

MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS

EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO BEM PÚBLICO

*PERSPECTIVAS PARA O CENTENÁRIO
DA REFORMA DE CÓRDOBA*

Versão original



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO

2017

Asociación de Universidades Grupo Montevideo

*Enseñanza superior como bien público:
perspectivas para el centenario de la Declaración de Córdoba*

*Educação Superior como Bem Público:
perspectivas para o centenário da reforma de Córdoba*

Produção e coordenação geral
Secretaría Ejecutiva de AUGM

Autor
Marco Antonio Rodrigues Dias

Edição
Secretaria Executiva AUGM

Revisão de texto
Maicon Antonio Paim e
Matheus Von Ende Schwertner

Projeto Gráfico
Gustavo de Souza Carvalho

Imagem de capa
Ilustração inspirada na fotografia da tomada da
Universidade de Córdoba pelos estudantes em 1918 (*Archivo General de la Nación*)

Secretaría Ejecutiva
Asociación de Universidades Grupo Montevideo
Guayabo 1729, apto. 502
11200 Montevideo, Uruguay
Telefax (598) 2 400 5401, 2 400 5411
secretariaejecutiva@grupomontevideo.org
www.grupomontevideo.edu.uy

Apoio



ISBN: 978-9974-8553-3-5

SUMÁRIO

Prefácio por Álvaro Maglia.....	5
Prefácio por Paulo Afonso Burmann	7
APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
1 PENSAMENTO ÚNICO.....	19
2 EVOLUÇÕES NOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	23
3 A IMPOSIÇÃO DE UM MODELO	27
4 COOPERAÇÃO SOLIDÁRIA	29
5 REPENSANDO A EDUCAÇÃO	37
6 CONTEXTO NEOLIBERAL DA MERCANTILIZAÇÃO	41
7 A DIFÍCIL QUESTÃO DO FINANCIAMENTO.....	47
8 PROCESSOS INTERCONECTADOS	55
9 AGCS - GATS - ACORDO GERAL DE COMÉRCIO DE SERVIÇOS	61
10 TISA - UM GOLPE DE ESTADO MUNDIAL	67
11 SISTEMA INTERNACIONAL DE CREDENCIAMENTO (ACREDITAÇÃO).....	73

12	RECONHECIMENTO E EQUIVALÊNCIA DE DIPLOMAS.....	79
13	PROCESSO DE BOLONHA.....	87
14	RANKINGS – SISTEMAS DE CLASSIFICAÇÃO.....	91
15	MASSIVE OPEN ONLINE COURSES – MOOCs.....	97
16	BEM PÚBLICO GLOBAL?	101
17	MANIPULAÇÃO IDEOLÓGICA.....	105
18	CENTENÁRIO DE CÓRDOBA.....	109
19	ATUALIZAÇÃO DA DECLARAÇÃO DE 1998.....	113
20	DEFINIÇÕES DE MISSÕES.....	117
21	AUTONOMIA E LIBERDADES ACADÊMICAS.....	121
22	SUCESSO DE UMA REAÇÃO.....	125
23	ECONOMISTAS PARA QUÊ?.....	129
24	A TÍTULO DE CONCLUSÃO.....	133
	REFERÊNCIAS.....	139
	ANEXO - RESUMO DA DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR – 1998.....	151
	O AUTOR.....	157

Prefácio por

Álvaro Maglia¹

O título deste livro – não por acaso – está relacionado a preocupações particulares da Associação de Universidades Grupo Montevideú (AUGM): a construção do ensino superior (ES) como bem público e como direito humano universal e os atributos e valores que derivam desse; daí que o autor tem o cuidado especial de relacionar esta obra com sua participação no Seminário do AUGM ‘Um Olhar para o Futuro do Ensino Superior’, que teve lugar na comemoração do 25º aniversário da Associação, em setembro de 2016.

Neste volume, Marco Antonio Rodrigues Dias, evocando aspectos substanciais e atuais do Movimento Reformista de Córdoba de um século atrás e em uma jornada que remonta à elaboração do conceito de educação como bem público e que continua até o presente, traz-nos uma análise lúcida, especializada, informada e documentada, lembrando marcos desta matéria, alertando sobre as tendências atuais de desvalorização e oposição em relação aos documentos emanados das conferências mundiais sobre educação superior (UNESCO) em 1998 e 2009, em que milhares de participantes de todo o mundo - peritos, representantes de governos, de organizações multilaterais, do próprio ES e outros - debateram e confrontaram visões e modelos, acordaram declarações e planos de ação e fundamen-

¹ Secretário Executivo da Associação de Universidades Grupo Montevideú (AUGM).

talmente reforçaram o caráter da educação e, particularmente, da superior, como bem público e direito universal, responsabilizando os Estados pelo seu financiamento.

Um posicionamento de tal magnitude, que afirma valores para o ES, desabilita a consideração deste como um objeto de transação comercial e de lucro excedente.

Está documentado que o capital financeiro e o negócio da educação não devem mais ser considerados uma tendência, mas uma realidade escandalosa, que não contempla certamente: qualidade com pertinência, equidade, uma internacionalização superadora das assimetrias, formação de cidadãos críticos e comprometidos com as realidades e necessidades sociais voltadas para o desenvolvimento de nossas nações e para o bem-estar e a boa vida de nossas comunidades e, portanto, enterra definitivamente tais valores e, por isso, devemos enfrentá-la.

No futuro irão se desenvolver na região áreas poderosas de reflexão, debate, proposta e posicionamento em face dos temas urgentes do ES da própria região em um contexto global. Referimo-nos à Conferência Regional sobre Educação Superior para América Latina e Caribe 2018 (CRES) e as comemorações do Centenário da Reforma de Córdoba. É, portanto, o uso desses espaços, com a grande responsabilidade que temos para pensar, planejar e projetar as transformações que necessitamos. Sem dúvida este trabalho contribuirá de forma decisiva para esses encontros do ES da região e para o melhor resultado deles.

Finalmente estendemos um reconhecimento muito especial ao Marco Antonio Dias por abraçar com compromisso permanente, visão precisa e contribuição intelectual a reflexão sobre o ES contribuindo para melhorar a vida de nossas nações.

Prefácio por

Paulo Afonso Burmann²

É com grande satisfação que recebi o convite para prefaciar o livro do Prof. Dr. Marco Antonio Rodrigues Dias, professor e administrador universitário nos primórdios da UnB, nos anos 70. Marco Antonio é um intelectual com um expressivo histórico de serviços prestados ao Brasil e aos organismos internacionais na área da Educação, em particular através de sua ação como diretor do Ensino Superior da UNESCO, em Paris, nos anos 80 e 90.

No livro *Educação Superior como Bem Público: perspectivas para o centenário da reforma de Córdoba*, o autor faz uma bela reflexão sobre a situação do Ensino Superior, em âmbito global, com pertinentes reflexões, sobretudo para os países em vias de desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

A partir do final da década de 1980, intensificou-se o processo de globalização da economia, com aumento dos investimentos de risco, maior volatilidade do capital e aumento das transações financeiras internacionais.

Concomitantemente, surge o neoliberalismo, ou seja, o novo liberalismo, que apregoa disciplina fiscal, redirecionamento dos gastos públicos, juros e câmbio de mercado, abertura comercial e redução do tamanho e importância do Estado. Sua implantação pode ser facilmente associada ao aumento do desemprego, ao baixo crescimento econômico e ao aumento da fome. Em se

² Professor Titular e Reitor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

tratando do Brasil e de vários países da América Latina, não foi difícil observar o vínculo estabelecido pela estratégia de muitos governos estimulados por certas organizações internacionais com o desprestígio da educação, cujo fortalecimento é decisivo para projetar o desenvolvimento de longo prazo com igualdade social. Nesse contexto, o Ensino Superior normalmente fica ainda mais relegado a um segundo plano. A concepção neoliberal propunha que os investimentos em Educação Superior eram muito onerosos e os resultados não eram rápidos. Os resultados de tais políticas, além da queda nos indicadores econômicos e sociais, foram catastróficos para o então frágil sistema educacional, levando ao sucateamento das universidades e ao aumento dos índices de evasão.

Não obstante, no início dos anos 2000, vários países latino-americanos optaram, através da via democrática, por mudar seu modelo de desenvolvimento econômico e social, privilegiando o capital produtivo em detrimento do especulativo. Paralelamente, a educação, principalmente a superior, deu sinais de recuperação, ainda que de forma lenta, e começou a surgir na pauta e nas agendas de desenvolvimento dos países. O resultado disso foi o aumento dos investimentos em capital humano, importantes políticas e ações afirmativas, o que possibilitou que as pessoas mais vulneráveis da sociedade tivessem acesso ao Ensino Superior e pudessem ascender socialmente. Uma nova classe social passa a sonhar com uma sociedade mais fraterna e mais justa, em que as universidades não sejam algo distante das pessoas mais pobres. As pessoas aumentaram o sentimento de empoderamento e pertencimento em relação à universidade, o que vai ao encontro da fala do professor Boa Ventura Souza Santos³ (1994, p. 200), “numa sociedade desencantada, o reencan-

3 SANTOS, Boa Ventura Souza. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: SANTOS, Boa Ventura Souza (Org). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamente, 1994.

tamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar o futuro. [...] A universidade terá um papel modesto, mas importante no reencantamento da vida coletiva, sem a qual o futuro não será apetecível. Tal papel é assumidamente uma microrrotina. Sem ela, a curto prazo, a universidade só terá curto prazo”.

No Brasil, algumas ações político-econômicas equivocadas levaram a uma crise econômica, social e política que trouxe, no seu rastro, a velha e perversa receita do contingenciamento no orçamento de áreas estratégicas: saúde, educação, infraestrutura e segurança. A Educação Superior, a Ciência e a Tecnologia, mais uma vez, tidas com secundárias, sofreram o impacto destas ações desastrosas.

Neste contexto em que se configura um descrédito de várias instituições, com forte restrição macroeconômica, o livro do professor Marco Antonio é um instrumento de reflexão importante para a defesa da Educação como bem público gratuito, inalienável e a serviço de todos. Embora a luta por essa causa seja cheia de obstáculos e espinhos, ela vale a pena, e o melhor é saber que, independentemente do resultado, devemos estar irmanados na defesa de uma universidade inclusiva, participativa e cidadã, que cada vez mais se afaste do clientelismo, do patrimonialismo e do populismo, como muito bem disse o grande educador Darcy Ribeiro.

Parabéns ao professor Marco Antonio pela obra e a todos uma ótima leitura!



APRESENTAÇÃO

Este texto, finalizado em dezembro de 2016 e baseado em testemunhos de vida do autor, retoma elementos de análises prévias, algumas delas publicadas em revistas especializadas, mas com a inclusão de elementos novos provenientes de uma realidade que muda de maneira muito rápida. Uma versão preliminar serviu para uma conferência magistral em Montevideu, durante as comemorações do 25º Aniversário da AUGM – Associação de Universidades Grupo de Montevideu, no dia 03 de setembro de 2016. O Conselho de reitores da AUGM, em sua reunião de 25 de abril de 2016, decidiu considerar este texto como contribuição da organização ao processo de organização da CRES – Conferência Regional sobre o Ensino Superior 2018.



INTRODUÇÃO

Ao organizarem o programa do seminário comemorativo dos 25 anos de criação da Associação Grupo de Montevideu (AUGM) no Uruguai, no dia 3 de setembro de 2016⁴, seus dirigentes decidiram que deveriam olhar para o futuro. Daí a inclusão, em destaque, no programa desse evento, de um debate sobre as perspectivas de uma conferência regional de educação para a América Latina que poderá realizar-se em 2018, vinte anos após a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES), de 1998, e cem anos após a Declaração da Reforma de Córdoba (1918).

Ao fazê-lo, recordaram-se de Octávio Paz para quem “a descoberta do futuro passa inexoravelmente pela reconquista do passado” (CETTO, 1996, p. 43). Resolveram, então, solicitar a alguém, há muito fora do circuito, que trouxesse ao seminário algumas reflexões sobre ‘educação superior como bem público’. A projeção do **futuro** seria assim feita sem que se deixassem de lado lições positivas e negativas do **passado**.⁵

4 Seminário sobre ‘25 años de la Asociación de Universidades Grupo de Montevideo (AUGM) - Una Mirada hacia el Futuro de la Educación Superior’, realizado em Montevideu, no Auditório da Reitoria da Universidade da República, em 03 de setembro de 2016.

5 A tarefa que me atribuíram não era simples. E o documento que preparei para dela me desincumbir não era uma obra acadêmica tradicional. Tratava-se de um depoimento, de um documento de **tomada de posições**. Continha relato de fatos acompanhados de uma interpretação necessariamente subjetiva. Não representava a posição de nenhuma das organizações com as quais mantive relações de trabalho, nem, necessariamente, a opinião dos que organizaram o seminário comemorativo dos 25 anos da AUGM. O documento preparado para esse encontro serviu de base ao presente texto.

Evidentemente, o ponto de partida é o presente. No que diz respeito à educação, a especialista latino-americana, Carmen Garcia Guadilla, em três linhas, definiu bem a questão ao constatar que, hoje, “[...] o ensino superior se sente acossado por forças comerciais de tal natureza que **estão conseguindo desestabilizar o caráter de bem público até então inerente à educação**” (GUADILLA, 2003, p. 9).

Manifestações de representantes estudantis vão sempre no mesmo sentido do que foi definido por Guadilla. Já em 1996, na UNESCO, em plenos preparativos da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES), solicitamos a uma estudante indiana radicada na Califórnia, Estados Unidos, Sumita Vasudeva, membro da diretoria da Associação Internacional dos Estudantes em Ciências Econômicas e Comércio (AIESEC), que preparasse um documento baseado nas posições das associações estudantis sobre o tema. Sumita Vasudeva, citando documentos elaborados por associações estudantis internacionais, declarou que os estudantes estavam decepcionados com o que o ensino superior então oferecia, acentuando que “não se sensibilizam os estudantes em torno dos vínculos entre a educação e a maneira de se exercer uma função na sociedade” (VASUDEVA, 1996, p. 10).

Em consequência, dizia Sumita Vasudeva, na opinião dos estudantes, “dá-se demasiada importância aos objetivos individuais e se estimula o desinteresse pela evolução da sociedade”.⁶ A observação da estudante indiana permanece válida e,

6 Sumita Vasudeva afirmou ainda: “Estudantes em Economia e Comércio se concentram em teorias estreitas de gestão e de métodos financeiros, enquanto os estudantes de Direito se perdem nos meandros de procedimentos judiciários. Por sua vez, os estudantes de Engenharia e de Ciências se interessam apenas pelo que pode ser provado quantitativamente. Poucas instituições põem à disposição dos estudantes uma formação totalmente integrada que inclua, ao mesmo tempo, uma especialização num certo número de disciplinas e uma visão mais ampla do conjunto de questões e responsabilidades internacionais” (VASUDEVA, 1996, p. 10).

convenhamos, é difícil ser otimista quando assistimos, imponentes, a transformação da educação em mercadoria e a utilização do Estado para consolidar políticas antissociais, reduzindo ou eliminando os fundos para a educação, estimulando e financiando empresas que somente visam ao lucro individual e mesmo forçando as instituições públicas a se preocuparem mais com o comércio do que com a formação de cidadãos dignos e conscientes.

O contexto político e social da região, como de outras partes do universo, tampouco permite produzir uma visão otimista face à realidade do mundo moderno. O que menos se leva em consideração é o respeito aos princípios democráticos e às manifestações dos cidadãos.

Ao me preparar para o seminário dos 25 anos da AUGM, em Montevideu, revi o texto em que me apoiei, em setembro de 2003, para proferir, em Barcelona, Espanha, a Aula Magna do conjunto das universidades catalãs, na abertura do ano letivo 2003-2004.⁷ **Vivíamos uma época de obscurantismo, foi minha conclusão.** Confesso, treze anos depois, que pouca coisa teria a acrescentar ao que disse naquela ocasião. **As novas gerações não devem vir a nós, os mais velhos, para solicitar que lhes digamos o que fazer. Devem, sim, questionar-nos sobre os erros que cometemos.**

7 O texto, no original em espanhol, e em catalão, foi publicado, como brochura, pela Universidade Politècnica de Catalunya e pode ser encontrado na página de 'Researchgate' (Marco Dias) ou em <www.mardias.net>, livro eletrônico nº 2, doc. nº 5 - '*Espacios solidarios en tiempos de obscurantismo*' (*Espais solidaris en temps d'obscurantisme*). O título da Aula Magna em Barcelona inspirou-se em entrevista publicada pelo Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2002 - nº 51, p. 8 e 9, e publicado posteriormente como capítulo de livro da Editora da UFRGS, *Entrevistas*, p. 558-572 (2004) - 'Estamos vivendo um período de obscurantismo'. O texto da entrevista concedida aos jornalistas Clóvis Otte e Arlete R. de Oliveira Kempf encontra-se também em <www.mardias.net>, *electronic book* nº 10, doc. nº 13.

Em 2003, iniciei a exposição da Aula Magna dizendo:

Os historiadores designam o século XVIII como ‘le siècle des lumières’, o século das luzes, em função da ocorrência de um movimento de ideias que foi capaz de reunir filósofos, historiadores e escritores da Europa, especialmente da França, e que foi capaz ainda de influenciar ‘déspotas esclarecidos’, como Catarina II da Rússia e Frederico II da Prússia, mas também, e, em particular, os ideólogos da Revolução Francesa. Diderot, D’Alembert, Voltaire e Rousseau têm seus nomes ligados a este movimento que se caracteriza pela confiança no progresso da razão e da ciência para eliminar a ignorância e a superstição. O século das luzes – o Iluminismo – se destaca também pelo movimento em defesa da liberdade de expressão e pela vontade de promover reformas.

Continuei, afirmando:

Não há necessidade de ser um profeta para saber como os historiadores do futuro vão definir o final do século XX e, especialmente, o início do século XXI. É um **tempo de obscurantismo**, onde fatos perturbadores são apresentados como se fossem o resultado de uma ordem natural. Confunde-se democracia com o poder arbitrário de países poderosos, **alguns deles com dirigentes selecionados através de processos absolutamente manipulados**. Utilizam-se conceitos como os de liberdade e democracia para ações unilaterais de repressão, em oposição à maioria dos estados que compõem as Nações Unidas. Impõe-se o princípio da guerra preventiva, com base em ambiguidades, informações falsas e mentiras. Em lugar da defesa da liberdade de opinião e de expressão, é o pensamento único que é promovido em todos os campos, com o uso descarado da censura.

Jamais a frase ‘Quem não está comigo é contra mim’ foi tão utilizada nas relações internacionais. Em 1989, numa conferência organizada em Washington pelo Instituto de Economia Internacional – Institut for International Economics – (IIE), o economista inglês John Williamson for-

jou os princípios do Consenso de Washington: privatização, liberalização econômica, desregulamentação e controle da inflação e do déficit público. O consenso de Washington foi uma criação do final da década de 1980 de três instituições com base na capital dos Estados Unidos: Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e o tesouro dos EUA. Seus princípios foram consolidados por John Williamson. Ele defendeu a redução da intervenção do estado, a desregulamentação da economia, uma liberalização sem limites e a privatização, sem se preocupar com questões de justiça social e de emprego. Anunciou-se, a partir daí, que o comércio traria prosperidade para todos, mas os países em desenvolvimento que acreditam neste dogma empobrecem e se deparam com mecanismos que os excluem do poder de decisão e não recebem nenhuma contrapartida para compensar a abertura de suas economias. Os países industrializados consolidam suas políticas protecionistas e, além disso, reduzem o investimento em projetos de cooperação.

'No comments!' Realmente, nada teria a acrescentar a essa introdução, cujos termos são tão ou mais válidos em 2016 que em 2003. **É um tempo de obscurantismo.** O Consenso de Washington destrói economias, mas continua sendo imposto em todos os continentes. **Governos teoricamente democráticos submetem-se às regras do mercado** e transformam a educação em negócios lucrativos, abandonando seu sentido social. **O poder, em muitos países, continua sendo controlado por minorias que, por meios variados, dominam a vida política.** Os processos eleitorais considerados democráticos estão eivados de elementos que põem seriamente em dúvida os fundamentos da democracia nos países ocidentais, a começar pelos que lideram a vida política internacional.



1

PENSAMENTO ÚNICO

O pensamento único vem se consolidando nas últimas décadas e, em particular, desde o início do presente século. Na esfera internacional, os que dominam a vida política e controlam a formação da opinião pública lograram, de maneira ultra eficaz, **impor uma volta ao difusionismo e à aplicação das teorias da modernização.**

Nos anos 50 e 60, os grandes países ocidentais, em particular os Estados Unidos, enviaram ao terceiro mundo centenas ou milhares de expertos, os 'difusionistas', encarregados de modernizar os países 'atrasados', provocando e estimulando mudanças em suas instituições e no comportamento de seus habitantes, que deveriam abandonar suas tradições, aceitando os valores do mercado em acordo com o modelo ocidental. Eram chamados a modificar suas relações urbanas, sociais e políticas e a buscar implantar uma democracia que seria baseada na cópia do sistema bilateral inglês, deixando de lado toda tradição de poder local. Mas esse fenômeno se desenvolveu igualmente dentro de países ou estados na Europa, onde, em várias partes, buscou-se estabelecer um estado monoétnico, monocultural, com o abandono de línguas e costumes locais e, sistematicamente, colocando o mercado como elemento principal de regulação nas sociedades.

A teoria da modernização baseia-se num pressuposto etnocêntrico ocidental que considera devam ser universais as formas de organização das sociedades sem que se tomem em consideração a diversidade cultural, a formação histórica das populações e a variedade na conduta das estruturas sociais.

Essa ideologia penetra em todos os meios, inclusive nas organizações internacionais que continuam apoiando, em teoria, uma visão humanística e a construção de sociedades multiculturais, mas que, na prática, contraditoriamente, adotam posições opostas, deixando de lado toda e qualquer visão crítica. Aceitam que a comercialização invada tudo. Adotam uma posição passiva e passam a aceitar, como naturais, medidas que fazem com que sejam as forças do mercado as que controlem a sociedade, inclusive a educação. Muito logicamente, consideram que o único modelo válido para uma universidade de qualidade é o desenvolvido por grandes instituições ocidentais.

Note-se que esse retorno ao difusionismo realiza-se em uma situação completamente diferente daquela dos anos 50 e 60. Vivemos agora em um período de consolidação da globalização, cuja institucionalização, pode-se dizer, foi feita em 1989 pelo Consenso de Washington. A globalização apresenta-se como um processo que visa a facilitar a mobilidade de ideias, pessoas, bens e serviços. A noção de Estado se enfraquece e a interdependência se fortalece. A globalização no campo econômico – o mais visível – funciona com três elementos muito claros, segundo diversos analistas:

- **Uma unificação de mercado em todo o mundo**, com a adoção de um quadro institucional único – o liberal – e um modelo uniforme de produção e distribuição de bens e serviços;

- **O desenvolvimento de empresas globalizadas**, competindo em escala planetária, na concepção, produção e distribuição de seus produtos e serviços;

- **Uma divisão internacional do trabalho**, onde, num quadro institucional único, rígido e monopolista, **os polos dominantes estão localizados nos países que controlam o conhecimento**, o *know-how*, os serviços. A eles cabe a criação; os demais permanecem condenados à imitação e à dependência.

A globalização atinge todos os setores da vida em sociedade, e esta funciona como se fosse um grande mercado. Para completar esse esquema, tenta-se implementar, em todas as partes, um modelo único de sociedade.

O neoliberalismo, mencionado acima, fornece, de seu lado, um quadro bem definido pela pesquisadora universitária estadunidense Wendy Brown (2015, p. 28) para quem:

O neoliberalismo é comumente entendido como um elemento capaz de desenvolver um conjunto de políticas econômicas em conformidade com o seu princípio básico, segundo o qual o mercado deve ser livre. Isso inclui a desregulamentação das indústrias e dos fluxos de capital; uma redução radical da prestação pelo estado das medidas e proteções para os mais vulneráveis; a privatização e a terceirização de bens públicos, o que abrange desde a educação, chegando a parques, serviços postais, estradas e assistência social e ainda as prisões e as forças armadas; a substituição da tributação progressiva pela regressiva com esquemas tarifários; o fim de redistribuição de riqueza como um fator de política econômica ou social; a conversão de todas as necessidades ou aspirações humanas em um negócio rentável, o que inclui desde a preparação de candidaturas para admissão nos

estabelecimentos de ensino até os transplantes de órgãos humanos, desde a adoção de um bebê até os direitos de poluição; desde evitar filas ('from avoiding lines') até a reserva de espaços para as pernas em um avião; e, mais recentemente, a transformação em matéria financeira de todo o domínio crescente do capital financeiro sobre o capital produtivo na dinâmica da economia e da vida quotidiana sobre o capital produtivo na dinâmica da economia e da vida quotidiana.

