando à necessidade de formular diretrizes curriculares para orientar a formação. O processo foi desencadeado em 1997 e concluído nos anos iniciais deste século.

Nessa perspectiva, a rigidez curricular foi responsabilizada, em grande parte, pelos elevados índices de evasão e os baixos percentuais de diplomados registrados no sistema de educação superior, contrapondo-se a isso o encaminhamento de diretrizes para a elaboração de currículos mais flexíveis. Os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais.

Este ideário da flexibilização curricular está presente em grande parte das reformas que foram realizadas na América Latina e Caribe. A esse respeito, Catani e outros (2001) alertam para o fato de que, ao mesmo tempo em que orientam a formação de profissionais segundo as demandas da sociedade, e vinculados à compreensão das mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho e nos perfis profissionais, ajustes curriculares desse tipo feitos nos diferentes cursos de formação profissional podem produzir consequências não desejadas. Uma delas seria naturalizar e restringir o espaço da educação superior como campo de formação profissional e, assim sendo, deixando de ser um campo para a realização de funções e processos mais abrangentes, como a produção do conhecimento. As repercussões de tal interpretação desse ideário, segundo os autores, seria particularmente danosa no caso das universidades.

- **Papel da pesquisa**

O foco das reformas curriculares na valorização da pesquisa na educação superior tem tido menos força do que o recebido pela flexibilidade curricular e a mobilidade interna do estudante. Nas políticas venezuelanas está prevista a incorporação de estudantes de graduação a projetos de pesquisa como parte do seu processo de formação. Em Honduras se pretende que a universidade desenvolva um sistema curricular que viabilize as mais modernas tendências da pesquisa no campo educativo.

No caso brasileiro, este é um tema que está reservado não diretamente às políticas educacionais, mas à política de ciência e tecnologia. O investimento do país em pesquisa começou a se fazer de modo mais consistente no período militar, a partir da década de 1970, em articulação com a institucionalização da pós-graduação e com a consagração do doutorado como instância de formação do pesquisador. Sua condução, no que se refere à presença da pesquisa na formação de estudantes no ensino superior, está regulada pelo fornecimento de bolsas de iniciação científica, e pela ênfase na constituição de grupos e redes de pesquisa. A produção do conhecimento está concentrada nas universidades públicas, das quais 16 são responsáveis por 80% das publicações indexadas.

No informe do CINDA (2007:185-194) são apontadas algumas ênfases em pesquisa e desenvolvimento, que vêm sendo objeto de políticas na América Latina e Caribe nesse início de século. No caso chileno, foram constituídos o Sistema Nacional de Inovação e o Fundo Nacional de Inovação, assim como foi feito investimento na formação de recursos humanos para pesquisa e desenvolvimento. Na Colômbia tem havido desenvolvimento da atividade de pesquisa sob o influxo de empréstimos do BID, enquanto no México, ao mesmo tempo em que se registra aumento do número de pesquisadores e de estudantes na pós-graduação, está havendo diminuição dos recursos direcionados para o desenvolvimento científico e tecnológico. Essa tendência com características aparentemente contraditórias, é indicativa da pequena relevância que a pesquisa assume nas reformas educacionais, pois, tendo em vista o modelo de desenvolvimento adotado no México, onde a exigência de ciência e inovação não é derivada da produção de bens e serviços, justifica-se esse modelo de distribuição de recursos.

Na Venezuela, o Ministério da Ciência e Tecnologia criou o Projeto de Fortalecimento da Pesquisa nas Universidades Emergentes, com o objetivo de proporcionar maior equidade na distribuição dos recursos de financiamento à pesquisa. Esses recursos são restritos a cinco instituições de ensino superior ou centros de pesquisa, considerados como universidades emergentes, conceito que se aplica àquelas instituições que, entre 2000 e 2007 tiveram acesso a menos de 5% dos fundos para pesquisa. Outra iniciativa nesse sentido foi a instituição, pelo Ministério da Educação Superior, do Projeto Alma Mater, visando a melhoria da qualidade e a equidade da educação universitária. Nele está contemplado um Programa Nacional de Fortalecimento da Pesquisa e Formação de Pós-Graduação nas Universidades Nacionais, para fomentar a formação de doutores, fortalecer a pós-graduação e sua vinculação com linhas de pesquisa ativas e produtivas, estimulando as atividades de pesquisa pelo fortalecimento das unidades de pesquisa. Este programa foi interrompido em 2004, em consequência das mudanças no ministério e, no início de 2006, o Ministério da Ciência e Tecnologia lançou o projeto Missão Ciência, com o objetivo de modelar uma nova cultura científica e tecnológica voltada para a abordagem da organização coletiva da ciência, estando os recursos financeiros direcionados para projetos em linhas de pesquisa estabelecidas como prioridade nacional.

