

UNIDOS POR UM OCEANO

O ENSINO SUPERIOR NO ESPAÇO IBERO-AMERICANO

COORD.
CLÁUDIA PINTO RIBEIRO
TERESA CIERCO

Título: ***Unidos por Um Oceano: o Ensino Superior no Espaço Ibero-Americano***

Coordenação: Cláudia Pinto Ribeiro, Teresa Cierco

Comissão científica: Ana Campina (Universidade Portucalense), Ana Maria Alves Carneiro da Silva (Universidade Estadual de Campinas), André Matos (Universidade Portucalense), Daniel Chaves (Universidade Federal do Amapá), Liliana Reis (Universidade da Beira Interior), Rafael Marfil Carmona (Universidade de Granada), Tatyana de Amaral Maia (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

Design gráfico: Helena Lobo Design | www.hldesign.pt

Imagem da capa: José Castro®

Edição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória
Via Panorâmica, s/n | 4150-564 Porto | www.citcem.org | citcem@letras.up.pt

Apoio: Universidade de Salamanca, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

ISBN: 978-989-8970-05-3

DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-05-3/uni>

Porto, dezembro de 2018

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.

EDUCAÇÃO SUPERIOR COMPARTILHADA: POSSIBILIDADES DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

RAQUEL VILLARDI*
ZACARIAS GAMA**

INTRODUÇÃO

A implantação das políticas de matrizes neoliberais, nos anos 1980, além de colocar em dúvida as possibilidades de eficácia do setor público na América Latina e Caribe, sedimentou a ideia de que as instituições precisariam superar uma certa letargia, que estaria no centro do processo que entravava o desenvolvimento da região. Assim, a modernização demandava que as instituições se adequassem a certos indicadores de qualidade, o que passaria a permitir sua comparabilidade, em âmbito nacional, e sua inserção — mesmo que de modo ainda muito embrionário — no cenário internacional.

Essas transformações afetaram de modo direto as instituições educacionais como já prenunciavam os ministros de estado presentes à Primeira Conferência Iberoamericana de Educação, promovida pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) em 1989, em Cuba. Naquela altura avaliava-se o impacto da chamada *revolução tecnológica* — robótica, microeletrônica, engenharia genética, tecnologias digitais — sobre a forma de organização do trabalho, bem como sobre a geopolítica mundial, antevendo mudanças significativas «nas condições setoriais de produção, condições de vida e trabalho, e no rol e funcionalidade da região ibero-americana»¹.

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro. raquelvillardi@gmail.com.

** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. zacarias_gama@yahoo.com.br.

¹ ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, 1989.

Desta feita, três anos mais tarde as autoridades que representavam os membros da OEI já haviam solicitado ao FMI e ao Banco Mundial que elaborassem estudos capazes de viabilizar o aporte de recursos para que a América Latina participasse desse novo ordenamento, convencidos de que a única alternativa para todo aquele conjunto de países seria *acompanhar* o fluxo das nações modernas, mesmo que essa decisão não levasse em conta se tal modelo seria ou não adequado às realidades e às necessidades da região.

No interior desse movimento foram implementadas políticas de avaliação da qualidade da educação superior e de acreditação de novos cursos, que funcionaram, desde o primeiro momento, como elemento de coerção das instituições, levando-as a adotarem parâmetros que se adequassem à economia da *sociedade do conhecimento*, que emerge com a cultura digital.

Nesse cenário, em que passa a estar submetido às leis da competitividade globalizada, o conhecimento passa a ser controlado, armazenado e socializado (ou não) na medida do interesse econômico, como mercadoria regulada por seu valor de mercado — o que se aplica tanto ao conhecimento em si, quanto à documentação que o atesta.

As instituições passam a disputar valor em uma arena comum, de contornos previamente estabelecidos, na qual só há lugar para o conhecimento com valor de mercado, o que na prática inviabiliza o conhecimento socialmente referenciado, necessário ou fiel à cultura a que se vincula. Em outras palavras, a meta passa a ser fazer sempre *melhor*, o que se torna incompatível com o fazer *diferente*.

Não se trata, portanto, de produzir qualquer conhecimento, ou o conhecimento socialmente necessário, ou o que se considera relevante naquele momento, para aquele grupo, o conhecimento *artesanamente estruturado*; trata-se de um conhecimento previamente industrializado, para fins de acumulação.

Este trabalho tem origem nas preocupações dos membros do Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana que ora investiga a avaliação das instituições públicas de ensino superior: a reconversão das universidades públicas nos marcos das políticas de ajustes e reestruturação do Estado — estudo comparativo Brasil, Portugal e Argentina.

Nossa análise considera, primordialmente, documentos provenientes de organismos internacionais, com destaque para as Declarações e Compromissos firmados em Conferências de Chefes de Governo e Estado e de Ministros de Educação dos países membros da Organização dos Estados Ibero-americanos, e em Conferências de Chefes de Governo e Estado da União Europeia, América Latina e Caribe.

A presente reflexão se fundamenta em dois pilares. O primeiro deles se constrói sobre a constatação de que a racionalidade neoliberal imposta aos sistemas latino-americanos e caribenhos de educação superior, por intermédio de procedimentos externos de avaliação, estandardiza e universaliza métodos e processos, alinhando a educação

superior da região aos moldes utilizados nas instituições de pesquisa e ensino dos países centrais, em particular da União Europeia.

Vinculadas ao modelo europeu, nossas instituições de educação superior devem atingir maior amplitude e produtividade no que diz respeito ao ensino e à pesquisa — já que a extensão perde relevância no modelo a ser replicado. Pouco importa se, na correlação de poder com as instituições situadas ao norte do Equador, as nossas sejam mais frágeis; se a adesão a esse modelo implique meios de colonização da nossa produção de conhecimentos; e se, por fim, a dimensão do conhecimento produzido não responda às necessidades nem aos anseios das sociedades em que se inserem.

O segundo pilar se sustenta na existência, na região, de um processo de configuração de um grande espaço de educação superior diretamente alinhado ao Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Tal configuração tem sido exigência das Conferências Ibero-americanas de Educação promovidas pela Organização dos Estados Ibero-americanos, e mais efetivamente, pelos encaminhamentos das conferências conjuntas da União Europeia, América Latina e Caribe, que produziram concretamente o Espaço Comum de Educação Superior União Europeia, América Latina e Caribe-ECES-UEALC².

Com base nesses dois pilares, buscaremos analisar a política que vem sendo desenhada para a região, a qual, por seu alcance, parece estruturar uma nova forma de incorporação dependente da América Latina e Caribe, oferecendo, por fim, uma alternativa ao modelo já posto, centrada nas possibilidades abertas pela cooperação em todos os níveis.

