VOLUME 25

2017 - UM QUARTO DE SÉCULO DO PROGRAMA

UNITWIN/CÁTEDRAS UNESCO -

COOPERAÇÃO INTERUNIVERSITÁRIA INTERNACIONAL

INDEX

A- APRESENTAÇÃO- PRESENTATION

B- DOCUMENTOS

1- "UNITWIN: 25 ans de succès pour faire avancer la coopération basée sur la solidarité"- Original en français, version non éditée en Anglais: "UNITWIN: 25 Years to Advance Cooperation based on Solidarity" - UNESCO, Room II - Paris, October, 27 - 2017- UNITWIN/Chairs Program UNESCO – Brilliant minds for sustainable solutions- 25th anniversary. See videos: www.unesco.org/archives/multimedia/document-4539 - *30.06 à 47.48 and* https://www.youtube.com/watch?v=-G6WNQqPKN0

2- "Cátedras e redes UNESCO – Instrumentos para uma cooperação universitária solidária" - Conferência de abertura do Seminário Internacional "As cátedras UNESCO e os desafios do milênio para o alcance dos ODS" – Universidade Católica de Brasília, 15 de agosto de 2018. Texto **publicado** como capítulo do livro "Cátedras UNESCO e os Desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável- UNESCO e Universidade Católica de Brasília- Geraldo Caliman (organizador) – 2019- ISBN- 978-85-62258.33-6- Pgs. 21-60.

3- "Do Anchieta ao Veredas ou como uma ideia num pedaço de papel transforma o processo educativo" - **publicado** como capítulo do livro "Veredas – Curso Superior de Formação de Professores – Histórias e Estórias"- 2013- pgs. 21 a 34

4- Comemoração dos 25 anos da AUGM – Associação de Universidades Grupo Montevidéu

A- Texto **publicado** como capitulo do livro "**25 años de historia** construyendo um espacio académico regional latino-americano"- Artículo de M.A. Rodrigues Dias: pgs. 118 a 138- "AUGM: 25 años de innovación em la promoción de la cooperación regional y en la defensa de la enseñanza superior como bien público".

B- **"Educação Superior como bem público"** - Montevideo, 3 de setembro de 2016- Palestra no Seminário sobre "25 anos da Associação de Universidades Grupo de Montevidéo (AUGM) - Una mirada hacia el futuro de la Educación Superior".

5- "Resistencia y sumisión en las políticas educacionales de este inicio de siglo" - This document, whose original was in Spanish, was prepared in view of a symposium in Montevideo in December 2013 ("Internacionalización de la Educación Superior- La Educación a distancia y la Construcción de redes"). The text, with some editorial adaptations, **was published, in the Journal "Revista de Educación Superior/MEC" no. 1, April 2015, Montevideo, Uruguay**, with the title "Resistencia y sumisión en las políticas educacionales de este siglo". Spanish version: original- revised by Cristina Contrera - **English** version: not edited - **French** Version: not edited - **Portuguese** Version.

6- "Prefácio" do livro "Uma universidade necessaria" – O exemplo da UNILA- Prefácio-artigo de introdução ao livro **publicado** pela CLACSO "Uma universidade Necessária" 2020- pgs. 09 a 36- coord. Manolita Correia Lima, Gisela Ricobom, Ivor Prolo.

7- "**Cooperação interuniversitária em tempo de globalização uniformizante" - "La coopération interuniversitaire dans un cadre de mondialisation standardisante"** - Original em português- 2014- Apresentação do eixo temático sobre a Integração e Internacionalização da Educação Superior, durante o Fórum latinoamericano de Educação Superior (17-18 de novembro de 2014), em promoção da SESU (MEC), CNE, ANDIFES e UNILA- Tema da exposição "Cooperação interuniversitária em tempo de globalização permanente"- **Publicado** como capítulo do livro "Fórum latino-americano de educação superior" – Pixel- São Carlos, SP- 2015- ISBN 978-85-69206-12-5 – pgs 67 a 73.

8- "**Exodo de cérebros"-** Artigo **publicado** na revista Integración y conocimiento do Mercosur Educación no. 3- 2015- IISN 2347-2658 – pgs. 27-33

9- "**Enfrentar la crisis estimulando la precariedad y el autoritarismo es un suicido colectivo"-** Po0nencia en la Universidad de Cádiz- Espanha- 2012

-10 -Homenagem a Jorge Brovetto" - a) discurso no anfiteatro da reitoria da Universidade da República, em Montevidéu, em 21.11.2013, por ocasião da outorga do doutorado honoris causa a Jorge Brovetto; b) Postagens em facebook por ocasião do falecimento de Jorge Brovetto (08.06.2019 e 09.06.2019)

C- A N E X O S

1- Relatórios sobre o **IESALC** – 2012

2- Declaración del ***FLAES*** - Foro Latinoamericano de Educación Superior- Foz de Iguazu- 18.11.2014

A- APRESENTAÇÃO - PRESENTATION

Em 27 de outubro de 2017, a UNESCO organizou um jornal em suja sede em Paris para comemorar os 25 anos de criação do programa UNITWIN -Cátedras UNESCO que, desde seu início, transformou-se num dos programas mais populares desta organização.

Era diretor da Divisão do Ensino Superior da UNESCO quando o programa foi lançado n o início dos anos noventa. Federico Mayor era o diretor geral. Os organizadores do evento me convocaram, de urgências, às vésperas da cerimônia, par falar em nome dos fundadores do programa. Federico Mayor enviou um vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=-G6WNQqPKN0), importante para que se conheça em que condições o programa foi criado, quais eram seus objetivos iniciais e quem esteve envolvido em sua concepções e desenvolvimento inicial.

Outro vídeo disseminado pela UNESCO reproduz todas as apresentações que foram feitas durante o seminário de comemoração dos 25 anos do programa.

Incluímos neste volume o detalhamento de algumas iniciativas que foram criadas e se desenvolveram dentro do marco do programa UNITWIN. É o caso do Programa Veredas que possibilitou a formação universitária a cerca de 15 mil professores leigos das quatro primeiras séries do primário que não dispunham de formação universitária.

Outro documento se refere às comemorações dos 25 anos de criação da AUGM- Associação de Universidades Grupos Montevidéu, uma das redes mais dinâmicas no mundo inteiro criado também no marco deste programa.

Diversos textos incluídos neste volume tratam da questão da cooperação interuniversitária. É o caso do documento de número 5. No documento de número seis, discute-se uma iniciativa desenvolvida em Foz de Iguaçu, na tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai, com a criação de uma universidade (UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana), voltada a desenvolver a cooperação regional.

Num dos textos, discute-se a questão do êxodo de cérebros fator que estimula a distorção da cooperação em muitos projetos.

O texto sobre Jorge Brovetto se impõe pelo fato de este uruguaio ter sido uma das figuras mais emblemáticas da América Latina, ex-reitor da Universidade da República de Montevidéu ex-ministro da educação e cultura do Uruguai, um dos criadores da AUGM e seu primeiro secretário executivo.

Nos textos, há referência aos princípios básicos que devem compor uma cooperação que sirva ao interesse de todos, mas chama-se a atenção para as distorções que fazem com que, em

muitos casos, um discurso politicamente correto esconde, de fato, medidas manipuladores que visam a consolidar privilégios e manter um sistema de dominação de uma sobre os outros.

Insiste-se também nas necessidades de se ter em mente que o ensino superior é um bem público e que esta concepção é fundamental para a implantação de um sistema de cooperação que sirva a todos. Alguns elementos são encontrados em diversos textos. Não se trata de auto-plágio... A repetição é consciente. A insistência em determinados pontos era feita para públicos diversificados e os textos –muitos deles elaborados para servir de base a conferências feitas pelo autor- levam em consideração o público a que se destinava. Não se trata de documentos acadêmicos no sentido estrito. São documentos que servem para defender uma política humanista.

On October 27, 2017, UNESCO organized a symposium in its headquarters in Paris to commemorate the 25th anniversary of the creation of the UNITWIN/UNESCO Chairs Programme that, since its inception, has become one of the most popular programs of this organization.

I was director of the Division of Higher Education at UNESCO when the program was launched in the early 1990s. Federico Mayor was the general director. The event organizers summoned me, urgently, on the eve of the ceremony, to speak on behalf of the program's founders. Federico Mayor sent a video that is important to know the conditions under which the program was created and what its initial objectives were (https://www.youtube.com/watch?v=-G6WNQqPKN0). Another video disseminated by UNESCO reproduces all the presentations made during this symposium.

This volume includes details of some initiatives that have been created and developed within the framework of the UNITWIN program. This is the case of the Veredas Program, which enabled university training for approximately 15,000 teachers in the first four grades of primary school who did not have a university education.

Another document refers to the celebrations of the 25 years of creation of the AUGM-Association of Universities Groups Montevideo, one of the most dynamic networks in the whole world created also within the framework of this program.

Other documents included in this volume deal with the issue of inter-university cooperation. This is the case of document number 5. In document number six, an initiative developed in Foz de Iguaçu, on the triple border between Argentina, Brazil and Paraguay, is discussed. It concernes UNILA a university aimed at developing regional cooperation .

Another document deals with the issue of the brain exodus, a factor that stimulates the distortion of cooperation in many projects.

The text about Jorge Brovetto is imposed by the fact that he was one of the emblematic figures of Latin America, former rector of the University of the Republic of Montevideo, former

minister of education and culture of Uruguay, one of the creators of AUGM and his first executive Secretary. He was very active in the implementation of UNESCO's programmes in higher eduction

In the texts, reference is made to the basic principles that should form a cooperation that serves the interests of all, but attention is drawn to the distortions that make, in many cases, a politically correct discourse, in fact, hide manipulative measures that aim to consolidate privileges and maintain a system of dominance over one another.

The emphasis is also on the need s to keep in mind that higher education is a public good and that this concept is fundamental for the implementation of a sistem of cooperation that serves all. Some elements, like the concept of public good, appear in various texts. It is not a self-plagiarism ... Repetition is conscious. The insistence is justified because the texts were addressed to diverse audiences and -many of them were elaborated to be used as basis of speeches made by the author in different contexts. Theser papers are not "academic" in its strict sense. They were conceived to support a humanist policy.

B-DOCUMENTOS

DOCUMENTO NÚMERO 1

2017 - UM QUARTO DE SÉCULO DO PROGRAMA UNITWIN/CÁTEDRAS UNESCO

Palais de l'UNESCO, Salle II - Paris, le 31 Octobre 2017- Programme UNITWIN/Chaires UNESCO – "Des idées brillantes pour des solutions durables- 25ème anniversaire"- Texto escrito da apresentação do diretor da Divisão do Ensino Superior da UNESCO (1981-1999), Marco Antonio Rodrigues Dias, no simpósio comemorativo dos 25 anos de criação do programa UNITWIn/Cátedras UNESCO – 31.10.2017

a) Versão original: francês
b) Versão em inglês (not revised, not edited)

DOCUMENTO NÚMERO 1- A

UNITWIN : 25 ANS DE SUCCÈS POUR FAIRE AVANCER LA COOPÉRATION BASÉE SUR LA SOLIDARIÉTÉ

Marco Antonio Rodrigues Dias

Ancien Directeur de la Division de l'Enseignement Supérieur de l'UNESCO (1981-1999).

Original (**Sans révision officielle)**

Palais de l'UNESCO, Salle II - Paris, le 31 Octobre 2017- ProgrammeUNITWIN/Chaires UNESCO – Des idées brillantes pour des solutions durables- 25ème anniversaire

Bonjour à tous,

Pour ceux qui ont joué un rôle, il y a vingt cinq ans, dans la création du Programme UNITWIN, parler dans cette cérémonie provoque nécessairement une grande émotion. Je n'ai appris que je devrais le faire qu'hier soir à travers un appel téléphonique de la part de Liliana Simionescu et Inga Nichanian, qui administrent actuellement le programme. Mais la tâche qu'elles ont voulu me confier –celle de remplacer M. Federico Mayor Zaragoza retenu à Madrid- j'ai considéré impossible d'accomplir.

M. Federico Mayo Zaragoza était le directeur général de l'UNESCO quand le programme UNITWIN/UNESCO Chairs a été créé au début des années quatre-vingt-dix. C'est lui qui nous a demandé d'élaborer un plan pour renforcer le jumelage d'universités, c'est lui qui a pris la décision de créer le programme. Sans lui, on n'aurait pu rien faire. M. Mayor est irremplaçable. Sa vision globale et humaniste, sa capacité de saisir les enjeux autour d'une question, son sens aigu de ce à quoi il faut attacher une priorité font de lui un personnage unique. Moi et mes anciens collègues de la Division de l'Enseignement Supérieur nous considérons que cela a été un privilège de travailler dans cette organisation au temps où M. Mayor était le directeur général.

J'ai accepté donc de venir mais pas pour remplacer l'irremplaçable M. Mayor. En plus, vous aurez l'occasion d'avoir accès à un message qu'il vous a transmis par vidéo en vous livrant sa perception du programme auquel vous tous participez et qui aujourd'hui commémore ses vingt cinq ans .

De ma part, je n'avais pas le temps pour préparer une intervention substantielle et complète. Je suis allé donc voir la documentation dont je dispose, j'ai pris des notes et me voilà là devant vous pour vous transmettre, même si partiellement, des éléments de l'histoire du programme, de sa genèse, de ses débuts au cours de ses premières années d'existence. Je vous avertis que cet exposé sera nécessairement chaotique et incomplet.

Il faut qu'on soit conscient que les débuts des années quatre vingt dix ont été difficiles pour l'UNESCO. Trois Etats membres avaient quitté l'organisation, provoquant une réduction atteignant les 30% du montant de son budget régulier. Mais, cela n'a pas entamé l'inaction. L'enseignement supérieur qui était déjà considéré important par le directeur général sénégalais, M. Amadou Mahtar M'Bow, est devenu prioritaire avec M. Federico Mayor. La Division était intégrée par 3 sections: a) la section de l'enseignement supérieur, le noyau de base s'occupant des politiques publiques pour l'enseignement supérieur, les instruments normatifs relatifs à la reconnaissance des titres et diplômes et le développement de la coopération solidaire; b) une autre section chargée des questions liées à la formation du personnel enseignant à tous les niveaux; c) la troisième et dernière concernant l'utilisation des nouvelles technologies pour l'éducation.

Les éléments historiques de base sur l'ensemble du programme de l'UNESCO dans cette période peuvent être trouvés dans le livre "Federico Mayor Zaragoza et l'Actualité de l'UNESCO",

publié par l'Association des Anciens Fonctionnaires de l'UNESCO, en commémoration du 80ème anniversaire de Federico Mayor en 2015. Le livre diffuse les interventions des participants d'un Colloque international organisé à l'occasion des 80 ans de l'ancien directeur général. Les responsables de cette édition ont été Monique Couratier et George Kutudjan. J'ai été incombé de présenter le programme sur l'enseignement supérieur (pages 157 a 173) et là l'essentiel sur l'histoire de la création du programme UNITWIN/Chaires UNESCO est raconté.

M. Mayor a toujours considéré que l'éducation forme un ensemble et qu'elle doit être considérée prioritaire dans tous ses éléments: le primaire, le secondaire, le tertiaire. En plus, c'est dans l'enseignement supérieur qui se forment les enseignants, c'est là qu'on prépare le chercheurs que vont fournir aux administrateurs et gestionnaires des choses publiques les éléments pour la prise de décisions en matière d'éducation. En 1989, peu de temps avant le lancement du programme, la Division de l'enseignement supérieur avait 32 postes, réduits, en 1999, a 15 en fonction de la réduction budgétaire et au fait qu'à l'intérieur du secteur de l'éducation, l'enseignement supérieur n'était toujours pas une priorité, ce qui révèle à l'intérieur de l'UNESCO aussi des contradictions qui existent dans toutes les organisations.

Les fonds étant beaucoup trop limités, il a fallu établir une stratégie pour faire face à la pénurie et continuer d'être productifs. Elle a consisté à renforcer la coopération avec d'autres organisations internationales et avec les associations spécialisées dans le domaine de l'enseignement supérieur. Un partage de responsabilités, la mise en œuvre d'activités conjointes a permis à l'UNESCO de rester très active dans le domaine de l'enseignement supérieur. C'était, je crois, la solution intelligente et pratique, dans un domaine spécifique, pour ne pas permettre que des décisions politiques empêchent l'organisation de remplir son rôle devant la communauté mondiale.

C'est pendant cette époque aussi que l'UNESCO a publié deux importants documents d'orientation ou de politiques élaborés ans le cadre de la Division de l'enseignement supérieur: l'un sur "Open and Distance Learning – Prospects and Policy Considération" (1997), l'autre sur "Le Changement et Développement dans l'Enseignement Supérieur" (version préliminaire en 1993, version finale en février 1995). Ce dernier (policy paper) a fait l'objet de discussions au Conseil Exécutif de l'UNESCO et dans toutes les régions y compris dans les parlements de certains pays comme l'Uruguay et le Brésil.

C'est dans cette période aussi que des conférences régionales ont été organisées et finalement, en 1998, a eu lieu la Conférence Mondiale sur l'enseignement supérieur –CMES- avec plus de quatre mille participants, environ 180 pays représentés, plus de 130 délégations présidées par des ministres d'État. La CMES, selon M. Mayor, a représenté l'aboutissement d'un processus qui aura été le plus rationnel, le plus méthodique et le plus exhaustif possible". Le document adopté à cette occasion, la "Déclaration Mondiale sur l'Enseignement Supérieur – Vision et Actions" est une référence mondiale.

Pendant cette époque aussi, cinq instruments normatifs ont été préparés dans le cadre de la Division, un sur la condition et le statut du personnel de l'enseignement supérieur, les autres sur la question de la reconnaissance des études, grades et diplômes de l'enseignement supérieur.

L'important à signaler est que derrière toutes ces actions il y avait un concept clair qui leur donnait une base solide. **L'enseignement supérieur était considéré un bien public**, devait être ouvert à tous selon le mérite, devait répondre aux besoins et intérêts de la société. Le fondement ultime de tout cela était l'article 26.1 de la Déclaration universelles des droits de l'homme. La coopération solidaire était une conséquence de ce principe, la coopération devant se faire entre égaux et ne pouvant pas se transformer en instrument de domination, devant servir au transfert de connaissances et à la construction d'une société meilleure, plus juste, plus démocratique.

C'était dans cette atmosphère et dans ce cadre conceptuel qu'un jour, en juin 1988, lors d'une réunion du Conseil exécutif, M. Mayor m'a aperçu, m'a appelé et m'a demandé l'élaboration d'un plan pour la création de chaires UNESCO partout dans le monde. En ce moment, deux chaires existaient déjà, toutes les deux à Barcelone, en Catalogne, Espagne, l'une sur l'ingénierie numérique l'autre sur la communication. C'étaient des projets isolés qui servaient à renforcer le programme de deux institutions de la Catalogne. On sentait tous qu'il fallait avancer et pour cela aboutir à un programme qui puisse combiner l'action des chaires avec de réseaux qui favorisent le partage de connaissances.

Quelques jours plus tard, un porteur m'a livré un texte manuscrit de M. Mayor confirmant sa demande d'élaboration d'un schéma pour favoriser, à travers l'UNESCO, un système de jumelage d'universités. Ces instructions ont provoqué une intense mobilisation avec des réflexions internes dans la Division, des débats avec les autres secteurs de l'organisation et des entretiens avec des représentants de certains Etats membres. Le 20 juillet, j'ai présenté une esquisse du programme qui a compté avec le soutien enthousiaste du directeur général adjoint, Eduardo Portella, lequel a ensuite présidé des réunions d'un comité intersectoriel pour l'enseignement supérieur pour réviser nos propositions et arriver à une formulation consensuelle définitive. A l'intérieur de la Division, le chef de la section de l'enseignement supérieur, Dumitru Chitoran, a pris le leadership des discussions, tous les membres de la section ont participé aux discussions ainsi que des collègues dans les bureaux régionaux. Je vois ici dans cette salle M. Dmitri Beridze et M. Francisco Seddoh qui ont participé activement à cet exercice. Nous avons compté aussi pour l'élaboration des propositions avec la participation de deux experts en coopération internationale mis à la disposition de la Division de l'Enseignement Supérieur par la Commission canadienne pour l'UNESCO.

Le 10 août 1989, le directeur général donnait son accord aux premières propositions ce qui a permis à la Division de l'Enseignement Supérieur de se lancer dans l'action immédiatement. Officiellement le programme a été approuvé par la Conférence générale en 1991, mais, en réalité, dès 1989, des actions ont été entamées pour renforcer des réseaux avec la nouvelle approche. Certaines de ses actions par exemple ont eu lieu en Amazonie, avec la participation active de spécialistes de programme du secteur de sciences attachés au programme MAB - l'Homme et la Biosphère- et avec le soutien d'agences canadiennes qui, à travers l'Université du Québec à Montréal, ont investi initialement un million de US dollars dans des projets impliquant l'Association des Universités Amazoniennes, UNAMAZ.

En peu de temps des réseaux actifs ont été crées. Un exemple celui basé à l'Université d'Utrecht bénéficiant diverses institutions en Afrique Australe. En Espagne, l'intérêt soulevé a été

énorme, la commission nationale espagnole a organisé une réunion de l'ensemble des universités de ce pays, présidée par un membre de la famille royale (Infanta Cristina). Plusieurs réseaux ont vite démarré, à partir de l'Université nationale à distance à Madrid –l'UNED- le réseau Deusto, les universités du Groupe Santander basé à l'Université de Santander, et ensuite GUNI –Global Network for Innovation- basé à Barcelona, dans une action conjointe de l'UNESCO, l'Université des Nations Unies et l'Université Polytechnique de Catalogne.

La majorité des actions étaient mises en œuvre dans des pays en voie de développement. Cela également faisait partie d'une stratégie consciente. Le secrétariat de l'UNESCO suggérait toujours aux universités des pays considérés les plus développés que les chaires constituées devaient s'intégrer à un réseau ou devenir le point focal d'un réseau. Les fonds de semille disponibles étaient appliqués prioritairement dans les pays en voie de développement ou dans des réseaux agissant dans les régions les moins favorisées.

Les centres d'excellence devaient donc devenir des pôles d'attraction et d'expansion dans les divers domaines d'action de l'UNESCO.

Il a été défini dès le départ que tous les secteurs devaient s'intégrer au programme, de façon à assurer l'intersectorialité et garantir sa présence dans le renforcement des programmes prioritaires de l'organisation. À un moment donné, une partie importante du programme de l'UNESCO dans le domaine de la communication était mise en œuvre par le réseau Orbicon. Un programme pour la reconstruction du système d'enseignement supérieur en Palestine a impliqué plus de 70 universités européennes et des Etats Unis (Programme Pace), des réseaux ont été formés dans les domaines du e-Learning, des droits de l'homme, de l'éducation pour la paix. Un réseau a été constitué regroupant l'Université de Pensylvanie, aux Etats Unis, Ibadan (Nigeria), Gaborone (Botswana) et Tunis (Tunisie) avec la participation de l'Institut de l'UNESCO de Hambourg. Le e-Learning a fait l'objet d'actions à Tampere, Finlande, et à Barcelone, dans l'Université Ouverte de Catalogne. Des réseaux ont été formés dans les domaines des droits de l'homme, de l'éducation pour la paix. Un autre réunissant l'Université de las Palmas, aux Iles Canaries, Espagne, et des universités brésiliennes a agi dans le domaine de la formation des enseignants.

En 1994, par une note verte, le directeur général a décidé que les commissions nationales devaient intervenir dans le procès de création de chaires dès le début, aucun projet ne pouvant pas être approuvé sans leur participation. Le programme a eu une expansion rapide : 130 chaires et 27 réseaux en mars 1994; 209 chaires et 41 réseaux en août 1995; 247 chaires et 62 réseaux en avril 1997; 255 chaires et 6 réseaux en décembre 1997.

L'Afrique a toujours été une priorité. Une évaluation faite en juillet 1996 a montré que ce continent avait reçu le montant le plus important des fonds du secrétariat, plus d'un million de US dollars pour 51 projets, l'Amérique latine se pointant à la deuxième place avec 654 mille dollars..

Ce que je vous livre maintenant ne représente pas le résultat d'une évaluation, ni est un récit de l'ensemble des réalisations du programme dans ses premières années. Ce sont des exemples qui, même si présentés d'une façon chaotique, servent à montrer la dynamique qui le programme a créé dès ses débuts. Deux évaluations ont été organisées entre 1998 et 1999, une

interne l'autre externe, montrant les réalisations et également les problèmes dans la mise en œuvre du programme. Il reste à voire si, quand et comment le secrétariat a pris en considération des propositions des évaluateurs pour améliorer le contenu et rendre plus efficace les actions du programme.

La présence aujourd'hui dans cette salle de plus de 200 personnes venant de tous les coins du monde pour célébrer le 25ème anniversaire du programme UNITWIN/Chaires UNESCO montre **que l'UNESCO avait raison de prendre cette initiative dont le succès se basait surtout sur la motivation des universités participantes**. Ceux qui l'ont conçu ont préféré de ne pas créer un programme intergouvernemental dont la lourdeur pourrait empêcher son développement. Les fonds réduits ont été utilisés pour stimuler l'action des institutions qui, par leur nature, sont autonomes ou aspirent à l'être. Nous sommes convaincus que cette conception a été responsable, en grande partie, de l'intérêt qu'elle a réveillé dans le monde entier. Son succès a toujours été lié à l'intérêt des institutions et des individus qu'y sont associés.

Plus d'un quart de siècle se sont passés dès le début. Il faut rendre hommage à M. Mayor pour sa lucidité au moment de lancer le programme, à tous ceux qui, comme les collègues de la Section de l'enseignement supérieur sous le leadership de M. Chitoran, ont façonné le programme dans ses débuts, aux collègues des autres secteurs et des bureaux régionaux, aux ONG spécialisées dans le domaine de l'enseignement supérieur, aux comissions nationales de l'UNESCO pour leur soutien, aux collègues qui ont assuré le développement du projet dans son évolution ultérieure, à celles et ceux qui, avec des difficultés énormes et des ressources limitées, sont responsables aujourd'hui de sa gestion, en particulier, Liliana Simionescu et Inga Nichanian.

En se réunissant aujourd'hui vous faites une révision de votre action. De nouveau, les temps actuels ne constituent pas un moment facile ni pour l'UNESCO ni pour les universités, les institutions de formation et de recherche. Nous vivons un moment où certaines organisations et plusieurs personnalités, y compris des fonctionnaires internationaux, cherchent à détruire le concept d'éducation, en particulier, de l'enseignement supérieur comme bien public. C'est le moment de rappeler ce qui était à l'origine de la création d'UNITWIN. **L'enseignement supérieur est un bien public, l'accès doit être démocratisé et son action doit viser à la construction d'une société meilleure, plus juste, toujours plus démocratique. La coopération –là où s'installent les projets du programme UNITWIN/Chaires UNESCO doit toujours viser au transfert de connaissances, doit être solidaire, ne peut jamais être un instrument de domination des uns sur les autres. Elle doit coopérer au développement durable qui bénéficie toute l'humanité, au vivre ensemble, à la paix entre et dans les peuples.**

DOCUMENT 1-B

UNITWIN : 25 YEARS OF SUCCES TO ADVANCE COOPERATION BASED ON SOLIDARITY

Marco Antonio Rodrigues Dias

Former Director of the Division of Higher Education of UNESCO (1981-1999)

Not edited

Without revision

UNESCO, Room II - Paris, October, 27 - 2017- UNITWIN/Chairs Program UNESCO – Brilliant minds for sustainable solutions- 25th anniversary

Hello everyone,

For those who played a role, twenty-five years ago, in the creation of the UNITWIN Program, to speak in this ceremony necessarily causes great emotion. I only learned that I should do it last night through a phone call from Liliana Simionescu and Inga Nichanian, who currently administer the program. But the task they wanted to entrust me with - that of replacing Mr. Federico Mayor Zaragoza who could not leave Madrid today - I considered impossible to accomplish.

Mr. Federico Mayor Zaragoza was the Director General of UNESCO when the UNITWIN/UNESCO Chairs Program was created in the early 1990s. He asked us to develop a plan to strengthen university twinning, and he made the decision to create the program. Without him, we could not do anything. Mayor is irreplaceable. His global and humanistic vision, his ability to grasp the issues around an issue, his keen sense of what to prioritize make him a unique character. I and my former colleagues in the Division of Higher Education consider it a privilege to have worked in this organization at a time when Mr. Mayor was the Director General.

I therefore agreed to come but not to replace the irreplaceable Mr. Mayor. In addition, you will have the opportunity to have access to a message that he has sent you by video giving you his perception of the program in which you all participate and which today commemorates his twenty five years.

For my part, I did not have the time to prepare a substantial and comprehensive intervention. So I went to see the documentation that I have, I took notes and here I am in front of you to give you, even if partially, elements of the history of the program, its genesis, its beginnings during its first years of existence. I warn you that this presentation will necessarily be chaotic and incomplete.

We must be aware that the beginning of the nineties was a difficult period for UNESCO. Three Member States had left the organization, causing a reduction of up to 30% of its regular budget. But, that did not provoke the inaction. Higher education, which was already considered important by the Senegalese Director General, Mr. Amadou Mahtar M'Bow, has become a priority with Mr. Federico Mayor.

The Division of Higher Education of UNESCO was integrated by 3 sections:

a) The higher education section, the core unit dealing with public policies for higher education, the normative instruments related to the recognition of degrees and diplomas and the development of cooperation integral;

(b) A second section dealing with issues related to teacher training at all levels;

(c) The third and last concerning the use of new technologies for education.

The basic historical elements of UNESCO's overall program in this period can be found in the book "Federico Mayor Zaragoza and UNESCO's News", published in 2015 by the Association of Former Officials of UNESCO, in commemoration of the 80th birthday of Federico Mayor in 2014. The book spreads the speeches of the participants of an International Symposium organized on this occasion. The leaders of this edition were Monique Couratier and George Kutudjan. It was my responsibility to present the program on

higher education (pages 157 to 173) and the essential elements of the story of the creation of the UNITWIN / UNESCO Chairs program.

Mr. Mayor has always considered that education forms a whole and that it must be considered a priority in all its elements: primary, secondary, tertiary. In addition, it is in higher education that teachers are trained, it is there that we prepare researchers who will provide to administrators and managers of public affairs the elements for decision making in education. In 1989, shortly before the launch of the program, the Division of Higher Education had 32 posts, reduced in 1999 to 15, as a result of the budget reduction and the fact that within the Education Sector, higher education was still not a priority, which reveals that even within UNESCO one can find contradictions that exist in all organizations.

The funds being far too limited, it was necessary to establish a strategy to deal with the shortage and continue to be productive. It consisted of strengthening cooperation with other international organizations and with specialized associations in the field of higher education. Sharing of responsibilities, the implementation of joint activities has enabled UNESCO to remain very active in the field of higher education. It was, I believe, the smart and practical solution, in a specific area, that avoided political decisions to prevent the organization from fulfilling its role before the world community.

It was also during this period of time that UNESCO published two important policy papers, the first on the subject of "Open and Distance Learning - Prospects and Policy Consideration" (1997), the other on "Change and Development in Higher Education" (first version in 1993, final version in February 1995). This last document has been discussed at UNESCO's Executive Board and in all regions including in the parliaments of certain countries such as Uruguay and Brazil.

Finally, it was also during this period that regional conferences were held and the WCHE – World Conference on Higher Education- took place in 1998, with more than four thousand participants, about 180 countries represented, more than 130 delegations chaired by ministers of state. The WCHE, according to Mr. Mayor, represented the culmination of a process that has been the most rational, the most methodical and the most exhaustive possible. The document adopted on this occasion, the "World Declaration on Higher Education - Vision and Actions" is so far a world reference.

During this period too, five normative instruments have been prepared within the framework of the Division of Higher Education, one on the status and conditions of higher education teachers, the others on the issue of recognition of studies, degrees and diplomas of higher education.

The important to note is that, behind all these actions, there was a clear concept that gave them a solid foundation. **Higher education was considered a public good**, should be open to all according the merits of each one and should meet the needs and interests of society. The ultimate foundation of all these statements resides in Article 26.1 of the Universal Declaration of Human Rights. Solitary cooperation was a consequence of this principle; cooperation should be made between equals and cannot be transformed into an instrument of domination. It should be used for the transfer of knowledge and the construction of a better, more just and more democratic society.

It was in this atmosphere and in this conceptual framework that, one day, in June 1988, during a meeting of the Executive Board of UNESCO, Mr. Mayor saw me, called me and asked me to develop a plan for the creation of UNESCO Chairs all over the world. At the moment, two chairs already existed inside UNESCO, both in Barcelona, Catalonia, Spain, one on digital engineering and the other on communication. These were isolated projects which served to strengthen the program of two institutions of Catalonia. We all felt that we

needed to move forward, and to conceive and elaborate a program that could combine the actions of Chairs with networks able to promote knowledge sharing.

A few days later, a porter handed me a handwritten text of Mr. Mayor insisting on his request to draw up a scheme to promote, through UNESCO, a system of twinning of universities. This was a confirmation of an instruction that provoked an intense mobilization with internal reflections inside the Division of Higher Education, discussions with the other sectors of the organization, with NGOs specialized in higher education, and interviews with representatives of certain Member States. On July 20, I presented a sketch of the program which counted with the enthusiastic support of the Deputy Director General, Eduardo Portella, who then chaired meetings of an intersectoral committee for higher education to review our proposals and come up with a definitive consensual formulation. Within the Division, the head of the higher education section, Dumitru Chitoran, took the lead in the discussions, all members of the section participated in the discussions as well as colleagues in the regional offices. I see here in this room Mr. Dmitri Beridze and Mr. Francisco Seddoh who participated actively in this exercise. We also counted on the development of the proposals with the participation of two experts in international cooperation made available to the Division of higher education by the Canadian Commission for UNESCO.

On 10 August 1989, the Director-General agreed to the first proposals, which allowed the Division of higher education to embark on action immediately. Officially the programme was approved by the General Conference in 1991, but, in reality, as early as 1989, actions were initiated to strengthen networks with the new approach. Some of his actions, for example, took place in the Amazon, with the active participation of programme specialists in the MAB-Man and the Biosphere Programme, and with the support of Canadian agencies which, through the University of Quebec in Montreal, initially invested a million US dollars in projects involving the Association of Amazonian universities, UNAMAZ.

In a short time, active networks were created. An example is the one based, at this time, at the University of Utrecht benefiting various institutions in southern Africa. In Spain, the interest raised was enormous; the Spanish National Commission organized a meeting of all the universities of this country, presided over by a member of the Royal Family (Infanta Cristina). Several networks quickly were organized, starting from the national Distance University in Madrid-UNED-The Deusto network, the universities of the Santander Group based at the University of Santander, and then GUNI – Global International Network for Innovation-based in Barcelona, in a Joint action by UNESCO, the United Nations University and the Polytechnic University of Catalonia.

The majority of the actions were implemented in developing countries. That was also part of a conscious strategy. The UNESCO secretariat always suggested to the universities of the most developed countries that the formed chairs should be integrated into a network or become the focal point of a network. The available seed funds were applied primarily in developing countries or in networks operating in the least favoured regions.

The Centres of excellence therefore had to become hubs of attraction and expansion in UNESCO's various fields of action.

It was defined from the outset that all sectors should be integrated into the programme, so as to ensure intersectorality and ensure its presence in strengthening the Organization's priority programmes. At one point, a significant part of UNESCO's communication programme was implemented by the Orbicom network. A programme for the reconstruction of the higher education system in Palestine involving more than 70 European and United States Universities (Peace Programme) networks, was formed in the fields of e-learning, human rights, education for peace. A network was formed that included the University of

Pennsylvania, in the United States, Ibadan (Nigeria), Gaborone (Botswana) and Tunis (Tunisia) with the participation of the UNESCO Institute in Hamburg. E-Learning has been the subject of action in Tampere, Finland, and Barcelona, in the Open University of Catalonia. Networks have been formed in the fields of human rights and education for peace. Another uniting the University of Las Palmas, the Canary Islands, Spain, and Brazilian universities acted in the field of teacher training (Veredas Program).

In 1994, with a green note, the Director General decided that the National Commissions should be involved from the beginning in the process of creating Chairs; no project could be approved without their participation. The program expanded rapidly: 130 chairs and 27 networks in March 1994; 209 chairs and 41 networks in August 1995; 247 Chairs and 62 Networks in April 1997; 255 Chairs and 6 Networks in December 1997.

Africa has always been a priority. An evaluation made in July 1996 showed that the continent had received the largest amount of secretariat funds, more than US $ 1 million for 51 projects, with Latin America in second place with $ 654,000.

W hat I am delivering now is not the result of an evaluation, nor is it an account of the overall achievements' of the program in its early years. These are examples that, although presented in a chaotic manner, serve to show the dynamics that the program has created from the very beginning. Two evaluations were organized between 1998 and 1999, one internal and the other external, showing the achievements and also the problems in the implementation of the program. It remains to be seen if, when and how the secretariat has taken into account proposals from the evaluators to improve the content and make the program's actions more effective.

The presence today in this hall of more than 200 people from all over the world to celebrate the 25th anniversary of the UNITWIN/UNESCO Chairs program shows that UNESCO was right to take this initiative, whose success was mainly based on motivation of the participating universities. Those who conceived it preferred not to create an intergovernmental program whose heaviness could prevent its development. Reduced funds have been used to stimulate action by institutions that by their nature are autonomous or aspire to be. We are convinced that this conception was largely responsible for the interest it has aroused around the world. Its success has always been linked to the interest of institutions and individuals associated with it.

More than a quarter of a century have passed from the beginning. We must pay tribute to Mr Mayor for his lucidity when making us to launch the program, to all those who, like my colleagues in the Higher Education Section under Mr. Chitoran's leadership, shaped the program in its early days, colleagues from other sectors and regional offices, NGOs specialized in the field of higher education, UNESCO's National Commissions for their support, to the colleagues who ensured the development of the project in its subsequent evolution, to those who, with enormous difficulties and limited resources, are now responsible for its management, in particular , Liliana Simionescu and Inga Nichanian.

By meeting today you are reviewing your action. Again, the current times are not an easy time for UNESCO or for universities, training and research institutions. We are living in a time when some organizations and personalities, including international civil servants, are seeking to destroy the concept of education, especially higher education as a public good. It's time to remember what was behind the creation of UNITWIN. Higher education is a public good, access must be democratized and its action must be aimed at building a better, fairer, and more democratic society. Co-operation - where UNITWIN/UNESCO Chairs projects are set up should always aim at the transfer of knowledge, must be in solidarity, can never be an

instrument of domination over each other. It must cooperate with sustainable development that benefits all of humanity, living together, peace between and among peoples.

DOCUMENTO NÚMERO 2

CÁTEDRAS E REDES UNESCO – INSTRUMENTOS PARA UMA COOPERAÇÃO INTERUNIVERSITÁRIA SOLIDÁRIA

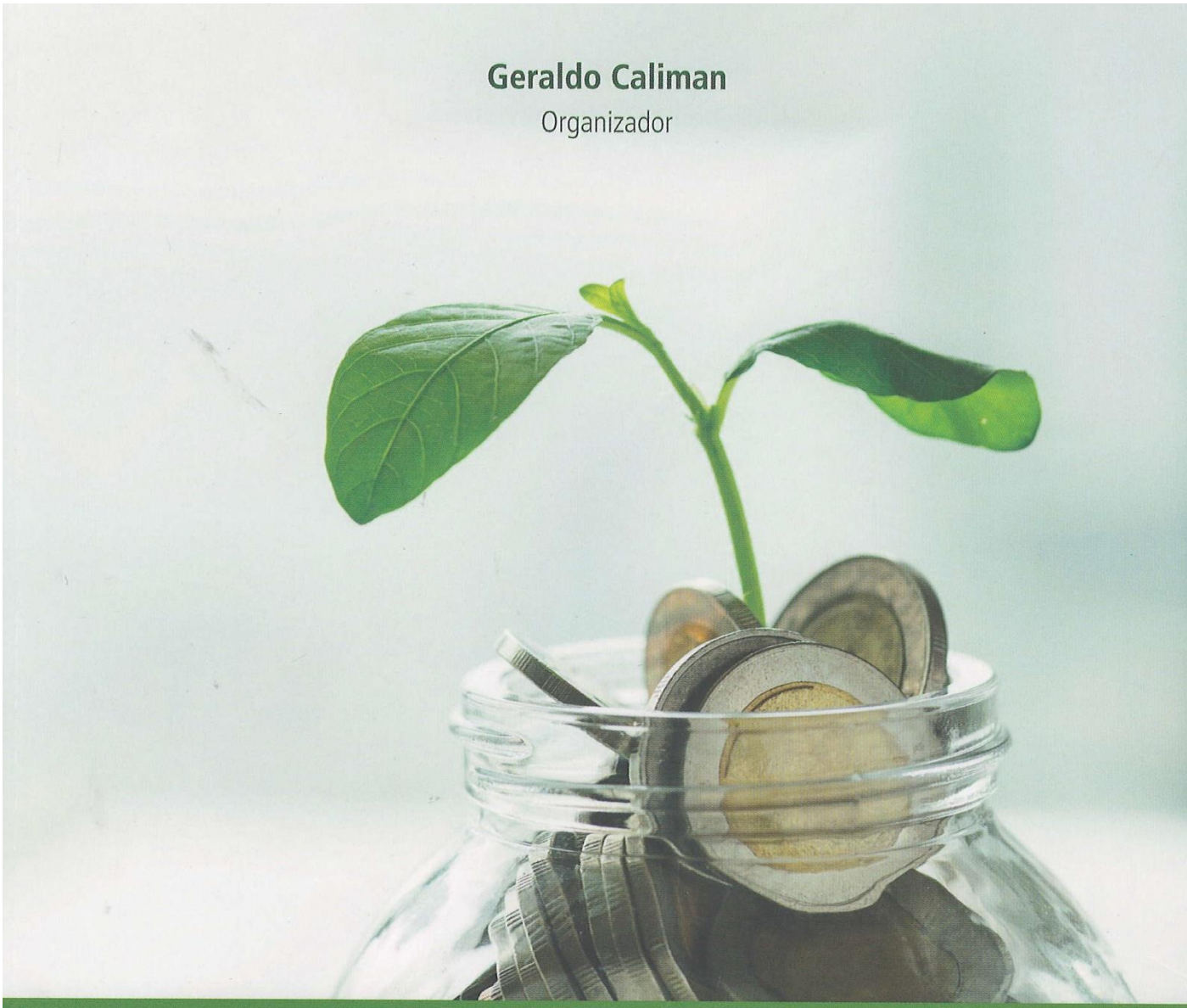
Marco Antonio Rodrigues Dias

Ex-diretor da Divisão do Ensino

Superior da UNESCO (1981-1999)

Conferência de abertura do Seminário Internacional “As cátedras UNESCO e os desafios do milênio para o alcance dos ODS” – Universidade Católica de Brasília, 15 de agosto de 2018. Texto publicado como capítulo do livro "Cátedras UNESCO e os Desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável' – UNESCO e Universidade Católica de Brasília (organizador Geraldo Caliman) 2019- pgs 21-60

Geraldo Caliman
Organizador



Cátedras UNESCO e os Desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 7
Fábio Soares Eon

SEMINÁRIO

Seminário As Cátedras UNESCO e os Desafios do Milênio para o Alcance dos ODS 9
Pronunciamentos de abertura
Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (*UNESCO)*

Capítulo I

Cátedras e redes UNESCO: instrumentos para uma cooperação interuniversitária solidária 21
Marco Antonio Rodrigues Dias

Capítulo II

A Educação na Prevenção da Violência e Difusão de Culturas de Paz
Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade 61
Geraldo Caliman
Cândido Alberto Gomes da Costa

Capítulo III

A Agenda 2030 das Nações Unidas e a Cátedra UNESCO de Direito à Educação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo 83
Nina Ranieri

Capítulo IV

A formação de professores como política de Estado: desafios da Cátedra UNESCO de Ciência da Educação para a formação de docentes e investigação educativa na implementação dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) 97
Romilson Martins Siqueira

Capítulo V

Leitura: Educação & Desenvolvimento
Cátedra UNESCO de Leitura – PUC-Rio 113
Eliana Yunes

Capítulo VI

Cátedra UNESCO sobre Desafios Sociais Emergentes: a experiência do IESB em Ação em Ceilândia 129
Eda Coutinho Barbosa Machado de Souza

ANEXO I

Documentos que serviram de base para a elaboração do texto [Anexo ao texto de Marco Antonio Dias] 141

ANEXO II

CMES de 1998 – Elementos Básicos da Declaração [Anexo ao texto de Marco Antonio Dias] 145

ANEXO III

Preâmbulo da Declaração final da III CRES realizada em Córdoba de 11 a 14 de junho de 2018. "Declaración de la III CRES"

CÁTEDRAS E REDES UNESCO – INSTRUMENTOS PARA UMA COOPERAÇÃO INTERUNIVERSITÁRIA SOLIDÁRIA

Marco Antonio Rodrigues Dias

Professor aposentado da UnB -

Ex-diretor da Divisão de Ensino Superior

da UNESCO (1981-1999)

Conferência de abertura do Seminário Internacional "As cátedras UNESCO e os desafios do milênio para o alcance dos ODS" – Universidade Católica de Brasília, 15 de agosto de 2018. Texto publicado como capítulo do livro "Cátedras UNESCO e os Desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável- UNESCO e Universidade Católica de Brasília- Geraldo Caliman (organizador) – 2019- ISBN- 978-85-62258.33-6- Pgs. 21-60.

UMA LONGA INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar, meus agradecimentos à Universidade Católica de Brasília (Taguatinga), nas pessoas do reitor Jardelino Menegat, da diretora da Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Ana Elisa Pereira Sibles, do Professor Geraldo Caliman, coordenador da cátedra Juventude, Educação e Sociedade que, nesta data, comemora seu décimo aniversário e do Professor Célio Cunha, meu antigo colega na UNESCO, que foi quem propôs meu nome aos organizadores do seminário internacional "As cátedras UNESCO e os desafios do milênio para o alcance dos ODS".

A importância do ensino superior na sociedade e a necessidade da cooperação interuniversitária nos níveis nacional e internacional hoje é reconhecida no mundo inteiro. No início dos anos sessenta, existiam no mundo 13 milhões de estudantes universitários. Em 1970, já eram 28.2 milhões; 47.5 milhões em 1980; mais de 60 milhões em 1990; cerca de 97 milhões em 2000; mais de 130 milhões em 2007 e, em 2025, segundo se calcula, mais de 200 milhões. Antes de 2050, segundo previsões, este número já se situará em pelo menos 300 milhões.

Calcula-se que 70% dos jovens em idade escolar (18-23 anos) estão matriculados em universidades na Europa Ocidental, Estados Unidos e Canadá. Esta proporção se reduz a menos de 30% no Leste da Ásia e Pacífico, 11% no Sudoeste da Ásia e 6% na África.

Segundo o jornal francês, Le Monde, 4.6 milhões é o número de estudantes universitários estudando no Exterior em 2018. Prevê-se que será de 9 milhões em 2015 (Le Monde, 24.05.2018). A UNESCO, baseada na OCDE, diz também que em 2015 será de 9 milhões (Azoulay, 2018).

Desde 1970, mais de três milhões de chineses deixaram o país para ir completar estudos no Exterior. Há quem diga que, hoje, entre 400 e 500 mil chineses estudam em universidades no Exterior. Países considerados líderes na recepção de estudantes do Exterior são: Estados Unidos, Austrália, Reino Unido, Alemanha, França e Japão. Em 2004, 150 mil estudantes da América Latina e Caribe seguiram cursos no Exterior (Bashir 2007).

A Austrália exportou 6 milhões dólares com ensino superior em 1970. No ano 2000 este montante já ultrapassava os dois bilhões, chegando aos 28 bilhões em 2017. Hoje, o rendimento com estudantes chineses supera a exportação de carne da Austrália para a China. O Brasil tinha 4.233 estudantes na Austrália em 2002, número que já era de 10.190 em 20061. Esse país praticamente substituiu o Reino Unido como país modelo para aqueles que querem adotar uma perspectiva de marketing na educação2.

Nos últimos tempos, o desenvolvimento dos MOOC (Massive Open Online Courses) é sem dúvida um dos elementos mais marcantes no desenvolvimento do ensino superior em escala mundial. Trataremos do tema adiante com mais detalhes. Tenhamos, no entanto, em vista desde já que, há uns 15 anos, quando o MIT –Massachutts Institute of Technology- colocou em linha seus cursos gratuitamente, muitos anunciaram uma nova era para a educação superior com a democratização plena e o acesso livre a todos.

A evolução não seguiu este caminho e os MOOC se transformaram, em pouco tempo, numa indústria muito rentável. As implicações culturais e políticas de sua ação são cada vez maiores. Para se ter uma ideia da questão, basta dizer que se calcula que, hoje, cerca de um terço do ensino de graduação nos Estados Unidos está agora online (2018, The Economist). Há, hoje, no mundo inteiro pelo menos 25 mega universidades, dez delas na Ásia e Pacífico. A Indhira Gandhi National Open University, na Índia, tem 1.8 milhões de estudantes. A Kroton no Brasil quantos? 1.2 milhões? Todos estes números impressionam.

Notemos que as estatísticas podem variar segundo as fontes consultadas. Mais importante, no entanto, que o desfilar de elementos quantitativos é o levar em consideração as tendências que elas revelam. A expansão quantitativa é fabulosa e ela tende a crescer. O fundamental então é não deixar de considerar que o ensino superior e a pesquisa são essenciais para um país se tornar autônomo e independente e que, hoje, contraditoriamente, há uma tendência forte de se transformar a educação em comércio, em produto vendável.

---

[1] Uma sugestão aos jornalistas brasileiros: façam um grande reportagem sobre as condições de vida dos estudantes brasileiros na Austrália. Um grande número, para sobreviver, é obrigado a trabalhar, em restaurantes ou como empregados/empregadas domésticas em condições de exploração absoluta.

[2] Lá, como em outros países de língua inglesa, há um esforço sistemático para recrutar estudantes estrangeiros que estão em condições de pagar tarifas ou anuidades. **As universidades australianas instalam campi em vários países e vendem seus produtos virtuais com os problemas bem conhecidos: conteúdos que não refletem as realidades culturais dos receptores; qualidade frequentemente inferior a programas similares de origem local e utilização do inglês como língua prioritária em cursos para países cuja língua materna não é o inglês. Isso reforça a tendência de tornar este idioma a única língua (ou pelo menos a predominante) para a pesquisa e publicações internacionais.**

Em agosto de 1998, alguns meses antes que a UNESCO promovesse em Paris a Ia. Conferência Mundial sobre Educação Superior, os Estados membros da OCDE se reuniram em Berlim e decidiram adotar, como política oficial para seus países, o princípio segundo o qual o acesso universal à educação superior é uma necessidade e uma prioridade No documento de trabalho desta reunião, funcionários da OCDE indicaram:

> "A participação no ensino superior é, a partir de agora, "uma coisa a ser realizada", aproveitada por todos, e não apenas por uma minoria privilegiada. A tendência se orienta no sentido da participação universal: 100% de participação, com oportunidades justas e iguais de acesso ao conhecimento, em uma ou outra forma de educação terciária, em qualquer tempo da vida e não necessariamente no prolongamento imediato do ensino secundário. Não atinge um mandato, mas um modo de vida, não só para alguns, mas para todos..."

Para os participantes deste encontro, o saber, o conhecimento e a informação se transformaram nos elementos que movem a sociedade mundial. Em face de um mundo em rápida mutação, dado que, em pouco tempo, o que se aprende hoje nas escolas torna-se rapidamente obsoleto, a educação permanente, a educação ao longo da vida, é uma necessidade absoluta e é um dos domínios em que a cooperação horizontal como a vertical deve ser as mais eficazes. Hoje, através da Internet, todos podem ter acesso a um grande volume de informação, constituída por um conjunto de dados facilmente acessíveis.

Isto não é suficiente, atenção! O conhecimento pressupõe uma capacidade de aprendizagem e uma capacidade cognitiva. Na área política, esta distinção é essencial para a tomada de decisões e no domínio da economia a diferença fundamental surge entre aqueles que imaginam, inventam ou concebem produtos industriais e aqueles que efetivamente os produzem. O poder de inventar, conceber ou conceber um produto está diretamente ligado à pesquisa, ao desenvolvimento baseado na ciência e à codificação do conhecimento teórico. O poder de produzir é também ligado a estes conceitos, embora em um grau muito menor, como defendeu sempre o especialista brasileiro Pirró e Longo. Quanto mais tecnologia agregada tem um produto, mais elevado é seu preço, mais empregos são gerados para sua fabricação.

Sabe-se que das 150 milhões de pessoas no mundo envolvidas em atividades científicas e tecnológicas - ou seja, direta ou indiretamente na concepção dos produtos- 90% se concentram nos países das sete nações mais industrializadas (Marcelo Bernal, 2007). Por esta razão, os países que detêm o poder a nível internacional, investem na investigação científica e tecnológica, consideram a formação de nível mais elevado como essencial e não se preocupam tanto com o deslocamento das unidades de produção. Em outras palavras, no campo internacional, todos sabem que é um erro não

dar atenção à formação em nível superior e ao desenvolvimento da pesquisa científica. Países que o fazem, estão comprometendo o futuro das próximas gerações, estão se condenando a viver em situação de estagnação e de retrocesso, deverão permanecer indefinidamente como dependentes. Razão tem o compositor e poeta popular, Climério Ferreira, quando afirma que "país que despreza a educação constrói uma catástrofe" (Facebook, 10 de agosto de 2018).

Assim, frente a esta realidade e tomando-se em consideração o que a OCDE expôs em 1998 a questão que se coloca imediatamente é: a universalização do acesso ao ensino superior é um ideal e um objetivo a se atingir apenas em países ligados à OCDE, ou é um direito de todos?

Para os participantes da Conferência Mundial sobre Educação Superior – CMES- de 1998 não há dúvida. A resposta está no n º 1 do artigo 26º da Declaração Universal dos direitos do homem e na declaração de 1998 da CMES: o acesso ao ensino superior deve ser o mesmo para todos, dependendo dos respectivos méritos. Portanto, nenhuma discriminação baseada em raça, sexo, linguagem, religião ou considerações econômicas, culturais ou sociais ou deficiências físicas pode ser admitida no acesso ao ensino superior.

Que resposta tem a OCDE para esta mesma questão hoje?

Em 19 de outubro de 2007, o secretário-geral desta organização, Angel Gurría, falando como orador principal na mesa redonda de Ministros da educação, organizada pela UNESCO durante a sessão da conferência geral, em Paris, afirmou que "eu seria prudente em permitir que os investimentos no ensino superior sejam maiores do que os que são feitos nas escolas primárias e secundárias".

> "Advirto contra a aceitação de 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" 3.

Em outras palavras, a mensagem do secretário geral da OCDE aos países em desenvolvimento foi:

- Nenhum investimento deve ser feito no ensino superior se os países em desenvolvimento não tiverem resolvido a questão do ensino básico e secundário;

- A solução para os países em desenvolvimento é aproveitar as ofertas de ensino superior oferecidas por fornecedores estrangeiros já que o documento sobre as diretrizes para a educação de qualidade transfronteiriça propostas pela OCDE facilitam a identificação de fornecedores de alta qualidade.

O secretário geral da OCDE não disse, mas ficou claro: a solução, segundo ele, está em comprar produtos educativos nos países considerados desenvolvidos.

Há, no entanto, razões para otimismo. Por toda a parte, a declaração da CMES de 1998 continua sendo considerada como uma referência e, recentemente, de 11 a 14 de junho de 2018, mais de dez mil pessoas se reuniram em Córdoba, Argentina, acompanhando os trabalhos da III CRES-Conferência Regional sobre Educação Superior, organizada no março das comemorações do centenário da Reforma de Córdoba de 1918.

No seu encerramento, os participantes adotaram um comunicado oficial no qual ratificam os princípios da CMES de 1998 e das CRES anteriores (Havana em 1996 e Cartagena de Índias em

[3] -Texto original de Ángel Guría: “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.”

2008) e reafirmaram sua concordância com o postulado de que educação superior é “um bem público social, um direito humano e universal, e um dever dos Estados”. Estes princípios, segundo a declaração, também são defendidos com vigor. Baseiam-se na convicção profunda de que “o acesso, a utilização e a democratização do conhecimento é um bem social, coletivo e estratégico, essencial para poder garantir os direitos humanos básicos e imprescindíveis para o bem estar de nossos povos". Defenderam ainda a necessidade de construção de uma cidadania plena, a emancipação social e a integração latino americana e caribenha. A III CRES refirmou a necessidade da autonomia e da construção de uma cooperação para um desenvolvimento equitativo, sem discriminação de espécie alguma. Por fim, os participantes afirmaram claramente que a educação não é mercadoria e que ela deve ter qualidade e ser pertinente4.

Permitam-me inserir, nesta já longa introdução, alguns elementos de ordem pessoal. Em 1981, minha nomeação para o posto de diretor da Divisão de ensino superior da UNESCO em Paris foi divulgada no Jornal nacional. E, fenômeno incrível, apenas Sérgio Chapelain acabara de dar a notícia e os dois números de telefone de minha casa em Brasília começaram a tocar com chamadas de todo o Brasil. Meia hora depois, minha casa situada na Península Norte estava lotada com amigos e conhecidos que, espontaneamente, decidiram ir comemorar o fato.

Era professor da UnB e, desde 1976, estava marginalizados, muitos prevendo que, por razões políticas, seria demitido pura e simplesmente da universidade. A notícia causou sensação. Uma única instituição organizou, formalmente, uma sessão de homenagem à decisão da UNESCO de nomear um brasileiro para um posto na época considerado importante. Foi a Universidade Católica de Minas Gerais e, na sessão, o reitor Gamaliel Herval me entregou como presente um quadro com a cópia da portaria 8/69 pela qual o ex-reitor, Dom Serafim Fernandes de Araújo, me nomeava membro da comissão da qual fui o presidente encarregada de estudar a conveniência da criação do Instituto de Comunicação Social da UCMG. Em realidade, desde minha volta de Paris, onde obtivera, em julho de 1968, um diploma de terceiro ciclo em comunicação, assessorava benevolamente a reitoria da UCMG.

[4] Um discurso de Stefania Giannini, atualmente subdiretora geral de educação da UNESCO, durante a III CRES – Conferência Regional e Educação Superior, em Córdoba, Argentina, em junho de 2018, anunciando uma redinamização dos programas de ensino superior da UNESCO e a fala da diretora geral, Audrey Azoulay, no dia 24 de maio de 2018, em Paris, durante a Conferência interministerial europeia para o ensino superior, em Paris, também são elementos que podem criar um ambiente de otimismo. Em seu discurso, Azoulay afirmou que, “em consonância com o quarto objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS) da Agenda para o Desenvolvimento adotada pela UNESCO, instamos os Estados a promover uma vigorosa política de ampliação da oferta de educação superior, a revisão em profundidade de procedimentos de acesso ao sistema, a geração de políticas de oferta de educação superior, a revisão em profundidade dos procedimentos de acesso ao sistema, a geração de políticas de ação afirmativa com base no gênero, etnia, classe e discapacidade- para se alcançar o acesso universal, a permanência e a titulação”. É necessário, no entanto, que os responsáveis pela definição e implementação dos programas relativos à educação superior voltem a tratar este nível da educação como um bem público, de acesso livre a todos, e orientado à construção de uma sociedade mais justa no mundo inteiro.

Mais tarde, já na UNESCO, aonde cheguei em 1981, durante quase duas décadas, uma das associações universitárias que mais colaborou com a Divisão de Ensino Superior que eu dirigia, foi a Federação Internacional de Universidades Católicas- FIUC-. Participei de diversas de suas assembleias, tendo sido inclusive um dos oradores principais em Toulouse, França, em 1991, durante a XVII assembleia geral desta organização, proferindo uma palestra sobre "Que ordem mundial devemos tentar construir? A função das universidades católicas", que a FIUC publicou em sua versão original, francês, e numa tradução em espanhol.

Minhas ligações com instituições católicas eram facilitadas pela confiança que existia pelo fato talvez de, durante minha juventude, ter militado ativamente na Juventude Universitária Católica, uma das instituições, aliás, objeto de perseguições violentas quando da instalação do regime militar no Brasil em 1964. Minha formação filosófica de base era inspirada em filósofos católicos humanistas e progressistas como Jacques Maritain e Emmanuel Mounier.

O BEM PÚBLICO

Quando, em 1991, a UNESCO lançou o programa UNITWIN Cátedras UNESCO, a comissão espanhola para a UNESCO convocou uma reunião, presidida pela infanta Cristina, a fim de estimular as universidades espanholas a participarem do programa. Muitas universidades vieram pensando que a UNESCO, naquela altura, iria aplicar fundos enormes em projetos de cooperação. Em minha fala, comecei explicando que a situação não era bem essa. O que a UNESCO pretendia era chamar a atenção sobre a importância da cooperação interuniversitária solidária para a melhoria da sociedade no mundo inteiro e para a necessidade de estimular a participação de todos os países, de todos os povos, em projetos de cooperação em que o colocar o saber e o conhecimento à disposição de todos teria de ser uma peça fundamental.

Algumas universidades imediatamente perderam o interesse na iniciativa, o que, deve-se assinalar, não foi o caso da maioria delas. A Espanha, desde o início, foi o país que maior interesse demonstrou pelo programa e, até hoje, é onde há o maior número de cátedras UNESCO em todo o mundo. Ao terminar o encontro, fui procurado pelo diretor de relações internacionais da Universidade de Deusto, em Bilbao, o jesuíta basco espanhol, Echeverria, que, entusiasmado, propunha a criação de uma rede para ajudar o desenvolvimento das universidades jesuítas na América Latina. Minha reação foi a de que a UNESCO apoiaria, inclusive com pequenos recursos financeiros, com seed-money (fundos de semente...), uma rede que beneficiasse o conjunto de universidades católicas do continente e não apenas, assinalei, as da "máfia jesuítica". As instituições

católicas de ensino superior na América Latina, em geral, têm um peso notável na região, sendo, pois de interesse coletivo o aperfeiçoamento de seu pessoal docente como administrativo.

Por certo, era uma provocação de minha parte. Mas um jesuíta é um jesuíta e vejam o que ocorreu... Echeverria aceitou a observação. Os trabalhos preparatórios para a constituição da cátedra, inclusive contactos em toda a América Latina, começaram imediatamente, Echeverria manteve-nos informados o tempo todo dos resultados das discussões e inclusive me fez ir a Bilbao um par de vezes. Em março de 1994, um convênio foi firmado para o funcionamento da cátedra e, logo a seguir, um simpósio marcou o início das atividades da cátedra e da rede. Das 23 instituições participantes só cinco não eram jesuítas e disso ninguém se deu conta... O projeto financiado inicialmente pelo governo vasco, passou, mais tarde, a ter apoio financeiro de um banco espanhol e continua funcionando a todo o vapor até os dias de hoje. Poderia dizer, hoje, que, como todos sabem, com jesuíta não se brinca. Prefiro assinalar, no entanto, que se tratava e se trata efetivamente de um grande projeto e que a Universidade Católica de Brasília deveria ter interesse em estabelecer contactos com este projeto-programa.

Dou este exemplo para chamar a atenção sobre um fato importante quando se discute a questão das cátedras UNESCO. Em nossas discussões com o Padre Echeverria como com todos os que se interessaram pela nova iniciativa da UNESCO, ficava claro que, por detrás de todos os projetos, havia uma concepção defendida com vigor pela UNESCO desde sua criação, ou seja, a de que a educação superior é um bem público, que os projetos cobertos por este programa deveriam servir para promover o compartilhamento do saber e do conhecimento, para melhorar a sociedade.

Mas de que estamos falando realmente? Que significa dizer que a educação superior é um bem público?

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.** Esta é a concepção que predominou durante a Conferência **Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, em 19985;**

[5]-Ao final deste texto, no anexo no. II, apresenta-se um resumo das disposições da Declaração da CMES de 1998.

- **-Empresas organizadas para vender produtos aos que podem pagá-los**. Os estudantes, neste caso, são vistos como clientes. É o modelo anglo-saxônico, que se busca espalhar por todo o mundo e que parece estar predominando em muitos países e que é resultado, em grande parte, da aplicação consciente do Consenso de Washington.6

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 sociedade7.

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,

---

[6] Em 1989, numa conferência organizada em Washington pelo Instituto de Economia Internacional – Institut for International Economics – (IIE), o economista inglês John Williamson forjou **os princípios do Consenso de Washington: privatização, liberalização econômica, desregulamentação e controle da inflação e do déficit público.** O consenso de Washington foi, pois 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. 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).

[7] Uma análise aprofundada sobre estas características do serviço público encontra-se em "Le management dans les organisations publiques" de Annie Bartoli, Dunod, 2ème édition- 1995-2007

delegação ou autorização, inclusive em benefício de empresas privadas, mas implica que os beneficiários destas 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" em francês), sendo o controle realizado por autoridades legítimas, democraticamente eleitas.

Recentemente, verificou-se que em projetos de revisão das convenções regionais sobre reconhecimento de estudos e diplomas do ensino superior, alguém, Deus sabe quem, conseguiu inserir nos textos a afirmação de que todo o ensino superior é um bem público. Em outras palavras, que todas as instituições de ensino superior exercem uma função pública. É correta a afirmação? É evidente que se trata de uma manipulação grosseira, de um cheque em branco dado inclusive a todos os que justamente se opõem à ideia de ensino superior como bem público.

Por outra parte, não há dúvidas de que há situações em que instituições de direito privado exercem ou exerceram função pública de maneira mais clara que instituições públicas. Vejamos um exemplo aqui mesmo de Brasília. Em 1977, alunos da UnB foram expulsos arbitrariamente como resultado de um processo que foi uma farsa jurídica, com provas forjadas e, no Conselho Universitário da UnB, apenas dois professores votaram contra a manutenção das expulsões.

Logo em seguida, o professor Padre Aleixo articulou com a CNBB uma iniciativa visando a abrir as portas de universidades católicas aos estudantes expulsos. Naquela época, estando em vigor o decreto-lei 477, todas as universidades públicas tinham suas portas fechadas a estudantes arbitrariamente excluídos. A CNBB dispôs-se a articular uma solução, mas solicitava que um pedido fosse feito formalmente. Eu me encarreguei de fazê-lo. Não sei quantos se beneficiaram, para muitos era impossível sair de Brasília. Vários se inscreveram na PUC-SP. Neste caso concreto, quem agiu de acordo com os princípios da educação superior como bem público, aberta a todos sem discriminação?

Este fato é uma realidade. Mas daí a dizer que todas as instituições de ensino superior exercem uma função pública, como parece indicar um projeto em discussão agora sobre a revisão das convenções sobre reconhecimento de estudos e diplomas do ensino superior, vai uma diferença extraordinária. Muitas instituições, hoje, são meras empresas comerciais, os objetivos são de obter o máximo de lucro e, como efeito perverso, destinam-se a formatar estudantes com um pensamento padronizado, sem espírito crítico, e que respondam apenas aos interesses de um mercado de trabalho dominado por grandes grupos financeiros.

MANIPULAÇÕES, SOFISMAS, SUBTERFÚGIOS

No sistema das Nações Unidas, em particular na UNESCO, a educação em todos os níveis sempre foi considerada 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:

> "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).8

Este dispositivo foi reforçado pelo Artigo 13 Parágrafo 1 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela Assembleia geral das Nações Unidas em dezembro de 1966 e ratificada por inúmeros países, inclusive pelo Brasil em 24.01.1992, que diz o seguinte:

> "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, jogar por terra.

Desde o início do presente século, o Banco Mundial acrescentou à expressão "educação, um bem público", o adjetivo "global", ao mesmo tempo em que buscou forçar a educação – em particular o ensino superior- a adotar requisitos de qualidade aparentemente rígidos e constrangedores que são anunciados como devendo servir para melhorar a qualidade das instituições e sistemas e que, de fato, se tornam instrumentos de domínio e submissão.

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

Em outras palavras, a valer este 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 estas instituições conjuntamente com suas sociedades. 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.

Ultimamente, alguns especialistas e autores começaram a defender a tese de que se deve renunciar à noção de "bem público" na educação, sob os argumentos de que este conceito não consegue alcançar unanimidade e porque ele procederia de uma posição economicista e individualista. Não são argumentos. São sofismas. Mesmo em Córdoba, durante a III CRES – Conferência Regional sobre Educação Superior- 11 a 14 de junho de 2018, pelo menos um conferencista mencionou esta ideia.

Os que defendem esta posição jogam com análises que, de há muito, verificou-se 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 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.

Por sua parte, face a esta polêmica, os europeus buscaram inovar. Segundo o jornal diário ‘Le Monde’, de 04 de junho de 20028, 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. É o caso dos transportes, da energia, da comunicação, do fornecimento de água.

[8] -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.

Foi com esta percepção que, na União europeia, economistas lançaram, já há algum tempo, a ideia de bens comuns que, independentemente de sua origem pública ou privada, caracterizar-se-iam como fundamentais para a implementação de direitos fundamentais de todas as pessoas9. O ponto de partida desta 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 público e o privado, legitimando a ação de empresas que agirão conforme seus próprios padrões, seus "códigos de ética", onde o mais difícil, às vezes, é justamente achar a ética...

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

PROCESSOS INTERCONECTADOS

Para impor este tipo de concepção, em realidade sinônimo de pensamento único, retoma-se a teoria da modernização das décadas de 1950 e 1960, reforça-se a comercialização da educação com o abandono da ideia de bem público e vários processos se desenvolvem no plano internacional. Aparentemente autônomos ou independentes, são implementados, visando todos ao mesmo fim10: o desmonte do Estado e privatizações em todos os setores ligados aos serviços públicos. Servem para tornar operacionais, no campo da educação superior, os objetivos do Consenso de Washington.

---

[9] Ver Claire Guéulud- ''Le climat, bien public ou bien commun?" – Le Monde 13 novembre 2015, pg. 7 do suplemento "Idées".

[10] - Estas questões foram analisadas em vários documentos incluídos em www.mardias.net. Três documentos podem ser encontrados em researchgate (Marco Dias). Trata-se de: 1- "Cooperação Interuniversitária em tempo de globalização uniformizante"- capítulo I do livro Fórum latino-americano de educação superior- Pixel - São Carlos, Brasil, 2015, pgs 33-66. O fórum realizou-se na UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-americana, em Foz de Iguaçu, Brasil, nos dias 17 e 18 de novembro de 2014; 2- "Siglo del conocimiento y el desafio para la educación superior"- Encuentro de Redes Universitarias & Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe- 23 y 24 de septiembre de 2015- San Miguel de Allende- Guanajuato, México. Este segundo texto é encontrado também na página web do IESALC- UNESCO- Caracas; 3- **"Educação superior como bem público – Perspectivas par o centenário da Reforma de Córdoba", livro publicado em espanhol pela Associação de Universidades Grupo de Montevidéu em colaboração com a Universidade da República Du Uruguai e, em português, em colaboração com a Universidade Federal de Santa Maria, em cuja página web é encontrado o texto em português. A AUGM disponibiliza o teto em espanhol, em português e também em inglês na sua página.**

São graves as consequências da aceitação dessas posições. 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.