A gestão das reformas

O discurso da reforma da educação na América Latina e Caribe, segundo Casassus (2001:28), tem se apoiado principalmente na gestão, relegando a segundo plano o tema dos

fins. Foram desenvolvidos sistemas de informação para a gestão, os quais não estão suficientemente aprimorados para exercerem o papel que deles se espera no processo de tomada de decisão.

Uma indicação da importância da gestão nas reformas da educação superior na grande maioria dos países da região, é a constituição de instituições destinadas a conduzir as ações de segmentos institucionais, coordenar a implementação das políticas ou, então, cuidar da defesa de interesses de setores específicos no processo das reformas. Além do Ministério da Educação Superior na Venezuela, criado em 2002, e da Secretaria de Políticas Universitárias instituída no interior do Ministério da Educação da Argentina, diversos outros organismos foram criados nos últimos 20 anos. Neste último país, um Conselho de Universidades congrega instituições públicas e privadas, com as atribuições de propor políticas e estratégias para as universidades e de promover a cooperação entre elas.

No México, foi criado o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia, além de outro organismo, aglutinador das instituições de ensino superior mais consolidadas, a Asociación de Nacional de Universidades y Instituciones de Educación Superior – ANUIES, que atuou como intérprete, legisladora e instrumentadora das ações de políticas governamentais da década de 1990 (Gonzalez, 2003: 29). No Peru, em 1994 foi criado o Conselho para Autorização e Funcionamento de Universidades. Com o objetivo de integrar as ações nas áreas de educação superior, ciência e tecnologia na República Dominicana foi criada, em 2001, a Secretaria de Estado, Ciência e Tecnologia.

O Brasil, além de um sistema de ciência e tecnologia integrado por diversas agências de fomento, desde o ciclo de reformas da década de 1960 já contava com um Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Na década de 1990, este conselho vai passar a atuar em paralelo com um conjunto de outras organizações que congregam interesses diversificados: os do segmento público federal estadual e municipal, e os do segmento privado, em suas diversas composições.

Transnacionalização, comércio educativo e captação de recursos humanos por meio de programas acadêmicos desiguais

A internacionalização, confundida sob certos aspectos com comercialização em nível global, é característica essencial das reformas, em primeiro lugar, como instrumento para reduzir os desníveis entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, por meio da transferência do conhecimento e da tecnologia, implicando o desenvolvimento de uma colaboração solidária para ampliar o entendimento intercultural, utilizando o intercâmbio de professores, estudantes e pesquisadores. Sabendo-se que nenhuma instituição pode, hoje, atingir a excelência em todos os campos, a cooperação, sobretudo por meio da formação de redes em que os interesses dos participantes sejam comuns, é indispensável (Dias, 2004:906).

No contexto da globalização, a universidade é atravessada pela tensão entre o local e o universal, entre entidades fortemente enraizadas em tradições históricas locais e outras com vocação global, entre culturas que se pretendem singulares, além daquelas que se apresentam como síntese cultural da humanidade. O debate sobre a globalização tem dado

grande importância à suposta ameaça de homogeneização cultural, não faltando exemplos para confirmar que efetivamente há algo em curso nessa direção. Mas, ao mesmo tempo, a globalização está produzindo fragmentação dos saberes, dos conhecimentos e dos provedores de educação superior.

Nesse contexto, a cooperação entre universidades pode desempenhar papel de relevo também na promoção da inclusão social na educação superior, na defesa da qualidade e da pertinência, e da democratização desse nível de ensino. Criação e fortalecimento de blocos regionais, diplomas compartilhados, acolhimento mútuo de alunos na graduação e na pós-graduação, colaboração científica, tecnológica ou cultural nas áreas mais diversas, acordos a propósito de patentes, equipes conjuntas de pesquisas. As redes e consórcios universitários oferecem muitas possibilidades na pesquisa, na pós-graduação e na graduação para acumular os benefícios dessa atuação conjunta e, em seguida, socializá-los (Gazolla, 2006:53).

