



XVII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA
Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento

Mar del Plata – Argentina
22, 23 e 24 de novembro de 2017
ISBN: 978-85-68618-03-5



**PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: DILEMAS
ÉTICOS**

RAUL OTTO LAUX
UNIFEBE – Brusque/SC
raullaux@unifebe.edu.br

SIMONE SARTORI
UNIFEBE – Brusque/SC
simone.sartori@unifebe.edu.br

MARIA APARACIDA BERNART LAUX
FURB – Blumenau/SC
mablaux@furb.br

GÜNTHER LOTHER PERTSCHY
UNIFEBE – Brusque/SC
reitoria@unifebe.edu.br

GISSELE PRETTE HEIL
UNIFEBE – Brusque/SC
gissele@unifebe.edu.br

RESUMO

O artigo aborda questões entendidas como “dilemas éticos” no âmbito da Universidade pública brasileira, perseguindo o objetivo de analisar características e diretrizes que regem esta tipologia universitária. Para tanto, vale-se de uma investigação exploratória, qualitativa e documental de corte longitudinal, com base em bibliografia nacional e estrangeira. Os resultados apontam a prevalência incidente sobre o fenômeno em análise, do vetor tipificado como “condicionante socioeconômico”, associado à formação intelectual (familiar e formal) mediante uma sistemática falha, pouco qualificada, desmotivada e fragilizada em razão das políticas públicas que se destinam ao arcabouço constitutivo do indivíduo, em sentido lato. Infere-se deste cenário, como conclusão central, a percepção de carências e/ou de fragilidades no quesito fundamental da qualidade educativa, tanto no universo da educação familiar quanto naquela em âmbito formal, praticamente forçando o indivíduo a desenvolver capacitações intrínsecas a um sistema de autoeducação (*self-made man*), a fim de preencher as lacunas deixadas pelos ensinamentos formais (escolares). A este fator, por fim, soma-se o grave problema (crescente) da deterioração dos meios socioeconômicos, potencializando esse fenômeno de educação fragilizada, associado ao binômio de excesso de procura *versus* falta de vagas escolares, nomeadamente no universo universitário.

Palavras chave: dilema ético; universidade pública; qualidade educativa; meios socioeconômicos.

1. INTRODUÇÃO¹

A complexa estrutura organizativo-educacional reconhecida sob o rótulo de *Universidade*, com seus nove séculos de existência, tem requerido, como organismo vivo que é, uma dinâmica nada comum, mas sim essencialmente peculiar cuja característica vital reside na inteligência administrativo-operacional do trato com a informação e o conhecimento sob demanda das necessidades e interesses interpostos pelo multifacetado organismo social.

Aceita tal premissa, forçoso negar-se qualquer dicotomia entre tais universos (social ↔ educativo); ao contrário, constantes mudanças nos estratos sociais exigem, indefectivelmente, similar e adequada reação por parte dos administradores universitários. São, em suma, realidades, ambas, que se movem *pari passu* uma da outra em estreito compasso (*a priori*). Ações ou omissões promovidas por uma delas redundarão no correspondente resultado sobre a outra. É o fenômeno conhecido como *relação de causalidade* ou *nexo causal*, aplicado a praticamente todas as atividades humanas. Ilustrando: um estudo de Meulemeester e Rochat (1995 apud Burón, 1997, p. 82) buscou contrastar o impacto decorrido do esforço concentrado em educação universitária, servindo-se para tanto da correlação estabelecida entre a proporção da população matriculada em universidades, i.e., o número de alunos per capita matriculados, “sobre o nível e a taxa de crescimento do PIB per capita a preços constantes em Espanha, supondo que a economia se encontra presumivelmente em seu caminho de crescimento de longo prazo”. Outro exemplo que ilustra o nexo causal é o estudo de Bartalotti e Menezes-Filho (2007), pelo qual ditos autores buscaram detectar qual a relação entre a busca pelo ingresso em uma carreira do ensino superior e seus determinantes.

Na prática, todavia, não parece ser assim. A dificuldade encontrada pela gestão universitária em acompanhar a dinâmica social e a ela se ajustar a fim de obrar em uníssono, encontra sérias barreiras erguidas pelo excesso de burocratismo e, não raro, potencializadas em razão de questões de índole econômica, financeira, conjuntural, operacional e regulamentar. Nasce desta constatação apriorística, então, a questão-problema que ora se propõe: *Que dilemas éticos, provenientes da relação “sociedade-Estado-educação”, exsurtem no âmbito da gestão das universidades públicas, considerando o planejamento estratégico destas como propulsor de uma dinâmica proativa que redunde em eficácia, eficiência e efetividade de desempenho, e tornando viável a sobrevivência e o desenvolvimento sustentável das mesmas?*

Na condição de objetivos que balizem a análise ora proposta, definem-se os seguintes:

Objetivo Geral: *Analisar as características e principais diretrizes funcionais e operacionais que regem as IES públicas (em sentido lato) do Estado brasileiro, em base a uma revisão da literatura pertinente (nacional e forânea), a fim de detectar e apontar seus principais dilemas éticos em relação aos níveis de satisfação/insatisfação dos seus públicos-alvo.*

Objetivos Específicos:

- a) *Delimitar as características básicas das IES públicas.*
- b) *Compilar e analisar os principais dilemas éticos que se destacam no segmento analisado.*
- c) *Apontar e comentar a incidência negativa de tais dilemas éticos para o desempenho da instituição em relação ao seu mercado.*

¹ Todos os textos originalmente em idioma estrangeiro são tradução livre do articulista.