O elemento básicos de todos estes processos é o AGCS – Acordo Geral de Comércio de Serviços- mais conhecido pela sigla inglesa GATS - General Agreement on Trade in Services, aprovado em 1994 e aplicado desde 1995, sob a orientação da Organização Mundial do Comércio (OMC-WTO) 11. 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 internacional. O que é de se estarrecer é que inclusive funcionários do sistema das Nações Unidas aceitem esta distorção e colocam em pé de igualdade as concepções de educação como bem público e como serviço comercial.

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, englobando 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;

[11] - 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 vinculada ao sistema público.

- 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.**

Note-se a subtilidade (ou falta de...) dos servidores da OMC. Ao chegarem ao final da lista de onze elementos, acrescentaram um décimo segundo elemento: "outros serviços não incluídos na lista indicada acima", ou seja, qualquer outro novo serviço que vier a se desenvolver...

Hoje, uma atenção especial deve ser dada às discussões que cinquenta e pouco países desenvolveram em Genebra, na sede da Embaixada da Austrália, para finalizar a formulação e obter a aprovação de um novo tratado o TISA – Trade in Services Agreement- Acordo Internacional sobre o Comércio de Serviços -AGCS-. Trata-se de um clone depravado do AGCS ou GATS.

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 terão de ser estendidos para as universidades privadas nacionais e estrangeiras. Isto significa a morte da educação pública.

A eleição de Trump nos Estados Unidos e o anúncio de suas políticas protecionistas fizeram com que o TISA fosse colocado em banho-maria. Isto poderia levar analistas a pensarem que o AGCS (GATS) como o TISA estariam condenados. Ledo engano. Ainda que inicialmente aquele que foi escolhido presidente dos Estados Unidos 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 dos Estados Unidos 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 com pequeno grupo de países mais facilmente dominâveis. Não há que se iludir com mudanças neste campo.

Do TISA atualmente não se fala, mas o projeto está pronto e pode ser retomado a qualquer momento. A estratégia pode mudar - utilização de acordos multilaterais ou bilaterais- os objetivos permanecem os mesmos.

E sobre a OMC é revelador da realidade que acabo de mencionar a edição de 21/27 de julho deste ano do hebdomadário inglês The Economist que, em sua página de cobertura, anuncia um plano para salvar a OMC – The plan to save the WTO.

O que diz e revela, em síntese, The Economist?:

A revista inglesa anuncia que estamos vivendo o "fim da OMC como a conhecemos". A China e a União europeia já concordaram, em 16 de julho de 2018, em cooperar na reforma da OMC. Não é tarefa fácil porque alcançar um acordo global que tenha o apoio de cada um dos 164 membros da OMC é extremamente complicado. E o grande obstáculo, no momento, acrescenta The Economist, é o próprio presidente dos Estados Unidos, o Sr. Trump...

Para que as negociações retomassem com perspectivas de êxito, seria necessário, sempre segundo The Eonomist, unir a maior parte do mundo em torno de um conjunto de regras de interesse dos Estados Unidos, formando blocos tão grandes que a China teria que escolher entre conformidade e isolamento.

A publicação inglesa é otimista, pois acentua que “em meio às balas de uma guerra comercial global, um plano de paz parece estar surgindo" e isto apesar de reconhecer que "o Sr. Trump está travando uma guerra comercial que neste ano já atingiu importações no valor de mais de U$89 bilhões em 2017, incluindo US $ 32 bilhões em mercadorias da China e US $ 48 bilhões em aço e alumínio. Além de gerar disputas comerciais com novas tarifas, os Estados Unidos também estão prejudicando o sistema da OMC para resolvê-las, bloqueando a nomeação de juízes para seu Tribunal de Apelações.

Segundo The Economist, as perspectivas de uma saída americana da OMC são escassas, pois exigiria a aprovação do Congresso. E, embora os conflitos possam tornar-se ainda mais duros que atualmente, há esperanças de acordo. As chances de sucesso se baseiam no fato de que as

preocupações dos USA sobre a China são compartilhadas por outros e, em particular, pela UE e pelo Japão.

A União europeia UE vê a oportunidade de agir como uma ponte entre a China e os EUA para negociar novas regras. Assim, espera abordar suas próprias preocupações sobre a ascensão da China, ao mesmo tempo em que tenta trazer a América de volta ao sistema multilateral. A UE pode discordar da abordagem de Trump para a China, mas reconhece que pode aproveitar a agressão dos EUA como uma maneira de fazer com que a China aceite novas restrições. O plano é tornar claro para a China que deve escolher entre um sistema de negociação instável e outro com novas regras que atendam às preocupações dos outros países poderosos.

Um acordo final não será fácil, acentua The Economist que, de maneira brutal, relembra que os americanos gostariam de elaborar novas regras sem os chineses à mesa, e depois enfiá-las pela garganta abaixo dos asiáticos.

As conversações trilaterais entre a América, a União europeia e o Japão estão sendo vistas como uma incubadora de regras que podem ser adotadas na China; os acordos que já existem entre a UE e a China destinam-se a ser uma caixa de ressonância dessas ideias e a preparar o terreno para uma negociação adequada entre todos.

Em resumo, insistamos. Que ninguém se iluda. A OMC não vai desaparecer. Um acordo será encontrado e este, como sempre, beneficiará os interesses da Trilateral: Estados Unidos, Europa e Japão.

SISTEMA INTERNACIONAL DE CREDENCIAMENTO OU ACREDITAÇÃO

Elemento importante deste processo interligado é a possibilidade de implementação de um sistema internacional de credenciamento ou acreditação para o ensino superior transfronteiriço, cujos princípios tenta-se transmitir a todo o sistema de ensino superior. Inicialmente, a OCDE batalhou pela adoção e aplicação 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 acreditação12.

A Conferência Geral da UNESCO, em 2005, tomou conhecimento da existência de um documento sobre "Orientações para a garantia da qualidade no ensino superior transfronteiriço", mas não o adotou nem aprovou. Limitou-se apenas, no dia 19 de outubro de 2005, a tomar nota de que "o Diretor-geral planejava publicar as diretrizes como um documento do Secretariado".

Mais tarde, em dezembro de 2005, a OCDE oficialmente adotou o referido documento, sem lhe opor qualquer restrição. Ele 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 tentavam provar que o tema era também 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- 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 a criação de um sistema de acreditação internacional que definisse quais são as instituições de qualidade cujos diplomas deveriam ser reconhecidos.

A estratégia consistia então em se atribuir à UNESCO, considerada ainda hoje uma organização independente, a função de se transformar em agência de acreditação. Uma oposição interna dentro da organização acompanhada de uma reação da ideia por vários países, em particular Índia e Brasil, matou a ideia.

Vários cenários foram então discutidos sobre a atitude a se tomar com respeito à iniciativa:

- Rejeição pura e simples;

[12] - **Van Ginkel, Hans y Marco Antonio R. Dias** (2007), a) "Institutional and political challenges of accreditation at the international level", chapter of the book "Higher education in the world 2007 - Accreditation for quality assurance: what is at stake?' 2007- Guni, Palgrave Macmillan; b) "Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional", en *Educación superior en el mundo 2007*, Madrid/Barcelona/México, Ediciones Mundi-Prensa Libros, pp. 37-57 [versión electrónica en www.mardias.net , vol. 3, segunda parte, doc. 1]. Há uma edição em português (2009) lançada pela ediPUCRS com o título de "Desafios institucionais e políticos de credenciamento em nível internacional, artigo conjunto de Jans A. van Ginkel e Marco Antonio Rodrigues Dias" capítulo do livro "Educação Superior em um tempo de transformação", em tradução de Vera Muller. . O texto é encontrado também em researchgate.

- 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 se alcançou um acordo. No entanto, a partir deste momento, o documento passou ser apresentado como aprovado pela UNESCO. Trata-se de manipulação indiscutível.

Passou-se também a recomendar que, para o reconhecimento acadêmico, deveriam todos utilizar as boas práticas incluídas na recomendação sobre os critérios e procedimentos para avaliação de títulos externos, sob a responsabilidade da UNESCO e do Conselho da Europa, ação desenvolvida no quadro da convenção regional de Lisboa (1997), que cobre os países europeus acrescidos de Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália. Em outras palavras, oficializa-se o domínio de uma região sobre o mundo inteiro.

Apesar de o documento tentar dar a impressão de ser politicamente correto quando, por exemplo, menciona a necessidade de se respeitar a diversidade cultural, há aspectos nele que são questionáveis:

• A noção de relevância é raramente mencionada. A Associação Internacional de Universidades -AIU- e 35 outras associações de universidades lançaram um documento alternativo sobre o mesmo assunto, com ênfase na questão da relevância e este 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 CEPES (Centro Europeu de Ensino Superior)13, em particular o Código Europeu de boas práticas em educação transnacional ou transfronteiriça;

• O mesmo procedimento teria de ser adotado com relação a instituições consideradas fornecedores de programas educativos transnacionais.

O que se procura buscar claramente é estabelecer um sistema de equivalência, em vez de reconhecimento. O sistema europeu, adaptação do norte-americano, tornar-se-ia a base para as reformas que se buscam introduzir, por exemplo, nas convenções sobre o reconhecimento de títulos e diplomas em várias regiões do mundo e no projeto para a adoção de uma convenção mundial.

Esta operação, este processo poderá levar à adoção universal de um modelo, com a supressão da perspectiva regional que a UNESCO sempre utilizou campo ponto de partida para se chegar a uma visão global. Os promotores desta operação, apesar de esforços incríveis desenvolvidos desde o início deste século, não conseguiram, até agora, legitimar sua opção de transformar a educação em mercadoria e de criar um sistema internacional de acreditação que permitirá às instituições mais poderosas dos países que fazem parte da convenção de Lisboa de 1997 (Europa, Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália) de terem seus sistemas reconhecidos como sendo de qualidade e devendo, pois, seus diplomas serem reconhecidos no mundo inteiro.

Todavia são persistentes. Estimulados por alguns países, inclusive nórdicos, continuam pressionando em favor de suas ideias, organizam reuniões e, em novembro deste ano (2018), vão promover, em Paris, uma conferência com a participação de 700 convidados. Entre as organizações que lideram a preparação do encontro está o Commonwealth of Learning.

[13]-O CEPES –Centro Europeu para o Ensino Superior- 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 processo de acompanhamento do Processo de Bolonha e obteve fundos extra-orçamentários 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 -IESALC- Instituto para o Ensino Superior da América Latina e do Caribe em Caracas, mas não o conseguiu por falta de apoio político na América Latina para esta decisão. Por outro lado, era evidente que se tornara difícil justificar a existência de um centro da UNESCO em Bucareste, desenvolvendo ações na mesma linha que o Conselho da Europa e da OCDE e estudos equivalentes aos da Associação de Universidades Europeias.

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

RECONHECIMENTO E EQUIVALÊNCIA DE DIPLOMAS

Desde seus primeiros momentos de vida, a UNESCO promoveu diversas atividades com vistas a se alcançar a equivalência de estudos, considerada elemento essencial para o êxito da cooperação interuniversitária internacional. Considerou-se, numa primeira etapa, que seria prematura a adoção de um instrumento global neste campo.

A dimensão regional foi usada como um instrumento para que se pudesse alcançar mais eficácia. Desde 1974, foram adotadas as convenções sobre reconhecimento de diplomas e graus no ensino superior nas diversas regiões: 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 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. Era considerada impossível devido à diversidade de sistemas. Foi então foi substituída pelo conceito de reconhecimento;

- A necessidade de levar em consideração os diplomas era bem definida, mas também a importância da experiência de vida e conhecimento, obtida principalmente através do mundo do trabalho.

- 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, mudanças sociais e 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. Decidiram então adotar, em novembro de 1993, uma recomendação internacional sobre o reconhecimento de estudos e títulos de ensino superior, cujos princípios, hoje em 2018, permanecem atuais:

- 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.

Faltou na recomendação a previsão da criação de um comitê encarregado de sua aplicação com representantes de todas as regiões e naturalmente das universidades, através de suas associações. Na medida em que se defenda que estas devem ser autônomas e gozar de liberdades acadêmicas, não podem deixar de participar deste tipo de decisões.

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.

Em março de 2016, a UNESCO estabeleceu um comitê de redação para o projeto de nova convenção mundial que toma como base o texto e a experiência da convenção europeia de 1997 (instrumento de caráter regional adotado conjuntamente pela UNESCO e Conselho da Europa) e se pretende que seja submetido à conferência geral em outubro de 201914.

Sabe-se que duas convenções já foram "modernizadas": Ásia (Tóquio, 2011) e África (Adis Abeba, 2014. Busca-se agora renovar as convenções da América Latina e a dos Estados árabes. Uma reunião foi mesmo realizada em Córdoba, Argentina, em junho de 2018, paralelamente à III CRES. Na convenção europeia da UNESCO e do Conselho da Europa (Lisboa, 1997), não se toca, pois o objetivo não declarado é justamente o de ajustar as demais regiões ao sistema dos países europeus, aos quais se acrescentam Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália.

Uma pergunta se coloca necessariamente diante de todo este processo: Por que não se buscou utilizar como ponto de partida para a elaboração de uma convenção mundial a recomendação de 1993, garantindo-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?

No passado e até o final dos anos 80, o grande obstáculo para estas convenções era provocado pela atitude de alguns países, como o Japão, na época sempre reticente nestas questões, e a antiga União Soviética, que desejava a instauração das equivalências. Em outras palavras, a URSS buscava 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 de sistemas diversificados?

[14] - A convenção de Lisboa 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 desta convenção, também a Austrália. Este instrumento normativo é chamado pelos funcionários da UNESCO como a primeira “convenção de segunda geração”.

Mais importante ou tão importante é o risco de se estimularem procedimentos que vão consolidar o domínio comercial, financeiro, político e ideológico d formação por parte de alguns países participam, quase todos da convenção regional sobre reconhecimento de títulos e diplomas de Lisboa, de 1997, que cobre os países da Europa além de Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália.

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!

PROCESSO DE BOLONHA

Outro processo em andamento, com um impacto direto sobre as instituições e programas de planos de cooperação, é o de Bolonha, que busca reformar os sistemas de ensino superior nos países europeus de forma coerente, ao mesmo tempo em que consolida a implantação de um sistema único europeu mais competitivo.

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 europeia15 no ensino superior e organizar e estimular a cooperação europeia no domínio da garantia da qualidade.

Um conceito fundamental deste processo, que não é analisado em toda a sua extensão, é o das competências16. Ele se apresenta como sendo vinculado à ideia de comparação e de 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 são sinônimo do 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

Parece um repetição do que ocorreu no Brasil em 1968.

A reforma de 1968 buscou racionalizar o sistema universitário brasileiro adotando fórmulas pragmáticas oriundas do modelo estadunidense. Até aí nada de novo. O importante, no entanto, era o conteúdo. Darcy Ribeiro quis que a Universidade de Brasília formasse cidadãos críticos. Os detentores do poder desejavam formar jovens adaptados ao modelo dependente que se impunha ao Brasil a partir de 1964. Para isto, uma comissão 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.

Nesta 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 o serem lançados numa situação de insegurança permanente. Após um curto período de tempo, sua formação corre o risco de estar desatualizada.

---

[15] - 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.

[16] - Ver Angulo, J.F. – La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad. Em: Sacristán J. G. (COMP) Educar por competencias: Que hay nuevo? Madrid: Morata; Universidade de Cádiz, 2008. PP. 176-205.

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, segundo dizem, a mostrar onde há qualidade no ensino superior17.

A classificação dos rankings, em particular o mais célebre e mediático de todos, o da Universidade Jio Tong de Xangai tem grande impacto mediático. Têm também implicações diretas sobre as políticas públicas18. A Holanda e a Dinamarca, por exemplo, facilitam a imigração de estudantes provenientes das universidades que obtiveram os 300 primeiros lugares nos rankings. A Rússia reserva montantes importantes 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 edição dos rankings de Xangai de 2018 apontou como as dez melhores universidades: Harvard, Stanford, Cambridge, MIT, Berkeley, Princeton, Oxford, Caltech, Chicago. Quando se compara esta lista com a da XV edição dos rankings de 2016 verifica-se que as dez primeiras colocadas são as mesmas, havendo apenas algumas modificações na classificação. Cambridge que

[17] Entre 2015 e 2016, a OEI –Organização Ibero americana de Educação- então dirigida pelo brasileiro Paulo Speller nomeou um grupo de especialistas de alto nível com a missão de preparar um manual de indicadores de qualidade para a educação superior no mundo ibero-americano. O autor deste texto participou de uma das reuniões do grupo em 2015, em Montevidéu, manifestando a opinião de que o tema era importante, reconheceu publicamente o valor do grupo de especialistas coordenado por Mario Albornoz, mas declarou que não continuaria a participar dos trabalhos por duas razoes: 1- ao contrário dos demais membros, não era um especialista em indicadores quantitativos; 2- acre editava que mais que estabelecer indicadores quantitativos sobre diversos elementos, o mais importante era que as instituições de educação superior definissem suas missões com vistas a colaborarem para a construção de uma sociedade mais justa.

[18] - Em 2013, entre 17 e 21 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 mobilidade 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".

era terceira em 2016 passou a quarto lugar em 2018... A lista de 2016 indicava: 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 a University of Chicago.

Os critérios de seleção centram-se na pesquisa acadêmica, sem considerar a qualidade do ensino. Os avaliadores recenseiam aqueles que, entre os professores de cada instituição, 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%) e 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 da economia19. O exame desta 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 de 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. 20

---

[19] - Críticados, 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 este cenário, durante a reunião da UNESCO sobre este 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 esta iniciativa fosse posta em exercício. É a velha história de colocar a raposa dentro do galinheiro.

[20] - 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, no sul do Brasil, 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 estas 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".

Evidentemente, quando se olham os resultados do Times Higher Education, notam-se algumas variações com relação aos da instituição chinesa, pequenas é verdade, mas suficientes para se incluir algumas instituições britânicas entre as melhores... A lista das 10 melhores do ranking do Times Higher Education rankings, indica: Oxford, Cambridge, California Institute of technology, Stanford, MIT, Harvard, Princeton, Imperial College of London, Chicago, ETH – Zurich e Pennsylvania. O sistema inglês leva em conta outros fatores além da pesquisa, mas este, aparentemente, é ainda considerado o de mais peso.

De outro lado, no U-Multirank, criado pelo Conselho da Europa com forte influência francesa, nota-se que os países mais bem representados entre as "top" 25 instituições são Estados Unidos (18%), Reino Unido (13%) e França (8%)...

"MASSIVE OPEN ONLINE COURSES- MOOC"

Nos últimos tempos, o que chama a atenção são os "MOOC - Massive Open Online Courses", ou seja, os cursos massivos em linha abertos. Em sua edição de 20 de setembro 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 MOOC, 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 MOOC para evitar serem decapitadas por ela.

Segundo ainda The Economist de 14.01.2017, o criador de Udacity afirmou que, dentro de cinquenta anos, existirão no mundo apenas 10 universidades. Não creio que isto ocorrerá, mas a declaração deixa claro quais são os objetivos visados. Por outro lado, assinale-se que não há dúvidas de que o desenvolvimento das novas tecnologias, de internet, da inteligência artificial mudaram radicalmente as condições de transmissão do conhecimento. E os impactos na organização, na estrutura didática, no conteúdo das formações já são diferentes em muitos lugares.

A web há pelo menos duas décadas forçou modificações importantes na imprensa e na comercialização de músicas e produtos audiovisuais em geral. Alguns otimistas ou imprevidentes imaginavam que nada ocorreria no setor da educação, em particular na educação superior. Ledo engano. Segundo alguns analistas, nos Estados Unidos, hoje, um terço dos cursos de graduação é fornecido por Internet. Os MOOCs – Massive open online courses- multiplicaram-se, as instituições tradicionais foram obrigados a adotar a metodologia de ensino à distância, e, de repente, um novo

mercado se abriu, o de gerentes de programas on-line, ou seja, grupos, empresas, instituições que administram o sistema inclusive o recrutamento de estudantes. O fenômeno avançou rápido e, hoje, mesmo os sistemas de pós-graduação em instituições tradicionais como Berkeley, Yale e Harvard, nele se integraram.

O impacto das novas tecnologias se desenvolve hoje no mundo inteiro. Uma instituição gigante no Brasil, a Kroton, reformatou os programas de suas instituições e faz com que cursos básicos sejam fornecidos necessariamente à distância com programas padronizados e iguais para dezenas ou centenas de instituições. Não é difícil imaginar o que isto significa do ponto de vista pedagógico.

E os exemplos de utilização dos MOOC se multiplicam. Já em setembro de 2016, Coursera, um dos grandes MOOC nos Estados Unidos, assinou acordo com OREAL para a formação, em nível superior, de funcionários desta empresa em todo o mundo. A ideia é a de se utilizar este programa para empresas diversas em todos os continentes.

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, juntas, levantaram para isso 60 milhões de dólares 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 estudantes21.

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 MOOC". O jornal francês indaga se isto representa 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 às tabletes, aos web-tv, aos smartphones, que todos fazem ser mais fácil a utilização de tecnologia, bem como a organização das redes.

---

[21] - 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 tornar-se 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 vinte 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.

The Economist e Le Monde certamente têm razão. E é claro – retorno ao título provocativo do jornal Le Monde – que o progresso dessas instituições é um elemento a mais na consolidação da comercialização da educação e da adoção de um modelo único de formação.

INTERNACIONALIZAÇÃO E COOPERAÇÃO

A internacionalização do ensino superior, além de ser considerada, desde 1998 um objetivo, é sempre o resultado de uma ação ou, em uma visão mais ampla, de um processo de que indivíduos e instituições de vários países ou continentes participam, integrando a dimensão internacional nas diversas atividades e ações do ensino superior. É necessariamente multidimensional e tem muitas facetas porque pode referir-se às estruturas, aos modelos, à mobilidade dos estudantes, aos professores e aos investigadores, às trocas de programas de formação e de investigação, aos acordos entre instituições e entre países, interculturalismo, etc.

Existem inúmeras e variadas motivações que provocam ações concretas de internacionalização e na literatura dedicada ao assunto, uma diversidade de palavras é reconhecida para significar processos que estão inter-relacionados: educação internacional, cooperação internacional em educação, educação transnacional ou transfronteiriça, educação sem fronteiras e também globalização na educação.

O que é novo neste campo, basicamente nas últimas décadas e principalmente desde 1998, é que a internacionalização do ensino superior foi transformada numa realidade da qual nenhuma instituição pode escapar. O avanço da ciência e da tecnologia é tão rápido que nenhuma instituição que permanece isolada pode acompanhar a evolução do conhecimento ou ser excelente em todos os domínios.

Na América Latina e no Caribe, até recentemente, as instituições não tinham estratégias de internacionalização ou unidades especializadas encarregadas de promovê-las e gerenciá-las. Isso mudou muito desde o início dos anos noventa, mas ainda hoje, essas unidades lutam para ocupar um espaço que muitas vezes não é reconhecida e tentar definir suas missões em busca À procura de metas que nem sempre são muito claras.

Esta tendência está atualmente a ser revertida e pode-se observar que um grande número de universidades têm agora os seus próprios escritórios para questões internacionais nas últimas

décadas do século XX, muitas instituições transformaram a educação num grande negócio, principalmente em países como Austrália, Canadá, Nova Zelândia, Reino Unido e os Estados Unidos, onde agora a tendência é considerar a internacionalização e a cooperação como sinônimo do comércio além das fronteiras.

É claro que, em muitos países, as duas modalidades de "cooperação" coexistem. Durante as décadas anteriores à CMES, em particular a partir dos anos 80, e principalmente de 1989, modelos de cooperação internacional com base em conceitos de mercado começaram a ganhar força. No entanto, paralelamente, e isso vem do fim da segunda guerra mundial, o conceito de ensino superior como um bem público e de universidades como um serviço público se destacou. Foi esta concepção que inspirou a criação em 1990/1991 do programa de cátedras UNITWIN/UNESCO.

É útil então verificar-se o que ocorre na China. Ao se falar de experiências inovadoras, pode-se pensar no nível de países, como de instituição. Fixando-nos no primeiro destes quadros, é importante olhar, com visão crítica, o que se passa, hoje, na China. Estive várias vezes neste país e pude observar coisas incríveis. Na área econômica, que diferença em relação à América Latina! Nesta região, nos anos oitenta e noventa principalmente, seguindo os conselhos dos tecnocratas do Banco Mundial e do FMI, muitos governantes abriram as portas dos países, acabaram ou pelo menos reduziram demasiado as tarifas de alfândega, simplificando os processos de importação, privatizaram serviços públicos, enfraqueceram as funções e serviços públicos, permitindo que as empresas multinacionais destruíssem completamente os incipientes parques industriais nacionais e suas instituições de pesquisa, e, ainda por cima estimularam uma crise financeira e de identidade dos estabelecimentos de ensino superior.

Há muito, observamos que uma política correta poderia ser a que adotou a China que decidiu melhorar o equipamento dos laboratórios de suas instituições, garantir melhores condições de trabalho a seus especialistas nacionais e condições de trabalho decente para os que terminam os estudos no Exterior e regressam ao país. Estes, quando voltam, encontram estruturas adaptadas no domínio de sua pesquisa e melhores perspectivas de carreira.

Em palestras realizadas já em 2010, em Monterrey (México) e em particular num seminário organizado em Bogotá em comemoração ao bicentenário da independência da Colômbia, tive a oportunidade de me manifestar sobre este tema, afirmando:

> "Na China, as coisas mudam da noite para o dia. O país, num período de crise geral, continua crescendo insolentemente há muitos anos numa base de pelo menos 8% ao ano e, apesar das dificuldades provocadas, recentemente, pela crise financeira mundial, continua se desenvolvendo com

> índices que surpreendem o mundo inteiro. A moeda, apesar de ataques dos especuladores, resiste, sem que os governantes tenham que se ajoelhar diante dos donos do sistema financeiro internacional.
>
> "Em lugar de abrir as portas indiscriminadamente, sem compensações, como fizeram na América Latina vários governantes que descapitalizaram seus países, exigem dos que ali querem se implantar que se faça transferência de tecnologia e que emprego seja assegurado aos chineses. Como assinala Wladimir Pirró e Longo, ex-diretor da FINEP, parece que os chineses dizem às multinacionais: "vocês têm dinheiro, têm tecnologia, nós temos o mercado. Instalem-se, aproveitem, mas transmitam o conhecimento e, dentro de alguns anos, a propriedade total das empresas".
>
> "Reconhecer este fato não significa estar de acordo com todos os elementos do modelo chinês, inclusive com a pena de morte, o papel de subserviência da mulher, a ambiguidade da situação de certas minorias. Mas, olhando e conversando com professores universitários, pude ver que ainda que, além de salários que melhoram permanentemente, têm frequentemente moradia subsidiada, educação de qualidade para os filhos, saúde básica para toda a família, créditos para a pesquisa. A China está, hoje, entre os países que mais investem em pesquisa e desenvolvimento e em educação. Por ano, entre 1995 e 2001, verificou-se um aumento de investimentos da ordem de 4.7%. Somente em 2001, foram investidos mais de 60 bilhões de dólares. Já em 2001, a China contava com 743 mil pesquisadores, número somente superado pelo que existe nos Estados Unidos. Além disso, em 2000, havia mais de cem mil estudantes chineses completando programas de formação avançada no Exterior.
>
> "Hoje, no mundo inteiro, fala-se na flexibilização do trabalho como fórmula de se criar riquezas. Na prática, flexibilidade significa aumento de precariedade. Ora, se há um ponto essencial para que exista democracia social é o da dignidade do ser humano através da existência de condições de trabalho dignas. Por toda parte, no Ocidente, inclusive na América Latina, governantes se vangloriam pelas medidas de flexibilização. Na China, ao contrário, disposições legais entraram em vigor no dia primeiro de janeiro de 2008, garantindo mais segurança e estabilidade no trabalho, o que provocou imediatamente a decisão de certas empresas estrangeiras, coreanas, por exemplo, de abandonar a China. Vão buscar em outros lugares melhores condições para explorar os trabalhadores.
>
> "É um país que se preparou para exercer um papel de liderança na sociedade do conhecimento. E tudo isto num quadro em que, sem alarde, uma população de um bilhão e trezentos milhões de habitantes tem o que comer, ao contrário de outros países, que se submeteram a uma política falida de subserviência total ao mercado22.

A China reduziu em mais de 400 milhões pessoas o número de pobres entre 1990 e 2004. Além disso, em oposição a outros países em desenvolvimento ou emergentes, a China expandiu o investimento em infraestrutura, educação, saúde e meio ambiente.

Os chineses estão conscientes de que estamos entrando em um período de sociedade global do conhecimento, através do qual a informação, a capacidade, as habilitações são a força que acelera o desenvolvimento. A China tinha 3 700 000 estudantes em 1990, agora tem mais de 25 milhões e faz investimentos significativos na ciência e na tecnologia. Coincidência ou consequência, foi principalmente a partir da Conferência Mundial sobre a educação superior de 1998 que os chineses intensificaram os investimentos no ensino superior.

A prioridade é dada à formação que responda aos interesses e necessidades do país. Algumas instituições de formação estrangeira foram autorizadas a estabelecer-se no seu território, mas em associação com instituições locais, com programas que são credenciados pelas autoridades nacionais e sob um rigoroso controle do seu funcionamento. Os chineses introduziram a cobrança da escolaridade com tarifas que, em vinte anos, se multiplicaram por 25. Em 1986, o custo médio para um estudante do superior era de 200 Yuan e, em 2010, era de mais de 40.000 Yuan, correspondendo a 4.660 euros (Courrier International no. 1021, 27 de maio a 2 de junho, 2010). No entanto, por volta de 2007, as autoridades decidiram congelar tarifas por cinco anos e restabeleceram a gratuidade em certas carreiras consideradas essenciais para o país, como a formação de professores.

Deve ser reconhecido que na China, apesar das dificuldades na sua implementação, há, em definitivo, um projeto de nação e para alcançá-lo, as universidades são uma parte importante da estratégia do país.

A China tem, hoje, em 2018, uma população que avança célere em direção ao total de um bilhão e meio de pessoas. Em 2003, o número de trabalhadores migrantes rurais chegou a 114 milhões. Em 2001, a taxa de urbanização foi de 37 por cento. Espera-se que atinja 50% em 2030 e 70% em 2050. A China, em 2010, já era o maior país importador de cimento (55% da produção mundial), carvão (40%), aço (25%), niquel (25%), e alumínio (14%). Em 2006, foi o líder na importação de petróleo. Especialistas consideram que pelo menos um terço do crescimento econômico mundial é devido ao crescimento chinês.

ORIGEM DO PROGRAMA UNITWIN-CÁTEDRAS UNESCO

Foi num contexto de ambiguidades sobre o tratamento dado à cooperação no meio internacional que, um dia, em junho de 1988, durante uma reunião do Conselho executivo, o diretor geral Federico Mayor me viu de longe, chamou-me e me solicitou que elaborasse um plano para a criação de cátedras UNESCO no mundo inteiro. Naquele momento, duas cátedras UNESCO já existiam,

ambas em Barcelona, na Catalunha, Espanha, uma sobre engenharia numérica, outra sobre comunicação. Tratava-se de projetos isolados que serviam com o apoio da UNESCO ao reforço de duas instituições catalãs. Estava claro que, apesar da qualidade dos projetos, não podiam servir de modelo para um programa amplo de cooperação como o que imaginava o diretor geral e com o qual sonhávamos alguns membros da então Divisão de ensino superior.

No dia 20 de julho de 1988, submeti ao diretor geral, através do diretor geral adjunto, Eduardo Portella, um esboço de projeto, que havia previamente sido discutido com representantes de todos os setores da UNESCO e com ONGs especializadas no campo do ensino superior. A reação de ambos, Portella e Federico Maior, foi de entusiasmo. Dentro da divisão, destacou-se a ação de um de meus colegas, Dumitru Chitoran, que mobilizou o conjunto dos colegas para discutir o projeto. Mobilizamos também colegas dos setores regionais encarregados das atividades ligadas ao ensino superior; Caracas, Dakar, Bangkok, Beirute, Bucareste. Contamos ainda com a participação de dois especialistas em cooperação internacional colocados à nossa disposição pela comissão canadense para a UNESCO.

Propunha-se basicamente a criação de um programa que teria por base dois pilares: as cátedras e redes universitárias. O ideal, dizia-se, era que toda cátedra fosse ponto focal ou participasse de uma rede. E as cátedras deveriam ser lideradas por titulares, que se destacassem em diferentes campos e que fossem chamados a empreender atividades de ensino e de pesquisa relevantes para os programas internacionais da UNESCO". A UNESCO já dispunha de uma grande experiência em redes nos diversos campos, em particular em Ciências exatas e em ciências humanas e sociais. Previa-se ainda que o programa estimularia uma série de ações como desenvolvimento de banco de bolsas, intercâmbios entre bibliotecas universitárias, criação de centros de excelência etc.

Por certo, nem todas estas ideias se concretizaram, mas as coisas caminharam rapidamente e, no dia 10 de agosto do mesmo ano, Federico Mayor aprovou as propostas que lhe encaminhamos o que nos permitiu iniciar imediatamente uma série de ações sem esperar a institucionalização formal do projeto pela aprovação por parte da conferência geral da organização, coisa que só ocorreu em outubro de 1991. Algumas atividades, por exemplo, começaram a ser implementadas na Amazônia com a participação ativa dos colegas- ligados ao programa MAB – Man and Biosphere- -o Homem e a Biosfera- com o apoio de agências canadenses que, através da Universidade do Quebec em Montreal aplicaram inicialmente um milhão de dólares canadenses em projetos de colaboração com a UNAMAZ – Associação de Universidades Amazônicas.

Desde sua concepção em 1989, os objetivos principais do programa passaram a visar:

- Dar um impulso novo aos acordos de associação entre universidades a fim de dinamizar a transferência de conhecimentos, sobretudo em favor dos países em via de desenvolvimento;

- Colaborar com a criação ou o reforço de redes;

- Criar centros de estudos especializados e de pesquisas avançadas tendo como ponto focal as cátedras e funcionando através de redes. Paz, desenvolvimento e a proteção do meio ambiente deveriam fornecer um quadro de ação para o programa23;

- Atenuar as consequências do êxodo de cérebros ou de competências.

O programa foi adotado pela conferência geral da UNESCO em outubro de 1991, embora várias atividades já estivessem em curso desde 1989.

Em pouco tempo, várias redes tornaram-se operacionais. Foi o caso de uma baseada em Utrecht, na Holanda, beneficiando instituições de ensino superior de países da África austral. Na Espanha, como já mencionei, o interesse despertado foi enorme a comissão nacional da Espanha para a UNESCO, promoveu uma reunião com o conjunto das universidades espanholas presidida pela Infanta Cristina. Além da rede baseada na Universidade Deusto em Bilbao, outras redes se formaram com base na UNED –Universidade Nacional à Distância- com as universidades do Grupo Santander baseada na Universidade de Santander e, mais tarde, isto após a CMES de 1998, GUNI-Global University Network for Innovation- uma rede baseada na UPC em Barcelona numa ação conjunta da UNESCO, Universidade das Nações Unidas e Universidade Politécnica de Catalunha.

A maioria das ações deveria ser implementada nos países em desenvolvimento. Isto era resultante de uma estratégia consciente. O secretariado da UNESCO sempre requeria das universidades situadas nos países desenvolvidos que as cátedras criadas passassem a se integrar numa rede ou constituir como ponto focal de uma rede. No início, dispúnhamos de alguns parcos recursos e adotou-se a política de seed-money, fonds de semille, que deveriam ser aplicados sempre

[23] - É natural, então, que, nos dias de hoje, no marco deste item, determine-se que as cátedras e as redes do programa UNITWIN busquem colaborar com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável como definidos pelas Nações Unidas e ratificados por agências como a UNESCO. Isto justifica também a solicitação dos organizadores do Seminário Internacional “As cátedras UNESCO e os desafios do milênio para o alcance dos ODS” de discutirem suas modalidades de ação para a contribuição com o alcance destes objetivos.

em ações nos países mais necessitados. Os pontos focais deveriam se constituir como centros de excelência atuando nos diversos domínios de ação da UNESCO, o que implicava que todos os setores de substância deveriam participar ativamente das iniciativas o que, aliás, serviria como de fato serviu, ao reforço dos diversos programas da organização.

Verificou-se, assim, que, em um dado momento, grande parte do programa do setor de comunicação era assegurado pela rede Orbicom. Um programa para a reconstrução do sistema de ensino superior na Palestina (Programa Peace) obteve a adesão de mais de setenta universidades europeias e norte-americanas, lembrando-se que, nesta fase, os Estados Unidos tinham abandonado a organização. Redes foram formadas em campos os mais diversos, como e-learning, uma novidade na época, reunindo instituições em Tampere (Finlândia) e a UOC, Universidade à distância da Catalunha. Outra rede formou-se entre a Universidade de Las Palmas de Gran Canária, a UFMG, UFMT e UFSC no Brasil, no campo da formação de professores, dando origem, no Estado de Minas Gerais, ao Programa Veredas que levou à formação de cerca de 30 mil professores leigos do Estado de Minas Gerais no início dos anos 2 mil. Outras redes passaram logo a funcionar trabalhando sobre temas os mais diversos como direitos humanos, educação para a paz, democracia, desenvolvimento durável, meio ambiente, inclusive Ecotecnia, Mecatrônica etc. Uma rede reuniu a Universidade de Pensilvânia, nos Estados Unidos, Ibadan (Nigéria) Gaborone (Botswana) e Tunis (Tunisia) sob a supervisão do Instituto da UNESCO de Hamburgo, no campo da educação de adultos.

Em um documento preparado para o Conselho Executivo, em sua sessão de outubro de l992, o Sr. Federico Maior, diretor-geral da UNESCO naquela época, recordou que a organização ganhou uma experiência considerável na criação e desenvolvimento de redes relevantes para o ensino superior e também a pesquisa.

Na verdade, grande parte do programa da organização - seja no campo da educação, ciências sociais, cultura ou comunicação- baseia-se na existência de redes sub-regionais, regionais e internacionais. O setor de Ciências sozinho coopera com mais de 50 redes que foram objeto de acordos intergovernamentais, como a Comissão Internacional de Oceanografia (COI); O programa “Homem e a Biosfera” (MAB), o Programa hidrológico internacional (Foi), o Programa Intergovernamental de informática (PII), ou programas de vocação regional como regional como o Raist (Rede Africana de instituições científicas e Tecnológicas; os MIRCEN (Centros de recursos de micróbios) a CYTED (Rede latino-americana de Ciência y Tecnologia para o Desenvolvimento), a rede ASPEN (Redfe Asiática para educação em Física) etc. No Setor de educação, as redes cridas até agora se ocupam de questões relativas à formação de pessoal da educação, da pesquisa pedagógica, da gestão de bibliotecas universitárias).

O programa teve uma expansão rápida. 130 cátedras e 27 redes em março de 1994; 209 cátedras e 41 redes em agosto de 1995; 247 cátedras e 62 redes em abril de 1997; 255 cátedras e cerca de 70 redes em dezembro de 1997. Hoje, segundo o site da UNESCO, participam do programa mais de 700 instituições em 116 países, contabilizando-se um total de 736 cátedras e 46 redes. É evidente que nem tudo é ou foi perfeito. Houve projetos que, embora aprovados, jamais saíram do papel. Outros, após um começo fulgurante, definharam e deixaram de existir, alguns simplesmente não funcionaram bem ou serviram apenas para dar destaque a posições individuais. Na fase inicial, o banco de dados lançado foi um fracasso total.

A África, por razões óbvias, sempre foi uma prioridade do programa. Uma avaliação interna feita em 1996 mostrou que este continente havia recebido o montante mais importante dos fundos atribuídos a UNITWIN no orçamento da UNESCO, ou seja mais de um milhão de dólares para 51 projetos. A América Latina vinha em segundo lugar com 654 mil dólares. Na fase inicial, quando eu ainda era diretor da UNESCO, duas avaliações foram organizadas, uma interna em 1998 e outra externa, em 1999, concebida quando eu ainda era diretor, e implementada após minha aposentadoria e supervisionada por Francisco Seddoh que assumiu o cargo de diretor em março de 1999.

Em 2017, a UNESCO comemorou o 25º aniversário oficial do programa. Foi uma ocasião de se verificar que seu êxito, ainda atual, deveu-se, sobretudo à motivação de um número significativo de universidades no mundo inteiro. Projetos que representam um êxito ou sucesso sempre têm à sua frente instituições e indivíduos motivados. E não há dúvidas de que o lançamento do programa foi um acerto. Quando se levam em consideração seu impacto, o rápido desenvolvimento de projetos, o número de docentes e pesquisadores que se beneficiaram da iniciativa, o número de cursos ministrados, o volume de fundos extra orçamentários obtidos com a participação de todos os setores da UNESCO e de algumas unidade descentralizadas da organização e verificando-se ainda que seu lançamento e implementação não tivesse exigido aumento do pessoal na divisão encarregada do programa. Ao contrário esta dispunha, em Paris, antes do lançamento do programa 32 postos, reduzidos a 15 em 1999.

Vivemos uma época em que algumas organizações e várias personalidades, incluindo alguns funcionários públicos internacionais, tentam destruir o conceito de educação, em particular, do ensino superior, como bem público. É hora de recordar o que estava na origem da criação de UNITWIN. O ensino superior é um bem público, o acesso deve ser democratizado e sua ação deve visar à construção de uma sociedade melhor, mais justa, cada vez mais democrática. A cooperação, no marco de projetos dentro do programa de cátedras UNITWIN/UNESCO- deve sempre visar à transferência do conhecimento, deve ser solidária, nunca pode ser um instrumento de dominação de um sobre o outro. Deve servir para assegurar o desenvolvimento sustentável que beneficie toda a humanidade, o viver juntos, a paz entre os povos, em breve a construção de uma sociedade melhor.

Os mecanismos existentes para regular a educação em cada país podem revelar debilidades quando confrontados com provedores de educação economicamente poderosos, especialmente quando esta ação é feita através do uso de novas tecnologias ou quando atingem proporções transnacionais. Isto se agrava diante de realidades que nos revelam o fato de que, em alguns lugares, há universidades inclusive públicas que adotam a lógica do comércio, a fim de sobreviver e enfrentar a redução de seus recursos. Em países desenvolvidos, várias dentre elas atuam como multinacionais, utilizando sistemas de franquia, criando campi em áreas geográficas diferentes das de sua localização usual, mesmo no exterior e em termos práticos já não consideram prioritária a perspectiva social como é a de participar de ações visando à cooperação solidária.

Uma vez mais regressamos ao ponto de partida. Educação não é comércio. A educação continua sendo o principal instrumento de cidadania em todos os países e seu objetivo final permanece sendo o da construção de uma sociedade mais justa em todos os níveis, inclusive no internacional.

ANEXO 1 –

DOCUMENTOS DO AUTOR QUE SERVIRAM DE BASE À ELABORAÇÃO DESTE TEXTO

O presente texto foi elaborado para servir de base a uma apresentação em Brasília no dia 14 de agosto de 2018 na abertura do Seminário Internacional “As cátedras UNESCO e os desafios do milênio para o alcance dos ODS” – Universidade Católica de Brasília, em 15 de agosto de 2018. Baseou-se em uma série de documentos prévios do autor, que podem ser encontrados em www.mardias.net e muitos deles em Researchgate (Marco Antonio Rodrigues Dias ou Marco Dias):

- “Educação superior como bem público – Perspectivas para o centenário da Reforma de Córdoba” – 2017- Livro publicado em português e espanhol pela AUGM- Associação de Universidades Grupo Montevidéu com a colaboração da UDELAR – Universidade da República, em Montevidéu, para a edição em espanhol e Universidade Federal de Santa Maria –UFSM- pra a edição em português. Versões em português, espanhol e também em inglês encontram-se no site da AUGM e também em Researchgate (Marco Dias ou Marco Antonio Rodrigues Dias) e na página www.mardias.net.

- Um capítulo do livro “Federico Mayor et/and l’Actualité de l’UNESCO – The relevance of UNESCO”, 2005- UNESCO e AAFU –Associação dos Antigos Funcionários da UNESCO- Página 157 a 173.hhh

- “Trends and challenges in higher education: a global approach” – publicado pelo CRESALC- Centro Regional para o Ensino Superior da América Latina -1991- Capítulo do livro “New Contents & Perspectives – Reflections on the new role of higher education at a world level: the case of Latin America and the Caribbean, future and desirable scenarios”. Pgs. 53 a 78- Existe também versão em espanhol.

- “The experience of the UNITWIN/UNESCO Chairs Programme” - 1995- capítulo do livro “Linkages revisited – Higher Education and Development Cooperation- An assessment- (Willem-Jan de Gast, edit) publicado por NUFFIC- Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education- Holanda- pgs. 411 a 416.

- “As cátedras UNESCO e o desenvolvimento da comunicação na era da globalização”- 1996- capítulo do livro “Identidades culturais latino-americanas em tempo de comunicação global” (José Marques de Melo, coordenador). Editor Universidade Metodista de Rudge Ramos- pags 107 a 116-

- “The Unitwin/Unesco Chairs Programme – Genesis, Evolution, Prospects- Genesis, Évolution, Perspectives” - 1999- publicado no livro/brochura: UNITWIN - Directory/Repertoire des programmes UNITWIN/UNESCO Chaires- Une approche novatrice en faveur du transfert des connaissances.

- "Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?” 2002- Capítulo do livro “Universidade, um lugar fora do poder” organização de Wrana Maria Panizzi- Universidade Federal do Rio Grande do Sul- pgs. 31 a 110-

- “Social commitments of the universities against commercialization attempts” 2005- publicado em inglês no México e na Finlândia: como capítulo do livro Communications and learning in the

multicultural world (pgs 79 a 117, Finlândia) e como capítulo de “Global Education” no México (pgs 133 a 158) publicadas em 2006. O texto inicial fora elaborado para apresentação na reunião de titulares do Prêmio Nobel promovida por GUNI em dezembro de 2005 durante a IIa. Conferência de Educação Superior de GUNI em Barcelona.

- “Institutional and political challenges of accreditation at the international level”- 2006- artigo firmado conjuntamente com o reitor da Universidade das Nações Unidas, Van Ginkel, em inglês, para a Terceira Conferência de Barcelona sobre Educação Superior promovida por GUNI em novembro de 2006. O original em inglês foi publicado como capítulo do livro “Higher Education in the world- 2007- Accreditation for quality assurance, what is at stake?”, pgs 37 a 57. O livro foi publicado igualmente em espanhol, português e chinês.

- “La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento”- 2008- publicado como capítulo do livro “La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998” editor Carlos Tunnermann Bernheim, obra elaborada para a IIa. CRES em Cartagena de Indias, 2008.

- “Education, bien commun et bien public, est-elle compatible avec la notion de bien global?” 2009- capítulo do livro "Politiques publiques en éducation: l’exemple des reformes curriculaires – Etude sur les réformes curriculaires en Afrique par l’approche par compétences en Afrique"».CIEP – Centre International d’Etudes Pédagogiques, Sèvres, France.

- “Inovações na educação superior: tendências mundiais” (2010) publicado como capítulo de obra do CNE, MEC e UNESCO Brasilia em 2012. Pgs 48 a 77.

- “Improving co-operation to ameliorate quality and relevance in higher education” -1992- capítulo de Journal of Educational Development, vol. 12 no. 2, pgs 123 a 129- Editora Pergamon Press.

- “El movimiento UNITWIN de la UNESCO, llave mestre para la cooperación interuniversitaria” – 1994- entrevista NUE – Universidade de Extremadura, Espanha, pgs 10 e 11- março/abril de 1994

- “Ensino superior, ciência e tecnología: bases para a utopia de uma sociedade mais justa” 2003- documento apresentado ao IIo. Forum Social Mundial de Porto Alegre em 2002 e publicado por Estudo & Debate, Lajeado, Rio Grande do Sul Brasil, pgs 55 a 87

- “O Ensino superior (e o projeto de nação) da China, para além dos clichês” -2007- Entrevista a Álvaro Kassab- Jornal da Universidade de Campinas.

- “Transformaciones que afectan la educación superior y sus agentes: una visión evolutiva en una perspectiva internacional” (2010)- palestra durante o Fórum Internacional sobre qualidade da Educação, 27 a 29 de julho de 2010, em comemoração ao bicentenário da Independência da Colômbia e divulgado por internet pelo MEC da Colômbia.

- “¿Quién créo este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad” (2010) – artigo publicado pela RIES – Revista Iberoamericana de Educação Superior no México- vol 1, núm. 2- 2010- Universia e UNAM

- “Exodo de cerebros” – 2015- publicado en “Integración y Conocimiento”, número 3- pgs 27 a 33.

- “Cooperação Interuniveritária em tempo de globalização uniformizante” – 2014- Capítulo do livro “Forum latino-americano de educação superior”- Pgs. 33 a 65- publicado pela OEI e MEC em 2015- Pixel 2015

- “Desafíos de la educación superior a la luz de la reforma de Córdoba” (2016) – “Integración y Conocimiento” vol 2, número 5, pgs. 24 a 34.

- “La idea de universidad como bien público está en su propio origen” (primera parte)- 2016- “Integración y conocimiento”- número 4 – pgs 97 a 110.

- Idem (segunda parte) 2017- “Integración y Conocimiento” – número 6, vol. 1, pg 206 a 217.

- “CRES 2018: ¿Una nueva reforma der Córdoba? Prioridad a la esperanza y a la utopía contra la opresión y el oscurantismo”- Capítulo do livro “Balance y desafíos hacia la CRES 2018 – I- Aportes para pensar la universidad latinoamericana” – pgs. 29a 48- publicado na Argentina em 2018 por IEC Conadu, PRIU, CLACSO e Universidade Nacional de las Artes (Argentina).

- “UNITWIN: 25 ans de succès pour faire avancer la coopération basée sur la solidarité”- Discurso na UNESCO em 31.10.2017 durante o encontro “des idées brillantes pour des solutions durables” em comemoração ao 25o. aniverário de criação do programa UNITWIN-Cátedras UNESCO.

- “Un doctorado honoris causa para reforzar la idea de educación superior como bien público en el marco del centenario de la Reforma de Córdoba”. Discurso de recepção do título de doutor honoris causa da Universidade Nacional de Córdoba, Argentina em 08.11.2017- Publicado em 2018 em “Integración y Conocimiento”, vol 1, no. 8- pgs 11 a 21.

- “A educação superior nas últimas décadas – contextos e cenários de uma cooperação possível” 2018- - capítulo do livro “De Havana a Córdoba: duas décadas de educação superior na América Latina” pgs 23 a 72. Organizado por Stela Maria Meneghel, Murilo Silva de Camargo e Paulo Speller e lançado pela OEI em Córdoba, em 14.06.2018, durante a IIIa. CRES

ANEXO II-

CMES DE 1998- ELEMENTOS BÁSICOS DA DECLARAÇÃO

Eis o resumo das disposições da declaração da CMES de 1998:

- “O acesso ao ensino superior deverá ser aberto a todos em plena igualdade em função de seu mérito. Nenhuma discriminação pode ser admitida. A participação das mulheres deve ser reforçada;

- A missão principal do ensino superior, hoje, é a de educar cidadãos, oferecendo-lhes um espaço permanente de aprendizagem de alto nível;

- Os estabelecimentos de ensino superior devem desenvolver sua função crítica através da verdade e da justiça, submetendo todas suas atividades à exigência do rigor ético e científico. Para isto, as liberdades acadêmicas e a autonomia são indispensáveis;

- A qualidade do ensino superior é um conceito multidimensional que deve englobar todas suas funções e atividades. Ter-se-á um cuidado especial em fazer progredir os conhecimentos através da pesquisa;

- Os estudantes devem estar no centro das preocupações dos que tomam decisões em nível nacional e institucional. São eles os protagonistas essenciais num processo de renovação do ensino superior;

- Na perspectiva da educação ao longo da vida, é essencial diversificar os sistemas, as instituições e programas de estudo. Uma política vigorosa de aperfeiçoamento do pessoal se impõe;

- O ensino superior deve tirar todo benefício das novas tecnologias, em particular das novas tecnologias de informação cujo acesso deve ser o mais amplo possível no mundo inteiro;

- O ensino superior deve ser considerado um bem público;

- A dimensão internacional do ensino superior faz parte de sua qualidade e a implantação de redes cuja ação se fundamente na solidariedade e na igualdade entre os membros deve ser estimulada e tornar-se um instrumento principal das instituições e sistemas;

- A pertinência deve medir-se pela adequação entre o que fazem os estabelecimentos de ensino superior e o que espera deles a sociedade. Neste marco, a pertinência, a participação na busca de solução aos grandes problemas da sociedade, uma integração com o mundo do trabalho e uma contribuição ao desenvolvimento do conjunto do sistema educacional é essencial na ação dos estabelecimentos e dos sistemas de ensino superior. Mas, devem sempre fundamentar suas orientações em longo prazo em função dos objetivos e necessidades da sociedade, incluindo-se aí o respeito das culturas e a proteção do meio ambiente”

-ANEXO III-

Preâmbulo da Declaração final da III CRES realizada em Córdoba de 11 a 14 de junho de 2018

"Mujeres y hombres de nuestra América, los vertiginosos cambios que se producen en la región y en el mundo en crisis nos convocan a luchar por un cambio radical por una sociedad más justa, democrática, igualitaria y sustentable.

Hace un siglo, los estudiantes reformistas proclamaron que “los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan" y no podemos olvidarlo, porque aún quedan y son muchos, porque. aún no se apagan en la región la pobreza, la desigualdad, la marginación, la injusticia y la violencia social.

Los universitarios de hoy, como los de hace un siglo, nos pronunciamos a favor de la ciencia desde el humanismo y la tecnología con justicia, por el bien común y los derechos parar todas y todos.

La lll conferencia Regional de Educación superior de América Latina y el Caribe refrenda los acuerdos alcanzados en las Declaraciones de la Reunión de la Habana (Cuba) de 1996, la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y de la conferencia Regional de Educación Superior celebrada en Cartagena de Indias (Colombia) en 2008 y reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados. Estos principios se fundan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña.

Reivindicamos la autonomía que permite a la universidad ejercer su papel crítico y propositivo frente a la sociedad sin que existan límites impuestos por los gobiernos de turno, creencias

religiosas, el mercado o intereses particulares. La defensa de autonomía universitaria es una responsabilidad ineludible y de gran actualidad en América Latina y el Caribe y es, al mismo tiempo, una defensa del compromiso social de la universidad.

La educación' la ciencia, la tecnología y las artes deben ser así un medio para la libertad y la igualdad, garantizándolas sin distinción social, género, etnia, religión ni edad. Pensar que las tecnologías y las ciencias resolverán los problemas acuciantes de la humanidad es importante pero no suficiente. El diálogo de saberes para ser universal ha de ser plural e igualitario, para posibilitar el diálogo de las culturas.

Las diferencias económicas, tecnológicas y sociales entre el norte y el sur, y las brechas internas entre los Estados no han desaparecido sino que han aumentado. El sistema internacional promueve el libre intercambio de mercancías, pero aplica excluyentes regulaciones migratorias. La alta migración de la población latinoamericana y caribeña muestra otra cara de la falta de oportunidades y la desigualdad que afecta, sobre todo, a las poblaciones más jóvenes. La desigualdad de género se manifiesta en la brecha salarial, la discriminación en el mercado laboral y en el acceso a cargos de decisión en el Estado o en las empresas. Las mujeres de poblaciones originarias y afro descendientes son las que muestran los peores indicadores de pobreza y marginación.

La ciencia, las artes y la tecnología deben constituirse en pilares de una cooperación para el desarrollo equitativo y solidario de la región, basadas en procesos de consolidación de un bloque económicamente independiente y políticamente soberano.

Las débiles regulaciones de la oferta extranjera han profundizado los procesos de transnacionalización y la visión mercantilizada de la educación superior, impidiendo, cuando no cercenando, en muchos casos, el efectivo derecho social a la educación. Es fundamental revertir esta tendencia e instamos a los Estados de América Latina y el Caribe a establecer rigurosos sistemas de regulación de la educación superior y de otros niveles del sistema educativo. La educación no es una mercancía. Por ello, solicitamos a nuestros Estados nacionales a no suscribir tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo, o alienten formas de mercantilización en cualquier nivel del sistema educativo, así como también a incrementar los recursos destinados a la educación, la ciencia y la tecnología.

Frente a las presiones por hacer de la educación superior una actividad lucrativa es imprescindible que los Estados asuman el compromiso irrenunciable de regular y evaluar a las instituciones y carreras, de gestión pública y privada, cualquiera sea la modalidad, para hacer efectivo el acceso

universal, la permanencia y el egreso de la educación superior, atendiendo a una formación de calidad con inclusión y pertinencia local y regional.

De manera similar al afro 1918, actualmente "la rebeldía estalla" en América Latina y el Caribe, y en un mundo donde el sistema financiero internacional concentra a las minorías poderosas y empuja a las grandes mayorías a los márgenes de la exclusión, la precariedad social y laboral.

Con todo y los enormes logros que se han alcanzado en el desarrollo de los conocimientos, la investigación y los saberes de las universidades y de los pueblos, un sector importante de la población latinoamericana, caribeña y mundial se encuentra sin acceso a los derechos sociales básicos, al empleo, a la salud, al agua potable o a la educación. En pleno siglo XXI, millones de niños, jóvenes, adultos y ancianos, están excluidos del actual progreso social, cultural, económico y tecnológico. Aún más, la desigualdad regional y mundial es tan pronunciada, que en muchas situaciones y contextos existen comunidades que no tienen acceso a la educación superior, porque esta aún sigue siendo un privilegio y no un derecho, como anhelaron los jóvenes en 1918.

En el centenario de la Reforma, no somos ajenos al sufrimiento humano ni al mandato de la historia. No podemos seguir indiferentes al devenir del orden colectivo, a la lucha por la verdad heroica y al anhelo trascendente de la libertad humana. La Educación Superior debe constituirse desde los liderazgos locales, estatales, nacionales e internacionales, tal y corno ahora están aquí representados plenamente.

Desde estos posicionamientos, será posible llevar a cabo una nueva e histórica transformación de la educación superior desde el compromiso y la responsabilidad social, para garantizar el pleno ejercicio al derecho a la educación superior pública gratuita y de amplio acceso.

En consonancia con el cuarto objetivo de Desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda de Desarrollo adoptada por la UNESCO (2030), instamos a los Estados a promover una vigorosa política de ampliación de la oferta de educación superior, la revisión en profundidad de los procedimientos de acceso al sistema, la generación de políticas de acción afirmativas -con base en género, etnia, clase y discapacidad- para lograr el acceso universal, la permanencia y la titulación.

En este contexto, los sistemas de educación superior deben pintarse de muchos colores, reconociendo la interculturalidad de nuestros países y comunidades, para que la educación superior sea un medio de igualación y de ascenso social y no un ámbito de reproducción de privilegios. No

podemos callarnos frente a las carencias y los dolores del hombre y de la mujer, como sostuvo Mario Benedetti con vehemencia, “hay pocas cosas tan ensordecedoras como el silencio”.

Hace un siglo, los estudiantes Reformistas denunciaron con firmeza que en una Córdoba y en un mundo injusto y tiránico, las universidades se habían convertido en el “fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil". Ha pasado el tiempo y ese mensaje cargado de futuro nos interpela y nos atraviesa como una flecha ética, para cuestionar nuestras prácticas. ¿Qué aportamos para la edificación de un orden justo, la igualdad social, la armonía entre las Naciones y la impostergable emancipación humana?; ¿Cómo contribuimos a la superación del atraso científico y tecnológico de las estructuras productivas?; ¿Cuál es nuestro aporte a la forja de la identidad de los pueblos, a la integridad humana, a la igualdad de género y al libre debate de las ideas para garantizar la fortaleza de nuestras culturas locales, nacionales y regionales?

Es por eso que creemos fehacientemente que nuestras instituciones deben comprometerse activamente con la transformación social, cultural, política, artística, económica y tecnológica que es hoy imperiosa e indispensable. Debemos educar a los dirigentes del mañana con conciencia social y con vocación de hermandad latinoamericana. Forjemos comunidades de trabajo donde el anhelo de aprender y la construcción dialógica y crítica del saber entre docentes y estudiantes sea la norma. Construyamos ambientes democráticos de aprendizaje, donde se desenvuelvan las manifestaciones vitales de la personalidad y se expresen sin límites las creaciones artísticas, científicas y tecnológicas.

La educación superior a construir debe ejercer su vocación cultural y ética con la más plena autonomía y libertad, contribuyendo a generar definiciones políticas y prácticas que influyan en los necesarios y anhelados cambios de nuestras comunidades. La educación superior debe ser la institución emblemática de la conciencia crítica nacional de nuestra América.

Las instituciones de educación superior están llamadas a ocupar un papel preponderante en la promoción y fortalecimiento de las democracias latinoamericanas, rechazando las dictaduras y atropellos a las libertades públicas, a los derechos humanos y a toda forma de autoritarismo en la región. Expresamos nuestra solidaridad con las juventudes, de nuestra América y del mundo, cuyas vidas celebramos, y reconocemos, en sus luchas y anhelos, nuestras propias aspiraciones a favor de la transformación social, política y cultural.

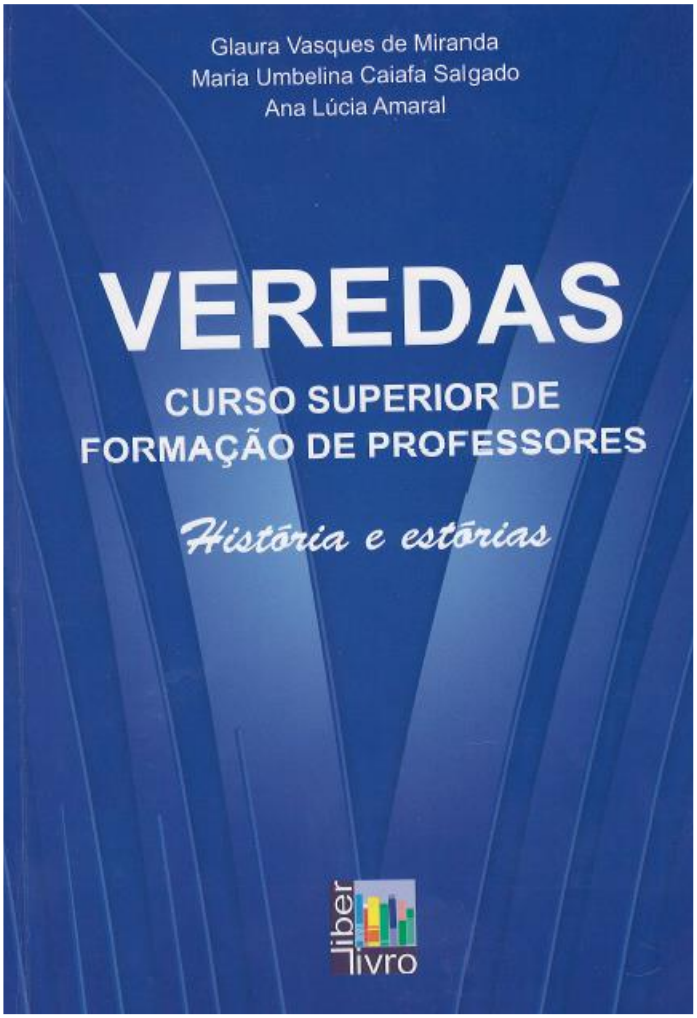
La tarea no es simple, pero es grande la causa e ilumina el resplandor de su verdad. Se trata, como profetizó el Manifiesto Liminar, de mantener alto el “sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad”.

Mujeres y hombres del continente, miremos hacia el futuro y trabajemos sin pausa en la reforma educacional permanente, en el renacer de la cultura y de la vida de nuestras sociedades y pueblos"

DOCUMENTO NÚMERO 3

DO ANCHIETA AO VEREDAS – "CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES- HISTÓRIAS E ESTÓRIAS – 2013" -

Texto publicado como capítulo do livro "Veredas – Curso Superior de Formação de Professores- Histórias e Estórias" – pgs. 21 a 34.


Glaura Vasques de Miranda
Maria Umbelina Caiafa Salgado
Ana Lúcia Amaral
VEREDAS
CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
História e estórias
liber livro

Este trabalho foi escrito a partir da documentação do Veredas, tais como manuais, guias, jornais publicados por suas Afor, notícias de jornais locais, cartas e depoimentos de cursistas, tutores, coordenadores e diretores de escolas que estiveram envolvidos com o projeto. Foram especialmente importantes os registros em CDs sobre a realização do curso e a experiência dos professores que compuseram a equipe pedagógica do curso, relatada em trabalhos por eles escritos e em reuniões que realizamos para debater esses aspectos. Além disso, fizemos entrevistas com professores de algumas universidades participantes do curso; solicitamos depoimentos de ex coordenadores das Afor sobre o impacto do Veredas em suas instituições de ensino superior; e consultamos resumos de teses e dissertações defendidas sobre diferentes aspectos da experiência, bem como artigos em periódicos acadêmicos.

Esperamos que este livro possa dar uma contribuição significativa para a formação de professores no País, requisito necessário para se chegar a uma escola pública de qualidade.

Glaura Vasques de Miranda
Maria Umbelina Caiafa Salgado
Ana Lúcia Amaral

ISBN 978-85-7963-106-1
9 788579 631061

VEREDAS

CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

História e estórias

Glaura Vasques de Miranda
Maria Umbelina Caiafa Salgado
Ana Lúcia Amaral
(Organizadoras)

Brasília-DF
2013

SUMÁRIO

Lista de siglas 9

Prefácio 11

Apresentação 15

Cap. 1 – Histórico do Veredas 21
Cap. 2 – Do Anchieta ao Veredas ou corno uma ideia num pedaco de papel transforma o processo educativo 35
Cap. 3 – O projeto pedagógico do Veredas 51
Cap. 4 – Educação a distância 67
Cap. 5 – O material pedagógico 77
Cap. 6 – A gestão od projeto 89
Cap. 7 – Os principais parceiros da Rede Veredas 103
Cap. 8 – O projeto em ação 117
Cap. 9 – As professoras cursistas 139
Cap. 10 – Os tutores 163
Cap. 11 – A avaliação do desempenho das cursistas 187
Cap. 12 – O impacto do Veredas 197
Cap. 13 – Conclusões 209

DO ANCHIETA AO VEREDAS OU COMO UMA IDEIA NUM PEDAÇO DE PAPEL TRANSFORMA O PROCESSO EDUCATIVO

Marco Antonio Rodrigues Dias

O local não podia ser mais simples nem mais simpático. Preparava-me, na segunda parte do mês de abril de 1999, para uma entrevista com o professor Francisco Rubio Royo,[24] reitor da Universidade de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), que me havia convidado para visitar sua universidade nas Ilhas Canárias, Espanha. Tendo chegado com meia hora de adiantamento, Concha Sofia,[25] então diretora de relações internacionais e institucionais dessa instituição acadêmica, convidou-me para tomar um café numa praça vizinha ao reitorado. E ali, antecipando o que o reitor iria me dizer, informou que Paco Rubio chegava ao final de seu mandato como reitor e desejava lançar um programa de cooperação baseado nos resultados da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES), realizada em Paris, no período de 5 a 9 de outubro de 1998, que despertasse interesse na América Latina e na África, áreas de interesse prioritárias de sua universidade. Como eu tinha deixado a UNESCO dois meses antes e tinha sido o principal responsável pela organização da referida CMES, ele imaginava que poderia contar comigo para fazer avançar alguma coisa de importante nessa área. Esta, aliás, era a razão do convite que me fizera.

Ali mesmo, no café, num guardanapo de papel, esbocei alguns pontos que poderiam servir para o desenvolvimento posterior de um projeto de programa de cooperação. Em síntese, este deveria se basear nos princípios da citada CMES, que defendia a tese da cooperação solidária para tratar de problemas de interesse social. Era o princípio de que qualidade só existe se vinculada à pertinência. O projeto poderia se organizar no marco do programa Unitwin – Cátedras UNESCO, que havíamos lançado no início da década de 1990, e poderia ter como tema inicial a formação de professores, uma prioridade definida na CMES, respaldada pela Conferência de Jomtien (realizada na Tailândia em 5 a 9 de março de 1990), cuja declaração final acentuou, entre outros pontos, que **"**a qualidade da educação fundamental se baseia principalmente nos professores e no pessoal da

[24] O professor Francisco Rubio Royo foi o reitor criador da Universidade de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), tendo permanecido no posto durante dezessete anos, findos os quais, decidiu não se reapresentar como candidato, ainda que a lei da época o permitisse.
[25] Concha Sofia Pérez Diaz, diretora de relações internacionais e institucionais da ULPGC, era grande conhecedora do Brasil. Prima de Sofia Borges, que atuou longamente na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), era peça fundamental em projetos da Universidade de Las Palmas para a cooperação com a América Latina. Morreu em 2010.

educação em geral. É importante por isso reconhecer seu papel fundamental, desenvolvê-lo adequadamente, tratando de otimizar suas contribuições". Enfim, sempre no marco do programa Unitwin, a Universidade de Las Palmas poderia buscar constituir uma rede da qual ela seria o ponto focal para implementar o projeto.

O tema da formação de pessoal da educação tinha sido destacado pelos participantes da CMSS de 1998 como indispensável para que a ação das universidades pudesse ser considerada pertinente. Era, além disso, uma prioridade absoluta para a maioria dos países da América Latina e da África. A título de exemplo, na época, calculava-se que, em todo o Brasil, mais de 700 mil professores dos quatro anos iniciais não dispunham de formação universitária. Pela lei, tinham de obter o título universitário antes de 2006. Em Minas, nessa época, ainda existiam 60 mil professores com habilitação de nível médio atuando nas escolas públicas, sendo 18 mil do Estado e 42 mil das escolas municipais.

Além do mais, dispúnhamos dos resultados de várias décadas de trabalho da UNESCO nessa área. Em realidade, nos anos 1990, a Divisão do Ensino Superior da UNESCO, *então uma prioridade dessa organização*, tinha publicado um livro que sintetizava os resultados de pelo menos duas décadas de experiência no setor de formação do pessoal de educação no mundo. O coordenador do trabalho tinha sido Jean-Claude Pauvert, francês, um grande especialista na área.

Concha Sofia apossou-se do guardanapo de papel com meus rabiscos e, chegando ao gabinete do Reitor, tomou da palavra para dizer que tinha em mãos uma excelente proposta para um projeto. Não houve necessidade de grandes discussões. O reitor Francisco Rúbio Royo entusiasmou-se com a ideia, aceitou imediatamente as premissas de base da proposta e passou a discutir o que deveria ser feito para que a ideia se transformasse em projeto e este em realidade. Concordamos com a formação de um grupo de trabalho que, como representante da Universidade das Nações Unidas (UNU),[26] eu coordenaria, e que contaria com a participação, além da Universidade de Las Palmas, de representantes de pelo menos três universidades brasileiras: Universidade Federal de Santa Catarina, pela qualidade de seu trabalho com as novas tecnologias; Universidade Federal de Mato Grosso, onde, na UNESCO, havíamos ajudado a lançar um programa exitoso de formação de professores; e Universidade Federal de Minas Gerais, pois, conforme acentuei imediatamente, a presença da professora Glaura Vasques de Miranda, era, a meu ver, por várias razões, fundamental para o êxito da iniciativa.