SOB A ÉGIDE DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Toda produção humana é realizada por indivíduos sociais, com o objetivo de atender às suas necessidades. A quantidade, a qualidade e a diversidade de produtos, no entanto, depende do nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais. O processo histórico de desenvolvimento de tais forças e relações, em suas distintas fases, permite-nos distinguir diferentes formas de organização da produção e do trabalho pelas classes dominantes. Na Antiguidade e na Idade Média, as formas de organização foram escravistas e feudais. A partir do século XVIII, a moderna produção burguesa passou a ser realizada com o assalariamento da mão-de-obra e com maiores possibilidades técnicas para extrair a mais-valia e realizar a acumulação de capital.

A racionalidade que o capitalismo impõe à produção e à exploração do trabalho para a sua realização torna-se cada vez mais dependente das ciências e das suas experimentações exatas e racionais. Chauí³ assinala que Adorno e Horkheimer já haviam desenvolvido reflexões sobre tal racionalidade, descrevendo-a como *instrumentalização*

² EUROPEAN PARLIAMENT, 1999.

³ CHAUI, 2008.

da razão. Na perspectiva em que eles se situaram, o fim último da racionalidade é ser instrumento de domínio e controle da natureza e dos seres humanos para obter maior produtividade e, conseqüentemente, mais valia.

A racionalidade característica do processo sociometabólico do capital em bases neoliberais altera as estratégias de desenvolvimento, ao imprimir formas de crescimento lideradas por exportações e vantagens competitivas. Busca, primordialmente, incorporar novas economias ao comércio mundial, provocando alterações profundas nas relações sociais destas sociedades.

A regulação dos sistemas de educação na América Latina e Caribe, tanto quanto na União Europeia, abrangendo todos os níveis e modalidades, está sendo subsumida a esta racionalidade, que tem como meta o maior rendimento e a maior produtividade, definidas a partir de determinadas matrizes e parâmetros únicos. Entendemos a regulação no campo da educação, tal como Antunes, isto é, como um conjunto de padrões e regras que definem o funcionamento das instituições⁴.

A partir dos anos 1990, na América Latina e Caribe, tornou-se um imperativo categórico avaliar a qualidade e a oferta de cursos das diversas instituições de ensino básico e superior a partir de sistemas de gestão, avaliação e acreditação. Mas foi somente a partir de 1995 que todos esses sistemas passaram concretamente a se subordinar à mesma lógica e a se referenciar à mesma matriz, isto é, ao Programa Desenvolvimento de Sistemas Nacionais de Avaliação da Qualidade, que se tornou universal para a região na V Conferência Ibero-americana de Educação, ocorrida em Buenos Aires⁵.

Esse Programa oferece a base de indicadores de qualidade sobre a gestão e avaliação da educação superior, necessidades e demandas, ofertas e assistência técnica, e capacitação de recursos humanos para instalar sistemas que atendam às necessidades regionais. Tal programa indica sobremaneira a necessidade de aprofundar e de compartilhar experiências orientadas à formulação de políticas eficazmente estruturadas, de modo a atingir as metas educativas gerenciadas pela OEI. Até 1995, somente dois sistemas de avaliação e acreditação das instituições de educação superior haviam sido criados: em 1990 e 1992, respectivamente, o Consejo Nacional de Universidades (CNU) da Nicarágua, e o Sistema Nacional de Acreditación da Colômbia (SNA). A prática se generaliza a partir do ano 2000, atingindo praticamente toda a América Latina e Caribe, como se vê na Figura 1. A imagem evidencia que a região foi inteiramente submetida a processos de adequação da educação superior à nova perspectiva internacional.

⁴ ANTUNES, 2006.

⁵ OEI, 1995.

Fig. 1. Instituição de Sistemas de Avaliação da Educação Superior, América Latina e Caribe



Fonte: RIACES – Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação / PPFH-UERJ

Apenas considerando o imediatismo aparente do fenômeno, o esforço supranacional de reformar os sistemas de educação superior, coordenado pela OEI, integra o objetivo maior de promover e consolidar o desenvolvimento econômico e social sustentado e sustentável da região latino-americana e caribenha, alavancando sua inserção definitiva no mundo globalizado. Neste contexto, as instituições de educação superior da região demandariam reformas em todas as suas dimensões, a partir de uma nova racionalidade administrativa e produtiva, sob a alegação de que lhes faltariam padrões de racionalidade adequados ao mundo contemporâneo, de modo que a impregnação por novos padrões viria a elidir a permanência de elementos irracionais, incoerentes e inconsistentes, arraigados em determinadas crenças, procedimentos, atitudes e ações atrasadas.

O imperativo de conformá-los com a utilização de fortes instrumentos de avaliação e acreditação institucional transcende os limites da ciência: sustenta-se em uma ideologia arbitrária, racionalizada e, sem ser necessária, só desejada para fins específicos. Neste caso, a realidade latino-americana e caribenha concreta e definida pelas singularidades que a caracterizam deve ser compreendida em um sistema de determinações

construído a partir de fora, tendo como base a racionalidade que se deseja impor — que se concretiza, aqui, na submissão ao formalismo lógico e na obediência à razão imposta.

O ECES-UEALC

A construção do Espaço Comum de Educação Superior — União Europeia, América Latina e Caribe (ECES-UEALC) teve início em junho de 1999, durante a Conferência do Rio de Janeiro, que contou com a participação de 47 chefes de Estado e de Governo das regiões envolvidas, como um projeto comum de cooperação estratégica interregional, concretizando-se na Conferência de Ministros de Educação ocorrida no ano seguinte, em Paris.

Ao objetivo primeiro do ECES-UEALC — facilitar intercâmbios de conhecimento, transferências de tecnologia e mobilidade acadêmica de estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo, bem como articular formação, emprego e conhecimento científico — agrega-se a necessidade de harmonizar os sistemas, permitindo que todas as universidades da região tenham equivalência de cursos, de créditos acadêmicos, bem como de diplomas e titulações.

A ideia de criar um sistema latino-americano e caribenho universal, sem restrições de fronteiras entre as regiões da América Latina, Caribe e União Europeia, tem a sua matriz no Processo de Bolonha, que define os passos a serem dados pelos sistemas de ensino superior da União Europeia para a construção de um único sistema de ensino superior continentalmente harmonizado⁶, em cujo âmbito, para Llovet⁷, homologam-se os títulos obtidos com base em diretrizes homogêneas.

