

CIBEC/INEP



B0030766

ISSN 1414-0640

Série Documental
TEXTOS PARA DISCUSSÃO

Os *Community Colleges*: uma solução viável para o Brasil?

Claudio de Moura Castro

7.6
55c
.3

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Fernando Henrique Cardoso

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Paulo Renato Souza

SECRETARIA EXECUTIVA DO MEC

Luciano Oliva Patrício

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Maria Helena Guimarães de Castro

MEC

Ministério da Educação

INEP

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**Os *Community Colleges*:
uma solução viável para o Brasil?**

Claudio de Moura Castro*

* Assessor-chefe para Educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Brasília
2000

REVISÃO

José Adelmo Guimarães
Rosa dos Anjos Oliveira

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Regina Helena Azevedo de Mello

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Celi Rosalia Soares de Melo

TIRAGEM: 1.000 exemplares

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP
MEC - Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexos I, 4º Andar, Sala 416.
70047-900 - Brasília-DF
Fones: (61) 224-7092, (61) 224-1573
Fax: (61) 224-4167

As opiniões emitidas são da inteira responsabilidade do autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Castro, Claudio de Moura.

Os *community colleges*: uma solução viável para o Brasil? / Claudio de Moura Castro.
- Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

19 p. - (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640 ; 7)

1. Curso de curta duração - Brasil. 2. Nível pós-secundário - Brasil. I. Título.

CDU 377.6

SUMÁRIO

Os *community colleges*: uma solução viável para o Brasil?

APRESENTAÇÃO.....	5
INTRODUÇÃO.....	7
ORIGEM.....	8
FINANCIAMENTO.....	9
OS BENEFÍCIOS ECONÔMICOS PARA OS ALUNOS.....	10
O papel de mobilidade social.....	10
AS FUNÇÕES MUTANTES DOS <i>COMMUNITY COLLEGES</i>	11
As origens: os <i>junior colleges</i>	11
Função de nivelamento: uma segunda chance.....	11
O grande sistema de educação vocacional.....	12
O treinamento por contrato.....	13
Educação de adultos.....	13
O QUE É BOM PARA OS ESTADOS UNIDOS SERÁ BOM PARA O BRASIL?.....	14
Os cursos curtos e a mobilidade social.....	14
A pobreza do ensino secundário para os pobres: a semelhança com o Brasil.....	15
A inovação pedagógica.....	15
O imperativo do mercado.....	16
O <i>status</i> e o nome do curso.....	16
Passarelas para o ensino de quatro anos.....	16
A certificação e o credenciamento: os complicadores brasileiros.....	17
Quem vai fazer - o privado ou o público?.....	17
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	18

APRESENTAÇÃO

Fiel ao seu estilo polêmico, o economista Claudio de Moura Castro, assessor-chefe para Educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), lança mais um tema provocativo para o debate educacional: os *community colleges* seriam uma alternativa viável para o Brasil? Esta experiência, desenvolvida com grande sucesso nos Estados Unidos, pode ser reproduzida em nosso País? Os cursos de curta duração oferecidos por este modelo peculiar de instituição de ensino podem ser um caminho para a democratização e a rápida expansão da educação superior? A ênfase destes cursos na formação profissional, em contraposição à orientação acadêmica dos cursos superiores tradicionais, garante maior aderência ao mercado de trabalho? Quais as características que diferenciam os *community colleges* das tipologias de instituições de ensino superior já existentes no Brasil? Um sistema de ensino pós-médio com financiamento e a gestão compartilhados pelo setor público e pelo setor privado é adequado à realidade brasileira?

Estas são as principais questões enfrentadas pelo autor neste breve artigo que, conforme já foi dito, tem o claro propósito de atizar o debate, sem pretender apresentar conclusões definitivas. Esta também é a intenção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) ao publicá-lo na série Textos para Discussão, que se presta precisamente para divulgar pontos de vistas abalizados em temas atuais, em torno dos quais ainda não há consenso.

O pano de fundo sobre o qual se projeta a discussão suscitada por Moura Castro é a expansão da educação superior, questão crucial e inescapável para as políticas educacionais no Brasil na próxima década. Afora qualquer apreciação valorativa sobre as posições assumidas pelo autor, é preciso reconhecer a pertinência da indagação que compõe o título do artigo "Os *community colleges*: uma solução viável para o Brasil?".

A principal lição que esta experiência parece sugerir é que não há alternativa para promover a expansão do sistema de ensino superior sem a diferenciação das instituições e a criação de cursos mais cursos, acompanhada da adoção de mecanismos para a validação dos créditos para os alunos que desejarem prosseguir seus estudos.

Algumas das características mais inovadoras deste sistema - conforme ressalva feita pelo próprio autor - são intrínsecas à cultura americana, não havendo possibilidade de imitá-las ou reproduzi-las em outros contextos socioeconômicos e culturais. Há, no entanto, aspectos substantivos que já fazem parte da agenda das reformas educacionais de todos os países que, como o Brasil, ainda enfrentam o desafio de fazer a transição de um sistema de ensino superior elitizado para um sistema massificado. Entre outros atributos do *community college*, o autor destaca a flexibilidade organizacional e curricular, a adaptabilidade às novas demandas do mercado de trabalho, a permeabilidade às novas tecnologias de ensino e a integração com a comunidade na qual se insere.

Estas características espelham a natureza destas instituições que, embora sendo genuinamente públicas, têm forte participação comunitária no financiamento e no processo decisório. Cerca de um terço dos recursos é proveniente do orçamento do governo estadual, outro terço da municipalidade e, finalmente, um terço das taxas cobradas dos alunos. É muito comum, porém, empresas assumirem o pagamento das taxas dos alunos, contratando os *community colleges* para capacitar seus funcionários. O que diferencia, porém, o modelo de financiamento é a participação dos municípios. Com isso, estas instituições firmam compromissos com a comunidade local e têm que prestar contas dos resultados. Esta parceria entre o público e o privado enfrenta ainda, no Brasil, particularmente na área da educação, fortes resistências ideológicas.

Uma das virtudes mais exaltadas nos *community colleges*, diretamente relacionada com o modelo de financiamento e gestão, é a sua versatilidade e capacidade de desempenhar múltiplas funções, de acordo com as necessidades educativas da sua clientela. Estas instituições oferecem desde programas de educação de adultos, suprimindo necessidades básicas de aprendizagem, passando por cursos profissionais e vocacionais, cursos a distância, até cursos acadêmicos de curta duração que podem servir como passagem para o ensino superior convencional.

Mas, além de enumerar as qualidades do modelo, o autor não omitiu as críticas de que são alvos os *community colleges*, entre as quais a de oferecer um ensino de segunda classe para os alunos mais pobres que, de qualquer modo, não teriam acesso às universidades de maior prestígio. O baixo status social dos cursos de dois anos é um problema que permanece latente nos Estados Unidos, a despeito da expansão mais acelerada deste sistema em relação ao ensino superior convencional. Há, no entanto, vias de intersecção entre os dois sistemas, como o reconhecimento dos créditos obtidos nos cursos de dois anos, o que permite ao aluno completar sua formação num curso pleno oferecido por universidades. É interessante notar que os 1.132 *community colleges* já atendem a cerca de 5,5 milhões de alunos, praticamente o dobro do número de matrículas do ensino superior no Brasil.