[26] Informado dessas discussões, o reitor da Universidade das Nações Unidas (UNU), o holandês Hans Van Ginkel, que, no momento de minha aposentadoria pela Unesco, convidara-me para colaborar com essa organização, apoiou imediatamente a ideia do projeto.

A essa altura, é bom dizer, já tínhamos nos posto de acordo de que uma primeira experiência deveria ser lançada no Brasil e que deveríamos chegar à formulação de um projeto que tivesse uma matriz universal, mas que fosse elaborado de maneira a permitir sua adaptação à realidade social e aos interesses dos diversos países que viessem a fazer parte do programa. Por outro lado, de um ponto de vista pragmático e estratégico, o reitor Francisco Rúbio Royo e a diretora de relações internacionais e institucionais Concha Sofia sugeriram que o projeto fizesse parte da Rede Isa.[27] Tanto a Universidade de Las Palmas, como a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Pará, eram membros dessa rede, que era coordenada pela primeira.

Desde o início, ficou claro que o projeto deveria prever a combinação do sistema presencial tradicional com a utilização de novas tecnologias. Outrossim, no espírito da CMES de 1998, não se poderia pensar no desenvolvimento de um modelo único que seria aplicado, de maneira uniforme, a todas as partes. A realidade cultural e as necessidades de cada local onde o projeto fosse aplicado teriam de ser levadas em consideração. Para isso, uma matriz inicial deveria prever que uma ação educativa não poderia fragmentar-se em tarefas isoladas, mas, ao contrário, articular-se em um processo contínuo de ação/reflexão, em que a instrumentação para a prática não se separa da teorização desta, considerando a individualidade de educadores e educandos no contexto da unidade escolar e da comunidade próxima, bem como do sistema educacional e da sociedade.

Entre outras consequências desse enfoque, que sabíamos ser o mesmo de Glaura Vasques de Miranda, que o tinha aplicado em Belo Horizonte em suas experiências na Escola Plural, o projeto deveria incorporar reflexões sobre a realidade do mundo e do País, partindo da situação local, passando pela esfera regional, para chegar à esfera global, dando aos mestres a oportunidade de refletir sobre o mundo em que vivemos. Mais tarde, essas ideias foram consolidadas com a proposta das professoras Glaura e Umbelina, de que o curso deveria desenvolver-se em módulos, com três áreas a serem exploradas: conhecimento do ensino fundamental, conhecimento pedagógico e eixos integradores, e que deveria tratar, de forma

[27] A Rede Isa era vinculada ao programa Unitwin – Cátedras Unesco, e seu ponto focal era a Universidade de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Tinha o apoio do governo de Canárias, formalizado por seu presidente, Lorenzo Olarte. Dela fazia parte, entre outras, a Universidade de Santa Catarina (USC). *Em princípio, deveria reunir universidades em ilhas atlânticas de expressão lusófona ou hispânica, como Porto Rico, no Caribe, mas, por questões práticas, estendeu-se o conceito a universidades em países lusófonos ou hispanofônicos que dispusessem de universidades em ilhas.* Numa segunda fase, o programa incluiria as Ilhas Canárias e diversos países da América Latina que dispusessem de universidades integradas à Rede Isa, como Venezuela, Cuba, Chile e Peru. Poderia beneficiar também países de fala portuguesa e espanhola na África (Cabo Verde, em primeiro lugar, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Guiné Equatorial) e países africanos próximos às Canárias, principalmente Marrocos, Mauritânia e Senegal. Mais tarde, para alguns projetos, em particular os que têm a educação como tema principal, estabelecer-se-ia uma colaboração com outros países euro-latinos, como Portugal, França e Itália e, eventualmente, com o Canadá (Quebec), na América do Norte. Isso, além do mais, facilitaria a obtenção de recursos financeiros da União Europeia, do Banco Mundial ou do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

integrada, a formação para a docência e para a coordenação pedagógica e enfatizar o processo de profissionalização.

Discutimos, então, a questão da organização do grupo que iria elaborar o projeto, a maneira de financiar o trabalho e as reuniões do grupo, que acabou se encontrando em Las Palmas, mas também em Belo Horizonte e em Santa Catarina. Paco Rubio contatou imediatamente Carmelo Ramirez, vice-presidente do Cabildo Insular, um conselho que era o órgão máximo da administração do conjunto da ilha de Gran Canária. As circunstâncias eram todas favoráveis. Combinou-se, então, que eu me responsabilizaria pela elaboração de um documento apresentando a proposta ao Cabildo, contendo também elementos relacionados ao financiamento, parte que seria preparada pelos representantes da Universidade de Las Palmas de Gran Canaria. Para isso, regressei pouco tempo depois a Las Palmas, participamos de discussões no Cabildo e imediatamente o grupo interuniversitário foi formado e a decisão de financiar sua elaboração foi tomada pelo Cabildo.

Como eram necessários, contatos de toda natureza começaram a ser feitos, visando ao seguinte: definição do programa, sua organização, instituições que participariam, organismos que poderiam patrociná-lo, agências, fundações, empresas que poderiam se interessar em seu financiamento. Viu-se, então, que era necessário oficializar o "Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária" (Paci), que foi constituído como associação (ONG) em 3 de maio de 2001 e registrado em cartório em Las Palmas de Gran Canaria.

De acordo com seus estatutos, os fins da associação, que jamais foi dissolvida, são, entre outros, desenvolver programas de cooperação interuniversitária baseados na solidariedade e no respeito comum, com o objetivo de estimular a qualidade e a pertinência das instituições de ensino superior no espaço ibero-americano, de acordo com os princípios adotados pela CMES realizada em Paris, em 1998. Visa, ainda, prestar atenção especial à qualificação do professorado do ensino básico, à formação do pessoal docente com efeito multiplicador, à formação de pesquisadores em educação, à elaboração e à execução de projetos pilotos e de experiências inovadoras, à criação e à gerência de redes de cooperação para a pesquisa e à seleção e à utilização de tecnologias da educação.

Previu-se, ainda, nos estatutos, que a associação teria uma relação especial com a Rede Isa, criada no marco do programa Unitwin – Cátedras Unesco. Foram registrados como fundadores do programa os que participaram da elaboração e da definição de seus objetivos, ou seja, Francisco Rubio Royo (ex-reitor da ULPGC), Marco Antonio Rodrigues Dias (ex-diretor da Divisão de Ensino Superior da Unesco) e Concha Sofía Pérez Díaz, na época, diretora de relações internacionais e institucionais da ULPGC. Os três, juntamente com Enrique Rubio, firmaram a ata

de constituição da sociedade, que previa também a participação, como fundadores, de Glaura Vasques de Miranda, Maria Umbelina Caiafa Salgado e de representantes das Universidades de Las Palmas de Gran Canaria, Federal de Santa Catarina, Federal de Mato Grosso e do Cabildo de Gran Canaria.

O nome Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária foi concebido tendo em vista seu objetivo, a cooperação entre estabelecimentos de ensino superior, e visava prestar uma homenagem a Anchieta, figura histórica que, nascido nas Ilhas Canárias, passou a maior parte de sua vida no Brasil.

Nos primeiros instantes, a referência para a elaboração de um programa baseava-se nos resultados dos estudos elaborados por Jean Claude Pauvert e nas decisões da CMES (1998) e de Jomtien (1991). Levando em conta os progressos das novas tecnologias e a experiência da Universidade de Las Palmas nesse campo, decidiu-se também que o programa prestaria atenção particular, em todos os projetos, à seleção e ao uso das tecnologias de informação e à metodologia de ensino aberto e à distância. Fomentar-se-ia a produção própria de conteúdos baseados na Web, em português e espanhol, incluindo ferramentas e recursos de desenvolvimento instrucional pela internet. A utilização das tecnologias da informação era essencial para o êxito de qualquer reforma que melhorasse a qualidade e a pertinência do ensino e que provocasse menos repetição dos alunos e menos abandono dos elementos-chave do programa.

Em seguida às primeiras discussões, ficou confirmado que o primeiro projeto a se desenvolver no marco do Paci visaria à formação e à qualificação dos professores das quatro primeiras séries do ensino básico ou fundamental no Brasil. Ele responderia ao propósito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, então em vigor, que exigia que todos os professores do primeiro ciclo (os oito primeiros anos de escolarização) se submetessem a um processo de reciclagem e obtivessem, a curto prazo, uma titulação acadêmica formal para melhorar a qualidade da educação de base.

Nas discussões sobre a elaboração do projeto, todos estavam conscientes de que das escolas. E isso não poderia ser feito com professores desmotivados, trabalhando em condições precárias e dispondo de salários ridículos, sem formação alguma de base. Como falar, no quadro então vigente para a maioria dos professores do ensino fundamental, da necessidade de orientar os estudantes para se transformarem em cidadãos com capacidade crítica e em condições de participar ativamente da implantação e da consolidação de sistemas democráticos participativos?

Outro ponto também de consenso era o de que o projeto deveria se desenvolver mediante a ação conjunta de várias universidades, ações que deveriam ser estruturadas em quatro modalidades de ação:

1. formação inicial e permanente dos docentes, que seria a prioridade inicial;
2. formação de pesquisadores em educação, fundamental para que os responsáveis por decisões políticas pudessem tomá-las com conhecimento de causa;
3. implementação de projetos pilotos e de experiências inovadoras, incluídas as tecnologias de informação, os estudos sobre currículos e programas e a introdução de novos conteúdos na formação dos professores;
4. criação de condições para que as instituições de formação participassem de redes de instituições interessadas na renovação da formação de professores, no desenvolvimento das ciências da educação e da formação e no uso das novas tecnologias para a formação de docentes.

Essa orientação estava de acordo com o que tinham aprovado mais de um quarto de século antes, em 1966, os Estados-Membros da Unesco, assim como as organizações de trabalhadores e de empresários membros da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que, no artigo 2.1 da Recomendação relativa à situação do pessoal docente, estabeleceram que "o pessoal docente deveria adquirir sua formação geral, especializada e pedagógica, em uma universidade ou em uma instituição de formação de nível equivalente, em uma escola especializada na formação do pessoal docente".[28]

Os cursos, segundo a experiência da Divisão de Ensino Superior da Unesco, deveriam ser organizados sob uma perspectiva interdisciplinar: os fundamentos teóricos se baseariam, principalmente, em noções dos Fundamentos da Educação (Antropologia, Filosofia, Sociologia, Psicologia), da Administração e Gestão e das Tecnologias da Informação e das Comunicações. De acordo com as necessidades, os programas desenvolveriam cursos gerais em Artes e Letras, Línguas Portuguesa e Espanhola, Ciências Sociais e outras áreas como Matemáticas, Ciências Básicas, Educação Física ou Metodologia do Ensino.

[28] Sobre a recomendação, ver: *La condition du personnel enseignant* – un instrument pour la faire progresser: la recommandation international de 1966 – Commentaire conjoint du BIT et de l'Unesco, 1984, ISBN 92-2-203903-3.

Como fundamento básico, prestar-se-ia atenção especial à função dos professores na formação de cidadãos capazes de refletir criticamente sobre a sociedade e de trabalhar em favor de uma sociedade mais justa, mais democrática, mais tolerante e mais participativa.

Com relação à Didática, as atividades deveriam utilizar os métodos tradicionais, tais como técnicas de elaboração de programas, mas também estimular a utilização adequada e conveniente das novas tecnologias aplicadas à educação. Os trabalhos seriam organizados de maneira a estimular o trabalho em conjunto e em equipe dos formandos. E, na linha de Paulo Freire e de outros educadores, buscar-se-ia partir da realidade concreta de vida dos formandos.

A extensão natural desse projeto seria, no futuro, o desenvolvimento de atividades semelhantes em favor dos professores da segunda etapa da educação básica ou fundamental (da quinta à oitava série), os do ensino secundário, beneficiando, assim, o conjunto do sistema pré-universitário. Nesse quadro, seriam elaborados programas para a formação de professores de Ciências (Física, Química, Matemáticas e Biologia). Tendo em vista a realidade ibero-americana, dar-se-ia especial atenção a programas de formação de professores de língua e cultura espanhola e portuguesa. Previa-se, ainda, que, em fases posteriores, o Paci desenvolveria ações nos campos de formação pedagógica de professores universitários, de formação permanente, de desenvolvimento sustentável e de turismo e meio ambiente, que faziam parte das preocupações das universidades que compunham a Rede Isa.

O marco conceitual básico do programa, conforme mencionado, estava definido nas conclusões da CMES de 1998, quando os participantes consideraram “que a cooperação e o intercâmbio internacionais são mecanismos para promover a educação superior em todo o mundo” e proclamaram

> [...] os princípios de cooperação internacional fundada na solidariedade, no reconhecimento e no apoio mútuo, uma autêntica associação que redunde, de maneira equitativa, em benefício de todos os interessados e a importância de por em comum. Os conhecimentos teóricos e práticos em nível internacional deveriam guiar as relações entre os estabelecimentos de ensino superior nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, em particular em benefício dos países menos avançados.

Todos esses pontos, definidos na primeira fase de elaboração do Paci, foram confirmados e consolidados a partir do momento em que Glaura Vasques de Miranda e Umbelina Caiafa assumiram a responsabilidade de estabelecer, de maneira articulada e completa, o programa e o conteúdo do projeto. E fizeram-no partindo do princípio de que o programa deveria ser inovador e pertinente e que sua qualidade não poderia ser inferior à de nenhuma faculdade de educação

operando no País.

Ainda na fase inicial de elaboração do Paci, Glaura e Umbelina insistiram em ter clara na mente a necessidade de que a formação fizesse com que o professor dos anos iniciais do ensino fundamental tivesse:

> – conhecimento dos conteúdos curriculares e compreensão dos métodos e práticas, de maneira a fazer a transposição didática dos conhecimentos para a situação escolar; e
> – domínio de seu instrumento de trabalho, de maneira a planejar, desenvolver e avaliar atividades docentes e pedagógicas e a utilizar, com desembaraço, a tecnologia da informação.

O professor deveria, ainda, transformar-se num pensador que compreendesse a natureza da educação em suas diversas dimensões – local, regional, nacional e mundial – e, como cidadão, que participasse da dinâmica social.

No programa que foi entregue ao Cabildo de Gran Canaria, em abril de 2001, justificando o financiamento de sua elaboração, de maneira sumária, praticamente todos os elementos ali estavam incluídos: características gerais do programa, proposta pedagógica, diretrizes curriculares, proposta curricular com a definição dos núcleos dos conteúdos do ensino fundamental, dos conhecimentos pedagógicos e integrador, tudo terminando numa matriz curricular complexa, mas perfeitamente bem articulada. Os sistemas componentes do Paci incluíam questões vinculadas ao sistema instrucional, ao sistema operacional, ao sistema de tutoria, ao sistema de monitoramento e avaliação de desempenho e ao sistema de comunicação e informação.

Houve contatos com a delegação da França junto à Unesco e, por meio desta, com o Ministério da Educação francês e com a União Europeia, em discussões com Cecilia Freire Costa, na época, coordenadora do programa Alpha. No decurso desse período, contatos foram feitos com a Universidad Oberta de Cataluña (UOC), em Barcelona; com o Banco Santander; com o Banco Interamericano do Desenvolvimento, dirigido por Luis Iglesias, e com uma fundação sediada em Barcelona. Esta reunia empresários e acadêmicos, que, falando inicialmente de colaboração com um programa social, de fato, revelaram mais interesse nas perspectivas comerciais que um programa dessa natureza poderia gerar. E, por isso mesmo, foram descartados sem mais delongas. Essa, aliás, foi uma dificuldade permanente, ou seja, a de se manter o programa na linha de prestação de um serviço público, como proposto pela CMES de 1998, e não como um instrumento a mais de comercialização da educação, tão na linha dos tempos atuais. Em outras palavras, antes mesmo de o

programa ser lançado, gente com faro comercial tentou, em vão, aproveitar-se para dele retirar o máximo de benefícios pessoais.

Para disponibilizar fundos que permitissem a elaboração do programa e a realização de reuniões em Las Palmas, em Florianópolis e em Belo Horizonte, um convênio foi firmado, em outubro de 1999, entre o Cabildo Insular de Gran Canaria, a ULPGC e a Fundação Canaria Universitaria de Las Palmas. O convênio previa que as atividades preliminares do programa, notadamente sua elaboração, se desenvolveriam no marco da Rede Isa e que ficariam por conta de Francisco Rubio Royo e Marco Antonio Rodrigues Dias. A gestão dos fundos ficou sob a responsabilidade da Fundação Canária Universitaria de Las Palmas, que deveria repassá-los à ULPGC, tendo o sucessor de Francisco Rubio Royo na reitoria da Universidade, o professor Manoel Lobo, aceitado colaborar plenamente para que a atividade fosse executada. Ficou definido, também, que a titularidade e a exploração dos resultados dos trabalhos deveriam submeter-se ao "estabelecido nos Estatutos da Universidade de Gran Canaria" e previu-se que o projeto estaria pronto em dois meses.

Um dos grandes problemas apresentados, então, foi o da montagem de uma organização forte para coordenar um programa de tamanha extensão e os fundos para garantir sua implementação. A Unesco, que dava cobertura indireta ao programa mediante a Rede Isa, membro do programa Unitwin/Unesco, poderia ter usado seu escritório em Brasília para assegurar essa organização, mas não demonstrou interesse pelo programa. A UNU deu seu patrocínio, o reitor incluiu o programa entre as atividades oficiais da instituição, a coordenação da elaboração foi assegurada pelo escritório da UNU em Paris, graças à minha participação, mas trata-se de uma instituição com recursos limitados e sem potencial para, num caso como este, buscar fundos em outras organizações, nem para assumir sua gestão. A utilização de fundações ou empresas privadas revelou-se inadequada pelas razões já mencionadas. Idealismo e comércio dificilmente caminham juntos.

Quem se interessou pelo programa para participar do financiamento foram os funcionários do Banco Santander, na época, encarregados de desenvolver uma ação dessa instituição nas universidades latino-americanas. Uma reunião realizou-se numa das sedes do Santander em Madrid, em 2 de fevereiro de 2001, tendo os representantes do banco, no final de uma longa discussão, assegurado que iriam participar, pois a proposta se enquadra na filosofia de ação do banco em relação à Universidade. Na realidade, depois dessa reunião, eles nunca mais se manifestaram. Segundo rumores persistentes na época, o interesse de Murílio Hingel e de Itamar Franco pelo programa teria feito com que tanto alguns representantes da Unesco como do Banco

Santander deixassem passar a oportunidade de apoiar um grande projeto, de medo que o governo Fernando Henrique Cardoso, em particular seu ministro da Educação, reagissem contra o apoio deles. O governo federal do Brasil, na época, embora sem formular nenhuma oposição à ideia, não manifestou efetivamente nenhum interesse pelo programa.

Se este foi levado adiante, tudo se deve a uma pessoa, Murílio Hingel, com quem, durante o ano de 2011, mantive dezenas de contatos pessoais ou telefônicos. Numa passagem por Belo Horizonte, no final de 2000, Murílio Hingel me convidou para um almoço de trabalho, quando fiz a ele menção da existência do Paci. Ele imediatamente se interessou pela iniciativa. Foi, então, organizada uma reunião do grupo de trabalho responsável pela elaboração do projeto com o secretário e a reunião se realizou em 14 de fevereiro de 2001. Murílio Hingel havia previsto meia hora de encontro com o grupo, mas acabou suspendendo todos os demais compromissos e ocupou toda a tarde daquele dia para discutir o projeto. E, de saída, afirmou que, com ou sem o apoio de instituições financeiras ou agências de fomento, em particular do Santander e do BID, o governo do Estado de Minas Gerais bancaria o projeto.

Era a primeira vez, segundo Murílio Hingel acentuou, que, no campo da formação dos docentes, ele se encontrava diante de uma proposta inovadora que levava em conta a realidade local e que respondia às necessidades do Estado. Sua convicção era tal que, dias antes desse encontro, ele já havia anunciado a um grupo de prefeitos a existência do projeto e sugeria a eles que não adotassem nenhum compromisso nesse campo sem antes tomar conhecimento do que seria feito com o Paci. O secretário, ao mesmo tempo, informou que iria anunciar imediatamente pela imprensa o lançamento do programa, que constituiria um grupo de trabalho para a implementação do projeto e que convocaria as universidades para operarem no Estado em 12 de março de 2011, um mês depois dessa reunião, para lhes informar sobre o projeto e sobre as condições de participação.

Em nome da coordenação do projeto, informei a ele que aceitávamos que, em Minas, o projeto passasse a se chamar *Veredas*, como havia sido proposto pela Secretaria de Educação – em homenagem a Guimarães Rosa, com a condição, no entanto, de que fosse sempre feita menção ao Programa Anchieta. Demonstrando grande habilidade, o secretário anunciou que o projeto era de tal importância que ele mesmo iria coordenar sua implementação e anunciou a constituição de um grupo de trabalho dentro da Secretaria de Educação, no qual Glaura e Umbelina estariam presentes. Prosseguiu dizendo que o projeto deveria envolver as universidades do Estado, condição essencial, segundo ele, para se garantir uma qualidade de enfoque. “Trata-se de um projeto coerente”, acentuou Murílio Hingel, “que não se limita a copiar o que já é feito nas escolas tradicionais. O fato de partir da realidade da escola e da realidade local, para chegar ao estadual, ao nacional e ao global

é uma grande vantagem do enfoque".

A ideia pareceu excelente a todos, mas, no desenvolvimento do projeto, tendo em vista a ausência de ações da Rede Isa e, em consequência, da Unesco e o não prosseguimento de ações por parte da Universidade das Nações Unidas, a inspiração inicial no Paci perdeu totalmente a visibilidade que seria justo lhe atribuir, e mesmo membros da equipe que implementou o projeto talvez nunca tenham tido conhecimento dos fatos atrás mencionados. Na realidade, a Universidade das Nações Unidas esteve presente na elaboração do programa; foi fundamental para motivar o secretário Murílio Hingel a adotar o programa; voltou a estar presente por ocasião da mudança de governo em Minas, para que o Veredas prosseguisse com o apoio oficial; e esforçou-se, ainda que sem maiores resultados, para obter financiamento externo e colaboração de diversas instituições. A UNU apresentou o projeto à Conferência Internacional de Ministros da Educação do Bureau Internacional de Educação (BIE), em Genebra, de 5 a 8 de setembro de 2001, assinalando a importância do programa e destacando que a modalidade de educação a distância em um projeto de formação de professores em serviço era uma política capaz de produzir grande impacto na solução do problema.[29] A UNU deu seu acordo à apresentação, em 2003, de um projeto de formação de

---

[29] *A parte III – Teacher Education, do documento apresentado pela UNU na Conferência dos Ministros de Educação, em Genebra, em 2001, era toda dedicada ao Paci: "As part of its activities within the framework of the follow-up of the World Conference on Higher Education and with the aim of reinforcing the relevance of higher education institutions, UNU gives its support to the efforts being undertaken by strengthening the networks and such innovative programmes as the 'Anchieta Programme of Inter-university Cooperation (Paci)', the first project of which – a teacher education course combining traditional presentation methods with distance and virtual education – was elaborated with resources provided by the Cabildo of Gran Canaria (Spain). It was adopted by the State of Minas Gerais, Brazil, which, during the first stage, started to implement it for training 15.000 teachers in exercise of the first four classes of basic education. The intention is to adapt this programme later to other regions and countries that express an interest in it.* The initial matrix of this project is based on the consideration that educational action cannot be fragmented through isolated tasks but should, instead, be articulated as a continuing process of action/reflection in which practice is not separated from theory, since the individuality of the educators and of those who are educated is considered within the framework of the school and the community, as well the educational system and society. The outcome of this approach should be:

a) advances in science and technology, conflicts and peace, etc.);
b) To treat teacher training and pedagogical coordination in an integrated way;
c) To give emphasis to the process of professionalisation.

To incorporate reflections on the present reality of the world, each country and each people (globalisation, unemployment, the programme will be developed through seven modules of 454 hours for each semester. Three areas will be exploited:

a) pedagogical methods;
b) integrative axis.

The elements in this last part constitute the most innovative approach of this project. It means, in fact, that during the entire process of training, the teachers will have in mind their experience in classes and the social environment in which they develop their functions. They will not be treated as passive receivers but as people whose experience will be given added value and will serve a as point of departure to improve their professional action and stimulate them so that they can actively participate in the process of improving society and learning how to live

docentes em escala nacional, no Brasil, elaborado por Marco Antonio Rodrigues Dias, Glaura Vasques de Miranda e Umbelina Caiafa e entregue ao então ministro da Educação, Cristóvam Buarque, mas que, apesar do interesse do ministro, não foi examinado, tendo se perdido no meio da burocracia brasiliense.

No entanto, a presença da UNU reduziu-se e foi praticamente insignificante na fase de produção dos programas do curso e dos materiais utilizados e na implantação propriamente do programa, quando se formou uma poderosa rede universitária de 18 universidades públicas e privadas para a implementação do Veredas. A gestão integral do programa foi realizada por um grupo que funcionou na Secretaria de Educação, ao lado do gabinete do secretário, com a participação de funcionários graduados e principalmente sob a liderança das professoras Glaura Vasques de Miranda e Umbelina Caiafa, que assumiram, de fato, a coordenação do programa e garantiram sua implementação nas condições previamente estabelecidas. Note-se que, por correspondência entre Francisco Rubio Royo, em nome do "Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária", e o secretário Murílio Hingel, a Secretaria foi autorizada a utilizar todo o trabalho elaborado previamente pelo Programa Paci.

Para os que, em nome da UNU ou da Associação Paci participaram da elaboração do Veredas, o não reconhecimento da origem deste grande programa de formação, hoje referência internacional, é frustrante. Outrossim, olhando as coisas pelo positivo, não há dúvidas de que ver a aplicação concreta da amplitude dos princípios adotados pela CMES de 1998; saber que, passados seis anos da aplicação do programa em sua primeira fase, mais de 35 teses e dissertações de mestrado tiveram como objeto o programa e que dezena de artigos foram escritos e publicados sobre ele; notar que depoimentos diversos revelam que o Paci-Veredas provocou mudanças na concepção de educação dos professores de Faculdades de Educação importantes, como a da própria UFMG; saber que 14 mil professores receberam uma formação pertinente e de qualidade, e que isso teve grande impacto em sua vida Professional e em sua percepção de seu valor como professor, evidentemente, tudo isso é motivo de satisfação e pode nos levar à conclusão de que, de fato, organizações internacionais, quando fiéis à sua vocação, podem ajudar a melhorar a sociedade.

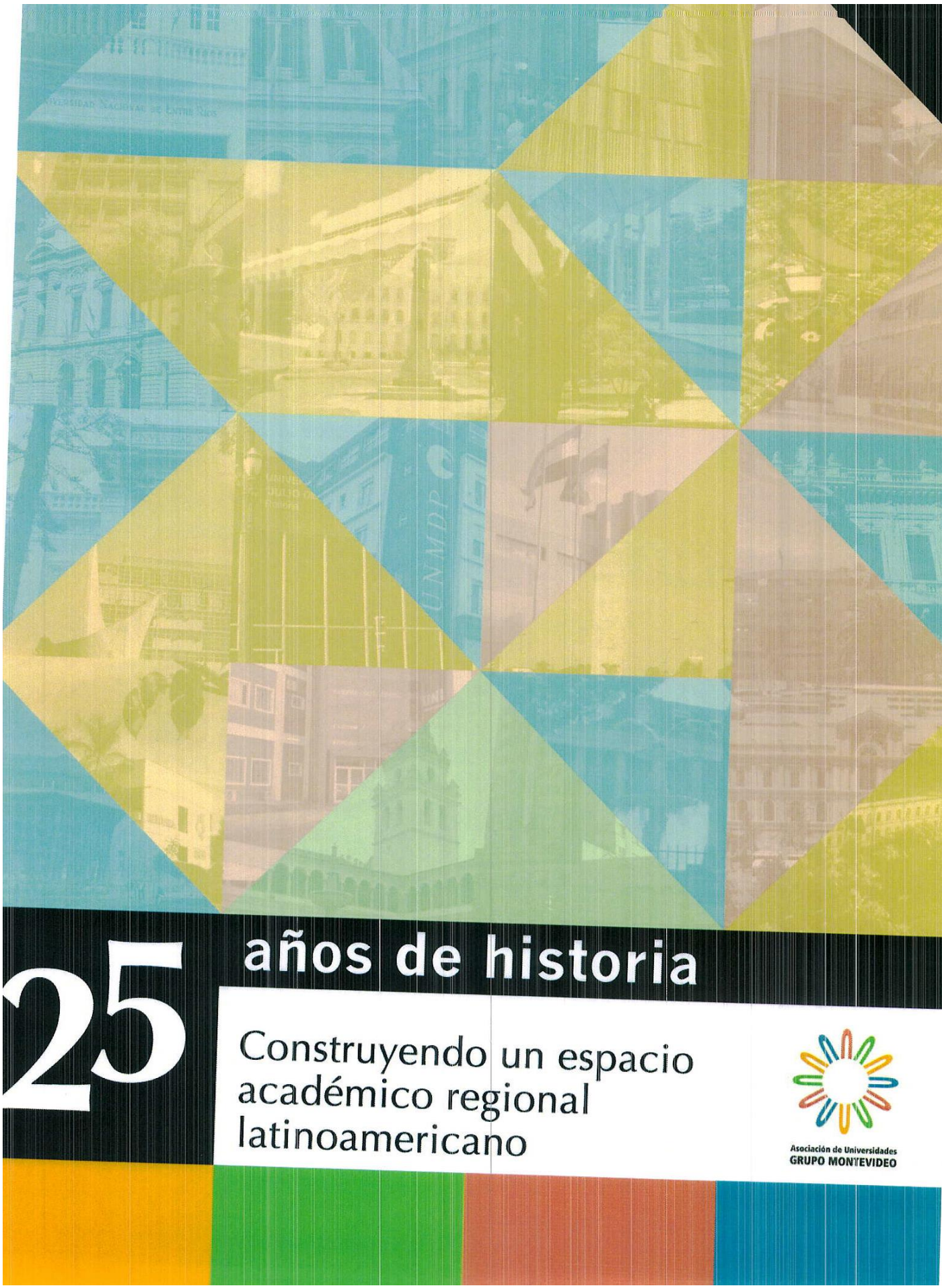
---

together in the twenty-first century. Among the topics foreseen in this area, the following can be mentioned: contemporary culture, informatics, the cinema, theatre, television, literature, as well as encouraging constant innovation in curriculum, teaching and learning methods. During this period, the teachers will develop subjects such as education, family and society; education, society and citizenship, the school as a field for the practice of pedagogy; a political-pedagogical project of the school; the organization of the functions of teaching; the psycho-social dynamics of classes; education, theory and practice: the specific nature of teaching. This approach can also create the conditions for a better application of the Recommendation concerning the Status of Education Personnel adopted by Member States (Unesco and ILO) in 1996".

DOCUMENTO NÚMERO 4

UM QUARTO DE SÉCULO DESDE A CRIAÇÃO DA AUGM

A- Capítulo do libro
B- Texto de conferência no seminário dos 25 anos
C- Notícia da conferência com fotos


25 años de historia
Construyendo un espacio académico regional latinoamericano
Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO

Contenido

Prólogo, *Juan Manuel Zolezzi Cid* 9

¿Qué es la AUGM? 11

Programas de la AUGM 19

Comisiones permanentes 23

Cooperación de AUGM con externos 27

1991-1995 31

Cuarto de siglo de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, *Jorge Brovetto* 34

1996-2000 109

AUGM: 25 años de innovación en la promoción de la cooperación regional y defendiendo el carácter público de la enseñanza superior, *Marco Antonio Rodrigues Dias* 118

2001-2005 139

2006-2010 170

El papel de la AUGM en la cooperación interregional: el caso del Coimbra Group of Universities, *Dorothy Kelly* 174

La AUGM en las conferencias regional y mundial de educación superior de 2008 y 2009, *Rafael Guarga* 201

Impulsar el proceso de integración a través de la creación de un espacio académico común ampliado. Balance de estos 25 años de AUGM y desafíos de las próximas décadas, *Darío Maiorana* 210

2011-2016 235

Cooperación académica y desarrollo regional: el papel del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, *Targino de Araújo Filho* 245

La AUGM y su rol en la Integración Latinoamericana, *Pedro Gerardo González* 266

AUGM: 25 años haciendo oír la voz de la región en educación superior, *Albor Cantard* 276

AUGM: una agenda para el futuro, *Carlos Alexandre Netto* 292

25 años de AUGM. A modo de epílogo, *Álvaro Maglia* 299

DOCUMENTO 4- A

AUGM: 25 AÑOS DE INNOVACIÓN EN LA PROMOCIÓN DE LA COOPERACIÓN REGIONAL Y EN LA DEFENSA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR COMO BIEN PÚBLICO

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias[30]

[30]MARCO ANTONIO RODRIGUES DIAS **(**www.mardias.net), Consultor internacional en educación superior, representó, en los años noventa, la Universidad de las Naciones Unidas en París y ante la UNESCO, organización de la cual fue Director de educación superior de 1981 a 1999. En esta función, fue responsable por el lanzamiento del programa UNITWIN/Cátedras UNESCO y el principal organizador de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en Paris, en 1998. En los años sesenta, fue periodista en Belo Horizonte y São Paulo y en los años 70 fue profesor, jefe del Departamento de Comunicación, Decano de Extensión y Vice-rector de la Universidad de Brasilia. En este período, fue padrino de estudiantes de diversas carreras en la Universidad de Brasília. Recibió la condecoración de la "Légion d'honneur" francesa (1999) y de la "Ordem do Mérito Educativo" de Brasil (1993).

INTRODUCCIÓN

La Asociación de Universidades Grupo Montevideo nació en agosto de 1991, con el objetivo, según sus fundadores, de dar una respuesta a los retos que enfrentaba la educación superior en todo el mundo. Los representantes de la comunidad académica en el ámbito territorial correspondiente al sur de América del Sur se dieron cuenta de la necesidad de un esfuerzo conjunto para promover la excelencia, la calidad y la pertinencia de la educación superior en la región. Un cuarto de siglo más tarde es el momento de hacer un balance de la acción de la AUGM.

Por supuesto, es a los fundadores y a los que vinieron después que cabe hacer un examen profundo y promover una autoevaluación de lo que han sido los veinticinco años de funcionamiento de la asociación. Pero, sin duda, como desean los dirigentes de la AUGM, observadores externos también pueden colaborar con esta reflexión.

Por mi parte, como uno de los invitados a manifestarme aunque no siendo miembro de AUGM, observo que tuve el privilegio de seguir sus pasos desde el principio. La AUGM fue una de las primeras redes universitarias que se asoció al programa UNITWIN/ Cátedras UNESCO y fue, sin duda, una de las que, desde el principio, mejor actuó en el marco de los principios de solidaridad y que reveló una dinámica y una coherencia excepcionales en organizaciones de esta naturaleza.

APOYO A LA FORMACIÓN DE REDES

Para entender bien la situación, es útil recordar algunos hechos. La UNESCO, desde sus primeros años de existencia, ha patrocinado el desarrollo de redes universitarias, sea regionales, como la Asociación Africana de Universidades, sea en el ámbito internacional, como la Asociación Internacional de Universidades creada a finales de los años cuarenta por iniciativa de la propia UNESCO. Apoyó siempre también el funcionamiento de redes temáticas, tanto en el campo de las ciencias sociales, como en el de ciencias sociales.

Existía, sin embargo, espacio para nuevas iniciativas. Nombrado director de la División de Educación Superior de la UNESCO, en 1981, busqué llegar en París con algunas ideas, cuya aplicación podría marcar una gestión y además beneficiar la región donde procedía. La idea de desarrollar redes universitarias se ha impuesto con naturalidad en mi espíritu.

Me pareció evidente que debería apoyar las redes existentes y fomentar la creación de otras, temáticas o geográficas, que pudiesen estimular las instituciones de educación superior a participar directamente en acciones con vistas al desarrollo de sus países y sus regiones o subregiones. Consideré también que podría ser útil establecer un marco conceptual para definir la acción de estas instituciones.

El representante de la UNESCO en Brasil llamara mi atención sobre el potencial del Pacto Amazónico, firmado en 1978. Fui informado también que representantes del PNUD en los países amazónicos, durante una reunión en los años sesenta, en Belén, habían propuesto el desarrollo de sistemas de cooperación de las universidades de la región en los campos de la enseñanza, investigación y formación en temas específicos de la Amazonia.

Sugerencias habían sido enviadas a la UNESCO para la creación de redes de universidades en el Amazonas, pero la idea no encontró a nadie para darle seguimiento en aquel entonces. Al llegar a París en octubre de 1981, busqué poner ésta y otras ideas en ejecución, pero me enfrenté a dificultades inesperadas. Había un programa en ejecución, aprobado por la Conferencia General de la UNESCO, y era prácticamente imposible, en estructuras burocráticas pesadas, como son las de las agencias de la ONU, cambiar esquemas existentes.

COOPERACIÓN EN AMAZONIA

En 1984, volví a la carga y logré incluir, en el programa de enseñanza superior de la UNESCO, la idea de crear una red de universidades de la región amazónica "para el desarrollo integrado de actividades de formación e investigación en la subregión". He propuesto, entonces, entre otras cosas, un estudio preliminar que identificase los recursos humanos existentes en la Amazonía, así como la capacidad de formación existente en el ámbito universitario en esta sub-región.

No fue difícil entonces convencer al director en aquel momento de CRESALC -Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe- el Profesor Juan Carlos Tedesco (Argentina) de interesarse por la idea. Educador con visión social, Tedesco inmediatamente se dio cuenta de que esta iniciativa representaba una gran oportunidad para hacer mucho con pocos recursos. En verdad, lo que pusimos a la disposición del CRESALC no era mucho. Identificamos entonces el profesor Armando Dias Mendes, como la persona que podía "encuadrar" la idea, formulando los principios en que debería basarse la acción de una asociación universitaria en aquella parte del mundo.

La UNAMAZ se estableció el 18 de septiembre de 1987, como resultado de la recomendación de representantes de la comunidad académica de los ocho países del Tratado de Cooperación Amazónica - TCA durante el Seminario Internacional "Alternativas de Cooperación Científica, Tecnológica y Cultural entre Instituciones de Educación de los Países Amazónicos - CITAM", promovido por la Universidad Federal de Pará. Durante este evento, bajo el liderazgo del rector de la UFPA, José Seixas Lourenço, se aprobó la propuesta hecha a la UNESCO en el estudio Armando Mendes para crearse **"un organismo catalizador de los esfuerzos para promover la producción de conocimiento necesario al desarrollo sostenible de la región, mejorar el desempeño de las instituciones amazónicas de la educación superior y de investigación y promover la mejora de la calidad de los recursos humanos en la región".**

Desde entonces, la UNESCO, a través de su División de Educación Superior, del Programa MAB –Man and Biosphere-, del sector de las Ciencias Sociales, de la unidad que se ocupaba de cuestiones vinculadas a la ciencia de la información (Programa General de Información - PGI) comenzó a dar un apoyo integral a UNAMAZ, concentrando los esfuerzos en dos puntos: la creación de una red de información y el desarrollo de cursos de especialización en ciencia y tecnología.

La UNESCO se ha beneficiado de la experiencia de la UNAMAZ. **Sus principios de actuación, las modalidades desarrolladas, nos inspiraron cuando, alrededor de 1989,**

lanzamos las bases de lo que, con el tiempo, se convirtió en una de las más prestigiosas iniciativas de la organización, el Programa UNITWIN/Cátedras UNESCO. Este programa fue aprobado por la Conferencia General de la UNESCO en 1991 y, al final del siglo XX, tenía casi 300 proyectos en operación en el mundo entero, basados en los principios de solidaridad y cooperación entre iguales. Hoy, segundo informa la UNESCO, existen 700 proyectos en 126 países. Entre ellos, se destacó, desde el inicio, la presencia de la AUGM, Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo, creada en el mismo momento, o sea en agosto de 1991.

El programa UNITWIN, a finales de los años noventa y principios de este siglo, ha sido objeto de evaluaciones interna y externa[31], cuando se constató que tan importante como crear un programa de cooperación es desarrollar mecanismos para asegurar su sostenibilidad. También se encontró que los proyectos más exitosos siempre son aquellos en los que individuos de visión, personas con liderazgo, asumen la responsabilidad por el funcionamiento de una institución. La AUGM, en el momento de su creación, ha bien definido sus objetivos: estimular la cooperación solidaria promoviendo la integración regional y siempre ha tenido presidentes implicados personalmente en las acciones de la organización y secretarios ejecutivos, Jorge Brovetto, Rafael Guarga y, ahora, Álvaro Maglia, personalidades diferentes, con históricos individualizados, los tres demostrando liderazgo, responsabilidad y competencia.

DE LAS MISIONES JESUITAS A LA AUGM

La creación y el éxito de la UNAMAZ y las reflexiones sobre el desarrollo del Programa UNITWIN/Cátedras UNESCO han provocado naturalmente el aparecimiento de la idea de una red universitaria en el sur del continente. Inicialmente se imaginó que se podría hacer algo en torno del territorio que involucrara, en el pasado, las misiones jesuíticas. En un lugar donde, en un pasado no tan lejano, hubo guerra y el genocidio, el mundo académico se reuniría para construir la paz y promover el desarrollo en beneficio de todos, sin discriminación de ningún tipo. No sería necesario que las universidades miembros estuviesen dentro del territorio de las misiones, pero deberían estar ubicadas en el área alrededor de ellos, lo que significaría la recopilación de las universidades del centro-oeste y el sur de Brasil, de Paraguay, de Uruguay y de Argentina.

Sin embargo, antes de que tuviera condiciones para buscar socios para esta iniciativa o para sugerir al CRESALC de hacerlo, Luis Yarzábal, nombrado director de CRESALC en Caracas, se reunió con Jorge Brovetto, entonces rector de la Universidad de la República en Montevideo y con otros rectores de la región y lanzó la idea de creación de una red que reuniría a un núcleo inicial integrado por universidades públicas de Uruguay, Argentina, Sur de Brasil y Paraguay. Es importante tener en cuenta que Yarzabal, como profesor e investigador en instituciones académicas de Venezuela, había participado activamente a la reunión en Belén en 1987, cuando se creó la UNAMAZ y fue elemento importante en el desarrollo temprano de esta asociación. No hay duda, en mi opinión, que la UNAMAZ, en cierto sentido, es también parte de la historia de la AUGM.

Informado de la iniciativa, no he tenido duda en apoyarla, dejando de lado la idea de las misiones jesuíticas. Y observé, con satisfacción, que la educación y la cultura para la paz pasó a hacer parte, desde el principio, del programa de AUGM.

[31] Jorge Brovetto y un director de un organismo neerlandés de cooperación interuniversitaria fueron los evaluadores externos del Programa UNITWIN/Cátedras UNESCO, en el inicio de este siglo XXI.

UNA ESTRATEGIA EFICAZ

Los creadores de AUGM, buscando ser eficaces, han adoptado la opción de no ampliar la gama de instituciones que podrían ser miembros de la nueva organización. Más allá de las restricciones geográficas –instituciones ubicadas en el sur de continente-, decidieron que la nueva asociación se limitaría a las instituciones públicas. Tenía dudas sobre si esta sería la mejor solución, pero la práctica ha demostrado que tenían razón. En un contexto de conflictos ideológicos, en un espacio donde los que se oponen a la idea de la educación superior como un bien público, utilizan el sistema privado para avanzar en sus ideas, los límites establecidos produjeron resultados positivos. Permitieron encontrar un terreno común entre instituciones diversificadas, con historias, tamaños y, a veces, algunos objetivos distintos y con rectores identificados con posiciones políticas ni siempre coincidentes en sus países.

Efectivamente, fueron eficaces. El Grupo de Montevideo fue innovador, estableciendo, en al menos dos casos, el principio de rotación en la coordinación de las cátedras UNESCO que esta organización se le ha confiado. Ha promovido innovaciones prácticas en la organización de eventos, aprovechando la proximidad geográfica de las instituciones. Así que, para organizar, por ejemplo, un seminario en una de las universidades miembros, profesores de otras instituciones, incluso de diferentes países, se reunían y viajaban juntos, a veces cinco o seis apretados en un coche, lo que reducía el costo del viaje. En el lugar de la actividad, se instalaban en casas de sus colegas locales o en residencias universitarias. Comían, a menudo, en los restaurantes universitarios. Lo mismo pasaba en los encuentros de los jóvenes investigadores. Recuerdo que, al colaborar para financiar la reunión de constitución de la asociación, la División de la Enseñanza Superior de la UNESCO ha transferido al CRESALC una importancia mínima - creo que alrededor de $ 12.000. La reunión se celebró en realidad con un costo muy bajo y así el grupo fue criado.

LA ACCIÓN DE LA AUGM

A principios de 1995, la UNESCO lanzó un documento de políticas universitarias - "Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior" – ED-94/WS/30-[32] que **consolidaba la visión de la educación superior como un bien público.** Las instituciones miembros de la AUGM participaron activamente en los debates sobre la preparación del documento y, luego, colaboraron en su difusión, incluyendo en esto la organización de debates en el parlamento de Uruguay el 19 de junio de 1995 (Universidad de la República y AUGM) y, poco después, participando, a través de un gran número de sus representantes, en un debate promovido en el parlamento brasileño, en Brasilia, el 5 de septiembre de 1995.

Más tarde, un grupo compacto de rectores de AUGM ha invertido tiempo y energía en la preparación de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998. La movilización

[32] El documento fue publicado en inglés (original), francés, español, ruso, árabe y chino. Una versión en japonés también circuló. En portugués, fueron publicadas tres ediciones, una en Santa Catarina, Brasil, por la Universidad Federal de Santa Catarina- UFSC- una segunda por El CRESALC, en Caracas, y una tercera, como parte del libro "Tendências da Educação Superior para o Século XXI", publicado por el 'Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras', en 1999. Ver historia del documento y versión original en www.mardias.,net, vol. electrónico no. 7.

entusiasta había comenzado desde la preparación de la conferencia regional celebrada en La Habana, Cuba, en 1996. En todas estas ocasiones, los miembros de AUGM se destacaron enfrentando todos los que pretendían –y siguen pretendiendo- **calificar la educación -y particularmente la enseñanza superior- como mera mercancía** y ponerla bajo la supervisión y control del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, en el marco de la Organización Mundial del Comercio.

La División de la Educación Superior de la UNESCO, cuando elaboró una hoja de ruta para la preparación de la CMES, actuó, en palabras de Luis Lima, ex rector de la Universidad de La Plata y de la Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, "de una manera democrática por esencia y casi elementa por sencilla: hacer participar a todos los interesados consultando directamente a los universitarios de todos los países del mundo y –simultáneamente- comprometiendo a los gobiernos en este emprendimiento".

La AUGM promovió debates y organizó seminarios en preparación para las dos conferencias antes mencionadas, La Habana regional (1996) y la mundial de París (1998). Es Luís Lima, de nuevo, quien dice que no fue casualidad que la primera reunión preparatoria se organizó en América Latina:

> " En efecto, la primera cumbre regional correspondió a América Latina y el Caribe, y se desarrolló en La Habana en noviembre de 1996; esto no es un dato menor: se eligió la región donde se había comenzado a delinear, desde fines del siglo XIX, los modelos más evolucionados de Universidad. Consecuentemente, los documentos allí aprobados, que tuvieron fuerte repercusión en las restantes Cumbres Regionales, respondieron a los conceptos más actuales y novedosos de Universidad. La declaración de La Habana se votó por unanimidad, lo que también resultó un buen ejemplo y orientó los trabajos posteriores hacia la búsqueda de consensos. El resultado fue inmejorable, 4500 delegados de 183 países, entre los que se contaban las máximas autoridades educativas de éstos, elaboraron y aprobaron por unanimidad la declaración final"[33].

Cabe recordar -detalle importante- que, en la CMES de 1998 CMES, la AUGM ha asignado en Paris a uno de sus miembros, el profesor argentino Leonardo Calo, con el objetivo de colaborar con la División de Educación Superior en la finalización de la preparación de la CMES. Confié a Leonardo Calo la responsabilidad de supervisar el funcionamiento de los trabajos de las comisiones que se dieron cita en la conferencia para examinar los puntos clave que figuraban en el proyecto de declaración: la calidad, la pertinencia, la gestión y las finanzas, la cooperación interuniversitaria. Jorge Brovetto, entonces Secretario Ejecutivo de la AUGM, participó en el comité de dirección que supervisó la preparación de la CMES y fue designado uno de los oradores en la sesión de clausura de la conferencia. Decenas de rectores vinculados a AUGM asistieron a la conferencia y fue importante también el número de estudiantes de la región presentes en París en octubre de 1998.

Hay que mencionar más un elemento importante en esto relato. En los primeros años de aplicación del programa UNITWIN/Cátedras UNESCO, nos sentíamos obligados a seguir de cerca el funcionamiento de las redes que considerábamos esenciales para el éxito de la iniciativa. Esto no pasaba con la AUGM. Nuestra acción se limitaba en seguir lo que se estaba haciendo. La

[33] Discurso de Luís Lima, en la sede de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, en 27 de junio de 2005 , por ocasión de la otorga del título de doctor honoris causa al Profesor Marco Antonio Rodrigues Dias – www.mardias.net - curriculum vitae II/6

autonomía –seria más adecuado decir la independencia- de acción de la AUGM siempre fue total. Y la supervisión de las acciones, dentro de la UNESCO, era asegurada por el CRESALC, en Caracas, entonces dirigido por Luis Yarzábal (Uruguay). Los representantes de la sede de la UNESCO en París, no eran llamados a intervenir, ni tampoco era necesario.

EDUCACIÓN COMO BIEN PÚBLICO

La presencia de la AUGM permaneció visible y se ha hecho sentir, a nivel internacional, en el período posterior a 1998. En 2003, fueron rectores vinculados a la AUGM, que, orientados por Rafael Guarga y Ana Lúcia Gazzola, los que impidieron una manipulación detrás de las escenas que llevó a la inclusión, en el documento final de la reunión, de una referencia al "bien público global", dando la impresión que esto fuera aceptado por los participantes, cuando el tema no fue ni mismo discutido durante los debates.

Un lector desprevenido podría pensar que 'bien público global' significaba que este nivel de la educación debería ser considerado como un bien público en todas las partes, en el mundo entero. Nada de esto. La inclusión del adjetivo 'global' significaba, de hecho, que el bien público global sería el que se desarrolla en un pequeño grupo de países, que siempre se presenta como detentor del modelo de calidad que tiene de ser adoptado en todo el mundo. En otras palabras, caso si acepte que se añada este adjetivo 'global', la calidad no tiene que estar vinculada a la pertinencia, es decir, al desarrollo social, político y cultural de las instituciones de educación superior ni a sus misiones específicas establecidas por estas instituciones en conjunto con sus sociedades.

Recordemos que la UNESCO ha considerado siempre la educación en todos los niveles como un derecho humano, como un derecho de todos, sin discriminación de ningún tipo, y esto siempre reforzó la opinión de los que tienen la educación como un bien público.

El servicio público se basa en tres principios:

Igualdad significando que todos deberían tener derecho al servicio público sin discriminación. Con respecto a la educación superior, el concepto es muy claro, tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior de 1998.

Continuidad o permanencia, significando que el servicio público debe satisfacer, de forma permanente, sin interrupción, a las necesidades de todos los ciudadanos.

Adaptabilidad que los franceses llaman "flexibilidad", significando que el servicio público debe ser "reactivo" y debe evolucionar para reflejar los cambios de interés general. Puede y debe ser modernizado en base a la evolución de la sociedad.

Más recientemente, en Europa, en particular, se pasó a hablar de servicios de interés general, que, según el diario 'Le Monde' de 04 de junio 2002, designan actividades comerciales o no, que se

consideran de interés público por las autoridades públicas y, por lo tanto, se convierten sujetas a obligaciones de servicio público.

El interés general se refiere a las actividades de servicios comerciales que, para implementar misiones de interés general, tienen que ser sometidas por los Estados miembros de la Unión europea a las obligaciones del servicio público. Eso se aplica particularmente al caso de los transportes, de la energía y de la comunicación.

Todo esto ha llevado a algunos países europeos, entre ellos Francia, a tratar de adoptar una posición equilibrada, instando a la Unión Europea para formular políticas para los servicios económicos de interés general. Y algunos consideraron la posibilidad de incluir aquí también la educación, lo que es inaceptable, porque la educación no debe ser vista como una actividad comercial. Está claro que se trata de un intento de adoptarse la política del mal menor. Pero, vamos llamar la atención. Más grande o más pequeño, es siempre un mal.

NUEVA TENTATIVA CONTRA EL BIEN PÚBLICO

A finales de 2009, un nuevo intento se hizo visible para derrocar a la idea de la educación, especialmente de la educación superior como un bien público. Lo sorprendente es que la maniobra surgió dentro de la UNESCO, incrustada en un documento oficial de esta organización, presentado a finales de 2015: "Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común global?", donde al final, se adopta una formulación digna de figurar en documentos de organismos como la OCDE, el Banco Mundial, la OMC, la ERT - European Round Table (un poderoso grupo de presión de las grandes corporaciones multinacionales con sede en Europa).

La mano invisible del 2003 ¿sigue presente dentro de la UNESCO? ¿Cuál es la diferencia entre el 'bien público global' del Banco Mundial en 2003 y 'bien global común' de este documento con fecha de 2015?

Insistamos en el hecho de que entender que educación superior se considera un bien público en todo el mundo es una cosa. Pero esto no es lo que quieren los que hablan en ‘bien público global’, ni tampoco, creo, la interpretación que se puede dar a la aparentemente nueva forma de ‘bien común global’, las dos pueden llevar a su paso, la idea de la uniformización de los sistemas, que, a través de los institutos de acreditación, serán una copia idéntica de lo que existe en algunos pocos países, casualmente siempre los más ricos, en general anglosajones, que son muy presentes, directamente o a través de sus satélites, en la mayoría de las organizaciones internacionales.

Los autores del informe basaron su propuesta de eliminar el concepto de bien público en el hecho de que este concepto no es aceptado por unanimidad y también por qué se traduciría en una posición individualista. No son argumentos. Son sofismas. La idea de derecho público no resulta de las teorías económicas, como señalan. Es un principio conectado principalmente al derecho administrativo público. No elimina la posibilidad de concesión, delegación o autorización que permiten a las asociaciones e incluso a grupos privados para hacerse cargo de la implementación de las obligaciones de servicio público. Lo que se requiere es la existencia de normas en el interés de todos -que significa exactamente lo contrario de individualismo- y la creación de mecanismos que obliguen a quienes ejercen o implementan el servicio público – a cumplir con una serie de cargos y condiciones específicas ("cahier de charges précis” en francés) que deben ser controlados por las autoridades legítimas, elegidas democráticamente. Por cierto, vale la pena señalar que la

democracia no es aceptada de manera unánime en todo el mundo y esto no justifica que organizaciones como la UNESCO abandonen los principios democráticos...

CENTENARIO DE CÓRDOBA

Hace mucho tiempo, se identificó que una serie de procesos en curso en el mundo académico de hoy, en todos los continentes, que, aunque aparentemente independientes, en realidad buscan el mismo objetivo: la eliminación del concepto de la educación como un bien público, el desacoplamiento de la calidad y la pertinencia, el establecimiento de un modelo de educación superior sobre la base de lo que se hace en algunas instituciones en algunos países anglosajones, lo que da a estas instituciones y sus países el control del comercio de productos educativos y el dominio de la formación en escala global[34].

Hay quienes dudan de la existencia del imperialismo y el neocolonialismo. Existen y es dominando las mentes que se busca hoy consolidar un sistema de esta naturaleza. El AGCS -Acuerdo General sobre el Acuerdo General del Comercio Servicios-; el Proceso de Bolonia; las normas internacionales de acreditación; la configuración de la mayoría de los MOOC ("massive on line open courses"); los principales 'rankings' académicos, buscan todos alcanzar el mismo objetivo, incluso transformando la cooperación interuniversitaria en comercio controlado.

Dentro de dos años, en 2018, se celebrarán los cien años del movimiento de Reforma de Córdoba que comenzó en Argentina, tuvo una gran influencia en toda América Latina y finalmente repercutió el todo el mundo.

En otras ocasiones, he tenido la oportunidad de llamar la atención sobre la importancia del movimiento de 1918 iniciado en Córdoba, Argentina[35]. Córdoba ha demostrado lo importante que es organizar, sistematizar un conjunto de principios que se convierten en referencia para las acciones y pueden ser utilizados como indicadores para mejorar los sistemas. Córdoba representó la respuesta a una época. Argentina era una sociedad agrícola. La incipiente industrialización, la participación activa de los inmigrantes que llegaban de Europa, con nuevas ideas resultado de las transformaciones provocadas por la Gran Guerra, el surgimiento de las clases medias que querían ocupar un espacio más grande en la sociedad, configuraban una realidad que no es la misma de la de hoy.

Como la educación superior es un bien público, necesita, para alcanzar sus metas, adaptarse a las realidades cambiantes. Córdoba estableció los elementos básicos de la acción para la defensa de la libertad académica y la autonomía universitaria, uno de los principios que facilitaron la unidad de las fuerzas académicas y la lucha contra las dictaduras, que, sobre todo en los años 60 y 70,

---

[34] Ver como ejemplos: a) www.mardias.net – vol. 15, no. 1- "Quién creó este monstruo? - Educación y globalización: Sus relaciones con la sociedad``. RIES – México, vol. 1, no. 2- 2010. b) ``Siglo Del conocimiento y el desafío para la educación superior``, conferencia inaugural del 7 Encuentro de Redes Universitarias & Consejos de Rectores de América Latina y del Caribe – 23.09.2015- San Miguel de Allende, México- El texto se encuentra en la página web del IESALC o en researchgate- contributions of Marco Dias.

[35] Ver también, a título de ejemplo: www.mardiasnet. Vol. 14, Doc. No. 12- "Desafíos de la educación superior a la luz de la reforma de Córdoba`` – Córdoba, Argentina, Junio de 2008-

dominaron el continente con el sacrificio las libertades y la dignidad humana de las generaciones enteras de latinoamericanos.

Córdoba mostró cuán importante es organizar, sistematizar una serie de principios que se transforman en marcos de referencia para acciones y banderas para la mejora de los sistemas. Ella representó la respuesta a una época. Argentina era una sociedad agrícola. La industrialización incipiente, la participación activa de los inmigrantes que llegaban de Europa con ideas nuevas fruto de las transformaciones resultantes de la Grand Guerra, el aparecimiento de clases medias que querían ocupar un espacio más importante en la sociedad, configuraban una actualidad que no es la misma de nuestros días.

A Córdoba le debemos todos, entre otros logros:

- El apoyo a la consolidación de la idea de autonomía universitaria.
- La insistencia en la idea de tratar a los estudiantes como adultos, como sujetos y no como objeto de sus destinos.
- La necesidad de que las instituciones universitarias estén vinculadas a la sociedad, traten los problemas de la sociedad, encuentren en la sociedad la justificación principal de su existencia.

Muchas de estas cuestiones son actuales. Otras, como la necesidad de adaptarse a los cambios en la sociedad requieren una profunda reflexión. Pero, sin duda, es muy importante insistir en el carácter de bien público de la educación superior que desde hace décadas buscan destruir. El servicio público es un servicio que, por su naturaleza, se debe proporcionar para el beneficio de todos. Y la educación, de acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es uno de estos bienes públicos que, cuando puestos a la disposición por una organización, cualquiera que sea su situación jurídica, debe hacerlo como un servicio público. Si no actúan de esta manera, es porque los gobiernos no cumplen con sus funciones y actúan en complicidad con el incumplimiento de la responsabilidad de los que prestan el servicio. El debate de esta cuestión es fundamental. ¿Es aceptable que, en vez de las familias o de representantes de los ciudadanos en el gobierno, sean las multinacionales o gobiernos extranjeros los que definan la educación que deseamos para nuestros hijos?

Sin dudas, en el mundo actual, es necesario contar con un marco conceptual adoptado por consenso, que defina los principios para las políticas de educación superior y que se base en un nuevo concepto de la globalización, que no puede ser decidido por organizaciones como el Banco Mundial, FMI y la OMC. El centenario de Córdoba da al mundo académico latinoamericano la oportunidad de actualizar este hito. Existe la base. Es la declaración de 1998, complementada por la declaración de la CRES –Conferencia Regional sobre la Enseñanza Superior de 2008, en Cartagena de Indias.

Pero, obviamente, un marco conceptual no es suficiente. Es necesario que la comunidad académica sea más activa. La posición adoptada por las instituciones de educación superior será más legítima si, al mismo tiempo que protestan, manifiesten interés en aplicar los principios adoptados en París en 1998. En otras palabras, que estimulen la expansión y democratización del acceso; sean más relevantes; desarrollen acciones para mejorar la calidad y la rendición de cuentas a

la sociedad; busquen fórmulas para resolver la difícil cuestión del financiamiento sin tener que someterse al mercado, el nuevo todo poderoso dios de aquellos que detentan el poder en la arena mundial.

ANEXO 1-

LO QUE DEBEMOS A CÓRDOBA

i)-Consolidación de la idea de autonomía, lo que implicaba el derecho de la comunidad universitaria de seleccionar sus dirigentes y profesores y de organizar los programas de estudio, independientemente del gobierno u de otras entidades;

ii) la insistencia en la formación integral del ser humano quedando claro que los estudiantes tienen que ser tratados como adultos, como sujetos y no como objeto de sus destinos. Para esto, se defendía el co-gobierno;

iii) la necesidad para las instituciones de educación superior de mantener vínculos con la sociedad, tratar de problemas de la sociedad, encontrar en la sociedad la justificación principal de su existencia;

IV) la necesidad de transferencia a la sociedad, a través de la extensión universitaria, de los conocimientos que los establecimientos de enseñanza superior tienen o producen, a través de la extensión universitaria;

V) la modernización científica con cambios en los programas y currícula, con el rechazo a posiciones dogmáticas;

VI) la democratización con la gratuidad siendo considerada un instrumento para ampliar el acceso a las universidades;

VII) la anticipación de los movimientos de integración en la región, con la referencia que han hecho los estudiantes argentinos a sus compañeros de toda la América.

ANEXO II- RESUMEN DE LA DECLARACIÓN DE 1998

• El acceso a la educación superior debe ser igual para todos, en función de los méritos respectivos. Ninguna discriminación puede ser admitida. La participación de las mujeres debe ser fortalecida e eliminados todos los estereotipos fundados en el género.

• La misión principal de la educación superior hoy es educar a los ciudadanos, ofreciéndoles un foro permanente para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

• Las instituciones de educación superior deben desarrollar su función crítica a través de la verdad y la justicia, sometiendo todas sus actividades a la exigencia de rigor ético y científico. Para ello, las libertades académicas y autonomía son indispensables.

• La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debe abarcar todas sus funciones y actividades. Será especialmente cuidadosa en el avance del conocimiento mediante la investigación.

• Los estudiantes deben estar en el centro de las preocupaciones de los tomadores de decisiones a nivel nacional e institucional. Ellos son los actores clave en un proceso de renovación de la educación superior.

• Desde la perspectiva de la educación durante toda la vida, es esencial para diversificar los sistemas, instituciones y programas de estudio. Una vigorosa política de mejora del personal es necesaria

• La educación superior debe aprovechar al máximo las nuevas tecnologías, en particular las nuevas tecnologías de la información cuyo acceso debe ser lo más amplia posible en todo el mundo.

• **La educación superior debe ser considerada un bien público**

• La dimensión internacional de la educación superior es un elemento intrínseco de su calidad. El establecimiento de redes cuya acción se base en la ayuda mutua, la solidaridad y la igualdad entre los miembros debe fomentarse y convertirse en un importante instrumento de las instituciones y sistemas.

• La relevancia debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. En este contexto, la pertinencia, la participación en la búsqueda de soluciones a los grandes problemas de la sociedad, la integración con el mundo del trabajo, y una contribución al desarrollo de todo el sistema de educación es esencial para la acción de los establecimientos y de los sistemas de educación superior. Pero siempre debe basar sus directrices sobre a largo plazo en función de los objetivos y necesidades de la sociedad, incluyendo en ellos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente.

DOCUMENTO 4- B

EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO BEM PÚBLICO

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias

Montevideo, 06 de setembro de 2016- Seminário sobre "25 anos da Associação de Universidades Grupo de Montevidéo (AUGM) - Una mirada hacia el futuro de la Educación Superior".

INTRODUÇÃO

Octávio Paz, mexicano prêmio Nobel de Literatura, declarou um dia que "a descoberta do futuro passa inexoravelmente pela reconquista do passado".

Creio que foi isto o que tinham em mente os organizadores deste encontro ao solicitarem a alguém que se encontra, há muito, fora do circuito trazer a este seminário uma série de reflexões sobre "Educação Superior como Bem público"[36]. Desejam, sim, projetar-se no futuro, sem, porém, esquecer ou deixar de lado as lições positivas como negativas do passado.

A tarefa não é simples. No que diz respeito à educação, a especialista latino-americana, Carmen Garcia Guadilla, definiu bem a questão ao constatar que "por la primera vez en la historia, la educación superior se siente acosada por fuerzas comerciales de tal naturaleza, que están logrando destabilizar el carácter de bien público que hasta ahora era inherente a la educación"[37].

E o contexto tampouco permite produzir uma visão otimista face à realidade do mundo moderno.

Em 1996, em plenos preparativos da CMES, solicitamos a uma estudante indiana, Sumita Vadesuva, membro da diretoria da AIESEC – Associação Internacional dos Estudantes em Ciências Econômicas e Comércio- que preparasse um documento baseado nas posições das associações estudantis, explicitando a posição dos estudantes diante das questões em exame, naquela época, sobre o ensino superior. Sumita Vadesuva foi a principal autora de um documento, onde, de maneira incisiva, com um forte espírito crítico, mas objetivo, afimou, entre outras coisas, que "não se sensibilizam os estudantes em torno dos vínculos entre a educação e a maneira de se exercer uma função na sociedade. Em consequência, dá-se demasiada importância aos objetivos individuais e se estimula o desinteresse pela evolução da sociedade[38]. A observação da estudante indiana permanece válida.

---

[36] - Em www.mardias.net, este tema aparece em diversos documentos elaborados durante as últimas décadas. Destaque especial merece o documento

[37] Ver «El difícil equilibrio : La educación superior cvomo bien público y comercio de servicios- Implicaciones del AGCS (GATS)- Universidad de Lima y Columbus- 2003

[38] En citant un document de l'AIESEC «Education and the 21st Century Citizen : A Youth Action Plan'' (1994), Sumita Vadesuva affirme: "Malheureusement, au vu de CE que l'enseignement supérieur nous offre aujourd'hui, la déception nous guette. Les étudiants en commercer et économie se concentrent sur des théories étroites de gestion et de méthodes financières, les étudiants en droit s'enlisent dans les méandres de la procédure judiciaire, les étudiants en sciences et ingénierie s'intéressent uniquement à ce qui peut être prouvé de façon quantitative. Peu d'établissements proposent une formation totalement intégrée, que comprenne à la fois une spécialisation dans un certain nombre de disciplines et une large vue d'ensemble des questions et responsabilités internationales. On ne sensibilise pas les étudiants aux liens entre l'éduction et la manière de jouer un rôle d'anticipation et d'action dans le développement de la société. En conséquence, on donne trop d'importance aux objectifs personnels et on se désintéresse de l'évolution de la société''. (L'enseignement supérieur au XXIème Siècle – Perspective estudiantine- UNESCO- 1996- ED-96/WS/27- Sumita Vasudeva).

Por outro lado, ao me preparar para vir a Montevidéu, revi o texto em que me apoiei, em setembro de 2003, para proferir a aula magna do conjunto das universidades catalãs, na abertura do ano letivo 2003-2004[39]. 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.[40]

Em 2003, iniciei a exposição da Aula Magna dizendo:

> "Los historiadores designan el siglo XVIII como "le siècle des lumières", el siglo de las luces, en función de un movimiento de ideas que ha congregado a filósofos, historiadores y escritores de Europa y especialmente de Francia y que fue capaz incluso de influir a déspotas esclarecidos como Catalina II de Rusia y Federico II de Prusia, pero también, y en particular, a los ideólogos de la Revolución Francesa. Diderot, D'Alembert, Voltaire y Rousseau tienen sus nombres vinculados a este movimiento ideológico que se caracteriza por la confianza en el progreso de la razón y de la ciencia para eliminar la ignorancia y la superstición. El siglo de las luces destaca también por el movimiento en defensa de la libertad de expresión y la voluntad de reformas.
>
> "No es necesario ser un profeta para saber cómo definirán los historiadores del futuro el fin del siglo XX y sobre todo el principio del siglo XXI. **Es un tiempo de oscurantismo**, donde hechos inquietantes se presentan como si fueran resultado de un orden natural. Se confunde la democracia con el poder arbitrario de países poderosos, **algunos de ellos con dirigentes seleccionados a través de procesos absolutamente manipulados.** Se utilizan conceptos como los de libertad y democracia para acciones unilaterales represivas y en oposición a la mayoría de los estados que integran las Naciones Unidas. Se establece el principio de guerra preventiva basándose en ambigüedades, datos falsos y mentiras. En lugar de la defensa de la libertad de opinión y de expresión, es el pensamiento único el que se promueve en todos los campos, con una utilización descarada de la censura. Jamás la expresión "quien no está conmigo está contra mí" fue tan utilizada en las relaciones internacionales. En 1989, en una conferencia organizada en Washington por el Institute for International Economics (IIE), el economista inglés John Williamson forjó los principios **del consenso de Washington: privatizaciones, apertura de la economía, desregulación y control de la inflación y del déficit público**. Se anuncia entonces que el comercio va a traer prosperidad para todos, pero los países en vías de desarrollo que creen en este dogma se empobrecen y ven aparecer mecanismos que les excluyen del poder de decisión y no reciben ninguna contrapartida por las aperturas de sus economías. Los países industrializados consolidan sus políticas proteccionistas y, además, reducen las inversiones en proyectos de cooperación. Pierre Legendre, historiador del derecho, al señalar que el crimen reside

[39] O texto, no original em espanhol, e em catalão foi publicado, como brochura, pela Universidade Politécnica de Catalunha e pode ser encontrado na página de "Researchgate" (Marco Dias) ou em www.mardias.net, livro eletrônico no. , doc. no.

[40] En citant un document de l'AIESEC «Education and the 21st Century Citizen : A Youth Action Plan'' (1994), Sumita Vadesuvalle affirme : Malheureusement, au vu de CE que l'enseignement supérieur nous offre aujourd'hui, la déception nous guette. Les étudiants en commercer et économie se concentrent sur des théories étroites de gestion et de méthodes financières, les étudiants en droit s'enlisent dans les méandres de la procédure judiciaire, les étudiants en sciences et ingénierie s'intéressent uniquement à ce qui peut être prouvé de façon quantitative. Peu d'établissements proposent une formation totalement intégrée, que comprenne à la fois une spécialisation dans un certain nombre de disciplines et une large vue d'ensemble des questions et responsabilités internationales. On ne sensibilise pas les étudiants aux liens entre l'éduction et la manière de jouer un rôle d'anticipation et d'action dans le développement de la société. En conséquence, on donne trop d'importance aux objectifs personnels et on se désintéresse de l'évolution de la société» (L'enseignement supérieur au XXIème Siècle – Perspective estudiantine- UNESCO- 1996- ED-96/WS/27- Sumita Vasudeva).