2. A ÉTICA EM TEMPOS PÓS-MODERNOS

O processo ou “onda” da globalização trouxe a praticamente todos os setores da sociedade planetária um grande desafio: vencer a crescente confluência de culturas distintas que potencialmente tenderiam a desaguar em índices similarmente crescentes de conflituosidade (MALIANDI, 2006). A Universidade, por certo, não restou excetuada do âmbito deste fenômeno; ao contrário, sua tendência à internacionalização tornou ainda mais propício tão adverso efeito.

Numa obra datada de 1999, dois estudiosos do ensino de terceiro grau, docentes de carreira da Universidade Federal de Goiás (UFG), confrontados com o momento crítico de mudanças e reformas da educação superior brasileira – com ênfase especial voltada à universidade pública –, situam o cerne de tal fenômeno como “parte de uma conjuntura e de um processo internacional mais amplo de reestruturação do Estado e da Educação” (DOURADO; OLIVEIRA, 1999, p. 5). Segundo referidos estudiosos, ainda, três fatores eram responsáveis, à época, por parte dessas mudanças: a revolução técnico-científica (ou tecnológica), o processo de globalização e o projeto neoliberal. Cada um deles atuando sobre seus peculiares universos de projeção e interferindo em suas adequações aos “novos tempos” e às “novas realidades.

Neste cenário de novos desafios, a universidade pública (com ênfase reforçada, mas em similar diapasão ao da iniciativa privada), passou a ensaiar novos passos nas relações com seu mercado (diferenciado). Dinamizar sua evolução e incrementar ferramentas que permitam antecipar, com maior acuracidade, as necessidades sociais, obrando com adequada ousadia (MARCOVITCH, 2002), tornou-se, assim, o grande desafio. Mister lembrar, a propósito do foco desta abordagem, que a universidade pública brasileira caracteriza-se como “uma realidade completamente heterônoma. A heteronomia é econômica (orçamento, dotações, bolsas, financiamentos de pesquisas, convênios com empresas não são decididos pela própria universidade), cultural (...), é social e política” (CHAUI, 2001, p. 58), significando afirmar, em suma, que *é inexistente a qualidade de uma autonomia universitária*, visto não haver fundamentos nem liberdade para tal. Sendo assim, sua autonomia – contrariamente ao que ocorre com a universidade privada – praticamente inexistente, em amplo sentido. E é esse tipo de dependência governamental que a faz pecar em vários aspectos.

Dentre a longa lista de demandas da *nova sociedade mundial*, não há dúvida quanto à valorização sublinhada dos problemas que afligem o meio-ambiente. Um dos exemplos mais marcantes advém das estratégias envidadas pela Comunidade Europeia (CE) e sua *Agenda para Novas Habilidades e Empregos*. Neste sentido, a União Europeia definiu sua meta num 75% de incremento do seu mercado laboral, determinando que tais políticas desempenhassem o papel-chave na transição para uma economia *verde, inteligente e inovadora*. E para tanto, as opções das ferramentas essenciais recairiam obrigatoriamente sobre *a educação e o treinamento* (MARSDEN, MEDHURST, IRVING, 2014), sem esquecer-se, contudo, da fundamental relevância de uma *inovação responsável* (KOOPS, 2015), fator que naturalmente implicaria em atenção redobrada para os aspectos éticos inerentes aos *direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais*.

A Universidade pública ocupa lugar de destaque nestes desafios, justamente em função da sua missão institucional em propiciar à mais ampla gama de estudiosos a possibilidade de contribuir para um processo de desenvolvimento social calcado na ética educativa e estruturado sobre bases de uma pluralidade intelecto-cultural. Questiona-se, então: *estaria ela (a Universidade pública) cumprindo com este seu desiderato?*

2.1. O PLANO ESTRATÉGICO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Planejar estrategicamente e de maneira sistêmica implica necessariamente responder acuradamente às seguintes questões: *onde estamos, aonde pretendemos chegar, quando e como chegaremos lá* (BRAGA; MONTEIRO, 2005)? Na prática, dita sistemática orienta essencialmente todas as ações humanas. Basta refletir sobre qualquer ação que se pretenda executar – desde as mais rotineiras às mais complexas – para de imediato perceber-se que o ser humano se rege estritamente por tais questões.

Os organismos sociais em sentido lato (públicos e privados) seguem por igual esta tônica comportamental, indicando que ditas questões demandam respostas acuradas, solidamente fundamentadas, sob pena de a ação – qualquer ação – resultar em erro ou fracasso em seu intento, redundando em naturais custos de correção de rota. Assim, pode-se afirmar sem temor que, nestas decisões, não há lugar para indefinições ou titubeios.