A criação dos cursos seqüenciais - inovação trazida pela LDB que de certa forma imita os cursos curtos oferecidos pelos *community colleges* -, a reforma da educação profissional e a recente regulamentação do ensino a distância, associadas ao crescimento vertiginoso do ensino médio, criaram as condições favoráveis para que o Brasil ingresse num novo estágio de expansão e diversificação da educação pós-média ou superior. As questões levantadas por Claudio de Moura Castro, ao discorrer sobre os *community colleges*, deverão fazer parte deste debate. O que este texto oferece não é a receita de um modelo a ser copiado, mas a descrição e análise de uma experiência que tem respondido satisfatoriamente a desafios que o Brasil deverá enfrentar para criar um sistema de ensino superior mais democrático.

Maria Helena Guimarães de Castro
Presidente do INEP

Os *Community Colleges*: uma solução viável para o Brasil?*

Claudio de Moura Castro

INTRODUÇÃO

Este ensaio apresenta e discute a experiência americana com os chamados *community colleges*, escolas que predominantemente oferecem cursos curtos de nível pós-secundário.¹ O seu objetivo é descrever estas instituições da perspectiva de um país como o Brasil que está, neste momento, aquecendo seus motores para entrar neste tipo de cursos - de resto, tardiamente.

Essa direção parece inevitável. Na Europa e nos Estados Unidos (The Carnegie Foundation..., 1994), pelo menos a metade dos graduados de nível superior - ou pós-secundário - vem de cursos curtos. Será que o Brasil pode ser diferente? Será que há peculiaridades tupiniquins que nos tirem desta rota que está igualmente sendo trilhada na Argentina, Chile e México? Dificilmente. Mas podemos fazer mal feito, criar um puro pastiche de modelos sem aderência à nossa realidade. Ou, podemos examinar as melhores experiências e de lá tirar lições interessantes.

A esse respeito, é pertinente o artigo recente de Daniel Levy sobre o "isomorfismo" na educação (Levy, 1999). O autor mostra a tendência das instituições de educação superior de copiar o que fazem as outras (dentro ou fora do País). Copia-se porque manda a lei ou copia-se por falta de imaginação e iniciativa. Embora seus comentários não sejam focalizados no Brasil, aplicam-se perfeitamente às nossas terras tropicais. As escolas de periferia copiam as do centro. O privado vem copiando o público de forma tola e servil, com poucas exceções. Copia porque o governo mandou copiar. Mas não protesta e não busca fórmulas próprias, mais adequadas à sua estrutura, meios e mercado de trabalho.

Quando reclama, o faz sem apresentar alternativas ou sem lutar por elas.

Portanto, se os ventos estão soprando na direção dos cursos curtos, melhor que façamos o nosso "para casa" corretamente. A não fazê-lo, acabaremos copiando errado.

Clark Kerr - uma das mais respeitadas figuras do ensino superior americano - considera a experiência dos *community colleges* como a maior inovação do século no ensino superior. Portanto, vale a pena tentar entender e tirar lições corretas desta experiência tão rica. Mas nem pensar em fazer igual. Na sua integridade, o *community college* é inimitável no Brasil. Não dá para ser copiado pelo setor privado, pela inexistência de subsídios públicos para muitas de suas atividades. E não pode ser copiado pelo público, pela falta de flexibilidade e agressividade das instituições públicas, peiadas por legislações obscurantistas e equivocadas. Não obstante, há muito que aprender com estas instituições, ainda que não faça sentido para nós imitar muitas de suas características.

Para entender os *community colleges*, devemos nos lembrar que mesmo nos Estados Unidos permanecem como uma categoria de instituições pouco estudadas (Kane, 1999).² As universidades de elite pesquisam sobre universidades de elite e não sobre *community colleges*. Afirma-se que são quase invisíveis. Em meio a controvérsias ferozes sobre os cursos de quatro anos, os *community colleges* nem são criticados, nem elogiados. A revista *US News*, que avalia instituições do ensino superior, sequer os avalia. "Não pude ir para um '*college*' de verdade, por isso fui para um *community college*", afirmou um aluno da North Virginia Community College (Naughton, 1999). Ademais, são esnobados pelas

As opiniões aqui apresentadas não correspondem necessariamente às posições oficiais do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Há uma curiosa tendência hoje no Brasil de chamar os *community colleges* de simplesmente *colleges*. Isto pode ser uma simplificação inocente mas pode também dar lugar a mal entendidos, pois o uso inglês e americano desta palavra se refere aos cursos convencionais de quatro anos e não aos de um ou dois que caracterizam os *community colleges*. Portanto, neste ensaio evitamos cuidadosamente este encurtamento indevido do termo.

Note-se que boa parte da informação factual e estatísticas citadas no presente trabalho foram extraídas desta fonte.

universidades de elite e sofrem de problema crônicos de *status*. São considerados pela esquerda como tendo uma função de *cooling out*, como se fosse um prêmio de consolação ou um agrado para os pobres. Diz-se que têm inveja das universidades convencionais e tentam imitá-las, o que pode ser verdade em alguns casos. De fato, alguns deles sofrem da "deriva acadêmica" (*academic drift*), que é uma tendência de copiar as universidades e querer se comportar como elas. Tudo isso é verdade, mas não chega a distorcer o panorama geral, pois também há tendências opostas, dando-lhe o lado prático tão apreciado.

No Brasil, a situação é certamente pior. Os cursos curtos têm sido mais do que desprezados. O ministro da Educação é quase o único que fala a seu favor, de quando em vez. Mas em um seminário promovido pelo Banco Mundial, em que este seria um dos grandes temas, dos dez brasileiros, nove vinham de algumas das nossas melhores e mais elitizadas universidades. O mesmo se dava com os participantes não brasileiros. No Chile, o país latino-americano mais avançado em matéria de estrutura de ensino superior, os reitores destes cursos não fazem parte do Conselho de Reitores, o que significa que ensino superior é discutido e decidido sem que sequer estejam presentes. Na Venezuela, e a mesma coisa, não são parte do Conselho de Reitores e nem são chamados para as reuniões com o ministro, onde se discute ensino superior.

ORIGEM

Foi proposta no fim do século passado a idéia de separar os primeiros dois anos do ensino superior, para que pudesse ser feito em outras instituições. Um dos objetivos desta separação seria facilitar o acesso ao nível superior, sem sobrecarregar o ensino de quatro anos. Isto, naturalmente, é possível dentro do sistema anglo-saxão, onde o nível de graduação, na sua maior parte, não é realmente profissionalizante. Portanto, os primeiros dois anos de curso superior são praticamente iguais, qualquer que seja a profissão escolhida nos dois últimos (note-se que esta "profissão" é chamada de *major*, sendo apenas uma área de concentração e não uma plena preparação para enfrentar o mercado de trabalho, objetivo que corresponde mais de perto aos mestrados).

Estas instituições se desenvolveram, sendo então chamadas de *junior colleges*. Eram, antes de tudo, instituições pequenas, cuja escala de operações era viável, justamente por serem comuns os primeiros dois anos de praticamente todas as carreiras superiores. Uma cidade pequena poderia ter o seu *junior college*, mas não um curso de quatro anos, pois não teria escala para oferecer a multiplicidade de disciplinas requeridas nos dois últimos anos dos cursos de graduação.

Depois da Segunda Grande Guerra, com a volta dos soldados e a criação do GI Bill,³ aumentou tremendamente a procura por estas instituições, pois a maioria dos soldados desmobilizados não tinha o perfil típico dos alunos do ensino superior. Foram distribuídos milhões de *vouchers* de pagamento de anuidade. Dobrou, em conseqüência, a matrícula nestas escolas entre 1944 e 1947.

Desde então, a matrícula vem aumentando muito mais do que nos cursos de quatro anos. Mas houve também uma crucial mudança na sua estrutura e função - que comentaremos adiante. Hoje, os 1.132 *community colleges* matriculam 5,5 milhões de alunos, correspondendo a 38% da matrícula total e 45% do ensino público. Como os cursos são curtos, são responsáveis por metade dos diplomas de ensino superior.