> en el espíritu del hombre, afirma perentoriamente que **"asistimos a una escalada del oscurantismo"**[41].

"No comments!". Realmente, nada teria a acrescentar a esta introdução, cujos termos são tão ou mais válidos em 2016 que em 2003.

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, inclusive nas universidades, lograram, de maneira ultra eficaz, **impor uma volta ao difusionismo e à aplicação das teorias da modernização**, sinônimo na prática, de controle dos mais fracos por uma elite cada vez mais gananciosa e sem controle de espécie alguma.

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 quer deveriam abandonar seus valores tradicionais, aceitando os valores do mercado em acordo com o modelo ocidental; eram chamados a modificar todo tipo de 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, como na África, por exemplo. Mas este fenômeno se desenvolveu igualmente dentro de países ou estados na Europa, onde, em várias partes, buscou-se estabelecer um estado mono-étnico, mono-cultural, com o

[41] Nesta exposição, detalhava os problemas daquela época que justificavam a qualificação de tempos obscuros: El final del siglo XX representó sin duda un período de gran avance científico y tecnológico. L**a sociedad del conocimiento se instaló definitivamente**, pero en un marco de paradojas y conntradicciones –**progreso científico y tecnológico por un lado, exclusión cada vez mayor por otro**– donde se destacaban: Conflictos de todo tipo, políticos, religiosos, raciales y incluso de naturaleza tribal, frecuentemente estimulados por intereses económicos; Aumento del número de pobres y refuerzo de la militarización; Problemas vinculados al medio ambiente; Problemas de salud masivos y transformación del hambre en una epidemia; Problemas de alimentación y de seguridad sanitaria; Incremento del consumo de drogas y de alcohol; Relaciones internacionales todavía más deshumanizadas, con imposiciones de modelos económicos, culturales y financieros, por un lado, con verdaderos atentados, por otra parte, contra el patrimonio natural de África y de América latina; Consolidación de sistemas de comunicación en sentido único; Problemas de discriminación de todos los tipos, en particular, de género; Analfabetismo persistente, comercialización generalizada de la educación, transformándola en mercancía y dejando de lado la concepción de que es un derecho accesible a todos; Aumento de la deuda externa de los países más pobres y de los países emergentes a pesar, o a causa, de la adopción de políticas de ajuste estructural; recimiento de la inseguridad para los jóvenes que, además, sufren un crecimiento del desempleo y son desestimulados por la falsedad de dirigentes procedentes de todos los segmentos de la política, implicados en actos de corrupción y que no revelan poseer ideas sólidas relativas a la construcción o consolidación de proyectos nacionales o de proyectos de una sociedad más justa.

abandono de línguas e costumes locais e, sistematicamente, colocando o mercado como elemento principal de regulação nas sociedades[42].

Esta ideologia penetra em todos os meios e mesmo nas organizações internacionais que continuam sustentando, na teoria, uma visão humanística, mas, na prática, contraditoriamente, adotam posições opostas, deixando de lado toda e qualquer visão crítica e aceitando que a comercialização invada tudo. Em síntese, adotam uma posição passiva e passam a aceitar, como naturais, medidas que se baseiam na aceitação de que sejam forças do mercado as que devam controlar a sociedade, inclusive a educação.

REPENSAR A EDUCAÇÃO

Um exemplo marcante desta tendência foi a publicação, em Paris, no ano passado (2015) de um documento ("Repensando a educação - Rumo a um bem comum global?") que visaria a atualizar as reflexões do Informe Faure ("Aprender a ser", 1972) e Informe Delors ("Educação: um tesouro a descobrir", 1996) e que, em realidade, através de subterfúgios primários, busca eliminar o conceito de "bem público" aplicado à educação e ao ensino superior.

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:

> "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).

Segundo esta concepção, o serviço público se baseia 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[43].

Confunde-se muitasvezes 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 destas medidas se submetam a normas que privilegiem o interesse coletivo.

---

[42] Comentários mais detalhados sobre esta questão, encontram-se em www.mrdia.net electronic books, doc. no.

[43] Uma análise aprofundada sobre estas carecrterísticas do serviço público encontra-se em "Le management dans lês organisations publiques" de Annie Bartoli, Dunod, 2ème édition- 1995-2007

Também requer a existência de mecanismos que obriguem os prestadores do serviço a encargos ("cahier de charges" em francês), sendo o controle realizado por autoridades legítimas, democraticamente eleitas.

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. Esta 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, neste caso, são vistos como clientes. É o modelo anglo-saxônico, que se busca espalhar por todo o mundo[44]. Para isso, são usados diversos processos que, aparentemente autônomos ou independentes, visam todos ao mesmo fim:
>
> a) consolidação dos princípios do **Acordo Geral de Comércio de Serviços da OMC (Global Agreement on Trade Services, GATS em inglês**), que transformam a educação, em particular o ensino superior e o ensino a distância, em mercadoria. Agora, definem-se bases para um convênio mais restritivo que o AGCS. Trata-se do TISA.
> b) estabelecimento de u**m sistema internacional de credenciamento (acreditação)**[45];
> c) **a revisão das convenções sobre reconhecimento de estudos** com base prioritariamente na convenção de Lisboa de 1997 que reúne os países europeus, Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália;
> d) **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 na África e na América Latina[46];
> e) o desenvolvimento incontrolado dos MOOCs- Massive Open on-line courses.

O que há de grave ou de problemático nestas questões?

A concepção de serviço público baseada na Declaração universal dos direitos humanos opõe-se uma lógica de natureza econômica e financeira, cujos critérios são essencialmente mercantilistas. 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. Organismos privados podem ser encarregados de missões do serviço público, pela aflição das disposições de delegação, autorização ou concessão.

---

[44] - Ver vártios documento na página www.mardias.net e em researchgate (Mardias), em particular FLAES e San Miguel Allende

[45] Ver Anexo III- Um exemplo de manipulação internacional.

[46] Processo de Bolonha- duas referências

Ao se analisar como funciona a cooperação internacional em questões de desenvolvimento e, em particular no campo da educação, isto se torna mais claro. Há que se compreender que, durante muito tempo, falou-se na “ajuda” como um instrumento de cooperação. Descobriu-se então que a ajuda beneficiava frequentemente muito mais os países doares 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.

Hoje, busca-se vender produtos, cooperação passa a ser vista como sinônimo de comércio (para isto, a OMC e a inclusão da educação no Acordo Geral de Comércio de Serviços são poderosos instrumentos) e busca-se forçar os países em desenvolvimento a reformarem seus sistemas para copiar modelos tradicionais como o dos Estados Unidos, ou o modelo da reforma de Bolonha, que, em realidade, é uma adaptação do modelo norte-americano, já adotado por diversas universidades latino-americanas desde o final dos anos cinquenta. Estamos cada vez mais longe de se adotar um processo, segundo o qual, ao se planejar e executar reformas dos sistemas de ensino superior, busquem-se soluções autônomas, baseadas na experiência e nas necessidades de cada região, ainda que elementos de convergência sejam buscados para facilitar uma cooperação solidária, entre iguais.

BM INTRODUZ O ADJETIVO GLOBAL

Desde o início do presente século, o Banco Mundial acrescentou à expressão "educação, um bem público", a palavra "global", ao mesmo tempo em 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.

Um leitor desavisado poderia pensar que bem público global significava que este nível da educação devesse ser considerado como bem público em todas as partes. Nada disto. A inclusão do adjetivo ‘global’ significava, de fato, que o bem público global seria aquele desenvolvido em um pequeno grupo de países, que é sempre apresentado como modelo de qualidade a ser imitado no mundo inteiro.

Em outras palavras, a valer este 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 estas instituições conjuntamente com suas sociedades. A qualidade, então, passou a ser definida em função da resposta adequada que der às exigências do mercado e não ao que lhe solicita a sociedade.

Relembremos, então, o passado, uma vez mais. 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 deste documento, de uma referência ao bem público global como se este “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 esta expressão do informe final, cujo texto os participantes não puderam debater.

RENÚNCIA À NOÇÃO DE BEM PÚBLICO

O documento "Repensando a educação - Rumo a um bem comum global?", lançado em Paris em 2015, volta à carga ainda que de maneira sutil. Alegando que se deve renunciar à noção de "bem público" na educação, sob os falsos argumentos de que este conceito não consegue ser unânime e porque ele procederia de uma posição individualista, apóia, na prática, a ideia de que temos de nos adaptar a uma realidade onde os princípios da comercialização da educação predominam.

Os autores do documento jogam com análises que, de há muito, se verificou serem errôneas. Os bens públicos são vinculados às políticas públicas e estatais. Por isto, alguns desenvolvem um falso o mal entendido, arguindo que bens públicos são apenas os que o sistema público proporciona. Ora, como a educação e outros bens, são fornecidos 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.**

Foi com esta percepção que, na União europeia, economistas lançaram a ideia de bens comuns que, independentemente de sua origem pública ou privada, caracterizar-se-iam como fundamentais para a implementação de direitos fundamentais de todas as pessoas[47]. Trata-se de um sofisma. **O bem é público por sua natureza e não umna decorrência dos tributos 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 empresas privadas, que agirão conforme seus próprios padrões, seus famosos códigos de ética, onde o mais difícil, frequentemente, é justamente achar a ética...

Eliminar a noção de bem público não pode ser considerada inocente, e menos ainda, quando, em seguida, acrescenta-se o adjetivo mundial. Os teóricos do Banco Mundial lançaram esta armadilha há quase duas décadas. Alguns espíritos desavisados imaginaram que o adjetivo global significaria que o bem público deve ser acatado em todos os lugares. Ledo engano! O que se pretende é que uma determinada concepção de bem público por coincidência aquela dominante nos países anglo-saxônicos industrializados- é a que deve ser aceita em toda a parte. O global não significa abertura, representa estreitamento, justifica posições e atitudes neo-colonialistas.

Agora, os autores do documento "Repensando a educação - Rumo a um bem comum global?" tomam emprestada de economistas liberais a noção de bem comum e anexam a ela, seguindo o exemplo do Banco Mundial, o adjetivo "global".

Segundo o jornal diário 'Le Monde', de 04 de junho de 2002, os serviços de interesse geral designam as atividades de natureza comercial ou não, que são considerados de interesse público pelas autoridades públicas e, em consequência, tornam-se sujeitas às obrigações do serviço público.

---

[47] Ver Claire Guéulud- ''Le climat, bien public ou bien commun?" – Le Monde 13 novembre 2015, pg. 7 do suplemento "Idées".

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. Este é particularmente o caso dos transportes, da energia e da comunicação.

Tudo isto levou alguns países europeus, inclusive a França, a tentar adotar uma posição de equilíbrio, insistindo para que a União europeia formulasse diretivas para os serviços econômicos de interesse geral. E alguns pensaram em incluir aí também a educação, o que é inaceitável, pois educação não deveria ser vista nunca como atividade comercial. Trata-se, claramente, no caso, da adoção da política do mal menor. Mas, chamemos a atenção**, maior ou menor, é sempre um mal.**

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 não impede a participação de instituições privadas na prestação de um bem público. Ela exige que os interesses coletivos sejam resguardados[48].

O resto é firula de profissionais que, no caso da educação, desejam consolidar a educação como comércio ou de ingênuos que não se dão conta de que estão sendo utilizados. Embora digam ser favoráveis à educação para todos, põem por terra postulados que compõem o DNA da Constituição da UNESCO, que - é necessário insistir- levavam em conta a capacidade de adaptação da educação à evolução da sociedade. 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

Na linha oposta, representantes do mundo académico e também de organismos governamentais latino-americanos, reunidos recentemente, num fórum latino-americano de educação superior[49], consideraram, de maneira enfática, a educação superior "como um bem público social" e assinalaram que "a educação 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 deve assumir no processo de desenvolvimento sustentável, soberano e cooperativo dos países da região" (em "Foro latino americano de educassem superior – pg. 51- Editora Pixel – 2015- 17 y 18 de noviembre de 2014) página 13 em português, página 28 em espanhol). Como un bien público social, la Educación Superior es un derecho humano universal, una necesidad social y un deber del Estado. Esta es la convicción y base para el papel estratégico que debe asumir en el proceso de desarrollo sostenible, soberano y cooperativo de los países de la región.

A defesa do principio de que a educação é um bem público é tradição na região e faz parte também do DNA da Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu. No início de 1995, a UNESCO lançou um documento de políticas universitárias – "Mudança e desenvolvimento no

[48] ERT- ver www.mardias.net

[49] FLAES- Foz de Iguaçu

ensino superior – documento de orientação" [50] - **que consolidou a visão o 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. A mobilização entusiasta se iniciara por ocasião dos debates em torno da conferência regional realizada em Havana, Cuba, em 1996. Em todas estas ocasiões, os membros da AUGM se destacaram enfrentando a todos aqueles que pretendiam –e continuam pretendendo- **tratar a educação e, em particular o ensino superior, como simples mercadoria** e colocá-la sob a supervisão e o controle de instituições financeiras e, atualmente, do Acordo Geral de Comércio de Serviços no marco da Organização Mundial do Comércio.

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

REAFIRMAR O PRINCÍPIO- CENTENÁRIO DE CÓRDOBA

Dentro de dois anos, comemoram-se os cem anos da Reforma de Córdoba, movimento que, iniciado na Argentina, teve influência em toda a América Latina e repercussão no mundo inteiro[51].

Em outras ocasiões, já tive a oportunidade de chamar a atenção para a importância do movimento de 1918 iniciado na Argentina. Cordoba mostrou quão importante é organizar, 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 idéias fruto das transformações resultantes da Grande Guerra, o surgimento de classes médias que queriam ocupar um espaço maior na sociedade, configuraban uma atualidade que não é mesma de nossos dias.

---

[50] O documento foi publicado em inglês (original), francês, espanhol, russo, árabe e chinês. Uma versão em japonês também circulou. Em português, foram publicadas três edições, uma em Santa Catarina, Brasil, pela UFSC, uma segunda pelo CRESALC, em Caracas, e uma terceira, como parte do livro "Tendências da Educação Superior para o Século XXI", publicado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, em 1999. Ver história e diferentes versões do documento em www.mardias.,net, vol. eletrônico no. 7.

[51] Ver, também a título de exemplo: www.mardiasnet. Vol. 14, Doc. No. 12- "Desafíos de la educación superior a la luz de la reforma de Córdoba`` – Córdoba, Argentina, Junio de 2008-

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 a 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:

-Apoio à consolidação da ideia de autonomia da autonomia universitária.

-Insistencia na idéia de tratar os alunos como adultos, como sujeitos e não como objetos de seus destinos.

-A necessidade de as universidades estejam vinculadas à sociedade, examinem os problemas da sociedade, busquem na sociedade a principal justificativa para sua existência.

Muitas destas questões são atuais. Outras, como a necessidade de adaptação às mudanças da sociedade, necessitam de uma reflexão profunda. É de fundamental importância insistir no caráter de bem público da educação superior, que há décadas busca-se destruir. O serviço público é um serviço que, por sua natureza, deve ser fornecido em benefício de todos. E a educação, segundo Declaração universal dos direitos humanos, é um destes bens públicos que, quando disponibilizados por estas organizações, seja qual for sua natureza jurídica, devem fazê-lo como serviço público. Si não agem desta maneira, é porque os governos não cumprem suas funções e são coniventes com o não cumprimento da responsabilidade dos que prestam o serviço. O debater desta questão é fundamental. É aceitável que em lugar das famílias ou de representantes dos cidadãos nos governos, sejam as multinacionais ou governos estrangeiros os que irão definir que educação queremos para nossos filhos?

Sem dúvida, 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 ser decidido por organizações como o Banco Mundial, o FMI e a OMC. O centenário de Córdoba dá ao mundo acadêmico latino-americano a oportunidade de atualizar este marco. A base existe. Alguns elementos estão na Declração de 1918. Nosa dias de hoje, uma referência fundamental, em termos universais, é a declaração de 1998, complementada, no que diz respeito a América Latina, com a declaração da CRES – Conferência Regional sobre o ensino superior de 2008-, em Cartagena de India.

ATUALIZAÇÃO DA DECLARAÇÃO DE 1998

Recentemente, no Brasil e na China, fui questionado sobre que pontos deveriam ser revistos para uma eventual atusalização dsa Declasração de 1998, partindo-se da aceitação de que esta continua sendo uma referência no que diz respeito aos princípios básicos da relacção entre o ensino superior e a sociedade.

Responder a essa questão requer recordar que desde algumas décadas, duas racionalidades fundamentam as ações dos estabelecimentos do ensino superior, uma tratando a educação como

bem público, a segunda, dominante atualmente, vendo neles empresas capazes de vender produtos a quem possa comprá-los. 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 a IIa. CMES de 2009 estabeleceram três pontos essenciais: a pertinência, a melhoria de qualidade de conteúdo e de gestão e a internacionalização considerada essencial para reduzir as diferenças entre os países.

Hoje, no entanto, a tendência à comercialização se amplia e a educação se torna um dos principais itens de exportação de vários países. Fator determinante desta tendência foi a decisão da OMC, em 1998, de definir os serviços que deveriam ser considerados como comerciais, incluindo, entre eles, a educação superior e o ensino à distância. Hoje, como afirmamos anteriormente, notam-se vários processos que, embora apontados como independentes, em realidade são conectados e têm, entre seus objetivos fundamentais, consolidar o princípio de uma modernização do ensino superior, sinônimo de comercialização e de adoção de modelos únicos.

Uma volta às decisões da CMES de 1998 é necessária, em particular o seguimento da recomendação de que os estabelecimentos de ensino superior definam ou redefinam suas missões conjuntamente com a sociedade e considere a cooperação, cooperação solidária, como figurando entre suas missões.

A declaração, passados quase vinte anos, segue atual. Os debates de hoje se centram na necessidade de reformas, na importância de instrumentos de avaliação e de acreditação, no reforço dos vínculos com o mundo do trabalho, na importância de se ter o estudante como centro de toda a estratégia dos estabelecimentos de ensino superior, da questão da democratização, do acesso, do financiamento, da autonomia, da pesquisa voltada à solução dos problemas básicos da sociedade, no desenvolvimento dos MOOCs- Massive open online courses.

A CMES, no documento que adotou em complemento à declaração, e que visava a configurar um plano de ação para as reformas do ensino superior no mundo inteiro, sugeriu que os estabelecimentos de ensino superior definissem ou redefinissem suas missões. Este é um ponto que, até agora, não mereceu a atenção da comunidade acadêmica, em particular na América Latina. 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. 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 “estándares” 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 estes 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 5 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 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 a uma criatividade cultural alimentada por um conhecimento e uma compreensão do patrimônio cultura 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".

Estas 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 brasileiros e 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?

Desde o início da existência das universidades, na Idade Média, até os dias de hoje, a liberdade e 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 ideia de autonomia implica, então, vários elementos: liberdade de pesquisa, liberdade de ensino, o poder de autogestão.

No entanto, já não estamos na Idade Média, quando estas ideias começaram a ser formuladas. A sociedade já não está estruturada através de corporações, a vida social tornou-se mais complexa. A autonomia como sinônimo de soberania, de poder sem restrições, de recusa de prestar contas à sociedade é cada vez mais contestada.

A confusão entre autonomia e soberania pode ter efeitos negativos para a vida acadêmica. Em seu livro de memórias "Le monde d'hier –souvenirs d'un européen", escrito no Brasil pouco antes de sua morte em Petrópolis, em 1.942, Stefan Zweig conta que 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 sociedades 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 do Brasil, governos considerados democráticos tampouco têm sido entusiastas de uma autonomia real, pois esta é vista por eles apenas como um instrumento para libertar-se das responsabilidades financeiras em relação ao ensino superior. E esta atitude não se verifica apenas na América Latina. Nos anos 80, errou que 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, ousava indagar as razões desta postura. Nas reuniões da OCDE, 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.

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, a um representante de uma organização internacional que desejava impor ao Brasil

mudanças no seu sistema legal referente às instituições públicas. Infelizmente atitudes como estas são raras. O problema da autonomia é universal. Vejam o caso francês. 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 gastavam os membros destes 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?

Laurent Schwartz, num relatório destinado ao Comitê Nacional de Avaliação, em 1987, intitulado "Où va l'université?", publicado por Gallimard, em 1987, declarou com bastante realismo:

> -"Tout le monde parle de l'autonomie, mais rien n'est vraiment fait car les universités n'ont pas d'autonomie financière, ni même gestionnaire; il est indispensable qu'elles l'acquièrent, au moins peu à peu, avec un contrôle seulement à posteriori, ce qui n'est pas le cas dans la pratique. Les programmes doivent être diversifiés, les recrutements d'étudiants et d'enseignants doivent être diversifiés. L'autonomie, dans notre pays hypercentralisé, ne peut être que progressive, on n'y parviendra que par étapes, avec des essais et des erreurs. L'autonomie suppose la responsabilité, un gouvernement fort des universités (ce qui est difficile avec les conseils actuels), et de nombreuses évaluations accompagnées de sanctions positives ou négatives. La compétition nationale et internationale est la meilleure régulation de l'autonomie".

E aí retomamos o fio da meada para assinalar que a definição ou redefinição de missões deveria provocar um grande debate dentro das instituições. Este, no entanto, é um dos pontos sobre os quais pouco se tem feito. Mesmo na Conferência Paris + 5, em 2003, ou na CMES de 2009, seus participantes deixaram de lado esta questão que, no entanto, é fundamental. O seguimento dos resultados da CMES não pode se limitar a decisões do governo ou de instituições globais. As ações devem vir da base, da comunidade acadêmica e das instituições e da sociedade à qual são vinculados os estabelecimentos de ensino superior que, juntos, devem buscar alcançar os mesmos objetivos: melhorar a qualidade e a pertinência das instituições e dos sistemas de educação superior.

A definição da missão será, além do mais, um instrumento importante para a avaliação de cada instituição em função de seu projeto, que tomará em consideração a situação internacional globalizante e sua vocação específica face aos problemas da sociedade à qual esteja diretamente vinculada. Dispondo de um documento desta natureza, a instituição poderá organizar, de maneira mais legítima e objetiva, processos de avaliação interna e enfrentar uma avaliação externa que também somente terá sentido se tomar em consideração o objetivo que, autonomamente, atribuiu-se cada instituição.

Se o mundo acadêmico lograsse fazer valer esta 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, de novo 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, desta vez em Cartagena de Indias, em 2008 e, como Havana em 1996, com grande mobilização na totalidade dos países da região.

Mas nisso ficaram os pontos comuns. O representante do Sr. Matsuura, portador de um diploma francês, falando em Cartagena advertiu que 2009 não seria como 1998. Entusiasmados com o resultado da conferência, os ouvintes não entenderam o que isto significava. Foram compreender em Paris, em julho de 2009, quando, chegando a Paris, os representantes latino-americanos notaram que não se havia tomado 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 Guarga, "todo atributo de "pertinencia" en relación com una sociedad concreta, restando únicamente el atributo de "calidad" como único atributo eventualmente controlable por los estados nacionales y es alli donde el BM propone que se adopte um critério también global de "calidad". Criterio que, en el marco de la CMES de 2009, se propuso que se tomara de un documento de 2005 de La OCDE (no se trata de un documento de la UNESCO) titulado "Directrices para la calidad e la provisión transfronteriza de ES".

Foram então representantes das comunidades acadêmicas de América Latina, em particular os do grupo de Montevidéu, e ministros como Juan Carlos Tedesco, da Argentina, que se opuseram a estas 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 DAE 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, no entanto, que se incluísse uma rejeição aos princípios do GATS. Estados Unidos e Romênia vetaram a inclusão de qualquer referência a este tema, como o Paquistão. 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 esta é a questão que fica pendente. Os que advogam o enterro da ideia de educação como bem público são poderosos, são persistentes, dispõe 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 de poder político.

NO HAY FANTASMAS PERO QUE EXISTEN, EXISTEN

Vários processos em curso no mundo acadêmico, hoje, visam, portanto o controle do comércio de produtos educativos e o domínio da formação em escala global[52].

Nos dias de hoje, uma atenção especial deve ser dada às discussões que cinquenta e pouco países desenvolvem em Genebra, na sede da Embaixada da Austrália, para finalizar a formulação e

[52] - Ver como exemplo: a) www.mardias.net – vol. 15, no. 1- "Quién creó este monstruo? - Educación y globalización: Sus relaciones con la sociedad``. RIES – México, vol. 1, no. 2- 2010;

b) ``Siglo Del conocimiento y El desafío para la educación superior``, conferência inaugural do 7 Encontro de Redes Universitárias & Conselhos de Reitores da América Latina y do Caribe'' – 23.09.2015- San Miguel de Allende, México- o texto se encontra na página web do IESALC ou em researchgate- contributions of Marco Dias.

obter a aprovação de um novo tratado o TISA – Trade in Services Agreement- Acordo sobre o Comércio de Serviços ACS- Trata-se de um clone depravado do GATS.

Os países ricos, liderados desta vez por Estados Unidos e Austrália, querem obter, em Nairóbi, a aprovação de um tratado, o TISA – Trade in Services Agreement que pode ser traduzido em português como Acordo sobre o Comércio de Serviços –ACS. Trata-se de **um clone depravado do GATS** (General Agreement on Trade in Services) ou AGCS, em português (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços), cuja implementação, no entender dos estadunidenses e australianos, está sendo muito lenta, desde que, em 2003, em Cancun, sua aplicação foi rechaçada por vários países em desenvolvimento.

Os documentos em debate são secretos, mas conhecem-se seus 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 terão de ser estendidos para as universidades privadas nacionais e estrangeiras. Isto significa a morte da educação pública.**

Entre os países participantes destas discussões na Embaixada da Austrália**, há 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 e Turquia, Hong Kong e Taiwan. Uruguai decidiu ficar fora e o Brasil, logo após o afastamento de Dilma Roussef, sem fazer barulho passou a sentar-se na mesa de negociações com norte-americanos, europeus e australianos.

Wikileaks foi quem difundiu, por primeiro, uma informação sobre a elaboração deste projeto de clonagem e sobre as discussões que se realizavam, secretamente, na Embaixada da Austrália, em Genebra.

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.

Na prática, isto significará que, aceitando o acordo, todos os setores da economia, incluídos aí educação, saúde, energia, turismo, previdência e tudo mais será coberto pelo acordo. Os governos serão então ameaçados de ações nos tribunais específicos criados para este fim, podendo ser acusados de favorecer, por exemplo, empresas locais. No caso da educação, volta-se ao fantasma de

que um Estado que financie o setor público de universidades, poderá ser processado caso não dê os mesmos recursos a empresas privadas inclusive de outros países.

FIM DA DEMOCRACIA

Outro ponto estarrecedor do projeto estabelece que funcione 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), nenhum governo mais tarde poderá voltar atrás. Em termos de soberania, isto significa que de nada adiantará os cidadãos de um país decidir eleger um governo com opções diferentes daquelas dos que assinaram o acordo. As decisões não poderão sofrer alterações.

Destaque-se que, nas discussões que se realizaram em Genebra, na Embaixada da Austrália, não participaram os países do BRIC (Brasil, China, Rússia, África do Sul, Índia). Em outras palavras, o TISA marginaliza os países emergentes.

Incidentemente, esta movimentação dos ultraliberais revela o que já não é segredo para ninguém. Desde Cancun, Estados Unidos e seus aliados em matéria de relações econômicas internacionais, já não consideram a OMC fiável. Esta organização valia enquanto eles a controlavam, mas, desde o momento em que se exigiu que cada país tivesse efetivamente o direito a um voto, a situação mudou. Destaque-se ainda que o acordo limitará a capacidade dos Estados soberanos adotar leis novas em domínios tais como a segurança dos trabalhadores, o meio ambiente, a proteção do consumidor e as obrigações de um serviço universal.

ANÁLISE DE BROVETTO

No Uruguai, em 8 de abril de 2015, Jorge Brovetto, 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, enviou nota à AUGM e a uma série de líderes acadêmicos no mundo inteiro, afirmando:

1- "En noviembre de 2001, con el voto de 144 países representados por sus ministerios de comercio u organismos similares, se aprobó la propuesta de la OMC (WTO en inglés) de incorporar a la Educación Superior entre los servicios regulados por el AGCS (GATS**).**

2- En términos prácticos, el significado real del acuerdo es el de transformar a la educación en un bien de mercado, una mercancía sujeta **a las disposiciones, reglamentaciones, controles y sanciones** en su comercialización internacional, similares a las del comercio de cualquier otro servicio o mercadería.

3- La resolución de incorporar a la educación como un servicio mercantilizable se opone, además, por su propia consideración de "mercancía", a la definición adoptada, a nivel mundial en la Conferencia Mundial de Educación Superior de UNESCO del año 1998, de que la Educación, en todos sus niveles, constituye un **"Bien Público".**

4- **L**a inmediata respuesta internacional de enfrentamiento a la resolución de la OMC, fue liderada por la UNESCO y contó con el firme apoyo de las mayores organizaciones académicas la región y del mundo, tales como la UDUAL, (Unión de Universidades de América Latina) y la AUGM, (Asociación de Universidades Grupo Montevideo), en ambos casos con participación protagónica de nuestra Universidad de la República. La reacción mundial fue de tal magnitud que, de hecho, la resolución de la OMC, quedó sin efecto práctico y no llegó a aplicarse. Esto no quiere decir que el organismo internacional del comercio haya renunciado a su propósito original de lograr un mercado global para los muy redituables servicios educativos transnacionales.

5- Según se expresa textualmente en la información oficial del TISA en Internet: el TISA *"está basado en el GATS de la WTO",* "*los objetivos, las definiciones… del TISA son los del GATS*" *"los acuerdos* (del TISA) *son compatibles con el GATS de la WTO".*

6- En conclusión, los servicios educativos no deberían ser incluidos, en ninguno de sus diversos niveles, por ningún motivo, entre los temas a negociar en el marco del TISA, puesto que ello no corresponde a la condición de un bien público como lo es la Educación".

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

É uma decisão importante a do Presidente Tabaré Vasquez. Por quê? O acordo é antidemocrático e fere a soberania dos países. Quando um país aceitar os termos do acordo, já não poderá recuar. Isto significa que, num país democrático, onde há eleições livres, se um governo toma decisões nestas áreas, novos governos, eleitos pelo povo para mudar a política, não poderão alterar nada. Uruguai pode ser pequeno, mas tem coragem de enfrentar os grandes.

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 critica 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.

Seria muito longo descer a todos os detalhes, mas pode-se observar que, desde o início deste século, iniciativas diversas foram tomadas para impor, na prática, uma espécie de pensamento único que, no caso do ensino superior, se configurava pela aplicação nos países dos princípios da Organização Mundial do Comércio que, desde 1998, passou a considerar a educação e, em particular o ensino superior e o ensino a distância, como mercadoria.

A declaração de 1998 passou a ser ignorada e, por outro lado:

a) fez-se um silêncio sobre a pertinência e sobre documentos básicos, por exemplo, sobre o discurso de encerramento 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;

b) Passou-se a se utilizar, de maneira sistemática, processos de recuperação. Fala-se de respeito à diversidade cultural, e, ao mesmo tempo, estimulam-se práticas que visam ao estabelecimento ou confirmação de monopólios, de visão única do processo, de qualidade baseada em padrões fechados restritos a certos países e certas realidades. Exemplo claro de uma recuperação deste tipo ocorreu durante a Conferência de Paris + 5, em 2003, quando, não fora a reação dos delegados latino-americanos, ter-se-ia registrado no informe final, sem discussão, o **conceito de bem público global, em lugar de bem público**. Bem público para o ensino superior significa que se trata de um serviço público, acessível a todos, sem discriminação, permanente e adaptável às condições e mudanças da sociedade. Bem público global implicaria na aceitação de modelos globais, em consequência de processos de acreditação estandardizados, contrários à diversidade cultural, facilitando a comercialização da educação e seu domínio por instituições de um pequeno grupo de países;

c) Na área justamente da acreditação e da avaliação, um processo que durou pelo menos quarenta anos, levou à elaboração de convenções regionais sobre o reconhecimento de estudos e de diplomas do ensino superior e a uma recomendação internacional em 1993, adotada por consenso, após muito estudo, reflexão e negociação. No entanto, instalou-se na primeira década deste século e continua em curso um processo que visa, sem dúvida, ao **estabelecimento de um sistema internacional de acreditação baseado em boas práticas modeladas na experiência dos países signatários da convenção de Lisboa de 1997 (Europa, além de Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália).** O documento base para toda esta operação foi elaborado pela OCDE com a colaboração de funcionários da UNESCO. Esta\ organização não o aprovou oficialmente pelo seu Conselho Executivo e Conferência geral, mas é usado como se fora documento oficial da UNESCO que apenas dele tomou nota. Abandona-se, na prática, a recomendação de 1993, que é mencionada apenas para justificar um enterro de terceira classe, e utilizam-se, no processo em curso de reformas das convenções regionais, princípios baseados todos na experiência dos países europeus (aos quais se somam Canadá, Estados Unidos, Israel e Austrália).

d) Uma série de processos, aparentemente independentes, mas em realidade profundamente interligados, passou a ser utilizada com o mesmo objetivo final: consolidar a posição de liderança de um pequeno grupo de países, em geral anglo-saxônicos. São eles:

- 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 e aprovação de uma convenção mundial com esta mesma base;

- **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;

- **Des**envolvimento incontrolado dos Massive Open On-Line Courses **(MOOC)**.

Um relatório recente publicado pela Shanghai Normal University, baseado em 9.569 entrevistas feitas com jovens com idade entre 14 a 35 anos, em 10 cidades chinesas, incluindo Pequim, Xangai e Guangzhou, revela que quanto maior o nível de educação as pessoas recebem, menos honestas elas são.

O resultado da pesquisa vai contra a percepção geral de que as pessoas quanto mais educadas são, mais integridade têm, fato que constitui o real valor da educação. Na verdade, a derrubada dessa crença não é tão estranha, mas deve ser motivo para uma auto-reflexão. Os estudantes geralmente crescem em um ambiente aberto, em que tanto fatores sociais positivos como negativos têm influência sobre eles. É comum os estudantes adquirirem um conhecimento especializado, valores positivos e receberem uma formaçao para serem "bons" no campus, vebdo, ao mesmo empo, em suas vidas diárias, como alguém pode beneficir-se fazendo trapaça, sendo desonesto ou aplicando "regras ocultas". Tais recompensas para ser "mau", sem dúyvida, abalam os ideiais positivos inculcados neles e são mesmo capazes de os persuadir qaue, pra ter sucesso, precisam agir da mesma forma.

Em termos absolutos, revela a pesquisa, não é que as pessoas quanto mais educadas sejam menos honestas serão. Quando os formados entram no mundo do trabalho, eles logo entram em contacto 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.

É vergonhoso para a sociedade o fato de que os que dispoe 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.

DOCUMENTO NÚMERO 4- C

VINTE E CINCO ANOS DA AUGM

C) Notícia da conferência com fotos

Reforma de Córdoba y AUGM: En defensa del bien público

Marco Antonio Rodrigues Dias, ex Director de la División de Educación Superior de la UNESCO en el seminario "Una mirada hacia el futuro de la Educación Superior". 06/09/2016 Foto: Richard Paiva-UCUR. "La educación superior como bien público", fue el título de la presentación del

experto Marco Antonio R. Dias, en el seminario que conmemora 25 años de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). En su opinión, las tendencias mundiales son contrarias a esa dirección, por eso alentó a fortalecer la integración regional a partir del vínculo entre sus universidades: «sin esta unión nuestra región no va a poder sobrevivir, advirtió.

Dias es consultor internacional en el campo de la educación superior (ES), fue director de la División de ES de la Unesco entre 1981 y 1999, por tanto no solamente conoce de cerca su evolución en las últimas décadas, también fue testigo de la creación y el desarrollo de la AUGM. «Es una de las mejores redes universitarias, no solo a nivel regional sino a nivel mundial», afirmó.

El experto, que fue presentado por la rectora de la Universidad Nacional del Nordeste, Delfina Veiravé, indicó que para hablar del futuro "es bueno mirar al pasado para ver qué hubo de positivo". Desde su posición en la Unesco Dias asistió a la creación del Centro Regional para la ES en América Latina y el Caribe, más tarde Instituto Internacional para la ES en América Latina y el Caribe (IESALC). Fue además responsable de la aplicación del programa Cátedras Unesco y coordinador de la Conferencia Mundial sobre ES de 1998.

Para referirse al presente Dias citó a Carmen García Guadilla, quien en 2003 advertía que la ES se sentía "acosada por las fuerzas comerciales de tal naturaleza, que están consiguiendo desestabilizar el carácter de bien público que, hasta entonces, era inherente a la educación". Ese mismo año el propio Dias afirmaba en un discurso que nos encontrábamos, en todos los campos, "en una época de oscurantismo", "13 años después no tengo mucho que añadir", dijo este martes, "creo que seguimos viviendo en una época de oscurantismo, en particular en nuestra región. El Consenso de Washington destruye las economías y aún después de la crisis financiera de 2008, sigue siendo impuesto en todos los continentes", lamentó, "gobiernos teóricamente democráticos se someten a las reglas del mercado, y transforman todo, incluso la educación, en un negocio rentable, abandonando su sentido social".

Igualdad, continuidad, adaptabilidad

Con el objetivo de sostener esta tendencia, en los últimos decenios se ha venido consolidando un pensamiento único en el campo la ES, destacó, que "intenta imponer el difusionismo y teoría de la modernización". Esta teoría se basa en un presupuesto etnocéntrico occidental, que considera que las formas de organización de las sociedades deben ser universales, sin tener en cuenta la diversidad cultural o la formación histórica de los pueblos, y asume que el único modelo válido de universidad es el desarrollado por las grandes instituciones de Occidente. "Esta ideología penetra todo", afirmó, e incluso las organizaciones que continúan postulando en la teoría una visión más humanista, aceptan que la comercialización invada todo. Dias planteó que en relación con la ES, últimamente la Unesco ha aplicado criterios "más adaptados a una organización de países ricos que a sus principios históricos", su prioridad "tiene que ser la colaboración para desarrollar la educación en el mundo entero, apoyando a los países que más lo necesitan".

Dias explicó que la noción de servicio público se basa en tres principios: la igualdad -todos tienen el mismo derecho a acceder a estos servicios-, la continuidad o permanencia, y la

adaptabilidad a la evolución de la sociedad. Hay dos formas fundamentales de concebir universidades, expresó: "como servicio público prestado por los gobiernos o por instituciones que tienen concesión o delegación para ello", o bien "como empresas organizadas para vender productos a quienes pueden pagarlos, donde los estudiantes son vistos como clientes". En la Conferencia Mundial de 1998 prevaleció la primera, acotó.

Sin embargo hay quienes sostienen "que las universidades públicas solamente benefician a una élite", dijo. En relación a esta idea citó un estudio de la década de los noventa que analiza las características de la población estudiantil en la Universidad Estatal de Campinas, y que encontró que más de la mitad de los jóvenes provenían de familias de clase media o baja. Dias se refirió a estudios más recientes, realizados también en Brasil, pero enfocados en la distribución de la matrícula entre las universidades públicas y las privadas: en 2012 el 27% se concentraban en instituciones públicas y 73% en las privadas. Añadió que actualmente se puede verificar en Brasil que más del 80% de las instituciones de enseñanza superior tienen fines lucrativos y son mantenidas por empresas y grupos económicos poderosos, nacionales o extranjeros. ¿Qué tipo de ciudadanos están formando las universidades brasileñas?, cuestionó.

Trampas en el horizonte

Dias advirtió que en el plano internacional ocurren procesos "aparentemente autónomos", que van en la misma dirección. Entre ellos mencionó el Acuerdo General de Comercio de Servicios de la Organización Mundial de Comercio, (GATS por sus iniciales en inglés) "que transforma la enseñanza superior en mercadería", y el Acuerdo sobre el Comercio de Servicios (TISA, por sus iniciales en inglés), "que es peor, porque liquida toda posibilidad de considerar a la ES como bien público, es un clon depravado del GATS", aseguró. Entre las herramientas que pueden sostener la mercantilización de la enseñanza incluyó el proceso de Boloña, "útil para la uniformización de procedimientos en Europa, pero que puede convertirse en un instrumento de dominación si es implantado en regiones en desarrollo como América Latina o África", y los sistemas de ranking de universidades basados en criterios criterios que se ajustan sobre todo a países desarrollados.

En un tono similar, lamentó la publicación de un documento de la Unesco en 2015, titulado "Repensando la educación. ¿Rumbo a un bien común global?". El texto "es tramposo", expresó, "porque su objetivo es probar que el concepto de la ES como bien público “no alcanza unanimidad”, y plantea que en realidad predominan los principios de comercialización de la educación. Dias indicó que el concepto de "bien común" ha sido introducido por economistas de la Unión Europea para sustituir el de "bien público", que para ellos alude directamente a políticas públicas o estatales. Para el experto esa transformación conceptual no puede ser considerada inocente, y menos cuando se le adiciona el adjetivo "global", el cambio es una "embestida violenta contra la ES como bien público", aseguró.

Para finalizar recordó a Deodoro Roca, uno de los líderes de la Reforma de Córdoba de 1918, a quien se le atribuyen los dichos: "la reforma no fue importante para las universidades, solo sirvió para aproximar las repúblicas de América Latina". "Yo no estoy de acuerdo", dijo Dias, "estuve en París en 1968 como estudiante y los principios de Córdoba estaban escritos en los muros de la Sorbonna, Córdoba estaba presente también en la declaraciones de la Conferencia Mundial de

1998". Si la reforma consiguió reunir a los países de América Latina fue más que provechosa, señaló, hoy hay en la región varias iniciativas de integración, incluyendo el Mercosur, con todas sus dificultades. Si el centenario de Córdoba vuelve a dar fuerza a esa integración, entonces tendrá "un éxito extraordinario", enfatizó, "es lo que tiene que lograr: sin esta unión nuestra región no va a poder sobrevivir, estoy seguro que esta unión real va a venir, no para mi generación, nosotros no estaremos, pero es condición para la sobrevivencia de nuestra región. Por favor tengan esto en cuenta al conmemorar el centenario de Córdoba", demandó.

Publicado el martes 6 de setiembre de 2016

Recursos multimedia vinculados con esta noticia

25

DOCUMENTO NÚMERO CINCO

RESISTENCIA Y SUMISIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES DE ESTE INICIO DEL SIGLO

This document, whose original was in Spanish, was prepared in view of a symposium in Montevideo in December 2013 ("Internacionalización de la Educación Superior- La Educación a distancia y la Construcción de redes"). The text, with some editorial adaptations, **was published, in the Journal "Revista de Educación Superior/MEC" no. 1, April 2015, Montevideo, Uruguay**, with the title "Resistencia y sumisión en las políticas educacionales de este siglo".

Spanish version: original- revised by Cristina Contrera

English version: not edited

French Version: not edited

Portuguese Version

DOCUMENTO 5 - A

RESISTENCIA Y SUMISIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES DE ESTE INICIO DEL SIGLO

Profesor Marco Antonio Rodrigues Dias[53]

www.mardias.net

Texto español revisado por Cristina Contera

[53]- Brasileño, vive en Francia desde 1981; periodista en los años 60 en Brasil, profesor e administrador universitario en la Universidad de Brasília, en los años 70, director de la División de enseñanza superior de la UNESCO, en París, en los años ochenta y noventa; asistente del rector y representante de la Universidad de las Naciones Unidas en Paris durante la primera década del siglo XXI; en la actualidad profesor jubilado y consultor internacional en cuestiones de enseñanza superior.

INTRODUCCIÓN

La comercialización de la educación, la internacionalización de los contenidos de los programas educativos, la individualización de los históricos escolares son tendencias que podrán dominar la enseñanza superior en el mundo entero en un futuro muy próximo. Para enfrentar esta realidad, en un momento donde la enseñanza virtual puede alcanzar a millones de jóvenes en América Latina, un refuerzo de la colaboración en la región y, en particular, entre los países del Mercosur, no es un desafío. Es una necesidad.

Lo que se configura en la actualidad es la consolidación de una victoria de la tendencia comercializante que, en términos prácticos, significa la muerte de la concepción de la educación como un bien público, accesible a todos y buscando formar ciudadanos conscientes de la necesidad de mejorar la sociedad en beneficio de todos. Esta concepción tiene sus fundamentos en el individualismo, la comercialización y la internacionalización. Tendrá por cierto implicaciones comerciales, pero también culturales y políticas.

UN POCO DE HISTORIA

Hace veinte años, en los años noventa, el Banco Mundial y la UNESCO analizaron los desafíos enfrentados por la educación superior en el mundo, llegando a conclusiones absolutamente opuestas en dos documentos que tuvieron una gran influencia en el mundo entero[54]. Las dos organizaciones partieron de diagnósticos semejantes: problemas de financiamiento generalizados, diversificación de las instituciones y de los programas, problemas de adaptación de los contenidos a las nuevas realidades mundiales, entre otros. Por que las conclusiones fueron tan diferentes?

El Banco Mundial (acompañado por organizaciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y, más tarde, la Comisión europea y la Organización Mundial del Comercio (OMC), en términos prácticos,

[54] El documento de la UNESCO fue divulgado, en una versión provisional, en 1993. La versión final fue lanzada en Paris, en febrero de 1995, con el título de "Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior" ("Policy Paper for Change and Developpement in Higher Education"). El documento del Banco Mundial, publicado en 1994, fue "Higher Education – The Lessons of Experience".

adaptó a la enseñanza superior los principios económicos del Consenso de Washington y, en consecuencia, pasó a defender:

-la reducción del monto de las inversiones en educación superior;

-el estímulo al desarrollo de la enseñanza privada como instrumento de equidad;

-la aceptación del principio según el cual la educación superior es vista como objeto comercial;

-la reglamentación de los sistemas según principios consolidados posteriormente en el marco de la Organización Mundial del Comercio[55].

Por su parte, la UNESCO consideraba a la educación superior como un bien público, como un derecho en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, defendía la universalidad del acceso a este nivel de la educación, y consideraba que calidad y pertinencia eran conceptos que iban de la mano, que no podían existir separados. Es importante notar que, durante los trabajos preparatorios de la Conferencia Mundial sobre enseñanza superior, organizada por la UNESCO en 1998[56], se llegó a la constatación que "**antes de buscar el tipo de institución de**

[55] Estas son las aplicaciones del consenso de Washington a la enseñanza superior. El Consenso de Washington fue una creación del final de los años ochenta de tres instituciones basadas en la capital de los Estados Unidos: El Fondo Monetario Internacional, El Banco Mundial y El Tesoro americano. Sus principios fueron consolidados por un economista inglés, John Wiliamson. Defendía **la reducción de la intervención del Estado, la desreglamentación de la economía, la liberalización más extremada y la privatización, sin preocupación con las cuestiones de justicia social ni de empleo.**

[56] De manera muy sintética, se pueden mencionar algunos puntos extraídos de las decisiones tomadas en París en octubre de 1998 y consolidadas con la Declaración aprobada en la CMES: El acceso a la educación superior ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos; Hay que reforzar las misiones fundamentales de la educación superior, especialmente la de **formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables**; Las instituciones deben propiciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, colaborar con el desarrollo socioeconómico y contribuir con los valores e ideales de la cultura de paz; Las instituciones deberán reforzar sus funciones críticas y de previsión. Para esto, deberán disfrutar de plenas libertades académicas y rendir cuentas a la sociedad; La educación superior debe ser pertinente, fundando sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales y, en particular, en el respeto de las culturas y en la protección del medio ambiente; La contribución de la educación superior al conjunto del sistema educacional es prioritaria y la diversificación un instrumento para alcanzar sus objetivos; La calidad es un concepto multidimensional, ha de prestarse especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación. La evaluación – interna y externa- es absolutamente necesaria; Hace falta una enérgica política de formación del personal que tiene que ser valorizado; Los estudiantes deben estar en el centro de las preocupaciones de las instituciones y ser considerados participantes esenciales en el proceso de renovación de la educación superior; Es necesaria una política de incremento de la participación de las mujeres en las decisiones y en disciplinas en que no estén suficientemente representadas; El potencial de las nuevas tecnologías debe ser utilizado plenamente, pero los esfuerzos deben concentrarse en la obtención de un acceso equitativo a éstas mediante la cooperación internacional; **La educación superior debe ser considerada un servicio público** y el apoyo público sigue siendo fundamental; La cooperación internacional basada en la solidaridad debe ser incluida entre las misiones de los establecimientos de educación superior; Gobiernos, la comunidad académica, representantes de la sociedad civil, las familias, el personal docente y estudiantes deben, juntos, asociarse para la reforma de la educación superior. Sin embargo, la base de todo este esfuerzo de reflexión y de identificación de acciones a tomar está en el hecho de **que no hay educación superior sin calidad y que no hay calidad sin pertinencia**. El objetivo de toda esta movilización está en la construcción de una sociedad mejor, en que la noción de ciudadanía salga de los textos y de los discursos, y entre en las costumbres y en las acciones de cada individuo y que, en la esfera internacional, la comunidad aprenda a vivir en paz.

educación superior que se quiere construir, es necesario definir el modelo de sociedad que se busca alcanzar", para que la educación superior pueda colaborar en la creación de una sociedad más justa[57].

En 1998, los Estados miembros de la UNESCO, en la Conferencia Mundial de la enseñanza superior de octubre de aquel año, se manifestaron masivamente a favor de la concepción de la educación como bien público. Sin embargo, de forma inmediata, surgen iniciativas provenientes de organizaciones, gobiernos e individuos en defensa del pensamiento único que sostiene **una vuelta a la teoría de la modernización de los años 50 y 60,** que servía de fundamento a la acción de los "difusionistas"[58]. Los países en desarrollo, en aquellas décadas, eran invitados por expertos internacionales a adoptar modelos extranjeros en todos los campos, incluso en la educación.

Se afirmaba el principio según el cual el vínculo entre las culturas tendría que ser hecho a través de la dominación de las culturas más desarrolladas sobre las que eran consideradas primitivas o retrasadas**.** El progreso solamente podía quedar efectivo a través la imitación de lo que se hacía en algunos países que controlaban los procesos de interacción social en nivel internacional. El vínculo entre las culturas tendría que pasar necesariamente de la sociedad más desarrollada a las más primitivas. Estas, en consecuencia, serían incapaces de innovar y, para superar el retraso, la única solución sería la de vincularse a modelos ya testados y considerados exitosos. La universidad, por su parte, se prendía a la idea que iría delante de la comunidad para extender sus actividades de enseñanza y de investigación. La comunidad tendría que actuar pasivamente en este proceso. Esta toma de posición no era inocente.

La comercialización generalizada y el desarrollo de los modernos medios de comunicación están siendo utilizados inteligentemente por los que defienden una vuelta a los principios del difusionismo.

IMPOSICIÓN DE MODELOS ALIENADOS DE LA CULTURA

Desde los inicios de los años 90, con el desarrollo de la globalización financiera de un lado y de los intentos de comercialización de la educación superior de otro, se estimuló, con más

---

[57] Esto no significa que todos los funcionarios de la UNESCO compartían esta posición. La preparación y la organización de la IIa. Conferencia Mundial sobre enseñanza superior realizada en 1999 mostró que algunos funcionarios de esta organización claramente preferían seguir los principios cuyas matrices eran elaboradas en organizaciones como el Banco Mundial o la OCDE.

[58] En los años cincuenta y sesenta, el "difusionismo" fue una corriente de pensamiento muy fuerte en Estados Unidos utilizada en particular por los programas de modernización agrícola que las agencias de desarrollo norteamericanas aplicaban en América Latina. Everett Rogers que se murió en 2004 fue el gran teórico de esto corriente con gran influencia en varios pensadores latinoamericanos adeptos de la utilización de la comunicación para el desarrollo. Sin embargo, muchos autores aun que intentando utilizar la comunicación para el desarrollo buscaron influencia en otros pensadores como Paulo Freire porque consideraban que el "difusionismo" como practicado por los seguidores de Rogers presentaba formas de neocolonialismo "destinadas a trasladar dede los grandes centros de decisión mundiales una visión etnocéntrica del desarrollo"

intensidad y de manera más articulada, a los países considerados con un grado menor de desarrollo a limitar las inversiones a la educación básica y, en ocasiones, a la enseñanza secundaria. De esta manera se estimula la preparación de mano de obra capacitada para las grandes empresas, en particular las multinacionales que dominan la economía de estos países. No necesitan hacer inversiones en enseñanza superior y en investigación. Otros países ya lo han hecho. Lo que tienen de hacer los países en desarrollo es comprar los productos que se encuentran en el mercado.

La OCDE, la organización que busca desde hace por lo menos dos décadas, detener el liderazgo internacional en materia de educación, es agresiva en sus recomendaciones a los países en desarrollo:

- No hay que hacer inversiones en educación superior en los países que no han resuelto el problema de la educación básica y secundaria;

- la solución a estos países se encuentra en la implementación de estrategias de asistencia al desarrollo, es decir, deben buscar la solución en el extranjero;

3. los países en desarrollo deben tomar ventaja de la educación superior ofrecida por proveedores extranjeros. Para ello, las guías para la calidad en educación trans-fronterizas producidas por la OCDE y utilizadas por algunos funcionarios de la UNESCO facilitan la identificación de proveedores de alta calidad.

En todo esto, está implícito que hay que comprar productos educativos que Reino Unido, Australia, Estados Unidos, Canadá, Francia y otros producen. Todo esto estaba más que claro en la argumentación que presentó a la UNESCO, en 2005, el secretario general de la OCDE[59].

El modelo universitario norteamericano se tornó poco a poco el modelo dominante en todo el mundo. En Brasil, por ejemplo, esta tendencia, presente en la reforma universitaria de 1968, se consolidó con la Ley 5540/69 y**,** ahora, con el Proceso de Bolonia, toda Europa se somete a las concepciones que vienen de Estados Unidos. Aceptar este modelo como único e ideal es

[59] Angel Gurría, secretario general de la OCDE, en 19.10.2005, afirmó durante una sesión especial paralela a la Conferencia general de la UNESCO: "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."

ridículo, si uno confronta datos de la realidad, como lo ha hecho la revista "The Economist" en su edición de 01.12.2012 ("Higher Education: not what used to be").

Para la publicación inglesa, a pesar de seguir con más de la mitad de las primeras 100 instituciones en los rankings, las universidades en Estados Unidos tienen problemas serios. No pueden, añadimos nosotros, ser considerados un modelo a ser seguido. Los elementos negativos son múltiples: aumentos en los derechos de escolaridad (fees), explosión de la deuda de estudiantes y de las universidades, y la caída de la calidad de los graduados. Los "fees" aumentaron 5 veces con relación al crecimiento inflacionario desde 1983. La deuda de los estudiantes duplicó en los últimos 15 años. Los que concluyeron el bachillerado en 2011 salieron con un promedio de débito de 26 mil dólares. Hoy, en Estados Unidos, hay una evidencia de pérdida de la calidad de los estudiantes y de los graduados.

Para imponer el pensamiento único y el retorno de la teoría de la modernización de los años cincuenta y sesenta, varios procesos se desarrollan a nivel internacional. Aparentemente independientes, en realidad están interconectados. Son métodos sofisticados, como podremos ver a continuación, con una breve mirada a algunos en curso actualmente. Y, en términos prácticos, se establece una regulación que intenta ser universal y que saca de los gobiernos, de los países, el control sobre un elemento esencial en la soberanía nacional.

La situación resulta más impresionante con el hecho que existe en Europa, desde 1983, una institución conocida como European Round Table (ERT) que se transformó en la generadora de ideas para los gobiernos de Europa y, a través de procesos de "cooperación", del mundo entero.

Congrega alrededor de 50 entre las más grandes empresas europeas y actúa como grupo de presión junto a la Comisión europea, el Consejo de Ministros y el Parlamento europeo. Logra infiltrarse e influenciar organizaciones internacionales como ha hecho con el Centro Europeo Para la Enseñanza Superior (CEPES– UNESCO), en 1998, por ocasión de la conferencia de Palermo preparatoria a la conferencia mundial.

Tienen un sistema, ideas, una concepción de la sociedad y los recursos necesarios. Actúan en un marco regional y global, hacen lo que el pensador costarricense, Gabriel Macaya, definió como la unión de conceptos antagónicos, en frases de "newspeak", como "la guerra es paz" o la "paz es guerra", "la muerte es vida" y "la vida es muerte" etc. Utilizan esta metodología cuando tratan de cuestiones como desarrollo sostenible, globalización con cara humana, carrera interdisciplinaria, recursos suficientes, previsión del futuro, universidad privada. Y en particular utilizan palabras políticamente correctas pero con doble sentido: -movilidad; -armonización; -mejor calidad; -cooperación

La ERT logra cooptar funcionarios internacionales y, seguramente asociaciones universitarias. Recientemente, un joven investigador francés, Dominique Drouin, en un congreso internacional en

Madrid[60] mencionó un programa, el Programa de Evaluación Institucional (IPE- Institutional programme of evaluation)- que está asociado a la European Association of Universities (EUA). El PIE ya ha hecho más de 300 evaluaciones en el mundo entero. Los evaluadores en general son anglófonos, perfectamente encuadrados en el sistema ERT-OCDE-EUA.

Utilizan, como instrumento, un documento de 2003, el European Standard Guidelines, cuyos objetivos son los mismos del documento sobre acreditación de instituciones transfronterizas elaborado por la OCDE con la colaboración de algunos funcionarios de la UNESCO.

ACUERDO GENERAL DE COMERCIO DE SERVICIOS

El Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) fue adoptado en 1994 y aplicado desde 1995 bajo orientación de la Organización Mundial del Comercio (OMC-WTO). Para esta organización, la enseñanza superior en lugar de ser un derecho estipulado por la ley de los Estados miembros se redefine como producto, –y de hecho es en esto que se convierte con celeridad- y se transforma **en un servicio comercial que se compra y se vende por medio de cualquier proveedor internacional**.

En la medida en que el comercio defina el criterio dominante de las políticas educativas, la educación ya no será para todos. Será para quienes pueden pagarla. No se respetará la cultura local, ni se dará prioridad a las necesidades nacionales y regionales. No existirá ninguna restricción al ingreso e implementación de paquetes cerrados, que no tienen en cuenta las características culturales locales. La definición de políticas educativas se hará en el extranjero y no será definida soberanamente por las sociedades a través de gobiernos elegidos democráticamente, sino **por el juego del comercio**, restringiendo más la ya debilitada soberanía de muchos países en desarrollo[61].

PROCESO DE BOLONIA

El otro proceso en curso, con consecuencias directas sobre los planes de las instituciones y sobre los programas de cooperación, es el de Bolonia[62]**,** cuyo objetivo es reformar la educación superior en los países

---

60 Conferencia internacional "Universidad, Ciencia y Investigación: resistencias y alternativas europeas" – Madrid, España, 31 de enero y 1 de febrero de 2014, organizada por la red "Transform Europe"

61 En esta ocasión, asociaciones universitarias ubicadas en Europa e América do Norte y, en seguida, en América Latina reaccionaron fuertemente contra los intentos de la OMC. Para estas asociaciones, en lugar de medidas, como las que propone la OMC, los gobiernos deberían estimular los programas de cooperación internacionales, incluso los relativos a la aplicación de instrumentos normativos sobre el reconocimiento de estudios y de diplomas.

62 - La declaración de Bolonia de junio de 1999, que fue precedida por la declaración de la Sorbona de 25 de mayo de 1998, fue, inicialmente, una declaración política. Ella dio a luz al proceso de Bolonia Sobre algunos aspectos del Proceso de Bolonia, que pueden ser útiles a las instituciones y a los expertos de América Latina, ver: Alex Fiúza de Mello & Marco Antonio Rodrigues Dias: "Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios"- In

europeos de forma coherente, consolidando un sistema único europeo con mayor competitividad. En 2012, una evaluación del proceso mostró que todos los países estaban implicados desarrollaron sistemas de garantía de calidad y crearon mecanismos para estimular la movilidad. Muchos de los que están implicados en esto proceso, consideran su implementación un éxito[63].

El proceso de Bolonia tiene en realidad, los siguientes objetivos:

- Adoptar un sistema que permita la lectura fácil de los elementos componentes de cada sistema nacional y la comparación entre los diversos sistemas europeos de enseñanza superior, implantando un modelo basado en dos ciclos: graduación y posgrado o, en la práctica, un sistema de tres ciclos que abarca la graduación, la maestría y el doctorado;
- facilitar la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo, establecer un sistema de créditos adquiridos por intermedio de cursos tradicionales o en la vida activa y estimular el aprendizaje durante toda la vida;
- promover la dimensión europea[64] en la enseñanza superior y organizar y estimular la cooperación europea en el dominio de la garantía de la calidad.

Un concepto básico en este proceso, no analizado suficientemente, es el de las competencias[65]. Aparece vinculado a la idea de comparación y de equiparación entre estudios y a la importancia de la "empleabilidad" y del mercado de trabajo. Se busca la homogeneización de los títulos y certificados, cuyas competencias profesionales deben quedar estandarizadas y evaluadas de acuerdo con procedimientos semblantes en toda la parte**. Las competencias, en este caso, no engloban lo que propone el Informe Delors (1996), que enfatizó la importancia de competencias para la ciudadanía.** En la práctica, ellas se refieren exclusivamente al mercado de trabajo actual. Se apuesta a una universidad que tenga sus raíces en el mundo empresarial[66].

Formar profesionales competentes no es lo mismo que formar a través de competencias. El elemento diplomado por la universidad tiene de ser competente, esto es obvio, pero para esto también tiene que ser responsable. Tiene que ser consciente de su función en la sociedad y no ser, simplemente, un instrumento para la producción de riquezas de las grandes empresas. Y además, entrenar alguien para un mercado de trabajo que meses después puede no ser lo mismo puede representar para los individuos meterse en una situación permanente de precariedad.

"Educação & Sociedade": Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade- Vol 32, abril/junho de 2011- Campinas- Brasil páginas 413 a 435.

[63] Ver Nathalie Brafman- Le Processus de Bologne treize ans après sa signature, Le Monde 3.5.2012.

[64]**La dimensión europea puede interpretarse como la necesidad de responder a las necesidades del continente europeo en formación de personal de alto nivel y que tiene la capacidad de ser empleado ("employability" o "empleabilidad"). Por otra parte, es importante notar que es raro que alguien hable sobre la necesidad de desarrollar una Europa de los ciudadanos, basada en la tolerancia y en los principios humanistas**.

[65]**Ver Angulo, J.F**. - La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. In: SACRISTÁN, J. G. (Comp.). *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata; Universidad de Cádiz, 2008. p. 176-205.

[66] Lo que muchos critican en el Proceso de Bolonia **es la posible existencia de una agenda oculta**. Por detrás de una acción de cooperación lo que se busca es la creación de un sistema que hará de las universidades uno de los más poderosos instrumentos para la construcción de una Europa del gran capital y no una Europa de sus ciudadanos. El Informe Attali de 5 de mayo de 1998 está en la base de la Declaración de la Sorbona y del conjunto del Proceso de Bolonia, que está orientando la educación superior de toda Europa y de diversos países del mundo entero en el sentido neoliberal, donde lo que cuenta son las fuerzas del mercado.

La cooperación solidaria, objetivo anunciado en el pasado por los países europeos **se transforma en competición feroz para la venta de productos educativos, principalmente a través de internet**. Esta realidad provoca una tensión permanente entre las dos concepciones de la educación ya mencionadas arriba: la que insiste en acompañar los objetivos tradicionales de la educación –formación de ciudadanos, educación como instrumentos de promoción social – y otra, al contrario, que, estimulando la competición, sirve para promover la venta de productos educativos[67].

SISTEMA INTERNACIONAL DE ACREDITACIÓN

El tercero elemento de este proceso interconectado es la posibilidad de implementación de un sistema internacional de acreditación para la educación superior "transfronteriza", cuyos principios se intenta transmitir a todo el sistema de enseñanza superior**.** Hace algún tiempo, la OCDE adoptó un documento relativo a las directrices para la acreditación "transfronteriza", que es con**siderado el primer paso hacia el establecimiento de un sistema internacional de acreditación**[68].

Su producción duró un largo espacio de tiempo, y al final, los documentos presentados a los Estados miembros de la OCDE y la UNESCO, pero solamente aprobados oficialmente por la OCDE, podrían incluso considerarse políticamente correctos en muchos de sus elementos. Sin embargo:

• **La noción de relevancia rara vez se menciona**, y cuando esto se hace, uno tiene la impresión de que se trata de una formalidad para evitar críticas inevitables;

• **El documento es euro-céntrico**. Se invita a los organismos de acreditación y a los centros de convalidación de estudios y de diplomas a aplicar principios que fueron producidos en el Consejo de Europa y en el Centro europeo para la enseñanza superior (CEPES)[69], en

---

67 -Ver, a este propósito, Kent Rolin (1995) en "Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO" y Berit Olsson: "The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education" in Ceso- The Hague, 1995.

68 **Van Ginkel, Hans y Marco Antonio R. Dias** (2007), "Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional", en *Educación superior en el mundo 2007,* Madrid/Barcelona/México, Ediciones Mundi-Prensa Libros, pp. 37-57 [versión electrónica en www.mardias.net , vol. 3, segunda parte, doc. 1].

69 El CEPES era una unidad de la UNESCO, especializado en temas vinculados a la enseñanza superior en Europa. Fue creado en 1972 y cerrado en 2009. Desde septiembre 2003, el CEPES era miembro consultativo del Grupo de acompañamiento del Proceso de Boloña y ha obtenido fondos extrapresupuestarios de la Comisión europea y de Japón. Era considerado un asociado privilegiado de instituciones como la Comisión europea y la Asociación de universidades europeas. Consta que el director general de la UNESCO, el japonés Matsuura, deseaba también cerrar el Instituto de Enseñanza Superior –IESALC- en Caracas, pero no lo logró porque países latinoamericano reaccionaron en contra esta decisión.

particular el Código Europeo de buena práctica en la educación transnacional o "trans-frontera";

• El mismo procedimiento se adopta con respecto a las instituciones consideradas suministradoras de programas educativos transnacionales.

Lo que se intenta con este documento, **es establecer un sistema de equivalencia en lugar de reconocimiento. El sistema europeo pasaría a ser la base para las reformas que se busca introducir,** por ejemplo, en los comités de aplicación de los convenios o convenciones sobre convalidación de títulos y diplomas de las diversas regiones del mundo. En lugar de todo esto, lo que sería necesario hacer en regiones como América Latina, África o Asia del sudeste sería establecer criterios y parámetros que identifiquen la contribución de la enseñanza superior a la pertinencia, a la creación y al desarrollo de una sociedad mejor, más justa, con más igualdad.

RECONOCIMIENTO Y CONVALIDACIÓN DE DIPLOMAS

El cuarto elemento de este proceso, complementario al tercero, es el de la renovación y reforma de las convenciones sobre reconocimiento y convalidación de estudios y de diplomas de enseñanza superior promovidos por la UNESCO

Aquí es necesario realizar una revisión histórica del proceso[70]. Inicialmente, desde la creación de la UNESCO al final de los años cuarenta, la dimensión regional fue utilizada como instrumento de eficacia. En el dominio de reconocimiento y convalidación, a partir de 1977, fueron adoptados los convenios sobre convalidación de títulos y diplomas en la enseñanza superior: 1977 – América Latina y Caribe; 1976- Países Árabes y Europeos del Mediterráneo; 1978- Estados Árabes; 1979- Europa; 1981- África; 1983- Asia y Pacífico.

Los convenios regionales constituyeron instrumentos legítimos para este tipo de cooperación:

1. Se desechaba la noción de equivalencia percibida desde el punto de vista de una correlación perfecta de contenidos, duración y calidad de los estudiantes. La equivalencia era considerada imposible dada la diversidad de los sistemas, siendo reemplazada por convalidación o reconocimiento;
2. Se establecía la necesidad de tomar en cuenta los diplomas, pero también el conocimiento y la experiencia de vida, en particular en el mundo del trabajo;

[70] Ver documento elaborado para la Conferencia regional sobre educación superior organizada por el IESALC, bajo el liderazgo de Ana Lúcia Gazzola, en Cartagena de Indias, Colombia, en 2008, y que fue publicado como capítulo del libro "La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998" (Carlos Tunnermann, organizador). Capítulo VII- La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento- pgs. 313 a 366.

3. Se hacía hincapié en la necesidad de la comprensión, tolerancia y amistad entre las Naciones y se tomaba una clara posición en contra de las discriminaciones y en favor de los derechos humanos;
4. Se lanzaba la idea de alternancia entre estudio y trabajo y se hablaba de etapas de estudio en lugar de ciclos;
5. Se promovía la educación permanente, la democratización de la educación, la definición de políticas que tomaban en cuenta los avances tecnológicos, los cambios sociales y los contextos culturales.

Aprobadas las convenciones en todas las regiones e iniciado un trabajo de colaboración entre sus comités de aplicación, la UNESCO buscó elaborar un proyecto de convención internacional, pero los Estados miembros la consideraron prematura. **Estimaron entonces que una recomendación internacional sobre la convalidación de estudios, títulos y diplomas era oportuna.** Se trataría de un documento no vinculante que debería establecer principios que pudiesen servir de base a acuerdos entre las regiones, creando un marco teórico-práctico para acuerdos bilaterales que sirviera en un futuro indeterminado, como base para un convenio global. Esta recomendación fue adoptada en noviembre de 1993 por la Conferencia General de la UNESCO en París.

"Un análisis detallado del texto de la Recomendación muestra que **sus principios son compatibles con los que fueron adoptados más tarde, en 1998** por la Conferencia Mundial sobre enseñanza superior; se menciona a título de ejemplo:

- **La educación en todos los niveles es considerada un derecho humano,** el conocimiento es universal y el acceso debe de ser garantizado a cada individuo. La diversidad cultural debe ser respetada y los modelos únicos deben ser rechazados.
- Se da énfasis a la importancia de la contribución al **desarrollo sostenible.**
- **La cooperación tiene que hacerse entre iguales**, siendo estimulada la dimensión internacional.
- **Se considera necesaria la evaluación** y considerar la diversidad de las instituciones, incluso de las universidades abiertas.

Lo que faltó en la recomendación fue prever la existencia de un comité encargado de su aplicación con representantes de todas las regiones y naturalmente, de las universidades a través de sus asociaciones.

La recomendación de 1993 configura un marco político y establece principios para la prestación de la educación superior en todas circunstancias y en todas las regiones. Sin embargo, la **recomendación sobre convalidación está prácticamente abandonada**. No es utilizada como directriz de comportamiento en las actividades de cooperación ni es el documento principal utilizado para la revisión de los convenios regionales y eventualmente para la elaboración de un convenio mundial, objetivo que ahora vuelve a ser anunciado por la dirección general de la UNESCO. .

En 1997, posteriormente a la adopción de la recomendación universal, se firmó en Lisboa el convenio para Europa bajo los auspicios conjuntos de la UNESCO y del Consejo de Europa. El objetivo de un nuevo instrumento se justificaba como necesario para dar respuesta a los cambios provocados por la evolución producida en los antiguos países comunistas de Europa del Este.

Actualmente diferentes estudios están siendo elaborados y diversas medidas tomadas para renovar y actualizar los convenios regionales adoptados entre 1975 y 1983 dentro del marco de la UNESCO, tomando como modelo la convención de Lisboa de 1997, que abarca los países de Europa, Estados Unidos, Canadá.