Isso significa não apenas a necessidade de reformas institucionais, realizadas pelos membros da União Europeia, com o objetivo de instituir, efetivamente, um sistema europeu de educação superior. Para Ana Isabel Madeira, trata-se de um processo mais profundo, cuja consequência é «a criação de uma Europa do conhecimento, em que a educação e a formação se posicionam como motores do crescimento e do desenvolvimento econômico»⁸. Assim, o trânsito facilitado de estudantes determina também as possibilidades de trânsito de profissionais e de aproveitamento de recursos humanos de alta qualificação dentro de um mesmo espaço, como estratégia de consolidação política e econômica.

À semelhança do que ocorre na União Europeia, em nossa região, as ações concretas para a criação do ECES-UEALC tornam análogas e comparáveis as universidades da América Latina e Caribe e, em consequência, os estudos realizados em qualquer delas. Com a sua concretização, estudantes e profissionais poderão se deslocar entre diferentes universidades e países da região, conforme suas conveniências e necessidades. Mesmo

⁶ LIMA *et al.*, 2008.

⁷ LLOVET, 2001.

⁸ MADEIRA, 2009: 35.

que estejam salvaguardadas algumas especificidades nacionais, a mobilidade esperada, crucial para o sucesso do projeto, contribuirá para uma integração mais efetiva e mais harmoniosa da região latino-americana e caribenha; na União Europeia, contribuirá para a sua própria consolidação política.

Tomada por esse prisma, parece evidente que, em especial para a América Latina e Caribe, a existência de grandes espaços comuns de educação superior pode oferecer um conjunto significativo de benefícios, inclusive no que tange às políticas compensatórias, já que a cooperação acadêmica pode vir a viabilizar uma «equidade educativa na educação superior, considerando os distintos grupos sociais pobres e excluídos»⁹, bem como os inquestionáveis patamares de desigualdade da região.

Afinal, que sociedade nacional deixaria de querer seu sistema de ensino superior equivalente aos sistemas mais avançados e de reconhecimento internacional, em termos de conteúdos e de diplomas de alto valor agregado? Qual haveria de desprezar a harmonização das estruturas do ensino superior, sob pena de ficar à margem da União Europeia que se constrói como «uma sociedade da ciência e do conhecimento e, mais concretamente ainda, a um espaço comum europeu de ciência e de ensino superior, com capacidade de atração à escala europeia e intercontinental»?¹⁰

No âmbito da região latino-americana e caribenha, seriam louváveis as saudações vigorosas feitas à criação do ECES-UEALC, bem como as que exaltam a sua articulação com o Espaço Europeu de Educação Superior. Que país latino-americano ou caribenho abandonaria esta iniciativa concreta? Quem seria louco de abdicar da simples possibilidade de ter o seu sistema de educação superior fora desta harmonização estrutural das diferentes universidades da União Europeia, América Latina e Caribe? Em sã consciência, somente alguma ação equivocada poderia recusar esta integração.

No que se refere à construção do ECES-UEALC, no entanto, não se pode desconsiderar o peso que se precisa atribuir ao ordenamento econômico e à rentabilidade mercantil das universidades, segundo a racionalidade neoliberal. Isso significa preterir a produção autônoma de conhecimentos, a educação global dos estudantes e as carreiras humanísticas, uma vez que a nova universidade que surge do Processo de Bolonha propende a especializar-se e a vincular, com eficiência econômica e política, as carreiras e o mercado de trabalho¹¹. O saber humanístico fica secundarizado, ainda que — ou talvez, por isso mesmo — esteja na base da civilização e da formação do espírito de cidadania.

Tais críticas não são abjetas, nem desprovidas de pertinência; ao contrário, ainda que se circunscrevam ao âmbito europeu, se revelam de grande valia para pensarmos a região latino-americana e caribenha, em especial quando consideramos os laços

⁹ MONROY & FLORES, 2009: 3.

¹⁰ MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR, 2012: 1.

¹¹ LLOVET, 2011.

históricos de dependência que nos unem à União Europeia. Assim, a realidade, desprovida de encantamentos, exigirá de nós um olhar mais atento.

Em primeiro lugar, é necessário reconhecer que o processo de equalização das instituições — definido a partir dos parâmetros de avaliação a que estão submetidas, pautados pelo produtivismo, pela eficiência, pela eficácia e pela rentabilidade — faz com que todas tendam a expressar uma mesma visão de mundo, uma mesma *versão da verdade* — a das classes hegemônicas mundializadas, deixando pouco ou nenhum espaço para projetos que expressem vozes dissonantes ou que expressem perspectivas de minorias.

A segunda questão decorre da primeira. Na medida em que o pensamento dominante se torna homogêneo, as instituições — cuja função precípua seria a de promover a construção de consensos em espaços de confronto e de dissenso, acabam por promover «a reprodução das classes economicamente dominantes e a legitimação das elites políticas, científicas e culturais, através de mecanismos tecnocráticos de hierarquização e competitividade de universidades e centros de investigação»¹².

O terceiro ponto a ser considerado deriva da própria ideia de eficiência e rentabilidade. Trata-se da perda de espaço da extensão universitária, frente ao ensino e à pesquisa. Da mesma forma que a pós-graduação assume uma posição de supremacia sobre a graduação, a pesquisa se distancia do ensino e ainda mais da extensão, na medida em que se colocam como esferas nas quais a competitividade é mais exacerbada, oferecendo maior destaque a grupos de áreas específicas, no interior de instituições específicas.

Assim, que garantia a criação do ECES-UEALC efetivamente nos oferece, em termos de simetria entre os sistemas de educação superior participantes, sabendo-se, à partida, que a União Europeia e suas agências de financiamento estarão na base das reformas universitárias e dos seus sistemas de avaliação da qualidade? A sólida colaboração entre os países da América Latina, Caribe e União Europeia, nos termos em que está sendo proposta e tendo em conta os diferentes estágios de desenvolvimento dos países envolvidos, poderia se traduzir em controle externo do sistema de educação superior da região latino-americana e caribenha? Como afiançar que os intercâmbios de estudantes, profissionais técnico-administrativos, docentes e pesquisadores podem garantir o desenvolvimento independente e autossustentado da região? Poderia o ECES-UEALC ser compreendido como um avanço avassalador do capital-imperialismo europeu, ponderando-se que os diversos sistemas de educação superior da América Latina e Caribe ressentem-se de requisitos básicos para evoluírem com autonomia e igualdade?

Florestan Fernandes nos dá as bases teóricas para pensarmos os nossos sistemas de educação superior nesta relação de «sólida colaboração» com os sistemas da União

¹² SILVA, 2011: 10-11.