As questões relacionadas à transnacionalização nas reformas da educação superior, estão sinalizadas em vários dos estudos, de modo mais acentuado no Chile, onde a internacionalização se insere entre as prioridades de desenvolvimento das universidades públicas e privadas. A internacionalização da educação superior foi estimulada naquele país pelo início da oferta de programas de pós-graduação de universidades estrangeiras, principalmente os de MBA. Além disso, seções das universidades de Heidelberg e Harvard ali se instalaram, bem como foi efetuada a compra de uma universidade privada por uma companhia americana que tem finalidade de lucro. Ao intercâmbio tradicional de estudantes foram agregados programas de pós-graduação em conjunto com universidades de outros países, principalmente da Espanha, ao mesmo tempo em que foi intensificado o intercâmbio estudantil, caracterizado mais pela recepção de estudantes estrangeiros do que pelo envio dos chilenos para o exterior.

A transnacionalização, manifestada por meio do comércio educativo e da realização de programas conjuntos de formação, não foi registrada nos demais estudos analisados, sendo mais freqüentes as indicações relativas ao estímulo à mobilidade estudantil. No caso do México, em período recente algumas universidades estão elaborando políticas para intercâmbio, cooperação e mobilidade com universidades do próprio país e estrangeiras. Na Argentina registra-se o desenvolvimento de linhas de cooperação com países do Mercosul para pós-graduação e programas de pesquisa, enquanto na Bolívia estão sendo criados organismos especificamente destinados a desenvolver convênios de cooperação e programas de pesquisa.

Na política elaborada para a Universidad Nacional Autónoma de Honduras, por sua vez, é enfatizado o desenvolvimento de políticas para estimular projetos de redes sociais que aproximem a universidade da sociedade, da revalorização da subjetividade social, e do exercício da democracia. É também valorizado o estudo de oportunidades para criar carreiras de acordo com a realidade globalizada, para a formulação de novas metodologias de ensino a distância visando a busca de informações tendentes à resolução de problemas. Nas propostas de política elaboradas para a educação na Venezuela, em 2001, foi enfatizada a promoção e o apoio ao trabalho em rede entre as instituições de educação superior. Além de estimular o fortalecimento de intercâmbios de informação e de experiências institucionais para a integração, foi também proposto que instituições com níveis mais elevados de desenvolvimento acadêmico apoiassem aquelas que se encontram

em posição inferior. Como nos demais países, está presente na Venezuela a valorização da promoção e o apoio ao intercâmbio nacional e internacional dos estudantes entre as instituições de educação superior e com o exterior.

Lamarra (2007:49) alerta para o fato de que há uma forte, e às vezes negativa, incidência de programas transnacionais, particularmente de pós-graduação. Programas que chegam através de campus virtuais via internet e de outras modalidades de educação a distancia e presenciais, infringem muitas vezes as normas nacionais, sem assegurar níveis de qualidade comparáveis com os de seus países de origem e sendo produzidos por instituições não autorizadas. Alerta principalmente para a necessidade lidar de modo adequado com as diversas modalidades de regulação da educação transnacional que se desenvolveram a nível mundial, quer seja por normas auto-impostas pelos países provedores ou exportadores, quer seja por aquelas estabelecidas pelos países “hospedeiros” ou importadores, ou pela OMC e outras agências.

Transposição de propostas de outras realidades

O contexto globalizado sugere a existência de transposição de propostas implementadas em outros países no decorrer das reformas, como maneira de replicar experiências vistas como bem sucedidas. Essa troca, contudo, não parece ter se dado com muita intensidade na América Latina e Caribe, encontrando-se referência apenas a duas experiências de transposição de propostas educacionais entre países.