2

EVOLUÇÕES NOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

O Banco Mundial, seguido por organizações como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e, mais tarde, a Comissão Europeia e a Organização Mundial do Comércio (OMC), foi o agente principal na promoção da adaptação ao ensino superior dos princípios econômicos do consenso de Washington e, por conseguinte, pôs-se a defender:

- A redução do montante de investimentos no ensino superior;
- O estímulo à educação privada, considerada um instrumento para se alcançar a equidade;
- A aceitação do princípio segundo o qual a educação superior é considerada um objeto comercial;
- A regulação dos sistemas educativos em conformidade com princípios consolidados mais tarde no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC).

A OCDE, por sua vez, procurou e conseguiu, durante algum tempo, nos primeiros anos deste século, alcançar a liderança internacional em matéria de educação. A mensagem dessa organização para os países em desenvolvimento é clara e é integrada pelos seguintes elementos no contexto atual:

- Não devem ser feitos investimentos no ensino superior nos países que ainda não resolveram o problema do ensino básico e/ou secundário;
- A solução para esses países pode ser encontrada em estratégias de assistência ao desenvolvimento, ou seja, eles devem buscar soluções no exterior;
- **Os países em desenvolvimento devem beneficiar-se do ensino superior de fornecedores estrangeiros**, e, nesse caso, os guias para a qualidade da educação transfronteiriça produzidos pela OCDE e usados por alguns funcionários da UNESCO facilitam a identificação dos fornecedores de alta qualidade.

Está implícito nessa abordagem que é em países como Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália, França, entre outros, que se devem comprar os produtos educativos. A recomendação para seguir essa estratégia tornou-se evidente na argumentação utilizada pelo secretário-geral da OCDE durante uma apresentação na UNESCO em 19 de outubro de 2007:

Advirto contra a permissão para que os investimentos no ensino superior sejam maiores que os que são feitos nas escolas primárias e secundárias. O ensino superior é caro. Nos países da OCDE, uma vaga no ensino superior pode ser até 25 vezes mais cara do que no ensino básico. Países nos estágios iniciais de desenvolvimento devem

cuidar do ensino básico antes de investir pesadamente na educação superior. Por boas razões, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio apoiam o acesso universal e equitativo à educação primária e secundária para meninos e meninas. Nos lugares em que a educação primária para todos ainda não se tenha tornado uma realidade, é possível que, em geral, tendo em conta os recursos disponíveis, seja menos oneroso e mais eficiente concentrar-se nesta área. Os estudantes que se matriculam no ensino superior podem ter uma gama diversificada de opções e podem também querer beneficiar-se da educação superior que oferecem provedores externos. Tudo isso pode ser alcançado como parte das estratégias de desenvolvimento. As diretrizes sobre a qualidade transfronteiriça de Ensino Superior, desenvolvidas pela UNESCO e pela OCDE, tornam mais fácil a identificação de fornecedores de alta qualidade no nível internacional.⁸

8 Texto original de Ángel Guría (2007, p. 3): “I would still like to caution against letting investment in higher education run ahead of investment in elementary and secondary schools. Higher education is expensive. In OECD countries, a place in tertiary education can be up to 25 times as expensive as in primary education. Countries at earlier stages of development should take care of basics before investing heavily in higher education. For good reasons the Millennium Development Goals call for universal and equal access to primary and secondary education for boys and girls. Where primary education for all has not become a reality yet, it may, on balance, be less expensive and more efficient to focus on this area, given the resources at hand. Students moving on to higher education can have a range of choices and they may also want to take advantage of higher education offered by outside providers. All of this might be accomplished as part of development strategies. The Guidelines for Quality Provision in Cross Border Higher Education, developed by UNESCO and OECD, make it easier to identify high quality providers on an international level”.



3

A IMPOSIÇÃO DE UM MODELO

O modelo de universidade americana gradualmente se tornou o modelo dominante no mundo. No Brasil, por exemplo, essa tendência, presente na reforma universitária de 1968, consolidou-se com a Lei 5.540/69, e, agora, com o processo de Bolonha, é praticamente a Europa inteira que se submete a conceitos que vêm dos Estados Unidos. Aceitar esse modelo como único e ideal é ridículo, quando se tem em conta dados da realidade, como fez *The Economist*, em sua edição de 1º de dezembro de 2012, (*Higher education: not what used to be* – ‘Ensino superior: não é o que costumava ser’). Hoje nem para os Estados Unidos esse sistema dominante é o mais adequado.

Segundo enfatiza a pesquisadora Wendy Brown (2015, p. 175) “uma educação superior amplamente acessível e disponível é uma das grandes baixas do ascenso do neoliberalismo no mundo euro atlântico”. A pesquisadora se refere a um fenômeno que ocorre em todo o Ocidente, mas sua análise é baseada principalmente no sistema dos Estados Unidos, que, enfraquecendo o currículo em artes liberais (*liberal arts*), transformou a educação em produto e os estudantes em clientes e, além disso, deixou de se preocupar com a formação do cidadão.

The Economist (01/12/2012) mostra que, apesar de as instituições dos Estados Unidos continuarem a ocupar mais da

metade dos 100 primeiros lugares nos rankings internacionais, o conjunto do sistema enfrenta sérios problemas. As instituições universitárias dos Estados Unidos não podem – acrescentamos nós – serem consideradas como um modelo a seguir.

Os elementos negativos desse sistema são de diversas ordens:

- Aumento no valor das escolaridades da ordem de cinco vezes com relação ao crescimento da inflação desde 1983;
- Explosão da dívida das universidades e dos estudantes. Essas dobraram de valor em 15 anos. Os que concluíram a graduação em 2011 deixaram a universidade com um débito em média de 26 mil dólares;
- Queda de qualidade dos diplomados.

Além disso, o conceito universitário dominante nos Estados Unidos sempre implicou a ideia segundo a qual a universidade irá à comunidade, com a intenção de estender suas atividades de ensino e pesquisa e o fundo de cultura de que se considera possuidora. A comunidade, de acordo com esse conceito, é um objeto, tem de agir de forma passiva no processo, sendo apenas um receptor de outro polo, exógeno e superior.

A abordagem da comunidade pelas universidades é, pois, feita através de uma posição elitista, em que a comunidade é considerada elemento inferior. A universidade, com suas elites, seus sábios, sua cultura sofisticada, leva à comunidade o conjunto de seu saber. **Essa posição não é inocente. É ideológica e esse é o pecado original do modelo, como o de muitos projetos de cooperação entre os países ricos e os demais.**

4

COOPERAÇÃO SOLIDÁRIA

Os países ricos, em 2005, tinham se comprometido em aplicar 0,7% do seu PIB em programas e projetos de ajuda internacional ao desenvolvimento, mas chegaram ao início do século XXI com a média de 0,25%. Estima-se que, com desconto dos fundos fantasmas utilizados nos/e para os países ricos e seus consultores, essa ajuda, no que se refere aos membros do G-7 – Reino Unido, França, Estados Unidos, Alemanha, Canadá e Japão – reduz-se a 0,07%. No entanto, de que ajuda se fala? Na verdade, **uma grande parte dos fundos destinados à cooperação é constituída de empréstimos, e não de doações ou subvenções.**

Reflexões sobre a cooperação internacional em matéria universitária levaram a UNESCO a lançar, em 1991, o programa UNITWIN/Cátedras UNESCO, cujo objetivo era o de favorecer a constituição de redes entre estabelecimentos de ensino superior nos níveis intrarregional, regional e sub-regional, com a finalidade de promover o desenvolvimento institucional e a distribuição de recursos e de facilitar as trocas de conhecimentos especializados e de dados de experiência como de pessoal e de estudantes.

O conceito tradicional de cooperação, de acordo com **Jorge Brovetto**, ex-reitor da Universidade da República, em Montevideo, e ex-ministro da Educação e Cultura, do Uruguai, carac-

terizava-se pelo fato de que **“quem recebe a cooperação tem o problema e quem administra o programa tem a solução e os recursos para a sua implementação”** (BROVETTO, 1996).

O programa UNITWIN, ao contrário, estava baseado no espírito de solidariedade universitária indispensável para conseguir o avanço de um processo que levaria ao estabelecimento de laços fortes e duradouros entre instituições de ensino superior e científica do mundo inteiro. No plano acadêmico, estimulava a promoção e o reforço de programas inovadores e interdisciplinares de formação e de pesquisa que tivessem uma incidência direta sobre o desenvolvimento humano sustentável.

O programa UNITWIN visava a dar uma resposta à necessidade que têm esses estabelecimentos de abrirem suas fronteiras e de saírem de seu isolamento. **Nenhuma instituição pode, nos dias de hoje, viver isolada** e imaginar que, sozinha, tem condições de cobrir satisfatoriamente todos os campos do conhecimento. Em fevereiro de 1993, havia 70 cátedras e 20 redes eram apoiadas pelo Programa UNITWIN. Em fevereiro de 1996, esses números tinham subido para 214 e 46, respectivamente.

Segundo sua concepção, **no momento de sua criação**, o programa teria dois elementos básicos: as cátedras UNESCO, com vocação a transformar-se em centro de excelência, e as redes. **Cada cátedra deveria constituir-se em ponto focal ou elemento integrante de uma rede.**⁹ Internamente, o programa teria de contar com a participação dos diferentes programas da organização: educação, ciência e tecnologia, comunicações, cultura, ciências sociais. Em 1998, por ocasião da Conferência

9 Em março de 2007, o secretariado da UNESCO submeteu ao Conselho Executivo dessa organização um documento (176 EX/10), contendo novas orientações estratégicas para o programa UNITWIN. Entre as ‘novas’ linhas para a renovação do programa, anunciava-se a necessidade de envolvimento nas atividades de UNITWIN de todos os setores da UNESCO, o que era elemento essencial da concepção do programa desde o início e a transformação de centros de excelência em polos de excelência.

Mundial sobre o Ensino Superior, que a UNESCO organizou em Paris, já existiam mais de 300 cátedras e cerca de 50 redes.

Estava subjacente nessa iniciativa a convicção de que a criação de programas conjuntos de pesquisa e de pós-graduação em nível de doutorado poderia ser um caminho a ser priorizado pelas políticas públicas de internacionalização da educação superior. Medidas como essa evitariam o êxodo de cérebros e colaborariam para a transferência solidária de conhecimento entre instituições e entre os países e regiões.

Frequentemente, especialistas e responsáveis por políticas públicas de cooperação se perguntam sobre o que se deve fazer para se evitar o êxodo de competências e, conseqüentemente, a pilhagem de cérebros. A Associação de Universidades Europeias, em 2010, analisou a situação concreta dos intercâmbios acadêmicos entre a Europa e a África, buscando encontrar fórmulas que pudessem ser utilizadas para reverter a situação atual.

Que essa seja dramática não há dúvidas. Estimava-se, em 2010, que, em escala mundial, o número de pesquisadores formados na África representava apenas 2,3% do total mundial, percentagem inferior à de um só país europeu, o Reino Unido. Essa situação era provocada por vários fatores, inclusive o de que a maioria das pessoas formadas abandonava o continente ou a ele não regressava, quando completava os cursos no exterior. Pesquisadores, doutores, engenheiros, professores, administradores de alto nível, buscam sempre encontrar lugares onde possam dispor de melhores oportunidades de empregos, com salários decentes e boas condições de vida para eles e suas famílias. Isto afeta a África, mas também a América Latina e outras regiões em desenvolvimento ou menos desenvolvidas.

Os números levantados pela AUE são claros (2010). Pesquisas baseadas na Universidade Católica de Louvain, por exemplo, revelam que 67% da mão de obra qualificada do Cabo Verde estão no exterior, assim como 63% da de Gâmbia e 53%

da de Serra Leoa. Analisados dez países africanos, a média observada é superior a 40%. Os problemas se agravam em face da redução dos investimentos públicos na área de ensino superior e de pesquisa, da constatação de que as condições de trabalho não são boas (falta de laboratórios, por exemplo) e os salários são por demais inferiores aos que bons pesquisadores podem encontrar na Europa (de dez a vinte vezes inferiores). O estímulo à fuga de cérebros torna-se então muito forte.

Os países ou regiões que mais se beneficiam do êxodo de cérebros são a Europa, onde vivem 48,3% dos diplomados africanos, os Estados Unidos, com 31,8%, o Canadá, com 12,4%, e a Austrália com 6,8%. Com isso, a África dispõe de apenas 169 pesquisadores por um milhão de habitantes contra 742 na Ásia, 2.728 na União Europeia e 4.654 na América do Norte. Entre 1990 e 2000, na África do Oeste, a emigração de diplomados no ensino superior aumentou 123% contra 53% para o pessoal não qualificado. Observa-se pois uma aceleração da imigração de pessoal altamente qualificado em direção dos países da OCDE que concentram cerca de 90% dos imigrantes altamente qualificados no mundo. Houve um crescimento de cerca de 800 mil por ano entre 1990 e 2000.

A União Europeia não esconde que financiamentos ‘generosos’ a programas como ‘Erasmus Mundus’ têm como um de seus objetivos principais o recrutamento dos melhores cérebros de outras partes do universo. Para isto, estimula algo que, em princípio, seria positivo, ou seja, a criação de doutorados compartilhados, acompanhados de programas ambiciosos de bolsas. Mas, na medida em que o objetivo real de Erasmus Mundus, segundo Sarah Piovezan, em artigo publicado no suplemento ‘Économie’ do jornal *Le Monde*, no dia 29 de janeiro de 2008, seja explicitamente o de recrutar os melhores cérebros estrangeiros, **no final, mais ‘cooperação’ poderá significar mais estímulo à fuga de cérebros.**

Uma primeira conclusão se impõe em face dessa realidade. **Os programas de cooperação bilaterais, poderíamos dizer os multilaterais também, deveriam prever a criação de condições que permitissem aos pesquisadores regressar a seus países e desenvolver um trabalho em condições satisfatórias.** E, em realidade, são poucos os programas, raros os laboratórios que o fazem, reforçando instituições, universidades e laboratórios nos países beneficiários da cooperação.

Existem programas que preveem tal tipo de cooperação. Parece ser o caso de um deles na Universidade de Upsala na Suécia (*International Science Program* – ISP), que dá prioridade não a indivíduos isolados, mas a unidades, em particular departamentos de universidades africanas. O programa atua no campo da química, da física e das matemáticas. No período de 2003 a 2008, o programa ISP foi implementado em 12 países, dos quais 10 na África Subsaariana, tendo propiciado a obtenção de 138 doutorados e 600 mestrados **com um êxodo de cérebros limitado a 5%.**

Há que se notar que foi constatando essa mesma realidade, nos anos 80, que a UNESCO decidiu mudar de estratégia frente a essa questão. Em lugar de continuar elaborando estudos sobre êxodo de cérebros, que levavam sempre a conclusões conhecidas desde o início, considerou-se que seria mais pertinente concentrar esforços numa atitude mais positiva, reforçando a capacidade de formação (*capacity building*) nos países em desenvolvimento. Esse foi um dos pontos de partida da reflexão que levou à constituição do programa UNITWIN/Cátedras UNESCO, cujas origens foram acima mencionadas.

As tendências maléficas foram reforçadas com o desenvolvimento das novas tecnologias. Instituições dos países desenvolvidos exportam por Internet programas completos, a maioria em inglês, em muitos casos, sem nenhum vínculo com as necessidades dos países receptores. **Em lugar de utilizar as**

novas tecnologias para uma melhor distribuição do saber, esta ‘transferência’ constitui, em realidade, uma modalidade nova e eficaz de imposição de modelos, configurando-se assim uma nova forma de neocolonialismo.

Na Europa, há quem pense que a exigência de que os bolistas africanos realizem estágios em seus países de origem e de que, quando elaborem algum trabalho de pesquisa como parte de seu programa acadêmico, trabalhem sobre temas relativos a seu país de origem, poderia colaborar para minorar o efeito do êxodo de cérebros. Dava-se sempre como exemplo de alienação o de estudantes africanos de pequenos países fazendo doutorado em energia atômica em universidades europeias. É evidente que se transformam em candidatos ao não retorno a seus países de origem...

Uma política correta poderia ser a que adotou a China que decidiu melhorar o equipamento dos laboratórios de suas instituições e garantir melhores condições de trabalho a seus especialistas nacionais. E, ao mesmo tempo, ao enviar estudantes ao exterior, tratou de assegurar que tivessem condições adequadas de trabalho por ocasião de seu retorno. **Enviar e financiar estudantes para ir ao exterior sem lhes propiciar boas condições no retorno é, da parte dos países em desenvolvimento, uma atitude de suicídio.** Estarão dando, de mão beijada, aos países ricos a possibilidade de recrutar os melhores cérebros, já com formação avançada, dos países em desenvolvimento. Dispositivos incitativos para a volta, assim como infraestruturas adaptadas no domínio da pesquisa e melhores perspectivas de carreira, podem se revelar mais úteis que medidas restritivas que criem obstáculos às liberdades dos estudantes e dos pesquisadores.

O documento da AUE sugere ainda que se integre a mobilidade no seio de quadros colaborativos sob a forma de expedição de diplomas comuns (como ocorre em alguns programas sanduíches no nível de segundo ciclo) e períodos de mobilidade

consagrados à elaboração escrita de uma dissertação e de estágios nas empresas. É igualmente possível “integrar neste conjunto de medidas a retomada de contacto com a diáspora científica e desenvolver uma cooperação durável” (AUE, 2010, p. 13).

Tentando ser mais concretos, os autores do documento da AUE, em sua fase final, propõem medidas como:

- Dispositivos incitativos como melhoria das infraestruturas de pesquisa e das condições de recrutamento dos pesquisadores e dos estudantes;
- Programas de mobilidade e de cooperação tendo por efeito a redução do risco de fuga dos cérebros;
- Medidas que permitam uma participação ativa da diáspora científica no ensino superior, como são exemplos os dispositivos incitativos ao retorno dos pesquisadores expatriados.

Nada disso, porém, é novidade pelo menos do ponto de vista conceptual. Ao contrário, esses fatos e essas sugestões confirmam e reforçam os resultados dos debates que precederam a elaboração e a aprovação da Declaração da CMES, em 1998, tendo se considerado que nenhuma instituição de ensino superior pode, hoje, viver isolada. O progresso do conhecimento é de tal forma rápido que, só, nenhuma instituição pode sobreviver, e todas têm algo **que aprender com suas congêneres**.

Além disso, insistiu-se a necessidade de que **toda cooperação**, em particular com os países em desenvolvimento, seja **baseada na solidariedade, no reconhecimento e apoio mútuos, na autêntica parceria**, que resulte, de modo equitativo, em benefício mútuo. A importância de compartilhar conhecimentos teóricos e práticos em nível internacional deve guiar as

relações entre instituições de educação superior em países desenvolvidos, em países em desenvolvimento, e deve beneficiar particularmente os menos desenvolvidos.

Sempre dentro da ótica de se considerar o ensino superior como bem público, os participantes da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, de 1998, estimularam a ratificação e implementação dos instrumentos normativos relativos ao reconhecimento de estudos e diplomas, condenaram o êxodo de cérebros e sugeriram que os esquemas de cooperação internacional se baseassem em relações de longo prazo entre estabelecimentos do Sul e do Norte, assim como entre estabelecimentos do Sul-Sul.

5

REPENSANDO A EDUCAÇÃO

Um exemplo surpreendente de uma iniciativa que pode favorecer os avanços ideológicos de organizações como o Banco Mundial e a OCDE, contrários à concepção do ensino superior como bem público, foi dado pela publicação, em Paris, no marco da UNESCO, em 2015, do documento ‘Repensando a educação – Rumo a um bem comum global?’. Esse teria por objetivo atualizar as reflexões do Informe Faure (FAURE, 1973) e do Informe Delors (DELORS, 1996), procurando, por meio de subterfúgios, eliminar o conceito de ‘bem público’ aplicado à educação e ao ensino superior.

Em escala mundial, sempre foram duas as formas de se conceber uma universidade ou, como preferem alguns analistas, existem duas racionalidades que fundamentam a ação das instituições que podem ser tratadas como:

- **Um serviço público** prestado, sobretudo pelos governos, mas que também pode ser proporcionado por outras instituições no marco de sistemas de concessão, delegação ou autorização. Essa é a concepção que predominou durante a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, em 1998;

- **Empresas** organizadas para vender produtos aos que podem pagá-los. Os estudantes, nesse caso, são vistos como clientes. É o modelo anglo-saxônico, que se busca espalhar por todo o mundo.

O serviço público, chamado a tornar operacionais os bens públicos, baseia-se em três princípios:

- **Igualdade:** todos têm o direito ao serviço público, sem discriminação. No que diz respeito ao ensino superior, o conceito é muito claro, tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, como na Declaração da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998, em Paris.

- **Continuidade ou permanência:** o serviço público deve responder, de forma permanente, sem interrupção, às necessidades de todos os cidadãos.

- **Adaptabilidade ou flexibilidade:** o serviço público deve adaptar-se à evolução da sociedade.¹⁰

Confundem-se muitas vezes os conceitos de serviço público (missão) e setor público (estatuto). É um erro primário. O conceito de bem público não elimina a possibilidade de **concessão, delegação ou autorização**, inclusive em benefício de empresas privadas, mas implica que os beneficiários dessas medidas se submetam a normas que privilegiem o interesse coletivo. **Também requer a existência de mecanismos que obriguem os prestadores do serviço a encargos (*cahier de charges***

10 Uma análise aprofundada sobre essas características do serviço público encontra-se em *Le management dans les organisations publiques*, de Annie Bartoli (2007).

em francês), sendo o controle realizado por autoridades legítimas, democraticamente eleitas.

Até então, o sistema das Nações Unidas, em particular a UNESCO, sempre considerara a educação como um direito humano, destinado a todos e a cada um, em síntese um bem público, tomando como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948:

Toda pessoa tem direito à educação [...]. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado. **O acesso ao ensino superior deve ser igualmente acessível a todos, em função do mérito (artigo 26).**¹¹

Esse dispositivo foi reforçado pelo Artigo 13 Parágrafo 1º do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em dezembro de 1966, e ratificado por inúmeros países, inclusive pelo Brasil, em 24 de janeiro de 1992. Diz o seguinte:

a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;

b) A educação secundária, em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;

¹¹ Como veremos adiante, a educação deve ser considerada bem público, sendo dispensáveis quaisquer adjetivos que somente têm por efeito reduzir o impacto e a extensão desse princípio. Mesmo o Informe Delors *'L'éducation - un trésor est caché dedans'* (1996), tentando ser conciliante com as posições correntes dentro da União Europeia, afirma, na página 164 da versão francesa, que a educação é um "bem coletivo que deve ser acessível a todos e não pode ser objeto de uma simples regulação do mercado".

c) A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito [...]

São essas posições ancoradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos e fundamentais no sistema das Nações Unidas desde sua criação que se busca, nos dias de hoje, colocar por terra.

6

CONTEXTO NEOLIBERAL DA MERCANTILIZAÇÃO

Como isso tudo se apresenta na vida real?

Tornou-se um dogma nas organizações internacionais, nos meios de comunicação e entre autoridades públicas em todos os continentes dizer que o ensino público superior provoca injustiças, de vez que beneficia os ricos em detrimento dos pobres. Trata-se de uma simplificação baseada frequentemente em dados falsos.

Vejamos o caso brasileiro. Nos anos 80 e 90, estudos em diversas universidades brasileiras mostraram que essas análises eram pelo menos parciais. Em junho de 1999, *O Estado de São Paulo* publicou reportagem de Simone Biehler Mateos e Rose Mary de Souza mostrando que mais da metade (52,9%) dos estudantes da Universidade de Campinas (Unicamp), admitidos nessa universidade naquele ano, era oriunda da classe baixa ou média baixa; 23% vinham de famílias com renda mensal de até dez salários mínimos e 30% de famílias com rendimentos entre 21 e 30 salários. Apenas 15% dos calouros da Unicamp vinham de famílias de classe alta, ou seja, com renda mensal superior a 40 salários.

Essa situação de inclusão social melhorou muito entre 2010 e 2014, em seguida à adoção pelo governo brasileiro de

então da política de cotas em benefício de minorias e de outras políticas de inclusão social. Em 18 de agosto de 2016, de novo o jornal *O Estado de São Paulo* publicou matéria de Lígia Formenti, Isabela Palhares e Victor Vieira com o título de ‘2 em 3 alunos de universidades federais são das classes D e E’.

Os jornalistas paulistas basearam seu artigo em pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Segundo a ANDIFES, “número aumentou em quatro anos, enquanto caiu a faixa dos estudantes com renda acima de dez salários”. O trabalho indicou ainda que dois terços dos alunos (66,19%) vêm de famílias cuja renda não ultrapassa 1,5 salário mínimo per capita (RS 1320). Em 2010, eram 44%. “O mito de que a universidade federal é para a elite está sendo destruído”, resumiu para o jornal paulista a presidente da ANDIFES, Ângela Paiva Cruz, que acrescentou “ser necessário o reforço de políticas para dar continuidade à democratização do acesso, e sobretudo garantias de assistência aos estudantes”.