Europeia, face às suas condições estruturais e dinâmicas, ao assinalar a histórica «incapacidade dos países latino-americanos de impedir a sua incorporação dependente ao espaço econômico, cultural e político das sucessivas nações capitalistas hegemônicas»¹³. Ora, considerando o quadro conjuntural das universidades públicas da região e nossas condições de trabalho e produção, é inevitável questionarmos se seria possível haver simetria entre as universidades latino-americanas e caribenhas e as europeias. E mais: cabe-nos questionar que forças nossas universidades teriam para sobrepujar, por seus próprios esforços, as pressões e as formas de controles externos, mantendo-se fiéis a seus princípios, e respondendo às demandas da população a que devem, prioritariamente, atender.

NOSSAS INSTITUIÇÕES E O ECES-UEALC

Para compreender o lugar das instituições latino-americanas no ECES-UEALC é necessário elucidar as necessidades no campo da educação superior para a América Latina e o Caribe. Se entendemos a universidade como um *locus* em que o processo de produção de conhecimento continuamente se constrói e se renova, é fácil determinar o valor estratégico das universidades para países que carecem de produtos de alto valor agregado, como ocorre com a América Latina e o Caribe.

Na perspectiva da sociedade do conhecimento, as universidades da região, de fato, precisam deixar de se colocarem à margem do processo de desenvolvimento, como historicamente ocorreu até os anos 1960, no Brasil, em particular; também precisam abandonar o lugar de distribuição de títulos de bacharel, como antes dos anos 1960, ou o de simples qualificadoras de mão de obra fundadas na Teoria do Capital Humano, tal como nos anos 1960 e 1970. É imperativo que assumam centralidade no processo de produção de novos conhecimentos, em todas as áreas, como fator estratégico de desenvolvimento econômico da região, sem abdicar de seu papel social, ou seja, assumindo-se como instituições comprometidas com o que é relevante para o desenvolvimento nacional, como instituições socialmente referenciadas.

Cabe às instituições de ensino superior, então, cumprir sua função como geradoras de bens de produção, elevando as possibilidades de nossos países no que se refere a conhecimentos sociais, culturais, científicos e tecnológicos, de modo a responder às nossas imensas necessidades de inovação, para dar conta das questões sociais que se impõem ao país, à região e ao planeta.

Nesse sentido, é preciso que no ECES-UEALC a produção de conhecimentos estratégicos para a sociedade e a economia consiga se realizar, sem que estejamos em posição subordinada a determinações e interesses exógenos. A sujeição dependente, pelo menos em tese, tende a reduzir as universidades da região à produção de conhecimentos básicos

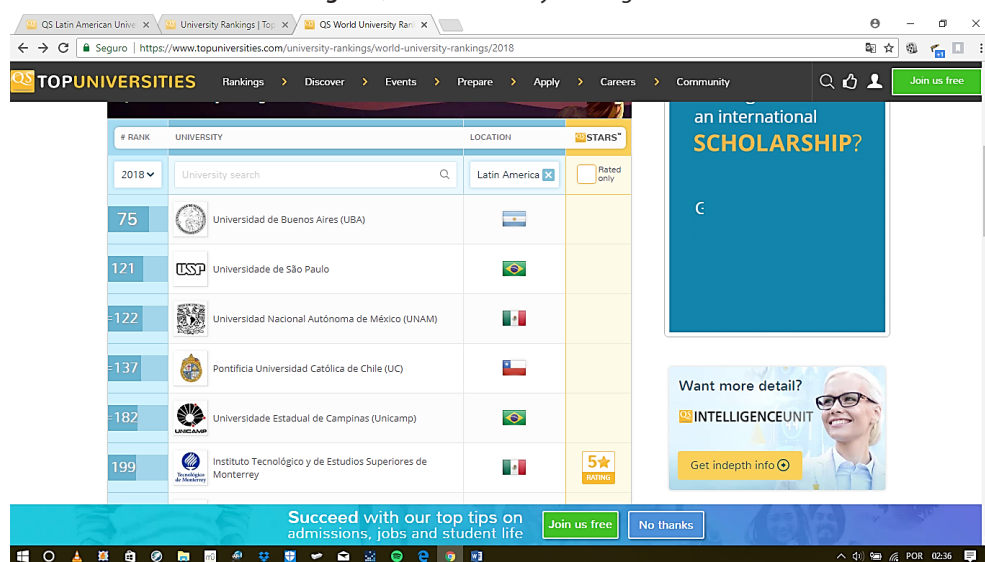
¹³ FERNANDES, 2009: 21.

para uma posterior agregação de valor nos centros mundiais, mais dinâmicos, da educação superior. Esse é um risco real e potencial a ser evitado.

A análise do QS World University Rankings, de 2011, demonstra que nenhuma universidade da América Latina e Caribe se destacava entre as 100 melhores do mundo. Naquela altura já era evidente a hegemonia das instituições norte-americanas e europeias. As melhores universidades latino-americanas situavam-se muito abaixo das cem melhores: as universidades do México (UNAM), e de São Paulo (USP), empatavam em 169.º lugar.

Quase uma década depois, no *ranking* de 2018, a situação perdura: um número irrisório instituições latino-americanas — 19 — se situa entre as 500 melhores do mundo, sendo que apenas 6 figuram entre as 200 primeiras (Fig. 2); destas, só uma — a Universidad de Buenos Aires — se coloca no *top 100*.

Fig. 2. QS World University Rankings 2018

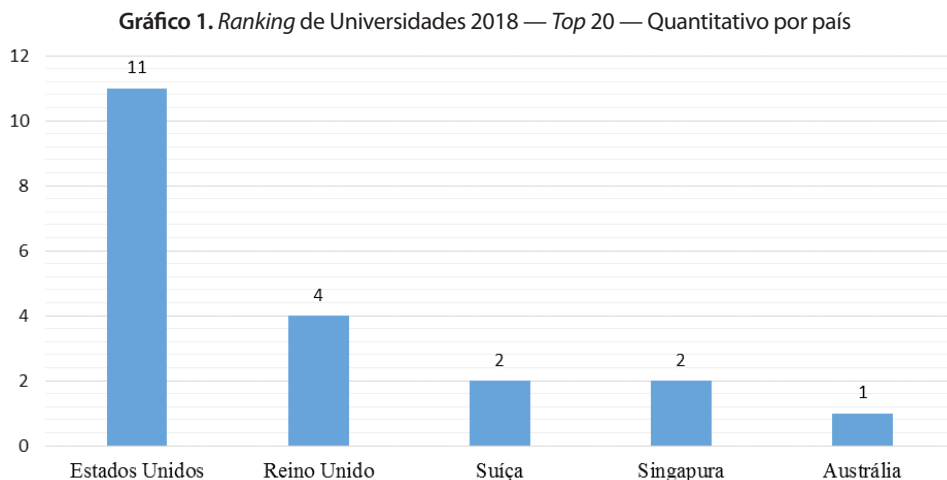


Fonte: QS TopUniversities.com

No mesmo ranqueamento, Portugal e Espanha, em conjunto, apresentam 15 universidades, entre as primeiras 500 (11 espanholas e 4 portuguesas), o que, por si, dá conta das desigualdades quase intransponíveis entre instituições do Velho e do Novo mundo...