É interessante notar que só 5% dos cursos curtos pós-secundários são privados.⁴ Não apenas isso, mas não há *community colleges* privados. Isso, naturalmente, se deve aos múltiplos papéis exercidos pelos *community colleges* que muito fortemente dependem de orçamentos públicos.

O perfil dos alunos e dos professores dos *community colleges* é consideravelmente diferente daquele observado nas instituições de quatro anos. Note-se que a proporção de alunos em tempo parcial vem crescendo, atingindo hoje 65%. Mais importante, 84% dos alunos trabalham e 36% têm mais de 30 anos. Mais de 50% dos alunos freqüentam os cursos por um ano ou menos (há muitos diplomas que se podem obter em apenas um ano).

Também, a proporção de professores em tempo parcial é de dois terços. Há muitos cursos

Um sistema de subsídios públicos pelo qual o governo federal pagava as mensalidades dos soldados desmobilizados que quisessem cursar o ensino superior.

Não devemos, contudo, ignorar um número extraordinariamente grande de cursos oferecidos por instituições educativas privadas e por empresas que embora não ofereçam certificados equivalentes, oferecem cursos não muito diferentes.

funcionando em regime noturno e em fins de semana. Há uma considerável preocupação de localizar os cursos próximos do alunos, por meio de filiais e sedes. A Strayer University, que oferece predominantemente cursos de um e dois anos, tem treze sedes na região metropolitana de Washington DC. Finalmente, os *community colleges* oferecem mais cursos a distância do que os programas de quatro anos, mostrando sua vocação para trabalhar com clientela mais velhas e já no mercado de trabalho.

Anúncio na imprensa americana (Washington Post, 14 de novembro de 1999)

Você está se sentindo prisioneiro do seu emprego atual? Mude de marcha, matricule-se nos nossos programas de Tecnologia da Informação ou Ciência da Computação.

Obtenha seu diploma "associate degree", bacharel ou mestrado em Sistemas de Informação ou Ciência da Computação. Certifique-se em Oracle, Unix, C, C++, COBOL para o ano 2000, Visual Basic, web development ou outros.

Os experimentados professores da Southeastern University são profissionais trabalhando na indústria e adotam métodos práticos de ensinar.

Southeastern é uma universidade privada e credenciada, oferecendo cursos por preços modestos e localização conveniente, perto das paradas de metrô. Aulas diurnas, noturnas e nos fins de semana são oferecidas. Telefone hoje mesmo para se matricular.

Southeastern University

Sem entrar em mais detalhes sobre o que acontece dentro dos *community colleges* - o que faremos adiante - já é possível concluir que se criou um sistema enorme, com mais de mil instituições e atendendo a uma clientela definitivamente mais modesta do que a do ensino regular, para quem a educação é uma atividade que corre paralela com o trabalho. Atende a alunos mais velhos e que estudam em tempo parcial. Da mesma forma, os professores são menos acadêmicos e estão também em tempo parcial. Mas além disto, universidades de menor prestígio oferecem cursos curtos, os chamados *associate degrees*. Para todos os efeitos, operam o equivalente aos *community colleges* dentro de seus muros.

FINANCIAMENTO

Ao contrário do ensino superior público convencional, os *community colleges* têm um modelo diferenciado de financiamento. Embora haja variações, a fórmula clássica é um terço vem do orçamento do Estado (praticamente não há fundos federais para o ensino superior), um terço é proveniente da municipalidade e o outro terço, de cobranças de taxas dos alunos.

A cobrança dos alunos é universal no ensino superior americano - público e privado - e não introduz novidades. A participação dos Estados tampouco difere do resto. O que é diferente é a participação dos municípios. De resto, é daí que vem o nome de "comunitários".

Considerando a forte participação comunitária na feitura dos orçamentos municipais, esta é uma das fontes de legitimidade e de aderência do funcionamento destas instituições às necessidades locais. Os *community colleges* têm que prestar contas à comunidade. E a comunidade não se faz de rogada, cobra resultados. Este autor visitava o *community college* de Amarillo (Texas) na noite em que a instituição oferecia um jantar para as lideranças comunitárias. Claramente, havia uma enorme preocupação da administração em agradar os convidados. Era a ocasião em que apresentava os resultados e os planos, na esperança de que satisfizessem à comunidade e assim pudesse ter o orçamento da instituição aprovado. Os vereadores têm que ser convencidos de que a escola está fazendo um bom trabalho.

O custo total do ensino é da ordem de 4.000 dólares por aluno/ano. Isto corresponde à metade da média de anuidade dos cursos públicos de quatro anos. Os alunos pagam em média 1.300 dólares por ano. Não obstante, tal como nos cursos de quatro anos, há uma oferta abundante de crédito educativo, em boa parte, financiado pelo governo federal. Há também muitas bolsas de estudo e muitas possibilidades de conseguir abatimento no valor das anuidades. Sem dúvida, é um ensino voltado para uma clientela com poucos recursos. Afirma-se que o preço acessível é um dos maiores atrativos destas escolas.

Um dos fatores que permitem que os cursos sejam muito mais baratos é o uso de professores de tempo parcial. Muitos desses professores têm outros empregos paralelos, freqüentemente mais importantes e melhor remunerados.

De forma muito clara e deliberada, não há nenhum esforço para promover a pesquisa de forma sistemática. Como afirma a presidente do North Virginia Community College, "Acho que há um espaço para pesquisadores e pensadores... e, também um lugar para as abelhas operárias e as pessoas mais simples que querem sujar as mãos". De fato, apenas 4% dos professores têm alguma atividade de pesquisa. Na verdade, mesmo os professores das áreas acadêmicas são menos qualificados do que nos cursos de quatro anos. A maioria tem mestrado e não doutorado.

De forma muito explícita, muitos *community colleges* não querem doutores. Julgam que mesmo quando disponíveis - o que freqüentemente é o caso - nem têm experiência e nem têm motivação para a carga pesada de aulas. Segundo alguns administradores, após passar tanto tempo fazendo uma tese de doutorado, não se contentariam com o perfil dos alunos e nem com o ambiente pouco acadêmico. Não obstante, a recusa aos doutores não é universal, havendo muitos *community colleges* que os preferem.

OS BENEFÍCIOS ECONÔMICOS PARA OS ALUNOS

Há dados suficientemente confiáveis que permitem comparar o rendimento dos graduados com outros alunos que, ou não têm educação superior ou se graduaram nos cursos de quatro anos.

Sem dúvidas, os dados são muito lisonjeiros para estas instituições. Quem cursou algumas disciplinas mas não obteve diploma tem seu salário em média acrescido de 10%, comparado com os graduados do secundário.

Cada ano adicional cursado aumenta entre 5 e 10% as médias de salários. Comparando com o rendimento de cursos de quatro anos, encontramos resultados praticamente proporcionais. Os rendimentos para os cursos de quatro anos mais ou menos equívalem à soma dos acréscimos de rendimento dos graduados de *community colleges* para cada ano de estudo.

Observou-se também que os cursos oferecidos pelos *community colleges* aumentam em 15% o rendimento de adultos empregados. Mais ainda, verificou-se que o ganho inicial não desaparece com o tempo.

Em suma, os resultados econômicos são bastante respeitáveis e se materializam apenas com alguns meses de curso. É justamente essa rapidez dos retornos que torna os cursos atraentes para quem não pode sacrificar muito tempo ou recursos com o ensino superior.