Israel e Australia. Es inexplicable. ¿Por qué no pensar en transformar en convención la Recomendación de 1993, buscando hacer las cosas de manera que las necesidades actuales de todas las regiones sean tomadas en cuenta?

Parece claro que se está implantando un sistema donde lo que se busca es la equivalencia con los sistemas europeos y norteamericanos y no el reconocimiento o la convalidación entre iguales. ¿Estaremos acaso viviendo la consolidación de un proceso de europeización/americanización de los sistemas nacionales de educación superior? La revisión de esta cuestión por la comunidad académica es de actualidad. En la UNESCO, se piensa ahora en retomar la idea de examinar la idea de una convención mundial sobre la convalidación de estudios y de diplomas y están en curso, incluso en América Latina, estudios para la renovación de las convenciones regionales existentes. ¿Que se buscará con estas iniciativas?

LOS RANKINGS ACADÉMICOS

El quinto elemento de esto proceso, es, desde 2003, lo referente a los rankings académicos, que se transformaron en una verdadera industria muy lucrativa. Los indicadores definidos por los responsables de los sistemas existentes se transforman en normas que pretenden decir lo que es calidad. Privilegian situaciones específicas de algunas instituciones en pocos países, siempre los más ricos, en general anglosajones.

En setiembre de 2013, la Universidad Shangai Jiao Tong, de China, divulgó, con gran impacto mediático como siempre, los resultados de su décima versión de los rankings académicos de universidades en escala mundial. Hoy tienen consecuencias en las políticas públicas[71]. Holanda y Dinamarca, por ejemplo, dan facilidades para la inmigración de estudiantes que vengan de las 300 primeras universidades en la clasificación. Rusia destina 9 mil millones de rublos (218 millones de euros) para que sus universidades tengan buenas notas y estimula la asociación con las 300 primeras clasificadas. Las universidades australianas contratan expertos para optimizar sus perfiles. Para neutralizar esta influencia, los europeos decidieron crear un ranking propio el U –Multirank y se anunció que empezará a publicar los resultados ahora en 2014.

Según el periódico francés Le Monde del 16.08.2013, los Estados Unidos dominan la edición 2013 de los rankings, en la cual emergen los establecimientos chinos. En 2003, solamente 16 universidades chinas, con la inclusión de establecimientos de Hong-Kong, Taiwán y Macao, aparecían entre las primeras 500

[71] La sección que se ocupaba de la enseñanza superior en la UNESCO, organizó, en 2013, entre los días 17 y 21 de mayo, un encuentro sobre los rankings en los establecimientos de educación superior, con la participación de más de 250 participantes provenientes de 70 países, explicando en pocas palabras: "First used as an information tool aimed at satisfying public demand for transparency, international university rankings have come to be regarded as measure of quality, and spurred intense competition between establishments. In a globalized world, where higher education has become a major export industry and where student mobility is increasing exponentially, **they have been transformed into policy-instruments that influence the decisions of institutions, academic staff, researchers, students and policy-makers".**

universidades. Hoy, son 42, de las cuales 5 están en el top 200. Para una comparación, Argentina tiene una universidad, México, una y Brasil, cinco.

La selección de Shanghái se concentra en la investigación universitaria, sin considerar la calidad de la enseñanza. Enumera los laureados Nobel y Fields entre los enseñantes (20% de la nota), y antiguos diplomados (10%), da prioridad a las ciencias exactas y de la vida, al número de publicaciones en dos revistas anglófonas, Nature y Ciencia (20%), a las citaciones de estos artículos (20%), a los investigadores citados durante los últimos cinco años precedentes (20%) y a la performance alcanzada, teniendo en cuenta el número de docentes- investigadores (10%).

De otro lado, hay poco interés en las ciencias humanas y sociales, con excepción de la economía[72]. El examen de esta cuestión revela una vez más que, para instituciones de enseñanza superior de países en desarrollo, es importante verificar los niveles de implementación de los principios que constituyen la misión de cada institución; es medir como las universidades, por ejemplo, colaboran para mejorar la sociedad, para construir la ciudadanía, para hacer una integración entre las diversas regiones de un país y de diversas naciones en un continente; es medir como la acción de estas instituciones colaboran para la paz y la comprensión, para el vivir juntos. Qué sentido tiene, por ejemplo, para una universidad como la que Lula creó al final de su gobierno para estimular la cooperación con África tener premios Nobel? Cuánto puede valer para ella medir el número de publicaciones de sus profesores en revistas especializadas anglosajones?[73]

Recordemos que, en el plan de acción adoptado por los participantes de la CMES de 1998, la cuestión de las misiones era un punto fundamental al cual no se ha dado mucha importancia y que, sin embargo, es fundamental. Se trata justamente de la importancia para las instituciones de enseñanza superior de **definir misiones destinadas a ser naturalmente un instrumento importante para la evaluación de cada institución en función de su proyecto**.

---

[72] Criticados pero aceptados, los rankings para muchos tendrían que ser remplazados por acciones de "benchmarking", o sea una prioridad tendría que ser dada a la comparación entre los diversos sistemas. Y, para completar el escenario, se habló en le reunión de la UNESCO de mayo de 2013 de la necesidad que los rankings fueran evaluados. Una institución anunció entonces el inicio, desde ahora, de la adopción de criterios y de métodos para tomar la iniciativa de proceder a este ejercicio, con base en criterios y métodos por ella establecidos. Con esto, es cierto, sin querer ser demasiado irónico o crítico, seguirán obteniendo contratos y viajando por todas partes para decir al mundo lo que es bueno y lo que es malo…

[73] En su edición de 26 de abril de 2012, The Chronicle of Higher Education, a través de un artículo con el título "In Brazil, a conference on internationationalization debates its dangers", relató lo que pasó en el Segundo Congreso de las Américas realizado en Rio de Janeiro y donde los temas de cooperación interuniversitaria y la cuestión del significado de los rankings fue discutido. Uno de los momentos más intensos del encuentro ocurrió cuando Sonia Laus, una experta en relaciones internacionales de Santa Catarina, en el Sur de Brasil, bajo aplausos entusiastas de la mayoría de los participantes, declaró: "We don't want all universities to be all the same –we don't want to be like them. What we want are good partnerships. We want our students to go to the best universities, but those are not necessarily the ones at the top of the rankings. For us, rankings aren't important. Forming partnerships with universities that have something in common with us is what matters"

Si dispone de un documento de esta naturaleza, la institución podrá organizar, de manera más legítima y objetiva, procesos de evaluación interna y enfrentar una evaluación externa que también solamente tendrá sentido si se toma en cuenta el objetivo que, de manera autónoma, se ha atribuido cada institución. **En otras palabras, esta sería una salvaguarda a los intentos de los que buscan definir lo que es calidad para el mundo entero basados en sistemas que son propios a pocos países que dominan la producción del saber en escala mundial.**

LOS 'MASSIVE OPEN ONLINE COURSES" MOOC

En sexto lugar, en los últimos tiempos lo que llama la atención son los Massive open online courses (MOOC), o sea los cursos masivos en línea abiertos. En su edición del 20 de septiembre de 2013, The Economist, de Londres, menciona que desde el lanzamiento en el inicio de 2012 de Udacity y Coursera, dos start-ups de Silicon Valley que ofrecen educación libre a través de los MOOC, las torres de marfil de la academia fueron sacudidas en sus fundaciones. Además de ofrecer cursos en línea para sus estudiantes (en general que pagan escolaridades), las universidades se sienten obligadas a asociarse a la revolución de los MOOC para evitar ser decapitadas por ella.

The Economist señala que EDX, un proveedor MOOC (oficialmente) no lucrativo, fundado en mayo de 2012 por la Universidad de Harvard y por el Massachussets Institute of Technology (MIT) y con base en 60 millones de dólares de fondos propios-, es ahora una red (consorcio) de 28 instituciones. El periódico inglés informó también que Future-Learn, un consorcio de 21 universidades inglesas, una irlandesa y una australiana, asociadas a otros organismos educativos, estaba lista para empezar a ofrecer MOOC al final del 2013. Coursera, a su vez, tenía ya más de 4 millones de estudiantes[74].

The Economist advierte entonces –y esto es fundamental- que **los MOOC pueden ser libres, pero los que están por detrás de ellos consideran que van tener un montón de oportunidades de beneficios.** Otro proveedor MOOC –Alison- está generando significativos beneficios económicos vendiendo publicidad en su página.

El periódico francés, Le Monde, también trató el tema en su edición del 30 de mayo de 2013, con un artículo con título provocante: "**Todos diplomados de Harvard, es el fantasma de los MOOC"**. El periódico francés indaga si se trata de moda o de una verdadera revolución. "Poner a la disposición el saber en línea no tiene nada de revolucionario. El MIT lo hace desde 15 años". Pero añade la observación que hoy las cosas son diferentes, que ellas resultan más fáciles, además de las redes, los soportes de difusión como las tabletas, las web-tv, los smartphones, facilitan la utilización de la tecnología.

---

[74] El periódico francés "Le Figaro", en su edición de 2 de octubre de 2013k, informa que, con un retraso de dos años con relación a las universidades de prestigio como Stanford, MIT y Harvard, Francia se lanza también en lo que podrá transformarse en una importante iniciativa para la enseñanza superior. Y añadió que la ministra de enseñanza superior, Geneviève Fioraso, iba a anunciar la creación de una plataforma nacional que contendría en una primera etapa alrededor de veinte cursos de nueva generación disponibles a partir de enero de 2015. Sin embargo, el periódico informa que lo que algunos grupos en Estados Unidos profetizan es la muerte de los cursos magistrales, pero no dicen que solamente 10% de los matriculados llegan a obtener el certificado… En el mismo día, en su edición vespertina que pone la fecha del día seguirte, 3 de octubre, Le Monde publica un artículo de Nathalie Brafman, anunciando que la universidad francesa pasa del anfiteatro a los cursos en línea.

The Economist y Le Monde seguramente tienen razón. Y está claro –volvamos al título provocador de Le Monde- que si esto avanza, **será más un elemento para la consolidación de un modelo único de formación.** Las cosas no son simples, pues ya está probado que poner los cursos en línea solamente no resuelve los problemas básicos de formación, pero si los proveedores de MOOC logran hacer acuerdos con las universidades de los países en desarrollo y organizan, en escala masiva, una buena recepción interactiva de los cursos, tendremos en adelante un instrumento poderosísimo de formación, pero también de dominio cultural. El neocolonialismo podrá ser más fuerte que nunca. Los expertos en políticas públicas, tienen ahí un elemento más de reflexiones.

BRASIL: UN CASO EJEMPLAR

En el principio de este siglo, a partir de una denuncia que he hecho, en 2002 en el Fórum Social Mundial de Porto Alegre, asociaciones universitarias de América Latina han empezado una movilización contra los intentos de la Organización Mundial del Comercio de transformar la educación y en particular la enseñanza superior y la educación a distancia en mercancía reglamentada por el Acuerdo General de Comercio de Servicios[75].

Anteriormente, en diciembre de 1996, el congreso brasileño aprobaba la "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional", donde la educación superior era tratada como servicio público. Sin embargo, en 19 de agosto de 1997, a través de un Decreto no discutido en el Parlamento, el gobierno de Fernando Henrique Cardoso ha reconocido la enseñanza superior como un bien de servicio comercial, objeto de lucro o acumulación. **Y esto sucedió previamente a que la OMC intentase transformar la enseñanza superior en mercancía lo que empezó a hacer efectivamente, de manera organizada, a partir de 1998.**

Antes de 1997, existían universidades públicas y privadas. Teóricamente, todas participaban de la implementación de un servicio público. El Estado, a través del sistema de delegación de competencias principalmente permitía a instituciones privadas participar en la ejecución de los servicios educacionales. A partir del decreto 2 306, el compromiso ya no es el servicio público sino con el lucro, con los beneficios, con el capital.

[75] -Ver "Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?" pgs 31 a 109, del livro "Universidade, um lugar fora do poder- Editora UFRGS-2002, autores: Rodrigo Borja, Marco Antonio Rodrigues Dias e Juan Carlos Gottifredi, con organización de Wrana Maria Panizzi.

El resultado de esto es que en 2013, alrededor de 78**% de las instituciones de educación superior en Brasil ya eran comerciales con fines de lucro, 12% públicas y 8% comunitarias o confesionales. Las instituciones privadas sin objetivo de lucro eran 34% en 1995 pasaron a 8% en 2010[76]. El resultado de esto** es también que cada vez más instituciones brasileñas son compradas por extranjeros y que fondos de inversiones internacionales, con base en São Paulo, aplican recursos en redes universitarias lucrativas en varios países de América Latina como **Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Colombia.**

En Brasil, en la bolsa de São Paulo, según el índice BOVESPA, hubo una devaluación de 23% de las acciones en los últimos dos años. Sin embargo, en esto mismo período, el grupo Kroton ha tenido una valorización de 299.5%, casi 300%, la Estácio de Sá de 245% y la Anhanguera, de 85%.

En octubre de 2013, en un encuentro informal con el Ministro Aluísio Mercadante, entonces en la educación, hoy jefe de la Casa Civil, le dije que no veía salida para esta cuestión de la comercialización de la enseñanza superior en Brasil. El ministro, consciente del problema, contestó que la solución estaría en la creación de una agencia de regulación, "cujos funcionarios seriam nomeados mediante aprovação em concurso", o, en otras palabras, tendrían que acceder a los cargos por concurso.

No comparto el optimismo del ministro. En primer lugar, porque, como él mismo señala, el proyecto no camina en el Parlamento. Y, además de esto, la privatización salvaje está de tal manera consolidada y es de tal forma poderosa, que difícilmente un presidente o un partido tendrán el coraje de enfrentar grupos que son tan poderosos. El Consejo Nacional de Educación, con apoyo de la Secretaria de Enseñanza Superior del Ministerio de Educación, ha decidido, en el inicio del 2014, contratar un investigador para analizar en detalle el proceso de mercantilización de la enseñanza superior en Brasil. Se buscará alguna solución? Parece claro que fuera del incremento masivo de ofertas del sistema público y de un plan de cooperación vasto en los niveles nacional, regional y global, difícilmente se verán cambios importantes en este campo.

[76] En abril de 2013, un grupo educativo brasileño, FMU fue vendido al grupo Laureate de Estados Unidos por un precio que se calcula equivalente a mil millones de dólares. Poco antes, dos grupos: Kroton y Anhanguera se asociaron y, antes de hacerlo, Kroton comprara Unopar, otra institución, por veinte millone de reais. Los dos grupos ahora asociados, tienen alrededor de 1 millón de estudiantes, un gigante en escala mundial, con un valor de 12 mil millones de dólares de Estados Unidos. El periódico "O Globo", basado en informaciones de "The Economist", afirmó, en 14.09.2012, que "algunas de estas universidades so n poco más que fábricas de diplomas de calidad dudosa".

CONCLUSIONES

El primer elemento a ser recordado al final de estas consideraciones es el de la internacionalización de la educación superior. Su examen requiere reflexionar sobre conceptos y sobre ideologías, mostrando por donde es necesario caminar y adonde se busca llegar.

El segundo elemento es la cooperación, la formación de redes. En este campo hay varias experiencias en curso, hay propuestas que están siendo debatidas entre los países del Mercosur. El fundamental en estas discusiones es **no olvidar lo que Jorge Brovetto, una de las grandes figuras carismáticas del mundo académico latinoamericano, tenía la costumbre de decir: antes, la cooperación era vista como un instrumento para imponer una visión de los que tenían los recursos y las soluciones**[77].

Para analizar si los comentarios de Brovetto poseen vigencia en el momento actual, recordemos que en el inicio del mes de abril de 2014, George Osborne, uno de los miembros más importantes del gobierno británico actual, encargado del presupuesto de Reino Unido, anunció la creación de un fondo de 630 millones de dólares –The Five Year Newton Fund- para estimular la investigación y la innovación en los "emerging powers", a través de planes de cooperación en investigación. La responsabilidad de gestión de lo que llamó una iniciativa de asistencia para el desarrollo será confiada al UK Department for Business Innovation and Skils- BIS.

Los países inicialmente "beneficiados" serán Brasil, Chile, China, Colombia, Egipto, India, Indonesia, Kazakhstan, Malasia, México, Filipinas, África del Sur, Tailandia, Turquía y Vietnam. Estos países serían los beneficiados, pero los fondos serán administrados por los británicos, que anuncian querer desarrollar la capacidad de los poderes emergentes y construir asociaciones válidas para el Reino Unido. Estos países "beneficiados" serán estimulados a hacer inversiones adicionales para el fondo, así como fundaciones, organizaciones multilaterales y el sector privado.

Creo que no es necesario señalar que todo indica que una vez más la cooperación será un instrumento que beneficiará a los mismos de siempre. La cooperación tradicional es la del modelo Norte-Sur, donde, en la mayoría de los casos, la pertinencia, es decir las necesidades de los países considerados del Sur y sus características culturales no se toman en cuenta. La cooperación Norte-Sur tiene su lugar, puede ser útil

[77] Jorge Brovetto, que sigue activo, combatió la dictadura en Uruguay, y, después, con el país redemocratizado, fue elegido dos veces rector de la Universidad de la República, cuando participó de la creación de la Asociación de las Universidades del Grupo de Montevideo de que fue el primer secretario ejecutivo. Fue también presidente de la UDUAL – Unión de Universidades de América Latina. Fue Ministro de educación y cultura del gobierno de Tabaré Vásquez (01.03.2005 hasta el 03.03.2008) y presidente del Frente Amplio que coordinaba los partidos en apoyo a los gobiernos de Tabaré Vázquez y de José Mujica (del 20.06.2004 al 30.06.2012). En 1998, fue uno de los oradores de la sesión de cierre de la Conferencia Mundial sobre enseñanza superior organizada por la UNESCO en Paris.

El avance de la ciencia y de la tecnología es ahora tan rápido que hay que buscar el conocimiento donde él esté. Asimismo, es fundamental que nuestros gobiernos como nuestras universidades establezcan proyectos concretos de cooperación buscando un equilibrio donde todas las partes se beneficien de la cooperación que además debe llevar en cuenta la pertinencia. Un ejemplo concreto de este tipo de cooperación es el de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo –AUGM- (Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Paraguay e Uruguay) que, desde su creación en 1991, busca promover el contacto directo entre profesores, estudiantes e investigadores de la región. Estos principios y objetivos están también presentes en la iniciativa de la UNESCO entre 1990 y 1991 creando el Programa Unitwin/Cátedras Unesco al cual se asoció la AUGM.

Es útil también recordar que en la Conferencia Mundial sobre enseñanza superior de 1998, en París, la educación superior fue considerada una inversión social con impactos en la vida del individuo y con beneficios para la sociedad principalmente en lo que se refiere a la cohesión social y al desarrollo cultural. Los gobiernos tienen que estar conscientes de esto y participar activamente de la creación de condiciones para que tal tipo de cooperación resulte operacional. En la CMES de 1998, cuyos principios fueron ratificados por la conferencia mundial de 2009, también en París, la responsabilidad del Estado fue considerada fundamental para garantizar una financiación adecuada a la enseñanza superior.

Sin embargo, la realidad en este campo no es brillante. Recientemente, la Asociación Internacional de Universidades (AIU) publicó los resultados de una encuesta realizada entre más de 1 300 instituciones de enseñanza superior en el mundo entero, mostrando que la internacionalización actual beneficia con prioridad los estudiantes más ricos y revelando que su "riesgo social" más importante consiste en la naturaleza comercial creciente de la enseñanza superior.

Nada de esto es novedad. En los trabajos preparatorios de la CMES en 1998 ya se había llegado a esta conclusión y, desde entonces, el fenómeno no paró de agravarse. La solución está en la recuperación del espíritu que considera la enseñanza superior como bien público y la cooperación como una acción entre iguales que beneficie a todos. **En este año de 2014, en lo que refiere a América Latina y, en particular al Mercosur, la cooperación que ya existe podría ser reforzada con la creación de redes principalmente en el campo de la educación virtual.**

Hay que analizar los impactos culturales y políticos que tendrá el dominio educacional por empresas extranjeras y, en esto caso, la doctrina francesa de la excepción cultural justifica su aplicación en regiones como América Latina. No hay que aceptar las exigencias que hacen ciertos países dentro de los organismos multilaterales, en particular de Naciones Unidas, de limitar programas de nuestros gobiernos en el campo de políticas industriales, control de capitales y protección comercial. No hay que olvidar que para ellos, como para los burócratas de la Organización Mundial del Comercio (OMC), enseñanza superior y enseñanza a distancia son bienes comerciales. Pero hay que salir de los discursos teóricos y trabajar en la elaboración y implementación de proyectos concretos que traten los aspectos de una organización de la red, construcción de laboratorios ultra equipados, formación de personal apto para elaborar programas en línea en las

universidades de los países del Mercosur, cooperación con redes similares en otras regiones que compartan eta visión, y coordinar su transmisión a partir de una central común a todos los países.

Llegando casi a la mitad de la segunda década del siglo XXI, se constata que, en el mundo global, el aislamiento de los países como de las instituciones universitarias, puede ser sinónimo de suicidio. Y ahí las universidades –basadas en los principios de su autonomía – tienen que forzar la mano de las autoridades y promover los avances progresistas que se imponen, llevando a cabo una decidida política de cooperación regional que tendría que operar a través de cuatro grandes ejes: la apertura institucional, social, regional e internacional[78]

Una simple lectura de los periódicos revela que Mercosur enfrenta hoy, en 2014, dificultades provocadas por situaciones complejas en algunos países, sea por la radicalización de conflictos ideológicos como en Venezuela, sea en función de la realización de elecciones presidenciales que se aproximan en países como Argentina, Brasil y Uruguay. En estos períodos, resulta mucho más difícil definir proyectos comunes de cooperación multilaterales, que tendrían de ser implementados con vistas al bien común.

La observación del comportamiento de muchos dirigentes políticos y también académicos de la región revela que, en un contexto político como el actual, no resulta fácil el lograr los consensos necesarios para buscar las mejores soluciones que respondan a los intereses de todos. Sin embargo, si no quieren comprometer la formación de las generaciones futuras e en consecuencia la armonía social de la región, son actitudes y decisiones como estas que requieren la predominancia del colectivo sobre el individual, que los dirigentes políticos y los académicos de América Latina, y en particular de los países del Mercosur, tienen de tomar ahora, implementándolas sin demora.

Bibliografia

1. **Angulo, J. Félix** (2008), "La voluntad de distracción: las competencias en la universidad", en José Gimeno Sacristán (comp.), "*Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?"*, Madrid, Morata/ Universidad de Cádiz, pp. 176-205.
2. Atherton, Peter J. (1988) – "Point de vue canadien: commentaires sur "Financing Education in Developing countries", une publication de la Banque Mondiale- Bulletin de l'Association des Universités et Collèges Canadiens-
3. B**artoli, Annie** (2005), "*Le management dans les organisations publiques*", 2a. ed., Paris, Dunod.

[78] Ver a esto propósito la afirmación de Cristina Contera, en 2008, recordando conceptos del antiguo rector de la Universidad de la República, Liechtensztejn, llamando la atención para los cuatro grandes ejes de la acción universitaria actual en América Latina.

4. Béchard, Jean-Pierre (2001) – "L`enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits" – Revue des sciences de l`éducation, volume 27, no. 2, 2001- http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n2/009933ar.pdf
5. Bernal, Marcelo (2007) – "Internacionalización de la educación superior – El debate global de los años noventa hasta el presente y sus futuras implicaciones" – EDUCC – Editora Universidad Católica de Córdoba – Argentina
6. Castells, Manuel (2001) – "La galaxia internet – reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad"- Areté- Barcelona
7. CES/CNE (2010) – "Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década" – Documento de referência para a Oficina de Trabalho CES/CNE, dezembro de 2010, Brasília.
8. Chitoran and Dias (1998) – "the relevance of international cooperation in higher education for graduate employment" in "Graduate prospects in a changing society"- Unesco Publishing – Inter American Organization for Higher Education
9. CIEP – Centre International d`études pédagogiques (2009)- Hélène Beaucher documentaliste- Dossier Documentaire – "Innovations pédagogiques dans l`enseignement supérieur".
10. C**onferencia de Rectores de las Universidades Españolas** (CRUE) (2002), "*Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI. Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior"*, Madrid, CRUE/Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional.
11. Contera, Cristina- La educación superior en Uruguay"- en Avaliação – vol 13, no. 02. Julo de 2008, pg. 533/554
12. CRESALC (1997) – Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe con AIPU, AIU, AUGM, CIID, CSUCA, OUI, UDUAL, UNAMAZ, UNICA, SUM- – "La educación superior en el siglo XXI – Visión de América Latina y el Caribe"- Documentos de la 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 -
13. Cunha, Luiz Antônio (1980) "A Universidade temporã – o ensino superior da Colônia à era de Vargas"- Civilização Brasileira e UFC.
14. De Ketelle, Jean Marie- (1998) "Conferencia Mundial sobre la educación superior – La educación superior en el siglo XXI – Visión y Acción- Paris 5-9 de octubre de 1998"- Documento de Trabajo- ED-98/CONF.202/5, Paris agosto de 1998, original: francés
15. -Dias, Marco Antonio Rodrigues – Volume electrónico número 1- World Conference on Higher Education- www.mardias.net
16. Dias, Marco Antonio Rodrigues (2007) – "Globalization and dialogue of civilizations: the role of China"- International Conference on "Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates" – GUNI-AP- Hangzhou – China- 2 and 3th December 2007- Ver también www.mardias.net, electronic book no. 2, doc. no. 2.
17. Dias, Marco Antonio R. (2005) versões: Português e inglês "Compromisso social das universidades face às investidas da comercialização" – –"Social Commitement of the universities against the commercialization attempts" Documento elaborado para la **Segunda Conferencia de Barcelona de Prêmios Nobel** sobre el Compromiso Social de las Universidades, organizada por la red GUNI - Global University Network for Innovation – y Fondación para la Cultura de la Paz – Universidad Politécnica de Catalonia - Barcelona, 2 de diciembre de 2005 – Publicado en portugués por la Revista Estudo & Debate – Editora Univates- Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil – Publicado en inglés en

Guadalajara, Jalisco, Mexico, en 2006, en "Global Education". Ver también www.mardias.net – electronic book no. 13 doc no. 1.

18. Dias, Marco Antonio R. (1995) "L'exode des cerveaux: les responsabilités de la communauté internationale" -Conseil de l'Europe- Conférence parlementaire sur la coopération scientifique et technologique avec les pays d'Europe centrale et orientale – Prague 5-7 juin 1995- (Comptes rendus et documents- Strasbourg 1995) – www.mardias.net – electronic book no. 6 doc. no. 27.
19. Dias, Marco Antonio Rodrigues (2008) – "La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento" – Documento elaborado en preparación a la Conferencia Regional sobre Enseñanza Superior, en Cartagena de Indias, Colombia, 2008. La versión original en español fue revisada por Verónica Gandini – Fue publicado como capítulo del libro "La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998" – pgs 313 to 366 – Editor: Carlos Tünnermann Bernheim- Colombia 2008- Pontificia Universidad Javeriana y IESALC-UNESCO- pgs. 313 – 366 – ISBN 978-958-8347-09-07. El texto también es encontrado en www.mardias.net, electronic book number 14, document number 13.
20. Fávero, Maria de Lourdes de A.; Sguissardi, Valdemar. "Quantidade/qualidade e educação superior". *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr.2012 <http://incubadora.ufrn.br/index.php/req/article/view/577/490 > (2012)
21. Haytton, Annete and Paczuzka, Anna (editors) (2002) – "Access, participation and higher education" – Policy and practice- Kogan Page, London.
22. Guadilla, Carmen García – Educación superior comparada –el protagonismo de la internacionalización". IESALC –Unesco/CENDES/ Bid & Co. Editor- 2010
23. K**ent, Rollin** (1995), "Debate: Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO", en *Universidad Futura*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, vol. 7, núm. 19, invierno, pp. 19-26.
24. L**enoir, Yves** (2009), "L'interaction instruction-socialisation dans le cadre d'une globalisation néolibérale: quelles finalités de l'éducation scolaire?", comunicación presentada en el Coloquio "L'interaction instruction-socialisation: quels enjeux pour une décolonisation du savoir, du pouvoir et de l'action dans le cadre d'une globalisation néolibérale?", en el XII Congreso de la Asociación para la Investigación Intercultural, 1-2 de julio organizado en la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
25. Martínez Peinado, Javier i Vidal Villa, José María- "Economía mundial", segunda edición (2000) Mc Graw Hill
26. Mayor Zaragoza, Federico. "Hacia una nueva educación superior". Discurso de clausura de la Conferencia Regional sobre 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. En: "Hacia una nueva educación superior". Colección Respuestas. Caracas, Venezuela: Ediciones Cresalc/UNESCO, 1997.
27. OCDE (1998) – "Redéfinir l'enseignement tertiaire" , Paris, pg. 43
28. OIT – Organización Internacional del Trabajo (2000)- "Rapport sur l'emploi dans le monde" 1998-1999- http://www.ilo.org
29. OIT – Organización Internacional del Trabajo (2002) – Conférence Internationale du Travail- 91e. session – 2003- Rapport IV – "Apprendre et se former pour travailler dans la société du savoir"- Genebra, Suiça- ISBN 92-2-212876-1 ISSN 0251-3218 (primera edição);
30. Pirró e Longo, Waldimir (2010), "Reflexões de um engenheiro sobre ciência, tecnologia e educação", Revista de Ensino de Engenharia, v. 29. n.1, pg. 40-50, ISSN 0101-5001 (Ver www.waldimir.longo.nom.br)

31. Idem – "Alguns impactos sociais do desenvolvimento científico e tecnológico" – www.waldimir.longo.nom.br (14.02.2011)
32. Ol**sson, Berit** (1995), "The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education", en Lene Buchert and Kennet King (eds.), *Learning from experience; policy and practice in aid to higher education*, CESO Paperback number 24, pp. 235-246, La Haya, Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO).
33. R. Dias, Marco-Antonio (2010), "¿Quién creó este monstro? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, vol.1, núm. 2,*
34. http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/62/educacion (Consulta: 30.09.2013).
35. Rogers, Everet (editor) (1976) – "Communication and development – critical perspectivas"- Saga Contemporary, Social Sciences Issues 32- Saga Publications- Beverly Hills/London,
36. Salmi, Jalmi (2003) – "Construire les sociétés du savoir: nouveaux défis pour l`enseignement tertiaire", – Enseignement supérieur en Europe, Cepes (Unesco) Bucarest, vol. XXVIII no. 1.
37. Sguisardí, Valdemar (2002) – "Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas". Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v 3, n. 7, p 121-144- set/dez 2002
38. The World Bank- (2002) "Constructing knowledge societies", Washington
39. Tilak, Jandhyala B.G. (2008) – "Higher education: a public good or a commodity for trade?" – Prospects (2008) – 38:449-466 – Published online: 2 April 2009, UNESCO, IBE.
40. Tubella I Casadevall, Imma y Vilaseca I Requena, prólogo de Manuel Castells – "Sociedad del conocimiento: cómo cambia el mundo ante nuestros ojos (2005)"- Eureca Media e UOC
41. Tünnermann Bernheim, Carlos, editor (2008) – "La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998", Bogotá, . Pontificia Universidad Javeriana e IESALC (UNESCO)-
42. UNESCO (1995) – "Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior" –ED-94/WS/30- Encontrado en inglés (original), francés, castellano y portugués en www.mardias.net- volumen electrónico no. 7 "Policy Paper for change and development in higher education".
43. U**NESCO (1998)**, "*La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción". Informe Final*, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 5 a 9 de octubre, París, UNESCO disponible en www.unesco.org/educprogram/wche/declaration_eng.htm y también en www.mardias.net, volumen 1, anexo 1, texto de la declaración y del marco de acción en inglés, francés, español y portugués.
44. U**NESCO** (2009), *2009 "World Conference on Higher Education: the new dynamics of higher education and research for societal change and development"*, París, UNESCO [5-8 July 2009 - ED. 2009/Conf/402/2, disponible en www.unesco.org/en/wche.2009.
45. Van Gingel, Hans e Dias, M.A.R (2003) – "**Institutional and political challenges of accreditation at the international level" (2006)** –Texto publicado en inglés (original) como capítulo del libro "Higher Education in the world 2007"– Palgrave Macmilan- pgs. 37 to 57 y en español "Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional", in "La Educación Superior en el Mundo 2007" - Madrid/Barcelona/México, Ediciones Mundi-Prensa Libros, pp. 37-57 (versão eletrônica em www.mardias.net , electronic book no. 3, segunda parte, doc. 1).
46. Van Ginkel, Hans (2001)- "Dialogue of Civilizations: Finding common approaches to promoting peace and human development" – United Nations University, Tokyo.

47. Vessuri, Hebe (1998) – "La pertinencia de la enseñanza superior en un mundo en mutación"- pgs 417 a 434 in «Perspectivas- Revista Trimestral de educación comparada no. 107- Dossier – La educación superior en el Siglo XXI- vol. XXVIII, no. 3, septiembre 1998, Ginebra.
48. Vilaseca i Requena y Torrent i Sellens –"Principios de economía del conocimiento – Hacia una economía global del conocimiento"- Pirámide-2005- Madrid
49. Williams, G. – Section I – "Higher education and society- Introduction"- in Clark, Burton K. Y Neave, Guy – "The Encyclopedia of higher education"- volume 2- Analytical Perspectives-
50. Yépez del Castillo (direction) – 2003- "L'Amérique latine et l'UCL – Quelle coopération interuniversitaire dans un monde globalisé?" – UCL Presses Universitaires de Louvain

DOCUMENTO 5 - B

RESISTANCE AND SUBMISSION IN EDUCATIONAL POLICIES IN THIS BEGINNING OF CENTURY

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias[79]

Original in Spanish
English version: not edited

-This document, whose original was in Spanish, was prepared in view of a symposium in Montevideo in December 2013 ("Internacionalización de la Educación Superior- La Educación a distancia y la Construcción de redes"). The text, with some editorial adaptations, was published, a revised article, in the Journal "Revista de Educación Superior/MEC" no. 1, April 2015, Montevideo, Uruguay, with the title "Resistencia y sumisión en las políticas educacionales de este siglo".

English version: not edited

French Version: not edited

Portuguese Version:

INTRODUCTION

The commercialisation of education, the internationalization of the content of educational programs, the individualization of curricula (transcripts) are certainly trends which will dominate higher education policies in the world in the very near future. To deal with that reality, at a time ***where the virtual education can reach millions of young people worldwide****, strengthening inter-university cooperation is not a challenge. It is a necessity.*

1- Brazilian citizen, living in France since 1981; journalist in the sixties in Brazil; professor and academic administrator at the University of Brasilia, in the decade of 1970; Director of the Division of Higher Education of UNESCO, in Paris, in the decades of 1980 and 1990; Rector's advisor and representative of the United Nations University, in Paris, during the first decade of the 21st century; currently (2014) retired professor and international consultant on higher education issues.

Moreover, the transformation of systems becomes consolidated and, as a result, the concept of education as a public good, accessible to all, in order to promote the formation of citizens aware of the need to improve society, is abandoned by a large number of those who have the responsibility to support, defend and promote this value. This trend has its foundations on individualism, marketing and internationalization. All this will certainly have commercial but also cultural and political implications on the life of Nations.

In Europe, governments, but also associations of all kinds, including the academic and international organizations accept to be leaded by one institution called ERD –European Round Table (ERT) which, in fact, became the generator of ideas for governments. It assembles around fifty among the largest European companies, acts as a pressure group in the framework of the European Commission, the Council of Ministers of Europe and the European Parliament. It promotes also a widespread privatization and influences international organizations. In addition, representatives of fifty countries gather these days (September 2014) in Geneva to sign a new agreement, outside the framework of the World Trade Organization, which the most powerful of them actually fail to control. This new proposed agreement retakes, in a much stricter way, the principles of GATS (Global Agreement on Trade Services), having in mind the intention of establishing the privatization of all services, particularly education, higher education and distance education.

A BIT OF HISTORY

Twenty years ago, in early 1990, the World Bank and UNESCO have examined the challenges faced by higher education in the world[80]. The results of these reflections were disseminated though two documents that have had great influence in all regions of the world. The two organizations started their reflections setting out similar diagnoses, noting, among others factors, the existence of widespread financing problems, installation of diversification of institutions and programmers and difficulties for adapting the content of teaching to new global realities. However, the results of the reflections were completely opposite.

Why the conclusions were so different?

The World Bank followed by organizations such as the OECD-Organization for Economic Cooperation and Development-, IMF-International Monetary Fund-and, later, the European Commission and the WTO –World Trade Organization- adapted to higher education the principles of the Washington Consensus[81] and therefore stood to defend:

---

[80] - The UNESCO document was distributed in a provisional version, in 1993. The final version was launched in Paris, in February 1995, with the title of "Change and development in Higher Education". The World Bank document, published in 1994, was "Higher education: lessons of experience". See Kent Rolin (1995) in "Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y UNESCO in "Universidad Futura", México, Universidad Autrónoma Metropolitana, vol. 7, num. 19, invierno, PP 19-26 and Berit Olsson: "The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education", in CESO - Haia, 1995.

[81] The Washington consensus was a creation of the late 1980 of three institutions based in the capital of the United States: International Monetary Fund, World Bank and the U.S. Treasury. Its principles were consolidated by an English

- -The reduction of the amount of investment in higher education;
- -The privatization of private education, considered by the Bank as an instrument to achieve equity;
- -The acceptance of the principle that higher education is considered a commercial object;
- -The regulation of educational systems in accordance with principle consolidated later in the WTO – World Trade Organization.

On its side, UNESCO used to consider higher education as a right in the context of the Universal Declaration of Human Rights, seeking to promote the universality of access to this level of education. This organization argued that quality and relevance are concepts that cannot be separated. During the preparatory work for the WCHE - World Conference on higher education- organized by UNESCO in 1998[82], a strong idea appeared, pushing those who were involved in this process to consider that "before conceiving the type of higher education institution to be built, one needs to set one model of society", especially when one wants to involve higher education with the establishment of a fairer society[83].

In October 1998, the Member States of UNESCO, during the World Conference on Higher Education, expressed a massive support to the concept of education as a public good. However, no sooner was the Conference over than several initiatives by many organizations, governments and individuals started to appear, supporting “une pensée unique” a single way of thinking through a comeback of the modernization theory, which around the years 1950 and 1960, gave a basis for the action of "difusionists"[84]. Developing countries, at that time, were stimulated, continuously, to adopt foreign models in all areas, including in education.

It was the time when openly many experts espoused the principle that the connection between the cultures should be established to ensure the predominance of developed cultures on those that were considered primitive. Progress could only be achieved through imitation of what was done in some countries, which controlled the process of social interaction at the international

---

Economist, John Wiliamson. He defended reduction of State intervention, economic deregulation, liberalization and privatization without limits, with no worrying about issues of social justice and employment.

[82] -Documents relating to the preparation of the World Conference on Higher Education in1998 and its Declaration and Plan of Action, with its summary in English, French, Spanish and Portuguese, can be found in www.mardias.net, electronic book no. 1.

[83] -That doesn't mean that all employees of UNESCO share this position. The preparation and the organization of the 2nd World Conference on Higher Education, held in 1999, showed that some of them gave the impression of being guided by principles whose origins could be found in organizations such as the World Bank or the OECD.

[84] -In the years 1950 and 1960, the 'diffusionism' was a very strong current of thought in the United States, observable mainly in agriculture modernization programs that some North American development agencies sought to apply in Latin America. Everett Rogers, who died in 2004, was one of the major theorists of this thought, with great influence on various experts of Latin America, who used to advocate the utilization of communication for development. However, many authors, even when promoting communication for development, got inspiration in thinkers such as Paulo Freire. They considered that the "diffusionism" as practiced by the followers of Rogers, was, in reality, a form of neo-colonialism.

level. The connection between cultures should necessarily follow a strict script, with its starting point in a developed society to then reach the late. The latter, therefore, would be unable to innovate and, in consequence, could not overcome the delay. The only solution would be the submission to models already tested and found to be successful. The university, in turn, stood as the institution in charge of the community extending its teaching and research activities. The role left to the community during this process was exclusively to remain passive.

Currently, the widespread commercialization and the development of modern means of communication are cleverly used by those who advocate a return to the principles of "diffusionism".

IMPOSITION OF ALIENATED CULTURE MODELS

Since the beginning of the decade of 1990, with the development of financial globalization, on the one hand, and actions aimed at making higher education exclusively an instrument of trade, countries regarded as having remained in a lower degree of development t were stimulated, in a more articulated way, to limit their investments in basic education and, occasionally, in secondary education. In this way, the educational policies began to promote the training of skilled labor for the big companies, especially multinationals which dominate the economy of these countries. According to this approach, these countries do not need to invest in research and higher education. Other countries have already done so. The best thing they can do for is to buy existing products on the market.

OECD, an organization that seeks, since at least two decades, to be considered as the international leader in the education sector, is aggressive in its recommendations to developing countries. According to its Secretary General, Angel Gurria, investments should not be made in higher education in the countries which have not yet solved the problem of elementary and/or secondary education.

The solutions for developing countries, still on the OECD vision, reside in the implementation of strategies leading them to seek overseas educational solutions to their problems.

As a result, developing countries should take advantage of the higher education offered by foreign suppliers. To achieve this, according to the OECD, they should use the guides for cross-border education that this organization has prepared, which –in Mr. Gurrria's opinion- makes easy the identification of foreign suppliers of high quality.

It is obvious that, following this approach, it is in countries like United It is obvious that, following this approach, it is in countries like United Kingdom, United States, Canada, Australia, France that educational products must be bought. The recommendations for following this strategy became evident in the argumentation used by the OECD Secretary-General during a presentation at UNESCO in 2005[85].

[85] -Angel Gurria, OECD Secretary-General on 19.10.2005, declared during a special session of the UNESCO General Conference: "Were 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 ".

On the other hand, the university model of United States gradually became dominant worldwide. In Brazil, for example, this trend, which was already clear in purpose and action taken by the university reform of 1968, was consolidated with the law 5540/69. Now, with the Bologna process, it is the whole of Europe that submits itself to ideas and models coming from United States. However, accepting this as a unique model and as an ideal becomes unrealistic when one analyzes real life data. That's what made the English weekly "The Economist" that, in its issue of 01.12.2012, published an article with the title "Higher education isn't what used to be". In other words, today, in the United States, there is indisputable evidence: the loss of quality of students and graduates.

The Economist shows that, in spite of the fact that United States institutions occupies until now half of the 100 first places in the international rankings, they face serious problems and they cannot- one can add- be considered as a model to follow. The negative elements are numerous:

- -increase in fees, now five times higher than the real value of 1983.
- -explosion of the debt of students and of the number of universities. These doubled in value in 15 years. Those students who completed their programme in 2011 left the university with the average debt of 26 thousand dollars.
- -an important decrease of quality of graduates.

To enforce "la pensée unique" - the single way of thinking- and the come-back of the theory of modernization of the decades of 1950 and 1960, several initiatives are being taken at the international level. Seeming unrelated, in fact they are interlinked. They employ sophisticated methods, as we can see bellow, with a brief look at the ones that are ongoing today. The fact then to note is that, with all these initiatives, the educational policy makers walk, so relentless, towards a regulatory system, that aims to be universal and that strips from governments and countries the control of an essential element of national sovereignty.

The situation can then be considered worrisome due to the appearance in Europe, since 1983, of an institution know as European Round Table – ERT- which has become the generator of ideas not only to the governments of Europe, but, through a process of 'cooperation', to rulers around the world. ERT gathers around each other about 50 among the largest European companies and acts as a pressure group on the European Commission, the Council of Ministers and the European Parliament. ERT manages to infiltrate and influence international organizations, as it did with the European Centre for Higher Education (CEPES), in 1998, on the occasion of the Palermo Conference, preparatory to the first World Conference on Higher Education.

The members of the ERT have a system, get ideas, offer a vision of society and have the means to impose their vision. They act on a regional, and global framework, they do what the thinker of Costa Rica, Gabriel Macaya –in a different context it's true- defined as the union of antagonistic concepts, in the phrases of "newspeak"[86], such "war is peace" or peace is war", "death is life" and "life is death" etc. ERT uses this methodology in the analysis of issues such as sustainable development, globalization with a human face, interdisciplinary career, sufficient

[86] -See "1984" by George Orwell.

resources predication of the future, private university. And, in particular, they utilize words and politically correct concepts with double meaning, such as:

-mobility;
-harmonization;
-best quality;
-cooperation

The ERTT can co-opt international officials and universities associations. Recently, a young French researcher, Dominique Drouin, at an International Conference in Madrid[87], said the Institutional evaluation Programme –IEP- apparently linked to the Association of European Universities (AUE), has done more than 300 reviews worldwide.

Appraisers are generally Anglophone, perfectly framed with the ERT-OECD-USA Systems. They use as working tool a document "The European Standard Guidelines", whose objectives are similar to those which have been drawn up by the OECD for cross-border education.

The interlinked initiatives are the following:

- The General Agreement for trade in Services- GATS
- The Bologna Process
- The international accreditation system
- The renewal of the conventions on recognition of studies and diplomas of higher education
- The academic rankings
- The massive open online courses- MOOC

GENERAL AGREEMENT FOR TRADE IN SERVICES - GATS

The General Agreement for Trade in Services (GATS) was adopted in 1994 and started to be implemented from the beginning of 1995, under the auspices of the World Trade Organization (WTO). For this organization, higher education instead of being considered as a right provides for by the legislation of the Member States is redefined as a product –and in fact that's what it becomes quickly- and is transformed into a commercial service which is purchased and sold by any international provider.

It is useful to remember that when, in 1994, decision was taken to create the World Trade Organization, Member States agreed that each country would have to conform their laws regulations and procedures with the obligations defined in the framework of this organization. The WTO started its activities in 1995 and defined 12 commercial services that, in fact correspond to all activities of the governments, with the exception eventually of the Armed Forces (communication, including the post services, audio-visual, construction and engineering, distribution, education, environment, financial services and security, health and social services, tourism, leisure, cultural

87 -International Conference "University, Science and Research: Resistances and Alternatives in Europe"- Madrid, Spain, on January 31 and February 1, 2014, organized by network "Transform Europe".

and sporting services, transportation and "other services not yet identified". These 12 services, subdivided into 160 sectors reach practically everything that is considered so far of government responsibility.

WTO decisions were supposed to be taken by consensus, but the whole process was manipulated by a small group of countries, called "The Quartet" integrated by Canada, United States, European Union and Japan. Since 2001, emerging countries reacted and advocated that decisions should be made following the principles mentioned in the WTO chart, and this means one country, one vote. 90 countries accepted the implementation of this principle and this marked the beginning of the loss of control of the Quartet on the WTO. United States representatives immediately announced that they would start to give priority to bilateral agreements and to the promotion of agreements between regions. In 2011, considering that agreements made in the framework of WTO were insufficient, United States, after demanding that the discussion of documents remain secret, encouraged the elaboration of a new agreement. This is the object of discussions by fifty countries in Geneva, at the Embassy of Australia.

The new text under discussion is more rigid than the GATS. Any compromise taken on the liberalizing services become irreversible. A decision taken, no country can change it later. Concerning liberalization of services, the process is irreversible. One of most important principles to be implemented concerns the national treatment, according to which everything granted to an institution has to be also to other national or foreign. This means, for example, that subsidies to public universities have to be extended to foreign or national universities, private or public. This means the death of the public education.

Among the countries whose representatives are gathering (September 2014) at the Embassy of Australia in Geneva, there are six Latin-American (Chile, Colombia, Mexico, Panama, Paraguay, Peru). The others are the 28 countries of European Union, in addition to Australia, Canada. South Korea, United States of course, Iceland, Israel, Japan, Liechtenstein, Norway, New Zealand, Pakistan, Switzerland and Turkey. According to Le Monde Diplomatique (September 2014), Brazil and China are ready to also participate in these discussions.

To the extent that it is trade that set the dominant criteria of the education policy, education will not be for everyone. It will be for those who can afford it. The local culture will not be respected, nor will priority be given to national and regional needs. There will be no restriction of any kind for receipt or execution of unopened packages, which do not take into account local and cultural characteristics. The definition of educational policies, conceived abroad, will not be elaborated by the societies, through democratically elected governments, but by trade mechanisms, which will reduce even further the already weakened sovereignty of many developing countries.

BOLOGNA PROCESS

Another process in progress, with a direct impact on the institutions and programs of cooperation plans, is the Bologna one[88], which seeks to reform the higher education systems in

[88] The Bologna Declaration (June 1999), preceded by the Sorbonne Declaration of May 25, 1998, initially was just a political statement. It gave birth to the Bologna process. Certain aspects of this process were analysed by Alex Fiuza Mello and Marco Antonio Rodrigues Dias in "Educação e Sociedade: revista de Ciências da Educação";

European countries in a coherent manner, while, at the same time, consolidates the implementation of a single more competitive European system. In 2012, a process of evaluation showed that all countries in Europe already were participating in this process. In the same context, these countries put in execution mechanisms for quality assurance and to encourage mobility. Many of those who are involved in this process consider that its implementation can be considered today as a great success[89].

The Bologna process has, in principle, the following objectives:

- To adopt a model that allows the easy reading of the components of each national system and the comparison of the different European systems of higher education, implementing a structure based on two cycles: first and higher cycles (undergraduate and graduate) or, in practice, a three cycle system covering undergraduate, master and doctoral degrees;
- To facilitate the mobility of students, teachers, researchers and administrative staff;
- To establish a system of credits acquired through traditional courses, or as result of active life;
- To encourage lifelong learning;
- To promote the European dimension in higher education[90];
- To organize and stimulate European cooperation in the field of quality assurance.

A fundamental concept of this process, which is not analyzed in all its extension, is given by the skills or competencies[91]. It presents himself as being linked to the idea of comparisons and equivalence between the studies and the importance of employability" and of the labour market. The goal is to achieve the homogenization of titles, certificates and diplomas, whose professional competence should be standardized and evaluated in accordance with procedure similar to that faced in all parts. Competencies, in this case, do not include what is suggested by the Delors Report (1996), which stressed its importance for citizenship. In practice, it relates mainly to the current labour market. A bet is made at a university that has its roots in the business world[92].

---

vol. 32, April/June 2011-Campinas, Brazil, pp 413-435-"Os reflexos de Bolonha e a América Latina, problemas e desafios".

89 -See Nathalie Brafman- "Le processus de Bologne treize ans après sa signature» 13 years after its signature-Le Monde, Paris, 3.5.2012.

90 -The European dimension can be interpreted as being the answer to the needs of the European continent, in such fields as training of high-level personnel and ability to obtain a job ("employability"). On the other hand, it is important to note that it is rare to find in this document references to the need to develop a Europe of citizens, based on humanistic principles and tolerance.

91 -See Angulo, J.F. – "La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad" In: Sacristán, J.G. (COMP) Educar por competencias: Que hay de nuevo? Madrid: Morata: Universidad de Cádiz, 2008- pp 176-205.

92 -What many criticize in the Bologna process is the existence of a hidden agenda. Behind actions presented as serving cooperation, one can find elements that can lead to the transformation of universities into powerful instruments for the construction of a Europe of big business and not of a Europe of citizens. The Attali Report of May 5, 1998, provided a basis for the Declaration of Sorbonne and also for the whole of the Bologna process, which now guides higher education across Europe and also several other countries in the world orienting them to adopt a liberal policy, where what predominate are market forces

However, to form competent professionals is not the same as to form through competencies. Those who get a college degree should be competent, this is obvious, but they should, moreover, be responsible. They should be aware of their role in society and cannot be simply an instrument for generating wealth of large companies. Besides, to train someone for a job market that, some months later, risks to be totally different, could mean for individuals to be released in a situation of permanent insecurity. After a short period of time, his training runs the threat of being outdated.

Solidarity cooperation and partnership for development - goals announced by European countries in the past- turn into a fierce competition for the sale of educational products, mainly via the Internet. This reality raises a permanent tension between the two conceptions of education mentioned above: one which insists on adapting itself to the traditional objectives of education, namely to form citizens and to use education as an instrument of social promotion- and the other, on the contrary, that, by stimulating competition, aims to promote primarily the sale of educational products.

INTERNATIONAL ACCREDITATION SYSTEM

The third element of this whole process is the attempt to implement an international accreditation system for transnational institutions. The promoters of this initiative, moreover, make clear the intention to forward to higher education in all parts of the world the principles on which they are based. The application of the OECD document, concerning the accreditation of transnational education, is considered the first step towards the creation of an international accreditation system[93].

The document in question, whose elaboration took a long period of time, was submitted to the Member States of OECD and of UNESCO. It was officially adopted by OECD. It sets out objectives and announces goals that could even be considered politically correct in many of their elements:

---

[93] -Van Ginkel, Hans and Marco Antonio Rodrigues Dias (2007. Document presented to the III Barcelona Conference on Higher Education (27 to 29 November 2006), organized by GUNI- Global University Network for Innovation- and published as chapter of the book "Higher education in the world 2007" (GUNI series on the social commitment of universities) on the general theme of "Accreditation for quality assurance: what is at stake?" – Palgrave Macmilan- pp 37 to 57- The Spanish version "Retos Institucionales y politicos de la acreditación en el ámbito internacional" was published in December 2006 by Ediciones Mundi-Prensa, as a chapter of the book "La educación superior en el mundo 2007- Acreditación para la garantia de la calidad: Qué está en juego? pp 37 to 57, México-Barcelona-Madrid. Electronic version is also found ob both versions in www.mardias.net, vol 3, second part, docum 1.

However:

• The concept of relevance is rarely mentioned in this document, and, when this is done, one has the impression that this is a formality to avoid criticism;

• The document is Eurocentric. Accreditation bodies and centres responsible for the recognition of studies and diplomas are invited to apply principles produced by the Council of Europe and by the European Centre for higher education (CEPES)[94], in particular the European Code of Good Practices of Transnationals or Cross-border education.
• The same procedure is adopted with regard to the institutions considered as suppliers of transnational education programmes.

What is sought with this document is the establishment of a system of equivalence instead of recognition. The European system, in this case, would become the basis for the ongoing reforms in the conventions on the recognition of studies and diplomas in different regions of the world. Instead, what would be needed in regions such as Latin America, Africa and Southeast Asia would be to establish criteria and parameters to identify the contribution of higher education to the relevance, for the creation and development of a better, fairer, more egalitarian society.

RECOGNITION AND EQUIVALENCE OF DIPLOMAS

The fourth element of this process, complementary to the third, is the renovation and refurbishing of conventions on the recognition of studies, qualifications and diplomas of higher education of UNESCO.

Here, it is necessary to conduct a historical review of the process[95]. At the beginning, since the creation of UNESCO at the end of the Decade of 1940, the regional dimension was used as an efficient tool. In the field of the recognition of studies since 1974, UNESCO has adopted the following conventions on the recognition of studies, qualifications and diplomas of higher education:

1974-Latin America and the Caribbean;
1976 – Arab States and European States bordering on the Mediterranean.
1978 – Arab States;
1979-Europe;

---

94 The CEPES was a UNESCO specialized unit dealing with issues related to higher education in Europe. It was created in 1972 and closed in 2009. Since September 2003, the CEPES functioned as adviser of the follow-up group of the Bologna process and obtained extra budgetary funds of the European Commission and Japan. The Center was considered a privileged partner of the European Commission and of the Association of European Universities. According to rumors inside UNESCO, in 2009, the Director General at this time, the Japanese Matsuura, wanted to also close the IESALC- the Higher Education Institute for Latin America and the Caribbean, but did not succeed, because Latin American countries reacted against what they considered a threat.

95 See the document prepared for the Regional Conference on higher education organized by the IESALC, under the direction of Ana Lucia Gazzola, in Cartagena de Indias,Colombia, in 2008, and which was published as a chapter of the book “La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998” (Organized: CarlosTünnermann). "Chapter VII-La internacionalización y la Cooperacion interuniversitaria en la sociedad del conocimiento" pp 313-366.

1981-Africa;
1983: Asia-Pacific.

Regional conventions were legitimized by this type of cooperation instruments in which:

• The notion of equivalence from the point of view of a perfect correlation of content, duration and qualiy of students was rejected. The equivalence was considered impossible because of the diversity of systems. In the text of the conventions, the concept of equivalence has been replaced by that of recognition.

• The need to take into consideration the diplomas was well defined, but also the importance of life experience and knowledge, obtained mainly through the world of work.

• Emphasis was given to the need for understanding, tolerance and friendship among Nations and a clear position was taken against discrimination and in favor of human rights.

• The idea of alternation between work and study was highlighted and references were made to the stages of study instead of the cycles.

• The promotion of continuing education, the democratization of education, the definition of policies, taking into account technological developments, social change and cultural contexts were singled out as needed.

After promoting the adoption of conventions in all regions and stimulating cooperation between the various committees of application of the conventions, UNESCO looked to elaborate a World Convention project, but its Member States considered that the initiative was premature. According to them, the more appropriate and timely would be an international recommendation on the recognition of studies and qualifications in higher education. This would be a neither non binding g nor mandatory document. Instead, it should establish principles for agreements between regions, promote the creation of a theoretical framework for bilateral agreements, which, in turn, could be used later for the development of a global agreement. This recommendation was adopted in November 1993, by the General Conference of UNESCO in Paris.

A detailed analysis of the text of the recommendation indicates that its principles are consistent with those that were adopted later, in 1998, by the World Conference on Higher Education. As example, the following elements can be mentioned:

• Education at all levels is regarded as a human right, access to knowledge should be universal and education must be provided for each individual. Respect for cultural diversity is crucial. Unique or standardized models are unacceptable.

• Emphasis is given to the importance of the contribution to sustainable development.

• Participants in cooperation projects must be considered equal and the international dimension must be preserved.

• Assessment is taken as needed. Taking into consideration the diversity of institutions, this principle applies to all academic institutions, including open universities.

An important element that was not foreseen in the recommendation was the establishment of a Committee of application with representatives coming from all regions and also from the universities through their associations. This is a fundamental issue that should be taken into account in the preparation of a new project of World Convention.

The recommendation of 1993 established a political framework and defined principles for the provision of higher education in all its forms and in all regions. However, this legal instrument was practically abandoned. It is not used as a guide for cooperation activities, neither is considered as the main document in the work of revision of the regional conventions. Let's hope the same does not occur during the preparation of the new global convention project, an objective the Direction Generale of UNESCO resumed following decisions taken by Member States during its General Conference in 2013.

In turn, in 1997, a new European Convention was adopted in Lisbon under the joint auspices of UNESCO and the Council of Europe. This new instrument would have had as objective to give a concrete response to changes induced by political developments in the former countries of Eastern Europe in the late 20th century.

Currently (2014), several studies are in preparation and several measures have been taken to renew and update the regional conventions adopted between 1974 and 1983, within the framework of UNESCO. The model became the Lisbon Convention in 1997, which covers the countries of Europe, United States, Canada, Israel and Australia. A question arises: Why –with the necessary adjustments- don't turn into convention the 1993 Recommendation, in order to ensure that the needs of all regions shall be taken into account as well as the need to meet further developments of systems over the past few decades?

It seems clear that the dominant trend is oriented towards the installation of a system where what is sought is the equivalence with the European and American systems and not the recognition of institutions which are considered as equals and situated at the same level. We live maybe a period of consolidation of a process of Europeanization/North Americanization of national systems of higher education. The consideration of this issue by the academic community is present and urgent.

THE ACADEMIC RANKINGS

The fifth element of this interlinked process, since 2003, concerns the rankings that were transformed into a very lucrative industry. The indicators defined by the existing classification systems become rules intended to show where there is quality. They focus on specific situations of certain institutions generally based in Anglo-Saxon countries.

In September 2013, the University Shanghai Jiao of China announced, with a strong impact in the media, the results of the tenth version of their world ranking. Today, they have direct implications on public policy[96]. The Netherlands and Denmark, for example, facilitate

[96] - In 2013, between 17 and 21 may, the section in charge of dealing with higher education issues at UNESCO, organized a meeting on the classification (ranking) of higher education institutions, attended by over 250 participants from 7u0 countries. In a text presenting the meeting, the Secretariat of UNESCO explained synthetically: "First used as an information tool aimed at satisfying public demand for transparency, international university rankings

the immigration of students from the universities that have obtained the first 300 places in the rankings. Russia recently seem to have allocated nine billion rubles (218 million Euros) to boost its universities to have good grades in the ranking and encourages the development of partnership with universities considered to be the best. Australian universities hire experts to optimize their profiles. To counteract this influence, Europeans have decided to create their own rankings, the U-Multirank and announced that the first results of this initiative will be available before the end of 2014.

According to the French newspaper, Le Monde, of 16.08.2013, the United States dominate the 2013 edition of the rankings, in which, it should be noted in passing, begin to appear Chinese institutions. In 2003, only 16 universities in China, with the inclusion of Hong Kong, Taiwan and Macao, had arisen among the 500 best universities in the world. Today, they are 42, five of which are in the top 200. For a comparison, according to the French newspaper, Argentina had one university in this position, Mexico also one and Brazil, five.

The selection of Shanghai emphasizes academic research, without regard to the quality of education. It lists those who, among the teachers of each institution, won Nobel prizes or Fields (20% of the grade) as well as the level of alumni (10 percent). It gives priority to life sciences, top publications in two English language scientific journals, Nature and Sciences (20 %), to the quotes of these items (20%) and to the number of researchers cited in scientific papers over the last five years (20%).

On the other hand, there is little interest in the social sciences and Humanities with the exception of the economy[97]. The examination of this question revealed once again that, for higher education institutions in developing countries, it is important to:

- Check the levels of implementation of the principles which constitute the mission of each institution;
- Measure how universities work to improve society, to construct a citizenship, to promote integration between the different regions of the country and of different nations on a continent;
- To measure how the actions of these institutions are working for peace and understanding, to achieve the ideal of globally living together.

What's the point, for example, for a university like the one the former President of Brazil, Lula, created at the end of his Government to stimulate cooperation with Africa, the Unilab, to have Nobel Laureates or Fields among its teachers? What utility for an institution like this one to count the number of publications of his teachers in specialized Anglo-Saxon journals?[98]

---

have come to be regarded as measure of quality, and spurred intense competition between establishments. In a globalized world, where higher education has become a major exporting industry and where student mobility is increasing exponentially, they have been transformed into policy instrument that influence decisions of institutions, academic staff, researches and policy makers".

[97] - Criticized, but accepted, the rankings, according to some experts, should be replaced by actions of "benchmarking''. In other words, priority should be given to the comparison between the different systems. To complete this scenario, during the UNESCO meeting on this subject in 2013, reference was also made to the need for evaluating equally the rankings. An European institution announced that it would immediately begin to implement a system that could adopt criteria and methods that, by its own initiative, their directors have set to make this action successful. It's the old story of putting the fox into the henhouse.

[98] -In its edition of April 26, 2012, The Chronicle of Higher Education, through an article entitled "In Brazil, the conference on internationalizations debates its dangers", reported what happened at the II Congress of the

In the Plan of Action adopted by the participants of the WCHE from 1998, the issue of definition of missions was considered a fundamental element to which higher education institutions –it is necessary to note- in general do not have assigned great importance. However, it is essential that these institutions set or reset their missions, having of course clear that the objective of this action is to design an essential instrument for the assessment of each institution in function of its specific project.

If higher education institutions have a document of this nature, they will be able to organize, in a more legitimate and objective way, its internal evaluation and will be able to face an external evaluation, which only have sense if its purpose is to check if the component elements of the missions are taken into account in the concrete actions of the institutions. In other words, this measure would represent a protection against attempts to define what quality is worldwide. It would also be a guarantee that the assessment will not be based on elements coming exclusively from a small number of countries that dominate the production of knowledge worldwide.

MOOC-MASSIVE OPEN ONLINE COURSES

Sixthly, lately, what attracts the attention are the MOOC, the massive open online courses. In its issue of September 20, 2013, the weekly The Economist (London) mentions that, since the launch in early 2012, of Udacity and Coursera, two new companies in Silicon Valley that offer free education through the MOOC, the ivory towers of Academia were hit in their foundations. In addition to offering online courses to their students who pay fees, universities feel obliged to join the revolution of MOOC to avoid being decapitated.

The Economist stresses that EDX, a MOOC provider, officially not working for profit, founded in may 2012 by Harvard University and the Massachussetts Institute of Technology (MIT), raised 60 million US dollars taken exclusively from internal sources, and now became a network (consortium) of 28 institutions. The English weekly reported that also Future-Learn, a consortium of 21 English universities, an Irish and an Australian, associated with other educational organizations, was ready to start offering a MOOC in late 2013. Coursera, in turn, by the end of 2013, had more than four million students[99].

Americas, which was held in Rio de Janeiro, when they discussed issues of inter-university cooperation and the meaning of the ranking. One of the most intense moments of the meeting came when Sonia Laus, international relations specialist in Santa Catarina, in Southern Brazil, under enthusiastic applause of the majority of the participants, said: We don't want all universities to be all the same – we don't want to be like them. What we want are good partnerships. We want our students to go to the best universities, but those are not necessarily the ones at the top of the rankings. For us, rankings aren't important. Forming partnership with universities that have something in common with us is what matters.

21-The french daily "Le Figaro", in its issue of 2 October 2013, noted that, with a delay of two years compared to universities such as Stanford, MIT and Harvard, France also decided to embark on what may become an important initiative for higher education. And the newspaper added that the French minister of higher education, Geneviève Fioraso, was ready to announce the creation of a national platform, which would contain, in a first stage, a score of twenty courses of the new generation, available from January 2015. However, the French daily reports that certain groups in United States prophesy the death of "magisterial" courses at the university, but they don't inform that, for now, only 10% of matriculated students will end their programmes and get a certificate. The same day, in its evening edition that appears with the date of the next day Le Monde published an article by Nathalie Brafman, announcing that the French university moves from the amphitheatre to the on-line courses.

The Economist points out then-and this is a key point-that those who are behind the MOOC initiatives in the United States consider that will have great opportunities to have much profit with these activities. Another MOOC provider, Alison, already generates profit (20-14) through the sale of advertising in its web page.

The French newspaper Le Monde also addressed the issue in its edition of May 30, 2013, publishing an article with a provocative title: "all graduate of Harvard University is the ghost of MOOC". The French newspaper asks wheter it is a revolution. "There's nothing revolutionary in putting the knowledge available online. The MIT has done it 15 years ago". But, he adds, today things are different. The constitution and the use of instruments of diffusion have become more accessible thanks to tablets, web-tv, smartphones, which all make it easier to use technologies, as well the organization of networks.

The Economist and Le Monde certainly are right. And of course –return to the provocative title of the newspaper Le Monde- if these institutions progress, they will be an element for the consolidation of a single model of training. Things are not simple, because-and this is observed easily-simply put on the Internet a series of courses does not solve the fundamental problems of training and formation.

It seems obvious, however, that if the responsible for MOOC can make agreements with universities in developing countries and are able to organize, on a massive scale, a good reception of interactive courses, conditions will be created for the establishment of a powerful training tool, but also of cultural control. The neo-colonialism may become stronger than ever. For experts in public policy, we have here an additional element of reflection.

BRAZIL: AN EXEMPLARY CASE

At the beginning of this century and from observations made in 2002, during the World Social Forum, in Porto Alegre, Brazil, associations of Latin-American universities initiated a mobilization against the World Trade Organization's attempts to transform education and in particular higher and distance education in commercial goods regulated by GATS – the General Agreement for Trade in Services[100].

What happened in Brazil is exemplary. In December 1996, the Brazilian congress approved the "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (Law of Guidelines and Fundaments of National Education), in which higher education was treated as a public service. However, in August 19, 1997, through a decree that has not been examined by Parliament, the government of Fernando Henrique Cardoso, being minister of education Paulo Renato Sousa, acknowledged the existence of higher education as a commodity in the framework of commercial service and oriented to profit. This happened before the WTO took official measures to transform higher education in commodity, what this organization started to do, in an orderly manner, from 1998.

Before 1997, in Brazil there were public and private universities. Theoretically, all were involved in the implementation of a public service. The State, especially through the system

[100] -See "Educação superior: bem publico ou servicio comercial regulamentado pela OMC?" Pp 31 to 109 of the book "Universidade, um lugar fora do poder". Published by UFRGS, 2002. Authors: Rodrigo Borja, Marco Antonio Rodrigues Dias and Juan Carlos Gottifredi. Organizer: Wrana Maria Panizzi.

of delegation of powers, concessions and authorizations, allowed private institutions to participate in the provision of higher education services. Since the Brazilian decree of 19.08.1997, the main commitment of the Brazilian system of higher education cannot be identified as linked exclusively to public service. Most institutions of higher education in this country now seek profit and financial advantages, reinforcing the financial capital.

The result of this institutional change promoted by the Government of Brazil has led to a situation in which, in 2013, about 78% of higher education institutions in Brazil were already commercial with clear objectives to produce profits, while public institutions reached only 12% of the whole system. Private nonprofit institutions represent today only 8%[101]. This segment counted for 34% in 1995. The transformation of the system is visible.

The result of this change is that, increasingly, Brazilian institutions are bought by foreigners, especially by international investment and pension funds, that lodge in São Paulo, and that now –it seems- are willing to expand its presence to other countries in the region, such as Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay and Colombia.

In Brazil, the Bolsa de Valores de São Paulo, BOVESPA index, had a devaluation of 23% of the shares during the last two years (2012-2013). During the same period, the group Kroton had an appreciation of 299.5%, almost 300%, the Universidade Estácio de Sá, 2245% and the Anhanguera University, 85%.

In October 2013, during an informal meeting with the at the time minister of education, Aluísio Mercadante[102], I had the opportunity to comment that one cannot see a solution for the issue of commercialization of higher education in Brazil., The minister, aware of the situation, said that the solution would be the creation of a regulatory agency, whose staff would be recruited trough competition.

The Minister offers strong arguments, but I don't share his analysis. First of all, a project of this nature needs to be approved by the Parliament, where deputies in favour of commercialization of education are strongly represented especially in the opposition parties. Moreover, a wild and uncontrolled privatization, worldwide, has been consolidated so comprehensively that hardly a country like Brazil currently, a President or a party shall have means to confront so powerful groups.

At the beginning of 2014, the National Council of education, with the support of the Secretariat for higher education at the Ministry of education, decided to hire a researcher to analyze in detail the process of commercialization of higher education in Brazil. Will it be possible to find a solution to this issue? It seems clear that, outside of any significant growth of vacancies for students in the public system and a comprehensive plan of national, regional and global cooperation, it will be almost impossible to promote major changes in this area.

---

[101] In April 2013, a Brazilian group of education, FMU, was sold to the Group Laurent of the United States, at a price calculated as the equivalent of $ 1 billion. In Brazil also, in the same period, the amalgamation of two groups, Kroton and Anhanguera, took place. Shortly before this, Kroton bought the Unopar, another large institution, for 20 million reais. With these financial operations, the new group began to control the registration of approximately 1 million students, becoming a global giant worth 12 billion dollars of the United States. Based on information from "The Economist", the newspaper "O Globo", in its issue of 14.09.2012.2012, pointed out that "some of these universities are a little more than factories producing graduates of dubious quality"

[102] - The chief of "Casa Civil" is a sort of Prime Minister in Brazilian presidential regime, responsible for coordinating the action of non-military ministers.