É um dado positivo, não há dúvidas. **As instituições públicas brasileiras estão favorecendo a inclusão social. Mas isto é uma parte da realidade.** Um especialista brasileiro muito conhecido em toda a região do MERCOSUL, Valdemar Sguissardi, elaborou, por solicitação da Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação do Brasil (SESU), “um estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso á) educação superior no Brasil – 2002-2012” (SGUISSARDI, 2014). Os dados apresentados são estupefacentes. **O mais incompreensível é o fato de o documento, até agora (dezembro de 2016), não ter sido divulgado.** E, observando as modificações na vida política brasileira em 2016, a expectativa é a de que esse documento seja, em definitivo, abandonado pelos que detêm o poder político no Brasil.

Embora o Plano Nacional de Educação brasileiro (2001-2010) previsse atingir-se no país uma taxa líquida de 30% de

matrículas de graduação até 2012, apenas se ultrapassou metade desse índice (15,3%). O novo PNE estabelece uma meta de 33% para o decênio 2014-2024.

Em 2012, as matrículas de graduação (presencial e a distância), no total de 7.037.688, assim se distribuíam: 26,9% nas IES públicas e 73,1% nas privadas. Outro dado revelador do que representa a comercialização do ensino superior no Brasil aparece no documento de maneira insofismável. Ainda, segundo Sguissardi, baseado em dados divulgados por *Infomoney*, 28 de março de 2014, de março de 2012 a março de 2014, enquanto o total das empresas da BM&FBovespa teve 23% de desvalorização de suas ações, a Kroton Educacional teve cerca de 300% de valorização, e a Estácio Participações cerca de 250% (SGUISSARDI, 2014, p. 8).

Com base nos dados apresentados por Sguissardi, pode-se verificar que, hoje, no Brasil, mais de 80% das instituições de ensino superior têm fins lucrativos, são comerciais, têm em suas empresas mantenedoras grupos econômicos poderosos nacionais e estrangeiros e inclusive uma divisão do Banco Mundial, *The International Finance Corporation*. Elas se regem pelas leis do comércio e controlam as matrículas da maioria dos estudantes do país.

Para completar esse quadro devastador, a imprensa brasileira divulgou, no início do mês de agosto de 2016, que os grupos comerciais Kroton e Estácio decidiram fundir-se, consolidando sua posição de maior grupo de educação do Brasil, um dos maiores do mundo, com cerca de 1,5 milhão de estudantes (um milhão da Kroton e cerca de 500 mil da Estácio). A operação envolve a soma de R\$ 5,5 bilhões. A fusão, em setembro de 2016, ainda dependia, no final daquele ano, de aprovação pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE). Poucos acreditavam que ela pudesse ser suspensa. Mas, ainda que isso ocorra, fica clara a tendência de concentração que tem por base utilizar a educação superior como fonte de lucros, deixan-

do de lado a formação integral do cidadão. Permanece, então, a pergunta: que tipo de formação estão recebendo milhões de estudantes universitários brasileiros? Que tipo de cidadão está sendo formado na grande maioria de universidades deste país?

Em 2016, o governo brasileiro, implantado em seguida à destituição da presidente Dilma Roussef, lançou medidas visando à reforma do ensino médio e propôs ao Congresso nacional mudanças na Constituição do país, **alterando os dispositivos constitucionais que obrigam o governo a gastar, em educação, 10% de sua renda**. Apesar do apoio de analistas como Cláudio Moura Castro e João Baptista de Oliveira, muitos especialistas em educação consideram que essas medidas, de cunho neoliberal, significam um retrocesso para a educação. Haverá – parece evidente – menos recursos para a educação e para a pesquisa.

No que se refere às mudanças no ensino médio, é certo que as propostas do governo brasileiro atual mostram semelhanças com a fracassada reforma de 1971, quando os governantes do sistema ditatorial decidiram reforçar a formação de mão de obra segundo os requerimentos dos industriais da época. Para muitos, a concentração dos programas com a supressão da obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física e, além disso, a mudança para optativa da disciplina de Espanhol eliminarão a possibilidade de os estudantes de camadas pobres adquirirem um conhecimento amplo, que lhes daria a possibilidade de um desenvolvimento pessoal maior e uma capacidade crítica, apta a lhes favorecer no mundo atual.

No outro lado da organização social, estudantes das camadas mais ricas irão a escolas particulares e poderão ter acesso a uma formação muito mais diversificada. Para as escolas públicas, haverá menos professores, pois as disciplinas obrigatórias serão apenas Português, Inglês e Matemática. A liberdade de escolha que alguns senadores indicaram existir no projeto é uma miragem.

Independentemente dessas considerações, o método utilizado pelo governo foi autoritário. As medidas foram tomadas ou propostas ao Congresso para adoção de maneira expeditiva sem consultas amplas com as instituições e especialistas diversificados na área. Para completar o autoritarismo, observa-se que a repressão no Brasil voltou a ser violenta com relação aos que se opõem a medidas governamentais. Em 19 de outubro de 2016, o Ministério da Educação do Brasil enviou, inclusive, ofício às diretorias dos institutos federais para que esses identificassem os estudantes que participavam das ocupações dos imóveis de estabelecimentos educacionais.

Os atuais dirigentes políticos brasileiros (dezembro de 2016) parecem ignorar os resultados de estudos diversos elaborados, em particular pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), segundo os quais a participação de todos os segmentos da sociedade é condição básica para a correta implementação de programas de desenvolvimento social. **Um marco amplo de participação por sua vez somente é possível num contexto de liberdade política, social e econômica.**

Por outro lado, jogar sobre os trabalhadores, funcionários e servidores de maneira geral a responsabilidade pela crise adotando uma política neoliberal para o trabalho, cujos resultados, por toda a parte, são a precariedade e a insegurança, não pode ser a solução nem mais justa, nem mais democrática. De igual maneira, a educação não pode ser vista apenas como instrumento para formação de mão de obra barata para as chamadas classes produtoras. Essas medidas configuram um quadro que poderá ser fatal à pretensão dos que desejam que a educação, e em particular o ensino superior, exerça num país como o Brasil uma influência decisiva para a construção de uma sociedade mais justa numa nação independente.



7

A DIFÍCIL QUESTÃO DO FINANCIAMENTO

Quando se analisa a questão do ensino superior no mundo, nas últimas décadas, verifica-se uma equação complicada. Os efetivos multiplicaram-se exponencialmente, enquanto, ao mesmo tempo, os recursos, principalmente financeiros, diminuíram numa proporção assustadora. **Torna-se então evidente que discutir democratização não é possível sem o debate sobre o financiamento da educação e, em particular, do ensino superior.** Esse foi o tema mais difícil da Conferência Mundial sobre o Ensino Mundial, da UNESCO, em Paris, em 1998.

Restringir o acesso ao ensino superior é uma armadilha para os países em desenvolvimento. Os que defendem a introdução do sistema de ensino superior pago partem de um diagnóstico que, em alguns lugares, pode ser correto: os pobres pagam pelos ricos. Ricos têm mais acesso à educação de qualidade, gratuita ou não, conforme o caso; pobres têm de pagar por uma educação de baixo nível, **como ocorre, hoje, na Inglaterra.**

O problema, no entanto, é mais complexo do que querem crer certos analistas de fim de semana ou de beira de piscina. O sistema de cobrança de anuidades é, em muitos casos, a solução fácil para administradores sem imaginação ou para

funcionários internacionais que enviam seus filhos a colégios caríssimos e, depois, têm os custos reembolsados por suas organizações. Em alguns países, a adoção do ensino universitário pago provocou mais exclusão, alguns falam mesmo de verdadeiro *apartheid* social. Pesquisas do Instituto de Educação de Londres revelam os efeitos sociais nefastos dessas políticas em países como Estados Unidos e Reino Unido.

A correção do sistema através de medidas como bolsas, crédito educativo e outras, como advogado pelos organismos financeiros, também não é simples. Mesmo em países democráticos, frequentemente os beneficiados são os que menos necessitam, valendo mais os contatos políticos que a privação de recursos. Não se deve esquecer também que muitos estudantes, vivendo em regiões isoladas, nem acesso têm à informação sobre bolsas ou créditos educativos. Além do mais, o custo da operação, inclusive da administração do sistema, nem sempre é justificável para um aumento digamos de 5% a 10% no orçamento das instituições, como assinalam vários autores, entre eles Luiz Antonio Cunha.

Armando Mendes, um economista e educador brasileiro já falecido, estudou a solução fiscal que poderia ser tentada e, no final, defendeu que, em países como o Brasil, seria necessário:

- Assegurar o acesso aos mais pobres;
- Ampliar as fontes de recursos das universidades;
- Integrar as famílias dos mais ricos no esforço pela ampliação dos recursos destinados à educação (através do mecanismo do imposto sobre a renda).

As reflexões de Armando Mendes coincidem com as que foram feitas no quadro da UNESCO nos anos 80 e início dos 90 (ver *The role of higher education in society: quality and pertinence*).

ce' News Papers on Higher Education – Meetings – nº 1– UNESCO – Paris 1991) e que, mais tarde, foram confirmadas por pesquisas de analistas do Instituto de Educação da Universidade de Londres, que, neste início de século, afirmaram:

A pesquisa nos Estados Unidos demonstra claramente que os empréstimos estudantis têm um impacto negativo/desencentivo sobre a participação de grupos de baixa renda por causa da dívida concomitante dos estudantes, mas neutro na dos grupos de renda média a alta. Em contrapartida, os subsídios têm um resultado positivo na matrícula de grupos de baixa renda e um resultado neutro para grupos de renda média a alta. E as taxas de matrícula têm um efeito de desencentivo sobre os alunos pobres e de renda média, mas não têm impacto algum entre os estudantes de alta renda (ST. JOHN, 1999; MCPHERSON; SHAPIRO, 1991; ST. JOHN; STARKEY, 1995, citados por CLAIR CALLENDER).

As medidas fiscais com cobrança feita diretamente na declaração de imposto de renda dos que estudam ou têm filhos estudando em universidades públicas gratuitas são, sem dúvida, uma pista que deve ser explorada, principalmente em um país como o Brasil, onde, segundo se diz, uma quantia equivalente ao do PIB nacional está fora do alcance da Receita Federal, constituindo um índice de evasão fiscal alcançado em raros países do mundo. Em um país que paga por mês bilhões de juros da dívida pública e se permite uma sonegação fiscal dessa natureza, parece difícil justificar que se queira resolver o problema do financiamento da educação através da cobrança aos estudantes.

Na mesma linha de não instituir uma cobrança generalizada, mas de utilizar recursos fiscais, duas sugestões merecem um exame frio e objetivo:

- A do professor Rodolfo Pinto da Luz, um antigo dirigente universitário que, em documento apresentado à CMES, em Paris, em 1998, sugeriu que se atribuísse ao desenvolvimento do ensino superior um montante que seria proveniente de um percentual de um imposto.

- A do Andes – o sindicato nacional dos docentes do ensino superior no Brasil –, que, em seu congresso de Fortaleza, em 1999, segundo seu ex-presidente, Renato de Oliveira, sugeriu a criação de taxas sobre setores duros da economia (petróleo, energia, comunicação etc.) para se desenvolver um fundo que asseguraria o desenvolvimento do ensino superior e da pesquisa.

Muitos economistas concentram o debate nas diferenças entre os índices de retornos sociais e privados (*social and private rates of return*), comparando o que ganham os indivíduos com os benefícios que recebe a sociedade com as inversões realizadas nos diversos níveis de educação. Através de análises em que sofismas se multiplicam, defendem que os rendimentos para a sociedade são mais importantes quando se aplicam na educação primária e, utilizando um atalho muito ligeiro, concluem que os países em desenvolvimento não devem considerar a educação superior como prioritária e que, ao contrário, devem eliminar, ou reduzir ou pelo menos não dar prioridade a gastos nesse nível de ensino.

Peter Atherton, um professor canadense prematuramente falecido (*Brock University*), recordava que esse método de análise trata o custo econômico da educação como uma inversão e o compara com as vantagens econômicas. Uma taxa de rentabilidade pessoal (vantagens mais altas para a vida) expressa o rendimento da inversão do indivíduo em sua própria instrução (direitos, materiais e anos de sacrifício etc.). Uma taxa de renta-

bilidade social revela o rendimento da inversão total em educação (gastos públicos para programas de formação sob a forma de subvenções diversificadas). A metodologia é semelhante à que se utiliza para estimar o valor atual de um montante que um indivíduo receberá mais tarde como resultado de seus investimentos, poupanças e aplicações.

Resta dizer que um dos divulgadores desse tipo de análise, num passado recente, ou seja, nos anos 80, foi o Sr. Psacharopoulos, durante muito tempo alto funcionário do Banco Mundial, que, no entanto, num de seus trabalhos mais antigos, reconhecia que **esse método de análise**

[...] não reflete necessariamente a experiência futura dos diplomados de hoje e é ainda mais improvável que ela traduza com exatidão a experiência dos diplomados que abordarão o mercado de trabalho dentro de vários anos, simplesmente porque se terá tomado hoje tal ou qual decisão relativa aos investimentos (ATHERTON, 1986).

Outros analistas gostariam que as universidades passassem a ser geridas como empresas. É verdade que as universidades podem ou devem adotar métodos eficazes de gestão e para isso devem cuidar da formação de pessoal qualificado em administração. No entanto, uma empresa é um organismo, dizia Borrero Cabal, um educador jesuíta, especialista colombiano em gestão universitária, também já falecido. Borrero Cabal, durante as reuniões preparatórias para a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de Paris, em 1998, insistia sempre no fato de que, para ele, uma empresa era **uma unidade orgânica com objetivos gerais e próprios. Ter uma organização visível, estável, eficaz, acentuava Borrero Cabal, é essencial para os estabelecimentos de ensino superior, mas não há de se esquecer de que essas visam a um fim coletivo, devem servir ao desenvolvimento da educação, da cultura e da ciência e**

“não podem ser comparadas às organizações comerciais” (BORRERO CABAL, 1995, p. 43, 187, 213-214).

Em termos concretos, uma universidade deve distinguir entre suas unidades voltadas às finanças e à economia e suas funções principais que são de natureza escolar e que visam à formação, pesquisa, serviços que não podem sempre, como nas empresas capitalistas, visar à eficácia vista como sinônimo de lucro financeiro. Devem manter sua capacidade crítica, devem prestar serviços à comunidade, devem colaborar com o desenvolvimento da sociedade em seu conjunto, devem estimular o acesso e a mobilidade, e não apenas, como nas empresas, favorecer os interesses de seus proprietários, acionistas e, eventualmente, conceder alguns benefícios a seus empregados.

No entanto, muitos se entusiasmam com essa perspectiva, e, insuflados por técnicos de organizações internacionais, buscam, em modelos estrangeiros, desligados de suas realidades, a solução para seus problemas.

Em 1998, as universidades inglesas começaram a cobrar anuidades e a transformar bolsas em empréstimos. Ao mesmo tempo, o governo reduzia seus créditos para pesquisas e para a formação. São grandes as implicações dessas decisões, pois, para satisfazer suas necessidades, as universidades são obrigadas a concentrar seus esforços em atividades comerciais e a consolidar uma filosofia que visa mais ao lucro que ao desenvolvimento do saber ou à expansão da cultura. Periódicos como o *The Economist* frequentemente analisam a situação. Foi o que ocorreu em 16 de novembro de 2000 e, sobretudo, em 14 de novembro de 2002, com um artigo detalhado sobre a ruína das universidades inglesas.

No verão de 1999, os jornais ingleses publicaram uma série de fatos relativos a distorções do sistema inglês. Seria longo mencioná-los todos. Limitemo-nos à edição do domingo, 26 de julho de 1999, do jornal *Sunday Times*, quando esse periódico

chamava a atenção ao fato de que “as universidades obtêm dinheiro vendendo títulos honoríficos”. O jornalista informava, com detalhes, que “as universidades concedem graus honorários a pessoas ricas em troca de dinheiro” e que “homens de negócio podem comprar um doutorado por apenas 10 mil libras”. O jornal explicava que sua atenção havia sido despertada pelo fato de, na Inglaterra, nos últimos tempos, verificar-se um aumento da concessão de títulos honoríficos. Em 1999, constataram os jornalistas, eram mais de mil cada ano, que beneficiavam, em particular, a representantes das indústrias. Até a multicentenária e prestigiosa universidade de Oxford agia dessa maneira. Mas, **o preço, evidentemente, era muito mais caro: 250 mil libras.** A mensagem é clara. Neste Reino Unido, para sobreviver, com a diminuição dos fundos públicos para educação superior, devem-se produzir recursos. Os instrumentos para isto contam pouco. O que importa é o resultado. Tudo isto revela um cinismo descarado.

Deve-se, pois, insistir no fundamental, como fez a CMES de 1998. **Educação, em todos os níveis, é um bem público, um direito de todos.**



8

PROCESSOS INTERCONECTADOS

Para impor o pensamento único, a retomada da teoria da modernização das décadas de 1950 e 1960 e a comercialização da educação, vários processos se desenvolvem no plano internacional. **Aparentemente autônomos ou independentes, são implementados visando todos ao mesmo fim¹²: o desmonte do Estado e privatizações em todos os setores ligados aos serviços públicos.** Seus promotores contam com o apoio de governos de várias regiões, inclusive da América Latina, mas, sobretudo, de instituições europeias, em particular de grandes empresas.

São métodos sofisticados, como veremos a seguir, com uma breve olhada em alguns atualmente em curso. E, em termos práticos, uma regulamentação é posta em execução, tentando ser universal e tirando dos governos, dos países, o controle sobre um elemento essencial da soberania nacional. A situação torna-se ainda mais impressionante quando se constata a existência e se observa o funcionamento, na Europa, desde 1983, de poderosos grupos de pressão. É o caso, por exemplo, de uma insti-

12 Essas questões foram analisadas em vários documentos incluídos em: <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=306>. O fórum realizou-se na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz de Iguaçu, Brasil, nos dias 17 e 18 de novembro de 2014; *'Siglo del conocimiento y el desafío para la educación superior'*, disponível na página web do IESALC-UNESCO – Caracas.

tuição conhecida como ***European Round Table (ERT)***, a **Mesa Redonda Europeia**.

A ERT tornou-se uma geradora de ideias não só para os governos da Europa, mas também, através de um processo de ‘cooperação’, para governantes de todo o mundo. Congrega cerca de 50 entre as maiores empresas europeias e funciona como um grupo de pressão junto à Comissão Europeia, o Conselho de Ministros e o Parlamento Europeu. Consegue infiltrar-se em e influenciar inclusive organizações internacionais. Em 1998, por ocasião da conferência regional de Palermo, preparatória, para a Europa, da primeira Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, da UNESCO (1998), seus dirigentes foram muito ativos.

Agindo com eficiência, grupos de pressão empresariais **dispõem de um sistema, de ideias, de uma concepção de sociedade e de muito dinheiro**. Atuam num marco regional e global, enquanto os que defendem os sistemas de ensino público quase sempre operam principalmente no âmbito nacional e, às vezes, regional. E sem dinheiro... ou com pouco dinheiro.

Esse tipo de grupo de pressão faz o que o pensador da Costa Rica, Gabriel Macaya, definiu como a união de conceitos antagônicos, utilizando fórmulas de linguagem do *newspeak*, como ‘a guerra é a paz’ ou ‘a paz é guerra’, ‘morte é vida’, ‘o amor é ódio’, ‘lealdade é traição’ etc. Os grupos utilizam essa metodologia quando seus membros tratam de questões como desenvolvimento sustentável, globalização com um rosto humano, carreira interdisciplinar, recursos suficientes, previsão do futuro, universidade privada. E, em particular, atuam usando palavras politicamente corretas, mas com duplo sentido:

- Mobilidade;
- Harmonização;

- Melhor qualidade;
- Cooperação.

Uma instituição que parece dispor de laços profundos com os líderes da ERT é a Associação das Universidades Europeias (QUE), que reúne 850 universidades em 47 países, tem um número de funcionários muito mais elevado do que instituições equivalentes e recebe recursos de várias fontes que lhe permitem se transformar em um grupo de pressão poderoso, organizando estudos, desenvolvendo ações de *benchmarking* e conferências temáticas. A AUE, além disso, exerce um papel importante na implementação do Processo de Bolonha.

Um pesquisador francês, Dominique Drouin, numa palestra, em Madrid, durante a Conferência Internacional 'Universidade, Ciência e Pesquisa: resistências e alternativas europeias', no dia 1º de fevereiro de 2014, organizada pela rede *Transform Europe*, mencionou um programa, o *Institutional Programme Evaluation* (IPE), Programa de Avaliação Institucional, que é intimamente associado a diversas universidades europeias. O IPE já fez mais de 300 avaliações em todo o mundo. Os avaliadores geralmente são anglófonos, perfeitamente enquadrados no sistema ERT-OCDE-AUE. Utilizam, como instrumento de trabalho, um documento de 2003, o '*European Standard Guidelines*', que respeita os mesmos parâmetros do documento sobre credenciamento de instituições transfronteiriças, elaborado pela OCDE com a colaboração de alguns funcionários da UNESCO.

Os processos interconectados são os seguintes:

- implementação dos princípios do **Acordo Geral de Comércio de Serviços da OMC (*General Agreement on Trade in Services, GATS*)**, que transformam a educação, em particular o ensino superior e o ensino a distância, em

mercadoria. No final de 2016, finalizou-se, em Genebra, a definição das bases para um convênio mais restritivo que o AGCS. Trata-se do Acordo no Comércio de Serviços (*Trade in Services Agreements*, TISA);¹³

- Estabelecimento de **um sistema internacional de credenciamento (acreditação)**;

- **Revisão das convenções sobre reconhecimento de estudos**, que muitos desejam se faça exclusivamente com base na Convenção de Lisboa, de 1997, que reúne os países europeus, Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália;

- **O Processo de Bolonha**, útil para a uniformização de procedimentos na Europa, mas que pode se tornar também um instrumento de dominação quando implementado em regiões em desenvolvimento como África e América Latina;¹⁴

13 A partir de uma análise, em 2002, no Fórum Social Mundial em Porto Alegre, associações universitárias da América Latina mobilizaram-se contra a aplicação do AGCS-GATS na educação. No Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso foi solicitado para tomar posição. A resposta do governo foi a de que a OMC não representava ameaça para o Brasil. O governo tinha razão. **A ameaça não era a OMC. A ameaça era o governo do Brasil.** Em dezembro de 1996, o Congresso aprovou a Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional, considerando a educação como um serviço público. Em 19 de agosto de 1997, através de um decreto, o governo brasileiro reconheceu a possibilidade de considerar as instituições de ensino superior como um bem de serviço comercial, objeto de lucro. O resultado foi imediato. Em 1999, 48% das instituições de educação superior no Brasil já estavam privatizadas e eram consideradas como com fins de 'lucro', contra 34,5% de instituições privadas sem fins de lucro. Somente 17,5% seguiam sendo vinculadas ao sistema público.

14 O significado do Processo de Bolonha é tema recorrente nos documentos recentes incluídos em www.mardias.net. Destaque especial pode ser dado à publicação conjunta de Alex Fiúza de Mello e Marco Antonio Ro-

- Sistema de classificação – **rankings** – baseado em critérios que se ajustam, sobretudo, aos modelos dos países que dominam a economia, as finanças, a política internacional, sobretudo os anglo-saxões;¹⁵
- Desenvolvimento incontrolado dos *Massive Open On-Line Courses (MOOCs)*.

O que há de grave ou de problemático nessas questões?

Uma lógica de natureza econômica e financeira, cujos critérios são essencialmente mercantilistas opõe-se à concepção de serviço público baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. É o que domina hoje nas instâncias europeias, que estimula a desregulamentação de tudo e a criação de autoridades administrativas independentes ou autônomas em relação ao Estado.

Ao se analisar como funciona a cooperação internacional em questões de desenvolvimento e, em particular, no campo da educação, isto se torna mais claro. Durante muito tempo, falou-

drigues Dias, publicada na revista *Educação & Sociedade*, volume 32, abr.-jun.- 2011- número 115, p. 413-436- 'Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios'. O texto é encontrado em *researchgate* (Marco Dias), em www.mardias.net, vol. 15, doc. nº 7, e em www.cedes.unicamp.br. Alex Fiúza de Mello, por sua parte, publicou, em 2011, pela Editora da UnB, o livro *Globalização, Sociedade do Conhecimento e Educação Superior – os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*, em que analisa o tema em profundidade.

15 A 14ª edição do Ranking de Xangai foi divulgada no dia 15 de agosto de 2016. As dez primeiras universidades, sem surpresa, foram: Universidade de Harvard, Universidade de Stanford, Universidade de Berkeley na Califórnia, Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), Universidade de Princeton, Universidade de Oxford, Instituto de Tecnologia de Oxford, Instituto de Tecnologia da Califórnia, Universidade de Colúmbia, Universidade de Chicago. (Nota do editor: quando este livro já estava pronto para impressão, foram divulgados, em 16 de agosto de 2017, os resultados da 15ª edição. As dez primeira foram: Harvard, Stanford, Cambridge, MIT, Berkeley, Princeton, Oxford, Columbia, Instituto de Tecnologia da Califórnia, Universidade de Chicago).