O papel de mobilidade social

Os *community colleges* podem ser o prêmio de consolação, mas são um poderoso canal de mobilidade social, atendendo a uma clientela que não poderia ir para um curso de quatro anos. Tipicamente, para lá vão os alunos que não poderiam se manter por quatro anos em um curso longo, em geral pouco profissionalizante. Mais ainda, responde às necessidades de uma clien-

tela que não se sente à vontade e nem pensa em um curso mais teórico e abstrato, como é a maioria dos cursos mais longos. Nos *community colleges* está uma fração muito mais elevada de alunos que são os primeiros da família a entrar no ensino superior.

De fato, de forma muito deliberada, os *community colleges* definem sua vocação e estilo de forma a atender a esta clientela. Algumas pesquisas mostram que seus programas oferecem muito mais atenção pessoal e os professores são mais dedicados aos alunos. Entendem que há problemas graves de motivação por parte desta clientela tão pouco à vontade e ambivalente com relação à vida escolar. Afinal, estes são os grupos emergentes do ensino superior.

Mais ainda, são alunos academicamente menos dotados e que somente conseguiram se formar porque na maioria dos Estados americanos não há limites de desempenho acadêmico mínimos para se formar nas *high schools*. Esta é uma característica marcante e nada lisonjeira do sistema secundário americano. Os alunos que têm dificuldades nas disciplinas mais difíceis são orientados para outras mais fáceis, mais práticas e menos exigentes, onde é virtualmente impossível ser reprovado.

As estatísticas são impressionantes, 41% dos alunos dos *community colleges* fazem curso "de recuperação". Alguns desses cursos são quase um Mobral, incluindo alfabetização funcional e matemática básica (aritmética). Muitos não chegam ao nível de leitura que se espera na oitava série, tendo que fazer cursos de nivelção ainda mais básicos. Por exemplo, alunos aprendem gramática inglesa ao nível da sétima série do ensino fundamental (Chinni, 1999). Mas essa é a clientela dos *community colleges*. Há uma política clara de oferecer matrícula aberta (*open enrollment*) a todos. Se tem diploma de *high school* entra e, em algumas carreiras, entra até sem haver se formado.

O ponto forte destas escolas é enfrentar realisticamente a clientela que têm, ao invés de nivelar seus cursos por algum padrão desejado. Se assim é a realidade do ensino secundário americano, seu papel é oferecer uma educação compensatória para os que lá aparecerem. Esta é justamente a sua virtude (e o que toma esta experiência instrutiva para nós brasileiros que temos padrões igualmente baixos de aprendizado no segundo grau).

Portanto, há muito mais preocupação com a pedagogia e com a inovação pedagógica

requerida para lidar com esta clientela. Em linha com a afirmativa de Clark Kerr, são praticamente as únicas instituições de ensino superior onde há avanços sólidos na forma de ensinar (Por exemplo, contextualização dos materiais ensinados, uso de computadores, *applied academics* (ver Hull, 1999), etc.). Do total de *community colleges*, 58% oferecem ensino a distância (uma proporção maior do que nos cursos de quatro anos).

Mas há um preço a se pagar. Para alunos com mesmo perfil que entram em um *community college* ou em um programa de quatro anos, a probabilidade de terminar os quatro anos é maior para os que vão direto para o de quatro anos, comparados com alunos que se transferem para cursos de quatro anos após terminar o segundo ano do *community colleges*. O *ethos* dos *community colleges* é diferente, os pares são menos comprometidos com graduação completa, erodindo, portanto, a motivação para continuar.

Muitos pesquisadores e membros das universidades de orientação mais acadêmica acusam seriamente os *community colleges* de desvirtuar as ambições dos alunos, desviando-os diretamente para o mercado (daí a acusação de desmotivar {*cooling out*) os pobres para o ensino superior convencional). Mas muitos se esquecem de que a maioria não estaria no ensino superior se não fossem os *community colleges*. Ou seja, os *community colleges* desaceleram as carreiras acadêmicas de alguns poucos que teriam completado os quatro anos se estivessem em cursos longos. Mas o lado positivo é que a maioria dos alunos que recrutam não estariam estudando nada se não fosse a natureza mais prática e mais imediatista do que oferecem.

AS FUNÇÕES MUTANTES DOS COMMUNITY COLLEGES

Até agora, descrevemos estas instituições em seus números e perfis exteriores, sem entrar nos conteúdos oferecidos. Na verdade, o grande interesse dos *community colleges* está na sua evolução e nos novos papéis que adquiriram ao longo do tempo. Podemos mesmo dizer que sua função original de oferecer os dois anos iniciais é a menos interessante nos dias que correm e, ainda menos, como exemplo para o Brasil.

As origens: os junior colleges

Como dito, a função original destas instituições era permitir ao aluno de cidades pequenas (ou menos preparados) fazer os primeiros dois

anos em sua própria cidade, já que sendo um curso comum para todas as carreiras, pode se justificar economicamente com poucos alunos. Mas progressivamente, esta função vai perdendo espaço. De fato, o *community college* não é o lugar ideal para quem quer prosseguir seus estudos além de dois anos.

Na verdade, os *community colleges* oferecem um ensino acadêmico meio diluído, meio de segunda. Não se comparam com o maior rigor e exigência dos de quatro anos. De fato, para muitos, um curso mais difícil e mais exigente estaria acima das suas possibilidades de tempo e fora de linha com seus conhecimentos prévios. Ademais, a maior atenção pessoal e vocação para lidar com esses alunos são um fator nada desprezível. Para a maioria dos alunos esse é um curso desprezioso e calibrado para as suas expectativas.

Mas não é isso que impressiona nos *community colleges*. Kerr não os consideraria a maior inovação no ensino superior se fosse só para oferecer dois anos de estudos gerais aguçados para os pobres. Na verdade, nestas áreas acadêmicas não tem nada extraordinário a oferecer. Para quem não ia estudar em um outro *college*, pode ser um grande passo à frente. Mas no todo, é anticlimático.

Função de nivelamento: uma segunda chance

Diante de um ensino secundário com padrões mínimos tão relaxados, muitos alunos, simplesmente, não têm nível para entrar no ensino superior comum. Ou nem tentam ou se matriculam e colidem com os primeiros escolhos à frente. Em regiões de alta imigração, este é o caminho de entrada para muitos cujo domínio da língua inglesa é precário. Nas regiões de fronteira com o México, há *community colleges* com mais de metade dos alunos de língua hispânica. A média americana é de 15% de estrangeiros ou imigrantes.

Há também pessoas com carreiras bem consolidadas e até diplomas de pós-graduação que decidem mudar o rumo de suas vidas. Esta modalidade é a que melhor lhes permite continuar trabalhando e preparar-se para uma nova carreira. Naturalmente, alguns desejam conhecimentos muito específicos, tais como computação ou tecnologia de informação.

Mas o aluno mais típico é aquele cuja formação prévia é lamentavelmente fraca. Para estes, antes de enfrentar um curso superior con-

vencional, é preciso compensar as deficiências, recuperar o que não foi aprendido e nivelar. Esta é uma característica lastimável do sistema secundário americano: não há limites de competência para formar na *high school*. Os melhores alunos das melhores escolas americanas são os melhores do mundo. Mas os piores são os piores do mundo desenvolvido. Nenhum país rico forma tanta gente quase analfabeta quanto os Estados Unidos (daí o modelo dos *community colleges* ser muito importante para o Brasil).

Portanto, uma das funções importantes dos *community colleges* é oferecer programas de recuperação. E, de fato, especializam-se em oferecer tais programas. Alguns alunos tropeçam nos cursos de quatro anos e voltam para os seus programas de nivelamento (*remedial learning*). Ali encontram o que precisam, em um ambiente mais propício.