A National Education Plan for the next ten years has just been approved in Brazil. This is, of course, a very positive step. A substantial increase of funds for education at all levels is foreseen. Will it be enough? The funds will be applied correctly?

CONCLUSIONS

The first point to be remembered at the end of these considerations is the present inevitability of internationalization of higher education. The examination of this question requires reflections on concepts and ideologies, showing in which direction one should move towards achieving the goals of upper-level training[103].

The second element-especially with regard to Latin America and the Caribbean-is the need for development of cooperation, in particular through the creation of networks. In this area, there are several ongoing experiences and concrete proposals are discussed between the MERCOSUR countries. It is essential, in these discussions, not to forget what Jorge Brovetto, one of the great charismatic figures of the academic world in Latin America, used to say that, in the past, cooperation was considered as a tool to impose the vision of those who had the resources and solutions. For developing countries, the unique option was to remain docile regarding what was proposed[104].

To examine whether the comments of Jorge Brovetto remain valid today (2014), one must see what occurred in early April 2014. George Osborne, one of the most important members of the current British government, in charge of the budget of the United Kingdom, announced the creation of a fund of $ 630 million –The Five Year Newton Fund- to stimulate research and innovation in "emerging powers", through cooperation in the field of research. Responsibility for the management of what he calls an initiative of dev elopement aid would be entrusted to the UK Department for Business, Innovations and Skills – BIS.

Initially, the benefited countries would be Brazil, Chile, China, Colombia, Egypt, India, Indonesia, Kazakhstan, Malaysia, Mexico, Philippines, South Africa, Thailand, Turkey and

---

[103]-See www.mardias.net, electronic book no. 15, doc. No. 1: "Quien creó este monstruo? Educación y sus relaciones con la sociedad". Article published in Revista Iberoamericana de Enseñanza Superior -RIES, vol. 1, number 2 (2010).

[104]-Jorge Brovetto, who, in 2014 remains active, fought against the dictatorship in Uruguay and, later, after the democratization of the country, was elected elected twice Rector of the University of the Republic in Montevideo. He participated in the creation of the Association of Universities of the Montevideo Group -AUGM-, of which he was the first General Secretary. He was also President of UDUAL-Union of universities of Latin America. He was minister of education and culture of the Government of Tabaré Vázquez (01.03.2005 until 03.03.2008) and President of the Frente Amplio, in charge of the coordination of the politicas parties supporting the governments of Tabaré Vásquez and Jose Mujica (from 20o.06.2004 to 30.06.2012). In 1998, he was one of the speakers at the closing session of the World Conference on higher education, organized by UNESCO in Paris.

Vietnam. These countries would be beneficiaries, but the funds will be administered b y the British, who want to develop the capacity of emerging powers and build valid associations with the United Kingdom. These "beneficiaries" countries are, by the way, called to make additional investment to the Five Year Newton Fund, the same should occur with foundations, multilateral organizations and the private sector.

Needless to stress that everything leads to believe that once more the cooperation will be an instrument to benefit the same as always. It will adopt the traditional model from North to South, where, in most cases, the relevance, i.e. the needs of southern countries and their cultural characteristics are not sufficiently taken into account.

North-South cooperation has its place, it may be useful and even necessary. The progress of science and technology advances so quickly now that the knowledge should be searched wherever it is located. But this operation must comply with the necessary conditions for the existence of a genuine cooperation.

It is essential that Governments and universities of developing countries set up concrete projects of cooperation oriented toward an equilibrium in which all parties can benefit from a cooperation that takes into account the relevance of each action. An example of this type of cooperation is given by the Association of universities of the Group of Montevideo –AUGM- which brings together public universities of Argentina, Brazil, Bolivia, Chile, Paraguay and Uruguay, and which, since its inception in 1991, seeks to promote direct contacts between teachers, students and researchers in the region. These principles and objectives are also present on the initiative of UNESCO that, between 1990 and 1991, launched the Unitwin/Unesco Chairs Programme, to which the AUGM became associated since the beginning

It is useful to recall also that, during the World Conference on Higher Education, in Paris, 1998, higher education was considered a social investment producing effects in the lives of individuals and benefits to society, especially regarding social cohesion and cultural development. Governments should be aware of it and actively participate in the creation of conditions allowing the possibility of the existence of this kind of cooperation. During the first CMES (1998), whose principles were ratified by the II World Conference of 2009, also in Paris, the responsibility of the State was considered essential to ensure adequate funding of higher education.

However, the reality in this area is not bright. Recently, the International Association of universities (IAU) released the results of a survey among 1,300 institutions of higher education in the world. Showing that the current internationalization benefits mainly the richest students and revealing that its most important social risks lies in the growing commercial nature of higher education.

None of this is new. In the work of the CMES of 1998, participants had already come to the same conclusions. Since then, the phenomenon only worsened. The solution lies in the restoration of the idea that higher education should be viewed as a public good and the cooperation as an action between equals for the benefit of all. In this year of 2014, the existing cooperation could be strengthened by the creation of networks, especially in the field of virtual education.

It is also necessary to analyze cultural and political impacts caused by the control of education by foreign companies. In this case, the application of the French doctrine of cultural

regions everywhere is justified. It's not acceptable the behavior of certain countries and of many international organizations, advocating the reduction or even elimination of developing countries programmes in the field of industrial policies, control of capital, trade protection and social issues in general. It is also useful to remember that for them, as for many bureaucrats of the World Trade Organization-WTO, higher education and distance education are commercial goods.

It is necessary to go beyond the theoretical discourses and work in the elaboration and implementation of concrete projects, which deal with issues relating to the organization of networks, construction of well-equipped laboratories, training of staff to develop online programs, cooperation with similar networks in other regions who share this vision and coordinate the transmission of content elaborated in production centres common to all participant countries.

Coming to almost half of the second decade of the 21st century, it is observed that, in the global world, the isolation of a country as of its universities can be synonymous with suicide. And then the universities-on the basis of the principles of the autonomy- must force the hand of the authorities and promote progressive attitudes necessary in the current situation and conduct a proactive policy of regional cooperation that should be integrated through four major areas: institutional, social opening, regional and international levels[105].

A simple reading of newspapers reveals that Mercosur faces today, in 2014, difficulties due to complex situations in some countries, either by the radicalization of ideological conflicts, such in Venezuela, either due to the proximity, now in 2014, in countries such as Argentina, Brazil and Uruguay, of presidential elections. During these periods, it is much more difficult to define common projects of multilateral cooperation. Necessarily, concessions must be accepted on the part of all and in the interest of all. It is impossible to imagine that all the political groups can be able to have an overview on seeking the best solutions. However, if you do not want to compromise the training and formation of future generations, these are decisions that Latin America, especially the Mercosur countries, must take now in implementing them without delay.

BIBLIOGRAPHIE

1. **Angulo, J. Félix** (2008), "La voluntad de distracción: las competencias en la universidad", en José Gimeno Sacristán (comp.), "*Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?"*, Madrid, Morata/ Universidad de Cádiz, pp. 176-205.
2. Atherton, Peter J. (1988) – "Point de vue canadien: commentaires sur "Financing Education in Developing countries", a publication of the World Bank- Journal of the Association of Universities and Colleges of Canada.
3. B**artoli, Annie** (2005), "*Le management dans les organisations publiques*", 2a. ed., Paris, Dunod.
4. Béchard, Jean-Pierre (2001) – "L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits" – Revue des sciences de l`éducation, volume 27, no. 2, 2001- http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n2/009933ar.pdf

[105] -See on this issue the declaration of Cristina Contreras (Uruguay), in 2008, recalling words of the former Rector of the Universidad de la República, Liechtensztejn, which drew attention to these four pillars of the current action of the University in Latin America.

5. Bernal, Marcelo (2007) – "Internacionalización de la educación superior – El debate global de los años noventa hasta el presente y sus futuras implicaciones" – EDUCC – Editora Universidad Católica de Córdoba – Argentina
6. Castells, Manuel (2001) – "La galaxia internet – reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad"- Areté- Barcelona
7. CES/CNE (2010) – "Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década" – Reference document to the workshop CES/CNE, December 2010, Brasília.
8. Chitoran and Dias (1998) – "The relevance of international cooperation in higher education for graduate employment" in "Graduate prospects in a changing society"- Unesco Publishing – Inter American Organization for Higher Education
9. CIEP – Centre International d`études pédagogiques (2009)- Hélène Beaucher documentaliste- Dossier Documentaire – "Innovations pédagogiques dans l`enseignement supérieur".
10. C**onferencia de Rectores de las Universidades Españolas** (CRUE) (2002), "*Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI. Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior"*, Madrid, CRUE/Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional.
11. Contera, Cristina- La educación superior en Uruguay"- In Avaliação – vol 13, no. 02. July 2008, pg. 533/554
12. CRESALC (1997) – Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe con AIPU, AIU, AUGM, CIID, CSUCA, OUI, UDUAL, UNAMAZ, UNICA, SUM- – "La educación superior en el siglo XXI – Visión de América Latina y el Caribe"- Documents of the Regional Conference on Policies and Strategies for the transformation of Higher Education in Latin America" organized in Havana, Cuba, from 18 to 22 November
13. Cunha, Luiz Antônio (1980) "A Universidade temporã – o ensino superior da Colônia à era de Vargas"- Civilização Brasileira and UFC.
14. De Ketelle, Jean Marie- (1998) "World Conference on Higher Education – Higher education in the XXI Century - Vision and Action - Paris 5-9 October 1998"- Working document - ED-98/CONF.202/5, Paris August 1998, original: French
15. -Dias, Marco Antonio Rodrigues – Electronic book no. 1 World Conference on Higher Education- www.mardias.net
16. Dias, Marco Antonio Rodrigues (2007) – "Globalization and dialogue of civilizations: the role of China"- International Conference on "Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates" – GUNI-AP- Hangzhou – China- 2 and 3th December 2007- See also www.mardias.net, electronic book no. 2, doc. no. 2.
17. Dias, Marco Antonio R. (2005) – Portuguese and English versions: "Compromisso social das universidades face às investidas da comercialização" – –"Social Comitment of the universities against the commercialization attempts". Document elaborated to the Second Barcelona Conference of Nobel Prizes on the social compromise of universities, organized by GUNI network and the Fundación para la Cultura de la Paz – Technical University of Catalonia, Barcelona, 2 December 2005- Published in Portuguese by the Journal Estudo & Debate – Editora Univates- Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil – Published in Englis in Guadalajara, Jalisco, México, 2006, in "Global Education". See also www.mardias.net – electronic book no. 13 doc. no. 1.
18. Dias, Marco Antonio R. (1995) "L'exode des cerveaux: les responsabilités de la communauté internationale" -Conseil de l'Europe- Conférence parlementaire sur la coopération scientifique et technologique avec les pays d'Europe centrale et orientale – Prague 5-7 juin 1995- (Comptes rendus et documents- Strasbourg 1995) – www.mardias.net – electronic book no. 6 doc. no. 27 (English and French versions)
19. Dias, Marco Antonio Rodrigues (2008) – "La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento" – Document elaborated in preparation of the

Regional Conference on Higher Education, in Cartagena de Indias, Colombias, 2008. The original version in Spanish was revised by Verónica Gandini and published as chapter of the book "La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998" – pp 313 a 366 – Editor: Carlos Tünnermann Bernheim- Colombia 2008- Pontifícia Universidad Javeriana and IESALC-UNESCO- pp. 313 – 366 – ISBN 978-958-8347-09-07. The text is also found in www.mardias.net, electronic book number 14, document number 13.

20. Fávero, Maria de Lourdes de A.; Sguissardi, Valdemar. "Quantidade/qualidade e educação superior". *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr.2012 <http://incubadora.ufrn.br/index.php/req/article/view/577/490 > (2012)
21. Haytton, Annete and Paczuzka, Anna (editors) (2002) – "Access, participation and higher education" – Policy and practice- Kogan Page, London.
22. Guadilla, Carmen García – Educación superior comparada –el protagonismo de la internacionalización". IESALC –Unesco/CENDES/ Bid & Co. Editor- 2010
23. K**ent, Rollin** (1995), "Debate: Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO", in *Universidad Futura*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, vol. 7, núm. 19, inverno, pp. 19-26.
24. L**enoir, Yves** (2009), "L'interaction instruction-socialisation dans le cadre d'une globalisation néolibérale: quelles finalités de l'éducation scolaire?", communication presented to the symposium "L'interaction instruction-socialisation: quels enjeux pour une décolonisation du savoir, du pouvoir et de l'action dans le cadre d'une globalisation néolibérale?" - XII Congress of the «Association for The Intercultural Research » - 1-2 July 2009, organized at the Federal University of Santa Ctrina, Florianópolis, Brazil.
25. Martínez Peinado, Javier i Vidal Villa, José María- "Economía mundial", second edition (2000) Mc Graw Hill
26. Mayor Zaragoza, Federico. "Hacia una nueva educación superior". Closing speech of "Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe", organized in Habana, Cuba, from 18 to 22 de November 1996. In: "Hacia una nueva educación superior". Colección Respuestas. Caracas, Venezuela: Ediciones Cresalc/UNESCO, 1997.
27. OCDE (1998) – "Redéfinir l'enseignement tertiaire", Paris, pg. 43
28. OIT – Organización Internacional del Trabajo (2000)- OIT-ILO – International Labour Organization - "Rapport sur l'emploi dans le monde" 1998-1999- http://www.ilo.org
29. OIT – Organización Internacional del Trabajo (2002) – OIT- ILO- Conférence Internationale du Travail- 91e. session – 2003- Rapport IV – "Apprendre et se former pour travailler dans la société du savoir"- Genebra, Swwitzerland- ISBN 92-2-212876-1 ISSN 0251-3218 (first edition);
30. Pirró e Longo, Waldimir (2010), "Reflexões de um engenheiro sobre ciência, tecnologia e educação", Revista de Ensino de Engenharia, v. 29. n.1, pg. 40-50, ISSN 0101-5001 (See www.wladimir.longo.nom.br)
31. Idem – "Alguns impactos sociais do desenvolvimento científico e tecnológico" – www.wladimir.longo.nom.br (14.02.2011)
32. Ol**sson, Berit** (1995), "The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education", in Lene Buchert and Kennet King (eds.), *Learning from experience; policy and practice in aid to higher education*, CESO Paperback number 24, pp. 235-246, La Haya, Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO).
33. R. Dias, Marco-Antonio (2010), "¿Quién creó este monstro? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad", in *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, vol.1, núm. 2,*

34. http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/62/educacion (Consulta: 30.09.2013).
35. Rogers, Everet (editor) (1976) – "Communication and development – critical perspectives"- Saga Contemporary, Social Sciences Issues 32- Saga Publications- Beverly Hills/London,
36. Salmi, Jalmi (2003) – "Construire les sociétés du savoir: nouveaux défis pour l`enseignement tertiaire", – Enseignement supérieur en Europe, Cepes (Unesco) Bucarest, vol. XXVIII no. 1.
37. Sguisardí, Valdemar (2002) – "Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas". Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v 3, n. 7, p 121-144- set/dez 2002
38. The World Bank- (2002) "Constructing knowledge societies", Washington
39. Tilak, Jandhyala B.G. (2008) – "Higher education: a public good or a commodity for trade?" – Prospects (2008) – 38:449-466 – Published online: 2 April 2009, UNESCO, IBE.
40. Tubella I Casadevall, Imma y Vilaseca I Requena, Introduction by Manuel Castells – "Sociedad del conocimiento: cómo cambia el mundo ante nuestros ojos (2005)"- Eureca Media e UOC
41. Tünnermann Bernheim, Carlos, editor (2008) – "La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998", Bogotá, . Pontificia Universidad Javeriana and IESALC (UNESCO)-
42. UNESCO (1995) – "Policy Paper for change and development in higher education" - "Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior" –ED-94/WS/30- It can be find in English (original), French, Spanish and Portuguese in www.mardias.net- electronic book no. 7 .
43. U**NESCO (1998)**, "*La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción". Final report of the World Conference on Higher Education ,* 5 to 9 de October, París, UNESCO. It can be found in www.unesco.org/educprogram/wche/declaration_eng.htm and also in www.mrdias.net. Electronic book 1, Annex 1, text of the declaration and plan f action in Enghish, French, Portuguese and Spanish.
44. U**NESCO** (2009), *2009 "World Conference on Higher Education: the new dynamics of higher education and research for societal change and development"*, París, UNESCO [5-8 July 2009 - ED. 2009/Conf/402/2 or in www.unesco.org/en/wche.2009.
45. Van Gingel, Hans e Dias, M.A.R (2003) – "**Institutional and political challenges of accreditation at the international level" (2006)** – published in English (original) as chapter of the book "Higher Education in the world 2007"– Palgrave Macmilan- pgs. 37 to 57 and in Spanish "Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional", in "La Educación Superior en el Mundo 2007" - Madrid/Barcelona/México, Ediciones Mundi-Prensa Libros, pp. 37-57 (electronic version in www.mardias.net , electronic book no. 3, second part, doc. 1).
46. Van Ginkel, Hans (2001)- "Dialogue of Civilizations: Finding common approaches to promoting peace and human development" – United Nations University, Tokyo.
47. Vessuri, Hebe (1998) – "La pertinencia de la enseñanza superior en un mundo en mutación"- pp 417 a 434 in «Perspectivas- Revista Trimestral de educación comparada no. 107- Dossier – La educación superior en el Siglo XXI- vol. XXVIII, no. 3, September 1998, Genebra.
48. Vilaseca i Requena y Torrent i Sellens –"Principios de economía del conocimiento – Hacia una economía global del conocimiento"- Pirámide-2005- Madrid
49. Williams, G. – Section I – "Higher education and society- Introduction"- in Clark, Burton K. Y, Neave, Guy – "The Encyclopedia of higher education"- volumen 2- Analytical Perspectives-
50. Yépez del Castillo (direction) – 2003- "L'Amérique latine et l'UCL – Quelle coopération interuniversitaire dans un monde globalisé?" – UCL Presses Universitaires de Louvain

DOCUMENTO NÚMERO 5- C

RÉSISTENCE ET SOUMISSION DANS LES POLITIQUES EDUCATIONNELLES DANS CE DÉBUT DE SIÈCLE

Professeur Marco Antonio Rodrigues Dias[106]

Version française non révisée

Original en Espagnol

-This document, whose original was in Spanish, was prepared in view of a symposium in Montevideo in December 2013. The text, with some editorial adaptations, was published in the Journal "Revista de Educación Superior/MEC" no. 1, April 2015, Montevideo, Uruguay, with the title "Resistencia y sumisión en las políticas educacionales de este siglo". **These are a French and an English versions not revised, neither corrected.**

INTRODUCTION

La commercialisation de l'enseignement, l'internationalisation des contenus des programmes éducatifs, l'individualisation des programmes (historiques) scolaires sont les

[106]- Brésilien, vit en France depuis 1981; journaliste dans les années 60 au Brésil, professeur et administrateur académique à l'Université de Brasilia, dans les années 1970; directeur de la Division de l'Enseignement Supérieur de l'UNESCO, à Paris, dans les années 1980 et 1990; Assesseur du recteur et représentant de l'Université des Nations Unies à Paris pendant la première décennie du XXIe siècle; maintenant à la retraite, professeur et consultant international sur les questions de l'enseignement supérieur.

tendances qui domineront sûrement l'enseignement supérieur dans le monde dans un avenir très proche. Pour faire face à cette réalité, à une époque où l'apprentissage virtuel peut atteindre des millions de jeunes dans le monde entier, un renforcement partout de la collaboration interuniversitaire n'est pas un défi. C'est une nécessité.

Par ailleurs, la marchandisation des systèmes se consolide et, dans la pratique, le concept de l'éducation comme bien public, accessible à tous de façon à pouvoir servir à former des citoyens conscients de la nécessité d'améliorer la société, est abandonné par un grand nombre de ceux qui ont la responsabilité de le soutenir, défendre et promouvoir. Cette tendance a ses fondements dans l'individualisme, la commercialisation et l'internationalisation. Tout cela aura certainement des implications commerciales, mais aussi culturelles et politiques dans la vie des nations.

En Europe, les gouvernements mais aussi des associations de toutes sortes, y compris des associations académiques et des organisations internationales se laissent conduire par une institution appelée Européen Round Table (ERT) qui est devenue une génératrice d'idées pour les gouvernements. Elle rassemble environ cinquante parmi les plus grandes entreprises européennes, agit comme un groupe de pression dans le cadre de la Commission européenne, comme du Conseil des ministres et du Parlement européen et cherche à promouvoir la privatisation à outrance. Elle a de l'influence également sur des organisations internationales. Par ailleurs, cinquante pays se réunissent aujourd'hui (Septembre 2014) à Genève pour discuter de la signature d'un nouvel accord, en dehors du cadre de l'Organisation Mondiale du Commerce que les pays du «Quatuor» (Canada, Japon, Etats Unis et l'Union européenne) ne parviennent plus à contrôler de façon absolue. Les propositions en discussion reprennent, de façon plus rigide et stricte, les principes de l'AGCS - l'Accord Général du Commerce des Services (connu comme GATS – Global Agreement on Trade Services). L'objectif visé est celui d'obtenir la privatisation de tous les services, y compris l'éducation, l'enseignement supérieur et enseignement à distance.

UN PEU D'HISTOIRE

Il y a vingt ans dans les années 1990, la Banque mondiale et l'UNESCO ont examiné les défis rencontrés par l'enseignement supérieur dans le monde[107]. Leurs analyses ont abouti à des conclusions assez opposées exprimées dans deux documents qui ont eu partout une grande influence. Les deux organisations ont démarré leurs analyses à partir de diagnostics semblables: problèmes de financement très répandus, diversification des institutions et des programmes, problèmes d'adaptation des contenus aux nouvelles réalités mondiales, entre autres.

[107] Le document de l'UNESCO a été diffusé, dans une version provisoire, en 1993. La version finale a été lancée à Paris, en février 1995, avec le titre de "Changement et développement dans l'enseignement supérieur: document d'orientation". Le document de la Banque mondiale, publié en 1994, a été «L'enseignement supérieur : les leçons de l'expérience». Voir, à cet effet, Kent Rolin (1995) en "Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO» y Berit Olsson: «The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education» in CESO – La Haye, 1995-

Pourquoi les conclusions ont été si différentes?

La Banque mondiale, suivie par des organisations comme l'OCDE – l'Organisation pour la Coopération et le Développement Économique-, le FMI - Fonds Monétaire International- et, plus tard, par la Commission européenne et par l'OMC - Organisation Mondiale du Commerce - a adapté à l'enseignement supérieur les principes économiques du Consensus de Washington[108] et, en conséquence, elle s'est mise à défendre:

-la réduction du montant de l'investissement dans l'enseignement supérieur;

-l'encouragement du développement de l'enseignement privé, considéré par la Banque comme un instrument pour atteindre l'équité ;

-l'acceptation du principe selon lequel l'enseignement supérieur est considéré comme un objet commercial;

-la régulation des systèmes éducationnels en accord avec des principes plus tard consolidés dans le cadre de l'OMC - Organisation Mondiale du Commerce.

Pour sa part, l'UNESCO considérait l'enseignement supérieur comme un bien public, comme un droit dans le cadre de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, défendant l'universalité de l'accès à ce niveau d'enseignement. Cette organisation soutenait que la qualité et pertinence sont des concepts que ne pouvaient pas être séparés. Lors des travaux préparatoires de la CMES – Conférence Mondiale pour l'Enseignement Supérieur- organisée par l'UNESCO en 1998[109], une idée forte s'est développée, selon laquelle, «avant de chercher le type d'établissement d'enseignement supérieur qu'on souhaite construire, il est nécessaire de définir le modèle de société qu'on cherche à atteindre», surtout quand on souhaite que l'enseignement supérieur participe aux efforts en vue de la création d'une société plus juste[110].

En octobre 1998, les États membres de l'UNESCO, lors de la Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur, ont exprimé un avis massif en faveur de la notion d'éducation comme un bien public. Toutefois, la conférence terminée, surviennent immédiatement des initiatives d'organisations les plus diverses, de gouvernements et d'individus, soutenant une forme de pensée unique exprimée par un retour à la théorie de la modernisation des années 50 et 60, qui a servi de

---

[108] Le Consensus de Washington a été une création de la fin des années 80 de trois institutions basées dans la capitale des Etats-Unis: le Fonds monétaire International, la Banque Mondiale et le Trésor américain. Ses principes ont été consolidés par un économiste anglais, John Wiliamson. Il a défendu la réduction de l'intervention de l'État, la déréglementation de l'économie, la libéralisation à outrance et la privatisation, sans se soucier des questions de justice sociale et d'emploi. .

[109] -Des documents relatifs à la préparation de la Conférence Mondiale sur l'enseignement Supérieur de 1998 ainsi que la déclaration, le plan d'action et le résumé en Anglais, Français, Espagnol et Portugais peuvent être trouvées dans la page www.mardias.net, electronic book no. 1

5-Cela ne signifie pas que tous les fonctionnaires de l'UNESCO partagent cette position. La préparation et l'organisation de la IIème Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, qui s'est tenue en 1999 ont montré que certains ont clairement préféré suivre les principes dont les matrices ont été préparées dans des organismes comme la Banque mondiale ou l'OCDE.

base à l'action des "diffusionistes"[111]. Les pays en développement, à cette époque, étaient invités en permanence à adopter des modèles étrangers dans tous les domaines, y compris en matière d'éducation.

C'était le temps où l'on soutenait ouvertement le principe selon lequel le lien entre les cultures devrait être établi de façon à assurer la prédominance des cultures plus développées sur celles qui étaient considérées comme primitives ou arriérées. Le progrès ne pourrait être atteint que par le biais de l'imitation de ce qui se faisait dans certains pays qui contrôlaient les processus d'interaction sociale au niveau international. Le lien entre les cultures devrait nécessairement suivre une voie qui partirait d'une société développée pour atteindre les autres considérées comme primitives. Ces dernières, par conséquent, seraient incapables d'innover et de surmonter le retard, la seule solution étant donc de se soumettre à des modèles déjà testés et considérés comme réussis. L'Université, pour sa part, se positionnait comme étant l'institution chargée d'aller devant la communauté pour étendre leurs activités d'enseignement et de recherche. La Communauté devrait rester passive dans ce processus.

Actuellement, la commercialisation généralisée et le développement des moyens de communication modernes sont savamment utilisés par ceux qui prônent un retour aux principes du "difusionisme".

IMPOSITION DE MODÈLES ALIÉNÉS DE LA CULTURE

Depuis le début des années 1990, avec le développement de la mondialisation financière d'un côté et des actions qui visent à rendre l'enseignement supérieur un objet exclusif de commerce, les pays considérés comme ayant atteint un grade plus réduit de développement ont été stimulés d'une façon plus articulée à limiter leurs investissements à l'éducation de base et, occasionnellement, à l'enseignement secondaire. De cette façon, les politiques éducationnelles ont passé à stimuler la formation de main d'œuvre compétente pour les grandes entreprises, en particulier les multinationales qui dominent l'économie de ces pays. Selon cette approche, ces pays n'ont pas besoin d'investir dans l'enseignement supérieur et dans la recherche. D'autres pays l'ont déjà fait. Le mieux à faire pour eux c'est d'acheter des produits déjà existants sur le marché.

L'OCDE, l'organisation qui s'efforce, depuis au moins deux décennies, à exercer le leadership international en matière d'éducation, est agressive dans ses recommandations aux pays en développement. Selon son secrétaire général, Angel Gurría, il ne faut pas faire des investissements dans l'enseignement supérieur dans les pays qui n'ont pas résolu le problème de l'éducation élémentaire et/ou secondaire.

6- Dans les années 1950 et 1960, le "diffusionnisme" était un courant de pensée très fort aux États-Unis, présent é en particulier dans les programmes de modernisation de l'agriculture nord-américaine que certaines agences de développement essayaient d'appliquer en Amérique latine. Everett Rogers, décédé en 2004 a été un des grands théoriciens de ce courant avec une grande influence sur divers experts en Amérique latine, partisans de l'utilisation de la communication pour le développement. Cependant, de nombreux auteurs, même quand ils cherchaient à utiliser la communication pour le développement, ont voulu s'inspirer dans d'autres penseurs tels que Paulo Freire car ils considéraient que le "diffusionnisme" tel que pratiqué par les adeptes de Rogers, menait, en réalité, à une forme de néo-colonialisme. .

La solution pour les pays en voie de développement, toujours dans la vision de l'OCDE, se trouve dans la mise en œuvre des stratégies qui les mènent à trouver la solution à ses problèmes éducationnels l'étranger.

En conséquence, les pays en développement devraient tirer profit de l'enseignement supérieur offert par des fournisseurs étrangers. Pour le faire, les guides pour la qualité de l'éducation transfrontalière produits par l'OCDE et utilisés par certains fonctionnaires de l'UNESCO rendent facile l'identification des fournisseurs étrangers de haute qualité.

Il est implicite dans cette approche qu'il faut acheter des produits éducatifs dans des pays tels que le Royaume-Uni, les États-Unis, le Canada, l'Australie, la France. Cette proposition de stratégie était évidente dans l'argumentation utilisée par le secrétaire général de l'OCDE lors d'une présentation à l'UNESCO en 2005[112].

Par ailleurs, le modèle de l'Université américaine est progressivement devenu le modèle dominant dans le monde. Au Brésil, par exemple, cette tendance, présente dans la réforme de l'Université de 1968, a été consolidée avec la loi 5540/69. Maintenant, avec le processus de Bologne, c'est l'Europe entière qui se soumet à des idées venant des États-Unis. Accepter ce modèle comme unique et idéal devint ridicule, si on analyse les données de la vie réelle, comme l'a fait, dans son édition du 01.12.2012, le magazine "The Economist" ("Higher education: not what used to be»). Aujourd'hui, aux États-Unis, il y a une évidence indiscutable : la perte de qualité des étudiantes et des gradués.

D'après cette publication anglaise, malgré le fait que les institutions des États-Unis continuent à représenter plus de la moitié des 100 premiers établissements dans les classements internationaux (les rankings), elles font face à des sérieux problèmes et ne peuvent pas, nous ajoutons, être considérées comme un modèle à suivre. Les éléments négatifs sont multiples:

-augmentation des frais de scolarité de 5 fois par rapport à la croissance de l'inflation depuis 1983.

-explosion de la dette des universités et duplication de l'endettement des étudiants, qui a doublé au cours des 15 dernières années. Ceux qui ont terminé le baccalauréat en 2011 sont sortis avec une moyenne de débit de 26 000 $.

-Chute de la qualité des diplômés.

Pour imposer la pensée unique et le retour de la théorie de la modernisation des années 1950 et 1960, plusieurs procédés sont mis au point au niveau international. Apparemment indépendants, ils sont en fait reliés entre eux. Ce sont des méthodes sophistiquées, comme nous pouvons voir ci-dessous, avec un bref regard sur ceux qui sont en cours actuellement. Et, avec toutes ces initiatives,

[112]Angel Gurría, Secrétaire général de l'OCDE, 19.10.2005, a déclaré lors d'une session extraordinaire en parallèle à la Conférence générale de l'UNESCO: «Where primary education for all has not become a reality yhet, 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 theyh 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 Educatiojn, developed by UNESCO and OECD make it easier to identify high quality providers on an international level".

de façon inéluctable, les responsables des politiques éducationnelles marchent vers un système de régulation qui vise à être universel et qui enlève des gouvernements, des pays, le contrôle sur un élément essentiel de la souveraineté nationale.

La situation peut être considérée impressionnante en fonction de l'existence en Europe, depuis 1983, d'une institution connue comme la Table Ronde Européenne (ERT) qui devint le générateur d'idées pour les gouvernements de l'Europe et, grâce à un processus de «coopération», pour ceux du monde entier. Elle regroupe environ 50 parmi les grandes sociétés européennes et agit comme un groupe de pression auprès de la Commission européenne, du Conseil des ministres et du Parlement européen. Elle parvient à s'infiltrer et influer sur les organisations internationales comme elle a réussi à faire avec le Centre européen pour l'enseignement supérieur (CEPES - UNESCO), en 1998, à l'occasion de la Conférence de Palerme préparatoire à la Conférence mondiale de 1998.

Les membres de l'ERT ont un système, des idées, une conception de la société et les ressources nécessaires pour s'imposer. Ils agissent dans un cadre régional et mondial, ils font ce que le penseur du Costa Rica, Gabriel Macaya, a défini comme l'union des concepts antagonistes, dans les phrases du «newspeak»[113], comme «la guerre est paix» ou «la paix est la guerre», «la mort est la vie» et «la vie est la mort» etc. Ils utilisent cette méthode dans l'analyse de questions comme le développement durable, mondialisation à visage humain, carrière interdisciplinaire, ressources suffisantes, prévision de l'avenir, université privée. Et en particulier, ils utilisent des mots politiquement corrects avec double sens:

-mobilité;
-harmonisation;
-meilleure qualité;
-coopération.

La European Round Table parvient à coopter des fonctionnaires internationaux et sûrement des associations d'universités. Récemment, un jeune chercheur Français, Dominique Drouin, lors d'une conférence internationale à Madrid[114], a mentionné le Programme d'Évaluation Institutionnel, qui semble être associé à l'Association Européenne des Universités (AEU). Le PIE a déjà fait plus de 300 évaluations dans le monde entier. Les évaluateurs sont généralement anglophones, parfaitement encadrés dans le système ERT-OECD-USA.

Ces évaluateurs utilisent comme instrument un document de 2003, le "European Standard Guidelines", dont les objectifs sont les mêmes que ceux sur l'accréditation d'institutions transfrontalières, établi par l'OCDE avec la coopération de certains anciens fonctionnaires de l'UNESCO.

ACCORD GÉNÉRAL DU COMMERCE DE SERVICES

L'accord général du commerce des services (AGCS) a été adopté en 1994 et mis en œuvre depuis 1995 sous l'égide de l'Organisation mondiale du commerce (OMC-OMC). Pour cette organisation, l'enseignement supérieur n'est pas un droit prescrit par la législation des États membres. Il est redéfini comme un produit - et en effet, c'est ce qu'il devient rapidement - et se

[113] - Voire "1984" de George Orwell.

[114] Conférence internationale "l'Université, science et recherche: résistances et alternatives européennes"-Madrid, Espagne, 31 janvier et 1er février 2014, organisée par le réseau "Transform Europe".

transforme en un service commercial qui est acheté et vendu par n'importe quel fournisseur international.

Il est utile d'observer que, lorsque la décision avait été prise de créer l'Organisation Mondiale du Commerce, en 1994, les États ont convenu que chaque pays devra conformer leurs lois, leurs règlements et leurs procédures avec les obligations définies dans le cadre de cette organisation. L'OMC a commencé ses activités en 1995 et a défini 12 services qui correspondent, en réalité, à l'ensemble des services fournis par les gouvernement, à l'exception peut-être des services militaires (communication y compris la poste les services audio-visuels, construction et ingénierie, distribution, éducation, environnement, services financiers et sécurité, santé et services sociaux, tourisme, services récréatifs, culturels et sportifs, transports et «autres services non encore identifiés»). Ces 12 services sont subdivisés en 160 secteurs, ce qui même à couvrir toutes les activités jusqu'à présents considérées comme de la responsabilité des gouvernements.

Les décisions de l'OMC étaient été prises par consensus, manipulé en réalité par un petit groupe de pays, le Quatuor formé par le Canada, États-Unis, Union européenne et le Japon. En 2001, les pays émergents ont réagi contre cette situation et ont préconisé que les décisions doivent être prises conformément à la lettre de l'OMC, c'est-à-dire, un pays, une voix. 90 pays ont accepté l'implémentation de ce principe, ce qui marqua le début de la perte de contrôle du Quatuor sur l'OMC. Les États-Unis ont immédiatement annoncé qu'il passerait à accorder la priorité à des ententes bilatérales et à la promotion d'accords entre les régions. En 2011, tout en considérant que les accords jusqu'alors signés au sein de l'OMC, étaient insuffisants, les États-Unis, après avoir demandé que les documents de discussion restent secrets, ont encouragé l'élaboration d'un nouvel accord dont le texte est justement ce que discutent les représentants de cinquante pays à Genève, à l'ambassade d'Australie.

L'accord en discussion est plus rigide que le GATS (AGCS). N'importe quelle décision prise par un pays dans le domaine de la privatisation des services est irréversible. Aucun pays ne peut faire marche-en arrière dans ce domaine. Un des principes les plus importants qui revient sur scène est celui du traitement national. Tout ce qui est accordé à un établissement doit être également octroyé aux autres, nationaux ou étrangers. Cela signifie, par exemple, que les subventions aux universités publiques devront être étendues à des universités privées nationales et étrangères. Cela signifiera la mort de l'enseignement public.

Parmi les pays réunis à l'ambassade d'Australie, à Genève, il y en a six d'Amérique latine (Chili, Colombie, Mexique, Panama, Paraguay, Pérou). Les autres sont Canada, Australie, Corée du Sud, États-Unis, Islande, Israël, Japon, Liechtenstein, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pakistan, Suisse et Turquie en plus des 28 pays de l'Union européenne. Hong Kong et Taïwan sont également présents et, selon Le Monde Diplomatique du mois de Septembre 2014, le Brésil et la Chine sont prêts à participer également à ces discussions.

Dans la mesure où c'est le commerce qui définit les critères dominants de la politique de l'éducation, l'enseignement ne sera plus pour tout le monde. Ce sera pour ceux qui peuvent se le payer. La culture locale ne sera pas respectée. La priorité ne sera pas accordée aux besoins nationaux et régionaux. Il n'y aura aucune restriction à la réception ou à la mise en œuvre de paquets fermés, qui ne tiennent pas compte des caractéristiques culturelles locales. La définition des politiques d'éducation conçue à l'étranger ne sera pas définie souverainement par les sociétés, à

travers des gouvernements démocratiquement élus, mais par les mécanismes du commerce, ce qui réduira encore plus la souveraineté déjà affaiblie de nombreux pays en voie de développement[115].

PROCESSUS DE BOLOGNE

Un autre processus en cours, avec un impact direct sur les plans des institutions et des programmes de coopération, est celui de Bologne[116], qui vise à la réforme de l'enseignement supérieur dans les pays européens d'une manière cohérente, tout en consolidant un système européen unique avec une plus grande compétitivité. En 2012, une évaluation du processus a montré que tous les pays de la région Europe y participent. Ils ont mis en œuvre des systèmes d'assurance de la qualité et créé des mécanismes pour encourager la mobilité. Beaucoup de ceux qui sont impliqués dans ce processus, considèrent comme un grand succès son application[117].

En fait, le processus de Bologne vise les objectifs suivants:

- Adopter un système qui permet la lecture facile des composants de chaque système national et la comparaison entre les différents systèmes européens d'enseignement supérieur, mettant en œuvre un modèle basé sur deux cycles: premier cycle et cycles supérieurs (graduation et post-graduation) ou, dans la pratique, un système de trois cycles couvrant le premier cycle, la maîtrise et le doctorat;

- faciliter la mobilité des étudiants, enseignants, chercheurs et personnel administratif;

- établir un système de crédits acquis par le biais de cours traditionnels ou comme résultat de la vie active

- stimuler l'apprentissage tout au long de la vie;

- promouvoir la dimension européenne[118] dans l'enseignement supérieur et organiser et à stimuler la coopération européenne dans le domaine de l'assurance qualité.

---

[115] Au début de ce siècle, des associations d'universités situées en Europe et en Amérique du Nord et, en Amérique latine ont réagi fortement contre les tentatives de l'OMC. Pour ces associations, plutôt que de mesures, comme celles proposées à l'OMC, les gouvernements devraient encourager les programmes de coopération internationale, y compris ceux liés à l'application des instruments normatifs sur la reconnaissance des études et des diplômes de l'enseignement supérieur.

[116] La Déclaration de Boulogne en juin 1999, qui a été précédée par la Déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998, au départ était une déclaration politique. Elle a donné naissance au processus de Boulogne. Sur certains aspects de ce processus voire: Alex Fiuza Mello e Marco Antonio Rodrigues Dias in Educação e Sociedade, revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol 32, avril/juin 2011-Campinas, Brasil, PP 413-435- "Os reflexos de Bolonha e a América Latina, problemas e desafios".

[117] Voir Nathalie Brafman - Le Processus de Bologne treize ans après sa signature Le Monde 3.5.2012.

[118] La dimension européenne peut être interprétée comme la nécessité de répondre aux besoins du continent européen dans la formation du personnel de haut niveau et a la capacité d'être employé (« l'employabilité ») En revanche, il est important de noter qu'il est rare que quelqu'un parle de la nécessité de développer une Europe des citoyens, basées sur des principes humanistes et de tolérance.

Un concept fondamental de ce processus, qui n'est pas analysé dans toute son extension, est celui des compétences[119]. Il se présente comme lié à l'idée de comparaison et d'équivalence entre les études et à l'importance de l'employabilité et du marché du travail. L'objectif est d'atteindre l'homogénéisation des titres, certificats et diplômes, dont les compétences professionnelles doivent être standardisées et évaluées conformément à des procédures similaires partout. Les compétences, dans ce cas, n'englobent pas ce qu'a proposé le rapport Delors (1996), qui a souligné son importance pour la citoyenneté. Dans la pratique, elles se réfèrent plutôt au marché du travail actuel. Un pari est fait sur une université qui puise ses racines dans le monde des affaires[120].

Dans cette perspective, former des professionnels compétents ce n'est pas la même chose que former à travers des compétences. Le diplômé de l'université doit être compétent, c'est évident, mais doit être aussi responsable. Il doit être conscient de son rôle dans la société et ne peut pas être, simplement, un outil pour la production de richesses dans les grandes entreprises. Et d'ailleurs, trainer quelqu'un pour un marché de l'emploi que quelques mois plus tard peut se présenter de façon totalement différente, peut signifier pour les individus tomber dans une situation de précarité permanente. Après une période courte de temps, leur formation risque d'être périmée.

La coopération solidaire et le partenariat pour le développement, objectifs annoncés par les pays européens dans le passé se transforme en concurrence féroce pour la vente de produits éducatifs, principalement par le biais d'Internet. Cette réalité soulève une tension permanente entre les deux conceptions de l'éducation déjà mentionnées ci-dessus: celle qui insiste à s'ajuster aux objectifs traditionnels de l'éducation, c'est-à-dire la formation de citoyens, l'éducation comme instrument de promotion sociale - et l'autre, au contraire, qui, en stimulant la concurrence, cherche à promouvoir en priorité la vente de produits éducatifs.

SYSTÈME INTERNATIONAL DE L'ACCRÉDITATION

Le troisième élément de cet ensemble de processus est la possibilité de mise en œuvre d'un système international d'accréditation pour les établissements transfrontaliers. Ce système se base sur des principes qu'on essaye de transmettre à l'enseignement supérieur dans toutes les parties du monde. L'application du document de l'OCDE sur les directives pour l'accréditation de l'éducation transfrontalière, est considérée comme le premier pas vers la mise en place d'un système international d'accréditation[121].

---

[119] voir Angulo, J.F. – La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad. In: Sacristán J. G. (Comp.) Educar por competencias: Que hay de nuevo? Madrid: Morata; Université de Cadix, 2008. pp 176-205

[120] Ce que beaucoup critiquent dans le processus de Bologne est l'existence d'un agenda caché. Derrière des actions présentées comme de coopération, on trouve des éléments qui pourront permettre la transformation des universités dans des outils puissants pour la construction d'une Europe du grand capital et non une Europe des citoyens. Le rapport Attali du 5 mai 1998 est à la base de la déclaration de la Sorbonne et de l'ensemble du processus de Bologne, qui guide l'enseignement supérieur de toute l'Europe ainsi comme de divers pays du monde vers l'adoption d'une politique néolibérale, où ce qui compte sont les forces du marché.

[121] Van Ginkel, Hans et Marco Antonio Rodrigues Dias (2007): «Retos institutionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional» in «Educación Superior en el mundo 2007, Madrid/Barcelona/México, Ediciones Mundi-Prensa Libros pp 37-57 (versión electrónica en www.mardias.net, vol. 3, segunda parte, doc. 1). Dans cette page, on trouve également la version originale en Anglais de ce document.

Ce document, dont l'élaboration a pris longtemps, a été soumis aux États membres de l'OCDE et l'UNESCO. Il n'a été adopté officiellement que par l'OCDE. Il affiche des objectifs qui pourraient même être considérés politiquement correctes dans beaucoup de ses éléments.

Cependant:

• **La notion de pertinence est mentionnée rarement dans ce document**, et lorsque cela se fait, on a l'impression qu'il s'agit d'une formalité pour éviter des critiques;

• **Le document est eurocentrique**. Les organismes d'accréditation et les centres chargés de la reconnaissance des études et diplômes sont invités à appliquer les principes qui ont été produits dans le Conseil de l'Europe et le Centre européen pour l'enseignement supérieur (CEPES)[122], en particulier le code européen de bonnes pratiques pour l'éducation transnationale ou transfrontalière;

• La même procédure est adoptée en ce qui concerne les institutions considérées comme des fournisseurs de programmes éducatifs transnationaux.

Ce qu'on cherche avec ce document, est l'1établissement d'un système d'équivalence au lieu de reconnaissance. Le système européen, dans ce cas, deviendrait la base pour les réformes en cours dans les conventions sur la reconnaissance des études et des diplômes dans les différentes régions du monde. Au lieu de cela, ce qui serait nécessaire dans des régions comme l'Amérique latine, l'Afrique ou l'Asie du sud-est serait d'établir des critères et paramètres permettant d'identifier la contribution de l'enseignement supérieur à la pertinence, à la création et le développement d'une société meilleure, plus juste, plus égalitaire.

RECONNAISSANCE ET ÉQUIVALENCE DES DIPLÔMES

Le quatrième élément de ce processus, complémentaire au troisième, est celui du renouvellement et réforme des conventions sur la reconnaissance des études et des diplômes de l'enseignement supérieur de l'UNESCO

Ici, il est nécessaire de procéder à un examen historique du processus[123]. Au départ, depuis la création de l'UNESCO à la fin des années 1940, la dimension régionale a été utilisée comme un outil d'efficacité. Dans le domaine de la reconnaissance des études et à partir de 1975, les

[122] Le CEPES était une unité de l'UNESCO, spécialisée dans les questions liées à l'enseignement supérieur en Europe. Il a été créé en 1972 et fermé en 2009. Depuis septembre 2003, le CEPES était membre consultatif du groupe du suivi du groupe du suivi du processus de Bologne et il a obtenu des fonds extrabudgétaires de la Commission européenne et du Japon. Le centre était considéré un partenaire privilégié d'institutions comme la Commission européenne et l'Association des universités européennes. Selon des rumeurs qui couraient à l'UNESCO en 2009, le directeur général de l'UNESCO à cette époque, le japonais Matsuura, a voulu fermer également l'IESALC – l'Institut pour l'enseignement supérieur en Amérique Latine et dans les Caraïbes-, mais a échoué parce que des pays d'Amérique latine ont réagi contre cette menace.

[123] Voir document préparé pour la Conférence régionale sur l'enseignement supérieur organisée par l'IESALC, sous la direction d'Ana Lúcia Gazzola, à Cartagena de Indias, Colombia, en 2008, et qui a été publié comme un chapitre du livre "La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años despues de la Conferencia Mundial de 1998» (Carlos Tunnermann, organizador). Capítulo VII- La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento» pp 313 à 366.

conventions suivantes sur la reconnaissance des diplômes et des grades de l'enseignement supérieur ont été adoptées:

1974 - Amérique latine et les Caraïbes ;
1976 - Etats arabes et européens riverains de la Méditerranée;
1978 - États arabes;
1979 - Europe;
1981 - Afrique;
1983: Asie-Pacifique.

Les conventions régionales étaient légitimées par ce type d'instruments de coopération, dans lesquelles:

- La notion d'équivalence à partir du point de vue d'une corrélation parfaite du contenu, de durée et de qualité des étudiants était écartée. L'équivalence a été considérée comme impossible en raison de la diversité des systèmes. Dans les textes des conventions, elle a été remplacée par la reconnaissance;

- La nécessité de prendre en considération les diplômes, mais aussi les connaissances et l'expérience de la vie, en particulier dans le monde du travail était bien définie;

- L'accent sur le besoin de compréhension, de tolérance et d'amitié entre les Nations et une position claire étaient prises contre la discrimination et en faveur des droits de l'homme;

- L'idée de l'alternance entre le travail et étude était lancée et référence était faite aux étapes d'études au lieu de cycles;

- La promotion de l'éducation permanente, la démocratisation de l'enseignement, la définition des politiques, en tenant compte des progrès technologiques, les changements sociaux et les contextes culturels étaient requises.

Après avoir adopté les conventions dans toutes les régions et entrepris un travail de collaboration entre leurs comités de mise en œuvre, l'UNESCO a cherché à élaborer un projet de convention mondiale, mais ses États membres ont considéré que cette initiative était prématurée. Selon eux, le plus approprié et opportun serait une recommandation internationale sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur. Il s'agirait d'un document non contraignant qui pourrait établir des principes pour les accords entre les régions, la création d'un cadre théorique pour des accords bilatéraux qui, de leur côté, seraient utilisés ultérieurement pour l'élaboration d'un accord mondial. Cette recommandation a été adoptée en novembre 1993 par la Conférence générale de l'UNESCO à Paris.

Une analyse détaillée du texte de la recommandation indique que ses principes sont compatibles avec ceux qui ont été adoptés plus tard, en 1998, par la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. À titre d'exemple, on peut mentionner:

• L'éducation à tous les niveaux est considérée comme un droit humain, le savoir doit être universel et l'accès à tous les niveaux de l'éducation doit être garanti à chaque individu. Il convient de respecter la diversité culturelle et des modèles uniques sont à rejeter.

• L'accent est mis sur l'importance de la contribution au développement durable.

• La coopération doit se faire entre égaux et être stimulée par la dimension internationale.

•L'évaluation est considérée nécessaire et compte tenu de la diversité des institutions, ce principe s'applique à tous les établissements universitaires, y compris les universités ouvertes.

Un point important qui n'a pas été prévu dans la recommandation est celui concernant l'existence d'un Comité d'application avec des représentants de toutes les régions et, bien sûr, des universités par le biais de leurs associations. Il s'agit d'une question essentielle au moment de l'élaboration d'un nouveu projet de convention mondiale.

La recommandation de 1993 a mis en place un cadre politique et a établi des principes pour la prestation de l'enseignement supérieur en toutes circonstances et dans toutes les régions. Cependant, cet instrument juridique est pratiquement abandonné. Il n'est pas utilisé comme guide d'orientation dans les activités de coopération et n'est pas considéré comme le principal document à être utilisé pour la révision des conventions régionales. On peut souhaiter que le même ne passera pas lors de l'élaboration d'un projet de convention mondiale, objectif que l'UNESCO a décidé de reprendre à la suite de la Conférence générale de 2013.

Par ailleurs, en 1997, une convention européenne sous les auspices conjoints de l'UNESCO et le Conseil de l'Europe a été signée à Lisbonne. Ce nouvel instrument aurait pour but répondre aux changements induits par l'évolution politique dans les anciens pays de l'Europe de l'est à la fin du XX siècle.

Actuellement (2014), plusieurs études sont en préparation et plusieurs mesures sont prises en vue de renouveler et d'actualiser les conventions régionales adoptées entre 1975 et 1983 dans le cadre de l'UNESCO, prenant comme modèle la Convention à Lisbonne en 1997. Celle-ci couvre les pays d'Europe, les États-Unis et le Canada, Israël et l'Australie. Une question se pose nécessairement. Pourquoi ne pas songer à transformer en convention, la recommandation de 1993, de façon à assurer que les besoins de toutes les régions seront pris en compte comme aussi le besoin de répondre à l'évolution des systèmes au cours des dernières décennies?

Il semble clair que la tendance dominante s'oriente vers la mise en œuvre d'un système où ce qu'on cherche est l'équivalence avec les systèmes européens et américains et pas la reconnaissance des institutions considérées comme égales ou se situant au même niveau. Nous vivons peut-être la consolidation d'un processus d'européanisation/américanisation des systèmes nationaux d'enseignement supérieur! L'examen de cette question par la communauté universitaire est d'actualité et urgent.

LE CLASSEMENT ACADÉMIQUE (LES RANKINGS)

Le cinquième élément de ce processus, depuis 2003, concerne les classements universitaires, qui ont été transformés en une véritable industrie très lucrative. Les indicateurs définis par les responsables des classements existants sont transformés en règles qui visent à faire dire où il y a de la qualité. Ils privilégient des situations spécifiques propres de certains établissements dans quelques pays, en général Anglo-Saxons.

En septembre 2013, l'Université Shanghai Jiao, de la Chine, a diffusé, avec un fort impact dans les médias, les résultats de la dixième version de ses rankings universitaires dans le monde entier. Aujourd'hui, ils ont des incidences sur les politiques publiques[124]. Les Pays-Bas et le Danemark, par exemple, rendent plus facile l'immigration d'étudiants provenant de 300 premiers universités du classement. La Russie octroie 9 milliards de roubles (218 millions d'euros) pour permettre à ses universités d'avoir de bonnes notes dans le classement et stimule le développement de projets d'association avec les 300 institutions classées parmi les premières. Les universités australiennes engagent des experts pour optimiser leurs profils. Pour neutraliser cette influence, les européens ont décidé de créer un classement propre, le U - Multirank et ont annoncé que les résultats de cette initiative seront disponibles avant la fin de l'année 2014.

Selon le journal français Le Monde du 16.08.2013, les États-Unis dominent l'édition 2013 du classement, dans lequel commencent à apparaître les établissements chinois. En 2003, seulement 16 universités chinoises, avec l'inclusion des établissements à Hong Kong, Taiwan et Macao, étaient apparues parmi les 500 meilleures universités de monde. Elles sont aujourd'hui, 42, dont 5 sont dans le top 200. Pour une comparaison, toujours selon le journal français, l'Argentine, dans cette position, a une université, le Mexique, une et le Brésil, cinq.

La sélection de Shanghai met l'accent sur la recherche universitaire, sans considérer la qualité de l'enseignement. Elle recense ceux qui, parmi les enseignants de chaque institution, ont gagné des Prix Nobels ou Fields (20 % de la note) ainsi comme les anciens diplômés (10 %).

Elle donne la priorité aux sciences exactes et de la vie, au nombre de publications dans deux revues de langue anglaise, Nature et Science (20%), aux citations de ces articles (20%) et au nombre de chercheurs mentionnés au cours des dernières cinq années (20%).

En revanche, il y a peu d'intérêt pour les sciences humaines et sociales à l'exception de l'économie[125]. L'examen de cette question révèle une fois de plus que, pour les établissements d'enseignement supérieur dans les pays en développement, il est important de:

-vérifier les niveaux de mise en œuvre des principes qui constituent la mission de chaque institution;
-mesurer comment les universités collaborent pour améliorer la société, pour construire une citoyenne, pour promouvoir une intégration entre les différentes régions d'un pays et de différentes nations sur un continent; pour mesurer comment les actions de ces institutions

[124] La section traitant de l'enseignement supérieur à l'UNESCO a organisé, en 2013, entre 17 et 21 mai, une réunion sur le classement (rankings) dans les établissements d'enseignement supérieur, avec la présence de plus de 250 participants de 70 pays. Dans la presentation de la réunion, le secrétariat de l'UNESCO expliquait, de façon synthétique : «First used as an information tool aimed at satisfying public demand for transparency, international university rankings have come to be regarded as measure of quality, and spurred intense competition between establishments. In a globalized word, where higher education has become a major export industry and here student mobility is increasing exponentially, they have been transformed into policy-instrument that influence the decisions of institution, academic staff, researchers and policy makers".

[125] Critiqués, mais acceptés, les classements, selon certains experts, devraient être remplacés par des actions de «benchmarking», c'est-à-dire une priorité devrait être accordée à la comparaison entre les différents systèmes. Pour compléter ce scenario, référence a été faite, pendant la réunion de l'UNESCO sur ce sujet en 2013, à la nécessité que les classements eux-mêmes soient évalués. Une institution européenne a ensuite annoncé le démarrage immédiat de la mise en œuvre d'un système qui adopterait des critères et méthodes permettant à cette initiative d'aboutir, basée sur les critères qu'elle-même a établis. C'est la vieille histoire de mettre le renard dans le poulailler.

collaborent pour la paix et de compréhension, pour atteindre l'idéal global de vivre ensemble.

Quel sens a, par exemple, pour une université comme celle que l'ancien président du Brésil, Lula, a créée à la fin de son gouvernement pour stimuler la coopération avec l'Afrique d'avoir des prix Nobel dans son cadre d'enseignants? Quelle utilité aura-t-elle si elle se met à mesurer le nombre de publications de ses professeurs dans les magazines spécialisés Anglo-Saxons[126] ?

Il ne faut pas oublier que, dans le plan d'action adopté par les participants de la CMES de 1998, la question des missions était considérée un élément fondamental auquel les institutions d'enseignement supérieur en général n'ont pas attribué une grande importance. Cependant il est fondamental que ces institutions définissent ou redéfinissent leurs missions ayant pour objectif d'être un instrument essentiel pour l'évaluation de chaque établissement en fonction de son projet spécifique.

Si les institutions d'enseignement supérieur disposent d'un document de cette nature, elles pourront organiser, de façon plus légitime et objective, son évaluation interne et pourront faire face à une évaluation externe qui également n'a de sens que si son objectif est celui de vérifier si les composants de cette mission ont été pris en compte. En d'autres termes, cette mesure représenterait une protection contre les tentatives visant à définir ce qui est la qualité dans le monde entier, en assurant qu'elle ne sera pas basée sur des éléments originaires d'un petit nombre de pays qui dominent la production de connaissances à l'échelle mondiale.

LES MOOC - COURS OUVERTS MASSIFS EN LIGNE

Sixièmement, ces derniers temps, ce qui attire l'attention sont les MOOCs, les cours massifs ouverts en ligne. Dans son édition du 20 septembre 2013, The Economist, Londres, mentionne que depuis le lancement au début de 2012 d'Udacity et de Coursera, deux nouvelles entreprises dans la Silicon Valley qui offrent la gratuité de l'enseignement par le biais des MOOC, les tours d'Ivoire de l'Académie ont été ébranlées dans leurs fondations. En plus d'offrir des cours en ligne à leurs étudiants (en général payant des frais de scolarité), les universités se sentent obligées à rejoindre la révolution MOOC pour éviter d'être décapitées par elle.

The Economist souligne que EDX, un fournisseur MOOC officiellement sans but lucratif, fondé en mai 2012 par l'Université Harvard et le Massachusetts Institute of Technology (MIT) avec le rassemblement par ces deux organisations de 60 millions de dollars de capitaux propres – est devenu maintenant un réseau (Consortium) des 28 établissements. L'hebdomadaire anglais a rapporté également que Future-Learn-, un consortium de 21 universités anglaises, une irlandaise et une australienne, associé avec d'autres organismes éducatifs, était prêt à commencer à offrir un

[126] Dans son édition du 26 avril 2012, The Chronicle of Higher Education, grâce à un article portant le titre "In Brazil, a conference on internationalizations debates its dangers», a raconté ce qui s'est passé lors du deuxième Congrès des Amériques, qui s'est tenu à Rio de Janeiro, quand les questions de coopération interuniversitaire et de la signification des classements ont été discutées. Un des moments plus intenses de la rencontre a eu lieu quand Sonia Laus, experte en relations internationales à Santa Catarina, dans le sud du Brésil, sous les applaudissements enthousiastes de la majorité des participants, a déclaré: We don't want all universities to be all the same – we don't want to be like them. What we want are good partnerships. We want our students to go to the best universities, but those are not necessarily the ones at the top of the rankings. For us, rankings aren't important. Forming partnerships with universities that have something in common with us is what matters».

MOOC à la fin de 2013. Coursera, avait à son tour, à la fin de 2013, plus de 4 millions d'étudiants[127].

The Economist met en garde ensuite - et celui-ci et un point essentiel - que ceux qui sont derrière les initiatives des MOOCs aux État Unis ont estimé qu'ils auront de nombreuses opportunités de faire des bénéfices. Autre fournisseur MOOC - Alison - génère déjà (2014) des profits importants, par le biais de la vente de publicité sur sa page web.

Le journal Français, Le Monde, a également traité de la question dans son édition du 30 mai 2013, avec un article ayant un titre provocateur: "tous, diplômés de l'Université de Harvard», est le fantôme des MOOC". Le journal français s'interroge s'il s'agit d'une révolution. "Il n'y a rien de révolutionnaire de mettre des connaissances disponibles en ligne. Le MIT le fait depuis 15 ans". Mais, ajoute-t-il, aujourd'hui, les choses sont différentes. La constitution et l'utilisation de soutiens de diffusion sont devenus plus accessibles grâce aux tablettes, aux web-tv, aux smartphones, qui tous rendent plus facile l'utilisation de la technologie, ainsi que l'organisation des réseaux.

The Economist et Le Monde ont certainement raison. Et il est clair – retour au titre provocateur du journal Le Monde - que si ces institutions progressent, elles seront un élément de plus pour la consolidation d'un modèle unique de formation. Les choses ne sont pas simples, car on le constate facilement, mettre des cours en ligne seulement ne résout pas les problèmes fondamentaux de la formation. Mais il semble évident que si les MOOC parviennent à faire des accords avec les universités des pays en développement et sont capables d'organiser, sur une échelle massive, une bonne réception interactive des cours, des conditions seront créées pour la constitution d'un puissant instrument de formation, mais aussi de contrôle culturel. Le néo-colonialisme pourra devenir plus fort que jamais. Pour les experts en politique publique, nous avons ici un élément additionnel réflexions.

BRÉSIL: UN CAS EXEMPLAIRE

Au début de ce siècle, et à partir d'observations faites en 2002, au Forum Social Mondial de Porto Alegre, des associations d'universités d'Amérique latine ont démarré une mobilisation contre les tentatives de l'Organisation Mondiale du Commerce de transformer l'éducation et en particulier

[127] Le quotidien français «Le Figaro», dans son édition du 2 octobre 2013, a souligné qu'avec un retard de deux ans par rapport à des universités comme Stanford, le MIT et Harvard, la France aussi a décidé de se lancer dans ce qui peut devenir une initiative importante pour l'enseignement supérieur. Et il a ajouté que la ministre de l'enseignement supérieur française, Geneviève Fioraso, était prête à annoncer la création d'une plateforme nationale, qui contiendrait, dans une première étape, une vingtaine de cours de la nouvelle génération, disponibles à partir de janvier 2015. Cependant, le journal signale que certains groupes aux États-Unis prophétisent la mort des cours magistraux, mais n'informent pas que, pour l'instant, seulement 10 % des participants vont jusqu'au bout des programmes faisant droit à un certificat. Le même jour, dans son édition du soir qui sort avec la date du lendemain, Le Monde a publié un article de Nathalie Brafman, annonçant que l'Université française déplace de l'amphithéâtre aux cours en ligne.

l'enseignement supérieur et l'enseignement à distance en marchandises régulées par l'AGCC - Accord Général du Commerce des Services[128].

En décembre 1996, le Congrès brésilien a approuvé la «Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional», où l'enseignement supérieur a été traité comme un service public. Toutefois, le 19 août 1997, à travers un décret, qui n'a pas été examiné par le Parlement, le gouvernement de Fernando Henrique Cardoso a reconnu l'existence de l'enseignement supérieur comme un bien de service commercial et de profit. Et cela s'est passé avant que l'OMC prenne des mesures officielles pour transformer l'enseignement supérieur en marchandise, ce que cette organisation a commencé à faire, de manière organisée, à partir de 1998.

Avant 1997, au Brésil, il y avait des universités publiques et privées. Théoriquement, toutes participaient à la mise en œuvre d'un service public. L'État, surtout par le biais du système de délégation de pouvoirs, de concessions et d'autorisations, permettait à des institutions privées de participer à la mise en œuvre des services éducatifs. Depuis le décret brésilien 2 306 du 19.08.1997, l'engagement principal du système brésilien d'enseignement supérieur ne peut pas être le bien public. La majorité des institutions d'enseignement supérieur dans ce pays cherchent plutôt le profit et les bénéfices, tout en renforçant le capital.

Le résultat de ce changement institutionnel promu par le gouvernement brésilien est qu'en décision, est qu'en 2013, environ 78 % des établissements d'enseignement supérieur au Brésil étaient déjà commerciaux avec des objectifs clairs de produire de bénéfices, les institutions publiques n'atteignant que 12% de l'ensemble du système et les institutions privées à but non lucratif à peine 8%[129]. Ces dernières représentaient 34 % en 1995. La transformation du système est claire.

Le résultat de ce changement est aussi que, de plus en plus, des institutions brésiliennes sont achetées par des étrangers, notamment par des fonds d'investissements internationaux, qui s'installent à Sao Paulo, et qui maintenant s'apprêtent à élargir leur présence dans d'autres pays de la région, comme l'Argentine, Chili, Uruguay, Paraguay et la Colombie.

Au Brésil, dans la Bourse de São Paulo, l'indice BOVESPA a eu une dévaluation de 23 % des actions au cours des deux dernières années (2012-2013). Toutefois, au cours de cette même période, le groupe Kroton a eu une appréciation de 299,5%, presque 300 %, la Estácio de Sá de 245 % et Anhanguera, de 85 %.

---

[128] - Voir "Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?" PP 31 a 109, du livre "Universidade um lugar fora do poder"- Editora UFRGS, 2002- Auteurs: Rodrigo Borja, Marco Antonio Rodrigues Dias e Juan Carlos Gottifredi, organisation de Wrana Maria Panizzi.

[129] En avril 2013, un groupe brésilien de l'éducation, FMU, a été vendu au groupe Laureat des Etats Unis pour un prix calculé comme équivalent à 1 milliard de dollars. Peu avant, deux groupes: Kroton et Anhanguera ont fusionné. Peu de temps avant que cette association prenne effet, Kroton a acheté Unopar, une autre grande institution, à un prix de 20 millions de reais. Le nouveau groupe ainsi formé a maintenant environ 1 million d'étudiants, un géant à l'échelle mondiale, avec une valeur de 12 milliards de dollars des États-Unis. Le journal 'O Globo', basé sur des informations de 'The Economist', a déclaré, dans son édition de 14.09.2012, que "certaines de ces universités sont un peu plus que des usines de diplômes de qualité douteuse".

En octobre 2013, lors d'une rencontre informelle avec le ministre Aluísio Mercadante, à l'époque ministre de l'éducation, aujourd'hui chef de la Maison Civile[130], je lui ai dit que je ne voyais pas une solution à la question de la commercialisation de l'enseignement supérieur au Brésil. Le ministre, conscient du problème, a déclaré que la solution serait la création d'une agence de régulation, dont les fonctionnaires seraient recrutés par le biais de concours.

Le ministre a des arguments forts, mais je ne partage pas son optimisme, ni son avis. Tout d'abord, un projet de cette nature aurait besoin d'être approuvé par le Parlement, où les députés en faveur de la commercialisation de l'enseignement sont fortement représentés, surtout dans les partis de l'opposition. En outre –j'ajoute moi-même- la privatisation sauvage est consolidée d'une façon si globale et étendue que difficilement, dans un pays comme le Brésil actuel, un président ou un parti auront les moyens pour affronter des groupes qui sont si puissants.

Le Conseil national d'éducation, avec le soutien du secrétariat de l'enseignement supérieur dans le Ministère de l'éducation, a décidé, au début de 2014, d'embaucher un chercheur pour analyser en détail le processus de marchandisation de l'enseignement supérieur au Brésil. Sera-t-il possible de trouver une solution quelconque? Il semble clair que hors d'une éventuelle augmentation significative des offres dans le système public et un vaste plan de coopération aux niveaux national, régional et mondial, il sera presque impossible de promouvoir des changements importants dans ce domaine.

Par ailleurs, un Plan National d'éducation d'une durée de dix ans vient d'être adopté au Brésil, prévoyant une augmentation substantielle de fonds pour l'éducation à tous les niveaux. Sera-t-il suffisant? Sera-t-il appliqué correctement?

CONCLUSIONS

Le premier point à rappeler à la fin de ces considérations est celui de l'inéxorabilité de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. L'examen de cette issue exige des réflexions sur les concepts et les idéologies, montrant où il faut marcher pour atteindre les objectifs de la formation au niveau supérieur[131].

Le deuxième élément –surtout en ce qui concerne l'Amérique Latine et les Caraïbes- est la nécessité de développement de la coopération, notamment par le biais de la création de réseaux. Dans ce domaine, il y a plusieurs expériences en cours et des propositions concrètes sont discutées entre les pays du Mercosur. Il est fondamental, dans ces discussions, de ne pas oublier ce que Jorge Brovetto, une des grandes figures charismatiques du monde universitaire d'Amérique latine, avait l'habitude de dire: dans le passé, la coopération a été considérée comme un instrument pour imposer une vision de ceux qui avaient les ressources et les solutions. Aux pays en voie de développement, il ne restait que se soumettre à ce qu'on leur était proposé.[132].

---

[130] Le chef de la Maison civile est une espèce de premier ministre dans le régime présidentiel brésilien, chargé de coordonner l'action des ministres non militaires.

[131] Voir www.mardias.net, electronic book no. 15, doc. no. 1 Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. Article publié In Revista Iberoameriana de Enseñanza Superior – RIES, vol. 1, Número 2 (2010).

[132] Jorge Brovetto, qui, en 2014, est toujours actif, a combattu la dictature en Uruguay, et, plus tard, après la redémocratisation de son pays, a été élu deux fois recteur de l'Université de la République. Il a alors participé à la création de l'Association des Universités du Groupe de Montevideo –AUGM- dont il a été le premier Secrétaire général. Il fut aussi président de UDUAL – Union des Universités d'Amérique latine. Il a été ministre de l'éducation et de la

Pour analyser si les commentaires de Jorge Brovetto ont une validité à l'heure actuelle, notons qu'au au début du mois d'avril 2014, George Osborne, l'un des plus importants membres de l'actuel gouvernement britannique, responsable du budget du Royaume-Uni, a annoncé la création d'un fonds de $ 630 millions – The Five Year Newton Fund – pour stimuler la recherche et l'innovation dans les «puissances émergentes», par le biais de la coopération dans le domaine de la recherche. La responsabilité de la gestion de ce qu'il appelle une initiative d'aide au développement serait confiée au UK Department for Business, Innovation and Skills – BIS.

Initialement, les pays bénéficiés seraient Brésil, Chili, Chine, Colombie, Égypte, Inde, Indonésie, Kazakhstan, Malaisie, Mexique, Philippines, Afrique du Sud, Thaïlande, Turquie et Viet Nam. Ces pays seraient bénéficiaires, mais les fonds seront administrés par les britanniques, qui ont annoncé vouloir développer la capacité des puissances émergentes et de construire des associations valables pour le Royaume-Uni. Ces pays «bénéficiaires» seront encouragés à faire des investissements supplémentaires pour le fonds, ainsi que les fondations, organisations multilatérales et le secteur privé.

Il n'est pas nécessaire de souligner que tout mène à croire qu'une fois d plus la coopération sera un instrument pour bénéficier les mêmes de toujours. Elle adoptera le modèle traditionnel Nord-Sud, où, dans la majorité des cas, la pertinence, c'est-à-dire les besoins des pays du Sud et leurs caractéristiques culturelles ne sont pas suffisamment pris en compte. La coopération Nord-Sud a sa place, elle peut être utile et même nécessaire. Le progrès de la science et la technologie avance maintenant si vite qu'il faut chercher le savoir là où il se trouve. Mais elle doit respecter les conditions nécessaires à l'existence d'une vraie coopération.