-se na ‘ajuda’ como um instrumento de cooperação. Descobriu-se então que a ajuda beneficiava frequentemente muito mais os países doadores que os receptores. Passou-se, então, a se falar em ‘assistência,’ mas logo a experiência mostrou que a assistência, baseada, por exemplo, nas teorias ‘difusionistas,’ não respeitava nem a diversidade cultural, nem os interesses daqueles que dela se deviam beneficiar. Cooperação continua então a ser sinônimo de manipulação e de dominação.

9

AGCS – GATS ACORDO GERAL DE COMÉRCIO DE SERVIÇOS

O Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (AGCS), GATS em inglês (*General Agreement on Trade in Services*) – foi aprovado em 1994 e aplicado desde 1995, sob a orientação da Organização Mundial do Comércio (OMC-WTO). Para esta organização, o ensino superior, em vez de um direito, estipulado pela lei dos Estados-Membros, é redefinido como um produto – e de fato é nisto que se torna rapidamente –, transformado em um serviço comercial que se compra e se vende por meio de qualquer fornecedor nacional ou internacional.

Na medida em que seja o comércio quem defina o critério dominante das políticas educacionais, a educação vai deixar de ser para todos. Será para aqueles que podem pagar por ela. A cultura local não será respeitada, e não se dará prioridade às necessidades nacionais e regionais. Não existirá restrição de espécie alguma a pacotes fechados, que não levam em conta as características culturais locais. A definição de políticas educacionais se fará no exterior, e não será definida soberanamente pelas sociedades através dos governos democraticamente eleitos, mas

sim pelo comércio, restringindo-se ainda mais a soberania muitas vezes já debilitada de muitos países em desenvolvimento.¹⁶

Em 1999, **o secretariado da OMC, unilateralmente, definiu explicitamente os serviços que, no seu entendimento, seriam cobertos pelo GATS-AGCS, incluindo a educação e a comunicação** (Introdução ao AGCS – outubro de 1999). A lista é extensa e atinge todos os setores da vida de uma nação, **englo-**

16 No início deste século XXI, associações universitárias localizadas na Europa e na América do Norte, em particular a Associação Internacional de Universidades, e, em seguida, na América Latina, reagiram fortemente contra as tentativas da OMC de agir no campo do ensino superior. As primeiras publicaram um manifesto onde proclamavam: **“A missão do ensino superior consiste em contribuir para o desenvolvimento e melhoria da sociedade como um todo, ou seja: educar e treinar graduados altamente qualificados, capazes de atender às necessidades de todos os setores da atividade humana; promover, gerar e disseminar conhecimentos, através da pesquisa; interpretar, preservar e promover as culturas num marco de pluralismo e de diversidade cultural; oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida; contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis; proteger e promover a sociedade civil, formando jovens de acordo com os valores em que se baseie a sociedade civil democrática e que proporcionem perspectivas críticas e independentes na discussão sobre opções estratégicas e no reforço das perspectivas humanistas”**. Para essas associações, em vez das medidas propostas pela OMC, os governos deveriam incentivar programas de cooperação internacional, incluindo-se neles os relativos à implementação dos instrumentos normativos sobre o reconhecimento de estudos e diplomas (*Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'Accord Général sur Le Commerce de Services*, versão em francês. Disponível em: <www.aucc.ca>). Por sua vez, representantes de universidades e associações universitárias ibero-americanas (América Latina + Portugal e Espanha), no dia 27 de abril de 2002, em Porto Alegre, aprovaram uma declaração dizendo que “os acadêmicos ibero-americanos reafirmavam os compromissos assumidos pelos governos e pela comunidade acadêmica internacional em outubro de 1998, em Paris, na Conferência Mundial sobre o ensino superior, consideravam o ensino superior como um bem público, alertavam a comunidade universitária e a sociedade em geral sobre as consequências desastrosas de tais procedimentos e requeriam dos governos de seus respectivos países que não assinassem qualquer compromisso nesta área no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) da OMC”. Ver também artigo de Rafael Guarga, 2008: *La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio*.

bando tudo o que é normalmente incluído entre as ações do governo, com exceção das forças armadas e da polícia. A lista de serviços, de acordo com a OMC, abrange:

- **Serviços administrativos para as empresas**, incluindo-se aí serviços profissionais e de computadores;
- **Comunicações;**
- Construção e Engenharia;
- Distribuição;
- **Educação;**
- Meio ambiente;
- Finanças, incluindo seguros e bancos;
- Saúde e Serviços Sociais;
- Turismo e Viagens;
- Serviços de lazer, culturais e desportivos;
- Transporte;
- **Outros serviços não incluídos na lista indicada acima.**

Vale a pena notar a subtilidade (ou falta de...) dos servidores da OMC. Incluíram nessa lista praticamente tudo o que é de responsabilidade do governo num sistema considerado democrático. Mas, ao chegarem ao final da lista de onze ele-

mentos, não quiseram se expor a fatos novos que a dinâmica de mudanças na sociedade poderia provocar e acrescentaram um décimo segundo elemento: “outros serviços não incluídos na lista indicada acima”, ou seja, qualquer outro novo serviço que vier a se desenvolver...

Fica claro, também, que muito do que nesse documento se refere à educação, em particular, hoje, ao ensino à distância ou virtual, aplica-se igualmente a outros serviços. É o que ocorre com a comunicação, como tem insistentemente assinalado o pesquisador brasileiro, Venício Artur de Lima, que, num artigo publicado em *Carta Maior*, de 19 de setembro de 2016, analisando as distorções das políticas de comunicação no Brasil, mostrou a não regulamentação, até hoje, do artigo 223 da Constituição de 1988 (e igualmente do parágrafo 5º do artigo 220), determinando que as outorgas e renovações de concessões para o serviço (público) de radiodifusão devem observar “o princípio de complementaridade dos sistemas privado, público e estatal” (DE LIMA, 2016, p. 1- 2).¹⁷

O professor De Lima acrescenta ainda que a organização dos meios de comunicação no Brasil

17 Texto do Parágrafo 5º, do artigo 220 e do artigo 223 da Constituição da República Federativa do Brasil:

§5º Os meios de comunicação social não podem, direta ou indiretamente, ser objeto de monopólio ou oligopólio. §6º A publicação de veículo impresso de comunicação independe de licença de autoridade.

Art. 223. Compete ao Poder Executivo outorgar e renovar concessão, permissão e autorização para o serviço de radiodifusão sonora e de sons e imagens, observado o princípio da complementaridade dos sistemas privado, público e estatal. §1º O Congresso Nacional apreciará o ato no prazo do art. 64, §§ 2º e 4º, a contar do recebimento da mensagem. §2º A não renovação da concessão ou permissão dependerá de aprovação de, no mínimo, dois quintos do Congresso Nacional, em votação nominal. §3º O ato de outorga ou renovação somente produzirá efeitos legais após deliberação do Congresso Nacional, na forma dos parágrafos anteriores. §4º O cancelamento da concessão ou permissão, antes de vencido o prazo, depende de decisão judicial. §5º O prazo da concessão ou permissão será de dez anos para as emissoras de rádio e de quinze para as de televisão.

[...] tem permitido não só a manutenção do flagrante de desequilíbrio entre os sistemas de comunicação social com a dominância desmesurada do sistema privado, como tem também impedido a consolidação de um sistema público autônomo e independente que, a exemplo do que ocorre em países como o Reino Unido, a Alemanha, a França e os Estados Unidos, ofereça uma alternativa aos sistemas privado e estatal e, acima de tudo, contribua para construir a pluralidade e a diversidade necessárias à formação de uma opinião democrática (DE LIMA, 2016, p. 2).

Em sua análise, o professor De Lima traz à consideração dos leitores uma série de pontos que se aplicam à comunicação, mas também à educação e aos demais serviços públicos. Diz o professor:

1 - [...] a grande virada neoliberal foi acompanhada de uma estratégia deliberada de educação e formação da opinião pública. 'Pais fundadores' como Ludwig von Mises, Friedrich Hayek e Milton Friedman chamaram a atenção para a importância fundamental da 'batalha das ideias' na educação formal (sobretudo no ensino de economia no nível médio e nas universidades) e na difusão da vulgata neoliberal através dos meios de comunicação (DE LIMA, 2016, p. 5);

2 - Faz parte dessa estratégia **a criação, em todo o mundo, de *think tanks* para promover e defender o neoliberalismo** financiado por poderosos grupos empresariais (DE LIMA, 2016, p. 5);

3 - Essa estratégia deliberada de educação e formação da opinião pública acabou por provocar '*uma reviravolta na crítica social*.' Como lembram Dardot e Laval (p. 209 e 206)¹⁸: '*Até os anos 70, desemprego, desigualdades sociais, inflação e alienação eram patologias sociais atribuídas*

18 Ver Dardot e Laval (2016).

*ao capitalismo; a partir dos anos 90, os mesmos males foram sistematicamente atribuídos ao estado. O capitalismo deixou de ser o problema e se tornou a solução universal! [...] ‘Essa imensa onda [...] fabricou um consenso, se não da população, ao menos das elites **que tinham o monopólio da palavra pública**, e permitiu que aqueles que ainda ousavam opor-se fossem estigmatizados como arcaicos (DE LIMA, 2016, p. 5) [negrito nosso];*

4 – No Brasil, os três grandes jornais de referência nacional – Estadão, Folha de S. Paulo e O Globo, e mais alguns importantes diários regionais como o Correio Braziliense e o Zero Hora, de Porto Alegre, e ainda a revista Veja e os canais de televisão e rádio do grupo Globo – formam hoje um compacto político-ideológico em defesa dos fundamentos do modelo econômico chamado neoliberal: privatizações, terceirizações, flexibilização das leis trabalhistas e desregulação do movimento de capitais. Também combatem em uníssono as principais políticas públicas do governo, como o Bolsa Família, o Plano Nacional de Direitos Humanos, as cotas nas universidades e a política externa. Tornaram-se assim substitutos de um grande partido político conservador e protagonistas centrais na cena político-eleitoral (DE LIMA, 2016, p. 7);

5 – A destruição da experiência de implantação do projeto de comunicação pública da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), que vem sendo levada a cabo pelo atual governo¹⁹, é um dos exemplos mais eloquentes dessa distorção histórica (DE LIMA, 2016, p. 8).

19 Governo Michel Temer, que, desde o início, deixou claro também seu interesse em não dar prosseguimento a medidas que, nos governos anteriores, visavam a fortalecer o sistema público do ensino superior, garantindo, por exemplo, mais democratização no acesso a esse nível do ensino.

10

TISA — UM GOLPE DE ESTADO MUNDIAL

Mencionamos acima que vários processos em curso no mundo acadêmico, hoje, visam ao controle do comércio de produtos educativos e ao domínio da formação em escala global.²⁰O enquadramento ideológico e prático de todos esses processos é dado pelo Acordo Geral do Comércio de Serviços (AGCS/GATS). Nos dias de hoje, uma atenção especial deve ser dada às discussões que mais de 50 países desenvolvem em Genebra, na sede da Embaixada da Austrália, para finalizar a formulação e obter a aprovação de um novo tratado, *o Trade in Services Agreement* (TISA) ou, em português, Acordo Internacional sobre o Comércio de Serviços (ACS). **Trata-se de um clone depravado do GATS.**

As negociações em Genebra são secretas, mas, de tempos em tempos, sobretudo pela ação de Wikileaks, novas informações são divulgadas sobre o tema. Assim, soube-se, ainda em 2016, que os Estados Unidos do Sr. Obama pressionavam fortemente para que, na questão de serviços comerciais, fosse colocado um **fim a todas as obrigações locais**. Como parte da TISA, os países devem desistir de qualquer legislação que exige

20 Ver Rodrigues Dias (2010) e Rodrigues Dias (2015).

presença local – os contratos de ligação ao local de emprego, a transferência de tecnologia, os esforços de pesquisa e desenvolvimento no local, com a utilização de produtos industriais domésticos. As disposições propostas restringem a capacidade dos países em desenvolvimento para utilizar os mesmos caminhos de desenvolvimento que muitos países desenvolvidos adotaram e aplicam ainda hoje, advertem os autores de uma nota explicativa longa que circulou em maio de 2016 pelo WikiLeaks.

Apesar do segredo adotado, conhecem-se os pontos principais. **As decisões sobre as privatizações são irreversíveis. Nenhum país pode recuar nem voltar atrás em compromissos que tenha assumido em relação à liberalização dos serviços. Um dos princípios mais importantes que voltam à cena é o do tratamento nacional, segundo o qual tudo o que é concedido a uma instituição tem que ser outorgado às demais, nacionais ou estrangeiras. Isto significa, por exemplo, que os subsídios para as universidades públicas nacionais terão de ser estendidos para as universidades privadas nacionais e estrangeiras. Isto, se aplicado, de toda evidência, significará a morte da educação pública.**

Entre os países participantes dessas discussões na Embaixada da Austrália, **houve, desde o início, seis da América Latina (Chile, Colômbia, México, Panamá, Paraguai, Peru)**. Os outros são os 28 da União Europeia, além da Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Estados Unidos, Islândia, Israel, Japão, Liechtenstein, Noruega, Nova Zelândia, Paquistão, Suíça, Turquia, Hong Kong e Taiwan. O Uruguai decidiu ficar fora, e o Brasil, logo após o afastamento inicial de Dilma Roussef, sem fazer barulho, passou a sentar-se à mesa de negociações com norte-americanos, europeus e australianos.

O TISA terá por objetivo reduzir, ao máximo, as barreiras que impedem as empresas de um país de executar atividades em outros países ou regiões. Que barreiras? Podem ser quotas

nacionais, existência de mercados reservados a produtos ou serviços nacionais, normas protetoras de empresas nacionais etc.

O TISA será mais rígido que o AGCS (ou GATS). Atualmente, em princípio, um estado membro da OMC deve especificar quais são os setores nos quais ele está de acordo em liberalizar seu funcionamento. Trata-se de listas 'positivas'. **O TISA inverte a situação, criando listas 'negativas'**. Só os setores citados explicitamente nos acordos não serão liberalizados. Isto evita que se chame a atenção para o tema em discussões através dos meios de comunicação, nas redes sociais, nas instituições acadêmicas, nos parlamentos.

Na prática, isto significará que, **aceito o acordo, todos os setores da economia, incluídos aí educação, saúde, energia, turismo, previdência e tudo mais, serão cobertos por esse instrumento normativo**. Os governos serão então ameaçados de ações nos tribunais específicos criados para esse fim, podendo ser acusados de favorecer, por exemplo, empresas locais. No caso da educação, volta-se ao fantasma de que um Estado, ao financiar o setor público de universidades, poderá ser processado, caso não dê os mesmos recursos a empresas privadas, inclusive de outros países.

Outro **ponto estarecedor** do projeto estabelece que haverá uma cláusula segundo a qual o nível de regulação em cada país tomará em consideração a data da adesão ao acordo. Assim, o país que firmar o TISA - e vários latino-americanos estão dispostos a fazê-lo - não poderá voltar atrás. Em termos de soberania, isto significa que de nada adiantará os cidadãos de um país elegerem um governo com opções diferentes daquelas dos que assinaram o acordo. **As decisões não poderão sofrer alterações**. Destaque-se ainda que o acordo limitará a capacidade de os Estados soberanos adotarem leis novas em domínios tais como a segurança dos trabalhadores, o meio ambiente, a proteção do consumidor e as obrigações de um serviço universal.

No Uruguai, em 8 de abril de 2015, Jorge Brovetto²¹ enviou nota à AUGM e a uma série de líderes acadêmicos no mundo inteiro, afirmando que “em termos práticos, o significado real do acordo é o de transformar a educação em um bem de mercado, uma mercadoria sujeita às disposições, regulamentos, controles e sanções em sua comercialização internacional, semelhantes às do comércio de qualquer outro serviço ou mercadoria”. Para Brovetto, “os serviços educacionais, por motivo algum, deveriam ser incluídos entre os temas a serem negociados no marco do TISA, porque a proposta desse acordo não corresponde à condição de um bem público como é a educação”.

No dia 8 de setembro de 2015, a imprensa uruguaia disseminou a informação de que o presidente Tabaré Vasquez ordenou ao chanceler de seu país a retirada do Uruguai das discussões sobre o TISA, passando a considerá-lo como inaceitável.

Foi uma decisão importante a do presidente Tabaré Vasquez. Por quê? Insistimos nesse ponto. **O acordo é antidemocrático e fere a soberania dos países.** Num país democrático, onde há eleições livres, se um governo toma decisões nessas áreas, novos governos, eleitos pelo povo para mudar a política, não poderão alterar nada. O Uruguai pode ser pequeno, mas tem coragem de enfrentar os grandes.

O que se preparava na sede da delegação da Austrália, em Genebra, era e é um golpe de estado internacional. É uma declaração de *impeachment* global, atingindo todos os governos de todos os países. É transformar os governantes de nossos países em marionetes. É colocar em ridículo os eleitores dos países democráticos. É oficializar a tirania internacional. Tudo isto é inaceitável!

21 Ex-reitor da Universidade da República, ex-secretário geral da Associação de Universidades de Montevidéu, ex-ministro da Educação e Cultura de Uruguai e ex-presidente da Frente Ampla que coordena os partidos de apoio aos governos de Tabaré Vasques e José Mujica.

Um fato importante, ainda, com repercussões sobre essa questão, foi a decisão do presidente francês, François Hollande, no início de setembro de 2016, de vetar a continuação das discussões para adoção de um tratado de livre comércio entre a Europa e os Estados Unidos. A proposta somente beneficiaria as grandes empresas norte-americanas, assinalou o presidente francês. **Se tivesse havido lógica nessa decisão, a França teria denunciado também as negociações sobre o TISA, de maneira a impedir que a União Europeia venha a aprovar, um dia, o projeto apresentado em Genebra. Até dezembro de 2016, não o tinha feito.**

A eleição de **Trump** nos Estados Unidos e o anúncio de suas políticas protecionistas antiglobalização poderiam levar analistas a pensarem que o AGCS (GATS) e o TISA estariam condenados. Ledo engano. Ainda que inicialmente Trump possa criar problemas para organismos como a OMC e suspender alguns acordos multilaterais ligados ao comércio, ele, como todos os presidentes dos Estados Unidos, **pretende defender os interesses econômicos e financeiros de seu país contra tudo e contra todos.**

Há um precedente. Quando, no início dos anos 2000, irritados com a reação dos países em desenvolvimento, que exigiram a aplicação da regra segundo a qual, na OMC, cada país teria um voto, impedindo assim a manipulação de um pequeno número de países integrado por Estados Unidos, Canadá, Japão e União Europeia, os Estados Unidos passaram a estimular acordos bilaterais ou comum pequeno grupo de países mais facilmente domináveis.

Não há que se iludir com mudanças neste campo.



11

SISTEMA INTERNACIONAL DE CREDENCIAMENTO (ACREDITAÇÃO)

Outro elemento desse processo interligado é a possibilidade de **implementação de um sistema internacional de credenciamento ou acreditação para o ensino superior transfronteiriço**, cujos princípios, alguns tentam transmitir a todo o sistema de ensino superior. Algum tempo atrás, a OCDE foi a instituição líder nos esforços de produção de um documento relativo às diretrizes para a acreditação ou credenciamento transfronteiriço, **considerado, na época, como o primeiro passo para o estabelecimento de um sistema internacional de acreditação** (VAN GINKEL; RODRIGUES DIAS, 2006).

Entre 2004 e 2005, o Secretariado da UNESCO organizou três reuniões de peritos, com o objetivo de serem elaboradas diretrizes para a oferta de serviços de ensino superior transfronteiriço. Durante a Conferência Geral da UNESCO (2005), os Estados membros tomaram conhecimento da existência de um documento sobre 'Orientações para a garantia da qualidade no ensino superior transfronteiriço', mas não o adotaram nem o aprovaram. Afirmações segundo as quais a UNESCO adotou esse documento não são exatas. A Conferência Geral limitou-se, no dia 19 de outubro de 2005, a tomar nota de que "o Diretor-

-geral planejava publicar as diretrizes como um documento do Secretariado” (Resolução adotada no Informe da Comissão II na reunião plenária número 17, de 19 de outubro de 2005).

Mais tarde, em dezembro de 2005, a OCDE adotou o referido documento, sem lhe opor qualquer restrição, o que se entende por ser iniciativa sua. O documento define claramente os pontos de vista dos autores sobre a situação do ensino superior **em um período de educação transnacional, e também descreve como a importância do ensino superior transfronteiriço aumentou consideravelmente desde a década de 1980**. Os funcionários da OCDE, acolitados por alguns da UNESCO, tentavam provar que o tema era de interesse dos países em desenvolvimento, pois sua aplicação lhes garantiria o acesso a serviços de qualidade.

A realidade era mais complexa. Adotando os princípios do AGCS (GATS em inglês) relativos ao ensino superior, nenhum país poderia recusar o reconhecimento de diplomas de outros países, porque isso significaria estabelecer limites para o comércio de serviços. A solução seria então a criação de um sistema de credenciamento/acreditação internacional que definisse quais são as instituições de qualidade cujos diplomas deveriam ser reconhecidos.

A estratégia então consistiu, a partir daí, a se tentar atribuir à UNESCO essa função de se transformar em agência de credenciamento/acreditação, mas uma oposição interna dentro da organização acompanhada de uma reação à estratégia, por vários países, matou a ideia.

Vários cenários foram então discutidos dentro do Conselho executivo da organização sobre a atitude a se tomar com respeito à iniciativa:

- Rejeição pura e simples;
- Elaboração de um projeto de declaração com a organização de reuniões intergovernamentais;

- Adoção de um texto de natureza jurídica híbrida, ou indefinida;
- Aceitação de um documento que seria considerado como servindo para manifestar a opinião daqueles que o elaboraram, podendo, eventualmente, servir como instrumento de trabalho pra reflexões futuras.

Foi em torno da última opção que o diretor-geral japonês, o diplomata Matsuura, habilmente forçou um acordo. O que se viu, então, foi que, a partir desse momento, o documento passou a ser apresentado como aprovado pela UNESCO, ou seja, pelos órgãos de decisão da Conferência Geral e do Conselho Executivo, fato que não correspondia à verdade. Foi uma manipulação cínica. As agências responsáveis pela garantia da qualidade e pelo credenciamento passaram também a ser convidadas a “aplicar os princípios que se transmitem através dos documentos de âmbito internacional sobre a educação transfronteiriça, como os da UNESCO (CEPES), Conselho da Europa, Código europeu de boas práticas em educação transnacional”.

Da mesma forma, passou-se a recomendar que, para o reconhecimento acadêmico, deveriam utilizar-se as boas práticas, incluídas na recomendação sobre os critérios e procedimentos para avaliação de títulos externos, sob a responsabilidade também da UNESCO e do Conselho da Europa.

O documento, elaborado na realidade no âmbito da OCDE, tornou-se, em muitos aspectos, “politicamente correto”. É o que acontece, por exemplo, quando menciona a necessidade de se respeitar a diversidade cultural. No entanto:

- **A noção de relevância é raramente mencionada.** A Associação Internacional de Universidades (AIU) e 35 outras associações de universidades lançaram um documento al-

ternativo sobre o mesmo assunto, com ênfase na questão da relevância, e esse documento foi simplesmente ignorado;

- **O documento é eurocêntrico.** As agências de acreditação e centros sobre o reconhecimento de estudos e de diplomas são chamados a aplicar princípios que foram produzidos no âmbito do Conselho da Europa e do Centro Europeu de Ensino Superior (CEPES)²², em particular o Código Europeu de boas práticas em educação transnacional ou transfronteiriça. Note-se que, segundo a tradição, para a UNESCO, a Europa inclui os Estados Unidos, Canadá e Israel;
- O mesmo procedimento teria de ser adotado com relação a instituições consideradas fornecedores de programas educativos transnacionais.

No que diz respeito aos objetivos desse documento, todas as dúvidas foram eliminadas com as declarações feitas sobre o

22 O Centro Europeu para o Ensino Superior (CEPES) era uma unidade da UNESCO, especializada em questões relacionadas ao ensino superior na Europa. Foi criado em 1972 e fechado em 2009, quando era diretor geral da UNESCO o diplomata japonês Matsuura e diretor da Divisão de Ensino Superior um professor universitário, portador de um passaporte francês. Desde setembro de 2003, o CEPES era membro consultivo do organismo de acompanhamento do Processo de Bolonha e obteve fundos extraorçamentários da Comissão Europeia e do Japão. Era considerado um parceiro privilegiado de instituições como a Comissão Europeia e a Associação das Universidades Europeias. Constava, na UNESCO, que o Sr. Matsuura desejava fechar também o Instituto para o Ensino Superior da América Latina e do Caribe em Caracas (IESALC), mas não o conseguiu por falta de apoio político na América Latina para essa decisão. Por outro lado, era evidente que se tornara difícil justificar a existência de um centro da UNESCO especializado no ensino superior, em Bucareste, desenvolvendo ações na mesma linha que o Conselho da Europa e a OCDE e estudos equivalentes aos da Associação de Universidades Europeias, sem dispor, além do mais, dos mesmos recursos.

assunto pelo secretário-geral da OCDE, durante a Conferência Geral da UNESCO, em outubro de 2005, como mencionado anteriormente.²³

O que se procura buscar é **estabelecer um sistema de equivalência, em vez de reconhecimento. O novo sistema europeu, decorrente do Processo de Bolonha, tornar-se-ia a base para as reformas que se buscam introduzir**, por exemplo, nos comitês de aplicação dos convênios ou convenções sobre o reconhecimento de títulos e diplomas em várias regiões do mundo.