O grande sistema de educação vocacional

Os cursos profissionais e vocacionais se constituem hoje no grande papel dos *community colleges*. Foi essa função que cresceu nos últimos anos e deu a eles a sua identidade mais forte. No início do século, os Estados Unidos fizeram uma opção drástica pelas chamadas *comprehensive high schools*. Aqueles que pregavam uma escola vocacional paralela ao ensino acadêmico - como ainda hoje se faz na Europa - viram as suas idéias inteiramente frustradas. A *high school* americana é uma escola única com opções múltiplas, de acordo com as vocações e possibilidades dos alunos. Os alunos academicamente mais fortes fazem mais cursos de ciências e matemáticas e optam também por cursos mais difíceis. Os menos ambiciosos encontram cursos menos exigentes. O mais importante, porém, é que o país confiou a estas escolas secundárias os seus cursos profissionais. Ou seja, optou por uma mesma escola para cuidar de todos os aspectos da educação e treinamento que se oferece neste nível de escolaridade.

Ora, este sistema não é sem reparos, sobretudo na parte profissional. Para um país onde as atividades manuais sempre mereceram uma valoração social elevada, a mescla de atividades intelectuais com manuais é menos problemática do que na maioria das outras sociedades, onde as diferenças de classe e identificação social são muito mais nítidas - incluídas as nações européias. Por influência americana, este modelo foi exportado, resultando quase sempre em um grande desapontamento (o Banco Mundial tentou na América Latina com pouquíssimo êxito),

apesar de que, no país de origem, mais ou menos funcionou. Mas não tão bem assim.

A presença das áreas acadêmicas de maior *status* e a tendência de empurrar para a formação profissional os fracassados nas ciências e humanidades esvaziou muito do ímpeto deste papel nas escolas secundárias. Mais adiante, com o aumento de complexidade e exigências de conceptualização de muitas profissões técnicas, a formação meio amadorística e leve do secundário perdeu ainda mais a sua vigência e capacidade de responder às necessidades da economia.

Progressivamente, os *community colleges* foram ocupando este espaço. A profissionalização nos cursos pós-secundários de dois anos substituiu aos poucos o papel dos cursos vocacionais nas escolas secundárias. A profissionalização migrou para o nível superior. E os *community colleges* são o destino desta migração. Este é o núcleo mais nobre dos *community colleges* de hoje. Aí estão as grandes lições que interessam para nós brasileiros.

Que poderíamos estar fazendo que fosse mais importante do que preparar as pessoas para ganhar a vida? Não pode deixar de ser um objetivo maior do que ensinar artes ou cultura. Tem a ver com a capacidade para ganhar a vida e alimentar a família. (Baker apud Naughton, 1999).

É também de se notar que as grandes inovações pedagógicas passaram a ter lugar nestas instituições. Claro, nem todos inovam, nem todos são criativos. Mas se há instituições onde verdadeiramente há novidades, estas são os *community colleges*. Na verdade, o ensino convencional de quatro anos tende a permanecer convencional nos formatos pedagógicos. E tão mais convencionais quanto mais elevado é o *status* das instituições. Não se busque novidades na forma de ensinar nas universidades de elite. Harvard e Yale não usam mais do que quadro negro e giz. O Media Center no MIT é o mais avançado laboratório de novas tecnologias de ensino. Mas na sala de aula ao lado, o professor discorre sobre a teoria da moda para os seus alunos, consultando anotações em papéis soltos e escrevendo palavras ou fórmulas no quadro negro.

Em contraste, os *community colleges* são o paraíso das novas tecnologias instrucionais. E também, de novidades. Há escolas onde nunca houve uma aula expositiva. Os alunos, desde o primeiro dia de aula, recebem um posto de trabalho com um computador, um aparelho de vídeo e

um guia escrito da seqüência de tarefas a realizar. O professor passeia entre os alunos e discute os problemas de cada um. Os que andam mais rápido, terminam o curso em menos tempo.

Há hoje 400 mil alunos fazendo cursos a distância, cada vez mais, usando a Internet. Há muitas incubadeiras de empresas. As escolas organizam estágios em empresas. Há empresas operadas pelas escolas. De fato, andam muito próximas do mercado, seguem muito de perto a sua evolução e ajustam sua oferta aos seus contornos. As decisões de que cursos oferecer são tomadas com a forte participação de comitês de empresários (cada comitê corresponde a um ramo industrial). Em muitos casos, os empresários mandam nas escolas.

Há escolas onde o professor da área tem que saber onde estão trabalhando os seus ex-alunos. Se estes não se empregam, a responsabilidade é do professor da matéria profissionalizante. Abre-se uma sindicância se a proporção de empregados na profissão não atinge, por exemplo, 75%.

Alguns cursos podem ser ultra-sofisticados. Como, por exemplo, uma planta piloto de produção de semicondutores. Mas na mesma escola, também há cursos de sapateiro e seleiro. Se há mercado há curso. Mas o vice-versa é mais crucial: se não há mercado, não há curso. Como o aluno sempre tem que pagar alguma coisa (em geral, um terço do custo total), há sempre um bom indicador de mercado, pois como bem sabemos, há maior preocupação dos alunos com os mercados quando têm que arcar, pelo menos em parte, com o custo da sua educação.

Em suma, quem quiser ver novidades no processo de ensino vai perder tempo indo às grandes universidades. O roteiro de visitas deverá passar pelos *community colleges*.

O treinamento por contrato

Paralelamente aos cursos profissionais oferecidos diretamente aos alunos, os *community colleges* cada vez mais fazem contratos com empresas para treinar os seus funcionários ou futuros funcionários. De fato, 95% dos *community colleges* tem contratos com governos ou empresas para treinamento do seu pessoal. No total, um quinto dos alunos estão estudando sob contrato com alguma organização externa.

"Nós oferecemos custos ao alcance dos alunos, sabemos desenvolver programas rapidamente. Sabemos produzi-los mais rápido, a custos menores e ainda oferecemos qualidade".⁵

De certa maneira, viraram grandes empresas capitalistas de venda de cursos (neste particular, não são muito diferentes das nossas melhores universidades e escolas técnicas federais). Obviamente, estes contratos ajudam a aproximá-las das empresas, beneficiando-se então de uma posição privilegiada para entender as suas necessidades. Visitei um *community college* onde da porta do curso de mecânica de automóvel se podia ver um prédio construído pela Nissan e outros pela Ford, pela Toyota e pela General Motors. Cada prédio abrigava a escola que prepara os quadros técnicos e administrativos das vendas da empresa. No prédio da Ford, os alunos desmontam autos Ford, estudam manuais da Ford, usam ferramentas escolhidas pela Ford e seguem currículos desenvolvidos pela Ford. O mesmo se passa nos outros prédios com as outras marcas. As empresas impõem o currículo, os horários de aula e os materiais. Algumas até obrigam a colocar uma máquina de picar papel na sala de aula, para que o professor destrua os manuais após a aula, para manter a sua confidencialidade.

Há hoje uma tendência marcada das grandes empresas americanas para fechar os seus centros de treinamento e passar tudo para os *community colleges*. Além das automobilísticas, a Caterpillar e a Boeing estão caminhando nesta direção.

Educação de adultos

Depois de visitar uma oficina de manutenção de equipamento eletrônico de aeronaves (*avionics*), na sala seguinte encontramos um bando de velhinhos estofando cadeiras. Outros podem estar aprendendo a fazer balaaios. E as velhinhas estão aprendendo bordado.