Na Argentina, a criação do Colégio Universitário, em 1995, pela Ley de la Educación Superior, tem inspiração no college americano, exercendo as funções de formar e capacitar para o exercício da docência nos níveis não universitários, e de proporcionar formação superior de caráter instrumental nas áreas humanas, artísticas, sociais e técnico-profissionais. Para o exercício dessas atividades, a instituição deve ser conveniada com uma universidade, prevendo mecanismos de acreditação de carreiras e programas de formação e capacitação. Oferece carreiras curtas e facilita a aquisição de competências profissionais para o ingresso no mercado de trabalho, ou a continuidade de estudos nas universidades conveniadas. Registre-se, contudo, que essas instituições não universitárias vêm despertando pouco interesse por parte da população argentina.

No Chile, foi implantada, na década de 1960 a Prova de Aptidão Acadêmica baseada em atitudes para ingresso na educação superior, seguindo o padrão do Scholastic Aptitud Test – SAT aplicado nos Estados Unidos. Recentemente a pertinência desta prova vem sendo objeto de críticas, por ser vista como prejudicial ao ingresso dos estudantes mais pobres que não têm acesso a um bom ensino médio nem a cursos de preparação para ingressar na educação superior. Também tem sido criticada por ter deixado de ser um mecanismo de seleção para ingresso dos mais aptos, e se convertido num sistema de hierarquização que beneficia as universidades mais seletivas. Na década de 1990 foram elaborados projetos para a uma nova prova de ingresso, associados à garantia de qualidade e crédito para todos os estudantes, não apenas os das universidades tradicionais.

Conclusão

A análise das reformas da educação superior na América Latina e Caribe permite perceber que elas não configuram um quadro único e homogêneo, havendo distinções quando se considera a região de um lado, e as nações que integram o conjunto do outro lado. Algumas tendências estão presentes em praticamente toda a região, como é o caso da expansão das matrículas nos sistemas, a heterogeneidade institucional, a flexibilização dos currículos. Essas tendências estabelecem uma homogeneidade que reflete as idéias predominantes na região, entre elas, aquelas disseminadas pelas agências multilaterais. Do ponto de vista nacional, contudo, encontra-se grande heterogeneidade e diversidade nos modos de realização dessas reformas.

Desta distinção, aparentemente contraditória, ressalta um aspecto de grande importância para a formulação de políticas na América Latina e Caribe: é fundamental que cada país busque definir políticas com base em sua própria realidade, políticas que sejam relevantes e apropriadas ao seu contexto, história, cultura, tradição educativa e grau de desenvolvimento de suas instituições. Nessa perspectiva, é essencial que os países da região atuem de modo a concretizar o que afirmam no discurso, de modo a oferecer educação superior que, de fato, cumpra o papel de qualificar e incluir a população, e de fato cumpra seu papel no conjunto do sistema educacional e no desenvolvimento sustentável dos países.

Algumas perspectivas se apresentam para que os países da região atinjam condições de pleno desenvolvimento, humano e sustentável. Não há dúvida de que a expansão de cobertura das matrículas proporciona oportunidades de realização de um maior grau de equidade e inclusão social nos sistemas de educação superior. Estas questões precisam, no entanto, serem consideradas efetivamente como prioridades das políticas em todos os países, prioridades que sejam refletidas nos textos legislativos e no volume de recursos aplicados nesse nível educacional. A ausência desses condicionantes produzirá impactos também sobre os aspectos relacionados à garantia de permanência e de bom desempenho nesse sistema educacional para todos os jovens talentosos que buscam esse nível de ensino, com grande desperdício de recursos financeiros caso a ampliação de vagas se faça sem a garantia de êxito na conclusão dos cursos.

A formação de indivíduos para atuar em todos os nichos de mercado não é papel que compete exclusivamente às instituições de ensino superior, mas cabe a elas ampliar o conhecimento sobre a realidade do mercado de trabalho em que seus egressos se inserem, e analisar a relação entre o curso realizado e a prática profissional. Estabelecer padrões de referência da qualidade da formação, bem como identificar possibilidades de inserção profissional que conduzam ao desenvolvimento sustentável dos países, constitui-se num desafio ainda não enfrentado pelas reformas. A importância das análises relativas ao tema dos egressos dos cursos de educação superior envolve também a necessidade de que as instituições de ensino superior se articulem com os setores do trabalho e da produção, de maneira a contribuir para sua melhoria tecnológica e para seu funcionamento no marco dos requerimentos globais, regionais e nacionais.