Essa operação, esse processo, poderá levar à supressão da perspectiva regional que se pretendia desenvolver até recentemente. Isso significaria a **imposição do pensamento único, gerador de uma identidade internacional também única**.

Em regiões como a América Latina, África e Sudeste da Ásia, o necessário seria sim estabelecer critérios e parâmetros que pudessem identificar a contribuição do ensino superior à pertinência, à criação e ao desenvolvimento de uma sociedade melhor, mais justa, mais igualitária.

²³ Ver nota de rodapé número 11.



12

RECONHECIMENTO E EQUIVALÊNCIA DE DIPLOMAS

Compreende-se então como a renovação e a reforma das convenções sobre reconhecimento de títulos e de diplomas do ensino superior poderão se transformar também em mais um elemento desse conjunto de processos que se intenta utilizar para se impor o pensamento único e impor os princípios do neoliberalismo nos sistemas educativos.

Aqui é necessário proceder a uma revisão histórica do processo.²⁴ Diversas atividades para se buscar alcançar a equivalência de estudos, considerada, na época, elemento essencial para o êxito da cooperação interuniversitária internacional, foram lançadas desde os primeiros momentos de vida da UNESCO. Considerou-se, numa primeira etapa, que seria prematuro se adotar uma convenção ou uma recomendação internacional global sobre o reconhecimento de estudos e diplomas do ensino superior.

24 Consultar o documento preparado pelo autor deste livro para a Conferência Regional sobre Educação Superior, organizado pelo IESALC, sob a direção de Ana Lucia Gazzola, em Cartagena das Índias, Colômbia, em 2008, e que foi publicado como um capítulo do livro *La Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008).

A dimensão regional foi então usada como um instrumento para que se pudesse alcançar mais eficácia. A dimensão regional era considerada um elemento de articulação entre os níveis nacional e internacional, uma vez que se refere a uma realidade caracterizada por elementos culturais comuns. Elaboradas convenções em todas as regiões e estabelecidos acordos entre essas, passar-se-ia, naturalmente, à etapa de uma convenção mundial.

Desde 1974, foram adotadas as convenções sobre reconhecimento de diplomas e graus no ensino superior nas diversas regiões (OCHS, 1986):

1974 – América Latina e Caribe

1976 – Estados árabes e Estados europeus à margem do Mediterrâneo

1978 – Estados árabes

1979 – Europa

1981 – África

1983 – Ásia e Pacífico

As convenções regionais eram legitimadas por esse tipo de instrumentos de cooperação em que:

- A noção de equivalência do ponto de vista de uma correlação perfeita de conteúdo, duração e qualidade dos estudantes era rejeitada. **A equivalência era considerada impossível devido à diversidade de sistemas.** Nos textos das convenções, o conceito de equivalência foi substituído pelo de reconhecimento;

- A necessidade de levar em consideração os diplomas foi bem definida, mas também **a importância da experiência de vida e do conhecimento, obtida principalmente através do mundo do trabalho;**
- A ênfase era dada à necessidade de compreensão, tolerância e amizade entre nações e uma posição clara era assumida **contra a discriminação e a favor dos direitos humanos;**
- A ideia de **alternância entre trabalho e estudo** era destacada e referências eram feitas às **etapas de estudo em vez de a ciclos;**
- **A promoção da educação permanente, a democratização da educação, a definição de políticas, tendo em conta os progressos tecnológicos, as mudanças sociais e os contextos culturais eram apontados como necessários.**

Depois de promover a adoção de convenções em todas as regiões e de estimular ações de cooperação entre os diversos comitês de implementação, a UNESCO, desde 1983, partiu para o desenvolvimento de um projeto de convenção mundial, mas seus Estados-Membros consideraram então que a iniciativa ainda era prematura. No entanto, em lugar de bloquear indefinidamente o processo em curso, esses Estados, acompanhando a sugestão da Divisão do Ensino Superior da UNESCO, consideraram que o mais adequado e oportuno seria uma recomendação internacional sobre o reconhecimento de estudos e títulos de ensino superior.

Tratar-se-ia de um documento de caráter não constrangedor ou obrigatório, que deveria estabelecer princí-

pios para acordos entre as regiões, favorecer a criação de um quadro teórico para acordos bilaterais, que, por sua vez, seriam usados mais tarde para o desenvolvimento de um acordo mundial. Essa recomendação foi adotada em novembro de 1993, pela Conferência Geral da UNESCO em Paris.

Uma análise detalhada do texto da recomendação adotada por consenso indica que seus princípios são consistentes com aqueles que foram definidos mais tarde, em 1998, pela Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Uma vez mais, é de alto alcance insistir no exame das disposições da Recomendação de 1993, segundo a qual:

- **A educação em todos os níveis é considerada como um direito humano.** O acesso ao conhecimento deve ser universal, e a educação deve ser assegurada a cada indivíduo. O respeito à diversidade cultural é fundamental. Modelos únicos são inaceitáveis;
- Deve-se enfatizar a importância da **contribuição do ensino superior para o desenvolvimento sustentável;**
- **Os participantes em projetos de cooperação devem ser considerados iguais, e a dimensão internacional deve ser preservada;**
- **A avaliação é tida como necessária.** Levando-se em consideração a diversidade das instituições, este princípio se aplica a todas as instituições acadêmicas, incluindo as universidades abertas.

A Recomendação antecipava questões que, hoje, em tempos de globalização, revelaram-se cruciais, como, por exemplo, o reconhecimento de certificados, nos quais não se pode

outorgar um direito mais amplo em outro país que aquele que é válido no Estado de origem. Além disso, devem-se tomar em consideração os resultados da própria experiência do mundo do trabalho, como assim também os estudos parciais realizados.

Do ponto de vista prático, **o que faltou na recomendação foi a previsão da criação de um comitê encarregado de sua aplicação. Esse comitê é necessário e deveria ter representantes de todas as regiões e naturalmente das universidades, através de suas associações.** Como as universidades em muitas partes são autônomas, não podem deixar de participar desse tipo de decisões. Uma medida lógica a aplicar seria a de se incluir associações universitárias como membros dos comitês com direito de voto em todos os comitês das convenções existentes, assim como os que se criassem a partir da nova eventual convenção mundial.

O funcionamento dos comitês de aplicação e sua inexistência na recomendação internacional podem ser considerados como um dos fatores principais da deficiência na aplicação ou implementação desses instrumentos normativos. Os comitês são encarregados estatutariamente de sua execução e, em princípio, teriam de se reunir a cada dois anos, o que só ocorre ocasionalmente. Os comitês dos convênios e um eventual comitê internacional para a aplicação da recomendação poderiam ter como missão examinar todos os aspectos inerentes ao reconhecimento de títulos, inclusive as implicações da ação de provedores que operam no domínio da educação transfronteiriça.

A Recomendação de 1993 estabeleceu um quadro político e definiu princípios para a oferta de ensino superior em todas suas modalidades e em todas as regiões. Pode-se notar que, em seu artigo 16, o instrumento normativo de 1997, relativo à condição do pessoal docente do ensino superior, já sugeria que a Recomendação sobre o reconhecimento de títulos e de diplomas fosse utilizada “a fim de homologar títulos e credenciais emitidas em outros estados”.

No entanto, **a recomendação sobre reconhecimento de estudos e diplomas foi praticamente abandonada**. Não é usada como instrumento de orientação nas atividades de cooperação e não é considerada como o principal documento nos trabalhos de revisão das convenções regionais, nem, aparentemente, para a elaboração de uma convenção mundial, objetivo que a direção geral da UNESCO renovou em seguimento a decisões tomadas durante sua conferência geral de 2013. Esse objetivo, diga-se de passagem, jamais foi abandonado oficialmente pelos Estados membros da UNESCO.

No decorrer dos últimos meses de 2016, notava-se, entre alguns personagens implicados nesse processo, uma disposição de se tomar em conta e de mencionar, nos trabalhos de elaboração de uma convenção mundial, alguns dos dispositivos da Recomendação de 1993. No entanto, ignora-se tratar-se de uma disposição positiva ou, uma vez mais, de se elaborar um texto politicamente correto, mantendo, no entanto, no que diz respeito à concepção, todas as distorções produzidas nos últimos anos.

Qual é a evolução da situação atual das convenções sobre o reconhecimento?

Em 1997, posteriormente à adoção da Recomendação Universal de 1993, uma nova convenção europeia foi adotada em Lisboa sob a égide conjunta da UNESCO e do Conselho da Europa. Esse novo instrumento de âmbito regional teria tido como objetivo dar uma resposta concreta a alterações induzidas pela evolução política nos antigos países da Europa Oriental no final do século XX, e, em particular, responder às mudanças provocadas pela evolução dos antigos países comunistas da Europa Oriental. A Convenção responde à realidade e aos interesses da Europa, que, recorde-se uma vez mais, abrange, na UNESCO, além dos países europeus, os Estados Unidos, Canadá e Israel e, no caso dessa Convenção, também a Austrália. Esse instrumento normativo é chamado pelos funcionários da UNESCO como

a “primeira convenção de segunda geração”. Hoje, busca-se utilizar a Convenção de Lisboa como base para uma convenção mundial.

Em 2016, podia-se observar ainda que medidas foram tomadas para a renovação e atualização das convenções regionais adotadas entre 1974 e 1983, no âmbito da UNESCO. Em dezembro de 2016, duas convenções já tinham sido ‘modernizadas’: Ásia (Tóquio, 2011) e África (Adis Abeba, 2014). O secretariado da UNESCO anunciou sua disposição de propor uma nova convenção mundial sobre o tema durante a Conferência Geral da UNESCO de novembro de 2017.

Tem-se a impressão de que se busca dar prioridade à visão e às opções de uma região, a Europa engordada pelos Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália, ou seja, pela maioria dos países ricos do universo, para estabelecer princípios que se deseja sejam aceitos no mundo inteiro. Em todos os países signatários da Convenção europeia de Lisboa existem, é certo, iniciativas que podem servir de exemplo para outras regiões.

No entanto, uma questão necessita ser colocada, a da legitimidade de instrumentos de orientação para o ensino superior, em particular para a avaliação, que são resultado do trabalho de pequenos grupos ideologicamente muito marcados. **Princípios normativos de âmbito global deveriam resultar como a recomendação de 1993 de consenso mundial e teriam que levar em consideração os resultados de análises realizadas no mundo inteiro por especialistas que representassem os interesses de todas as regiões, e não apenas por especialistas provenientes de uma só região ou por essa cooptados.**

Outra pergunta se coloca então: Por que não se buscou transformar em convenção mundial a Recomendação de 1993, de maneira a garantir-se que as necessidades de todas as regiões seriam levadas em conta, assim como a necessidade de atender a evolução dos sistemas durante as últimas décadas? Em outras

palavras, por que não se utilizou a recomendação como ponto de partida para novas reformas das convenções existentes e para os novos estudos sobre uma convenção mundial?

Essa abordagem, que envolveria a participação de todos os Estados membros da UNESCO, de todas as regiões, bem como de vários ‘parceiros’ (*stakeholders*), seria mais legítima do que aquela consistente em se atribuir a um pequeno grupo de peritos, ideologicamente comprometidos com a ideologia neoliberal, o direito de dizer o que é qualidade em todo o mundo. Neste momento, pois, uma importante tarefa para as universidades, associações e especialistas é a de se analisar os trabalhos em curso nesse domínio.

No passado e até o final dos anos 80, o grande obstáculo para essas convenções era provocado pela atitude de alguns países, como o Japão, sempre reticente, e os da antiga União Soviética, que desejavam a instauração das equivalências. Em outras palavras, desejavam somente reconhecer programas que pudessem ser considerados como iguais aos seus. Estaremos voltando a uma solução onde o que se busca é a equivalência com os sistemas europeus e norte-americanos e não o reconhecimento?

O sistema de reconhecimento é mais democrático, pois implica que as instituições sejam consideradas como iguais e situadas no mesmo nível. **Vivemos claramente um período de consolidação de um processo de europeização/norte americanização dos sistemas nacionais de ensino superior!** A consideração dessa questão pela comunidade acadêmica é também de atualidade e urgente.

13

PROCESSO DE BOLONHA

Outro processo em andamento, com um impacto direto sobre as instituições e programas de planos de cooperação, é o de Bolonha²⁵, que busca reformar os sistemas de ensino superior nos países europeus de forma coerente, ao mesmo tempo que consolida a implantação de um sistema único europeu mais competitivo. Jamais suas finalidades foram reveladas com transparência total, nem seus objetivos foram objeto de decisões democráticas.

Surpreendentemente, as universidades europeias, em geral, se deixaram conduzir docilmente num processo no qual as decisões são tomadas fora de seus muros. Em 2012, verificou-se que todos os países da região da Europa já participavam desse processo. Nesse mesmo contexto, os países europeus puseram em execução mecanismos para garantia de qualidade e para incentivar a mobilidade. Muitos dos envolvidos nesse processo consideram que sua implementação pode ser considerada, hoje, como um grande sucesso.²⁶

25 A Declaração de Bolonha, em junho de 1999, precedida pela Declaração da Sorbonne, de 25 de maio de 1998, inicialmente era apenas uma declaração política. Deu à luz o processo de Bolonha. Ver, a propósito de certos aspectos deste processo: Alex Fiúza de Mello e Marco Antonio Rodrigues Dias (2011).

26 Ver Nathalie Brafman, *O Processo de Bolonha, 13 anos após sua assinatura*. *Le Monde*, Paris, 3 de maio de 2012.

O Processo de Bolonha tem, em princípio, os seguintes objetivos:

- Adotar uma metodologia que permite a fácil leitura dos componentes de cada sistema nacional e a comparação entre o ensino superior dos diferentes países europeus, implementando um modelo baseado em dois ciclos: primeiro ciclo e ciclos superiores (graduação e pós-graduação) ou, na prática, um sistema de três ciclos abrangendo graduação, mestrado e doutorado;
- Facilitar a mobilidade dos estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo, estabelecer um sistema de créditos adquiridos por intermédio de cursos tradicionais ou na vida ativa e estimular a aprendizagem ao longo da vida;
- Estabelecer um sistema de créditos adquiridos através de cursos tradicionais, ou como resultado da vida ativa;
- Promover a dimensão europeia²⁷ no ensino superior e organizar e estimular a cooperação europeia no domínio da garantia da qualidade.

Um conceito fundamental desse processo, que não é analisado em toda a sua extensão, é o das competências.²⁸ Ele se apresenta como sendo vinculado à ideia de comparação e de

²⁷ A dimensão europeia pode ser interpretada como sendo a resposta que se dá às necessidades do continente europeu, em campos como formação de pessoal de alto nível e capacidade de se obter um emprego ('empregabilidade'). Por outro lado, é importante notar que é raro encontrar referências à necessidade de se desenvolver uma Europa dos cidadãos, com base em princípios humanísticos e de tolerância.

²⁸ Ver Angulo (2008).

equivalência entre os estudos e à importância da ‘empregabilidade’ e do mercado de trabalho. O objetivo é alcançar a homogeneização dos títulos, certificados e diplomas, cujas competências profissionais devem ser padronizadas e avaliadas em conformidade com procedimentos semelhantes que vigorem em todas as partes. Competências, nesse caso, não incluem o que sugeriu o relatório Delors (1996), que salientou sua importância para a cidadania. Na prática, dizem respeito preferencialmente ao mercado de trabalho atual. Uma aposta é feita em uma universidade que tenha suas raízes no mundo dos negócios.²⁹

Há momentos em que somos tentados a dizer que a história se repete. Olhando o que os europeus, no marco do Processo de Bolonha, tentam fazer com a definição de competências padronizadas, como não se lembrar do que ocorreu no Brasil nos anos 70, por ocasião da implantação da reforma universitária de 1968?

A reforma buscou racionalizar o sistema universitário brasileiro adotando fórmulas pragmáticas oriundas do modelo estadunidense. Até aí nada de novo. Darcy Ribeiro já havia feito o mesmo quando criou o modelo inovador da Universidade de Brasília no início dos anos 60. Muitas das medidas adotadas faziam parte das reivindicações dos estudantes universitários brasileiros, em particular da União Nacional dos Estudantes (UNE). O importante, sim, era o conteúdo. Darcy Ribeiro, por exemplo, queria que a Universidade de Brasília formasse cidadãos críti-

29 O que muitos criticam no Processo de Bolonha é a existência de uma agenda oculta. Por detrás de ações apresentadas como de cooperação, encontram-se elementos que poderão levar à transformação das universidades em instrumentos poderosos para a construção de uma Europa das grandes empresas, e não de uma Europa dos cidadãos. O *Informe Attali*, de 5 de maio de 1998, é que forneceu uma base para a Declaração da Sorbonne e também para o conjunto do Processo de Bolonha, que, agora, orienta o ensino superior de toda a Europa e de diversos outros países no mundo no sentido de assumir uma política neoliberal, onde o que predominam são as forças do mercado.

cos. Os dirigentes brasileiros durante o regime militar, ao contrário, desejavam formar jovens adaptados ao modelo dependente que se impunha ao Brasil nos anos 70. Para isso, uma comissão do Ministério da Educação-USAID (MEC-USAID) foi estabelecida para definir os programas do curso. Significativamente, a maioria dos membros era integrada por norte-americanos, os poucos brasileiros incluídos no grupo eram conhecidos por sua submissão ao modelo que se buscava impor.

Nessa perspectiva, formar profissionais competentes não é o mesmo que formar através de competências. Quem recebe um diploma universitário deve ser competente, isto é óbvio, o que implica que, além de conhecimentos técnicos, deve ser responsável. **Deve estar ciente de seu papel na sociedade e não pode ser simplesmente um instrumento para a geração de riqueza das grandes empresas.** Além do mais, treinar alguém para um mercado de trabalho que, alguns meses mais tarde, corre o risco de se apresentar de uma maneira totalmente diferente, significará para os indivíduos serem lançados numa situação de insegurança permanente. Após um curto período de tempo, sua formação corre o risco de estar desatualizada.

Cooperação solidária e parceria para o desenvolvimento, objetivos anunciados pelos países europeus no passado, transformam-se em uma concorrência feroz para a venda de produtos educacionais, principalmente através da Internet. Essa realidade gera uma tensão permanente entre as duas concepções de educação acima mencionadas: uma que insiste em se adaptar aos objetivos tradicionais da educação, ou seja, a formar cidadãos e a utilizar a educação como um instrumento de promoção social; e a outra, pelo contrário, que, ao estimular competição, visa a promover principalmente a venda de produtos educacionais.³⁰

30 Ver sobre esse tema: Kent Sena (1995) e Berit Olsson (1995).

14

RANKINGS – SISTEMAS DE CLASSIFICAÇÃO

Um elemento importante, no conjunto de processos que têm como consequência a consolidação do pensamento único, são, desde 2003, os rankings acadêmicos, que têm a presunção de classificar universidades do mundo inteiro, utilizando critérios baseados nos modelos anglo-saxônicos. Eles se transformaram em uma indústria muito lucrativa. Os indicadores definidos pelos responsáveis dos sistemas de classificação existentes se convertem em regras destinadas a mostrar onde há qualidade no ensino superior.

A classificação dos rankings, em particular o da Universidade Jio Tong de Xangai, tem grande impacto midiático. Mas não é só isto. Hoje, tem implicações diretas sobre as políticas públicas.³¹ A Holanda e a Dinamarca, por exemplo, facilitam a

31 Em 2011, nos dias 16 e 17 de maio, a seção encarregada de tratar do ensino superior na UNESCO organizou uma reunião sobre a classificação (ranking) de instituições de ensino superior, com a presença de mais de 250 participantes de 70 países. Em um texto de apresentação da reunião, o Secretariado da UNESCO explicou sinteticamente: “Utilizado inicialmente como ferramenta de informação destinada a responder à demanda do público por transparência, os rankings internacionais de universidades passaram a ser vistos como meio para se medir a qualidade e provocaram uma intensa competição entre os estabelecimentos. Em um mundo globalizado, onde o ensino superior se tornou uma grande indústria de exportação e onde a mo-

imigração de estudantes provenientes das universidades que obtiveram os 300 primeiros lugares nos rankings. A Rússia reserva nove bilhões de rublos (218 milhões de euros) para estimular suas universidades a terem boas notas no ranking e favorece o desenvolvimento de projetos de parcerias com as universidades consideradas como as melhores. As universidades australianas contratam especialistas para aperfeiçoar seus perfis. Para neutralizar essa influência, os europeus decidiram criar um sistema próprio de rankings, o U – Multirank.

A XIV edição dos rankings de Xangai foi divulgada no dia 15 de agosto de 2016. As dez primeiras universidades, não por acaso, foram: *Harvard University*, *Stanford University*, *University of California* (Berkeley), *University of Cambridge*, *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), *Princeton University*, *Oxford University*, *California Institute of Technology*, *Columbia University* e *University of Chicago*.

Analisando uma edição anterior, a de 2013, a imprensa francesa, em particular *Le Figaro* e *Le Monde*, em 16 de agosto de 2013, comentaram que os Estados Unidos dominavam a edição dos rankings daquele ano, na qual já se destacavam os estabelecimentos chineses. Em 2003, apenas 16 universidades chinesas, incluídos estabelecimentos de Hong Kong, Taiwan e Macau, apareciam entre as primeiras 500 universidades. Em 2013, já eram 42, das quais cinco estavam no top 200. Para uma comparação, a Argentina tinha apenas uma instituição nesse nível, México também uma e Brasil cinco. A supremacia estadunidense prosseguiu nas edições posteriores (REY-LEFEBURE, 2014).

Os critérios de seleção centram-se na pesquisa acadêmica, sem considerar a qualidade do ensino. Os avaliadores recompensam aqueles que, entre os professores de cada instituição,

bilidade dos estudantes aumenta exponencialmente, eles se transformaram em instrumentos de políticas que influenciam as decisões da instituição, do mundo docente, de pesquisadores e dos formuladores de políticas”.

ganharam prêmios Nobels ou Fields (20% da nota), bem como o nível de ex-alunos (10%). Dá prioridade às Ciências Exatas e da Vida, publicações em duas revistas científicas de língua inglesa, *Nature* e *Science* (20%), às citações desses itens (20%), ao número de pesquisadores citados em trabalhos científicos nos últimos cinco anos (20%) e ao resultado positivo alcançado, tendo-se em conta o número de docentes pesquisadores (10%).

Por outro lado, há pouco interesse nas Ciências Sociais e Humanas, com exceção a respeito da Economia.³² O exame dessa questão revelou mais uma vez que, para as instituições de ensino superior nos países em desenvolvimento, é importante:

- Verificar os níveis de implementação dos princípios que constituem a missão de cada instituição;
- Medir como as universidades funcionam para melhorar a sociedade, para construir uma cidadania, para promover a integração entre as diferentes regiões do país e as diferentes nações num continente; para medir como as ações dessas instituições estão trabalhando pela paz e entendimento, para se alcançar o ideal global de viver juntos.

Que sentido tem, por exemplo, para uma universidade como a UNILAB – aquela que o ex-presidente do Brasil, Lula, criou em Redenção, no Estado do Ceará, no final do seu governo para estimular a cooperação com África –, ter laureados com o

32 Criticados, mas aceitos, os rankings, de acordo com alguns especialistas, devem ser substituído pelas ações de *benchmarking*, ou seja, deve ser dada prioridade à comparação entre os diferentes sistemas. Para completar esse cenário, durante a reunião da UNESCO sobre esse assunto, em 2013, referência foi feita à necessidade de que os próprios rankings fossem avaliados. Uma instituição europeia anunciou, então, que iria começar imediatamente a implementar um sistema que adotaria critérios e métodos que ela mesma estabeleceu para fazer com que essa iniciativa fosse posta em exercício. É a velha história de colocar a raposa dentro do galinheiro.