Il est essentiel que les gouvernements comme les universités des pays en voie de développement établissent des projets concrets de coopération qui s'orientent vers un équilibre où toutes les parties puissent bénéficier d'une coopération qui prenne en compte la pertinence de chaque action. Un exemple de ce type de coopération est donné par l'Association des universités du groupe de Montevideo - AUGM-(Argentine, Brésil, Bolivie, Chili, Paraguay et Uruguay) qui, depuis sa création en 1991, cherche à promouvoir des contacts directs entre les enseignants, les étudiants et les chercheurs de la région. Ces principes et objectifs sont également présents dans l'initiative de l'UNESCO, qui entre 1990 et 1991 a lancé le programme Unitwin/Chaires Unesco, auquel l'AUGM s'est associée dès le début.

Il est utile de rappeler aussi que pendant la Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur en 1998, à Paris, l'enseignement supérieur a été considéré comme un investissement social ayant des effets sur la vie des individus et avantages pour la société, principalement en ce qui concerne à la cohésion sociale et le développement culturel. Les gouvernements doivent être conscients de cela et participer activement à la création de conditions pour qu'une telle coopération soit opérationnelle. Pendant la CMES de 1998, dont les principes ont été approuvés par la IIème Conférence mondiale de 2009, également à Paris, la responsabilité de l'État a été jugée essentielle pour assurer un financement adéquat de l'enseignement supérieur.

---

culture du gouvernement de Tabaré Vásquez (01.03.2005 jusqu'à le 03.03.2008) et président du 'Frente Amplio', chargé de la coordination des parties politiques soutenant les gouvernements de Tabaré Vásquez et de José Mujica (de la 20.06.2004 à la 30.06.2012). En 1998, il a été un des intervenants à la séance de clôture de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur organisée par l'UNESCO à Paris.

Cependant, la réalité dans ce domaine n'est pas brillante. Récemment, l'Association internationale des universités (AIU) a publié les résultats d'une enquête auprès de 1 300 établissements d'enseignement supérieur dans le monde, montrant que l'internationalisation actuelle bénéficie prioritairement les étudiants plus riches et révélant que son risque social le plus importante se trouve dans la nature commerciale croissante de l'enseignement supérieur.

Rien de tout cela n'est nouveau. Dans les travaux de la CMES en 1998 les participants avaient déjà conclu de la même façon. Depuis lors, le phénomène n'a fait que s'aggraver. La solution réside dans la récupération de l'idée qui voit l'enseignement supérieur comme un bien public et la coopération comme une action parmi des égaux au bénéfice de tous. En cette année de 2014, en ce qui concerne l'Amérique latine et en particulier le Mercosur, la coopération qui existe déjà pourrait être renforcée par la création de réseaux, principalement dans le domaine de l'éducation virtuelle.

Il faut analyser les répercussions culturelles et politiques provoquées par le contrôle de l'éducation par des sociétés étrangères. Dans ce cas de figure, la doctrine de l'exception culturelle française se justifie dans des régions comme l'Amérique latine. Il ne faut pas accepter les exigences qui font certains pays au sein des instances multilatérales, en particulier des Nations Unies, prônant la réduction voire l'élimination des programmes de nos gouvernements dans le domaine des politiques industrielles, contrôle de capitaux et de protection du commerce, questions sociales en général.

Il ne faut pas non plus oublier que pour eux, comme pour les bureaucrates de l'Organisation Mondiale du Commerce - OMC, l'enseignement supérieur et l'enseignement à distance sont des marchandises, des biens commerciaux. Mais il faut aller au delà des discours théoriques et travailler à l'élaboration et la mise en œuvre de projets concrets qui s'occupent de questions liées à l'organisation des réseaux, la construction de laboratoires bien équipés, la formation de personnel qualifié pour élaborer des programmes en ligne, la coopération avec des réseaux similaires dans d'autres régions qui partagent cette vision et coordonner la transmission des contenus à partir de centres de production communs à tous les pays.

En arrivant presque à la moitié de la deuxième décennie du XXIe siècle, on observe que dans le monde global, l'isolement d'un pays comme de ses universités peut être synonyme de suicide. Et là les universités--fondées sur les principes d'autonomie - doivent forcer la main des autorités et promouvoir des attitudes progressistes qui s'imposent dans la situation actuelle, et mener une politique volontariste de coopération régionale qui devrait se constituer à travers quatre grands secteurs: ouverture institutionnelle, sociale, régionale et internationale[133]

Une simple lecture des journaux révèle que Mercosur fait face aujourd'hui, en 2014, à des difficultés dues à des situations complexes dans certains pays, soit par la radicalisation de conflits idéologiques comme au Venezuela, soit sur la proximité, dans des pays comme l'Argentine, le Brésil et l'Uruguay, des élections présidentielles. Dans ces périodes, il est beaucoup plus difficile de définir des projets communs de coopération multilatérale. Dans ces moments, des concessions nécessairement doivent avoir lieu de la part de tous et dans l'intérêt de tous. On ne peut pas s'imaginer que tous les courants politiques actuels, sont capables d'avoir une vue d'ensemble pour trouver les meilleures solutions. Toutefois, si on ne souhaite pas compromettre la formation des

[133] Voir à ce sujet l'affirmation de Cristina Contreras, en 2008 rappelant les concepts de l'ancien recteur de l'Universidad de la República, Liechtensztejn, qui attirait l'attention sur ces quatre grands axes de l'action universitaire en cours en Amérique Latine.

générations futures, voilà des décisions que l'Amérique latine, et en particulier les pays du Mercosur, doivent prendre désormais, en les mettant en œuvre sans délai.

BIBLIOGRAPHIE

51. **Angulo, J. Félix** (2008), "La voluntad de distracción: las competencias en la universidad", en José Gimeno Sacristán (comp.), "*Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?"*, Madrid, Morata/ Universidad de Cádiz, pp. 176-205.
52. Atherton, Peter J. (1988) – "Point de vue canadien: commentaires sur "Financing Education in Developing countries", une publication de la Banque Mondiale- Bulletin de l'Association des Universités et Collèges Canadiens-
53. B**artoli, Annie** (2005), "*Le management dans les organisations publiques*", 2a. ed., Paris, Dunod.
54. Béchard, Jean-Pierre (2001) – "L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits" – Revue des sciences de l`éducation, volume 27, no. 2, 2001- http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n2/009933ar.pdf
55. Bernal, Marcelo (2007) – "Internacionalización de la educación superior – El debate global de los años noventa hasta el presente y sus futuras implicaciones" – EDUCC – Editora Universidad Católica de Córdoba – Argentina
56. Castells, Manuel (2001) – "La galaxia internet – reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad"- Areté- Barcelona
57. CES/CNE (2010) – "Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década" – Documento de referência para a Oficina de Trabalho CES/CNE, dezembro de 2010, Brasília.
58. Chitoran and Dias (1998) – "The relevance of international cooperation in higher education for graduate employment" in "Graduate prospects in a changing society"- Unesco Publishing – Inter American Organization for Higher Education
59. CIEP – Centre International d`études pédagogiques (2009)- Hélène Beaucher documentaliste- Dossier Documentaire – "Innovations pédagogiques dans l`enseignement supérieur".
60. C**onferencia de Rectores de las Universidades Españolas** (CRUE) (2002), "*Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI. Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior"*, Madrid, CRUE/Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional.
61. Contera, Cristina- La educación superior en Uruguay"- en Avaliação – vol 13, no. 02. Julio de 2008, pg. 533/554
62. CRESALC (1997) – Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe con AIPU, AIU, AUGM, CIID, CSUCA, OUI, UDUAL, UNAMAZ, UNICA, SUM- – "La educación superior en el siglo XXI – Visión de América Latina y el Caribe"- Documentos de la 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 -
63. Cunha, Luiz Antônio (1980) "A Universidade temporã – o ensino superior da Colônia à era de Vargas"- Civilização Brasileira e UFC.
64. De Ketelle, Jean Marie- (1998) "Conferencia Mundial sobre la educación superior – La educación superior en el siglo XXI – Visión y Acción- Paris 5-9 de octubre de 1998"- Documento de Trabajo- ED-98/CONF.202/5, Paris agosto de 1998, original: francés
65. -Dias, Marco Antonio Rodrigues – Volume electrónico número 1- World Conference on Higher Education- www.mardias.net

66. Dias, Marco Antonio Rodrigues (2007) – "Globalization and dialogue of civilizations: the role of China"- International Conference on "Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates" – GUNI-AP- Hangzhou – China- 2 and 3th December 2007- Ver también www.mardias.net, electronic book no. 2, doc. no. 2.
67. Dias, Marco Antonio R. (2005) versões: Português e inglês "Compromisso social das universidades face às investidas da comercialização" – –"Social Commitement of the universities against the commercialization attempts" Documento elaborado para la **Segunda Conferencia de Barcelona de Prêmios Nobel** sobre el Compromiso Social de las Universidades, organizada por la red GUNI - Global University Network for Innovation – y Fondación para la Cultura de la Paz – Universidad Politécnica de Catalonia - Barcelona, 2 de diciembre de 2005 – Publicado en portugués por la Revista Estudo & Debate – Editora Univates- Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil – Publicado en inglés en Guadalajara, Jalisco, Mexico, en 2006, en "Global Education". Ver también www.mardias.net – electronic book no. 13 doc no. 1.
68. Dias, Marco Antonio R. (1995) "L'exode des cerveaux: les responsabilités de la communauté internationale" -Conseil de l'Europe- Conférence parlementaire sur la coopération scientifique et technologique avec les pays d'Europe centrale et orientale – Prague 5-7 juin 1995- (Comptes rendus et documents- Strasbourg 1995) – www.mardias.net – electronic book no. 6 doc. no. 27.
69. Dias, Marco Antonio Rodrigues (2008) – "La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento" – Documento elaborado en preparación a la Conferencia Regional sobre Enseñanza Superior, en Cartagena de Indias, Colombia, 2008. La versión original en español fue revisada por Verónica Gandini – Fue publicado como capítulo del libro "La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998" – pgs 313 to 366 – Editor: Carlos Tünnermann Bernheim- Colombia 2008- Pontificia Universidad Javeriana y IESALC-UNESCO- pgs. 313 – 366 – ISBN 978-958-8347-09-07. El texto también es encontrado en www.mardias.net, electronic book number 14, document number 13.
70. Fávero, Maria de Lourdes de A.; Sguissardi, Valdemar. "Quantidade/qualidade e educação superior". *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr.2012 <http://incubadora.ufrn.br/index.php/req/article/view/577/490 > (2012)
71. Haytton, Annete and Paczuzka, Anna (editors) (2002) – "Access, participation and higher education" – Policy and practice- Kogan Page, London.
72. Guadilla, Carmen García – Educación superior comparada –el protagonismo de la internacionalización". IESALC –Unesco/CENDES/ Bid & Co. Editor- 2010
73. K**ent, Rollin** (1995), "Debate: Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO", in *Universidad Futura*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, vol. 7, núm. 19, invierno, pp. 19-26.
74. L**enoir, Yves** (2009), "L'interaction instruction-socialisation dans le cadre d'une globalisation néolibérale: quelles finalités de l'éducation scolaire?", comunication presentée au Colloque "L'interaction instruction-socialisation: quels enjeux pour une décolonisation du savoir, du pouvoir et de l'action dans le cadre d'une globalisation néolibérale?", XII Congrès de la «Asociaciação para a Pesquisa Intercultural», 1-2 Juillet 2009, organisé à l'Université Fédérale de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
75. Martínez Peinado, Javier i Vidal Villa, José María- "Economía mundial", segunda edición (2000) Mc Graw Hill
76. Mayor Zaragoza, Federico. "Hacia una nueva educación superior". Discurso de clôture de la "Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe", organisée à La Havane, Cuba, du 18 au 22 novembre

1996. In: “Hacia una nueva educación superior”. Colección Respuestas. Caracas, Venezuela: Ediciones Cresalc/UNESCO, 1997.
77. OCDE (1998) – “Redéfinir l’enseignement tertiaire” , Paris, pg. 43
78. OIT – Organización Internacional del Trabajo (2000)- “Rapport sur l’emploi dans le monde” 1998-1999- http://www.ilo.org
79. OIT – Organización Internacional del Trabajo (2002) – Conférence Internationale du Travail- 91e. session – 2003- Rapport IV – “Apprendre et se former pour travailler dans la société du savoir”- Genebra, Suiça- ISBN 92-2-212876-1 ISSN 0251-3218 (primera edição);
80. Pirró e Longo, Waldimir (2010), “Reflexões de um engenheiro sobre ciência, tecnologia e educação”, Revista de Ensino de Engenharia, v. 29. n.1, pg. 40-50, ISSN 0101-5001 (Ver www.waldimir.longo.nom.br)
81. Idem – “Alguns impactos sociais do desenvolvimento científico e tecnológico” – www.waldimir.longo.nom.br (14.02.2011)
82. Ol**sson, Berit** (1995), “The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education”, en Lene Buchert and Kennet King (eds.), *Learning from experience; policy and practice in aid to higher education*, CESO Paperback number 24, pp. 235-246, La Haya, Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO).
83. R. Dias, Marco-Antonio (2010), “¿Quién creó este monstro? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, vol.1, núm. 2,*
84. http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/62/educacion (Consulta: 30.09.2013).
85. Rogers, Everet (editor) (1976) – “Communication and development – critical perspectivas”- Saga Contemporary, Social Sciences Issues 32- Saga Publications- Beverly Hills/London,
86. Salmi, Jalmi (2003) – “Construire les sociétés du savoir: nouveaux défis pour l`enseignement tertiaire”, – Enseignement supérieur en Europe, Cepes (Unesco) Bucarest, vol. XXVIII no. 1.
87. Sguisardí, Valdemar (2002) – “Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas”. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v 3, n. 7, p 121-144- set/dez 2002
88. The World Bank- (2002) “Constructing knowledge societies”, Washington
89. Tilak, Jandhyala B.G. (2008) – “Higher education: a public good or a commodity for trade?” – Prospects (2008) – 38:449-466 – Published online: 2 April 2009, UNESCO, IBE.
90. Tubella I Casadevall, Imma y Vilaseca I Requena, prólogo de Manuel Castells – “Sociedad del conocimiento: cómo cambia el mundo ante nuestros ojos (2005)”- Eureca Media e UOC
91. Tünnermann Bernheim, Carlos, editor (2008) – “La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998”, Bogotá, . Pontificia Universidad Javeriana e IESALC (UNESCO)-
92. UNESCO (1995) – “Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior” –ED-94/WS/30- Encontrado en inglés (original), francés, castellano y portugués en www.mardias.net- volumen electrónico no. 7 “Policy Paper for change and development in higher education”.
93. U**NESCO (1998)**, “*La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción”. Informe Final*, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 5 a 9 de octubre, París, UNESCO disponible en www.unesco.org/educprogram/wche/declaration_eng.htm y también en www.mardias.net, volumen 1, anexo 1, texte de la déclaration et du plan d’action en Anglais, Français, Espagnol et Puuortugais.
94. U**NESCO** (2009), *2009 “World Conference on Higher Education: the new dynamics of higher education and research for societal change and development”*, París, UNESCO [5-8 July 2009 - ED. 2009/Conf/402/2, disponible en www.unesco.org/en/wche.2009.

95. Van Gingel, Hans e Dias, M.A.R (2003) – "**Institutional and political challenges of accreditation at the international level" (2006)** – publicado en inglés (original) como capítulo del libro "Higher Education in the world 2007"– Palgrave Macmilan- pgs. 37 to 57 y en español "Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional", in "La Educación Superior en el Mundo 2007" - Madrid/Barcelona/México, Ediciones Mundi-Prensa Libros, pp. 37-57 (versão eletrônica em www.mardias.net , electronic book no. 3, segunda parte, doc. 1).
96. Van Ginkel, Hans (2001)- "Dialogue of Civilizations: Finding common approaches to promoting peace and human development" – United Nations University, Tokyo.
97. Vessuri, Hebe (1998) – "La pertinencia de la enseñanza superior en un mundo en mutación"- pgs 417 a 434 in «Perspectivas- Revista Trimestral de educación comparada no. 107- Dossier – La educación superior en el Siglo XXI- vol. XXVIII, no. 3, septiembre 1998, Ginebra.
98. Vilaseca i Requena y Torrent i Sellens –"Principios de economía del conocimiento – Hacia una economía global del conocimiento"- Pirámide-2005- Madrid
99. Williams, G. – Section I – "Higher education and society- Introduction"- in Clark, Burton K. Y Neave, Guy – "The Encyclopedia of higher education"- volume 2- Analytical Perspectives-
100. Yépez del Castillo (direction) – 2003- "L'Amérique latine et l'UCL – Quelle coopération interuniversitaire dans un monde globalisé?" – UCL Presses Universitaires de Louvain

DOCUMENTO NÚMERO 5- D

RESISTÊNCIA E SUBMISSÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NESTE INÍCIO DE SÉCULO

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias[134]

Versão em Português
Original em Espanhol

INTRODUÇÃO

[134] - Brasileiro, vivendo na França desde 1981; jornalista na década de 1960 no Brasil; professor e administrador acadêmico da Universidade de Brasília, na década de 1970; diretor da Divisão do Ensino Superior da UNESCO, em Paris, na década de 1980 e 1990; assessor do reitor e representante da Universidade das Nações Unidas, em Paris, durante a primeira década do século XXI; atualmente (2014) consultor internacional em questões de ensino superior, professor universitário aposentado.

A comercialização da educação, a internacionalização dos conteúdos dos programas educacionais, a individualização dos currículos (históricos escolares) são tendências que certamente dominarão o ensino superior no mundo num futuro muito próximo. Para lidar com essa realidade, em um momento onde o ensino virtual pode chegar a milhões de jovens no mundo inteiro, um reforço da cooperação interuniversitária em todas as partes, especialmente entre os países do Mercosul, não é um desafio. É uma necessidade.

Além disso, a comercialização dos sistemas se consolida e, na prática, o conceito de educação como bem público, acessível a todos, de maneira a propiciar a formação de cidadãos conscientes da necessidade de melhorar a sociedade, é abandonado por um grande número daqueles que têm a responsabilidade de apoiar, defender e promover esta ideia. Esta tendência tem suas bases no individualismo, na comercialização e na internacionalização. Tudo isso terá, certamente, implicações culturais e políticas na vida das Nações.

Na Europa, os governos, mas também associações de todos os tipos, inclusive as acadêmicas, assim como as organizações internacionais deixam-se conduzir por uma instituição chamada ERD (European Round Table) – a Mesa Redonda Europeia, que se transformou numa geradora de ideias para os governos. Congrega cerca de cinquenta entre as maiores empresas europeias; atua como um grupo de pressão junto à Comissão Europeia, ao Conselho de Ministros e ao Parlamento Europeu e na promoção da privatização generalizada; exerce influência sobre organizações internacionais. Por outro lado, cinquenta países reúnem-se, neste momento (setembro de 2014), em Genebra, para assinar um novo acordo, desta vez fora do âmbito da Organização Mundial do comércio que já não conseguem controlar. Este acordo retoma, de maneira mais estrita, os princípios do GATS (Global Agreement on Trade Services) Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, com o objetivo de provocar a privatização de todos os serviços, inclusive educação, ensino superior e ensino à distância.

UM POUCO DE HISTÓRIA

Vinte anos atrás, na década de 1990, o Banco Mundial e UNESCO analisaram os desafios enfrentados pelo ensino superior no mundo[135]. Os resultados destas reflexões foram totalmente opostos e se formalizaram através de dois documentos que acabaram tendo grande influência em todas as regiões do mundo. As duas organizações partiram de diagnósticos similares, constatando a existência, entre outros, de problemas de financiamento generalizados, a instalação da diversificação das instituições e programas, e dificuldades de adaptação do conteúdo do ensino às novas realidades globais, entre outros.

Por que as conclusões eram tão diferentes?

---

135 – O documento da UNESCO foi distribuído em uma versão provisória, em 1993. A versão final foi lançada em Paris, em fevereiro de 1995, com o título de "Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior". O documento do Banco Mundial, publicado em 1994, foi "Higher education: lessons of experience". Ver, para esse efeito, Kent Rolin (1995) em Universidad Futura, México, Universidad Autónoma Metropolitana, vol. 7, num. 19, invierno, PP 19-26: "Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y UNESCO" e Berit Olsson: "The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education", em CESO - Haia, 1995.

O Banco Mundial, seguido por organizações como a OCDE - Organização para cooperação e desenvolvimento econômico-, IMF - Fundo Monetário Internacional - e, mais tarde, a Comissão Europeia e a OMC - Organização Mundial do comércio - adaptou ao ensino superior os princípios econômicos do consenso de Washington[136] e, por conseguinte, pôs-se a defender:

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

Por seu turno, a UNESCO via o ensino superior como um bem, como um direito no contexto da Declaração Universal dos direitos humanos, buscando promover a universalidade do acesso a este nível de ensino. Esta organização defendia que qualidade e relevância são conceitos que não podem ser separados. Durante os trabalhos preparatórios da CMES - Conferência Mundial sobre o Ensino Superior - organizada pela UNESCO em 1998[137], uma ideia forte se desenvolveu, levando os que estavam envolvidos neste processo a considerar que "antes de se conceber o tipo de instituição de ensino superior que se quer construir, é necessário definir o modelo de sociedade que se pretende alcançar", especialmente quando se deseja que o ensino superior se envolva com o estabelecimento de uma sociedade mais justa[138].

Em outubro de 1998, os Estados-membros da UNESCO, na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, expressaram, de maneira massiva, em favor do conceito de educação como um bem público. No entanto, terminada a conferência, surgiram imediatamente iniciativas de organizações as mais variadas, de governos e indivíduos, apoiando uma forma de pensamento único concretizado através de uma volta à teoria da modernização dos anos 1950 e 1960, que deu base à ação dos "difusionistas"[139]. Os países em desenvolvimento, naquela época, eram estimulados, em permanência, a adotar modelos estrangeiros em todas as áreas, inclusive em educação.

---

[136] 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 um economista inglês, John Wiliamson. 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.

[137] - Documentos relativos à preparação da Conferência Mundial sobre o ensino superior de 1998 e sua declaração e o plano de ação, com seu resumo em inglês, francês, espanhol e português, podem ser encontrados em www.mardias.net, electronic book no. 1.

[138] -Isso não significa que todos os funcionários da UNESCO compartilhem esta posição. A preparação e a organização da 2ª Conferência Mundial sobre o ensino superior, realizado em 1999 mostraram que alguns davam a impressão de se orientar por princípios cujas matrizes tinham suas origens em organizações como o Banco Mundial ou a OCDE.

[139] - Nos anos 1950 e 1960, o "difusionismo" foi uma corrente de pensamento muito forte nos Estados Unidos, observável principalmente nos programas de modernização da agricultura norte americana que algumas agências de desenvolvimento tentavam aplicar na América Latina. Everett Rogers, que morreu em 2004, foi um dos grandes teóricos deste pensamento, dispondo de grande influência sobre vários especialistas da América Latina, defensores do uso da comunicação para o desenvolvimento. No entanto, muitos autores, Juan Diaz Bordenave, por exemplo, ao defenderem a utilização da comunicação para o desenvolvimento, inspiraram-se em pensadores como Paulo Freire porque consideravam que o "difusionismo" como praticado pelos seguidores de Rogers, era, na realidade, uma forma de neo-colonialismo.

Era o tempo onde se apoiava abertamente o princípio de que a ligação entre as culturas deveria ser estabelecida de modo a assegurar a predominância das culturas desenvolvidas sobre aquelas que eram consideradas primitivas. O progresso somente poderia ser obtido através da imitação do que era feito em alguns países, que controlavam o processo de interação social, a nível internacional. A ligação entre as culturas deveria necessariamente seguir um roteiro estrito, com seu ponto de partida numa sociedade desenvolvida para, depois, alcançar as atrasadas. Estas últimas, portanto, seriam incapazes de inovar e, em consequência, não poderiam superar o atraso. A única solução seria então a submissão a modelos já testados e considerados bem sucedidos. A Universidade, por sua vez, numa posição claramente elitista, posicionava-se como sendo a instituição encarregada de ir até à comunidade para estender suas atividades de ensino e de pesquisa. À comunidade restava apenas o papel de permanecer passiva durante este processo.

A comercialização generalizada e o desenvolvimento dos meios de comunicação modernos são habilmente usados, hoje, por aqueles que defendem uma volta aos princípios do “difusionismo”.

IMPOSIÇÃO DE MODELOS ALIENADOS DA CULTURA

Desde o início da década de 1990, com o desenvolvimento da globalização financeira, por um lado e ações visando a tornar o ensino superior um objeto exclusivo do comércio, os países considerados como tendo permanecido num grau inferior de desenvolvimento foram estimulados, de uma forma mais articulada, a limitar seus investimentos à educação de base e, ocasionalmente, ao ensino secundário. Desta forma, as políticas educacionais passaram a promover a formação de mão de obra qualificada para as grandes empresas, especialmente multinacionais que dominam a economia destes países. De acordo com esta abordagem, estes países não necessitam investir em pesquisa e ensino superior. Outros países já o fizeram. O melhor a fazer para eles é comprar os produtos existentes no mercado.

A OCDE, organização que busca exercer, há pelo menos duas décadas, uma liderança internacional no setor de educação, é agressiva nas suas recomendações aos países em desenvolvimento. De acordo com o seu secretário geral, Angel Gurría, não devem ser feitos investimentos no ensino superior nos países que ainda não resolveram totalmente o problema da educação elementar e/ou secundária. A solução para os países em desenvolvimento, ainda na visão da OCDE, reside na implementação de estratégias que os levem a buscar no Exterior soluções para seus problemas educacionais.

Como resultado, os países em desenvolvimento devem tirar proveito do ensino superior oferecido pelos fornecedores estrangeiros. Para conseguir isto, sempre segundo a OCDE, devem utilizar os guias para a educação transfronteiriça que esta organização elaborou e que tornam fácil a identificação de fornecedores estrangeiros de alta qualidade. Está implícito nesta abordagem que é em países como Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália, França que se devem comprar os produtos educativos. A recomendação para seguir esta estratégia tornou-se evidente na argumentação utilizada pelo secretário-geral da OCDE durante uma apresentação na UNESCO em 2005[140].

[140] Angel Gurría, secretário-geral da OCDE, em 19.10.2005, declarou durante uma sessão especial durante a conferência geral da UNESCO: "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

Por outra parte, o modelo de universidade dos Estados Unidos tornou-se gradualmente dominante no mundo inteiro. No Brasil, por exemplo, esta tendência, que já era clara nos objetivos e medidas tomadas pela reforma universitária de 1968, consolidou-se com a lei 5540/69. Agora, com o processo de Bolonha, é a Europa inteira que se submete às ideias provenientes dos Estados Unidos. No entanto, aceitar este modelo como único e ideal torna-se irrealista, quando se analisam dados da vida real. Foi o que fez o hebdomadário inglês "The Economist", que, em sua edição de 01.12.2012 publicou matéria com o título ("Ensino superior: não é o que costumava ser"). Em outras palavras, hoje, nos Estados Unidos, há uma evidência inquestionável: a perda de qualidade dos alunos e diplomados.

Esta publicação inglesa mostra que, apesar de as instituições dos Estados Unidos continuarem a ocupar mais da metade dos 100 primeiros lugares nos rankings internacionais, enfrentam sérios problemas e não podem – acrescentamos nós-, serem consideradas como um modelo a seguir. Os elementos negativos 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. Estas 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;

PROCESSOS INTERLIGADOS

Para impor o pensamento único e a volta da teoria da modernização das décadas de 1950 e 1960, diversos processos se desenvolvem no plano internacional. Aparentemente independentes, na verdade eles estão interligados. Utilizam métodos sofisticados, como podemos ver abaixo, com um breve olhar sobre os que estão em andamento nos dias atuais. O fato, então, a notar é o de que, com todas estas iniciativas, os formuladores de políticas educacionais caminham, de forma implacável, em direção de um sistema de regulação que visa a ser universal e que tira dos governos e dos países o controle de um elemento essencial da soberania nacional.

A situação é preocupante em função da existência, na Europa, desde 1983, de uma instituição conhecida como Mesa Redonda Europeia (European Round Table -ERT), que se tornou a geradora de ideias não só para os governos da Europa, mas, através de um processo de «cooperação», para governantes no mundo inteiro. Congrega em torno de si cerca de 50 entre as maiores empresas europeias e age como um grupo de pressão sobre a Comissão Europeia, o Conselho de Ministros e o Parlamento Europeu. Ela consegue se infiltrar e influenciar organizações internacionais, como o fez com o Centro Europeu de ensino superior (CEPES - UNESCO), em 1998, por ocasião da conferência de Palermo, preparatória para a Conferência Mundial de 1998.

Os membros da ERT possuem um sistema, têm ideias, dispõem de uma visão da sociedade e de meios para impor sua visão. Agem num quadro regional e global, fazem o que o

---

Education, developed by UNESCO and OECD make it easier to identify high quality providers on an international level".

pensador da Costa Rica, Gabriel Macaya, definiu como a união de conceitos antagônicos, nas frases do "Newspeak"[141], como "guerra é paz" ou "a paz é guerra", "a morte é vida" e "a vida é morte" etc. Utilizam esta metodologia na análise de questões como desenvolvimento sustentável, globalização com rosto humano, carreira interdisciplinar, recursos suficientes, previsão do futuro, universidade privada. E, em particular, usam palavras e conceitos politicamente corretos com duplo sentido:

-mobilidade;
-harmonização;
-melhor qualidade;
-cooperação.

A Mesa Redonda Europeia (ERT) consegue cooptar funcionários internacionais e associações universitárias. Recentemente, um jovem pesquisador francês, Dominique Drouin, em uma conferência internacional em Madrid[142], disse que o Programa de Avaliação Institucional (IEP – International Evaluation Programme), aparentemente ligado à Associação de Universidades Europeias (AUE), já fez mais de 300 avaliações em todo o mundo.

Os avaliadores são geralmente anglófonos, perfeitamente enquadrados dentro do sistema ERT-OECD-EUA. Usam como instrumento de trabalho um documento de 2003, o "European Standard Guidelines", cujos objetivos são idênticos aos que foram elaborados pela OCDE, em colaboração com alguns antigos funcionários da UNESCO, para a educação transfronteiriça.

Os processos interligados são:

- Processo de Bolonha
- Sistema de acreditação internacional
- Renovação dos instrumentos jurídicos sobre reconhecimento e equivalência de diplomas do ensino superior
- Rankings acadêmicos
- MOOCS – Cursos abertos massivos on-line

ACORDO GERAL DO COMÉRCIO DE SERVIÇOS

O Acordo Geral de Comércio de Serviços (GATS) foi adotado em 1994 e começou a ser implementado a partir do início de 1995, sob a égide da Organização Mundial do comércio (OMC-WTO). Para esta organização, o ensino superior ao invés de ser considerado como um direito previsto pela legislação dos Estados-Membros, é redefinido como um produto - e de fato é nisso que se torna rapidamente - e é transformado em um serviço comercial que é comprado e vendido por qualquer provedor internacional.

É útil recordar que, quando se decidiu criar a Organização Mundial do comércio, em 1994, os Estados-Membros estabeleceram que cada país teria de conformar suas leis, regulamentos e procedimentos com as obrigações definidas no âmbito desta organização. A OMC iniciou suas atividades em 1995 e definiu 12 serviços comerciais, correspondentes, em realidade, ao conjunto

[141]- Ver “1984” de George Orwell.
[142]- Conferência Internacional "Universidade, ciência e pesquisa: resistências e alternativas europeias" - Madrid, Espanha, 31 de Janeiro e 1 de fevereiro de 2014, organizada pela rede "Transform Europe".

dos serviços de um governo, com exceção talvez das forças armadas (comunicação, inclusive correio e o audiovisual, construção e engenharia, distribuição, educação, meio ambiente, serviços financeiros e de segurança, saúde e serviços sociais, turismo, serviços recreativos, culturais e desportivos, transporte e "outros serviços ainda não identificados"). Estes 12 serviços se subdividiam em 160 setores, ou seja, atingindo praticamente tudo o que constitui uma atividade até agora confiada à responsabilidade dos governos.

As decisões da OMC eram tomadas por consenso, onde um processo sofisticado de manipulação dava o controle de tudo a um pequeno grupo de países, denominado “o Quarteto”, integrado por Canadá, Estados Unidos, União Europeia e Japão. A partir de 2001, os países emergentes reagiram contra esta situação e passaram a exigir que as decisões fossem tomadas de acordo com a Carta da OMC, a cada país corresponderia um voto, ou seja, um país, um voto. Noventa países se puseram de acordo sobre a aplicação deste princípio, fato que marcou o início da perda de controle do Quarteto sobre a OMC. Em reação a esta situação, o representante dos Estados Unidos imediatamente anunciou que seu país passaria a dar prioridade aos acordos bilaterais e à promoção de acordos entre regiões das quais os Estados Unidos fizessem parte. Em 2011, por considerarem insuficientes os acordos firmados dentro da OMC, os Estados Unidos, sem deixar de exigir que os documentos preparados permanecessem secretos, incentivou a elaboração de um novo acordo que, agora (setembro de 2014), é objeto de discussão entre 50 países. Os debates se realizam em Genebra, nos locais da Embaixada da Austrália.

O novo acordo em discussão é mais rígido do que o AGCS (GATS). As decisões sobre as privatizações são irreversíveis. Nenhum país pode recuar, 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 outorgado aos demais, nacionais ou estrangeiros. Isto significa, por exemplo, que os subsídios para as universidades públicas terão de ser estendidos para as universidades privadas nacionais e estrangeiras. Isto significa a morte da educação pública.

Entre os países participantes destas discussões na Embaixada da Austrália, há 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 e Turquia. Hong Kong e Taiwan. De acordo com o Le Monde Diplomatique de setembro de 2014, Brasil e China estão prontos para também participar destas discussões.

Na medida em que seja o comércio que defina os critérios dominantes da política de educação, o ensino deixará de ser para todos. Será para aqueles que podem pagar. A cultura local não será respeitada, nem será dada prioridade às necessidades nacionais e regionais. Não haverá nenhuma restrição de espécie alguma para a recepção ou execução de pacotes fechados, que não levam em conta as características culturais locais. A definição de políticas educacionais será concebida no exterior, não será elaborada soberanamente pelas sociedades, através de governos democraticamente eleitos, mas pelos mecanismos do comércio, o que reduzirá ainda mais a soberania já enfraquecida de muitos países em desenvolvimento(10).

PROCESSO DE BOLONHA

Outro processo em andamento, com um impacto direto sobre as instituições e programas de planos de cooperação, é o de Bolonha[143], que busca reformar os sistemas de ensino superior nos países europeus de forma coerente, ao mesmo tempo em que consolida a implantação de um sistema único europeu mais competitivo. Em 2012, verificou-se que todos os países da região da Europa já participavam deste processo. Neste mesmo contexto, estes países puseram em execução mecanismos para garantia de qualidade e para incentivar a mobilidade. Muitos dos envolvidos neste processo consideram que sua implementação pode ser considerada, hoje, como um grande sucesso[144].

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 através de cursos tradicionais, ou como resultado da vida ativa.

- Estimular a aprendizagem ao longo da vida;

- Promover a dimensão europeia[145] no ensino superior;

- Organizar e estimular a cooperação europeia no domínio da garantia da qualidade.

Um conceito fundamental deste processo, que não é analisado em toda a sua extensão, é o das competências[146]. Ele se apresenta como sendo vinculado à ideia de comparação e de equivalência entre os estudos e à importância da "empregabilidade" e do mercado de trabalho. O

---

[143] A declaração de Bolonha em junho de 1999, precedida pela declaração da Sorbonne de 25 Maio 1998, inicialmente era apenas uma declaração política. Deu à luz o processo de Bolonha. Ver, a propósito de certos aspectos deste processo: Alex Fiuza Mello e Marco Antonio Rodrigues Dias em Educação e Sociedade, revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol. 32, Abril/Junho 2011-Campinas, Brasil, pp 413-435 - "Os reflexos de Bolonha e a América Latina, problemas desafios".

[144] - Ver Nathalie Brafman - O processo de Bolonha, 13 anos após sua assinatura – Le Monde, Paris, 3.5.2012.

[145] - 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.

[146] - Ver Angulo, J.F. – La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad. Em: Sacristán J. G. (COMP) Educar por competencias: Que hay nuevo? Madrid: Morata; Universidade de Cádiz, 2008. PP. 176-205.

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[147].

Nesta 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 o 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. Esta 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.

SISTEMA DE ACREDITAÇÃO INTERNACIONAL

O terceiro elemento de todo este processo é a tentativa de se implementar um sistema de acreditação internacional destinado às instituições transnacionais. Os promotores desta iniciativa, além do mais, deixam clara a intenção de transmitir ao ensino superior em todas as partes do mundo os princípios em que se baseiam. A aplicação do documento da OCDE, relativo à acreditação da educação transnacional, é considerada o primeiro passo para a criação de um sistema de acreditação internacional[148].

O documento em questão, resultado de uma longa elaboração, foi submetido aos Estados-membros da OCDE e à UNESCO. Foi adotado oficialmente somente pela OCDE. Ele enuncia

---

147 - 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.

148 Van Ginkel, Hans e Marco Antonio Rodrigues Dias (2007): Texto presentado à III Conferência sobre educação superior de Barcelona (27 to 29 November 2006), organizada por GUNI –Global University Network for Innovation- e publicado como capítulo do livro "Higher Education in the world 2007 (Guni series on the social commitment of universities 2) sobre o tema geral de "Accreditation for quality assurance: what is at stake?" – Palgrave Macmilan- pgs. 37 to 57. A versão em espanhol "Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional" foi publicada em dezembro de 2006 por Ediciones Mundi-Prensa, como capítulo do livro "La educación superior en el mundo 2007 –Acreditación para la garantía de calidad: Qué está en juego?"- pgs. 37 to 57. México-Barcelona-Madrid, Ediciones Mundi - Prensa Libros pp 37-57 (versão eletrônica em www.mardias.net, Vol. 3, segunda parte, doc.1).

objetivos e diz querer atingir metas que poderiam até ser consideradas politicamente corretas em muitos dos seus elementos.

No entanto:

• **O conceito de relevância é raramente nele mencionado** neste documento, e, quando isso é feito, tem-se a impressão de que se trata de uma formalidade para evitar críticas;

• **O documento é eurocêntrico**. Organismos de acreditação e os centros responsáveis pelo reconhecimento de estudos e diplomas são convidados a aplicar princípios produzidos pelo Conselho da Europa e pelo Centro Europeu de ensino superior (CEPES) [149], em especial o código europeu de boas práticas de educação transnacional ou transfronteiriça.

• O mesmo procedimento é adotado no que diz respeito às instituições consideradas como fornecedoras de programas de educação transnacionais.

O que se busca com este documento, é o estabelecimento de um sistema de equivalência em vez de reconhecimento. O sistema europeu, neste caso, tornar-se-ia a base para as reformas em curso nas convenções sobre o reconhecimento de estudos e diplomas nas diferentes regiões do mundo. Em vez disso, o que seria necessário em regiões como América Latina, África e sudeste asiático seria estabelecer critérios e parâmetros para identificar a contribuição do ensino superior para a relevância, para a criação e o desenvolvimento de uma sociedade melhor, mais justa, mais igualitária.

RECONHECIMENTO E EQUIVALÊNCIA DE DIPLOMAS

O quarto elemento deste conjunto de processos, complementar ao terceiro, é o da renovação e reforma de convenções sobre o reconhecimento de estudos, títulos e diplomas de ensino superior da UNESCO.

Aqui, é necessário proceder a uma revisão histórica do processo[150]. No início, desde a criação da UNESCO no final da década de 1940, a dimensão regional foi usada como uma ferramenta de eficiência. No domínio do reconhecimento de estudos desde 1974, adotaram-se as seguintes convenções sobre o reconhecimento de estudos, títulos e diplomas do ensino superior:

---

[149] - O CEPES era uma unidade da UNESCO especializada m questões relacionadas ao ensino superior na Europa. Foi criado em 1972 e fechado em 2009. Desde setembro de 2003, o CEPES funcionava como órgão consultor do grupo de acompanhamento do Processo de Bolonha e obteve fundos extra-orçamentários da Comissão Europeia e do Japão. O centro era considerado um parceiro privilegiado da Comissão Europeia e da Associação das universidades europeias. Segundo rumores, na UNESCO, em 2009, o diretor-geral naquela época, o japonês Matsuura, quis também fechar o IESALC - Instituto de ensino superior para a América Latina e o Caribe-, mas não teve êxito, porque países latino-americanos reagiram contra o que consideravam uma ameaça.

[150] - Consultar o documento preparado para a Conferência Regional sobre Educação Superior organizado pelo IESALC, sob a direção de Ana Lucia Gazzola, em Cartagena de Indias, 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" (Carlos Tünnermann, organizador). "Capítulo VII - La internacionalización y la Cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento" pp 313-366.

1974 - América Latina e o Caribe;
1976 – Estados árabes e Estados europeus ribeirinhos do Mediterrâneo.
1978 – Estados árabes;
1979 - Europa;
1981 - África;
1983: Ásia-Pacífico.

As convenções regionais eram legitimadas por este 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 conhecimento, obtidos principalmente através do mundo do trabalho.

• 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 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, mudanças sociais e 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 partiu para o desenvolvimento de um projeto de convenção mundial, mas seus Estados-Membros, no início dos anos noventa, consideraram que a iniciativa era prematura. Segundo eles, 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 princípios 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. Esta recomendação foi adotada em novembro de 1993, pela Conferência Geral da UNESCO em Paris.

Uma análise detalhada do texto da recomendação indica que seus princípios são consistentes com aqueles que foram adotados mais tarde, em 1998, pela Conferência Mundial sobre o ensino superior. A título de exemplo, podem-se mencionar os elementos seguintes:

• 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.

• Ênfase é dada à importância da contribuição 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.

Um elemento importante que não foi previsto na recomendação foi a criação de um comitê de aplicação com representantes de todas as regiões e também das universidades através de suas associações. Trata-se de uma questão essencial que deveria ser tomada em conta na elaboração de um novo projeto de convenção mundial.

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. No entanto, este instrumento jurídico foi praticamente abandonado. Não é usado como instrumento de orientação nas atividades de cooperação e não é considerado como o principal documento nos trabalhos de revisão das convenções regionais. É de se esperar que o mesmo não ocorra durante a preparação do novo projeto de convenção mundial, objetivo que a direção geral da UNESCO assumiu em seguimento a decisões tomadas durante sua conferência geral de 2013.

Por sua vez, em 1997, uma nova convenção europeia foi adotada em Lisboa sob a égide conjunta da UNESCO e do Conselho da Europa. Este novo instrumento 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.

Atualmente (2014), vários estudos estão em preparação e várias medidas foram tomadas para renovar e atualizar as convenções regionais adotadas entre 1975 e 1983, no âmbito da UNESCO. O modelo passou a ser a Convenção de Lisboa em 1997, que abrange os países da Europa, Estados Unidos, Canadá, Israel e a Austrália. Uma pergunta se coloca então necessariamente: Por que não transformar em convenção a recomendação de 1993, de maneira a garantir-se que as necessidades de todas as regiões serão levadas em conta, assim como a necessidade de atender a evolução dos sistemas durante as últimas décadas? Em outras palavras, por que não utilizar a recomendação como ponto de partida para novas reformas das convenções existentes e para os novos estudos sobre uma convenção mundial?

Parece claro que a tendência dominante se orienta em direção da instalação de um sistema onde o que se busca é a equivalência com os sistemas europeus e norte-americanos e não o reconhecimento de instituições que sejam consideradas como iguais e situadas no mesmo nível. Vivemos talvez um período de consolidação de um processo de europeização/norte americanização dos sistemas nacionais de ensino superior! A consideração desta questão pela comunidade acadêmica é de atualidade e urgente.

OS RANKINGS ACADEMICOS

O quinto elemento deste processo, desde 2003, diz respeito aos rankings universitários que 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. Privilegiam situações específicas de certas instituições, em geral baseadas em países anglo-saxões.

Em setembro de 2013, a Universidade Xangai Jiao da China divulgou, com um forte impacto nos meios de comunicação, os resultados acadêmicos da décima versão do seu ranking mundial. Hoje, têm implicações diretas sobre as políticas públicas[151]. A Holanda e a Dinamarca, por exemplo, facilitam a 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 otimizar seus perfis. Para neutralizar essa influência, os europeus decidiram criar um sistema próprio de rankings, o U - Multirank e anunciaram que os primeiros resultados desta iniciativa estarão disponíveis antes do final do ano 2014.

De acordo com o jornal francês Le Monde, de 16.08.2013, os Estados Unidos dominam a edição de 2013 dos rankings, nos quais, note-se de passagem, começam a aparecer instituições chinesas. Em 2003, apenas 16 universidades da China, com a inclusão de estabelecimentos de Hong Kong, Taiwan e Macau, tinham surgido entre as 500 melhores universidades do mundo. Hoje, são 42, dos quais cinco estão no top 200. Para uma comparação, ainda de acordo com o jornal francês, a Argentina tinha, nesta posição, uma universidade, México, uma e o Brasil, cinco.

A seleção de Xangai enfatiza a pesquisa acadêmica, sem considerar a qualidade do ensino. Ela lista aqueles que, entre os professores de cada instituição, 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%) e ao número de pesquisadores citados em trabalhos científicos nos últimos cinco anos (20%).

Por outro lado, há pouco interesse nas ciências sociais e humanas com exceção da economia[152]. O exame desta questão revelou mais uma vez que, para as instituições de ensino superior nos países em desenvolvimento, é importante:

---

[151] - Em 2013, entre 17 e 21 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: "First used as an information tool aimed at satisfying public demand for transparency, international university rankings have come to be regarded as measure of quality, and spurred intense competition between establishments. In a globalized word, where higher education has become a major export industry and where student mobility is increasing exponentially, they have been transformed into policy-instrument that influence the decisions of institution, academic staff, researchers and policy makers.

[152] - Críticados, mas aceitos, os rankings, de acordo com alguns especialistas, deve ser substituído pelas ações de 'benchmarking', ou seja, deve ser dada prioridade à comparação entre os diferentes sistemas. Para completar este cenário, durante a reunião da UNESCO sobre este 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 esta iniciativa fosse posta em exercício. É a velha história de colocar a raposa dentro do galinheiro.

-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 de 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 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?[153]

No plano de ação adotado pelos participantes da CMES de 1998, a questão das missões foi considerada um elemento fundamental ao qual as instituições de ensino superior –é necessário ressaltar- em geral não atribuíram grande importância. No entanto, é fundamental que estas instituições definam ou redefinam suas missões, tendo claro que o objetivo desta ação é o de conceberem um instrumento que seja essencial para a avaliação de cada instituição em função de seu projeto específico.

Se as instituições de ensino superior dispuserem de um documento dessa natureza, serão capazes de organizar, de forma mais legítima e objetiva, sua avaliação interna e serão capazes de enfrentar uma avaliação externa, que também só terá sentido se sua finalidade for a de verificar se os elementos componentes das missões são tomados em conta nas ações concretas das instituições. Em outras palavras, esta medida representaria uma proteção contra tentativas que pretendem definir o que é qualidade no mundo inteiro. Seria também uma garantia de que a avaliação não vai estar baseada em elementos provenientes de um pequeno número de países que dominam a produção do conhecimento em nível mundial.

MOOC - CURSOS ABERTOS MASSIVOS ON-LINE

Em sexto lugar, ultimamente, o que atrai a atenção são os MOOC, os cursos on-line abertos massivos. Em sua edição de 20 de setembro de 2013, o hebdomadário The Economist, de Londres, menciona que, desde o lançamento, no início de 2012, de Udacity e Coursera, duas novas empresas no Silicon Valley que oferecem educação gratuita através dos MOOC, 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 MOOC para evitar serem decapitadas por ela.

---

[153] - Em sua edição de 26 de abril de 2012, The Chronicle of Higher Education, através de um artigo intitulado "'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 do ranking. Um dos momentos mais intensos do encontro ocorreu quando Sonia Laus, especialista em relações internacionais em Santa Catarina, no sul do Brasil, sob aplauso entusiástico da maioria dos participantes, disse: We don't want all universities to be all the same – we don't want to be like them. What we want are good partnerships. We want our students to go to the best universities, but those are not necessarily the ones at the top of the rankings. For us, rankings aren't important. Forming partnerships with universities that have something in common with us is what matters».

The Economist acentua 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, juntas, levantaram para isso 60 milhões de dólares de capital próprio - tornou-se agora uma rede (consórcio) de 28 instituições. O semanário inglês relatou que 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, tinha mais de quatro milhões de estudantes[154].

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 estas atividades. Outro provedor MOOC - Alison - já gera lucros (2014) 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 MOOC". 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 às tabletes, aos web-tv, aos smartphones, que todos fazem ser 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 progridem, 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 em Internet uma série de cursos não resolve os problemas fundamentais da formação.

Parece óbvio, no entanto, que se os responsáveis pelos MOOC 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 neo-colonialismo poderá se tornar mais forte do que nunca. Para os especialistas em políticas públicas, temos aqui um elemento adicional de reflexão.

BRASIL: UM CASO EXEMPLAR

[154] - 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 tornar-se 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 vinte 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.

No início deste século e a partir de observações feitas em 2002, no Fórum Social Mundial em Porto Alegre, associações de universidades latino-americanas iniciaram uma mobilização contra as tentativas da Organização Mundial do Comércio de transformar a educação e em particular o ensino superior e educação à distância em mercadorias reguladas pelo AGCC - Acordo Geral do Comércio de Serviços[155].

Em dezembro de 1996, o Congresso Brasileiro aprovou a "Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional", em que o ensino superior foi tratado como um serviço público. No entanto, em 19 de agosto de 1997, através de um decreto que não foi examinado pelo Parlamento, o governo de Fernando Henrique Cardoso, sendo ministro da educação Paulo Renato Sousa, reconheceu a existência de ensino superior como um bem de serviço comercial e voltado para o lucro. E isso aconteceu antes de a OMC tomar medidas oficiais para transformar o ensino superior em mercadoria, o que esta organização começou a fazer, de maneira organizada, a partir de 1998.

Antes de 1997, no Brasil, havia universidades públicas e privadas. Teoricamente, todas estavam envolvidas na implementação de um serviço público. O Estado, especialmente através do sistema de delegação de poderes, concessões e autorizações, permitia a instituições privadas de participar na implementação de serviços educacionais. Desde o decreto brasileiro 2 306, de 19.08.1997, o compromisso principal do sistema brasileiro de ensino superior não pode ser identificado como vinculado prioritariamente ao bem público. A maioria das instituições de ensino superior neste país busca o lucro e vantagens financeiras, reforçando o capital.

O resultado desta mudança institucional promovida pelo governo do Brasil levou a uma situação na qual, em 2013, cerca de 78% dos estabelecimentos de ensino superior neste país já eram comerciais com objetivos claros de produzir lucros, enquanto as instituições públicas atingiam apenas o índice de 12% de todo o sistema e instituições privadas sem fins lucrativos, apenas de 8%[156]. Este segmento representava 34% em 1995. A transformação do sistema é clara.

O resultado dessa mudança é, também, que, cada vez mais, instituições brasileiras são compradas por estrangeiros, sobretudo por fundos de investimento e de pensões internacionais, que se instalam em São Paulo, e que agora se dispõem a expandir sua presença a outros países da região, como a Argentina, Chile, Uruguai, Paraguai e a Colômbia.

No Brasil, na Bolsa de valores de São Paulo, o índice BOVESPA teve uma desvalorização de 23% das ações durante os últimos dois anos (2012-2013). No entanto, durante este mesmo período, o grupo Kroton teve uma apreciação de 299.5%, quase 300%, a Universidade Estácio de Sá de 245% e a Universidade Anhanguera, de 85%.

---

155 - Ver "Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?" Pp 31 a 109, do livro "Universidade, um lugar fora do poder"-Editora UFRGS, 2002-autores: Rodrigo Borja, Marco Antonio Rodrigues Dias e Juan Carlos Gottifredi, organização por Wrana Maria Panizzi.

156 - Em abril de 2013, um grupo brasileiro de educação, FMU, foi vendido para o grupo Laureat dos Estados Unidos, por um preço calculado como equivalente a US $ 1 bilhão. Pouco antes, constatou-se a fusão de dois grupos: Kroton e Anhanguera. Pouco antes desta associação entrar em vigor, Kroton comprou a Unopar, outra instituição de grande porte, por 20 milhões de reais. O novo grupo passou a controlar a matrícula de aproximadamente 1 milhão de estudantes, um gigante em escala mundial, valendo 12 bilhões de dólares dos Estados Unidos. Com base nas informações do "The Economist", o jornal "O Globo", em sua edição de 14.09.2012, assinalou que "algumas destas universidades são um pouco mais do que fábricas de graduados de qualidade duvidosa".

Em outubro de 2013, durante uma reunião informal com o ministro Aluísio Mercadante, na época ministro da educação, hoje chefe da Casa civil[157], tive a oportunidade de comentar que não via uma solução para a questão da comercialização do ensino superior no Brasil. O Ministro, consciente da situação, afirmou que a solução estaria na criação de uma agência reguladora, cujo funcionários seriam recrutados através de concursos.

O ministro dispõe de argumentos fortes, mas não compartilho seu otimismo. Primeiro de tudo, um projeto desta natureza necessita ser aprovado pelo Parlamento, onde os deputados a favor da comercialização da educação estão fortemente representados, especialmente nos partidos da oposição. Além disso – acrescente-se – uma privatização selvagem e descontrolada, em nível mundial, consolidou-se de forma tão abrangente que dificilmente em um país como o Brasil atual, um presidente ou um partido disporão de meios para enfrentar grupos que são tão poderosos.

No início de 2014, o Conselho Nacional de educação, com o apoio da Secretaria de ensino superior no Ministério da educação, decidiu contratar um pesquisador para analisar detalhadamente o processo de mercantilização do ensino superior no Brasil. Será possível encontrar alguma solução para esta questão? Parece claro que, fora de um eventual crescimento significativo de ofertas de vagas para estudantes no sistema público e de um plano abrangente de cooperação nacional, regional e global, será quase impossível promover grandes mudanças nesta área.

Um Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos acaba de ser aprovado no Brasil, prevendo-se, então, um aumento substancial de fundos para a educação em todos os níveis. Será o suficiente? Os recursos serão aplicados corretamente?

CONCLUSÕES

O primeiro ponto a ser lembrado no final destas considerações é a inevitabilidade da internacionalização do ensino superior. O exame desta questão requer reflexões sobre conceitos e ideologias, mostrando em que direção deve-se caminhar para se atingirem os objetivos da formação em nível superior[158].

O segundo elemento - especialmente no que se refere à América Latina e o Caribe - é a necessidade de desenvolvimento da cooperação, em particular através da criação de redes. Nesta área, existem várias experiências em curso e propostas concretas são discutidas entre os países do Mercosul. É fundamental, nestas discussões, não se esquecer do que Jorge Brovetto, uma das grandes figuras carismáticas do mundo acadêmico da América Latina, costumava dizer que, no passado, a cooperação era considerada como um instrumento para impor a visão dos que tinham os recursos e as soluções. Aos países em desenvolvimento, restava apenas a submissão dócil ao que lhes era proposto[159].

---

[157] - O chefe da casa civil é uma espécie de primeiro ministro no regime presidencial brasileiro, responsável por coordenar a ação dos ministros não-militares.

[158] - Ver www.mardias.net, eletronic book no. 15, doc. no.1: "Quien creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. Artigo publicado na Revista Enseñanza Superior Iberoameriana - RIES, Vol. 1, número 2 (2010).

[159] - Jorge Brovetto, que, em 2014 permanece ativo, lutou contra a ditadura no Uruguai e, mais tarde, após a redemocratização do país, foi eleito duas vezes, reitor da Universidade da República. Participou, então, da criação da Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu – AUGM-, da qual foi o primeiro secretário geral. Foi também

Para analisar se os comentários de Jorge Brovetto permanecem válidos nos dias de hoje (2014), veja-se o que ocorreu no início de abril de 2014. George Osborne, um dos mais importantes membros do governo britânico atual, responsável pelo orçamento do Reino Unido, anunciou a criação de um fundo de US $ 630 milhões – The Five Year Newton Fund- para estimular a pesquisa e a inovação nas "potências emergentes", através de cooperação no domínio da investigação. A responsabilidade pela gestão do que ele chama de uma iniciativa de ajuda ao desenvolvimento seria confiada ao UK Department for Business, Innovation and Skilss – BIS.

Inicialmente, os países beneficiados seriam Brasil, Chile, China, Colômbia, Egito, Índia, Indonésia, Cazaquistão, Malásia, México, Filipinas, África do Sul, Tailândia, Turquia e Vietnã. Esses países seriam os beneficiários, mas os fundos serão administrados pelos britânicos, que anunciaram querer desenvolver a capacidade das potências emergentes e construir associações válidas para o Reino Unido. Estes países "beneficiários" serão, diga-se de passagem, chamados para fazer investimentos adicionais para o fundo, o mesmo devendo ocorrer com fundações, organizações multilaterais e o setor privado.

É desnecessário salientar que tudo leva a acreditar que uma vez mais a cooperação será um instrumento para beneficiar os mesmos de sempre. Adotará o modelo tradicional do norte ao sul, onde, na maioria dos casos, a relevância, ou seja, as necessidades dos países do Sul e suas características culturais não são suficientemente levadas em conta.

A cooperação Norte-Sul tem seu lugar, pode ser útil e até necessária. O progresso da ciência e tecnologia avança agora tão rapidamente que o saber, o conhecimento, deve ser buscado onde estiverem localizados. Mas esta operação deve respeitar as condições necessárias para a existência de uma verdadeira cooperação.

É essencial que os governos como as universidades dos países em desenvolvimento estabeleçam projetos concretos de cooperação que se orientem em direção de um equilíbrio no qual todas as partes possam se beneficiar de ações conjuntas que levem em conta a relevância. Um exemplo deste tipo de cooperação é dado pela Associação das Universidades do Grupo de Montevidéu – AUGM, que congrega universidades públicas de Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai e que, desde a sua criação em 1991, busca promover os contactos diretos entre professores, estudantes e pesquisadores na região. Esses princípios e objetivos também estão presentes na iniciativa da UNESCO, que, entre 1990 e 1991, lançou o programa Unitwin/Cátedras Unesco, ao qual a AUGM se associou desde o início.

É útil recordar também que, durante a Conferência Mundial sobre Ensino Superior em 1998, em Paris, o ensino superior foi considerado um investimento social produzindo efeitos na vida dos indivíduos e benefícios para a sociedade, principalmente no que se refere à coesão social e desenvolvimento cultural. Os governos devem ter consciência disso e participar ativamente da criação de condições para que uma cooperação com estas características seja operacional. Durante a primeira CMES (1998), cujos princípios foram ratificados pela Conferência Mundial de 2009,

---

presidente da UDUAL - União de Universidades da América Latina. Foi ministro da educação e cultura do governo de Tabaré Vásquez (01.03.2005 até o 03.03.2008) e presidente da "Frente Ampla", organismo responsável pela coordenação dos partidos políticos que apoiaram os governos de Tabaré Vásquez e José Mujica (de 20.06.2004 a 30.06.2012). Em 1998, foi um dos oradores da sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre o ensino superior, organizada pela UNESCO em Paris.

também em Paris, a responsabilidade do estado foi considerada essencial para garantir o financiamento adequado do ensino superior.

No entanto, a realidade nesta área não é brilhante. Recentemente, a Associação Internacional de universidades (IAU) divulgou os resultados de uma pesquisa entre 1.300 instituições de ensino superior no mundo, mostrando que a internacionalização atual beneficia principalmente de maneira particular aos estudantes mais ricos e revelando que seu risco social mais importante se situa na natureza comercial crescente do ensino superior.

Nada disto é novo. Nos trabalhos da CMES de 1998, os participantes já tinham concluído da mesma forma. Desde então, o fenômeno só se agravou. A solução reside na recuperação da ideia, segundo a qual o ensino superior deve ser visto como um bem público e a cooperação como uma ação entre iguais em benefício de todos. Neste ano de 2014, em relação à América Latina e em particular ao Mercosul, a cooperação já existente pode ser reforçada pela criação de redes, principalmente no campo da educação virtual.

É necessário também analisar os impactos culturais e políticos causados pelo controle da educação por empresas estrangeiras. Neste caso, justifica-se a aplicação da doutrina da exceção cultural francesa em regiões como a América Latina. Não se pode aceitar as exigências que fazem certos países no seio de certas agências multilaterais, em particular das Nações Unidas, defendendo a redução ou mesmo a eliminação de programas dos governos dos países em desenvolvimento no campo das políticas industriais, controle de capital e proteção do comércio, questões sociais em geral.

É necessário ainda ter sempre em vista que para eles, quanto para os burocratas da Organização Mundial do Comércio - OMC, ensino superior e educação a distância são mercadorias, são bens comerciais.

É necessário ir além dos discursos teóricos e trabalhar na elaboração e implementação de projetos concretos, que lidem com questões relacionadas com a organização das redes, a construção de laboratórios bem equipados, a formação de pessoal para desenvolver programas on-line, a cooperação com redes semelhantes em outras regiões que compartilhem esta visão e coordenem a transmissão de conteúdos a partir de centros de produção comuns a todos os países.

Chegando quase à metade da segunda década do século XXI, observa-se que, no mundo global, o isolamento de um país como de suas universidades pode ser sinônimo de suicídio. E aí as universidades - com base nos princípios da autonomia - devem forçar a mão das autoridades e promover atitudes progressistas necessárias na situação atual e conduzir uma política voluntarista de cooperação regional que deveria ser integrada por meio de quatro grandes áreas: abertura institucional, social, regional e internacional[160].

Uma simples leitura dos jornais revela que o Mercosul enfrenta hoje, em 2014, dificuldades, devido a situações complexas, em alguns países, quer pela radicalização dos conflitos ideológicos como na Venezuela, seja pela proximidade, agora em 2014, em países como a Argentina, o Brasil e o Uruguai, de eleições presidenciais. Nesses períodos, é muito mais difícil definir projetos comuns

[160] - Ver sobre esta questão a declaração de Cristina Contreras, em 2008, recordando palavras do antigo reitor da Universidad de la República, Liechtensztejn, que chamava a atenção para estes quatro pilares da ação atual da universidade na América Latina.

de cooperação multilateral. Nesses momentos, concessões necessariamente têm de ser aceitas da parte de todos e no interesse de todos. É impossível imaginar que todas as correntes políticas atuais, sejam capazes de ter uma visão de conjunto na busca das melhores soluções. No entanto, para se evitar que se comprometa a formação das gerações futuras, estas são orientações que a América Latina e em particular os países do Mercosul, devem tomar agora, colocando-as em prática sem demora.

BIBLIOGRAPHIE

101. **Angulo, J. Félix** (2008), "La voluntad de distracción: las competencias en la universidad", em José Gimeno Sacristán (comp.), "*Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?"*, Madrid, Morata/ Universidad de Cádiz, pp. 176-205.
102. Atherton, Peter J. (1988) – "Point de vue canadien: commentaires sur "Financing Education in Developing countries", une publication de la Banque Mondiale- Bulletin de l'Association des Universités et Collèges Canadiens-
103. B**artoli, Annie** (2005), "*Le management dans les organisations publiques*", 2a. ed., Paris, Dunod.
104. Béchard, Jean-Pierre (2001) – "L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits" – Revue des sciences de l`éducation, volume 27, no. 2, 2001- http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n2/009933ar.pdf
105. Bernal, Marcelo (2007) – "Internacionalización de la educación superior – El debate global de los años noventa hasta el presente y sus futuras implicaciones" – EDUCC – Editora Universidad Católica de Córdoba – Argentina
106. Castells, Manuel (2001) – "La galaxia internet – reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad"- Areté- Barcelona
107. CES/CNE (2010) – "Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década" – Documento de referência para a Oficina de Trabalho CES/CNE, dezembro de 2010, Brasília.
108. Chitoran and Dias (1998) – "The relevance of international cooperation in higher education for graduate employment" in "Graduate prospects in a changing society"- Unesco Publishing – Inter American Organization for Higher Education
109. CIEP – Centre International d`études pédagogiques (2009)- Hélène Beaucher documentaliste- Dossier Documentaire – "Innovations pédagogiques dans l`enseignement supérieur".
110. C**onferencia de Rectores de las Universidades Españolas** (CRUE) (2002), "*Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI. Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior"*, Madrid, CRUE/Fundación Universitaria para la Cooperación Internacional.
111. Contera, Cristina- La educación superior en Uruguay"- em Avaliação – vol 13, no. 02. Julho de 2008, pg. 533/554
112. CRESALC (1997) – Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe con AIPU, AIU, AUGM, CIID, CSUCA, OUI, UDUAL, UNAMAZ, UNICA, SUM- – "La educación superior en el siglo XXI – Visión de América Latina y el Caribe"- Documentos da Conferencia Regional Políticas e Estratégias para a Transformação da Educação Superior na América Latina e o Caribe, realizada en Havana, Cuba, de 18 a 22 de novembro de 1996 -
113. Cunha, Luiz Antônio (1980) "A Universidade temporã – o ensino superior da Colônia à era de Vargas"- Civilização Brasileira e UFC.

114. De Ketelle, Jean Marie- (1998) “Conferencia Mundial sobre la educación superior – La educación superior en el siglo XXI – Visión y Acción- Paris 5-9 de octubre de 1998”- Documento de Trabalho- ED-98/CONF.202/5, Paris agosto de 1998, original: francês
115. -Dias, Marco Antonio Rodrigues – Volume eletrônico número 1- World Conference on Higher Education- www.mardias.net
116. Dias, Marco Antonio Rodrigues (2007) – “Globalization and dialogue of civilizations: the role of China“- International Conference on “Excellence with or without a soul: the cultivating of mindful university graduates” – GUNI-AP- Hangzhou – China- 2 and 3th December 2007- Ver também www.mardias.net, electronic book no. 2, doc. no. 2.
117. Dias, Marco Antonio R. (2005) versões: Português e inglês “Compromisso social das universidades face às investidas da comercialização” – –“Social Comitment of the universities against the commercialization attempts” Documento elaborado para a **Segunda Conferencia de Barcelona de Prêmios Nobel** sobre o Compromisso Social das Universidades, organizada pela rede GUNI - Global University Network for Innovation – e Fundação para a Cultura da Paz – Universidad Politécnica de Catalonia - Barcelona, 2 de dezembro de 2005 – Publicado em português pela Revista Estudo & Debate – Editora Univates- Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil – Publicado em inglês em Guadalajara, Jalisco, México, em 2006, em “Global Education”. Ver também www.mardias.net – electronic book no. 13 doc. no. 1.
118. Dias, Marco Antonio R. (1995) “L’exode des cerveaux: les responsabilités de la communauté internationale” -Conseil de l’Europe- Conférence parlementaire sur la coopération scientifique et technologique avec les pays d’Europe centrale et orientale – Prague 5-7 juin 1995- (Comptes rendus et documents- Strasbourg 1995) – www.mardias.net – electronic book no. 6 doc. no. 27.
119. Dias, Marco Antonio Rodrigues (2008) – “La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento” – Documento elaborado em preparação da Conferência Regional sobre o Ensino Superior, em Cartagena de Indias, Colombia, 2008. A versão original, em espanhol, foi revisada por Verónica Gandini – Foi publicada como capítulo do livro “La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998” – pp 313 a 366 – Editor: Carlos Tünnermann Bernheim- Colombia 2008- Pontifícia Universidad Javeriana e IESALC-UNESCO- pgs. 313 – 366 – ISBN 978-958-8347-09-07. O texto é também encontrado em www.mardias.net, electronic book number 14, document number 13.
120. Fávero, Maria de Lourdes de A.; Sguissardi, Valdemar. “Quantidade/qualidade e educação superior”. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr.2012 <http://incubadora.ufrn.br/index.php/req/article/view/577/490 > (2012)
121. Haytton, Annete and Paczuzka, Anna (editors) (2002) – “Access, participation and higher education” – Policy and practice- Kogan Page, London.
122. Guadilla, Carmen García – Educación superior comparada –el protagonismo de la internacionalización”. IESALC –Unesco/CENDES/ Bid & Co. Editor- 2010
123. K**ent, Rollin** (1995), "Debate: Dos posturas en el debate internacional sobre la educación superior: el Banco Mundial y la UNESCO", em *Universidad Futura*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, vol. 7, núm. 19, inverno, pp. 19-26.
124. L**enoir, Yves** (2009), "L’interaction instruction-socialisation dans le cadre d'une globalisation néolibérale: quelles finalités de l’éducation scolaire?", comunicação apresentada ao Colóquio: “L’interaction instruction-socialisation: quels enjeux pour une décolonisation du savoir, du pouvoir et de l’action dans le cadre d’une globalisation néolibérale?”, XII Congresso da «Asociaciação para a Pesquisa Intercultural», 1-2 Juillet 2009, organizado na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

125. Martínez Peinado, Javier i Vidal Villa, José María- "Economía mundial", segunda edição (2000) Mc Graw Hill
126. Mayor Zaragoza, Federico. "Hacia una nueva educación superior". Discurso de encerramento da "Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe", organizada em Havana , Cuba, de 18 a 22 de novembro de 1996. Em: "Hacia una nueva educación superior". Colección Respuestas. Caracas, Venezuela: Ediciones Cresalc/UNESCO, 1997.
127. OCDE (1998) – "Redéfinir l'enseignement tertiaire", Paris, pg. 43
128. OIT – Organización Internacional del Trabajo (2000)- "Rapport sur l'emploi dans le monde" 1998-1999- http://www.ilo.org
129. OIT – Organización Internacional del Trabajo (2002) – Conférence Internationale du Travail- 91e. session – 2003- Rapport IV – "Apprendre et se former pour travailler dans la société du savoir"- Genebra, Suiça- ISBN 92-2-212876-1 ISSN 0251-3218 (primera edição);
130. Pirró e Longo, Waldimir (2010), "Reflexões de um engenheiro sobre ciência, tecnologia e educação", Revista de Ensino de Engenharia, v. 29. n.1, pg. 40-50, ISSN 0101-5001 (Ver www.wladimir.longo.nom.br)
131. Idem – "Alguns impactos sociais do desenvolvimento científico e tecnológico" – www.wladimir.longo.nom.br (14.02.2011)
132. Ol**sson, Berit** (1995), "The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education", em Lene Buchert and Kennet King (eds.), *Learning from experience; policy and practice in aid to higher education*, CESO Paperback number 24, pp. 235-246, La Haya, Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO).
133. R. Dias, Marco-Antonio (2010), "¿Quién creó este monstro? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, vol.1, núm. 2,*
134. http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/62/educacion (Consulta: 30.09.2013).
135. Rogers, Everet (editor) (1976) – "Communication and development – critical perspectives"- Saga Contemporary, Social Sciences Issues 32- Saga Publications- Beverly Hills/London,
136. Salmi, Jalmi (2003) – "Construire les sociétés du savoir: nouveaux défis pour l`enseignement tertiaire", – Enseignement supérieur en Europe, Cepes (Unesco) Bucarest, vol. XXVIII no. 1.
137. Sguisardí, Valdemar (2002) – "Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas". Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v 3, n. 7, p 121-144- set/dez 2002
138. The World Bank- (2002) "Constructing knowledge societies", Washington
139. Tilak, Jandhyala B.G. (2008) – "Higher education: a public good or a commodity for trade?" – Prospects (2008) – 38:449-466 – Published online: 2 April 2009, UNESCO, IBE.
140. Tubella I Casadevall, Imma y Vilaseca I Requena, prólogo de Manuel Castells – "Sociedad del conocimiento: cómo cambia el mundo ante nuestros ojos (2005)"- Eureca Media e UOC
141. Tünnermann Bernheim, Carlos, editor (2008) – "La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998", Bogotá, . Pontificia Universidad Javeriana e IESALC (UNESCO)-
142. UNESCO (1995) – "Policy Paper for change and development in higher education" –ED-94/WS/30- Encontrado em inglês (original), francês, castelhano e português em www.mardias.net- volume eletrônico no. 7.
143. U**NESCO (1998)**, "*La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción". Informe Final*, Conferencia Mundial sobre Ensino Superior, 5 a 9 de octubre, París, UNESCO, disponível em

www.unesco.org/educprogram/wche/declaration_eng.htm e também em www.mardias.net, volume 1, anexo 1, texto d declaração e do plano de ação en inglês, francês, espanhol e português.