Diante da natureza comunitária do financiamento e do processo decisório, os *community colleges* têm um papel de enorme relevo no oferecimento de cursos para pessoas de quaisquer idades. Esta é uma função claramente social e de valor inestimável. Não se trata mais de profissão mas de *hobby*, de ocupar o tempo de aposentados, de formas disfarçadas ou abertas de terapia ocupacional. E o tempo e recursos de-

⁵ David Pierce. Presidente da Associação Americana de *Community Colleges*, in Naughton (1999).

votados a estas tarefas não parecem ser pequenos. Há de tudo e em grande quantidade.

Não é incomum um *community college* matricular 20% da população da cidade a cada ano. A, se incluem cursos de todos os sabores, duras e variedades. Os catálogos de cursos a ser oferecidos a cada semestre são distribuídos pelo correio, para toda a população da cidade.

o QUE É BOM PARA OS ESTADOS UNIDOS SERÁ BOM PARA O BRASIL?

A pergunta é clássica e se repete em muitas situações. E a resposta mais prudente é que não há uma resposta que se aplique a todas as situações. Depende.

A primeira tese deste ensaio é que os *community colleges* oferecem idéias de grande relevo para a educação brasileira e, portanto, seu estudo deve merecer enorme atenção de nossa parte. A segunda tese é que apenas podemos aproveitar algumas características dos *community colleges*. No seu todo, são inimitáveis nas terras tupiniquins. Nosso sistema público não tem nem a flexibilidade nem o dinamismo requerido para operar uma instituição tão abrangente e tão flexível. E o nosso sistema privado não poderia, sem subsídios públicos fazer muito do que fazem os *community colleges*, todos públicos.

Os cursos curtos e a mobilidade social

Os *community colleges* são o melhor canal de mobilidade social para uma clientela emergente. Muitos alunos são os primeiros membros da família a chegar ao ensino superior. Oferecem cursos nos horários que convém aos alunos, permitem trabalhar em tempo integral e estudar, ao mesmo tempo. Cobram mensalidades modestas. Finalmente, estão próximos do mercado e fofam rapidamente para um acesso imediato a esses mercados.

Ora, essa é a nova clientela do nosso ensino superior. É este o perfil das novas camadas sociais que estão começando a chegar ao fim do segundo grau e pondo "olho gordo" no ensino superior. Portanto, o mínimo que a sociedade brasileira pode fazer é oferecer um ensino superior que lhes sirva. Oferecer o mesmo que vem sendo oferecido é de uma grande falta de visão e pouca equidade.

Sem sombra de dúvidas, há aqui um problema delicado. Vejam uma acusação típica: para

a *jeunesse dorée*, para os filhos dos ricos e cedados nos privilégios, oferecemos o ensino universitário, nas carreiras clássicas, preparando-os para tomar as rédeas do poder, seja ele econômico, político ou intelectual. Somente agora estão chegando os pobres ao ensino superior. Então, demo-lhes algo bem simples, bem menos pretensioso, migalhas para que se contentem e não venham estorvar ou baixar o nível das nossas universidades públicas e elitizadas.

Essa é uma maneira agressiva de expressar o mesmo problema com que se depararam no passado e presente todos os países que estão à nossa frente em matéria de educação - e não são poucos! Mas economizando uma polêmica sem fim ou paradeiro, cumpre observar que, na prática, há apenas duas opções. A solução de ter um ensino diferenciado, oferecendo matizes que se calibram com alunos de perfis diferentes (e os mais pobres acabam derivando para um ensino com vocação de cuidar de alunos pobres). Ou, uma escola igual para todos, resultando em um ensino muito mais hostil e disfuncional para aqueles cuja experiência educativa prévia não é das melhores. Afirmamos que não há uma terceira opção, *tertius non datur*.

Um decano de alunos de um *community college* é muito claro:

Sabemos que os alunos estão interessados em ganhar a vida, não em ficar mais cultos. Querem terminar seus cursos de gerência ou computação rapidamente para sair à busca de um emprego... Para muitos, estudos do tipo *liberal arts* é uma perda de tempo. Há uma certa impaciência com coisas do tipo redação. Não pensam que vão ter que escrever o que quer que seja nos seus empregos. (Vessey apud Naughton, 1999).

Há muitos países onde as preocupações com a equidade são fortíssimas e as políticas educativas refletem estas opções. Contudo, não oferecem o mesmo ensino superior para todos. Perceberam que o ambiente sociocultural da família determina características que mesmo escolas caríssimas não conseguem eliminar. Ao chegar ao nível superior, já são diferentes nos seus interesses, prioridades e, sobretudo, aptidão para os assuntos escolares. Portanto, o melhor que se pode fazer em um mundo imperfeito é desenhar as escolas que melhor respondam ao potencial de cada um (não se trata de potencial genético, pois ao chegar à escola o impacto do meio ambiente já é enorme).

No Brasil, esta discussão tem sido monopolizada por pessoas que preferem o conforto das

utopias ao desconforto do mundo real. Mas é pura hipocrisia imaginar que o Brasil poderia criar um sistema mais justo do que os que foram criados por países onde há muito mais riqueza alocada para a educação e onde o compromisso real com igualdade de oportunidades é infinitamente mais forte do que o nosso. Se esses países se viram obrigados a criar uma educação superior dividida e diversificada, como poderíamos sonhar com um panorama diferente no Brasil?

É possível formular um julgamento sobre esse assunto de forma diplomática e "politicamente correta". Mas prefiro ir ao âmago da questão e propor de forma dura e crua: melhor um curso curto para pobres e um longo para ricos, do que um longo para ricos e nada para que sirva para os pobres.

Mas para que essa dualidade de soluções faça sentido ético, é preciso que sejam feitos todos os esforços para assegurar-se que a triagem seja por aptidão acadêmica e não por condição socioeconômica. Os ricos não podem ter direitos adquiridos nos programas mais elitizados e os pobres têm que ter formas de acesso a eles, quando justificado pelo seu perfil acadêmico. O elitismo tem que ser intelectual, jamais social.

A pobreza do ensino secundário para os pobres: a semelhança com o Brasil

Toda a Europa tem exames rígidos de saída do segundo grau. Para os que não têm o perfil para passar nesses exames, são oferecidos cursos técnicos, profissionais ou programas de aprendizagem, cujos diplomas quase sempre não dão acesso ao ensino superior universitário.

Por ser o único país rico com graduando semi-analfabetos no curso secundário, os Estados Unidos foram obrigados a criar um subsistema de ensino superior para remendar a péssima educação oferecida naquele nível. Por razões diferentes, uma parte considerável dos nossos graduados de secundário tampouco sabe muito dos currículos oficiais. Por esta razão, quer nos parecer que o modelo dos *community colleges* é mais relevante para o Brasil que as alternativas do tipo *Fachhochschule* da Alemanha ou os *Institutes Universitaires de Technologie* da França, ambos mais elitizados do que os *community colleges* e recebendo alunos que passaram por um exame muito mais exigente.

O crescimento acelerado das matrículas no segundo grau, atualmente a 13% ao ano, cria uma crescente oferta de graduados deste nível, com a conseqüente pressão sobre as matrículas do

ensino superior. Mas não podemos esperar senão uma queda de qualidade no nível de educação exibido por esta clientela emergente. Afinal, mesmo que a qualidade das escolas se mantenha constante, estas recebem cada vez mais alunos oriundos de níveis sociais mais baixos e, portanto, menos equipados para enfrentar os bancos escolares.