Nobel ou Fields em seu quadro de professores? Que utilidade existirá se ela se põe a contar o número de publicações de seus professores em revistas especializadas anglo-saxônicas?³³

Na sessão de encerramento do encontro que a UNESCO organizou sobre o tema dos ‘rankings’ em 2011, alguém mencionou Ernest L. Boyer.³⁴ De maneira lúcida, o acadêmico norte-americano fez um comentário que poderia servir de reflexão para todos os que se interessam pelo tema de qualidade e pertinência nos estabelecimentos de ensino superior:

Precisamos de um clima no qual faculdades e universidades sejam menos imitadoras, orgulhando-se do fato de serem únicas. É hora de acabar com a sufocante prática na qual faculdades e universidades se comparam muito frequentemente com fatores externos, em vez de se medirem por valores determinados pela sua própria missão específica (BOYER, 1990, p. XIII).³⁵

33 Em sua edição de 26 de abril de 2012, *The Chronicle of Higher Education*, através de um artigo intitulado ‘No Brasil, uma conferência sobre internacionalização debate seus perigos’ (*In Brazil, a conference on internationalizations debates its dangers*), relatou o que aconteceu no II Congresso das Américas, que foi realizado no Rio de Janeiro, quando se discutiram questões de cooperação interuniversitária e o significado dos rankings. Um dos momentos mais intensos do encontro ocorreu quando Sonia Laus, especialista em relações internacionais em Santa Catarina, sob aplauso entusiástico da maioria dos participantes, disse: “Não aceitamos que todas as universidades sejam idênticas. Não queremos ser como eles. O que queremos são boas parcerias. Queremos que os nossos alunos frequentem as melhores universidades, mas essas não são necessariamente aquelas que estão no topo dos rankings. Para nós, rankings não são importantes. Formar parcerias com universidades que têm algo em comum conosco é o que importa”.

34 Ernest L. Boyer foi presidente da *State University of New York e da Carnegie Foundation*. Recebeu 92 títulos honoríficos de universidades e colégios dos Estados Unidos.

35 Original da afirmação de Ernest L. Boyer: “We need a climate in which colleges and universities are less imitative, taking pride in their uniqueness. It’s time to end the suffocating practice in which colleges and universities measure themselves far too frequently by external status rather than by values determined by their own distinctive mission”.

Foi uma bela conclusão para a reunião. Ironicamente, aqueles que, nos últimos 15 anos, entre 2000 e 2015, tudo fizeram para provocar o esquecimento das conclusões da CMES de 1998, acabam reconhecendo, direta ou indiretamente, que **qualidade e pertinência não existem uma sem a outra** e que sistemas de avaliação e de acreditação devem ter como critérios não os modelos que nada têm a ver com a realidade das instituições, mas sim devem tentar verificar como a ação das instituições de ensino superior se ajusta às missões que elas se atribuíram de maneira livre e autônoma.



15

MASSIVE OPEN ONLINE COURSES – MOOCs

Nos últimos tempos, o que chama a atenção são os *Massive Open Online Courses* (MOOCs), ou seja, **os cursos massivos em linha abertos**. Em princípios de setembro de 2016, Coursera, um dos grandes MOOCs nos Estados Unidos, assinou acordo com OREAL para a formação, em nível superior, de funcionários dessa empresa em todo o mundo. A ideia é a de se utilizar esse programa para empresas diversas em todos os continentes.

Em sua edição de 20 de julho de 2013, o *hebdomadário The Economist*, de Londres, mencionou que, desde o lançamento, no início de 2012, de Udacity e Coursera, então duas novas empresas no *Silicon Valley* que oferecem educação gratuita através dos MOOCs, as torres de marfim da Academia foram atingidas em suas fundações. Além de oferecer cursos *on-line* para seus alunos que pagam escolaridades, as universidades se sentem obrigadas a aderir à revolução dos MOOCs para evitar serem decapitadas por ela.

The Economist acentuou que EDX, um provedor MOOC oficialmente sem fins lucrativos, fundado em maio de 2012, pela Universidade de Harvard e pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), que, juntos, levantaram para isso U\$ 60 milhões

de capital próprio – tornou-se uma rede (consórcio) de 28 instituições. O semanário inglês relatou também que *Future-Learn* – um consórcio de 21 universidades inglesas, uma irlandesa e uma australiana, associado com outras organizações educacionais – estava pronto para começar a oferecer um MOOC no final de 2013. Coursera, por sua vez, no final de 2013, já tinha mais de quatro milhões de estudantes.³⁶

The Economist chama a atenção em seguida – e esse é um ponto-chave – para o fato de que aqueles que estão por trás das iniciativas de MOOC nos Estados Unidos consideram que terão oportunidades de grandes lucros com essas atividades. Outro provedor MOOC – Alison –, em 2014, já gerava lucros, através da venda de publicidade na sua página web.

O jornal francês *Le Monde* também abordou a questão em sua edição de 30 de maio de 2013, com um artigo com um título provocador: ‘Todos diplomados da Universidade de Harvard, é o fantasma dos MOOCs’. O jornal francês indaga se se trata de uma revolução, assinalando que “não há nada revolucionário em colocar os conhecimentos disponíveis em linha. O MIT já o faz há 15 anos”. Mas, acrescenta ele, hoje, as coisas são diferentes. A constituição e o uso de suportes de divulgação tornaram-se mais acessíveis graças aos *tablets*, aos *web-tv*, aos *smartpho-*

36 O jornal diário francês *Le Figaro*, em sua edição de 2 de outubro de 2013, observou que, com um atraso de dois anos em comparação com universidades como Stanford, Harvard e o MIT, a França também decidiu embarcar no que pode se tornar uma iniciativa importante para o ensino superior. E acrescentou que a ministra do ensino superior francês, Geneviève Fioraso, estava pronta para anunciar a criação de uma plataforma nacional, que deveria conter, numa primeira fase, cerca de 20 cursos da nova geração, disponíveis a partir de janeiro de 2015. No entanto, o jornal relata que certos grupos nos Estados Unidos profetizam a morte dos cursos magistrais, mas acrescentam que, por enquanto, apenas 10% dos alunos inscritos nos programas MOOC chegarão a obter um certificado. No mesmo dia, em sua edição vespertina que sai com a data do dia seguinte, o *Le Monde* publicou um artigo de Nathalie Brafman, anunciando que a universidade francesa muda do anfiteatro para os cursos *on-line*.

nes, que tornam mais fácil a utilização de tecnologia, bem como a organização das redes.

The Economist e *Le Monde* certamente têm razão. E é claro – retorno ao título provocativo do jornal *Le Monde* – que, se essas instituições progredirem, elas **serão um elemento a mais para a consolidação de um modelo único de formação**. As coisas não são simples, pois – e isto é constatado com facilidade – limitar-se a colocar na Internet uma série de cursos não resolve os problemas fundamentais da formação.

Parece óbvio, no entanto, que se os responsáveis pelos MOOCs conseguirem fazer acordos com universidades nos países em desenvolvimento e forem capazes de organizar, em uma escala maciça, uma boa recepção interativa dos cursos, condições estarão criadas para o estabelecimento de um poderoso instrumento de formação, mas também de controle cultural. **O neocolonialismo poderá se tornar mais forte do que nunca**. Para os especialistas em políticas públicas, temos aqui um elemento adicional de reflexão.



16

BEM PÚBLICO GLOBAL?

Desde o início do presente século, o Banco Mundial acrescentou à expressão ‘educação, um bem público’, o adjetivo ‘global’, ao mesmo tempo que buscou forçar a educação – em particular o ensino superior – a adotar requisitos de qualidade rígidos e constrangedores que, em realidade, convêm a um grupo exclusivo e limitado de países.³⁷

Um leitor desavisado poderia pensar que bem público global significa que esse nível da educação deva ser considerado como bem público em todas as partes. Nada disso. A inclusão do adjetivo ‘global’ significa, de fato, que o bem público global será aquele desenvolvido em um pequeno grupo de países, que passa a ser considerado como modelo de qualidade a ser imitado no mundo inteiro.

Em outras palavras, a valer esse acréscimo do adjetivo ‘global’, a qualidade não deveria estar vinculada à pertinência, ou seja, à realidade social, política e cultural dos estabelecimentos de ensino superior, nem às suas missões específicas estabelecidas por essas instituições conjuntamente com suas socieda-

37 É verdade que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em 1969, já havia recorrido à ideia de bens públicos globais, mas o sentido não era o mesmo que lhe dão os documentos do Banco Mundial. Ver UNDP: *Global public goods: international cooperation in the 21st Century* (1969).

des. A qualidade passa a ser definida em função da resposta adequada que der às exigências do mercado, e não ao que lhe solicita a sociedade.

Façamos um corte, e vejamos o que se passou em Paris, em 2003, quando, ao final de uma conferência convocada para rever os resultados da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES), de 1998, os participantes foram surpreendidos com a inclusão, no informe final, à revelia do autor canadense desse documento, de uma referência ao bem público global como se esse ‘novo’ conceito tivesse sido aceito pelos participantes do encontro. Foi necessária a reação dos latino-americanos, liderados em particular pelo então secretário executivo da AUGM, Rafael Guarga, e pela reitora da UFMG, posteriormente diretora do IESALC, Ana Lúcia Gazzola, para, a muito custo, extrair essa expressão do informe final, cujo texto os participantes não puderam debater (2009-Guarga). O documento ‘Repensando a educação – Rumo a um bem comum global?’ (*Rethinking Education – Towards a Global Common Good?*, no original), lançado em Paris em 2015, alega que se deve renunciar à noção de ‘bem público’ na educação, **sob os argumentos de que esse conceito não consegue alcançar unanimidade e porque ele procederia de uma posição individualista.** Não são argumentos. São sofismas. Os autores do documento apoiam, na prática, a ideia de que temos de nos adaptar a uma realidade onde os princípios da comercialização da educação predominam.

Jogam com análises que, há muito, se verificou serem errôneas. Os bens públicos são vinculados às políticas públicas e estatais, é certo. Isto não justifica o lançamento de um pretenso mal entendido, segundo o qual bens públicos são apenas os que o sistema público proporciona. Ora, como a educação e outros bens são fornecidos não só pelo poder público, mas também, em muitos lugares, por empresas ou indivíduos, a noção de bem

público deveria, segundo eles, ser eliminada. **Esquecem-se das figuras tradicionais, no direito administrativo, de concessão, delegação e autorização, mencionadas anteriormente.**

Segundo o jornal diário *Le Monde*, de 04 de junho de 2002³⁸, os serviços de interesse geral designam as atividades de natureza comercial ou não, que são consideradas de interesse público pelas autoridades públicas e, em consequência, tornam-se sujeitas às obrigações do serviço público.

O interesse geral se refere, então, às atividades de serviços comerciais que, para cumprir missões de interesse geral, sejam submetidas pelos Estados membros da União Europeia às obrigações específicas do serviço público. Esse é particularmente o caso dos transportes, da energia e da comunicação.

Foi com essa percepção que, na União Europeia, economistas lançaram, já há algum tempo, a ideia de **bens comuns** que, independentemente de sua origem pública ou privada, se caracterizariam como fundamentais para a implementação de direitos fundamentais de todas as pessoas.³⁹ O ponto de partida dessa análise é também um sofisma. **O bem é público por sua natureza, e não por uma decorrência das características dos que são chamados ou autorizados a implementá-los.**

Avancemos um pouco nesta questão. Os bens comuns seriam bens híbridos, nem totalmente privados, nem exclusivamente públicos. É uma fórmula hábil porque permite colocar no mesmo nível de responsabilidade o poder público e as empresas privadas, que agirão conforme seus próprios padrões, seus ‘códigos de ética’, nos quais o mais difícil, às vezes, é justamente achar a ética...

38 *Le Monde* (04/06/2002) – a) *Services publics: La France peut-elle tenir tête à Bruxelles?*; b) *L’avenir des services publics reste un casus belli avec Bruxelles*; c) *Principes*.

39 Ver Claire Guéulud: *Le climat, bien public ou bien commun?* – *Le Monde*, 13 de novembro de 2015, p. 7 do suplemento Idées.

Os autores do documento ‘Repensando a Educação – Rumo a um bem comum global?’ tomam emprestado de economistas liberais a noção de bem comum e aderem a ela, adicionando o adjetivo ‘global’, a exemplo do que faz o Banco Mundial.

Note-se ainda que alguns países europeus, incluindo a França, procuram adotar uma posição que consideram equilibrada, instando a União Europeia a formular políticas de serviços econômicos de interesse geral. Incluem, nesse marco, a educação, o que é inaceitável, uma vez que essa nunca deve ser vista como uma atividade comercial. Trata-se claramente da adoção de uma política do mal menor. Mas, chamemos a atenção, maior ou menor é sempre um mal.

Eliminar a noção de bem público não pode ser considerado como um ato inocente, e ainda menos quando adjetivo mundial é adicionado. O objetivo dessa posição é impor uma concepção do bem público, que coincidentemente é a dominante nos países industrializados anglo-saxões. O global, nesse caso, não significa abertura. Representa limitações. Serve para justificar posições e atitudes neocoloniais.

17

MANIPULAÇÃO IDEOLÓGICA

Mais que um tema linguístico, temos aí uma manipulação ideológica. Estamos tratando com profissionais. Não são amadores. Sabem onde querem chegar. A noção de bem público deve ser eliminada, segundo essa corrente, porque ela exige que os interesses coletivos sejam resguardados.

Embora digam ser favoráveis à educação para todos, põem por terra postulados que compõem o DNA da Constituição da UNESCO, que – é necessário insistir – levava em conta a capacidade de adaptação da educação à evolução da sociedade. **Trata-se de fórmula hábil, mas errônea.** Não há necessidade de usar uma nova formulação, que, além de ambígua, servirá a consolidar a comercialização da educação e o domínio do pensamento único.

A mão invisível de 2003 continuou presente na década iniciada em 2010? Qual a diferença entre ‘bem público global’ do Banco Mundial em 2003 e ‘bem comum mundial’ desse documento de 2015?

Na linha oposta, representantes do mundo acadêmico e também de organismos governamentais latino-americanos, reunidos, em 2014, num fórum latino-americano de educação superior, consideraram, de maneira enfática, a educação superior “como um bem público social” e assinalaram que “a educa-

ção superior é um direito humano universal, uma necessidade social e um dever do Estado. Esta é a convicção e base para o papel estratégico que a educação deve assumir no processo de desenvolvimento sustentável, soberano e cooperativo dos países da região”.⁴⁰

A defesa do princípio de que a educação é um bem público é tradição na América Latina e faz parte também do DNA da Associação de Universidades do Grupo de Montevideu. No início de 1995, a UNESCO lançou um documento de políticas universitárias – ‘Mudança e desenvolvimento no ensino superior: documento de orientação’ – **que consolidou a visão do ensino superior como bem público.** As instituições membros da AUGM participaram ativamente dos debates em torno da preparação do documento e, depois, estiveram ativas em sua divulgação, inclusive organizando discussões no parlamento uruguaio no dia 19 de junho de 1995 (Universidade da República e AUGM) e, pouco depois, participando, em grande número, num debate promovido no parlamento brasileiro, em Brasília, em 5 de setembro de 1995.

Mais tarde, um grupo compacto de reitores da AUGM investiu tempo e energia na preparação da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, de 1998. Um de seus componentes, a *Universidad de La República*, de Montevideu, chegou mesmo a enviar à UNESCO um documento prévio de tomada de posições sobre as questões que seriam debatidas nesse evento, solicitando que, na declaração que se aprovaria, ênfase fosse dada ao caráter de bem público do ensino superior.

Essa posição foi reforçada com a participação de Jorge Brovotto (ex-reitor da *Universidad de La República* e ex-secretá-

40 Fórum latino-americano de educação superior – *Foro latino-americano de educación superior* – Editora Pixel – 2015 – 17 e 18 de novembro de 2014; Declaração de Foz de Iguaçu página 329 e em português, página 343 em espanhol (OEI e SESU-MEC- Brasil).

rio executivo da AUGM) e Gabriel Macaya, ex-reitor da Universidade da Costa Rica, como representantes da América Latina, nas reuniões do grupo de redação da Declaração Mundial para a CMES (1998).

A mobilização entusiástica na América Latina havia começado durante os debates na conferência regional realizada em Havana, Cuba, em 1996. Em todas essas ocasiões, os membros da AUGM compareceram confrontando todos aqueles que desejavam tratar a educação e particularmente o ensino superior como mercadorias sob a supervisão e controle de instituições financeiras e, atualmente, ao abrigo do GATS, no âmbito da OMC. Essa continua sendo a posição atual da AUGM, em seus 25 anos de existência, agora sob a supervisão do secretário executivo Álvaro Maglia.



18

CENTENÁRIO DE CÓRDOBA

Em 2018, comemoram-se os 100 anos da Reforma de Córdoba, movimento que, iniciado na Argentina, teve influência em toda a América Latina e repercussão no mundo inteiro. Em outras ocasiões, já tive a oportunidade de chamar a atenção para a importância do movimento de 1918, iniciado na Argentina.⁴¹

Córdoba mostrou quanto importante é organizar e sistematizar um conjunto de princípios que se transformam em referência para as ações e podem ser usados como bandeiras para melhorar os sistemas. Ela representou a resposta a uma época. Argentina era uma sociedade agrícola. A industrialização incipiente, a participação ativa dos imigrantes que chegavam da Europa com novas ideias frutos das transformações resultantes da Grande Guerra e o surgimento de classes médias que queriam ocupar um espaço maior na sociedade configuravam uma atualidade que não é mesma de nossos dias.

41 Ver: a) *www.mardias.net* - vol. 14, doc. nº 12 - *Desafíos de la educación superior a la luz de la reforma de Córdoba* - Córdoba, Argentina, junho de 2008; b) *www.mardias.net* - vol. 1, doc. nº 16 - *De Córdoba (1918) a Paris (1998), los desafíos para la educación superior* - Córdoba, Argentina, 1998; c) *www.mardias.net* - vol. 14, doc. nº 14 - *Impactos de la CRES y de la CMES 1998 en América Latina y Caribe* (2008); d) *Integración y Conocimiento, revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur* - ISSN - 2347-0658, nº 5, vol. 2 - 2016- págs. 24 a 34.

Como a educação superior é um bem público, necessita para atingir seus objetivos adaptar-se às realidades cambiantes. Córdoba estabeleceu os elementos básicos de ação para a defesa das liberdades acadêmicas e da autonomia universitária, um dos princípios que facilitaram a unidade das forças acadêmicas e a luta contra as ditaduras que, em particular nos anos 60 e 70, dominaram o continente com o sacrifício das liberdades, da dignidade humana, de gerações inteiras de latino-americanos.

A Córdoba devemos todos, entre outros avanços:

- Consolidação da ideia de **autonomia**, o que implicava o direito da comunidade universitária de selecionar seus dirigentes e professores e de organizar os programas de estudo, independentemente do governo ou de outras entidades;
- Insistência na **formação integral do ser humano**, enfatizando que os estudantes devem ser tratados como adultos, como sujeitos, e não como objetos de seus destinos. Para isto, defendia-se o cogoverno;
- Necessidade de as instituições de ensino manterem **vínculos com a sociedade**, tratem problemas da sociedade e encontrem na sociedade a justificação principal de sua existência;
- Necessidade de transferir à sociedade, por meio da **extensão universitária**, os conhecimentos que os estabelecimentos de ensino superior têm ou produzem.
- **Modernização científica**, com alterações nos programas e *curricula*, assim como recusa de posições dogmáticas;

- **Democratização**, com o conceito de gratuidade considerado como um instrumento para ampliar o acesso às universidades;
- Antecipação dos movimentos de **integração** na região.

Muitas dessas questões são atuais. Outras, como a necessidade de adaptação às mudanças da sociedade, requerem uma reflexão profunda sobre suas implicações na realidade atual. É de fundamental importância insistir no caráter de bem público da educação, que, por sua natureza, deve sempre ser fornecida em benefício de todos. **A educação, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, é um desses bens públicos que devem ser prestados como serviço público, independentemente de que instituição seja a provedora.**

Se os provedores não agem dessa maneira, é porque os governos não cumprem suas funções e são coniventes com o não cumprimento da responsabilidade dos que prestam o serviço. Um posicionamento firme sobre essa questão é fundamental. O debate dessa questão é imperativo. É aceitável que em lugar das famílias ou de representantes dos cidadãos nos governos sejam as multinacionais ou os governos estrangeiros os que irão definir que educação queremos para nossos filhos?

No mundo de hoje, é necessário dispor de um marco conceitual adotado por consenso que defina princípios para políticas de ensino superior e que esteja baseado em um novo conceito de globalização, que não pode continuar a ser definido por organizações como o Banco Mundial, o FMI e a OMC, que não levam em conta necessariamente os interesses da sociedade.

O centenário de Córdoba dá ao mundo acadêmico latino-americano a oportunidade de atualizar esse marco. A base existe. Alguns elementos estão na Declaração de 1918. Nos dias de hoje, uma referência fundamental, em termos universais, é a

declaração da CMES de 1998, complementada, no que diz respeito à América Latina, com a declaração da Conferência Regional sobre o Ensino Superior (CRES), de 2008, em Cartagena das Índias, Colômbia.

19

ATUALIZAÇÃO DA DECLARAÇÃO DE 1998

Recentemente (2015), no Brasil e na China, fui questionado sobre que pontos deveriam ser revistos para uma eventual atualização da Declaração de 1998, partindo-se da aceitação de que essa continua sendo uma referência no que diz respeito aos princípios básicos da relação entre o ensino superior e a sociedade.⁴²

Para manter o ensino superior como bem público, a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, da UNESCO, em 1998, seguida pela Conferência Regional do Ensino Superior da América Latina e Caraíbas, de 2008, e pela II CMES, de 2009, estabeleceram três pontos essenciais:

- Pertinência;
- Melhoria de qualidade de conteúdo e de gestão;
- Internacionalização considerada essencial para reduzir as diferenças entre os países.

⁴² Ver Anexo – Resumo da Declaração Mundial sobre o Ensino Superior adotada pela CMES de Paris, em 1998, e ratificada pela II CMES de 2009, também em Paris.

A CMES de 1998 foi precedida de uma longa preparação, com uma mobilização crescente no mundo inteiro, quando ficou claro para todos, membros da comunidade acadêmica, governos, analistas dos sistemas educacionais, que as finalidades básicas dos sistemas de ensino superior necessitavam estar relacionadas com quatro objetivos principais:

- Elaboração de conhecimentos novos (função de pesquisa);
- Educação e formação de pessoal altamente qualificado (função de ensino e formação);
- Prestação de serviços à sociedade, principalmente através de sua contribuição ao desenvolvimento sustentável e à melhoria da sociedade;
- Exercício da função ética que implica o desenvolvimento da crítica social, que favorece a formação integral e forma responsáveis capazes de iniciativa, aptos ao diálogo e a colaborar para a construção de uma sociedade melhor.

Num marco de estímulo à comercialização da educação, busca-se ignorar a Declaração de 1998. Faz-se silêncio sobre a pertinência e sobre documentos básicos, por exemplo, sobre um dos discursos da sessão de encerramento da CMES, o de Celine Saint Pierre, do Canadá, uma mulher de visão, que foi capaz de, analisando o que se discutira na CMES, prever muito do que viria em seguida, inclusive com respeito à comercialização da educação.

Procura-se, com a implementação dos processos acima mencionados (AGCS ou GATS, sistemas de acreditação, MOOC, rankings etc.), consolidar, no desenvolvimento do mercado educacional internacional, a posição de liderança de um pequeno grupo de países, em geral anglo-saxônicos.

A Declaração, passados quase 20 anos, segue atual. É fundamental renovar e reforçar o caráter de bem público do ensino superior. **Os debates de hoje se centram em questões como:**

- **Necessidade de reformas;**
- **Importância de instrumentos de avaliação e de acreditação;**
- **Reforço dos vínculos com o mundo do trabalho, que não se limita apenas aos interesses das empresas;**
- **Importância de se ter o estudante como centro de toda a estratégia dos estabelecimentos de ensino superior;**
- **Democratização, acesso, financiamento, autonomia da pesquisa voltada à solução dos problemas básicos da sociedade;**
- **Desenvolvimento dos *Massive Open Online Courses* (MOOCs);**
- **Elementos utilizados para a classificação internacional e nacional de universidades (rankings).**

O centenário de Córdoba dá a oportunidade de uma manifestação coerente da comunidade latino-americana sobre estes temas.



20

DEFINIÇÕES DE MISSÕES

Em 1998, a comunidade acadêmica e os Estados membros da UNESCO recomendaram aos estabelecimentos de ensino superior que **definissem ou redefinissem suas missões conjuntamente com a sociedade** e considerassem **a cooperação solidária entre suas missões**. A definição de missões fará com que essas possam preparar o estudante “para viver à altura de seu tempo”, como propunha o filósofo espanhol Ortega y Gasset (1999, p. 63).⁴³ E dará elementos para que evitem o erro de querer copiar modelos, que, na sua época, dizia o pensador espanhol, “eram responsáveis pela criação do homem médio inculto europeu: o novo bárbaro, atrasado quanto à sua época, arcaico, primitivo. Não possuem o sistema vital de ideias sobre o mundo e o homem correspondente ao tempo”.

Esse é um ponto que, até agora, não mereceu a atenção da comunidade acadêmica, em particular na América Latina, mas que é fundamental quando se pensa seja na aplicação, seja na atualização das recomendações da Declaração de 1998. Se as missões são definidas pela comunidade acadêmica, com a participação da sociedade civil, dos governos, dos parlamentos, elas disporão de um instrumento poderoso para guiar sua ação.