Há sensíveis diferenças entre os planos estratégicos de uma instituição universitária pública em relação a outra privada, destacando-se como *ponto nevrálgico* seu fundo/fonte de recursos em sentido lato. Dessarte, enquanto a primeira presta contas a toda a comunidade (que direta e indiretamente a mantém), a segunda deve explicações apenas ao seu corpo de mantenedores (acionistas, financiadores externos, clientes e, obviamente, às autoridades públicas a quem compete fiscalizar e regulamentar o funcionamento das mesmas). Esta sistemática redundante naturalmente em programas estratégicos distintos.

Ilustrando o exposto em base a um exemplo real e prático, o PEI (Planejamento Estratégico Institucional) da Universidade Federal de Pernambuco, definiu seus objetivos e metas para um longo período de quatorze anos (2013-2027), propositalmente determinado para que seu marco final coincidisse com o 200º aniversário da sua Faculdade de Direito. Com tal objetivo, abriu seus canais de comunicação (endereço eletrônico na web e grupo especialmente formado para o evento, no Facebook) a fim de propiciar a toda a comunidade acadêmica sua participação através de sugestões que enriqueçam dito PEI. Oito grupos de trabalho foram instituídos, englobando as principais variáveis do plano: Formação Acadêmica de Graduação e Pós-Graduação; Pesquisa, Inovação e Extensão; Desenvolvimento Estudantil; Gestão; Internacionalização; Gestão de Pessoas; Informação, Comunicação e TI; e Infraestrutura e Segurança. Deste esforço conjunto resultará o Plano de Desenvolvimento Institucional, um novo Estatuto e um novo Regimento, o Plano Diretor dos *campi* e o Instituto Futuro (escola de estudos avançados da UFPE) (REYNALDO, 2015).

Um plano estratégico, em suma, parte da leitura da realidade da instituição – processo em que não se deve, sob hipótese alguma, sub ou supervalorizar a leitura dessa realidade – em seus micro e macro contextos (segundo seja sua área geográfica de alcance e atuação, bem como suas pretensões de expansão ou regionalização), estabelecendo diretrizes, metas e prioridades com base naquela leitura contextual.

Elemento fundamental do plano estratégico das IES públicas, a função gerencial nessa esfera institucional difere bastante das práticas aplicadas no segmento da iniciativa privada. Segundo os ensinamentos de Duran e Thoenig, as novas formas de elaboração e de condução das políticas públicas são, por exemplo, analisadas em termos de “políticas constitutivas” ou ainda de “políticas processuais”, entendendo-se que haveria uma migração do

[...] modelo de regulação cruzada, que seria aprovado hoje, a um modelo marcado pela institucionalização da ação coletiva, em que o Estado, privado de sua hegemonia, é uma razão para estar na instituição da capacidade de negociação entre uma variedade de atores. (DURAN; THOENIG, 1996 apud BALTRIX *et al.*, 2001, p. 13).

Na prática, em suma, o planejamento estratégico de IES públicas estaria abandonando a prática da *gestão padronizada* para uma *gestão pontual*, i.e., *regras de gestão construídas e aplicáveis a determinados e específicos negócios de uma particular cena, e só a esta*, complementam Baltrix e colegas (2001, op.cit.). Depreende-se desta sistemática uma tendência à *abordagem individualizada* de questões problemáticas e, portanto, que demandam o que cognominamos de *análises estanques* no sentido de *análises vedadas à interferência de outros fatores não conexos àquelas questões*.

Diante deste novo contexto, dominante em termos globais, mas pontualmente enfático no caso brasileiro, vale reavivar a memória lembrando que, de finais da década de 1990 ao presente, problemas estruturais da Universidade maximizaram-se com destaque diferenciado para o da escassez de recursos financeiros e o agravamento de uma política nacional de sucateamento de todo o arcabouço funcional e operacional das instituições de ensino público superior da nação brasileira (BOVO, 2003). Neste especial sentido, a eficiência no trato dos recursos públicos (problemática que pode até ser entendida como em âmbito generalizado, tanto no sentido territorial como multifatorial), exige em caráter de urgência-urgentíssima uma profunda revisão e ajustes profundos na dinâmica dos processos decisórios internos das IESP. Aditivamente, Bovo (2003, op.cit.) ainda destaca outros dois pontos tão ou mais críticos e que afetam sensivelmente todo e qualquer plano estratégico que se pretenda promissor, a saber: (a) a obrigatoriedade de descentralizar as decisões e, (b) a formulação de um plano estratégico instrumental em que se privilegiem questões de médio e longo prazo, sobrepondo-as àquelas de curto prazo.

Sublinhe-se, por derradeiro, o cerne da questão motivacional no âmbito das organizações públicas (em sentido lato) e, evidentemente, também nas IESP. Explica-se: toda organização (pública ou privada) possui determinados propósitos institucionais que almeja alcançar. Este esforço em prol de tal desiderato, ao levar-se a termo prático, receberá a cognominação acertada de *racionalidade finalística*, i.e., o fiel cumprimento das funções em base àqueles propósitos (ETKIN, 2009). Depreende-se daí que, independentemente de a qual setor mercadológico pertença a organização, seu plano estratégico terá forçosamente que espelhar fielmente as necessidades e desejos (objetivos e metas) pretendidos, bem como assim também os caminhos, ferramentas e estratégias para alcançá-los e a viabilidade financeira e humana que o torne ação concreta e passível de realização. Fugir a estas premissas deixando-as latentes e inertes em frios, prolixos e longos documentos, redundará em mero consumo de tempo, esforços e recursos e, por óbvio – diante do potencial e previsível fracasso – em fatal desmotivação organizacional, condenando-se o projeto ao rotundo fracasso.