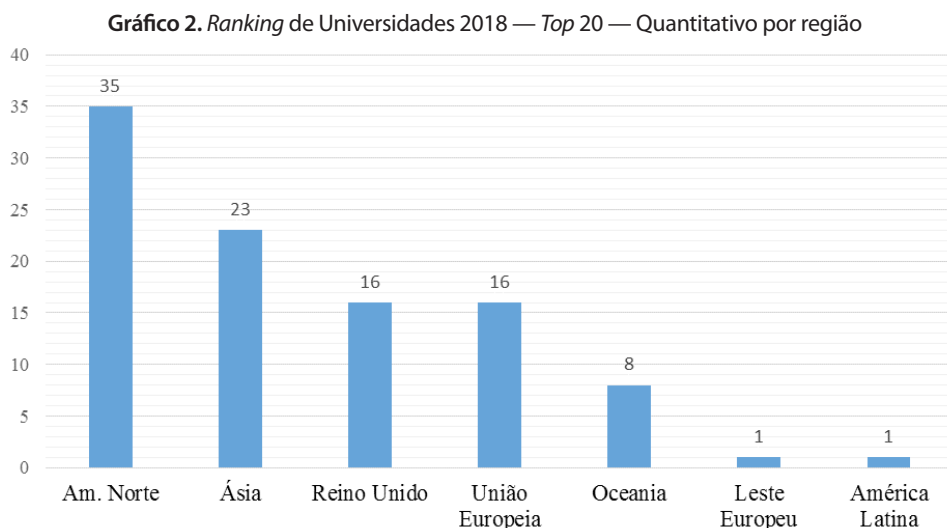
A prevalência das instituições norte-americanas nas posições de ponta, no entanto, salta aos olhos; da mesma forma, a presença constante das instituições do Reino Unido dialoga com a ausência das instituições da União Europeia. Observe-se o Gráfico 1, que

apresenta a quantidade de universidades, segmentadas por país, entre as 20 mais bem posicionadas no *ranking*.



Fonte: QS World University Rankings, Elaboração Própria

Quando analisamos o *ranking* das 100 primeiras, para além do poderio norte-americano, o que passa a transparecer é o crescimento de instituições asiáticas, que ganham espaço frente a milenares universidades europeias¹⁴.



Fonte: QS World University Rankings, Elaboração Própria

¹⁴ Veja-se Gráfico 2.

O resultado acende um alerta, indicando que será indispensável compreender por que instituições que nos habituamos a ter como referência dentro do pensamento ocidental — na França, na Alemanha, na Bélgica ou na Áustria, por exemplo — perdem relevância nesse tipo de avaliação. Trata-se de um processo que aquilata o valor do trabalho a partir de critérios quantitativos, estanques, e igualmente aplicáveis a todas as áreas — quando sabemos que a forma como lidamos com o conhecimento varia de acordo com um sem-número de aspectos.

O fato de não constarem dos diferentes ranqueamentos a que são submetidas não significa, necessariamente, que as instituições trabalhem *menos* ou que trabalhem *pior* que as festejadas no topo da lista; significa que trabalham *diferente*, ou, dizendo de outra forma, significa que se encontram menos ajustadas aos padrões impostos pelo modelo, tendo perdido pontos «preciosos» porque seus alunos concluíram seus cursos em um tempo mais alargado, ou porque publicaram, em média, um *paper* a menos...

Além disso, há que se considerar o fenômeno, já descrito como *colonialismo intelectual*, que hoje vem cunhado por Beigel¹⁵ como *dependência intelectual*. A autora identifica uma tendência de que o trabalho realizado nas *periferias intelectuais* busca respaldo nas instituições centrais, contribuindo, dessa maneira, para a difusão do pensamento realizado nos espaços previamente localizados como hegemônicos. Cria-se, dessa forma, um ciclo que realimenta o poder teórico das instituições e dos intelectuais que nelas atuam, de tal forma que é o próprio fato de estar naquele espaço que justifica o ato de ocupá-lo, num sistema que se retro-alimenta. Beigel afirma:

Uno de los efectos principales del carácter subalterno de la producción latino-americana en los circuitos mainstream es que el prestigio “internacional” adquirido por científicos que residen en nuestra región y publican en ese circuito se capitaliza individualmente a nivel nacional o local, mientras la consagración “mundial” queda reservada a los científicos afiliados a instituciones tradicionales de los países centrales¹⁶.

Assim, um *ranking* como este, construído a partir de paradigmas exógenos, ignora os parâmetros relativos a condições de trabalho e produção; mas não só: nele não são considerados, igualmente, os impactos do patrimônio imaterial das nossas instituições sobre os processos de formação humana e de produção de conhecimento nos espaços em que atuam. Por isso, a nosso ver, esse tipo de referência contribui muito pouco para processos de integração interinstitucional — ao menos em âmbito latino-americano e caribenho.

¹⁵ BEIGEL, 2016.

¹⁶ BEIGEL, 2016: 13.

Entendemos que os desafios que se colocam hoje para nossas instituições não podem ser reduzidos às «estreitas percepções empresariais» que têm demarcado o ideal a ser seguido. Tal como tem sido recomendado por Mala Singh¹⁷, também precisam ser autossustentáveis e autônomas, para vencer as limitações locais, e para que possam produzir toda gama de conhecimentos, inclusive das áreas consideradas, pelos paradigmas externos, *menos nobres*, ou *menos glamourosas* — ou, melhor dizendo, de menor interesse econômico.

Apenas a título de exemplo. Quando pediatras de regiões pobres do nordeste do Brasil começaram a estabelecer um paralelo entre a incidência invulgar de casos de microcefalia em recém-nascidos e a epidemia provocada pelo vírus zika, a comunidade científica foi chamada a dar uma resposta para o problema.

Note-se que já havia ocorrido, anteriormente, uma epidemia semelhante na Polinésia Francesa, mas só quando a crise se abate sobre os bebês brasileiros a confluência de esforços da comunidade científica do país permite que o conhecimento avance, produzindo uma parcela muito significativa de tudo o que se sabe hoje sobre os riscos dessa virose durante a gravidez.

Claro está que não se trata de uma doença que produza impacto internacional — afinal, é transmitida por um mosquito e não oferece riscos a grande parte da população do *mundo* dito *civilizado*.