43 Ver Ortega y Gasset (1999).

Uma avaliação será feita não comparando o que faz uma universidade em um país em desenvolvimento com a ação de uma instituição norte-americana, ou inglesa, ou australiana ou norueguesa, por exemplo, mas com o que a sociedade espera dela. Os ‘estândares’ ou padrões não levarão nem à dominação nem à adoção de práticas que, eventualmente, podem ser boas para os países de origem, mas que nada têm a ver com a realidade cultural e social dos países que desejem reformar seus sistemas para que esses respondam aos interesses de suas sociedades. E aí de novo a reflexão sobre o sistema público é fundamental. Educação não é comércio. Educação é um serviço público.

É no artigo 5º do Marco Prioritário de Ação que a CMES decidiu que “cada estabelecimento de educação superior deve definir sua missão de acordo com as necessidades presentes e futuras da sociedade [...]”, proposta que deve ser levada em conta sem se esquecer, segundo a Declaração de 1998, de que

[...] um ensino superior de qualidade e pertinente é essencial para que um país possa atingir um nível adequado de desenvolvimento econômico, social e cultural durável e sustentável e ecologicamente racional e uma criatividade cultural alimentada por um conhecimento e uma compreensão do patrimônio cultural, que é próprio a cada sociedade, cooperando para aumentar o nível de vida e para fazer imperar a harmonia e a paz dentro dos países e no mundo, com base nos direitos humanos, na democracia, na tolerância e no respeito mútuo.

Ao estabelecer as missões, as instituições de ensino superior devem, evidentemente, levar em consideração objetivos que são comuns a todos os estabelecimentos. E, quando atuam no campo internacional, devem visar a uma melhor compreensão; a um crescente respeito das ideias, culturas, costumes e tradições dos outros; a promover o ‘viver juntos’, seja entre nações,

seja entre os indivíduos dentro de cada país; a promover a justiça e a equidade e a promover a paz. Em consequência, devem visar ao respeito dos direitos humanos, à liberdade, ao respeito à dignidade dos povos seja como indivíduos ou membros de sua comunidade, especialmente as minorias. Atualmente, devem tomar em consideração os objetivos do milênio lançados e renovados pelas Nações Unidas.

Finalmente, deve-se visar à **formação de um cidadão consciente**, que lutará, por todos os meios, por um desenvolvimento inclusivo, que não exclua nenhuma categoria de pessoa, e pela construção de uma sociedade mais justa. Para fazê-lo, a instituição deverá responder às necessidades das sociedades às quais esteja vinculada.



21

AUTONOMIA E LIBERDADES ACADÊMICAS

Essas missões devem, ainda, buscar maneiras de implementar a noção de liberdade acadêmica tal qual expressa na Recomendação relativa à condição do pessoal docente do ensino superior aprovada pela Conferência Geral da UNESCO, de novembro de 1997, e que tão pouco é conhecida nos meios acadêmicos dos países em desenvolvimento em geral.

E aí chegamos à questão também delicada da autonomia, que necessita sempre ser aprofundada. Em muitas constituições e em grande parte das leis relativas ao ensino superior, a autonomia é mencionada como uma das características essenciais do sistema de educação superior. Mas na realidade dos fatos, em quantos países a autonomia é verdadeiramente uma realidade?

A ideia de autonomia implica vários elementos: liberdade de pesquisa, liberdade de ensino, poder de autogestão. Desde o início da existência das universidades, na Idade Média, até os dias de hoje, a liberdade e a autonomia fazem parte do conceito de universidade. As universidades e os estabelecimentos de ensino superior, em geral, devem tomar seus destinos em suas mãos, organizar sua gestão, administrar seus recursos, ser livres, pesquisar e organizar o ensino que ministram.

A autonomia, assim como as liberdades acadêmicas, deve existir acoplada à responsabilidade social. **A confusão entre autonomia e soberania pode ter efeitos negativos para a vida acadêmica.** A ideia de autonomia, como sinônimo de soberania, de poder sem restrições, de recusa de prestar contas à sociedade, é cada vez mais contestada. Em seu livro de memórias *Le monde d'hier – souvenirs d'un européen*, escrito, pelo menos parcialmente, no Brasil, pouco antes de sua morte em Petrópolis, em 1942, Stefan Zweig conta o que os SS fizeram pelo nacional-socialismo, dispersando reuniões a golpe de cassetetes de borracha, atacando seus adversários durante as noites, ameaçando-os e golpeando-os fisicamente. As associações de estudantes também o fizeram (na Áustria) em favor dos alemães nazistas, estabelecendo, com violência, sob a cobertura da imunidade acadêmica, um terror sem exemplos precedentes.

Para muitos, na América Latina, autonomia tornou-se um mito. Mesmo as ditaduras militares e os governos mais conservadores dizem querer respeitá-la. Na prática, não o fazem, mas deve-se acrescentar que, na história recente, governos considerados democráticos tampouco têm sido entusiastas de uma autonomia real, pois esta é vista apenas como **um instrumento para libertar-se das responsabilidades financeiras em relação ao ensino superior.** E essa atitude não se verifica apenas na América Latina. Nos anos 80, os países da OCDE se puseram a discutir a melhor maneira de administrar as universidades em um período de crescimento zero. Mas ninguém entre os participantes das reuniões da OCDE, onde o tema era debatido, ousava indagar as razões dessa postura. Jamais alguém perguntou por que o crescimento zero em educação, enquanto se observava, em muitos países, o crescimento de fundos investidos em compra de armas e o pagamento de juros extorsivos aos bancos e ao sistema financeiro internacional.

Falar de autonomia em países que aceitam submeter-se a regras impostas de fora em matéria de finanças das universidades é também querer ‘tapar o sol com a peneira’. No Brasil, nos anos 80, o ministro da Educação, Murílio Hingel, sentiu-se na obrigação de solicitar que se retirasse de seu gabinete um representante de uma organização internacional que desejava impor ao Brasil mudanças no seu sistema legal referente às instituições públicas. Infelizmente atitudes como essas são raras.

O problema da autonomia é universal. Veja-se o caso francês.⁴⁴ Dificilmente encontrar-se-á um país onde a liberdade de pensamento nas universidades seja tão grande como a França. No entanto, falar de autonomia administrativa nas universidades francesas é piada de mau gosto. Fui, durante anos, membro do conselho de duas universidades na região parisiense. Quanto tempo gastávamos os membros desses conselhos, integrados por personalidades em geral com altos salários, para discutir, por exemplo, uma petição a se enviar ao ministro da educação ou das finanças para se obter um posto de secretária ou um cargo qualquer na administração das instituições?

Autonomia e liberdades acadêmicas deverão estar presentes numa eventual nova Declaração de Córdoba por ocasião do Centenário.

44 Laurent Schwartz, num relatório de 1987, destinado ao Comitê Nacional de Avaliação criado pelo governo Mitterrand, intitulado ‘*Où va l’université?*’ (‘Para onde caminha a universidade?’), publicado por Gallimard, em 1987, declarou com bastante realismo: “Todos falam de autonomia, mas nada é feito realmente porque as universidades não têm autonomia financeira e nem mesmo de gestão; é essencial que elas a adquiram, pelo menos de forma gradual, com um controle que se faça apenas *a posteriori*, o que não ocorre na prática. Os programas devem ser diversificados, assim como o recrutamento de estudantes e de professores. A autonomia em nosso país hipercentralizado só pode ser progressiva, só terá sucesso se implementada por etapas, com tentativas e erros. A autonomia supõe responsabilidade, uma administração forte nas universidades (o que é difícil de se realizar com os conselhos atuais) e inúmeras avaliações acompanhadas de sanções positivas ou negativas. A competição nacional e internacional é o melhor regulador da autonomia”.



22

SUCESSO DE UMA REAÇÃO

E aí retomamos o fio da meada para assinalar que a definição ou a redefinição de missões deveria provocar um grande debate dentro das instituições. Mesmo na Conferência Paris + 5, em 2003, ou na CMES de 2009, seus participantes deixaram de lado essa questão que, no entanto, é fundamental.

Se o mundo acadêmico lograsse fazer valer essa orientação, meio caminho estaria andado para alterar o atual rumo das tendências, todas voltadas para a consolidação da comercialização da educação e para o abandono da ideia de educação como bem público.

Quem tiver dúvidas sobre isto, veja o que ocorreu em 2009, quando, onze anos depois da CMES de 1998, novamente uma conferência mundial foi convocada em Paris para tratar do ensino superior. Mas 2009 pouco teve de comum com 1998. A exemplo da primeira CMES, conferências regionais foram convocadas. A exemplo de 1998, a primeira delas realizou-se na América Latina, dessa vez em Cartagena das Índias, em 2008, e, como em Havana, em 1996, com grande mobilização na totalidade dos países da região.

Mas nisso ficaram os pontos comuns. Em Cartagena das Índias, em 2008, um funcionário internacional advertiu que 2009 não seria como 1998. Entusiasmados com o resultado da confe-

rência, os ouvintes não entenderam o que isto significava. Foram compreender em Paris, em julho de 2009, quando, chegando ao local da 2ª CMES, os representantes latino-americanos notaram que não tinham sido tomados em conta os resultados de Cartagena. Ao contrário, ficava claro que se buscava voltar ao conceito de ensino superior como bem público global, despojando, como assinalou o secretário-geral da AUGM, Rafael Guarda,

[...] todo atributo de ‘pertinência’ com respeito a uma sociedade concreta, restando unicamente o atributo de ‘qualidade’ como único atributo eventualmente controlável pelos estados nacionais, e é aí onde o Banco Mundial propõe que se adote um critério também global de ‘qualidade’. Critério que, no marco da CMES de 2009, deveria ser tomado de um documento de 2005 da OCDE (não se trata de um documento da UNESCO) intitulado ‘Diretrizes para a qualidade e a prestação transfronteiriça de ensino superior’ (GUARGA, 2009, p. 5).

Foram então representantes das comunidades acadêmicas da América Latina, em particular os do grupo de Montevideu, e ministros como Juan Carlos Tedesco, da Argentina, ou delegados como o do Brasil, Paulo Speller, que se opuseram a essas manobras e que lograram impor que, desde o início, a Declaração de 2009 definisse claramente que ratificava os princípios de 1998. Lograram ainda que se incorporasse a ideia de **pertinência como um atributo fundamental do ensino superior**, eliminando-se, em princípio, o apoio à ideia que se busca impor de aplicação de diretrizes globais de qualidade ou de rankings que levariam os países de todas as regiões do mundo a adotar modelos alheios às suas realidades sociais e culturais. Eliminou-se então todo e qualquer apoio ao documento de diretrizes de qualidade elaborado na OCDE.

Os latino-americanos não conseguiram que se incluísse uma rejeição aos princípios do GATS. Estados Unidos e Romê-

nia vetaram a inclusão de qualquer referência a esse tema. O Paquistão, por sua vez, opôs-se à manutenção da referência à importância da função que deve ser atribuída aos estudantes na gestão dos estabelecimentos de ensino superior.⁴⁵ De qualquer forma, o simples fato de terem conseguido impedir uma manobra de última hora que fazia incluir no texto da Declaração final elementos contrários ao que os participantes haviam aprovado e de terem obtido que a Declaração iniciasse ratificando os princípios de 1998, foi, sem dúvida, uma grande vitória.

Até quando isto será possível de se manter? Essa é a questão que fica pendente. Os que advogam o enterro da ideia de educação como bem público são poderosos, são persistentes, dispõem de meios para manipular aqueles indivíduos e aquelas organizações que não sejam capazes de guardar o respeito à defesa dos interesses das populações de seus Estados membros e que preferem submeter-se ao poder de quem dispõe de dinheiro e controla o poder político.

45 Em 1998, por ocasião da primeira CMES, dois países asiáticos, Japão e Coreia do Sul, também se opuseram à inclusão da função dos estudantes na gestão do ensino superior, mas acabaram submetendo-se à decisão da maioria absoluta dos estados membros da UNESCO. O princípio consta da Declaração de 1998, que foi ratificada pela de 2009.



23

ECONOMISTAS PARA QUÊ?

Ao me aproximar das conclusões destas reflexões, utilizando símbolos dos temas modernos, insisto na ideia de que todos os responsáveis pela condução de políticas universitárias ou pela gestão de instituições universitárias necessitam utilizar um GPS confiável, definindo, com clareza, onde querem chegar.

Há que evitar a construção de uma realidade como a definida por Ortega y Gasset (1999), para quem a universidade espanhola de seu tempo significava a manutenção de privilégios dificilmente justificáveis e sustentáveis, e a universidade europeia, em geral, produzia o homem médio inculto europeu.⁴⁶

É necessário, ao contrário, pensar na universidade necessária de que falava Darcy Ribeiro e contextualizá-la na situação da América Latina, que, historicamente, sempre foi dominada por elites que, até hoje, não conseguiram libertar-se da tradição colonial. E, para isso, é sempre útil relembrar Salvador Allende, que, falando na Universidade de Guadalajara, México, em dezembro de 1972, poucos meses antes de ser levado ao suicídio, enfatizou a necessidade de se formar nas universidades **“um profissional comprometido com a mudança social”**.

46 Ver Karl Erik Shollammer em ‘O papel histórico do intelectual’ – Introdução ao livro *Missão da Universidade*, de José Ortega y Gasset (1999).

No início deste livro, menciono a sugestão de uma estudante indiana, Sumita Vasudeva, que criticava o fato de os estudantes de engenharia se interessarem apenas pelo que pode ser provado de maneira quantitativa, e os estudantes de direito que se perdem no emaranhado dos procedimentos judiciais, enquanto os de economia se concentram sobre teorias estreitas e limitadas e de gestão e de métodos financeiros. Allende, em Guadalajara, mencionou o que deveriam fazer os formados em arquitetura, medicina e educação para agir socialmente. Tendo em vista o que se passou no mundo nas últimas décadas com a implantação de uma globalização excludente, creio que Allende, como os estudantes em 1998, também mencionaria a formação de economistas.

Quando tomava posse na função de presidente da República, o mineiro Itamar Franco, outro mineiro ilustre, Herbert José de Souza, mais conhecido como Betinho, dava um conselho a seu conterrâneo: “para decidir o que fazer no país, convoque todos os economistas, encerre todos num grande salão, deixe-os ali até que todos os planos de governo estejam definidos e elaborados”.

A proposta de Betinho era irônica. Mas era reveladora de uma opinião que se desenvolveu no Brasil no decorrer das últimas décadas, sobretudo após o advento do regime militar, quando, desde então, sem que o fenômeno deixasse de ocorrer após a redemocratização, os ministros da fazenda ou de finanças passaram a ser o elo dominante em todos os governos, aqueles em cujos gabinetes realmente são decididos os destinos do país e suas relações com o mundo exterior. Bourdieu falava da mão direita e mão esquerda do Estado, mesmo nos governos de esquerda e socialistas. No caso brasileiro, como no de vários países, em particular os latino-americanos, os economistas sempre representaram a mão direita do Estado.

A partir da crise financeira global de 2008, em diversas partes do mundo, principalmente na Europa, e, em particular na

França, estudantes, especialistas em economia, em ciências sociais, em educação, associações diversas debateram essa questão. Pontos comuns nessas manifestações insistem que, nos programas de formação dos economistas, há frequentemente:

- Uma falta de visão crítica;
- Uma concentração do programa numa parcela insuficiente da disciplina econômica;
- Um isolamento com relação às demais ciências sociais.

Dá-se prioridade à escola neoclássica que conduz ao neoliberalismo, não sendo tratadas convenientemente questões vinculadas à regulação econômica ecológica, à economia pós-keynesiana etc.

Na América Latina, parece claro que desde várias décadas, os estudos de economia se orientaram em direção da economia neoliberal, baseada em modelos matemáticos rígidos, copiando e adotando o modelo dos países anglo-saxônicos. Cabe então indagar se, nas faculdades de economia e nas escolas de comércio, nos famosos MBA, estamos formando pessoas que, além da capacidade de desenvolver modelos teóricos, de produzir cálculos sofisticados, sejam capazes, ao mesmo tempo, de ter consciência de que estão organizando a vida social de seres humanos.

Armando Mendes, já mencionado anteriormente, também falecido, defendia a tese de que “a formação do economista deve ser suficientemente ampla e abrangente para lhe permitir a escolha futura, e madura, entre diferentes caminhos a trilhar”. O essencial, acrescentava, “é incutir no economista em lapidação a rara capacidade de pensar o mundo de modo objetivo, e agir sobre esse de modo efetivo”. Para

que esse objetivo se alcance, é necessário que o economista obtenha uma sólida formação teórica, histórica e instrumental. Faz-se mister a aceitação de um pluralismo metodológico, com a renúncia ao dogma e a admissão do contraditório. O economista deve estar sempre atento às inter-relações ligando os fenômenos econômicos ao todo social em que se inserem. E, por fim, deve estudar a realidade latino-americana e internacional.

Para enfrentar esse tipo de questões, criou-se, recentemente, na França, uma cátedra internacional UNESCO-Bernard Marris-Economia Sociedade, que tem por objetivo abrir a ação dos profissionais desse domínio às grandes questões dos tempos modernos: instabilidade financeira, segurança alimentar, aquecimento do clima, imigrações, terrorismo, fanatismo religioso ou ideológico, necessidade de tolerância e do ‘viver juntos’, desemprego, trabalho, economia da educação. Diversificar a formação com a participação de todas as escolas de pensamento, dando mais espaço aos métodos qualitativos que aos quantitativos, valorizar a contribuição das ciências sociais. Prevê-se que instituições latino-americanas participem da rede que se está formando em torno dessa cátedra.

Mas aí enfrentamos outro tipo de questão. Em que medida o fato de receberem uma formação desse tipo levará os formandos a – atuando no mundo profissional, enfrentando a vida real, colocados diante das contradições do mundo, submetidos a uma organização social, política e financeira em que o que conta é o lucro, o proveito, a exploração – agir com espírito crítico e independente?

Minha geração, evidentemente, não encontrou resposta a essa questão.

24

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Frequentemente, em análises políticas, fazem-se comentários que pressupõem que conhecimento se ajusta sempre à ação, que a virtude decorrerá do saber. Isto talvez estivesse de acordo com a filosofia de Sócrates e de Platão, mas, mesmo na antiguidade, Aristóteles avançou mostrando que a realidade é diferente.

Segundo o jornal *China Daily* (edição de 8 de junho de 2015), um relatório publicado pela *Shanghai Normal University*, em 2015, baseado em 9.569 entrevistas feitas com jovens com idade de 14 a 35 anos, em 10 cidades chinesas, incluindo Pequim, Xangai e Guangzhou, revela que **quanto maior o nível de educação que as pessoas recebem, menos honestas elas são**. É difícil imaginar qual seria a reação dos filósofos gregos, Platão em particular, se fossem informados do resultado dessa pesquisa. Platão defendia a tese segundo a qual os filósofos é que têm que governar, porquer eles mesclam conhecimento e poder político. Segundo Platão, somente quem conhece a ideia de Bem pode implementá-la promulgando leis boas e estabelecendo a justiça.⁴⁷

O resultado dessa pesquisa vai contra a percepção geral de que as pessoas quanto mais educadas são, mais integridade

⁴⁷ Ver Platon (2016).

têm, disse em editorial o jornal *China Daily* de 8 de junho de 2015.⁴⁸ Segundo o jornal chinês,

[...] em termos absolutos, não é que as pessoas, quanto mais educadas sejam, menos honestas serão. Quando os formados entram no mundo do trabalho, eles logo entram em contato com aqueles que se beneficiam da desonestidade, e assim tornam-se menos confiantes e dispostos a permanecerem honestos. Algumas pessoas, especialmente os mais influentes, dão um péssimo exemplo, quando falam sobre o como é importante a honestidade, mas fazem coisas desonestas. Essa discrepância entre palavra e ações também ocorre nos campi, afetando negativamente os valores do aluno. Por exemplo, a alguns alunos provenientes de camadas privilegiadas são dadas mais chances do que àqueles que apresentam melhores desempenhos acadêmicos.

O jornal diz ainda:

É vergonhoso para a sociedade o fato de que os que dispõem de maior escolaridade são mais desonestos. Para alterar uma realidade tão absurda, toda a sociedade deve mudar a prática de dizer uma coisa e fazer outra.

Essa realidade aplica-se somente à China?

Em realidade, principalmente quando se tem em conta a ação de políticos no Brasil e em outros países da América Latina, ou a de economistas que destroem a economia de seus países, ou a de jornalistas diplomados em comunicação que sistematicamente distorcem a realidade, pode-se compreender que surja, na população, uma desconfiança com relação aos diplomados do ensino superior.

Além disso, o mundo, em particular a América Latina, vive momentos difíceis e contraditórios. Na política interna, forças

48 *China Daily* (2015).

conservadoras tomam e retomam o poder utilizando processos aparentemente legais, que, em realidade, representam uma violência institucional. Assim, do ponto de vista institucional, na América Latina muitos não se dão conta de que a integração dos países da região é uma necessidade. Anoto aqui esse ponto, sublinhando que esse aspecto da questão não estava entre os que me atribuiu a AUGM para apresentar elementos que favorecessem a discussão entre seus membros por ocasião da comemoração de seus 25 anos de existência. O tema, no entanto, é fundamental, e a AUGM organizou, na mesma ocasião, em setembro de 2016, uma mesa-redonda para discuti-lo.

Minha geração se destacou pela existência de lideranças jovens que pensavam poder mudar o mundo construindo, em nossa região, uma sociedade melhor e mais justa. Alguns, passados 40, 50 anos, mantêm-se fieis aos princípios humanistas e democráticos. Não representam a maioria. Outros, com o passar do tempo, acomodaram-se. Hoje, por exemplo, em alguns governos da América Latina, veem-se antigos líderes estudantis que evoluíram, melhor dito, ‘involuíram’, e promovem políticas de exclusão e políticas de submissão ao mundo financeiro internacional. A integração regional é necessária para a construção de uma sociedade mais justa, mas o que fazer na situação atual?

Deodoro Roca, líder do Movimento pela Reforma de Córdoba, “interrogado, em 1936, sobre o sucesso de sua obra, lamentou que a reforma universitária de Córdoba não tivesse modificado o espírito da universidade nem mudado a sociedade” (ROSSATO, 1998, p. 94). Surpreendentemente, Deodoro Roca teria lamentado que “a Reforma de Córdoba tivesse servido apenas para aproximar as repúblicas da América Latina”.

Que fantástico foi em realidade o impacto de Córdoba em toda a América Latina! A meu ver, Deodoro Roca cometeu um erro incrível, exprimindo opinião que leva a considerar reduzido o impacto do movimento que lançaram os estudantes argen-

tinios em 1918. Que objetivo mais nobre, mais necessário, não teria uma nova declaração de Córdoba em 2018, se ela conseguisse, hoje, a exemplo do que ocorreu em 1918, aproximar os países latino-americanos e consolidar os esforços dos que buscam criar um verdadeiro espírito de integração na região?

Nos anos 60, sob a liderança da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a ideia de integração econômica, com a promoção da industrialização da região, foi uma ideia força em todo o continente. Atribui-se às reflexões feitas nesse quadro uma série de iniciativas, como a da Associação Latino-Americana de Comércio (ALALC), em 1960, a do Mercado Comum Centro-Americano (MCCA), em 1960, e as do Pacto Andino e da Comunidade do Caribe, em 1973.

Nos anos 80, a região sofreu com a crise da dívida externa e com o domínio que se implantou, na economia e na política, dos defensores diretos ou indiretos do Consenso de Washington, uma volta à aceitação pelos latino-americanos da situação de dominados. O neoliberalismo, para muitos, foi fatal à integração latino-americana. Creio que iniciativas como a do MERCOSUL e a da Comunidade Sul-Americana de Nações visaram a neutralizar essa situação, mas, nos últimos tempos, a pressão para que os países latino-americanos se abram mais ainda – como se isto fosse possível –, sobretudo em relação aos serviços, o grande motor, hoje, da economia mundial, prejudicou esses esforços e pôs em xeque permanentemente iniciativas como a do MERCOSUL.

Para encontrar uma solução e dar espaço aos latino-americanos no mundo globalizado, desde os anos 90, discute-se muito sobre as possibilidades de uma integração hemisférica que incluiria os Estados Unidos, mas também o Canadá e a Europa, uma integração inter-regional.⁴⁹ Evidentemente, trata-se de ini-

49 Ver De Lombaerde, Kochio e Briceño Ruiz (2008).

ciativas importantes, mas de nada valerá tudo isto se os países latino-americanos continuarem a insistir em se dar as costas. Se não se põem de acordo, se não atuam juntos, os países da América Latina continuarão dependentes e, no marco da globalização atual, jamais serão capazes de desenvolver uma sociedade mais justa. Serão condenados a permanecer imitando, copiando, sem capacidade de criar e de ser independentes.

O debate continua. Estou convencido de que, um dia, essa integração regional se fará e de que as universidades, em sua grande maioria, formarão cidadãos com consciência social. Já não estaremos aí, nem eu, nem os demais de minha geração. Mas mudanças virão. É questão de sobrevivência para os povos da região.



REFERÊNCIAS

ANGULO, F. La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2008. p. 176-205.

ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES EUROPEIAS. Africa-Europe higher education cooperation for development: meeting regional and global challenges. Bruxelas, 2010. Disponível em: <http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Africa-Europe_Higher_Education_Cooperation_White_Paper_EN.pdf?sfvrsn=4>. Acesso em: 11 ago. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL (ANDIFES). Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis, 2014. *IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições públicas federais do ensino superior brasileiro*. Uberlândia, 2016.

ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES DU CANADA et al. Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'Accord général sur le commerce de services. Disponível em : <www.aucc.ca>. Acesso em: 22 fev. 2002.

ATHERTON, P. J. A view from Canada, comments on financing education in developing countries, a World Bank Publications. *International Development*, Newsletter Association of Universities and Colleges of Canada, 1986.

ATTALI, J. Pour un modèle européen de l'enseignement supérieur. Paris, 1998. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid1911/pour-un-modele-europeen-d-enseignement-superieur.html>>. Acesso em: 11 ago. 2017

BARTOLI, A. *Le management dans les organisations publiques*. Maklakoff: Dunod, 2007.

BELLONI, I.; DE MAGALHÃES, H.; COSTA DE SOUZA, L. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2001.

BEYER, C. Seules quatre universités françaises dans le top 100. *Le Figaro*, 16 août 2013.

BIEHLAR MATEOS, S.; DE SOUZA, R. Reportagem sobre acesso à universidade em particular na Unicamp. *O Estado de São Paulo*, junho de 1999.

BOYER, E. L. *Scholarships reconsidered priorities of the professorate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Techniques, 1990.

BRAFMAN, N. O Processo de Bolonha, 13 anos após sua assinatura. *Le Monde*, Paris, 3 mai 2012.

BROVETTO, J. *Cooperación internacional en educación superior: la educación superior en el siglo XXI- Visión de América Latina y el Caribe: Tomo II*. In: Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en La Habana, Cuba, 18-22 de noviembre de 1996.

_____. *Memo: antecedentes y posibles consecuencias de la inclusión de la educación en los acuerdos del TISA*. 8 de abril de 2015. Não Publicado.

BROWN, W. *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution*. ZoneBooks, MIT Press, 2015.

CARNOY, M. *Sustaining the new economy: work, family, and community in the information age*. Cambridge: Russel Sage Foundation Books at Harvard University Press, 2000.

CENTRO REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CRESALC-UNESCO). *La educación superior en el siglo XXI: visión de América Latina y el Caribe*. Documento de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba, 18-22 de noviembre de 1996. Havana: CRESALC-UNESCO, 1997.

CETTO, A. M. Proceedings of the International Conference on the Role of Higher Education in the Context of an Independent State. *Nablus*, p. 40-44, november 1996.

CHINA DAILY. Dishonesty shames the educated. *China Daily*, 8 jun. 2015.

COLETIVO. Les économistes on aussi besoin de concurrence. *Le Monde*, 30 jan. 2015.

_____. Pour une économie pluraliste: l'appel mondial des étudiants. *Le Monde*, 5 maio 2014.

CORBUCCI, P. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 677-701, 2004.

DE KETELE, J.-M. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Documento de trabajo ED-98/CONF.202/CLD.49. 9 de octubre de 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

DE LIMA, V. Neoliberalismo, mídia e democracia. *Carta Maior*, 19 set. 2016. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Neoliberalismo-Midia-e-Democracia/4/36847>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

DE LOMBAERDE, P.; KOCHI, S.; BRICEÑO RUIZ, J. (Ed.). *Del regionalismo latinoamericano a la integración interregional*. España: Fundación Carolina y Siglo XXI, 2008.

DE MELLO, A. F. Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina. Brasília: Editora UnB, 2011.

DE MELLO, A. F.; DIAS, M. A. R. Os reflexos de Bolonha e a América Latina. *Revista Educação & Sociedade*, v. 32, n. 115, p. 413-436, abr./jun. 2011.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. In: RISTOFF, D. (Org.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003. p. 35-52.

DOWNIE, A. *In Brazil, a conference on internationalization debates its dangers*: the Chronicle of Higher Education, 26 apr. 2012. Disponível em: <<http://www.chronicle.com/article/In-Brazil-a-Conference-on/131721>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

EUROPEAN CENTRE FOR HIGHER EDUCATION (CEPES). *Academic freedom and university autonomy*: The Sinaia Conference, 1993.

_____. *Academic freedom and university autonomy: two perspectives (including declarations of Siena (1982), Lima (1988), Bologna (1988), Kampala (1990) and the Sinaia Statement (7th May 1992)*, 1995.

FAURE, E. *Aprender a ser: la educación del futuro*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Alianza Editorial S. A., 1973.

FÁVERO, M.; SGUISSARDI, V. Quantidade/qualidade e educação superior. *Educação em questão*, p. 61-88, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4053/3320>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

FORMENTI, L.; PALHARES, I.; VIEIRA, V. 2 em 3 alunos das universidades federais são das classes D e E. *O Estado de São Paulo*, 12 ago. 2016

GUADILLA, C. (Ed.). *El Difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios: implicaciones del AGCS*. Universidad de Lima y Columbus, 2003.

GUARGA, R. *Informe sobre la Conferencia Mundial de Educación Superior: Confrontación de posiciones en la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009 de UNESCO*. Versión taquigráfica de la AUGM, 2009.

_____. La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio. *Universidades*, publicación de la UDUAL – Unión de Universidades de América Latina y del Caribe, n. 38, p. 9-19, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303802>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

GUÉLUD, C. Le climat, bien public ou bien commun? *Le Monde*, 13 nov. 2015

GURRIA, A. UNESCO ministerial round table on education and economic development. Paris, 19 Oct. 2007. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/unescoministerialroundtableoneducationandeconomicdevelopment.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

HAITON, A.; PACZUSKA, A. Access, participation and higher education, policy and practice. Kogan Page, Chapter 4: Fair Funding for Higher Education: The Way Forward. p. 69-88, 2002.

KENT SERNA, R. Dos posturas en el debate internacional sobre educación superior: el Banco Mundial y la Unesco. *Debate*, v. 7, n. 19, v. 19-26, 1995.

LE MONDE. Dossier sur les services publics: a) Services publics: la France peut-elle tenir tête à Bruxelles?; b) Questions-réponses-principes; c) L'ouverture des services publics reste un casus belli avec Bruxelles; d) L'OMC, un autre front de libéralisation. *Le Monde*, 4 juin. 2002.

_____. Tous diplômés d'Harvard, le fantasme des MOOC. *Le Monde*, 30 mai 2013.

MAYOR ZARAGOZA, F. Hacia una nueva educación superior. In: Conferencia regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en La Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996. *Actas de la...* Caracas: CRESALC-UNESCO, 1997.

_____. La educación superior, pieza angular de la nueva era que se avecina. *IX Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2014*. La Habana, 2014.

MENDES, A. D. *O economista e o ornitorrinco*: ensaios sobre a formação e a profissão dos economistas. Brasília: Coronário Editora Gráfica, 2001.

MONNET, E.; HAUTCOEUR, P.-C. Changer l'enseignement des sciences économiques à l'université: interdisciplinarité, pluralisme, innovation. *Le Monde*, 27 nov. 2014.

OCHS, R. *The recognition of studies and diploms of higher education: the contribution of UNESCO*. Papers on higher education n° 3: division of higher education and training of personnel of education. Paris: UNESCO, 1986.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

OLSSON, B. The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education. In: BUCHERT, L.; KING, K. (Ed.). *Learning from experience: policy and practice in aid to higher education*. Haia: Centre for the Study of Education in Developing Countries, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*: adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. *Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais adotado pela Resolução 2200 A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966*. Disponível em: <www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris, 2009. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicad.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. a) Declaração mundial sobre a educação superior no Século XXI; b) Marco de ação prioritária para a mudança e desenvolvimento do ensino superior. 1998. Disponível em: <www.mardias.net>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. Paris, 1995. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción: informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Paris, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. Resolução sobre documento relativo a credenciamento de instituições de ensino superior transfronteiriças, adotada pela Comissão II, na reunião plenária número 17, de 19 de outubro de 2005.

_____. *Rethinking education: towards a global common good?* Paris, 2015.

ORTEGA Y GASSET, J. *Missão da Universidade*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

PIOVRZAN, S. Avec le programme Erasmus, l'Europe cherche à attirer la crème des étudiants étrangers. *Le Monde*, Paris, 29 jan. 2008

PIRRÓ E LONGO, W. Educação tecnológica no mundo globalizado. In: Congresso Anual de La Asociación Brasileña de Metalurgia y Materiales, 54. *Anais...* Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 1998.

_____. Múltiplos impactos sobre a universidade. *Revista da ADUSP*, mar. 2000.

PLATON. *Platon: les réponses aux questions les plus actuelles sur la connaissance, l'éthique ou la justice*. Paris : RBA France, SARL, 2016.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). *Global public goods: international cooperation in the 21st century*. 1969.

REY-LEFEBURE, I. Les universités françaises maintiennent leur rang: quatre établissements hexagonaux figurent dans le top 100 du classement de Shangai, mais aucun dans le top 20. *Le Monde*, 16-17 août 2014.

RODRIGUES DIAS, M. *Advento da sociedade de informação e os impactos na formação e no mercado de trabalho dos economistas*. 2004. Disponível em: <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=1073>. Acesso em: 11 ago 2017.

_____. *Espacios solidarios en tiempos de oscurantismo*. 2003. Disponível em: <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=234>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. (Coord.). *Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI: lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional, 2002.

_____. *¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, 2010. Disponível em: <issue-unam/Universia.net.index.php/article/view/62educación>. Acesso em: 30 dez. 2016.

_____. Reforma universitária de Córdoba: a) *Desafíos de la educación superior a la luz de la reforma de Córdoba*, Córdoba, Argentina, jun. 2008; b) *De Córdoba (1918) a Paris (1998), los desafíos para la educación superior*, Córdoba, Argentina, 1998; c) *Impactos de la CRES y de la CMES 1998 en América Latina y Caribe*, 2008 d) *Integración y Conocimiento, revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur*, n. 5, v. 2 p. 24-34, 2016.

_____. Siglo del conocimiento y el desafío para la educación superior. In: Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe, 7. *Anais...* San Miguel de Allende: IESALC-UNESCO, 23 y 24 de setiembre de 2015.

ROGERS, E. *Communication and development: critical perspectives*. London: Sage Publications, 1976.

ROSSATO, R. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 1998.

SCHWARTZ, L. *Où va l'université? Rapport du Comité National d'Évaluation*. Gallimard, 1987.

SGUISSARDI, V. (2014). *Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil de 2002 a 2012*. Piracicaba - Edital nº 051/2014 SESU- Projeto OEI/BRA/10/002. Material inédito.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

_____. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SUNDAY TIMES. Universities raise cash by 'seling' honorary degrees. *Sunday Times*, 27 jul. 1999.

THE ECONOMIST. Higher education not what used to be. *The Economist*, 01 dez. 2012. p. 49-50.

_____. The ruin of British universities. *The Economist*, 14 nov. 2002. Disponível em: <www.economist.com/node/1443986>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. The attack of the MOOCs. *The Economist*, 20 jul. 2013. p. 51-52.

THE WORLD BANK. *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development; The World Bank, 2002.

_____. *Higher education: the lessons of experience*. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development; The World Bank, 1994.

TILAK, J. Higher education: a public good or a commodity for trade? *Prospects*, v. 38, n. 4, p. 449-466, 2008.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (Ed.). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, 2008.

UNILA; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. *Declaração de Foz de Iguaçu*. Fórum latino-americano de educação superior, 17 e 18 de novembro de 2014.

UNITED NATIONS FOR EDUCATION CULTURE AND SCIENCE. *Recommendation on the recognition of studies and qualifications in higher education*, 13 Dec. 1993. Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13142&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. *Recommendation concerning the status of higher education teaching personnel*. 11 Nov. 1997. Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 11 ago. 2017

_____. *UNESCO Global Forum: rankings and accountability in higher education: uses and misuses*. Paris, 18-17 May 2011. In coope-

ration with OECD and the World Bank, Programme, Introductory document and Highlights, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Carta de Porto Alegre*: Chamamento contra a transformação da educação em mercadoria. In: Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas, 3. 27 de abril de 2002. Documento assinado por 39 associações e universidades ibero-americanas.

VAN GINKEL, H. *Dialogue of civilizations: finding common approaches to promoting peace and human development*. Tokyo: United Nations University, 2001.

VAN GINKEL, H.; RODRIGUES DIAS, M. *Institutional and political challenges of accreditation at the international level*. 2006. Disponível em: <http://www.mardias.net/site2010/?page_id=306>. Acesso em: 11 ago. 2017.

VASUDEVA, S. *L'enseignement supérieur au XXI ème siècle: perspective estudiantine*. Paris: Organization des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105594Fb.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

ANEXO

RESUMO DA DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR – 1998

- 1 – De conformidade com o parágrafo 1º do Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o acesso ao ensino superior deve ser igual para todos, em função do seu mérito. Por conseguinte, no acesso ao ensino superior, nenhuma discriminação poderá ser admitida por motivos de raça, sexo, língua, religião ou por diferenças econômicas, culturais ou sociais, nem em função de deficiências físicas.
- 2 – As missões fundamentais dos sistemas de ensino superior (educar, formar, realizar pesquisas e, em particular, contribuir para o desenvolvimento sustentável e para a melhoria da sociedade como um todo) devem ser preservadas, reforçadas e mesmo ampliadas, especialmente com o objetivo de formar diplomados altamente qualificados e cidadãos responsáveis e proporcionar oportunidades (espaços abertos) que propiciem a formação em nível superior e a aprendizagem ao longo da vida. Além disso, o ensino superior exerce um papel sem precedentes na sociedade de hoje, como um componente essencial do

desenvolvimento cultural, social, econômica e político e como elemento chave para o fortalecimento da capacitação endógena, a consolidação dos direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz, em um contexto de justiça. O ensino superior deve velar para que prevaleçam os valores e ideais da cultura de paz.

- 3 – As instituições de ensino superior, seu pessoal e os estudantes devem preservar e desenvolver suas funções fundamentais, submetendo todas suas atividades às exigências da ética e do rigor científico e intelectual. Também devem reforçar suas funções críticas e de previsão, através da análise contínua das novas tendências sociais, econômicas, culturais e políticas, desempenhando assim funções de centro de previsão, alerta e prevenção. Para isso, devem gozar de liberdades acadêmicas completas e autonomia, sendo, ao mesmo tempo, inteiramente responsáveis perante a sociedade e lhe prestando contas.
- 4 – A pertinência do ensino superior deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que elas fazem. Para isso, as instituições e os sistemas, especialmente em suas relações cada vez mais estreitas com o mundo do trabalho, devem basear suas orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, e, em particular, no respeito às culturas e à proteção ambiental. Promover o empreendedorismo e as competências e iniciativas deve tornar-se uma das principais preocupações de ensino superior. Deve-se prestar especial atenção às funções de serviço à sociedade do ensino superior, em particular às atividades destinadas a eliminar a pobreza, a intolerância, a violência, o analfabetismo, a fome, a degradação ambiental e as doenças e às atividades destinadas a promover a paz, através de uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar.

- 5 – O ensino superior é parte de um sistema único que começa com a educação para a primeira infância e a educação primária e continua ao longo da vida. A contribuição do ensino superior ao desenvolvimento do conjunto do sistema educativo e a reorganização de seus vínculos com os demais níveis de ensino e, mais especificamente, com o ensino secundário devem ser prioridades. O ensino secundário deve não só preparar para o ensino superior e facilitar o acesso a este, mas também oferecer uma formação geral e preparar os estudantes para a vida ativa.
- 6 – A diversificação dos modelos de ensino superior, dos métodos e dos critérios de acesso são indispensáveis tanto para atender à demanda como para dar aos estudantes as bases e a formação rigorosa necessárias para o século XXI. Os estudantes devem dispor de uma gama optimal de oportunidades educacionais, e a aquisição de saberes e conhecimentos práticos devem ser vistas numa perspectiva de educação ao longo da vida, baseadas numa entrada e saída flexíveis dentro do sistema.
- 7 – A qualidade do ensino superior é um conceito multidimensional, que deve abranger todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e bolsas de estudo, pessoal docente e administrativo, estudantes, infraestrutura e ambiente acadêmico. Deve ser dada especial atenção ao avanço do conhecimento por meio da pesquisa. As instituições de ensino superior de todas as regiões devem ser submetidas a avaliações internas e externas realizadas de forma transparente, conduzidas abertamente por peritos independentes. No entanto, deve-se dar a devida atenção às particularidades dos contextos institucionais, nacionais e regionais, a fim de se tomar em consideração a diversidade e evitar a uniformidade. Reconhece-se a necessidade de uma nova visão e de um novo modelo de

ensino superior, que deve ser centrado no estudante. Para se atingir esse objetivo, os currículos devem ser reformulados, de forma a irem além do domínio cognitivo simples de disciplinas e incluírem a aquisição de habilidades, competências e atitudes para a comunicação, a análise criativa e crítica, o pensamento independente e o trabalho de equipe em contextos multiculturais.

- 8 – Uma política vigorosa de formação de pessoal é um elemento essencial para as instituições de ensino superior. Devem-se estabelecer orientações claras no que se refere aos docentes do ensino superior, a fim de atualizar e melhorar suas habilidades, com estímulo à inovação constante no currículo, planos e métodos de ensino e de aprendizagem, sendo-lhes garantidas condições profissionais e financeiras adequadas, e cuidando-se também da excelência da pesquisa e do ensino, com medidas que estão refletidas nas disposições pertinentes da recomendação relativa ao estatuto dos professores do ensino superior, adotada pela Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 1997.
- 9 – Os responsáveis pela tomada de decisões no nível nacional e institucional devem colocar os estudantes e suas necessidades no centro das suas preocupações, e considerá-los participantes essenciais e protagonistas responsáveis pelo processo de renovação do ensino superior. Devem-se desenvolver serviços de aconselhamento em cooperação com as organizações estudantis, a fim de se levar em conta as necessidades de categorias cada vez mais diversificadas dos estudantes. Os estudantes que abandonam seus estudos devem dispor de oportunidades adequadas para voltar ao ensino superior, se e quando conveniente. As instituições de ensino superior devem formar os estudantes para se tornarem cidadãos bem informados e profundamente motivados, dispondo de uma capacidade

crítica e capazes de analisar os problemas e encontrar soluções para os que se apresentem à sociedade, aplicá-las e assumir responsabilidades sociais.

- 10 – Deve-se tomar ou reforçar medidas para obter a participação das mulheres no ensino superior, em particular no nível da tomada de decisões e em todas as disciplinas em que estão sub-representadas. Requerem-se mais esforços para eliminar todos os estereótipos de gênero no ensino superior. Remover as barreiras e melhorar o acesso das mulheres ao ensino superior continua a ser uma prioridade urgente no processo de renovação dos sistemas e instituições.
- 11 – Deve-se utilizar plenamente o potencial das novas tecnologias de informação e comunicação para a renovação do ensino superior através da expansão e diversificação da transmissão de conhecimentos e também colocar o conhecimento e a informação à disposição de um público mais amplo. Deve-se alcançar a igualdade de acesso a essas tecnologias através da cooperação internacional e do apoio aos países que não dispõem de capacidade para adquirir tais ferramentas. A adaptação dessas tecnologias às necessidades nacionais, regionais e locais e a garantia do fornecimento de sistemas técnicos, educativos de gestão e institucionais para mantê-las devem ser prioridades.
- 12 – **O ensino superior deve ser considerado um serviço público.** Se é verdade que se requerem fontes de financiamento diversificadas, privadas e públicas, o apoio público ao ensino superior e à pesquisa continua sendo fundamental para se conseguir que as missões educativas e sociais sejam cumpridas de forma equilibrada. No ensino superior, a gestão e o financiamento devem ser instrumentos para melhorar a qualidade e a pertinência. Isso requer a criação de capacidades e a elaboração de

estratégias adequadas de planejamento e análise das políticas, baseadas na colaboração entre as instituições de ensino superior e as autoridades responsáveis do Estado. As instituições devem gozar de autonomia em seus assuntos internos, mas deverão prestar contas à sociedade de maneira clara e transparente.

- 13 – **A dimensão internacional do ensino superior é um elemento intrínseco da sua qualidade.** O estabelecimento de redes, que se comprovou ser um dos principais meios de ação em curso, deve se basear na ajuda mútua, na solidariedade e na igualdade entre os parceiros. Deve-se por um termo à ‘fuga de cérebros’, uma vez que continua a privar os países em desenvolvimento e em transição de profissionais de alto nível necessários para acelerar o seu progresso socioeconômico. Deve-se dar prioridade a programas de formação nos países em desenvolvimento, em centros de excelência organizados em redes regionais e internacionais, acompanhados de cursos especializados no exterior intensivos e de curta duração.
- 14 – Os instrumentos normativos regionais e internacionais de reconhecimento de estudos e de diplomas devem ser ratificados e implementados, incluídas aí a homologação de conhecimentos, competências e habilidades dos graduados, tornando mais fácil aos estudantes a mudança de curso com facilidade, de maneira a aumentar a mobilidade dentro dos sistemas nacionais e entre eles.
- 15 – A associação estreita entre todas as partes interessadas – responsáveis pelas políticas nacionais e institucionais, governos e parlamentos, meios de comunicação, pessoal docente e associado, pesquisadores, estudantes e famílias, o mundo do trabalho e os grupos comunitários – é essencial para se por em movimento uma reforma profunda do ensino superior.

O AUTOR

MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS, brasileiro, nasceu no Rio de Janeiro, RJ. Licenciado em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (1964), é titular de um **diploma de Terceiro Ciclo do Instituto Francês de Imprensa e de Ciências da Informação da Universidade de Paris (1968)**. Foi professor (março de 1970 a setembro de 1981), chefe do Departamento de Comunicação (1970-1972), decano de extensão (1972-1976) e vice-reitor (1976-1980) da Universidade de Brasília. É professor titular aposentado da UnB. Em 1963, fez parte do gabinete do ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, como assessor parlamentar. Fez parte de diversas bancas ou júris de tese na Europa e de diversas bancas para concurso de professores no Brasil. É membro do conselho editorial de diversas publicações especializadas em educação, comunicação e política, em diversos países.

Foi membro do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional e membro do conselho da revista *Tecnologia Educacional da ABT* (anos 70). Foi membro do conselho da rede CAERENAD (Canada) e do *board of trustees* do *International Institute of Communication* (Londres). É autor de vários livros, capítulos de livros, artigos, publicações no campo da comunicação, educação e política, a maioria deles disponível no site www.mardias.net

Foi **diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO (Paris) de outubro de 1981 a fevereiro de 1999**. Representou a UNESCO no Conselho da Universidade das Nações Unidas (Tóquio) de 1983 a 1991; coordenou a preparação de vários do-

cumentos de base, entre esses o ‘Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior’ (1995); coordenou a elaboração, foi responsável pelo lançamento e supervisionou a implementação do Programa UNITWIN-Cátedras UNESCO; **foi o coordenador principal da Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998)**; representou a UNESCO, durante os anos 80, como membro de diversos conselhos universitários, entre esses da Universidade das Nações Unidas (Tóquio), Universidade para a Paz (Costa Rica), Universidade de Paris XIII e de Paris VII.

Foi conselheiro especial do reitor da Universidade das Nações Unidas de 2000 a 2009 e **representante da UNU na UNESCO e chefe do escritório da UNU em Paris** de janeiro de 2006 a junho de 2009. Após aposentar-se da UNESCO (fevereiro de 1999), participou de encontros, proferiu conferências, colaborou na elaboração de projetos em lugares e países os mais variados, em todos os continentes.

Em 1993, foi condecorado pelo governo brasileiro com a **Ordem do Mérito Educativo**, no grau de cavaleiro. Em 1999, **recebeu do governo francês a condecoração da *Légion d’honneur***, no grau de cavaleiro. Em 2003, recebeu a medalha de honra da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Recebeu títulos de *doutor honoris causa* da *Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires* (Argentina) e da Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil). Recebeu medalhas especiais e distinções honoríficas, entre outras, da Universidade de Brno (Checoslováquia), Universidade de Salta (Argentina), Universidade Federal do Pará (Brasil) e Universidade Autônoma Gabriel René (Bolívia).

Durante os anos 60, foi jornalista em Minas Gerais e São Paulo, tendo sido, inclusive, diretor da *Folha de Minas* (1963) e diretor da *Rádio Jornal de Minas* (outubro de 1968 a março de 1970), redator-secretário (editor) da Última Hora, de São Paulo

(1965), repórter e editor de política de jornais em Belo Horizonte (*O Diário*, *Última Hora*, *Correio de Minas*, *Diário de Minas*). Colaborou com os semanários *Binômios* (Minas Gerais) e *Brasil Urgente* (São Paulo), foi redator-chefe do jornal bimensal *Ação Popular* (1962) e diretor do jornal *Tribuna Universitária* (1961-1962), órgão do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais.

Formato: 14x21 cm
Número de páginas: 160
Tipografía: Utopia Std e Tw Cen MT Condensed
Tiragem: 500 exemplares