Achar que podemos continuar oferecendo o mesmo tipo de curso para alunos cada vez mais diferentes é de uma enorme insensibilidade para com o mundo real. Não será com os mesmos cursos de economia, direito e administração que vamos atender às necessidades desta clientela emergente. Estaríamos remando contra a maré, pois não é isso que está acontecendo nos países educacionalmente mais avançados do que o nosso. Temos que oferecer uma educação mais prática, mais concreta e mais próxima do mercado de trabalho. Não é preciso reinventar nem as justificativas, nem as fórmulas para fazê-lo. Está tudo aí para quem quiser ver. E como dissemos, os exemplos mais imediatamente utilizáveis estão nos *community colleges*.

A inovação pedagógica

Os avanços tecnológicos oferecem um imenso potencial de utilização no ensino. As novas teorias da psicologia cognitiva estão aí, bem como os computadores, TVs e demais engenhocas. Nos países ricos, esse é o luxo adicional, é o algo mais que se faz, quando nada, porque a tecnologia está disponível.

Mas o uso da tecnologia para nós pode ser ainda mais crítico. Devemos usar a tecnologia, justamente porque não temos a quantidade de recursos humanos de alta qualidade que necessitaríamos para oferecer uma boa educação para muitos. A tecnologia amplia o alcance dos excelentes professores e dos excelentes materiais, mais além do que seria possível com um ensino convencional. A aula do professor brilhante gravada no vídeo pode ser reproduzida para milhares de alunos a um custo irrisório.

Por estas razões, devemos pensar na utilização das novas tecnologias no ensino, não como um luxo, como a culminação de um processo de aperfeiçoamento pedagógico mas como uma saída de emergência, como a maneira de multiplicar os pães produzidos pelos padeiros inspirados.

Se isso é verdade, os bons modelos estão nos *community colleges*. As instituições de quatro

anos tendem a ser muito conservadoras na sua pedagogia. Os *community colleges* podem ser uma grande fonte de inspiração. Seu ensino é barato, inovativo e em grande escala. Não é um laboratório pedagógico para os ricos, com professores construtivistas reinventando artesanalmente a ciência do mundo. É educação para as massas.

O imperativo do mercado

Progressivamente, nos cursos de quatro anos, cada menos formados vão para as ocupações com os mesmos nomes do diploma (economia/economista, advocacia/advogado, etc). Estes cursos tendem a converter-se em preparação para um mercado aberto para profissionais de nível superior, mas com qualquer diploma (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1998). Em contraste, o mestrado e doutorado passam a ser os diplomas que levam a empregos com o mesmo nome. Mas também, nos Estados Unidos, são os cursos curtos que levam aos empregos com o mesmo nome. Isso porque, nesses cursos, o grau de especialização necessário é muito maior, pois não há muito tempo para conhecimentos gerais. E se o curso não levar ao emprego correspondente, de pouco servirá. Há menos flexibilidade, os erros de pontaria são mais sérios, ao mesmo tempo que os prêmios para os acertos são enormes.

Portanto, a preocupação fatal com mercado de trabalho é uma das características marcantes dos cursos curtos profissionalizantes. E não são poucas as lições e experiências dos *community colleges* neste processo de calibragem fina de cursos aos mercados de trabalho locais.

O status e o nome do curso

Quando pensamos em capital humano, em investimentos, temos a tendência para pinçar as dimensões da educação que trazem conseqüências para a produtividade e esquecer do que nos dizem os sociólogos. Na verdade, as decisões individuais de estudar mais são profundamente influenciadas pelo valor simbólico do diploma. Com ele vem *status* que é uma percepção de auto-importância ou um sentimento de pertencer a uma casta superior. Não se trata de concordar ou discordar, mas de reconhecer que ensino superior é mais do que nos mostram as frias taxas de retorno ao investimento.

Assim sendo, o nome do diploma converte-se em uma questão importante. Talvez pelas razões erradas, mas estas razões não são menos determinantes do comportamento individual.

Cursos percebidos como levando a diplomas de baixo *status* alienam candidatos potenciais. Bem fizeram os ingleses que, de uma penada, transformaram todos os *Polytechnics em University Colleges*. Barato, simples e indolor. De repente, todos viraram a mesma coisa, ganhando um nome que contém a palavra mágica: universidade.

Por esta razão, o nome que vai ser dado a estes cursos é assunto importante e de conseqüências. Não se trata de atribuir algum valor intrínseco a este ou aquele nome. Isso é pura bobagem. A diferença entre curso superior, universidade ou pós-secundário está apenas na imaginação das pessoas. Não há alguma coisa essencial em cada uma destas palavras. Apenas o uso pode definir. Não adianta espremer para ver se sai a essência recôndita do nome.

Como os chamaríamos? Técnicos? Tecnólogos? Seqüenciais? *Associate Degree*, como nos Estados Unidos? Infelizmente, o problema é importante.

Passarelas para o ensino de quatro anos

Nos Estados Unidos, o ensino de dois anos e o ensino tradicional de quatro, nasceram sob o signo de uma passarela que os conecta. Embora aquele tenha se distanciado desta função preparatória, continua existindo a passarela, isto é, a possibilidade de ser transferido para a terceira série do curso de graduação.

Os primeiros cursos de engenheiros de operação e tecnólogos no Brasil foram criados sob a filosofia de que deveria haver uma passarela. Aliás, é nossa percepção que seu fracasso se deve justamente às distorções na sua lógica, derivados da necessidade de ajustar os currículos às necessidades da passarela (Castro, Spagnolo, s.d.). A razão é que para tornar os currículos dos tecnólogos equivalentes aos dois primeiros anos, digamos, de engenharia, é preciso sobrecarregar o currículo dos cursos curtos com quase tanta teoria. Assim sendo, não resta tempo para as matérias profissionalizantes. O graduado sai então do curso, nem boi nem vaca. Não sabe nada prático que sirva no mercado de trabalho, mas também não é tão sólido nas matemáticas e nas físicas. É um curso de engenharia miniaturizado, portanto, encurtado tanto na prática quanto na teoria.

Neste ensaio defendo a posição de que a tentativa de criar passarelas é um erro grave, pois sacrifica a orientação prática dos cursos. A fidelidade destes cursos é com o mercado de traba-

Iho. É possível que haja algumas áreas onde as passarelas sejam possíveis sem sacrificar o caráter prático e aplicado do curso. Mas como regra geral, serão pouco viáveis.

A certificação e o credenciamento: os complicadores brasileiros

Os Estados Unidos têm uma longa tradição de não ter tradição de certificação de alunos e credenciamento oficial de cursos. Naturalmente, há um certo exagero nesta afirmativa. As áreas onde há riscos e questões de segurança para os usuários dos serviços tendem a ter sistemas federais de certificação individual, tal como todas as áreas médicas, pilotos de avião, motoristas de caminhões, mecânicos de avião, etc. Há também alguns sistemas voluntários de certificação, como é o caso dos mecânicos de automóvel. Igualmente, áreas onde os sindicatos operários têm muita força, como a construção civil, têm também seus sistemas, frequentemente conectados com regimes de aprendizagem. Mas para a maior parte das profissões, não há nada comparável com a tradição européia de certificar virtualmente todas as ocupações. De fato, há muito pouco nesta direção. A maioria das profissões não é controlada por leis ou acordos.

Já no credenciamento de cursos, a situação é bem mais variada, mas os sistemas que existem são estaduais e nem todos os Estados têm quaisquer sistemas. Há também no ensino superior alguns sistemas voluntários de acreditação por associações profissionais (advogados, contadores, etc). Mas, nas profissões em que operam os *community colleges*, há muito pouco controle, seja de certificação, seja de credenciamento de instituições. Por esta razão, os cursos são criados e modificados livremente, sem quaisquer peias legais. Sobretudo nas áreas novas e onde as mudanças tecnológicas são muito rápidas, isso é uma óbvia vantagem. Abre espaço para a experimentação e para modificações incrementais nos currículos, programas e conteúdos.