Os cientistas que, em diferentes núcleos de pesquisa de universidades espalhadas pelo país, se mobilizaram para encontrar respostas para esse problema, perceberam a importância de se voltar para as demandas da população brasileira, por serem socialmente referenciados. No entanto, para que fosse possível caminhar tanto em tão pouco tempo, os diferentes grupos precisaram criar uma rede de colaboração, contribuindo uns com os outros, para que o conhecimento avançasse.

Caminhando no mesmo sentido, Singh¹⁸ propõe que as universidades busquem seus próprios caminhos, no sentido de compatibilizar o atendimento às diferentes demandas que se abatem sobre elas. Devem, portanto, permanecer coerentes a suas culturas locais — o que envolve, inclusive, a adoção de políticas de acesso de grupos de estudantes até então excluídos, melhorando a qualidade dos serviços prestados, conservando-se «como espaço destinado ao pensamento crítico e reflexivo»¹⁹.

Nesse cenário, portanto, chega-se a um ponto de inflexão que evidencia que, se há algum espaço comum, não pode ser o da competição, há de ser o da colaboração. Resta saber em que bases isso seria viável.

¹⁷ SINGH, 2005: 49.

¹⁸ SINGH, 2005.

¹⁹ SINGH, 2005: 50.

POSSIBILIDADES DE COLABORAÇÃO E O ECES-UEALC

Os governantes e demais autoridades responsáveis pelas políticas públicas de educação superior da América Latina e Caribe pouca dúvida deixam a respeito da decisão de alinhar seus sistemas de educação aos da União Europeia. Os compromissos e protocolos assumidos em conferências e mesas de negociações, via de regra, deixaram de ser discutidos com a sociedade, sendo transformados em políticas públicas, editadas de cima para baixo, para *modernizar* nossos sistemas de ensino superior. O que caracteriza tais práticas é o que Fiori²⁰ denominou de uma *espécie de cosmopolitismo de cócoras*, que equivaleria ao irônico *complexo de vira-lata*, cunhado pelo dramaturgo brasileiro Néelson Rodrigues²¹.

Sem tal complexo, todos nós gostaríamos de ver nossas universidades trabalhando em plenitude, produzindo conhecimento, buscando, na inovação tecnológica, alternativas para questões sociais prementes, pesquisando, participando dos desafios enfrentados pelas comunidades em que se inserem, formando sujeitos históricos, descobrindo e divulgando pesquisas, criando e mostrando sua arte e sua cultura, abrindo seus muros a quem dela necessita e à sociedade que a sustenta, devolvendo, com a formação sólida de seus jovens e com a descoberta de novos conhecimentos, o investimento social que se faz nela.

As universidades brasileiras, em especial, encamparam, nos últimos anos, o trabalho de transformação social que lhes compete fazer, com uma significativa ampliação da população escolarizada, e com a implantação, sucessiva e paulatina, de mecanismos de acesso diferenciados. A compreensão de que a desigualdade consiste em tratar igualmente os desiguais deu origem à adoção de procedimentos de discriminação positiva, fazendo a universidade brasileira se descolar, a pouco e pouco, de seu viés elitizante, tornando-a menos excludente e mais plural.

Buscar alcançar posições de destaque, compatíveis com as das universidades do hemisfério norte mais bem colocadas nos *rankings* internacionais, ainda que a partir de critérios exógenos, pode ser uma aspiração, mas não pode ser a meta prioritária de instituições de países periféricos, sobre as quais recaem condições diferenciadas de trabalho, além de compromissos explícitos com a sua população, os quais não podem ser negligenciados.

O produtivismo a que já estamos sendo submetidos traz em si duas consequências. A primeira é que, em busca de alinhamentos pautados por determinados indicadores de qualidade exógenos e construídos matematicamente, continuamos a deixar em plano inferior, muitas vezes, a nossa obrigação com a construção de uma sociedade comprometida com o desenvolvimento social e com a equidade.

²⁰ FIORI, 2000.

²¹ RODRIGUES, 1993: 61.

A segunda é que, ao permitirmos que a nossa produção acadêmica seja pautada pelo modelo que responde às necessidades dos países centrais, estamos apenas produzindo conhecimentos para a agregação de valor em outras paragens — ou seja, nos inserimos no cenário internacional como produtores de conhecimentos básicos, repetindo, na prática, a lógica da dependência econômica, agora sob o formato de dependência acadêmica.

Nesse cenário em construção, o trânsito de estudantes e profissionais, em si, bem como o de conhecimentos produzidos em diferentes instituições estrangeiras, nos exporia a lidar com a diferença, mas não contribuiria, por si só, para o desenvolvimento de um modelo de universidade nacional socialmente referenciado, comprometido com a disseminação de seu trabalho na integralidade do corpo social; uma universidade cuja pauta deixasse de refletir o autocentramento da elite do capital.

A expectativa desse trânsito nas bases em que está sendo pensado apenas poderia nos levar de volta aos *rankings* internacionais, porém, mais uma vez, seria possível cair no engodo de nos fixarmos em parâmetros marcados pela racionalidade neoliberal — o que interessa, tão somente, aos países centrais... Em nosso entendimento, não precisa ser assim; não deve e não pode ser assim.

A modelagem de sistemas de avaliação que considerassem, além dos aspectos sociais, nossas especificidades, nossa cultura, nossas prioridades, poderia ser uma saída; os sistemas de avaliação atuais apenas têm como foco as relações estatísticas entre insumos e atores envolvidos nos processos de ensino, pesquisa e extensão. Mas dois problemas se interpõem a essa possibilidade. O primeiro é a parcela da elite acadêmica que, ligada ao processo, vê, neste atrelamento, novas formas de projeção internacional, o que lhe permitiria atingir *status* semelhantes aos dos colegas de outros países. Essa tese está de acordo com Florestan Fernandes²², que admite que a dependência é construída a partir de dentro, pelas próprias elites.

O segundo se liga às regulações supranacionais: os inúmeros protocolos e tratados, assinados por nossas autoridades nacionais a partir de 1999, impõem, sem nenhum debate nas arenas políticas nacionais, determinações externas. Tais compromissos, por sua vez, se desdobraram num furor avaliativo que é, hoje, uma característica do Estado Avaliador e uma forte marca das nossas políticas públicas de educação. Avaliações centralizadas, quantitativas, padronizadas, cujo desdobramento é o estabelecimento de novas metas e a realização de outras novas avaliações centralizadas, quantitativas, padronizadas... Foco único e exclusivo na informação quantitativa — cenário ideal para a formação de sujeitos divorciada da conquista da autonomia.