2.2. DILEMAS ÉTICOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Quando se pretende abordar o tema dos *dilemas éticos*, afigura-se fundamental saber-se a que se referem tais dilemas. Sócrates, na festejada obra “*A República de Platão*” (Politéia) (séc. IV a.C.), num dos seus diálogos com Gláucon e Adimanto, assevera: “*Estamos discutindo não pequenas questões, mas como devemos viver*” (POJMAN; FIESER, 2012, p. 1) [destacamos]. Esse ‘*como*’ é a delimitação resultante do confronto entre os conceitos “*certo*” e “*errado*” e dele resultam os dilemas aos quais se faz referência neste subtítulo.

Valores éticos impõem-se ao indivíduo desde tenra idade, embora sejam conceitos ainda não totalmente assimiláveis por ele. Deduz-se desta assertiva que a base da formação ética reside nos primeiros estágios educativos do indivíduo, i.e., seus primeiros atos (ensinados e/ou impostos) no âmbito familiar. Depreende-se daí que é no seio desse *habitat*

natural e primário (família) que nascerão os primeiros determinantes éticos e morais, os quais, a posteriori, serão hierarquizados, cultivados e aplicados na vida prática (PINEDA; CÁRDENAS, 2011), norteados as ações e reações do indivíduo humano. Quando os valores éticos enfrentam um dilema? Quando estão presentes os seguintes requisitos: (i) há a obrigatoriedade de uma pessoa atuar; (ii) esta deve sentir-se livre (sem pressões) e estar apta a atuar; (iii) deve possuir mais de uma opção à sua escolha dentre possíveis outras, desde que estas apresentem similitudes no tocante às suas validades (RAMÍREZ; ESCOBAR, 2008).

Um dilema ético – importa lembrar – surge em razão da ruptura de harmonia que, em tese, poderia vir a existir entre as três dimensões que conformam a ética, isto é, entre: (a) os objetivos ou bens desejados, (b) as regras e normas que delimitam e (c) os hábitos morais, as virtudes ou os vícios interferentes em razão da ação levada a termo (RAMÍREZ; ESCOBAR, 2008, op.cit.). Javier Muguerza (2008), situa o cerne da questão do dilema ético a partir de uma questão central: ética da convicção ou ética da responsabilidade? Convicção e responsabilidade são dimensões da consciência moral e estas nem sempre afiguram-se compatíveis entre si. Ilustrando: no tocante à característica da prática de “excessos”, o fanatismo religioso (fundamentalismo religioso) parte de convicções irresponsáveis “cujas consequências práticas ameaçam com provocar uma catástrofe” (p. 243). Na outra ponta, a falta de convicções (que pode redundar em irresponsabilidades) pode ser ilustrada, por exemplo, pelo incremento da produção armamentista no mundo, mesmo sabendo-se que esta fonte de rentabilidade traz em si “indefetivelmente o risco de um incremento dos conflitos bélicos em todo o planeta” (ibidem), constituindo-se assim numa política irresponsável. Eis dois exemplos de um dilema ético.

Não raramente, a interferência da subjetividade (tão presente nas ações humanas) redundam em incômodos lapsos de indefinição que, por sua vez, abrem espaço a uma incidência maior de atitudes errôneas sacrificando a lisura de todo e qualquer tipo de processo decisório. Neste sentido e em se tratando da seara laboral (em sentido lato), são incontáveis as ocasiões em que erguem-se impasses decisórios entre profissionais e usuários de serviços que levam a incertas encruzilhadas à hora de assumir-se um determinado posicionamento. Esta situação (*fazer ou não fazer?*) desagua no que se constitui em outra faceta de um dilema ético. María Jesús Úriz Pemán, da Universidad Pública de Navarra (Espanha), doutora em Filosofia, ilustra dito conceito situando-o como uma indefinição na qual, quando o agente moral se questiona sobre a maneira de proceder, “encontra razões a favor e também em contra, pelo que sente incerteza sobre o que fazer” (PEMÁN, 2013, p. 194). Em outros termos, o ser humano praticamente convive (diuturnamente) com certas encruzilhadas que o colocam nesse impasse e o forçam a sopesar os prós e contras: arriscar ou não? Mas tal situação adquire maior complexidade quando se trata de decisões que envolvem terceiros, amplificando em razão diretamente proporcional os riscos derivados de decisões mal fundamentadas ou simplesmente equivocadas. Eis a questão crucial dos processos de tomada de decisão que redundam em dilemas éticos.

Um estudo realizado por um grupo de trabalho composto por docentes da Universidad de Oviedo (Espanha) e versando sobre os princípios orientadores da atuação docente no ensino universitário (BLANCO et al, 2007), elenca uma série de problemas relevantes enfrentados pelo corpo docente que tornam potencial o surgimento de dilemas éticos. Dentre tais problemas, destacam-se os seguintes:

- A diversidade e suas formas seletiva ou excludente.
- O enfrentamento da resistência às inovações.
- A dissonância entre a prática e os modelos, concepções e ideais educativos.