A situação do Brasil é bastante diferente, mas não tanto. As profissões regulamentadas são as de quatro anos, enquanto os chamados técnicos ou tecnólogos ainda não foram totalmente varridos pelos interesses corporativos. A área da construção civil talvez seja a mais comprometida com regulamentos e certificações profissionais. Mas os desencontros e indefinições dos mecanismos de treinamento nesta área praticamente mataram a formação profissional de alto

nível. Nas áreas mais novas, ainda há muito espaço livre. Há trabalho iniciado na área do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Trabalho (MTb) para estabelecer currículos mínimos e estruturas de cursos, mas ainda não se criou muita coisa.

No fundo, quem está interessado em operar estes cursos tem uma decisão importante a tomar. Prender-se aos currículos oficiais e credenciamentos ou deixar tudo de lado e optar pelo teste do mercado? Note-se que temos também uma tradição relevante de ignorar credenciamentos. Durante muitos anos, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica/Centro Técnico da Aeronáutica (ITA/CTA) foi o único curso de engenharia não-credenciado. E também o melhor e de maior *status*. A área de processamento de dados igualmente opera sem muito balizamento legal.

A favor de ater-se às normas oficiais está o conforto, a tranquilidade e um duvidoso benefício de poder dizer que o curso segue as normas oficiais. Contra, está a tendência de os currículos estarem sempre atrasados e obsoletos, bem como a necessidade de enfrentar sozinho o teste do mercado.

Esse é um assunto em que os operadores de cursos terão que tomar suas decisões.

Quem vai fazer - o privado ou público?

O ensino superior público brasileiro vive crises medonhas, fruto de uma legislação que atrofia e distorce. Os custos são desconhecidos para o que faz a maioria, isto é, são instituições puramente de ensino com custo de universidade de pesquisa. Mas além disso, o modelo requer uma flexibilidade, uma capacidade permanente de reajustamento que as regras do serviço público não permitem. Mais ainda, há forte reação de cunho ideológico contra estes cursos curtos, dentro das próprias universidades federais. Assim é que a liderança no processo de crescimento do ensino superior tem estado na mão do setor privado. Isso é simplesmente fruto da inapetência do setor público para a inovação, para a mudança de paradigmas e para viver dentro dos seus meios. Assim é que as iniciativas que se observam no passado recente vêm sobretudo do setor privado.

Mas o modelo dos *community colleges* não pode ser operacionalizado *in totum* pelo setor privado, pois isso exigiria recursos à fundo perdido, diante da necessidade de atender a uma clientela de baixíssimo nível socioeconômico.

Portanto, o setor privado apenas pode materializar uma parte do rico modelo dos *community colleges*.

Um aspecto difícil do desenvolvimento pela via da iniciativa privada é que a criação de *community colleges* sérios no Brasil requer investimentos relativamente pesados na fase de desenvolver os currículos, preparar materiais didáticos, escrever livros e treinar professores. Sem estes investimentos, que na Europa e Estados Unidos se fizeram no setor público, acaba-se somando improvisação à improvisação, como aconteceu no Chile e Argentina. Nesses países, o pós-secundário foi, em grande medida deixado à iniciativa privada. Mas os empresários que se

interessaram pela área são de vôo curto, com pouca largueza financeira e de poucas luzes. O resultado é que a maioria dos cursos são improvisados e sem qualquer criatividade ou qualidade. Esta tendência é perigosa pois confere uma reputação duvidosa a uma área ainda não consolidada e com sérios problemas de afirmação e *status* (Castro, 1999).

Portanto, esta é uma área onde apesar da vocação incontestante do setor público, no contexto presente, é pouco provável que se observe uma atitude mais agressiva das universidades públicas. Isto deixa aberto ao setor privado um enorme mercado, talvez o que mais rápido vai crescer nos próximos anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKER, G. apud NAUGHTON, Jim. Super Nova. *Washington Post Magazine*, 14 Nov. 1999.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. *Educação superior na América Latina e no Caribe*: documento de estratégia. Washington : BID, 1998. (EDU-101).
- THE CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING. *A classification of institutions of higher learning*. Princeton, 1994.
- CASTRO, Cláudio de Moura, NAVARRO, Juan Carlos. Will the invisible hand fix Latin American private education? In: ALTBACH, P. (Ed.). *Private Prometheus*: private higher education and development in the 21st Century. Boston : Center for International Higher Education, Boston University, 1999.
- CASTRO, Cláudio de Moura, SPAGNOLO, Fernando. *Carreiras superiores curtas na área tecnológica* : erros e acertos da experiência brasileira. [S.l., s.d.] (mimeo.)
- CHINNI, Dante. City College. *Washington Post Magazine*, 14 Nov. 1999.
- HULL, John. *Abre tu mente e abrirás las puertas del futuro*. Waco, Texas : Cord, 1999.
- KANE, Thomas, ROUSE, Cecilia Elena. The community college : educating students at the margin between college and work. *Journal of Economic Perspectives*, v. 13, n. 1, p. 63-84, Winter, 1999.
- LEVY, Daniel. When private education does not bring organizational diversity : case material from Argentina, China and Hungary. In: ALTBACH, P. (Ed.). *Private Prometheus*: private higher education and development in the 21st Century. Boston : Center for International Higher Education, Boston University, 1999.
- NAUGHTON, Jim. Super Nova. *Washington Post Magazine*, 14 Nov. 1999.
- VESSEY, Cyrilla apud NAUGHTON, Jim. Super Nova. *Washington Post Magazine*, 14 Nov. 1999.

Série Documental

Uma das funções institucionais do INEP é prover e estimular a disseminação e discussão de conhecimentos e informações sobre educação, visando a seu desenvolvimento e domínio público, através de sua produção editorial.

A Série Documental forma um canal de comunicação, diversificado quanto a público, temática e referência, abrangendo vários campos e objetivando alcançar, com tiragens monitoradas, segmentos de público com maior presteza.

Cada subsérie trabalha diferentes fontes:

- 1 — **Antecipações** apresenta textos de pesquisas cuja circulação está em fase inicial nos meios acadêmicos e técnicos.
- 2 — **Estudos de Políticas Governamentais** divulga textos e documentos de diretrizes e subsídios à formulação de políticas da Educação, especializando a temática anteriormente com o título Estudo de Políticas Públicas.
- 3 — **Eventos** publica textos e conferências apresentados em eventos, porém não divulgados em Anais.
- 4 — **Relatos de Pesquisa** traz os relatos das pesquisas coordenadas pelo INEP.
- 5 — **Textos para Discussão** divulga opiniões e pensamentos sobre temas atuais que subsidiem o estudo da Educação ou de áreas correlatas.
- 6 — **Traduções** apresenta, em português, textos básicos sobre Educação produzidos no exterior.

Distribuição: Diretoria de Disseminação de Informações Educacionais
MEC/INEP - Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo - 70047-900 - Brasília-DF
Fone: (61) 323-5510 Telefax: (61) 223-5137
e-mail: cibec@inep.gov.br

Títulos Publicados

1. Financiamento da Educação no Brasil
Barjas Negri
2. O Secundário: esquecido em um desvão do ensino?
Claudio de Moura Castro
3. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Barjas Negri
4. Atendimento Pedagógico Educacional para Crianças e Jovens Hospitalizados: realidade nacional
Eneida Simões da Fonseca
5. Retrato de Professores/as Cariocas: revelação feita a partir do Relatório do SAEB 1996 - Rio de Janeiro
Zacarias Jaegger Gama
6. O Ensino Superior no Brasil - 1998
Simon Schwartzman