A heterogeneidade de modelos institucionais que se estabeleceu nas últimas décadas na América Latina e Caribe, introduziu nos sistemas educacionais a oportunidade da oferta de padrões diferenciados de educação superior, voltados para públicos também

diferenciados, e formando para atuar em mercados de trabalho diversificados. Nesse contexto, o padrão de qualidade que a associação entre ensino e pesquisa assegura às universidades precisa ser repensado para as novas instituições que foram criadas. Para ser verdadeiramente inclusiva, a educação superior não pode ser realizada com características que permitam distinguir instituições e cursos para pobres e para ricos. É fundamental assegurar o mais elevado grau de similaridade nas condições de realização de recursos financeiros e pedagógicos, entre outros, para que se obtenham as necessárias convergência e homogeneidade de formação, dentro da heterogeneidade de modos e locais de oferta.

A responsabilidade das instituições de ensino superior frente às possibilidades de transformar as tecnologias de informação e comunicação, e seus modos de uso, é fundamental para que a educação cumpra seu papel no processo de desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, é de grande importância que os países da América Latina e Caribe definam políticas que, em lugar de contribuir para consolidar o modelo de desenvolvimento injusto e desigual em curso, promovam, fazendo uso dessas tecnologias, uma mudança efetiva a partir de um modelo de desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e educacional de caráter integrador. Para isso, entre outros aspectos, a capacitação dos docentes que atuam na educação virtual, bem como a incorporação das concepções educacionais e das metodologias de caráter virtual em todo o processo de capacitação dos docentes do sistema de educação superior deve ser considerada. Estabelecido e organizado de maneira adequada, esse processo pode contribuir para a melhoria da qualidade em todo o sistema. O aproveitamento pleno das possibilidades das TICs, colocadas a serviço da política democratizadora de educação superior para todos pode ser parte dessa busca por melhor qualidade.

Quanto aos processos acadêmicos, não há como negar o grande potencial que a flexibilidade curricular e a mobilidade de estudantes e professores possuem para proporcionar formação de qualidade na educação superior. O grande desafio nesse caso consiste em oferecer oportunidades de formação com caráter amplo, não exclusivamente voltado para atender às demandas do mercado. As políticas de educação superior da América Latina e Caribe precisam proporcionar condições para que as instituições de ensino superior possam ampliar oportunidades de contato do estudante com realidades distintas daquela da orientação profissional específica que ele está buscando. É na ocorrência dessa circunstância que se poderá afirmar que a educação superior da região está proporcionando aos estudantes a formação humana, social e cultural desejada.

O conhecimento, sua gestão e as novas modalidades de aprendizagem são eixos das políticas de educação superior. Para tanto, ele tem que estar associado à existência de vontade política, estabelecendo consenso em torno de políticas específicas nas quais a educação superior e as universidades devem cumprir papel relevante. É também inegável o imenso potencial que a produção do conhecimento apresenta para o desenvolvimento sustentável dos países da América Latina e Caribe, mas é preciso considerar as grandes desigualdades que caracterizam a região desse ponto de vista, ressaltando-se o fato de que o orçamento médio da educação superior nesses países é inferior a 1,5% do PIB (Lamarra, 2007:48). Esse percentual é claramente insuficiente para satisfazer as necessidades de um sistema em desenvolvimento e, em especial, para atender às suas demandas em matéria de pesquisa. Desse modo, é fundamental assegurar o aporte de recursos financeiros e a formação de pessoal de alto nível, sem o que os países da América Latina e Caribe estão

correndo o risco de retornar à condição de colonizados. Assumir que o conhecimento é fator decisivo para o desenvolvimento equilibrado dos países e que as universidades devem utilizá-lo para impulsionar seu próprio desenvolvimento e da sociedade em seu conjunto, é ponto central dessa questão.

Finalmente, é preciso considerar que a realização de uma internacionalização solidária, que valoriza, preza e incentiva a diversidade, é instrumento fundamental para a consolidação e a expansão das universidades e para o desenvolvimento sustentável dos países. A cooperação baseada na solidariedade enfatiza as relações de reciprocidade, o respeito à diversidade cultural e aos modelos e propostas diferenciadas, assim como a crença no conceito de educação socialmente referenciada. A cooperação entre universidades e a mobilidade por ela propiciada devem ser vistas como instrumentos baseados em uma perspectiva ética. Por meio dessa modalidade de cooperação internacional será possível afastar e superar as diferenças e os desequilíbrios entre as nações e respeitar a diversidade. Não se pode esquecer, contudo, a necessidade de estabelecer regulações e normas acordadas com outros países da região, que permitam controlar, em função das necessidades nacionais, as propostas e ofertas de educação superior de caráter transnacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANÍBAR, Justy T. - *Las Reformas de la Educación Superior en Bolívia*, www.iesalc.unesco.org.ve, Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Paz, 2003.