- A dificuldade em implicar os sujeitos em seu próprio processo de formação ou de desenvolvimento.
- A dificuldade de implicar os sujeitos em seu próprio processo de formação o desenvolvimento.
- As maneiras de dinamizar coletivos e grupos diversos.
- A questão crucial do enfrentamento aos dilemas éticos da profissão.

Para o enfrentamento destas potenciais dificuldades ou dilemas no âmbito educativo superior, o grupo de trabalho em foco listou os principais desafios a superar, mediante determinadas estratégias (BLANCO et al, 2007, op.cit., p.28):

- I. Reflexão na prática, explicitando-a e discutindo-a em relação aos seus fundamentos e consequências.
- II. Processos de investigação educativa “orientados ao conhecimento e melhora da realidade educativa”.
- III. Análise histórica genealógica dos conhecimentos, instituições e práticas educativas.
- IV. Consciência da natureza contraditória da educação.
- V. Desenho, organização, orientação e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, educativos ou formativos “variados e diferenciados em função do contexto sócio-institucional e das características dos indivíduos”.
- VI. Enfrentamento e análise em equipe de situações complexas, práticas e problemas profissionais.
- VII. Trabalho em equipe; liderança e participação na gestão da instituição; informar e envolver a comunidade; dinamizar grupos.
- VIII. Privilegiar o uso das novas tecnologias e os meios didáticos para otimizar processos de formação e aprendizagem.
- IX. Tomar consciência de que a atuação profissional é *contextual e ideológica*, supondo sempre uma tomada de posição determinada dentre as muitas possíveis.
- X. Capacidade de negociação em situações de conflito ou de crise entre as pessoas; dentre outras medidas pertinentes.

A título de ilustração, observe-se a ilustração de um dilema ético que já causou bastante polêmica e, sem embargo, persiste ativo no ensino público superior pátrio através de duas estratégias que visam à pretendida democratização do acesso a esse nível educativo: (1) a instituição de cotas de ingresso aos vestibulares para diferentes perfis de alunos, “atendendo a pressões de grupos étnicos e/ou socioeconômicos”, e (2) a atribuição de pontuação (bônus) adicional nas notas do vestibular *sem ferir a seleção por mérito*” (KRASILCHIK, 2008, p. 26) [destacamos]. Dita estratégia vinha em auxílio (e como incentivo) ao aumento das possibilidades de ingresso de alunos egressos da rede pública de ensino. Raciocinemos: na defesa do item (1), preliminarmente, interpõe-se o mandamento constitucional (portanto supremo) fundado no princípio da *isonomia*, i.e., princípio da igualdade, símbolo da democracia, cláusula pétrea da Constituição Federal já a partir da sua versão de 1934 (e vigente até os presentes dias), insculpida no seu art. 113, inciso I da Magna Carta, que reza, *verbis*:

Todos são iguais perante a lei. Não haverá **privilégios** nem **distinções**, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas (BRASIL, 1934) [grifos nossos].

Ora, se *todos são iguais perante a lei* (princípio vigente até os dias presentes), não há se falar em atender “*a pressões de grupos étnicos e/ou socioeconômicos*”, sob pena de estar-

se a transgredir o princípio supra-referido. Portanto, constitui-se em grave e inaceitável dilema ético que, no entanto, persiste em validade sob o suporte maciço de interesses meramente políticos.

A opção (2), atinente à pontuação por bônus adicional na avaliação do vestibular *sem ferir a seleção por mérito*, em princípio, pareceria positiva, mas também acaba derivando noutra dilema ético. Segundo análise da estudiosa (antropóloga e especialista em ensino superior) Eunice Durham, “o sistema de bônus não teve nenhum efeito sobre a democratização do acesso à USP e um efeito **mínimo** em relação aos egressos do ensino médio público” (Apud MARQUES, 2011, p. 33) [destacamos]. Já em diferenciado diapasão se pronuncia Leandro Tessler, do Instituto de Física “Gleb Wataghin” da UNICAMP, para quem “Por um lado, nem todos os concluintes do ensino médio almejam o ensino superior, especialmente o ensino superior universitário [...]. Por outro, ocorre um fenômeno de *auto-exclusão*”, isto é, egressos do ensino médio público “*percebem a universidade pública como algo inatingível e não a consideram como uma opção realista para sua formação superior*” (TESSLER, 2008, pp. 79-80). Curioso paradoxo.

Neste ponto do desenvolvimento do artigo ora em propositura, cabe observar que, no concernente à crítica aceitável sobre o exposto, vale lembrar um axioma de antanho, já sedimentado: *vence quem estiver melhor preparado*, independentemente de a qual patamar social pertença e/ou a que tipo de desafio se esteja a referir. A priori e já adiantando uma necessária e justificada inferência, o erro não pode ser adjudicado ao pretendente (aluno) de segundo grau, seja de escola pública ou privada, mas sim ao **sistema de ensino diferenciado** entre esses dois universos, que, em tese, teria de ser exatamente **o mesmo** em termos curriculares e de desempenho didático-pedagógico. Vozes poderão eventualmente erguer-se em contestação a esta assertiva, para tanto alegando salários diferenciados dos docentes num e noutra universo; formação pretérita dos estudantes similarmente distinta entre educandários públicos e privados de primeiro e segundo grau; condições financeiras díspares entre tais estratos sociais, prejudicando a aquisição de material de estudos (livros e similares) e de tempo disponível para os estudos; entre outras distinções. *A priori*, podem ser até fundamentadas, mas na prática não se sustentam. Há sobejo volume de exemplos, aqui e alhures, que comprovam, historicamente, a falácia de tais argumentações.