Se estamos, hoje, na transição para uma universidade operacional e organizacional, como aponta Chauí²³, cabe a nós buscar mecanismos para escapar da armadilha

²² FERNANDES, 2009.

²³ CHAUI, 2001.

que nos colocará, se efetivada, definitivamente na periferia. Um ECES-UEALC, pensado e implantado com a lógica de fortalecer a produção acadêmica regional, criado em conformidade com as necessidades da região, talvez seja uma alternativa consistente para evitar novas formas de incorporação dependente.

As instituições latino-americanas e caribenhas, de fato, precisam se tornar mais flexíveis para aceitar estudos realizados fora de suas salas de aula e laboratórios de pesquisas, reconhecendo a validade de formações e investigações realizadas em outros contextos. Paralelamente, é necessário buscar, com outros atores, a construção cooperativa de novos procedimentos de avaliação que contemplem a consolidação de uma autonomia pedagógica e científica. O processo em curso, no entanto, deriva de uma visão hegemônica de mundo; uma visão que empurra para a equalização rasa de objetivos, de processos, de pessoas; uma visão que somente se concretiza na medida em que ainda não aprendemos a lidar com as nossas diferenças e a consolidar a nossa independência regional.

A permanecermos nas bases em que nos encontramos hoje, fica evidente que não temos condições de nos colocarmos em posição de realizar trocas efetivas, num movimento de verdadeira cooperação. Defendemos aqui, portanto, uma adequação do modelo de espaço comum, o que significa assumir nossa diversidade, para que possamos ser reconhecidos não pelo tanto que somos bons naquilo em que nos igualamos, mas no tanto em que somos especiais naquilo em que nos diferenciamos.

A perspectiva de que crescemos na diferença não vem apenas da possibilidade de avançar no conhecimento cada vez que nos defrontamos com novos desafios — os quais, certamente, não são da ordem do consenso; crescemos na diferença porque aprendemos com a experiência única de cada instituição voltada para a perspectiva de suas potencialidades.

O fato de já termos desenvolvidos sistemas de avaliação e de termos modelado a educação superior a partir de uma base comum foi importante para demarcar a necessidade de lidarmos com variações desse modelo, para que sejamos fiéis a nossas raízes e a nossa cultura. Um dos aspectos a ressaltar nesse momento é o da extensão universitária, que praticamente desaparece no modelo internacional, mas que constitui elemento fundamental para a preservação de uma ligação efetiva da instituição com a sociedade — em especial para a parcela da população mais carente.

De qualquer forma, as possibilidades de cooperação passam pela aceitação de nossas diferenças em igualdade de condições. É evidente que a aceitação dos processos seletivos adotados nos diferentes países como forma de ingresso em instituições estrangeiras não se enquadra nessa perspectiva, uma vez que se trata aí da captação de novos *clientes*, sempre em condições de fazer face aos custos da formação que obterão no exterior.

Reportamo-nos aqui às possibilidades de contribuição para a formação de estudantes de outras instituições, criando uma rede de ofertas por meio da qual o exercício

da diferença produzisse efeitos não sobre a capacidade de nos tornarmos iguais, mas sobre a capacidade de lidarmos com a diferença.

Nesse sentido, identificamos três esferas em que a colaboração poderia ser efetivada. A primeira permitiria que estudantes matriculados em qualquer das instituições do sistema cumprissem disciplinas em outras instituições — como já ocorre, por exemplo, em relação a instituições nacionais, com a pós-graduação *stricto sensu*. No caso do Brasil, a aceitação de créditos cumpridos em outros programas de pós-graduação é quase automática; mas o mesmo não ocorre em relação a instituições estrangeiras.

Nos últimos anos, fizemos um grande esforço para enviar universitários brasileiros para instituições estrangeiras espalhadas pelo mundo. Em seu auge, o programa Ciência sem Fronteiras arcava com cerca de mil estudantes, desde a graduação até o doutorado, todos com bolsa do governo federal. A avaliação dessa política demonstrou que, para além da dificuldade com a língua, havia problemas em relação ao planejamento da vida acadêmica do estudante, na ida, e em relação ao aproveitamento dos estudos, na volta.

Com essa experiência ficou patente que ainda precisamos caminhar muito se quisermos aproveitar a riqueza que pode advir da experiência de ter grupos de estudantes cumprindo parte de seu curso fora — um aproveitamento que precisa se dar tanto na esfera da vida acadêmica em si, quanto no âmbito do reconhecimento e da revalidação das atividades realizadas fora. Nesse sentido, é fundamental que criemos mecanismos que coloquem os sistemas em diálogo, de modo que se aceite o que foi cursado em outra instituição por acordos entre as nações, liberando as instituições dos convênios específicos, o que evitaria que o aproveitamento do que foi cursado no exterior fique inviabilizado por processos burocráticos.

Da mesma forma, seria preciso que tivéssemos mecanismos de reciprocidade, que incentivassem o trânsito em ambos os sentidos, o que nos permitiria não só mandar, mas também receber estudantes estrangeiros nas nossas instituições, socializando a experiência do convívio com outras culturas.

Em suma, nessa primeira linha de colaboração, independentemente de nossas diferenças, seria possível reconhecer a validade do que foi cursado em qualquer instituição que fizesse parte do sistema, permitindo o livre movimento de pessoas e de ideias.

A segunda esfera de colaboração permitiria que uma disciplina de determinada instituição fosse oferecida a estudantes de outra, de modo a aproveitar vagas ociosas que porventura existissem. Claro está que esse tipo de colaboração seria mais viável no caso de instituições próximas umas das outras, ou que fossem oferecidas à distância, com aporte de tecnologia, já que o vínculo do estudante perduraria com sua instituição de origem.

De qualquer forma, sabemos que um dos problemas crônicos da educação superior é a evasão, o que vai minguando o tamanho das turmas, que acabam sendo fechadas com um número cada vez menor de estudantes. Por isso, em muitos cursos, mesmo de

graduação, precisamos, muitas vezes, ter turmas com um número muito exíguo de estudantes, principalmente nos últimos períodos dos cursos. Esse procedimento permitiria que se atendesse, com uma única turma, a estudantes de cursos similares de diferentes universidades, reduzindo os custos intrínsecos a turmas pequenas demais. Esse recurso, embora raro, já vem sendo utilizado por algumas instituições brasileiras, em especial para cursos de pouca procura, cuja manutenção — considerada a lógica de mercado — poderia ser ameaçada.

Por fim, a esfera mais larga de colaboração é aquela em que duas ou mais instituições se unem, por meio de convênios ou de consórcio, para oferecer cursos interinstitucionais, nos quais cada instituição parceira se responsabiliza por parte da formação dos estudantes.