BERNASCONI, Andrés e Rojas, Fernando - *Principales innovaciones en la educación superior chilena: 1987-2002*, www.iesalc.unesco.org.ve, Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 2003.

CASASSUS, Juan – A Reforma Educacional na América Latina no Contexto da Globalização p 7-28, *Cadernos de Pesquisa* n 114, nov 2001.

CASTELLS, M. – *A Sociedade em Rede*, São Paulo, Paz e Terra, 1999.

CATANI, A., OLIVEIRA, J. e DOURADO, L. – Política Educacional, Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil, *Educação e Sociedade*, v.22 n75, ago 2001, p. 67-83.

CENTRO INTERUNIVERSITÁRIO de DESARROLLO (CINDA) – *Educación Superior em Iberoamérica*, Informe 2007, www.cinda.cl, Santiago, Chile, 2007.

DIAS, Marco Antônio - Dez Anos de Antagonismo nas Políticas sobre Ensino Superior em Nível Internacional, *Educação e Sociedade*, Campinas v 25 n 88 p 893-914, out 2004.

GAZZOLA, Ana Lúcia – *Conhecimento e Globalização*, in: Ana Lúcia Gazzola e Sandra Almeida (orgs) - *Universidade: Cooperação Internacional e Diversidade*, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006.

GODOY, Tirso M. - *Las reformas en la educación superior en la República Dominicana*, www.iesalc.unesco.org.ve, Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Santo Domingo, 2003.

GONZÁLEZ, Enrique L. - *Tendencias de la Educación Superior en México: una Lectura desde la Perspectiva de la Complejidad*, www.iesalc.unesco.org.ve, Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, México, 2003.

IÑIGUEZ, Juan - *La Educación Superior Ecuatoriana en los últimos cinco años: 1998-2003*, www.iesalc.unesco.org.ve, Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Ecuador, 2003.

LAGUNA, Alex F. - *Relevamiento de Experiencias de Reformas Universitarias en Venezuela*, www.iesalc.unesco.org.ve, Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas, 2003.

LAMARRA, Norberto F. – *Hacia una Nueva Agenda de la Educación Superior em América Latina, Algunos Desafios Políticos, Sociales e Acadêmicos*, *Avaliação/RAIES* v 12 n 1, mar 2007 p 45-72.

MENDIZÁBAL, José L. - *Reformas universitarias en el Uruguay a principios del siglo XXI*, www.iesalc.unesco.org.ve, Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Montevideo, 2003.

MUNDET, Eduardo R.- *Innovaciones y Reformas en el Sistema de Educación Superior de Argentina: sus Antecedentes, Implementación y Resultados*, www.iesalc.unesco.org.ve, Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Argentina, 2003.

NADAL, Javier S. - *El Sentido de la II Reforma Universitaria en el Perú*, www.iesalc.unesco.org.ve, Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Lima, 2003.

POLO, Marina - *Políticas Académicas*, www.iesalc.unesco.org.ve, Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Honduras, 2003.

PRETTO, Nelson e PINTO, Cláudio – *Tecnologias e novas educações*, *Revista Brasileira de Educação*, v 11 n 31, Rio de Janeiro, jan/abr 2006, p 19-30.

TRIGUEIRO, Michelangelo S. - *Reforma Universitária e Mudanças no Ensino Superior no Brasil*, www.iesalc.unesco.org.ve, Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Brasília, 2003.

VELILA, Marco, GÓMEZ, Raul, ROMERO, Yuri e MORENO, Juan - *Tendencias de las Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe – Colombia: el Itinerario de un Desafío*, www.iesalc.unesco.org.ve, Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Bogotá, 2003.

ZUIN, Antonio – *Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual*, *Educação e Sociedade*, v 27 n 96, Campinas, out 2006, p 935-954.