Um exemplo ilustrativo do que se afirma no parágrafo supra, exsurge de uma exposição emblemática, advinda da cultura francesa tradicionalmente avançada em seu trato com a educação, justificando sua transcrição *ipsis litteris*:

O sistema de ensino superior francês, que espelha a complexidade de uma empresa, foi capaz de atender, em sua essência, o rápido crescimento da demanda da educação do país. No entanto, mesmo não sendo responsável pelas falhas ocorridas no ensino secundário, tornou-se, ao longo do tempo, confuso, burocrático e desigual: uma criança na escola primária num subúrbio pobre tem praticamente nenhuma chance de acessar uma grande escola. Se tais desenvolvimentos continuassem, uma parte significativa da população não teria acesso às elites dos países; as consequências para a unidade nacional seriam muito sérias (ATTALI, 1998, p. 6).

Uma questão central neste cenário reside nos contornos pós-modernos do núcleo familiar, fazendo-se sentir com mais incisiva presença no âmbito educativo formal da criança e do adolescente e, por óbvio, refletindo no desempenho e na inter-relação destes com seu habitat escolar presente e futuro. Trata-se da ostensiva *desigualdade social* crescente – claramente expresso por Attali (1998) na citação supra –, não apenas no Brasil e na França, mas em praticamente todas as regiões do planeta. É, em suma, um fenômeno socioeconômico de largas dimensões e em constante *crecendo*. Eis outro dilema ético – quicá o de maior

relevância – que aflige, castiga impiedosamente a sociedade mundial. Sem qualquer receio de engano, este fenômeno, que redundava numa fragmentação social *virulenta*, constitui-se no alicerce central de um antagonismo ingente entre as classes sociais.

Observem-se estes dados divulgados por Pochmann e colegas, referentes ao ano de 2004:

[...] as cinco mil famílias mais ricas do Brasil representam o equivalente a 0,001% das famílias brasileiras, ao mesmo tempo em que detêm 40 % do produto interno bruto. Em contra partida, das 34 milhões de pessoas entre quinze e vinte e quatro anos de idade, 40 % vivem em situação de extrema pobreza (POCHMANN et al. 2004 apud GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005, s/p).

O tema da educação brasileira (em sentido lato), assim, é bem mais complexo do que se poderia imaginar e, indiscutivelmente, vigente em âmbito planetário (ressalvadas as sensíveis diferenças entre as grandes regiões do globo). A um, pelas dimensões continentais do país; a dois, pelas ostensivas diferenças socioeconômicas da sociedade; a três, pelas políticas públicas destinadas a essa importante área, as quais, no longo decurso da história pátria, têm demonstrado elevados índices de ineficácia, ineficiência e inefetividade, redundando em constantes (e custosos) esforços em *correções de rota*, que, por fim (e por óbvio), derivam em desestabilização geral da nação – sem considerar o desperdício de dinheiro público nada desprezível. Cenário claramente identificável nos correntes dias.

O reitor de uma universidade francesa, ao referir-se a estas instituições, cunhou sugestiva metáfora: “*universidade é um dinossauro pousado num aeroporto*” (TRINDADE, 2000, p. 122). Adequada figura de retórica representativa da *nova* Universidade, a qual, ainda segundo o autor em referência,

[...] alcança seu ponto crítico com as novas relações entre ciência e poder. Mudaram os paradigmas científicos como a interação com o Estado e a sociedade, a partir de sua eficácia em termos econômicos e militares. Da mesma forma, as universidades, inseridas na produção científica e tecnológica para o mercado ou para o Estado, **ficaram submetidas a lógicas que afetaram substantivamente sua autonomia acadêmico-científica tradicional** (TRINDADE, 2000, op.cit. p. 122) [grifos nossos].

Que significação poderia se dar à constatação supra? Simples: o fenômeno educativo (lato sensu) se constitui num dos maiores desafios para as próximas gerações do globo. Afinal, é a partir do sistema educativo que se alcançam índices de excelência em todos os setores da economia e também naqueles que constituem o cerne do todo social, aí incluída a larga e multifacetada estrutura (física, jus-constitutiva, filosófica e operacional) das instituições de ensino público e privado em todos os níveis da educação material e formal.

3. METODOLOGIA APLICADA

Para o desenvolvimento deste artigo, optou-se por proceder a uma investigação exploratória, qualitativa e documental, de corte longitudinal em base aos *constructos* que ordenam a abordagem do tema, sendo os de maior relevância orientadora: *planejamento estratégico, universidade pública, dilemas éticos, educação média e superior, situação socioeconômica social*.