Muitas vantagens podem ser associadas a esse modelo. A primeira delas é que permite oferecer cursos sem que os custos da oferta recaiam sobre uma única instituição: a possibilidade de repartir esses custos entre instituições pode ser a diferença entre viabilizar ou não uma proposta de curso novo, ou o atendimento a uma demanda específica, em uma região específica.

A segunda vantagem é permitir que o estudante experimente as diferentes perspectivas que instituições de culturas diversas têm a oferecer, o que, sem dúvida, enriquece a experiência da vida acadêmica. Por fim, não se pode desconsiderar que esse tipo de modelo permite que cada instituição contribua para a formação do estudante com aquilo que tem de melhor, com sua expertise, nas esferas em que conta com um corpo docente mais qualificado, o que permite a criação de cursos com alto padrão de excelência — uma excelência que advém da soma de esforços, e não da competição entre pares.

As universidades dos países centrais são centenárias, fruto de sociedades em que tudo já foi feito, em que uma parcela considerável da população tem curso superior, muito diferentes de instituições que acabam de nascer, como as nossas, por exemplo. Há um enorme trabalho a fazer no sentido de ampliar a população escolarizada, motivo pelo qual a mobilidade de estudantes e profissionais pode contribuir para o desenvolvimento de um modelo de universidade descolada do atendimento à elite, comprometida a construção de uma sociedade mais justa.

Nesse cenário, o modelo produtivista e quantitativista hoje implantado deixa as instituições mais recentes em situação de flagrante assimetria, gerando desproporcionalidades incompatíveis com um modelo que se pretende comparável. Nossa perspectiva caminha no sentido oposto: o de reconhecer os benefícios e as possibilidades que se abrem com a ideia de que a experiência da formação pode ser compartilhada, ou, mais ainda, um esforço em direção ao resgate de uma *sociabilidade*.

Uma América Latina em união com Caribe e Europa seria, provavelmente, um passo significativo para o desenvolvimento de uma América Latina bilíngue, permeada

pela criação de mecanismos de cooperação científica e de compartilhamento cultural entre os povos tão diversos. A ideia de que só podemos estar juntos se formos iguais precisa ser insistentemente combatida, para que possamos investir na capacidade de reconhecer a validade do que é diferente de nós, e assim assumirmos o respeito integral à diferença, o que certamente nos deixará, como sociedade e como seres humanos, ainda mais fortalecidos.

O processo em curso deriva de uma visão hegemônica de mundo, sem dúvida; uma visão que só se concretiza na medida em que ainda não aprendemos a lidar com a diferença.

BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, F. (2006) — *Governança e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projeto 'Europa'*. «Revista Crítica de Ciências Sociais», n.º 75, p. 63-93.
- BEIGEL, F. (2016) — *El nuevo carácter de la dependencia intelectual*. «Cuestiones de Sociología», n.º 14, e004. Disponível em <<http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a04>>. [Consulta realizada em 04/10/2017].
- CHAUÍ, M. (2001) — *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da Unesp.
- (2008) — *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.
- EUROPEAN PARLIAMENT (1999) — *América Latina/Caribe/Unión Europea: Primera Cumbre Declaración de Río*. Brussels. Disponível em <<http://www.europarl.europa.eu/delegations/noneurope/idel/d12/docs/cumbrederio/declaracionfinales.htm#>>. [Consulta realizada em 03/10/2017].
- FERNANDES, F. (2009) — *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. São Paulo: Global.
- FIORI, J. L. (2000) — *O cosmopolitismo de cócoras*. «Estudos Avançados», vol. 14, n.º 39, p. 21-32. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142000000200004&lng=en&nrm=iso>. [Consulta realizada em 01/03/2013].
- (2007) — *O poder global*. São Paulo: Boitempo.
- LIMA, L. C. et al. (2008) — *O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova*. «Revista da Avaliação da Educação Superior», vol. 13, n.º 1, p. 7-36.
- LLOVET, J. (2011) — *Adiós a la universidad: el eclipse de las humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- MADEIRA, A. I. (2009) — *O ensino superior da Europa e sua relação com a América Latina: a cooperação entre Portugal e Brasil*. «Revista Brasileira Política e Administração da Educação», vol. 25, n.º 1, p. 33-60.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. Direção Geral do Ensino Superior (2012) — *O Processo de Bolonha: um longo e complexo processo de maturação*. Lisboa. Disponível em <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>>. [Consulta realizada em 01/03/2013].
- MONROY, G. V.; FLORES, R. P. (2009) — *Políticas compensatorias para la equidad en la educación superior en América Latina en el marco de la cooperación académica del MERCOSUR y de la Unión Europea*. In CONGRESO INTERNACIONAL RETOS Y EXPECTATIVAS DE LA UNIVERSIDAD MÉXICO, 9, 2009, México. *Trabalhos apresentados...* México: Instituto Politécnico Nacional CFIE.
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) (1989) — *I Conferencia Iberoamericana de Educación: conclusiones de la reunión sobre educación, trabajo y empleo*. Habana. Disponível em <<http://www.oei.es/icie.htm>>. [Consulta realizada em 03/10/2017].
- (1992) — *Segunda Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Declaración de Madrid*. Madrid. Disponível em <<http://www.oei.es/iicumbre.htm>>. [Consulta realizada em 03/10/2017].

- (1995) — *V Conferencia Iberoamericana de Educación*. Buenos Aires. Disponível em <<http://www.oei.es/vcie.htm>>. [Consulta realizada em 03/10/2017].
- QS WORLD UNIVERSITY RANKINGS — *Austrália, 2011*. Disponível em <http://productionfiles.qs.s3.amazonaws.com/2714/proof_v1_2714.pdf>. [Consulta realizada em 03/10/2017].
- QS WORLD UNIVERSITY RANKINGS 2018. Disponível em <<https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018>>. [Consulta realizada em 02/10/2017].
- RODRIGUES, Nelson (1993) — *À sombra das chuteiras imortais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SILVA, M. C. (2011) — *Ensino superior, desigualdades sociais e processo de Bolonha: do velho ao novo elitismo na 'Sociedade do Conhecimento'*. «Revista Travessias», n.º 10, p. 79-102. Disponível em <http://www.fenprof.pt/download/fenprof/m_html/mid_180/anexos/manuel_carlos_silva_-_intervencao.pdf>. [Consulta realizada em 03/10/2017].
- SINGH, M. (2005) — *Universidades e sociedade: compromissos de quem?* In UNESCO. — *Sociedade de conhecimento versus economia de conhecimento: conhecimento, poder e política*. Brasília: UNESCO.