Analisaram-se reconhecidas obras de autores nacionais e estrangeiros que abordam diversos aspectos que compõem o assunto em tela, a fim de propiciar uma apreensão

multivariada de distintos focos sobre o mesmo, não obstante tenha se mantido como *Norte* o tema central, ou seja, os dilemas éticos. Mister lembrar, por derradeiro, que este articulista signatário possui larga experiência teórico-prática no universo educativo, fator que propicia uma visão profunda e longitudinal do setor em foco.

4. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Sobressai sobre todo o demais, um aspecto repetitivo como cerne da questão central (dilemas éticos): *o condicionante socioeconômico como vetor que tutela praticamente todos os dilemas éticos que assolam a educação superior*. Temas como *inclusão social na universidade; acesso às instituições educativas de gestão pública; dissonâncias qualitativas e formativas entre os educandários de primeiro e segundo grau públicos e privados; instituição de cotas e de pontuação aditiva nos exames admissionais (vestibulares) para alunos provenientes de estratos desprivilegiados e/ou de natureza racial*, dentre outros aspectos menos ostensivos ou velados, firmam-se como incômodos argumentos que fundamentam a exclusão social ao ensino de qualidade e, por consequência *quase* lógica, à capacidade de conquista de um futuro melhor.

Depreende-se dessas inferências uma constatação prática iniludível: não apenas a condição socioeconômica do cidadão, senão também sua formação intelectual (familiar e formal, em instituições públicas e já a partir dos seus primeiros passos de aprendizagem), colidem com um sistema falho, desqualificado, desmotivado e fragilizado em razão das políticas públicas falhas ou desviadas que se destinam à formação do indivíduo, em sentido lato.

5. CONCLUSÕES

Os dilemas éticos que afligem as IES públicas da nação brasileira, historicamente falando e em relação (especialmente) ao processo cognitivo *ensino x aprendizagem*, orbitam ao redor de uma questão histórica que assola os educandários pátrios (nomeadamente – mas não exclusivamente – aqueles de caráter público): *a qualidade (ou ausência de) da educação*. O berço dessa problemática, com bastante certeza, reside no próprio seio da família e vai *contaminando* as gerações que se sucedem, num daninho processo similar ao de um *perpetuum mobile*. Este peculiar fenômeno remete o indivíduo ao desafio da *autoeducação*. A aplaudida figura, em inglês, do “*self-made man*” – o indivíduo que se faz por si próprio.

Atribui-se tal fenômeno a outro dilema ético: a situação socioeconômica dos estratos sociais desprivilegiados que são forçados a frequentar, desde tenra idade, educandários públicos que, *a priori*, desdizem em sua qualidade educativo-formadora, prejudicando uma fase decisiva na construção dos alicerces da educação humana. Dito processo impediria, *a posteriori*, que o estudante de segundo grau conquistasse o acesso à universidade pública – extremamente renhido e em desproporção entre as variáveis *número de vagas x número de candidatos*. Surge, então, desse impasse, a propositura de um programa de *cotas* (para segmentos sociais *desprivilegiados* ou excluídos por suas opções *sexuais*, etc.), a exemplo de afrodescendentes, homossexuais, etc., e outro de *pontuação adicional* a estudantes egressos de escolas públicas que desejam ingressar a instituições superiores públicas, mas não possuem suficiente preparo para vencer os concorridos exames vestibulares.

Inferre-se desse conjunto de *dilemas éticos* da educação, que há um autêntico (e injusto) processo de “*despir-se um santo para vestir-se outro*”. Ao contrário de entender-se dito processo como *solução*, há que se entende-lo como o que verdadeiramente é: um

indevido e infundado *privilégio* que despreza o fator intelectual, para privilegiar o fator socioeconômico.

Neste autêntico *imbróglio normativo*, está a se deixar de lado, ostensivamente, um fator muito mais importante: *a meritocracia*, o louvor ao esforço despendido na aprendizagem (pública ou privada), seja no nível escolar que for (primário, secundário, técnico, superior, de pós-graduação); para qual raça, credo, cor, nível social, nível econômico, venha a se aplicar.

Por derradeiro, dê-se por sentado que em nenhuma nação do globo, em nenhum tipo de atividade profissional, em nenhum grau educativo (formativo ou pós-formativo), restará vitorioso qualquer sistema (educativo ou não) que despreze o esforço meritório do indivíduo, para privilegiar qualquer outro determinante meramente fortuito que, não raro, atende a meros interesses políticos mui distanciados da verdadeira realidade vigente na nação.

Quiçá seja em razão dessa *miopia gestora* que se esteja presenciando um franco esfacelamento das relações sociais, da construção humana e da defesa inegociável de posturas éticas e moralmente fundamentadas.

REFERÊNCIAS E CITAÇÕES

- ATTALI, Jacques. **Pour un modèle européen d'enseignement supérieur**. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1998.
- BALTRIX, Cécile *et alii*. **Les recompositions locales des formes de l'action publique**. Villetaneuse (France) : L'Université Paris-XIII/Centre de Recherche sur l'Action locale (CERAL), 2001.
- BARTALOTTI, Otávio; MENEZES-FILHO, Naércio. A relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens. In: **Economia Aplicada**, v.11 n.4 Oct.\Dec.2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502007000400002. Acesso em: 12jul.2017.
- BLANCO, Gloria B. et al. Principios de actuación docente en la enseñanza universitaria. Contextualización de las decisiones adoptadas en las Guías Docentes de la titulación de Pedagogía. In: **Jornada de intercambios de experiencia en docencia universitaria en la Universidad de Oviedo**. Oviedo: Universidad de Oviedo, 2007.
- BOVO, José M. (Coord. & Org.). **Impactos econômicos e financeiros da UNESP para os municípios**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BRAGA, Ryon; MONTEIRO, Carlos A. **Planejamento Estratégico Sistêmico para Instituições de Ensino**. São Paulo: Hoper, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Rio de Janeiro: Presidência da República, Casa Civil, 1934.
- BURÓN, Carlos G. Un análisis de la relación de causalidad entre desarrollo económico y educación universitaria en España. In: **Economía Andaluza – Analistas Económicos de Andalucía**, 4º trimestre 1997. Málaga. Disponível em: http://www.economiaandaluza.es/vista_publicaciones1/97. Acesso em: 12julho.2017.
- CHAUÍ, Marilena de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. de. Políticas Educacionais e Reconfiguração da Educação Superior no Brasil. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. (Org.). **Universidade**

- Pública:** Políticas e identidade institucional. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.
- DURAN, P.; THOENIG J.-C. L'État et la gestion publique territoriale. **Revue Française de Science Politique**, v. 46, n.4, p.580-623,1996.
- ETKIN, Jorge R. **Gestión de la complejidad en las organizaciones:** la estrategia frente a lo imprevisto y a lo impensado. 1 ed. 2 reimp. Buenos Aires: Granica, 2009.
- GUZZO, Raquel S. L.; EUZÉBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro. In: **Escritos sobre Educação**, v. 4, n. 2 Ibirité dez.2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005. Acesso em: 07jul.2017.
- KOOPS, Bert-Jaap. The Concepts, Approaches, and Applications of Responsible Innovation. In: **Responsible Innovation 2: Concept, Approaches, and Applications**. Basel (Switzerland): Springer International Publishing AG, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/o59M7R>. Acesso em: 05jul.2017.
- KRASILCHIK, Myriam. **Gestão – Desafios e Perspectivas**. In: Revista USP, São Paulo, n. 78, p. 22-31, junho/agosto 2008. Disponível em: <https://goo.gl/f8A71X>. Acesso em: 10jul.2017.
- MALIANDI, Ricardo. **Ética, dilemas y convergencias:** cuestiones éticas de la identidad, la globalización y la tecnología. 1 ed. Buenos Aires: Biblos – Universidad Nacional de Lanús, 2006.
- MARCOVITCH, Jacques. **La universidad (im)posible**. Madrid: Cambridge University Press, 2002.
- MARQUES, Fabrício. Atalhos para a universidade. In: **Revista de Pesquisa Fapesp**, n. 183, maio.2011, pp. 30-33. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2012/04/030-033-183.pdf>. Acesso em: 10julho.2017.
- MARSDEN, J.; MEDHURST, J.; IRVING, P. The case for a global green skills training action plan. In: **OECD/Cedefop (2014), Greener Skills and Jobs**, OECD Green Growth Studies, OECD Publishing. Disponível em: <https://goo.gl/FXNDbP>. Acesso em: 05jul.2017.
- MUGUERZA, Javier. ¿Ética de la convicción o ética de la responsabilidad? In: TORRE, A. R.; SAAVEDRA, Á. et al. **La responsabilidad de pensar:** homenaje a Guillermo Hoyos Vásquez. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2008.
- PEMÁN, María J. U. Dilemas éticos en torno a los principios éticos básicos del trabajo social. In: GARCÍA, L. M. R.; GONZÁLEZ, M. L. T. (Coords.). **Voces para la ética del trabajo social en tiempos trémulos**. Madrid: Ediciones Paraninfo, 2013.
- PINEDA, Eduardo S.; CÁRDENAS, José A. **Ética nas empresas**. Porto Alegre: AMGH, 2011.
- POCHMANN, M; BARBOSA, A; CAMPOS, A; AMORIN, R e ALDRIN, R. (orgs). Atlas da exclusão social: a exclusão no mundo. São Paulo: Cortez, 2004.
- POJMAN, Louis P.; FIESER, James. **Ethics:** Discovering right and wrong. 7 ed. Boston: Wadsworth, Cengage Learning, 2012.
- RAMÍREZ, David B.; ESCOBAR, Jaime M. **Ética y entornos de los directivos de agencia estatal y empresa privada**. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2008.
- REYNALDO, Renata. Universidade elabora Plano Estratégico pensando no futuro. In: MANO, M. (Coord.). **Roteiro do Planejamento Estratégico:** percursos e encruzilhadas do ensino superior no espaço da língua portuguesa. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015.

TESSLER, Leandro R. Ação afirmativa sem cotas: o programa de ação afirmativa e inclusão social da Unicamp. In: PEIXOTO, M. do C. de L.; ARANHA, A. V. A. (Orgs.). **Universidade Pública e inclusão social: experiência e imaginação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

TRINDADE, Hélió. Brasil: Dilemas e desafios III – “Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira”. In: **Estudos Avançados**, v. 14, n. 40, São Paulo Sept./Dec. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142000000300013. Acesso em: 08jul.2017.