144. U**NESCO** (2009), *2009 "World Conference on Higher Education: the new dynamics of higher education and research for societal change and development"*, París, UNESCO [5-8 July 2009 - ED. 2009/Conf/402/2, disponível em www.unesco.org/en/wche.2009.

145. Van Gingel, Hans e Dias, M.A.R (2003) – "**Institutional and political challenges of accreditation at the international level" (2006)** – publicado em inglês (original) como capítulo do livro "Higher Education in the world 2007"– Palgrave Macmilan- pgs. 37 to 57 e em espanhol "Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional", em "La Educación Superior en el Mundo 2007" - Madrid/Barcelona/México, Ediciones Mundi-Prensa Libros, pp. 37-57 (versão eletrônica em www.mardias.net , electronic book no. 3, segunda parte, doc. 1).

146. Van Ginkel, Hans (2001)- "Dialogue of Civilizations: Finding common approaches to promoting peace and human development" – United Nations University, Tokyo.

147. Vessuri, Hebe (1998) – "La pertinencia de la enseñanza superior en un mundo en mutación"- pp 417 a 434 em «Perspectivas- Revista Trimestral de educación comparada no. 107- Dossier – La educación superior en el Siglo XXI- vol. XXVIII, no. 3, setembro de 1998, Genebra.

148. Vilaseca i Requena y Torrent i Sellens –"Principios de economía del conocimiento – Hacia una economía global del conocimiento"- Pirámide-2005- Madrid

149. Williams, G. – Section I – "Higher education and society- Introduction"- em Clark, Burton K. Y, Neave, Guy – "The Encyclopedia of higher education"- volume 2- Analytical Perspectives-

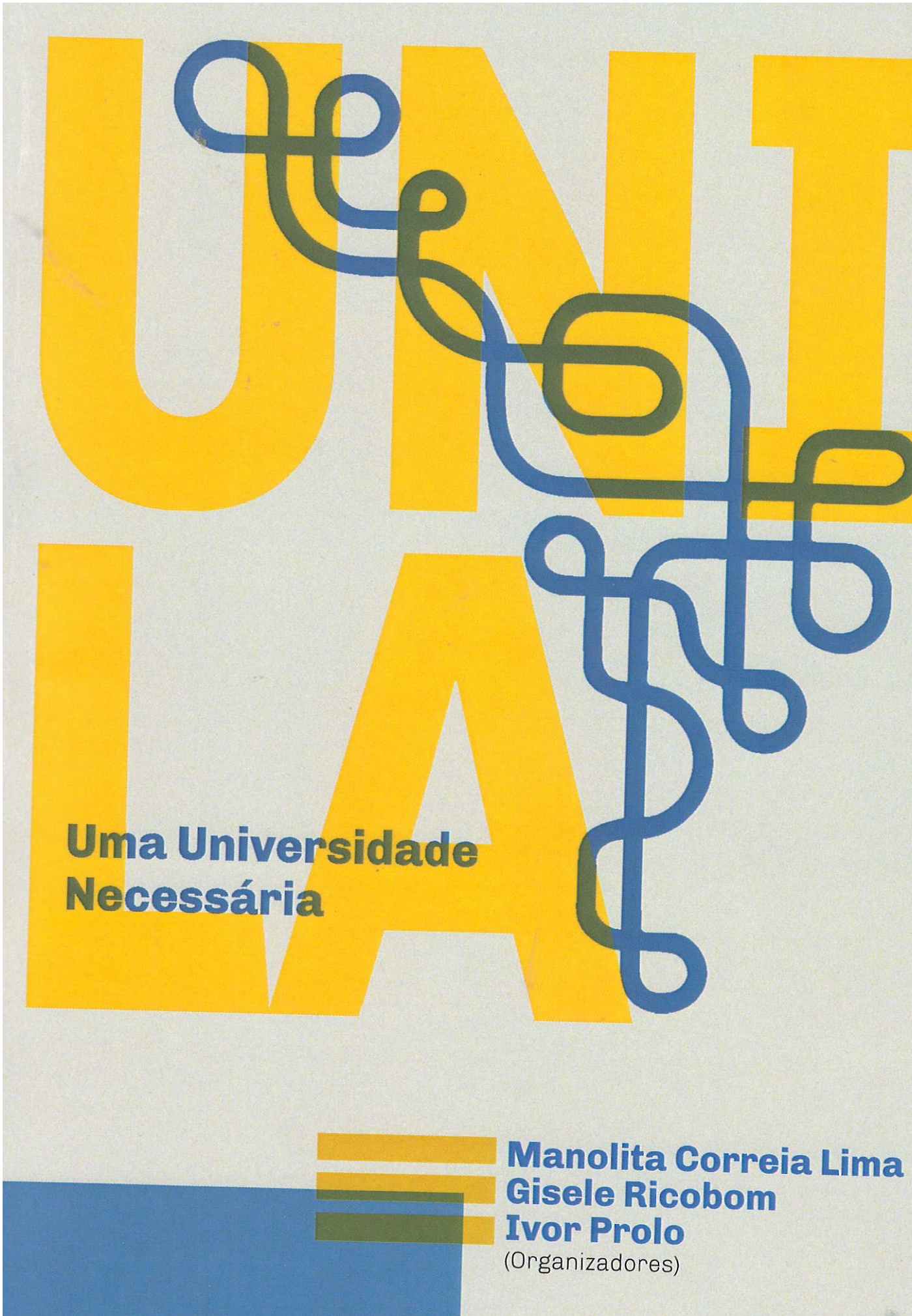
150. Yépez del Castillo (direction) – 2003- "L'Amérique latine et l'UCL – Quelle coopération interuniversitaire dans un monde globalisé?" – UCL Presses Universitaires de Louvain

DOCUMENTO NÚMERO 6

UMA UNIVERSIDADE NECESSÁRIA-

O EXEMPLO DA UNILA[161]

[161] - Livro digital e impresso da CLACSO- "Uma universidade necessária" – coordenadores: Manolita Correia de Lima, Gisele Ricobom e Igor Prolo- Isbn- 978-987-722-576-1 - 2020


UNI
LA
Uma Universidade
Necessária
Manolita Correia Lima
Gisele Ricobom
Ivor Prolo
(Organizadores)

Contenido

Prefácio 9
Marco Antonio Rodrigues Dias

Introdução 37

Capítulo 1. Do Mercosul à América Latina. Reflexões sobre a construção da UNILA 55
Larissa Rosevics

1.1 Introdução 55
1.2 Lentes teóricas 58
1.3 Aspectos metodológicos 64
1.4 Descrição, interpretação e análise 66
1.5. Considerações finais 86
Referências bibliográficas 88

Capítulo 2. A trajetória das epistemologias contra-hegemônicas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana 95
Suélen de Pontes Alexandre, Maurício Pedro Silva e Manuel Tavares

2.1 Introdução 95
2.2 Modelos tradicionais e populares de educação superior 99
2.3. O processo de colonização na América Latina e o pós-colonialismo 107
2.4. O multiculturalismo e o interculturalismo 117

2.5. As epistemologias contra-hegemônicas 122
2.6. Matriz curricular 129
2.7. Notas inconclusivas 132
Referências bibliográficas 136

Capítulo 3. Un análisis de la internacionalización universitaria a través del estudio de caso de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) 141
María Julieta Abba

3.1. Introducción 141
3.2. Dimensión teórica 144
3.3. Dimensión metodológica 155
3.4. Descripción, interpretación y análisis de los datos 162
3.5. Consideraciones finales 185
Referencias bibliograficas 187

Capítulo 4. Intercomprensión entre lenguas neolatinas y contacto lingüístico en la UNILA. Comunicación en contexto académico plurilingüe 193
Angela Erazo Munoz y Francisco Calvo del Olmo

4.1. Introducción 193
4.2. La universidad como espacio de contactos lingüísticos y culturales 195
4.3. Bilingüismo e interculturalidad como ejes para la integración en la Unila 197
4.4. Abordajes metodológicos e interdisciplinaridad 199
4.5. Plurilingüismo, prácticas lingüísticas e intercomprensión 204
4.6. Consideraciones finales 214
Referencias bibliograficas 217

Capítulo 5. Políticas linguísticas na UNILA. Relações entre as línguas na proposta educacional bilíngue 221
Simone da Costa Carvalho e Margarete Schlatter

5.1. Introdução 221
5.2. O cenário multilíngue e multicultural na Unila 223

2.5. As epistemologias contra-hegemônicas 122
2.6. Matriz curricular 129
2.7. Notas inconclusivas 132
Referências bibliográficas 136

Capítulo 3. Un análisis de la internacionalización universitaria a través del estudio de caso de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) 141
María Julieta Abba

3.1. Introducción 141
3.2. Dimensión teórica 144
3.3. Dimensión metodológica 155
3.4. Descripción, interpretación y análisis de los datos 162
3.5. Consideraciones finales 185
Referencias bibliograficas 187

Capítulo 4. Intercomprensión entre lenguas neolatinas y contacto lingüístico en la UNILA. Comunicación en contexto académico plurilingüe 193
Angela Erazo Munoz y Francisco Calvo del Olmo

4.1. Introducción 193
4.2. La universidad como espacio de contactos lingüísticos y culturales 195
4.3. Bilingüismo e interculturalidad como ejes para la integración en la Unila 197
4.4. Abordajes metodológicos e interdisciplinaridad 199
4.5. Plurilingüismo, prácticas lingüísticas e intercomprensión 204
4.6. Consideraciones finales 214
Referencias bibliograficas 217

Capítulo 5. Políticas linguísticas na UNILA. Relações entre as línguas na proposta educacional bilíngue 221
Simone da Costa Carvalho e Margarete Schlatter

5.1. Introdução 221
5.2. O cenário multilíngue e multicultural na Unila 223

PREFÁCIO -

Marco Antonio Rodrigues Dias

Encerrada a Conferência Mundial sobre Educação Superior, em 1998, o então diretor-geral da UNESCO, o espanhol-catalão, Federico Mayor, manifestou sua intenção de agradecer, por escrito, o trabalho feito pelos responsáveis da preparação e da organização deste evento que marcou época. Foi o maior encontro jamais realizado na sede da organização internacional em Paris, quase cinco mil pessoas dele participaram; nas chefias de delegação havia mais ministros de estado, 133, que nas conferências gerais da UNESCO; a declaração aprovada -viu-se depois- tornou-se uma referência permanente para todos os que, no mundo inteiro, trabalham com definição de políticas universitárias. Consagrou o principio de que **o ensino superior deve ser considerado um bem público, acessível a todos, livre e democrático.**

Ousei afirmar que isto era desnecessário. Havia muito que fazer para organizar o seguimento da conferência e assegurar que todo aquele esforço teria continuidade. A resposta de Federico Mayor, breve e incisiva, revelou o senso político e a capacidade de alguém com muita experiência da natureza humana. "**É necessário deixar tudo registrado"**, afirmou Federico Mayor. "É justo que se saiba o que foi feito, porque foi feito e por quem foi feito, para que, no futuro, não haja distorções".

O primeiro mérito do livro "A Universidade Federal de Integração Latino-Americana na Perspectiva da Academia" organizado por Manolita Correia Lima, Gisele Ricobom e Ivor Prolo é justamente o de deixar registrado como foi criada a UNILA, buscando responder a questões como:

- -Quais foram as razões que justificaram a criação de uma entidade como esta destinada à integração da América Latina?
- -Por que, em lugar de se tornar uma instituição multinacional como a Universidade das Nações Unidas, por exemplo, ela se tornou uma universidade pública brasileira, sujeita exclusivamente à legislação nacional?
- -Quais foram os impactos positivos e negativos desta decisão?
- -Como evoluiu a instituição nos seus primeiros anos de vida, que dificuldades marcaram sua existência e como foram solucionados os problemas?
- -Em que medida foi ela capaz de estimular a inclusão de estudantes e de professores estrangeiros?
- -Consegue colaborar efetivamente para uma melhor integração da região?
- -Que importância teve a adoção do0 bilinguismo nos programas de formação da universidade?

- -Que influência tiveram as ideias e conceitos defendidos pela UNESCO, visando ao fortalecimento da educação superior como bem público, devendo a cooperação ser feita entre iguais para compartilhar conhecimentos?

O livro não pretende trazer respostas definitivas a todas estas questões. Mas, num momento, em que a tendência de se transformar a educação e o ensino superior em mercadoria progride no mundo inteiro e é, direta ou indiretamente, estimulada por organismos internacionais de todos os tipos e por vários governos inclusive na América Latina; no momento em que, no Brasil, após uma inflexão no governo Temer, anuncia-se um novo período em que a ideia de educação como bem público parece querer ser abandonada a todo o custo, a presença da UNILA tem um significado especial e cabe, pois, indagar ainda que papel ela pode exercer no âmbito do sistema de educação superior regional e ainda que perspectiva tem de se manter fiel à sua origem, aos objetivos para os quais foi criada?

Este livro é talvez o primeiro documento amplo as tratar destas questões. Obviamente outros trabalhos seguirão, a exemplo de teses diversas, de mestrado e de doutorado, que começam a ser apresentadas tratando da experiência da UNILA. Depoimentos do primeiro reitor Hélgio Trindade e dos que o sucederam, análises de pessoas envolvidas na operação como Fernando Haddad, Alessandro Warley Candeias, Célio Cunha, Ingrid Sarti, Stela Meneghel, serão úteis ao debate que não interessa apenas à UNILA, mas diz respeito ao conjunto de estabelecimentos de educação superior na América Latina.

INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

A UNILA -destaca-se no texto do livro- é herdeira do debate que ocorreu no MERCOSUL Educacional entre os anos 2006 e 2008, em torno da criação de uma universidade no e para o MERCOSUL. Inicialmente, falou-se na criação de uma instituição multinacional. A ausência de mecanismos decisórios que pudessem superar todas as questões ligadas a uma decisão desta natureza, levou o governo brasileiro, sob a presidência de Lula, a superar etapas e criar uma universidade vocacionada à integração latino-americana.

O fato indicava uma mudança radical no posicionamento do Brasil, país que, desde os primórdios de sua constituição, agia como uma grande ilha, protegida pelo oceano, pela floresta amazônica, estendendo-se quase que até os Andes. Com base nestas fronteiras naturais, o Brasil sempre deu as costas aos demais países da região, preferindo, desde que alcançou a independência política, buscar entrosamento com os Estados Unidos e com a Europa longínqua. A localização da UNILA, em Foz de Iguaçu, uma das cidades mais internacionais do Brasil com mais de 80 nacionalidades presentes em seu território em 2018, ao lado de uma tríplice fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai) parecia justificar, por si só, uma iniciativa desta natureza. A existência de facilidades, como terrenos e construções da Itaipu Binacional, tornadas de certa maneira supérfluas com a finalização das obras de construção da barragem, poderiam facilitar a implantação da instituição. A fórmula quase poética usada então revela esta intenção: uma universidade localizada na fronteira, buscando criar um conhecimento para uma América Latina sem fronteira...

O Brasil já havia apoiado anteriormente, em 2008, a criação da União de Nações sul americanas (UNASUL), e, justo naquele momento, o MEC estimulava a presença estratégica de universidades públicas em todo o território nacional. O livro recorda como, entre 2003 e 2010, 14 novas universidades públicas foram criadas no Brasil, 126 novos campi/unidades foram instalados e aumentou de 114 para 272 o número de municípios atendidos por universidades públicas federais. Com o apoio e interesse do Itamaraty, desenvolveu-se então um segmento de criação de instituições voltadas para a cooperação internacional. Trata-se, em particular, da Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS), criada em 2009, com sede em Chapecó (Santa Catarina), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), crida em 2009, com sede na Amazônia, em Santarém, Pará, e a Universidade Federal da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), criada em 2010, com sede em Redenção no Ceará.

Isto significava uma mudança de orientação, que, no caso das políticas universitárias, poderia ter sido completada com o estabelecimento de um caminho em via dupla e não uma via em sentido único. Seria necessário estimular a vinda de estudantes estrangeiros ao Brasil, em particular latino-americanos e africanos, mas, para que a colaboração levasse a uma integração plena, seria necessário que brasileiros fossem buscar conhecimento em universidades de prestígio que existem na região. Isto, no entanto, parece pelo menos não ter ocorrido de maneira suficiente. Dados da OCDE, de 2011, mostravam que o número de estudantes brasileiros estudando no Exterior crescera 14% em apenas um ano. Eram 27.571 em 2008 contra 24.157 em 2007 e 11 mil em 2000. Os países para onde o Brasil mandava mais estudantes, sempre segundo a OCDE eram Estados Unidos, França, Portugal e Alemanha.

O programa Ciência sem Fronteiras, uma iniciativa importante e ambiciosa no campo da cooperação internacional, fora oficializado pelo Decreto 7.642 de 13.12.2011. Previa, no seu início, a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação fizessem estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, deveria buscar atrair pesquisadores do exterior que quisessem se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebessem treinamento especializado no exterior.

O programa teve seus méritos, conhecem-se casos de êxito na formação de jovens brasileiros, no entanto, uma vez mais, deu as costas para a América Latina. E despertou o interesse de países ricos que viam nele uma oportunidade de obter financiamento fácil para suas universidades às quais aplicavam uma política violenta de restrição de financiamentos. Era impressionante ver chefes de estado -presidentes ou primeiros-ministros- voando para o Brasil, acompanhados de reitores de suas universidades para convencer as autoridades brasileiras a enviar mais estudantes a seus países. François Hollande fez isto pela França. The Observer, jornal de Londres, em julho de 2011, publicou artigo (“British BID to attract 10.000 Brazilian students – Minister flies to Brazil to recruit Fee-paying foreign students in a ‘desperate’ ploy to balance the university funding books”), mostrando como o ministro das universidades do governo britânico, David Willett, esperava fazer face ao déficit financeiro das universidades com os fundos provenientes do recrutamento de estudantes brasileiros.

Segundo o jornal inglês, o Brasil pagaria 18.700 libras por estudante enviado ao Reino Unido por um período de nove meses. Em lugar de corrigir eventuais falhas e de melhorar o programa cujos objetivos eram pertinentes e de interesse do país, as autoridades que tomaram o poder em 2016, eliminaram a iniciativa. Uma vez mais, preferiu-se adotar a política do avestruz.

UNESCO E CÓRDOBA

A criação da UNILA se concretizou pela lei no. 12.189 de 12 de janeiro de 2010. Notamos que na comissão de implantação da UNILA, como entre aqueles que foram ouvidos durante uma consulta internacional par definir os rumos que tomaria a nova universidade, muitos haviam participado ativamente dos trabalhos de reflexão no nível nacional, regional e internacional, sobretudo no marco da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, organizada pela UNESCO em Paris em outubro de 1998. É o caso de Hélgio Trindade, de Carlos Roberto Antunes dos Santos, de Célio Cunha, de Stela Maria Meneghel, o mesmo ocorrendo com personalidades consultadas e que ofereceram sugestões à constituição da nova universidade, como o ex-diretor do IESALC em Caracas, Luis Yarzabal e, entre diversos outros: Carlos Tunnerman Bernheim, Jorge Brovetto, Axel Didrikson Takayanagui, Eunice Ribeiro Durham, Juan Carlos Gottifreedi, Lincoln Bizzozero, Luis E. Aragón, Luiz Enrique Orozco Silva, Miguel Rojas Mix, Márcia Rivera, Norberto Fernández, Rodrigo Arocena e Sylvie Didou.

É sabido que a primeira reunião da comissão de implantação da UNILA realizou-se no escritório da UNESCO, em Brasília. Era um símbolo. A nova instituição definia princípios básicos compatíveis com aqueles consolidados no "policy paper" da UNESCO de 1995 –"**Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior"**- e, sobretudo na **declaração da Conferência Mundial de 1998**. Seguramente, a constatação fato, identificada no livro de que o projeto da UNILA se contrapunha a uma universidade alheia às questões sociais, não era estranho a esta ligação. A característica mais visível da declaração da CMES de 1998 foi justamente a de que não existe ensino superior de qualidade que não seja pertinente, ou seja, que não busque participar da solução dos problemas da sociedade. Dessa orientação fazem parte a busca da criação de um espaço propício à criação e compartilhamento do conhecimento, o favorecimento do vínculo entre educação e mundo do trabalho, a superação de toda forma de discriminação na educação.

Não é, pois de estranhar a intenção de se configurar a UNILA como um projeto institucional e pedagógico voltado à "promoção da diversidade cultural, numa perspectiva humanista, científica e tecnológica que leva em consideração o desenvolvimento latino americano, sobretudo dos países menos desenvolvidos".

É interessante notar também o resgate histórico que fazem os autores do livro ao posicionamento da reforma e da declaração de Córdoba de 1918, cujo centenário se comemorou

com a IIIa. CRES –Conferência Regional da Educação Superior- de 11 a 14 de junho de 2018 e com as comemorações oficiais do centenário na mesma cidade de Córdoba, no dia 15 de junho de 2018. Em discursos durante conferência e posteriormente, no dia 15 de junho, durante a cerimônia oficial de comemoração da Reforma de Córdoba, declarei, entre outras coisas:

> "América Latina só terá chance no mundo moderno mantendo-se unida, deixando seus países de se darem as costas uns aos outros. Até Córdoba 1918, a universidade latino-americana era **organizada como uma torre de marfim, não pertinente, dogmática e isolada da sociedade**.
>
> **"Córdoba é fruto de uma época.** Os princípios que ali foram adotados e as decisões tomadas eram todas progressistas para o início do século XX, algumas medidas respondiam a questões de conjuntura, passageiras, seguramente já não se podem aplicar aos dias de hoje, enquanto muitos princípios, numa visão prospectiva, atingiam a essência das instituições acadêmicas, são, portanto permanentes e válidas até hoje.
>
> "A Córdoba, entre outras coisas a comunidade acadêmica latino-americana deve:
>
> -A consolidação da ideia de **autonomia universitária** na região, em oposição, na época, ao dogmatismo de um clero ainda aferrado em métodos inquisitoriais e de uma sociedade herdeira do sistema colonial espanhol, hoje necessária contra a comercialização e o pensamento único dominantes;
>
> -A **necessidade de que as instituições universitárias mantenham vínculos com a sociedade, tratem de problemas da sociedade, encontrem na sociedade a justificação principal de sua existência;**
>
> - **A democratização através da gratuidade,** considerada instrumento para ampliar o aceso às universidades;
>
> -A antecipação dos movimentos de **integração do continente**, com o apelo lançado pelos estudantes de Córdoba a seus companheiros de toda a América".

Destaque-se que, durante a IIIa. CRES, promoção conjunta do IESALC da UNESCO, da Universidade Nacional de Córdoba e do conjunto das universidades argentinas, com a participação de instituições de toda a América Latina, mais de dez mil participantes adotaram uma declaração em que, após ratificar os princípios adotados na CMES de 1998 e na Ia. CRES (Havana, 1996) e IIa. CRES (Cartagena de Índias, 2008), reafirma o postulado da

> "Educação Superior como um bem público social, um direito humano e universal, e um dever de os Estados. Estes princípios baseiam-se na profunda convicção de que o acesso, uso e democratização do conhecimento é um bem social, coletivo e estratégico, essencial para garantir os direitos humanos básicos e essenciais para o bem viver dos nossos povos, a construção de cidadania plena, emancipação social e **integração regional na América Latina e no Caribe".**

IMPORTÂNCIA DA COOPERAÇÃO

A importância da cooperação é destacada por todos. Estados Unidos, desde há muitas décadas, tem consciência de que cada dólar aplicado em programas de cooperação gera, no futuro, valores importantes para sua economia, com o retorno provocado por especialistas que se tornam

responsáveis políticos e empresariais e que, naturalmente, buscam reforçar vínculos com o país onde adquiriram sua formação profissional e/ou científica básica.

Na Europa, experiências como a do Programa Erasmus revelam o mesmo fenômeno. A cooperação ajuda a consolidar a ideia de uma Europa unida na defesa dos interesses coletivos, com a solução dos problemas entre gente que se entende e não através da guerra. Quando ministro da educação do governo Jospin na França, Claude Allègre, que, depois, veio a ser o grande formulador da política de transformar as universidades francesas em exportadoras de produtos educativos, reclamava da diminuição de recursos para a cooperação, e dizia que buscaria aumentá-los, justificando sua posição com o fato de que, **se isto não fosse feito, estudantes e pesquisadores, mais tarde, quando se tornassem responsáveis políticos ou empresariais iriam "querer cooperar com os outros e não conosco"**. Há que se saber, no entanto, de que cooperação se fala e de que tipo de educação superior se quer promover. O atual governo francês, sob a presidência de Macron, anunciou a intenção de, a partir de 2019, aumentar sensivelmente para os estrangeiros o acesso ao ensino superior na França. Os estudantes franceses imediatamente protestaram contra a medida, pois sentiram que o próximo passo de uma política como essa seria contra eles.

Os autores se referem **a duas visões** que explicam as orientações das políticas universitárias adotadas no mundo de hoje e constatam, com razão, que, agora, é a tendência utilitarista que leva à comercialização da educação a que domina (2018/2019). "Para a universidade, a internacionalização seria um meio de se autofinanciar e não necessariamente a busca de construção de conhecimento coletivo, característica encontrada na origem da universidade".

Os autores do livro têm razão. Desde algumas décadas, duas racionalidades fundamentam as ações dos estabelecimentos do ensino superior, uma tratando a educação como bem público, a segunda, dominante atualmente, vendo neles empresas capazes de vender produtos a quem possa comprá-los. A tendência à comercialização se amplia e a educação se torna um dos principais itens de exportação de vários países. Fator determinante desta tendência foi a decisão da OMC, em 1998, de definir os serviços que deveriam ser considerados como comerciais, incluindo, entre eles, a educação superior e o ensino à distância. Hoje, notam-se vários processos que, embora apontados como independentes, em realidade são conectados e têm, entre seus objetivos fundamentais, consolidar o princípio de uma modernização do ensino superior, sinônimo de comercialização e de adoção de modelos únicos.

A comercialização da educação é o que, em realidade, independentemente de documentos em que frequentemente domina o politicamente correto, defendem, na prática, organizações como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e, ainda a Comissão Europeia e a Organização Mundial do Comércio (OMC), com a conivência e apoio mesmo de certos funcionários do próprio sistema das Nações Unidas. Ela se baseia nos princípios do Consenso de Washington ao ensino superior, que, aplicado à educação superior, significa:

-**Redução** do montante de investimentos no ensino superior;

-**Estímulo prioritário** e, em certos casos, exclusivo ao **ensino de base;**

-Transformação do **ensino superior e do ensino a distância em objeto comercial;**

-Regulação dos sistemas educativos em conformidade com **princípios consolidados no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC).**

Boa parte do financiamento das universidades em um número crescente de países obtém-se através de estudantes estrangeiros. Exemplo mais flagrante desta tendência é o do Reino Unido. Em sua edição de 7 de agosto de 2010, o semanário inglês "The Economist" apresentou dados que confirmam análises que vêm sendo feitas já há bastante tempo. Segundo a OCDE, em 1980, cerca de um milhão de estudantes estavam inscritos em estabelecimentos de ensino superior no Exterior. Este número dobrou vinte anos depois, e, após mais uma década, praticamente triplicou. De fato, em 2007, calculava-se que cerca de 3 milhões de estudantes buscavam sua formação fora de.seu país de origem. Vinte por cento deles deslocaram-se para os Estados Unidos e 12% para o Reino Unido, o segundo país a receber mais estrangeiros em seus estabelecimentos de ensino superior. **Trata-se de um grande negócio**. Com receitas de 25.4 bilhões de libras por ano, somente no Reino Unido, o ensino superior é uma indústria comparada à dos meios de comunicação, maior do que a das agências de publicidade e muito mais voluminosa que a aviação ou a indústria de produtos farmacêuticos.

Os estudantes estrangeiros são responsáveis, em grande parte, pelo financiamento das universidades. No final dos anos oitenta e princípios dos noventa, os ingleses pagavam 500 libras e os estrangeiros dez vezes mais, ou seja, 5 mil libras. Desde então, o aumento das anuidades é permanente, com o peso maior incidindo sobre os estrangeiros, inclusive latino-americanos. No início da segunda década deste século, em 2010, calculava-se que os estudantes ingleses e originários da comunidade europeia pagavam por ano 3.290 libras de anuidades, enquanto um estudante estrangeiro de outras regiões no Imperial College London, que não é dos mais caros, tinha de contribuir com 20.750 libras por ano, calculando-se que necessitaria ainda de pelo menos 14 mil para gastos de sobrevivência.

O que ocorreu no Reino Unido repetiu-se em todo o mundo anglo-saxônico, em particular nos Estados Unidos, Austrália, Canadá, Nova Zelândia e, em termos reais, tornou-se política oficial do conjunto dos países da OCDE. Em Harvard, nos Estados Unidos, por volta de 2010, um estudante estrangeiro tinha de pagar o equivalente a 22 mil libras por ano e na Universidade de Sidney, na Austrália, um estudante de Física pagava o equivalente a 22 mil libras anuais, além de necessitar de mais 12 mil para sobreviver no país (residência, alimentação etc).

ÊXODO DE CÉREBROS

O jornal francês "Le Monde" (16 de julho de 2010), revelou que dos 2 a 2.5 milhões de jovens originários do mundo inteiro que chegavam cada ano nos países da OCDE para completar seus estudos, em média **21% se instalavam nestes países após terminarem o curso**. Em outras palavras, um estudante em cinco não regressava a seu país de origem. Trata-se de uma tendência estimulada pelos países ricos. A mão de obra sai barata, fala a língua do país, teve tempo para provar sua capacidade de adaptação aos usos e costumes locais. O Canadá que, no passado, destacava-se pelas políticas de cooperação solidária, agora dá prioridade à obtenção de vistos permanentes para jovens diplomados estrangeiros, visando a sua permanência no país. A França, hoje, defende uma política de

“immigration choisie”, facilitando a concessão de visa para jovens qualificados, entre os quais destacam-se os que completam estudos no país.

Na mesma linha de ação, um país, Estados Unidos, aprovou uma lei em 29 de novembro de 1990 (lei 101-649) estabelecendo categorias de preferência para a concessão de autorização de trabalho em seu território. O artigo 121 desta lei autorizava a imigração por ano de até 40 mil “professores e pesquisadores eméritos” fora de qualquer cota prevista por outros instrumentos relativos à imigração. A União europeia, por sua vez, não esconde que os financiamentos generosos a programas como “Erasmus Mundus” têm como um de seus objetivos principais o recrutamento dos melhores cérebros de outras partes do mundo. Para isto, estimula a criação de doutorados compartidos, acompanhados de programas ambiciosos de bolsas. O objetivo de Erasmus Mundus, segundo Sarah Piovezan, em artigo publicado em Le Monde, no dia 29 de janeiro de 2008, é explicitamente o de **recrutar os melhores cérebros estrangeiros. O que menos conta nesta política é a generosidade.**

Fazer o que o Brasil andou fazendo, ou seja, enviar estudantes aos países ricos e à Austrália, sem contrapartida, sem assegurar que a formação servirá aos interesses do país, sem garantir o regresso do pessoal que envia para fora, é uma atitude de suicídio. Os países que fizerem isso estarão dando, de mão beijada, aos países ricos a possibilidade de recrutar os melhores cérebros, já com formação avançada. Uma política correta poderia ser a que adotou a China que decidiu melhorar o equipamento dos laboratórios de suas instituições, garantir melhores condições de trabalho a seus especialistas nacionais e condições de trabalho decente para os que terminam os estudos no Exterior e regressam ao país. Estes, quando voltam, encontram estruturas adaptadas no domínio de sua pesquisa e melhores perspectivas de carreira.

Estes fatos facilitam a compreensão do fenômeno da tendência de se transformar o ensino superior em mercadoria e propostas feitas no quadro de organizações internacionais e mesmo de países com boa imagem internacional como os escandinavos para que os países em desenvolvimento limitem-se a priorizar o ensino básico e reduzam suas inversões em educação superior própria. Aconselha-se aos países em desenvolvimento a entregarem a formação neste nível a países membros da OCDE. Poucos reagem a esta política. Mesmo países intermediários, como Austrália e Nova Zelândia, passaram a adotá-la com afinco.

A Austrália, em pouco tempo, passou de pouco mais de vinte acordos bilaterais a dois ou três mil no final do Século XX e este número continua se ampliando. Antes da passagem do século, 10% dos estudantes deste país já eram estrangeiros. Somente da China, em 2010, procediam 63 mil estudantes ali localizados. A China buscou inverter esta situação, adotando medidas para melhorar o nível de suas instituições e para trazer de volta pesquisadores e professores que se expatriaram. Analistas consideram que, a longo prazo, políticas como as que são estimuladas pela OCDE poderão criar problemas, porque muitos dos que terminarem os estudos, buscarão permanecer lá onde estudaram, provocando uma perda para seus países de origem.

A UNILA, mantendo o ensino gratuito e investindo em políticas centralizadas no estudante, coloca-se frontalmente em oposição à política dos países membros da OCDE e, por isto, poderia transformar-se facilmente em um polo de atração principalmente para oriundos mais pobres de

países latino-americanos, que dispõem de poucas oportunidades de formação qualificada mesmo em seus países de origem.

ENSINO SUPERIOR COMO BEM PÚBLICO

A outra "racionalidade" na definição de políticas para o ensino superior é a que a define como um bem público, acessível a todos de maneira democrática e sem discriminação. Tem como objetivo a construção de uma sociedade melhor e vê a cooperação como um instrumento para compartilhar o conhecimento. Quem consolidou estes princípios foi a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI realizada na UNESCO em outubro de 1998. A CMES tornou-se a peça fundamental na consolidação das ideias de educação superior como bem público. Foi grande o número de representantes estudantis – mais de 500- de associações universitárias, de sindicatos de professores e pesquisadores, de representantes políticos como o atual presidente do Uruguai, Tabaré Vasquez Havia então uma consciência de que a cooperação internacional é uma necessidade para as instituições de ensino superior de todos os países. Em nossos dias, nenhuma instituição tem condições de ser excelente em todos os domínios.

Em 1998, a importância da cooperação foi de tal maneira realçada que, no documento relativo ao "marco de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior" aprovado pela CMES, figurou o princípio de que **a cooperação** não deveria ser apenas instrumental –um meio para se atingir um fim- mas **devia ser incluída entre as missões de base do ensino superior.**

A declaração e o plano de ação são considerados desde 1968 elementos de referência nos estudos sobre políticas universitárias no mundo inteiro. Vale a pena destacar os seguintes pontos que são compatíveis com as propostas iniciais de objetivos da UNILA:

> -O acesso à educação superior deve ser o mais amplo, nos termos do artigo 26.1 da Declaração universal dos direitos humanos. **Nenhuma discriminação** pode ser aceita para restringir este direito e os poderes públicos devem velar para que este direito possa ser exercido por todos.
>
> -A diversificação pode ser um meio de reforçar a igualdade de oportunidades, mas independentemente de quem presta **o serviço educativo, este deve, essencialmente, ser considerado um bem público.**
>
> -A qualidade é um conceito multidimensional que engloba todas suas funções e atividades. Qualidade e pertinência são conceitos interligados. Não há qualidade se a instituição não for pertinente, isto é, se não participar da busca de soluções para se construir uma sociedade mais justa. Posições monopolistas foram rechaçadas. **Os sistemas de educação superior devem levar em consideração os aspectos culturais e sociais**. A função da pesquisa é essencial, assim como os processos de avaliação, tanto interna como externa.
>
> -É de suma importância que professores e estudantes participem das decisões relativas aos programas e à gestão das universidades. As universidades devem ser democráticas e, para isto, toda e qualquer discriminação no acesso, sobretudo as

> relativas ao gênero devem ser eliminadas. O desenvolvimento das novas tecnologias deve ser impulsionado em todas as instituições, no mundo inteiro, ressaltando-se que, em nenhum caso, deveriam poder se transformar em instrumentos de dominação e de monopólio.
>
> -Finalmente, impõe-se **a necessidade de uma ação vigorosa em favor da cooperação, da mobilidade como instrumento de cooperação e sobre a construção de um sistema baseado em redes e inspirado nos princípios de solidariedade e da distribuição equitativa do conhecimento**.

Para manter o ensino superior como bem público, a CMES de 1998, seguida pela Conferência Regional da Educação Superior da América Latina e Caraíbas de 2008 e a IIa. CMES de 2009 estabeleceram três pontos essenciais: a pertinência, a melhoria de qualidade de conteúdo e de gestão e a internacionalização considerada essencial para reduzir as diferenças entre os países.

Uma volta às decisões da CMES de 1998 é necessária, em particular o seguimento da recomendação de que os estabelecimentos de ensino superior definam ou redefinam suas missões conjuntamente com a sociedade e considere a cooperação, cooperação solidária, como figurando entre suas missões.

O livro dá destaque à Conferência Regional sobre Educação Superior - CRES 2008 - em Cartagena de Indias "no qual se propunha a geração de espaços acadêmicos comuns que seriam promotores da integração regional e da cooperação Sul-Sul, sob uma perspectiva de internacionalização solidária". A UNILA tenta manter esta perspectiva que se tornou mais difícil em função da mudança do contexto político brasileiro desde o momento do afastamento de Dilma Roussef e da irrupção do governo Temer, com a chegada de dirigentes "representantes de los intereses de las clases altas, assim como de aquellos sectores más convervadores".

PLURALISMO LINGUISTICO

O livro registra também os êxitos e dificuldades da UNILA no estímulo ao pluralismo linguístico como instrumento para a promoção de processos de integração e de mobilidade acadêmica, com isso, reforçando contactos entre saberes, idiomas e culturas.

A língua é um fator importante na cooperação e pode transformar-se em vantagem incomensurável. Disso, por exemplo, aproveitam-se as universidades espanholas. Há cerca de 400 milhões de pessoas no mundo que falam o espanhol. O sucesso de projetos como o da rede Universia baseia-se, em grande parte, no fator comunidade linguística. Esse é um ponto que, bem explorado, poderia dar à UNILA, como à sua congênere UNILAB, em Redenção, no Ceará, uma vantagem segura. Hoje, no mundo, entre 200 a 250 milhões de pessoas falam o português. Redes que têm sucesso baseiam-se muitas na proximidade geográfica, e muitas na aproximação cultural. Exemplo marcante são as redes baseadas no fator língua e cultura, como as instituições que atuam na área do Commonwealth.

A experiência bilíngue da UNILA poderá servir de experiência a outras instituições para também estimularem maior abertura à presença de estudantes latino-americanos, adotando em certos casos cursos bilíngues (português e espanhol) e promovendo uma autêntica ciência sem fronteiras.

O livro mostra com muita clareza que conciliar objetivos universalisantes, respondendo, ao mesmo tempo, a todas as exigências de uma legislação nacional, não podia ser –como não foi- tarefa fácil. A atitude da população brasileira, em grande parte hostil à imigração também não facilita uma política de integração e, na prática, revela dificuldades em aceitar o ideal de viver juntos. Foz de Iguaçu é, insistimos talvez a cidade mais internacionalizada do Brasil, isto não significa que os preconceitos ali não existam, talvez até, em certos casos, sejam exacerbados com a presença de jovens em grande quantidade falando idiomas diferentes, vestindo-se de maneira não ortodoxa e tendo costumes que não são os tradicionais das populações brasileiras. Ao contrário do que pensam muitos brasileiros, o Brasil, um país formado por imigrações múltiplas além da base portuguesa, africana e indígena, é um dos países com menor taxa de imigrantes e de refugiados nos tempos atuais. E a sociedade, numa herança forte dos tempos coloniais, revela abrigar práticas e atitudes conservadoras, com a presença forte de segmentos racistas.

Não se pode negar, no entanto, pelos fatos narrados, pelas entrevistas com alunos estrangeiros que muitos dos ideais da UNILA começaram a se executar. Num território onde no passado havia guerras em busca do controle territorial e verdadeiros genocídios como ocorreu com a exterminação dos indígenas reunidos nas missões jesuíticas e com guerras fratricidas na região, uma instituição educativa começou a funcionar para provocar a paz, o entendimento, a cooperação. Em vez de guerra, os jovens passaram a desenvolver amizades e, em muitos casos, a descobrir as delícias do amor multinacional.

Com predominância de estudantes da região do MERCOSUL, dos territórios das missões jesuíticas, em 2018, a UNILA chegou a receber estudantes de 19 países latino americanos. Um sucesso, mostrando ser possível criar e desenvolver um espaço de encontro e de articulação de pesquisadores em torno de temas relativos ao continente. Desenvolveu programas marcados pela interdisciplinaridade, pela interculturalidade, pelo bilinguismo e mesmo pelo multilinguismo com atividades às vezes nas línguas indígenas da região (guarani principalmente, mas também o quíchua e o aimará) com ações marcadas pela integração solidária e buscando criar mecanismos que assegurassem uma gestão democrática.

A UNILA, conforme mostram os autores dos diversos capítulos, abriu caminho para uma reação, na região, à hegemonia e mesmo monopólio do inglês na produção científica. A meta inicial era de alcançar o índice de 50% de estudantes brasileiros e 50% dos demais países da região, enquanto os docentes seriam 250, metade de brasileiros, metade proveniente dos demais países. Esta meta não foi alcançada e dificilmente poderia sê-lo por razões facilmente compreensíveis. Não é uma instituição multinacional, os recursos colocados à sua disposição para a integração jamais chegaram ao nível necessário e, desde 2016, deixou de ser prioritária para as autoridades brasileiras.

A UNILA expandiu-se rapidamente. Em 2014, tinha 2 mil alunos, em 2018 já eram 4.869 em 29 cursos de graduação, 10 de pós-graduação sensu stricto e 4 de pós-graduação lato-sensu, 362

professores e 525 técnico-administrativos. Nas entrevistas, muitos estudantes estrangeiros mostraram sua satisfação pelo fato de poderem apresentar questões em sua língua ainda que os professores muitas vezes respondessem em português. Reclamaram do fato de alguns funcionários não terem sido preparados para funções multiculturais, com atendimento precário mesmo em português.

MECANISMOS PARA REFORÇAR EXCLUSÃO

No livro, fala-se da função que exercem mecanismos como o dos rankings onde se estabelecem parâmetros de avaliação que não representam a realidade da totalidade dos países e sim apenas a de uns poucos que são justamente os que estabelecem as regras do jogo. É, segundo os autores, um instrumento que reforça uma situação de universidade questionada marcada pela dependência, exclusão e relação inorgânica entre educação superior e sociedade.

Os autores do livro têm razão em mencionar os efeitos deletérios dos rankings. Estes não são, no entanto, os únicos elementos de um processo que visa a manter regiões como a América Latina em um regime neo colonialista e que reforça a visão comercializante da educação. Há todo um esquema montado, em nível internacional, que, se mantido, conseguirá colaborar com o desmonte do Estado e com o pensamento único. É a consolidação do neocolonialismo versão século XXI.

De que processo ou processos está falando?

Antes mesmo dos rankings, na base de tudo está a decisão de implementação dos princípios do AGCS - **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 AGCS-GATS, estão os pontos fundamentais que explicam a decisão da comercialização da educação superior. Além dos rankings outros sub-processos em curso são:

- 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 e aprovação de uma convenção mundial com esta mesma base;
- **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;
- Desenvolvimento incontrolado dos Massive Open On-Line Courses **(MOOC)**.[162]

O que há de grave ou de problemático nestes procedimentos?

[162] - Em 2017, a AUGM – Associação de Universidades Grupo Montevidéu lançou o livro “”Educação Superior como Bem Público – Perspectivas para o Centenário da Reforma de Córdoba” de M.A. Rodrigues Dias. Existe versão impressa em espanhol e em português. O texto pode também ser encontrado em Internet, juntamente com uma versão em inglês, no site da AUGM e em Researchgate (Marco Dias).

Uma lógica de natureza econômica e financeira, cujos critérios são essencialmente mercantilistas é o que predomina. Num exemplo claro de posicionamento oposto à concepção de serviço público baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. The Economist (14 de janeiro de 2017, p. 9) citou o fundador de um MOOC, Udacity, que previu que "em 50 anos o número de universidades se reduziria a apenas dez". Evidentemente, não creio que isto ocorra, mas o significado desta declaração é claro: universidades nacionais deixariam de ser necessárias.. Todo o "serviço" seria feito pelos MOOC. A formação de milhões de estudantes seria feita por pequenos grupos baseados em 2 ou 3 países que, mesmo se utilizarem sócios nos países objeto, controlarão todo o conteúdo e ainda toda a operação financeira. Seria um grande negócio, sem dúvida. E está claro que um dos produtos desta operação seria a edificação de um sistema uniformizado de ensino superior em todo o mundo. Este processo, além do mais, concentrando em poucos países a formação de qualidade, tenderá a reforçar o êxodo de cérebros.

MUNDO DO TRABALHO

Por isto razão têm os que pensam que uma inserção mais efetiva no mundo do trabalho deva constituir parte da formação acadêmica e que, para isto, deve-se planejar que os estudantes, por meio de sistemas de estágios, retornem ao seu local de origem e elaborem dissertações **sobre problemas dos países de onde se originam. Para isso, no caso da UNILA, seriam necessários compromissos com as autoridades dos países e com cada estudante em particular**.

Tal medida teria sérias implicações financeiras. Quem arcaria com os gastos de deslocamento dos estudantes de Iguaçu para o país de origem e de seu regresso? Por quem seriam orientados durante sua permanência nos países de origem para realizarem estágios ou para obterem créditos nas instituições locais? Quem pagaria os tutores ou orientadores nos países de origem dos estudantes? Como seriam selecionados e por quem estes tutores?

O problema poderá tornar-se mais grave em relação aos docentes. A previsão de que a metade dos docentes seja originária dos países de língua espanhola é generosa, como evitar o êxodo de cérebros?

É tema para reflexões ulteriores que o livro poderá provocar. É evidente que algumas medidas poderiam ser concebidas ainda que não resolvam o problema em sua integralidade. Para marcar sua presença, com uma política de solidariedade, a UNILA poderia investir, de início, em alguns programas de formação virtual, em que professores poderão trabalhar permanecendo em seus países de origem e que muitos estudantes somente viessem ao Brasil para um curto período de formação presencial.

Evidentemente, a implementação prevista de forte política de acompanhamento e assistência estudantil, integrada ao processo educativo com apoio em tutorias e bolsas de estudo, poderia, neste caso, servir de instrumento para estimular o regresso dos estudantes a seus países. A formação virtual, com projetos de impacto logo no início, poderia servir para **sinalizar que a UNILA não foi criada para estimular e nem mesmo para tolerar o êxodo de cérebros.**

Utilizando a experiência do Programa UNITWIN-Cátedras UNESCO, a UNILA poderia fazer uma aproximação com outras universidades da região experientes no e-learning e com instituições como a UNED –Universidad Nacional de Enseñanza a Distancia- e UOC –Universidad Oberta de Cataluña-, na Espanha e com a cátedra UNESCO de e-learning em Helsinki, na Finlândia, coordenada por Tapio Varis que, além de ser competente tecnicamente, é fluente em espanhol e compreende o português. Segundo os princípios de UNITWIN, todo compromisso de colaboração deve implicar que representantes dos países vistos como receptores da colaboração devam participar da definição dos objetivos dos programas e igualmente de sua gestão, deixando de serem meros receptores passivos para que todas as instituições participantes sejam consideradas iguais e agissem efetivamente em conjunto.

Entre outros temas que poderiam interessar a UNILA, num programa desta natureza, dois parecem evidentes nos tempos atuais: **Formação de professores e de gestores em educação; Formação de economistas e de pesquisadores nesta área.**

A CMES de 1998 chamou a atenção, em seu artigo 1o. inciso (f) à missão do ensino superior de "contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação do pessoal docente". Referência a esta missão é feita também no artigo 3 que trata da igualdade de acesso, onde no item (b) se declara que "a igualdade no acesso à educação superior deve começar pelo fortalecimento e, se necessário, por uma reorientação do seu vínculo com os demais níveis de educação, particularmente com a educação secundária. As instituições de educação superior devem ser consideradas e vistas por si mesmas como componentes de um sistema contínuo, o qual elas devem fomentar e para o qual devem também contribuir, começando tal sistema com a educação infantil e primária e tendo continuidade no decorrer da vida".

No artigo 6, dedicado justamente à "orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior", pode-se ler no item (c) que "a educação superior deve ampliar sua contribuição para o desenvolvimento do sistema educacional como um todo, especialmente por meio do melhoramento da formação do pessoal docente, da elaboração de planos curriculares e da pesquisa sobre a educação".

Com base nesta proposta, desde 1999, um grupo de universidades espanholas e brasileiras elaborou um programa, o PACI –Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária- visando à formação dos professores das quatro primeiras séries do ensino básico. O programa foi implementado em Minas Gerais, de 2002 a 2004, com modificações, passando a ser conhecido como Programa Veredas. Sua implementação, sob a liderança da Universidade Federal de Minas Gerais –UFMG- esteve a cargo de uma rede de 18 universidades, públicas e privadas, que atuam no Estado de Minas Gerais. Foi um sucesso.

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 a questão da formação de economistas nos tempos atuais. Insistiu-se em que, nos programas de formação dos economistas, há frequentemente uma falta de visão crítica, uma concentração do programa numa parcela insuficiente da disciplina econômica e 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 postkenesiana etc.

Para enfrentar este tipo de questões, criou-se recentemente, na França, com apoio da UNESCO, uma cátedra internacional UNESCO-Bernard Marris- Economia Sociedade, que tem por objetivo abrir a ação dos profissionais deste 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 desta cátedra. A UNILA poderia\ associar-se a esta rede.

DEFINIÇÃO DAS MISSÕES

Para manter-se fiel às suas origens e evitar que ideias “destrambeladas” como a de políticos que há algum tempo sugeriram que a UNILA fosse incorporada a uma universidade estadual existente em Foz de Iguaçu, a comunidade acadêmica da UNILA poderia, como sugerido pela CMES de 1998, lançar uma operação destinada à elaboração de um documento que formalize suas missões, guardando e reforçando os pontos fundamentais que justificaram sua criação.

O documento poderia retomar o que foi mencionado pelos participantes da CMES de 1998 quando estatuíram que “sem instituições de pesquisa adequadas que preparem uma massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país poderá garantir um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável nem reduzir as brechas que separam os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. Transferir conhecimentos, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades para reduzir esta disparidade».

Para se alcançar este objetivo, três pontos são essenciais ou fundamentais:

i) A **pertinência** que tem como objetivo estimular as instituições de ensino superior a que contribuam com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e que colaborem com a busca de soluções a problemas humanos urgentes como os relativos à população, meio ambiente, paz e compreensão internacionais, democracia e direitos humanos. Nos dias de hoje, é fundamental o compromisso destas instituições com os objetivos do Milênio, ou seja: erradicar a pobreza extrema e a fome; garantir que todas as crianças terminem o ensino básico; promover a igualdade entre os gêneros e a autonomia da mulher; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; evitar o aids ou sida, malária e outras enfermidades; assegurar a sustentabilidade do meio ambiente e fomentar uma associação mundial para o desenvolvimento. No caso da UNILA, prioridade seria confirmada a ações visando à integração da América Latina.

A resposta às necessidades da economia deve ser dada no marco de uma visão em que os valores éticos, a participação e o reforço da democracia estejam presentes. A pertinência implica uma utilização eficaz dos recursos públicos, o que requer uma prestação de contas à

sociedade e uma gestão eficaz, preservando-se a autonomia e as liberdades acadêmicas. A pertinência implica também o desenvolvimento de relações com o mundo do trabalho, envolvendo empresas públicas e particulares como os trabalhadores e também uma ação em favor do desenvolvimento do conjunto do sistema educacional.

ii) A melhoria da **qualidade** se implementaria através de vários meios, entre eles a reforma das práticas educacionais, a modernização da gestão e principalmente a elaboração dos programas com o reforço de estudos multidisciplinares, e da utilização de novas tecnologias, o desenvolvimento de programas flexíveis e de programas de educação permanente. O desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino superior é indispensável assim como a reforma das políticas relativas ao pessoal das instituições de ensino superior. A formação do pessoal administrativo para participar da gestão de uma instituição com estas funções, num quadro multicultural, seria também vital.

iii) A **internacionalização** vista desde a perspectiva do ensino superior como bem público faz parte da essência mesmo da UNILA segundo a lei que criou a instituição e deverá colaborar para reduzir os desequilíbrios entre os países da região, através da transferência de conhecimento e da tecnologia, de uma atitude de entendimento intercultural e de favorecimento do recrutamento de candidatos mais carentes dos países da região, sem discriminação de espécie alguma.

Todos estes elementos poderiam ser incluídos em um documento da UNILA sobre missões e objetivos. É uma instituição pública brasileira e tem que se adequar ás exigências da lei, mas tem missões específicas que exigem práticas diferenciadas do comum das universidades nacionais. Para exercer um papel na esfera internacional, inclusive estimulando programas de cooperação com outras áreas em desenvolvimento, é necessário que a região se una e seja capaz de definir objetivos comuns. Na medida em que vários dirigentes políticos continuem a agir de maneira imediatista e olhem, com prioridade, interesses de grupos político-partidários nacionais, a região continuará dependente e à mercê de decisões tomadas no Exterior. A região não poderá ser mais decente e mais justa em suas estruturas políticas e sociais, nem terá condições de enfrentar a concorrência econômica e financeira que, em tempos de globalização, será cada vez mais implacável. A UNILA não pode se limitar a uma visão paroquial respondendo a interesses limitados de políticos de visão curta.

A cooperação, ao contrário do que ocorria no passado, deve ser simétrica e baseada na solidariedade e igualdade entre todos os participantes. A globalização é uma realidade, a regionalização também se impõe e, em consequência, é necessário estabelecer-se uma estratégia de desenvolvimento que busque fortalecer a criação de um forte espaço regional.

Não há dúvidas de que a leitura do livro “A Universidade Federal de Integração Latino-Americana na Perspectiva da Academia” organizado por Manolita Correia Lima, Gisele Ricobom e Ivor Prolo é estimulante. Parabéns a seus coordenadores e, por capítulos, aos que pesquisaram e elaboraram os textos: 1- Larissa Rosavics, 2- Suélen de Pontes Alexandre, Maurício Pedro Silva e Manuel Tavares, 3- Maria Julieta Abba, 4- Angela Erazo Muñoz e Francisco Calvo del Olmo, 5-

Simone de Costa Carvalho e Margarete Schlater, Eloiza del Pozzo Chibiqui, Manoelita Correia Lima e Oscar Kewnji Nihi e 7- Ivor Prolo, Manoelita Correia Lima e Gonçalo Couto Moniz.

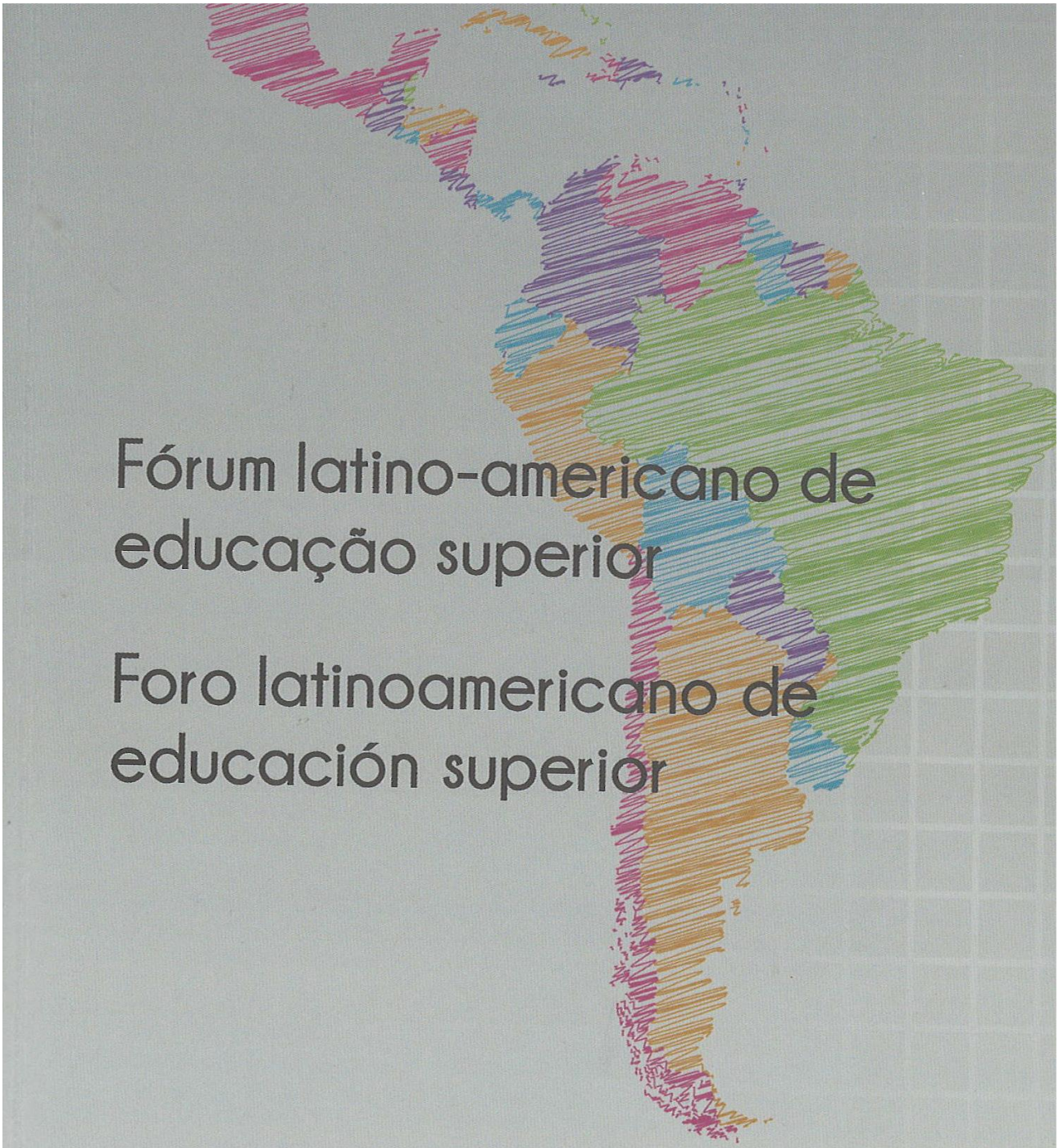
E aos leitores, apenas uma palavra: mãos à obra. Leiam o texto, reflitam sobre os dados nele contidos e continuem a luta para a construção de uma sociedade democrática, independente e mais justa em todos os países da América Latina.

.

DOCUMENTO NÚMERO 7

COOPERAÇÃO INTERUNIVERSITÁRIA EM TEMPO DE GLOBALIZAÇÃO UNIFORMIZANTE-

Cooperação interuniversitária em tempo de globalização uniformizante" - "La coopération interuniversitaire dans un cadre de mondialisation standardisante" A- Original em português- 2014- Apresentação do eixo temático sobre a Integração e Internacionalização da Educação Superior, durante o Fórum latinoamericano de Educação Superior (17-18 de novembro de 2014), em promoção da SESU (MEC), CNE, ANDIFES e UNILA- **Publicado** como capítulo do livro "Fórum latino-americano de educação superior" – Pixel- São Carlos, SP- 2015- ISBN 978-85-69206-12-5 – pgs 67 a 73. B- Versão em francês (sem revisão)- "**La coopération interuniversitaire dans um cadre de mondialisation standardizante".**



Fórum latino-americano de educação superior

Foro latinoamericano de educación superior

PIXEL

A- Original em português

Painel 1 - Integração e Internacionalização da Educação Superior

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias

mrodriguesdias@gmail.com

www.mardias.net

RESUMO

Um dos temas de mais destaque nos dias de hoje, em educação, no mundo inteiro, é o do impacto da globalização sobre os sistemas e instituições do ensino superior. A cooperação interuniversitária tem muitas facetas e a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, assim como o estabelecimento de acordos para a realização conjunta de pesquisas é a parte mais visível de um conjunto, marcado pela globalização uniformizante.

Desde algumas décadas, duas racionalidades fundamentam as ações dos estabelecimentos do ensino superior, uma tratando a educação como bem público, a segunda, dominante atualmente, vendo neles empresas capazes de vender produtos a quem possa comprá-los. 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 a IIa. CMES de 2009 estabeleceram três pontos essenciais: a pertinência, a melhoria de qualidade de conteúdo e de gestão e a internacionalização considerada essencial para reduzir as diferenças entre os países.

Hoje, no entanto, a tendência à comercialização se amplia e a educação se torna um dos principais itens de exportação de vários países. Fator determinante desta tendência foi a decisão da OMC, em 1998, de definir os serviços que deveriam ser considerados como comerciais, incluindo, entre eles, a educação superior e o ensino à distância. Hoje, notam-se vários processos que, embora apontados como independentes, em realidade são conectados e têm, entre seus objetivos fundamentais, consolidar o princípio de uma modernização do ensino superior, sinônimo de comercialização e de adoção de modelos únicos.

Uma volta às decisões da CMES de 1998 é necessária, em particular o seguimento da recomendação de que os estabelecimentos de ensino superior definam ou redefinam suas missões conjuntamente com a sociedade e considere a cooperação, cooperação solidária, como figurando entre suas missões.

INTRODUÇÃO

Um dos temas de maior destaque nos dias de hoje, em educação, no mundo inteiro, é o do impacto da globalização sobre os sistemas e instituições de ensino superior. Este fato explica a concentração de estudos e de pesquisas, assim como de ações diversas, em particular de seminários e conferências, voltadas todas à internacionalização dos estabelecimentos de ensino superior e à cooperação interuniversitária em escala mundial ou regional.

Historicamente, a internacionalização do ensino superior não é novidade. Sempre existiu no imaginário coletivo da comunidade acadêmica como uma ideia consensuada. Na Idade média, como no período da Renascença, a mobilidade de estudantes, de professores e de pesquisadores na Europa era muito comum. Durante o Século XIX e grande parte do Século XX, dizia respeito principalmente aos membros das elites locais dos países em desenvolvimento que iam buscar sua formação nos países colonizadores. Era o caso de brasileiros deslocando-se para Coimbra, latino-americanos em geral para Salamanca, alguns indo mesmo para a Sorbonne, em Paris.

A partir dos anos cinquenta e sessenta, iniciativas como a do programa da Comissão Fulbright, nos Estados Unidos e, mais recentemente, a partir dos anos noventa, programas do tipo Erasmus Mundus da União europeia, desenvolveram-se com o objetivo "anunciado" de promover a compreensão mútua e incentivar a colaboração entre instituições de ensino superior. No Brasil de hoje, nota-se que muitos dos professores que obtiveram seu doutorado nos anos sessenta e setenta conseguiram fazê-lo no Exterior. Hoje, com o programa "Ciência sem fronteiras", o país tornou-se mais ativo na área internacional, buscando controlar o processo da internacionalização, embora, para isso, exponha-se à exploração daqueles cuja única preocupação é a venda de "produtos" educacionais.

A dimensão internacional do ensino superior foi considerada pelos participantes da Conferência Mundial sobre educação superior, organizada pela UNESCO em Paris, em 1998, como parte intrínseca, não só da estrutura, como da qualidade e pertinência das instituições e dos sistemas de ensino superior. A Conferência Regional do Ensino Superior de Cartagena de Indias em 2008 e a CMES de 2009 ratificaram esta tomada de posição.

São numerosas e variadas as motivações que provocam ações concretas de internacionalização e, na literatura dedicada ao tema, identificam-se diversas palavras para significar processos inter-relacionados: educação internacional, cooperação internacional em educação, educação transnacional ou transfronteiriça, educação sem fronteiras e globalização na educação. Estes termos, em especial internacionalização e cooperação podem ter significados múltiplos, muitas vezes contraditórios, dependendo de quem ou de que instituição os utilize.

O que é novo neste campo é que a internacionalização da educação superior tornou-se uma realidade da qual nenhuma instituição pode escapar. O avanço da ciência e da tecnologia é tão rápido que nenhuma instituição que permaneça isolada, poderá acompanhar a evolução do conhecimento ou ser excelente em todos os domínios. De uma maneira ou de outra, a

internacionalização se converteu num fenômeno permanente nos estabelecimentos de ensino superior ao redor do mundo.

O exame da cooperação interuniversitária internacional nos anos oitenta e noventa revela que eram os seguintes os tipos de cooperação mais comuns: projetos de pesquisa, realização de cursos de pós-graduação e menos frequentemente de graduação, conferências, seminários para pós-graduados, simpósios de que participavam representantes de outras regiões, cursos especiais, colóquios, assistência à organização de reuniões internacionais e ajuda à criação de relações de trabalho com universidades estrangeiras.

A cooperação tem, em realidade, muitas facetas. A mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores e o estabelecimento de acordos para realização conjunta de pesquisas são talvez a parte mais visível de todo um conjunto. A cooperação pode referir-se às estruturas, aos modelos, à mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, aos intercâmbios de programas de formação e pesquisa, aos acordos entre instituições e entre países, à intercultural idade, à venda de produtos educativos mundo afora.

A educação se situa entre os 10 itens de maior exportação de serviços dos EUA. O Australia's Department of Foreign Affairs and Trade informa que a educação é o principal item de exportação de serviço de seu país. Outras formas de crescimento rápido da internacionalização apareceram e desenvolvem-se rapidamente. É o caso da educação transnacional, às vezes implementada através de campi offshore, programas conjuntos, ensino à distância, etc. (OCDE, 2014). A venda de produtos educacionais torna-se cada vez mais sofisticada com o desenvolvimento do ensino à distância e, mais recentemente, com a criação dos MOOCs- Massive open online courses.

Justifica-se indagar como a cooperação se desenvolve, que buscam alcançar seus promotores, que efeitos tem sobre os sistemas de ensino superior e sobre as instituições.

AS DESCOBERTAS DA AIU

A OCDE, o clube dos países mais ricos do mundo, desenvolve, desde 2011, um projeto de gestão da internacionalização, tema recorrente em praticamente todas as organizações governamentais ou internacionais que se ocupam do ensino superior. Instituições diversas como o Banco Mundial, a UNESCO, a Associação europeia para a educação internacional, as associações regionais que se ocupam do ensino superior multiplicam ações nesta área. A OCDE insiste em medidas que levariam ao estabelecimento de um sistema internacional de acreditação e a UNESCO volta a pensar numa convenção mundial sobre reconhecimento de títulos e diplomas.

A Associação Internacional de Universidades sempre trabalhou com o tema da internacionalização. Para isso ela foi criada em 1950. Já em 1969, a AIU, com o apoio da UNESCO, publicou um livro, brilhantemente editado por Georges Daillant, e que serviu de documento de referência para uma conferência internacional sobre o tema, em Montreal, em 1970 (1969, AIU). Ali, já se encontram esboçadas as grandes linhas que até hoje são objeto de discussões no mundo inteiro.

Mais recentemente, em abril deste ano de 2014, a Associação Internacional de Universidades divulgou um relatório baseado em respostas de 1336 instituições de ensino superior

de 131 países diferentes no quadro de uma pesquisa sobre cooperação interuniversitária (2014, AIU).

O relatório da pesquisa destaca, sem ambiguidades, que o risco mais significativo da cooperação internacional para as instituições é o fato de as oportunidades internacionais serem disponíveis apenas para estudantes com recursos financeiros. Por outro lado, os entrevistados assinalaram como risco social mais grave a mercantilização/comercialização da educação.

Os resultados, embora não surpreendentes, são interessantes, mesmo se os respondentes representem apenas 20% das instituições que receberam questionários para respostas. A maioria dos que enviaram suas contribuições era de origem europeia (45% da Europa: 604 instituições; 11% da América latina e Caribe 141 instituições; 12% da Ásia e Pacífico 164 instituições; Oriente Médio 4%, 60 instituições; América do Norte 19%, 253 instituições). Metade dos respondentes indica que sua instituição tem uma política e estabeleceu uma estratégia no campo da internacionalização. 22% dizem que uma política está sendo definida e 15% afirmam que ela já faz parte do conjunto da estratégia de ação da instituição. Prioritariamente, o foco da cooperação, segundo a maioria dos respondentes, está localizado na própria região.

NÍVEL INDIVIDUAL DAS INSTITUIÇÕES

No nível individual das instituições, muitas se estruturam internamente criando ou desenvolvendo unidades especiais para tratar da cooperação internacional e tomam medidas para participarem de mais e mais redes diversificadas. Algumas, em caráter individual, buscam responder ao fenômeno com medidas originais, como fez a Universidade de Montreal (Quebec) no Canadá que anunciou, recentemente, a criação de um certificado sobre cooperação internacional, onde buscará formar especialistas destinados a desenvolver a cooperação interuniversitária e, obviamente, estimular pesquisadores a melhor investigar esta área.

Na América Latina e no Caribe, até o fim do século, a cooperação internacional não era uma prioridade na maioria das instituições de ensino superior. Isso mudou muito desde o início da década de 1990, mas ainda hoje, essas unidades se esforçam por ocupar um espaço que muitas vezes não é reconhecido e tentam definir suas missões em busca de objetivos que nem sempre são apresentados de maneira suficientemente clara. Atualmente, esta tendência está sendo revertida e vê-se que um grande número de universidades agora dispõe de escritórios específicos para questões internacionais.

Nota-se então que, cada vez mais frequentemente, as instituições consideram ser necessário um órgão para coordenar o tema da internacionalização, que se ocupe em sensibilizar a comunidade universitária e o público em geral; que seja o representante oficial da Universidade quando se trata de relações internacionais, junto aos serviços governamentais, serviços nacionais, asociações universitárias e agências internacionais de desenvolvimento internacional; que coordene as ações de cooperação internacional dos membros da comunidade universitária e facilite sua execução; que aconselhe a direção da universidade no momento de elaboração e de negociação de acordos de cooperação e quando se assinem os protocolos de intercâmbio; que assegure o seguimento das atividades; que tenha sempre atualizadas as listas de reuniões internacionais; que garanta a disseminação de informações apropriadas; que mantenha atualizadas as listas de acordos; que assegure também o papel de relações públicas das universidades por meio de preparação dos programas de estadia dos visitantes de outras instituições em suas universidades; que aconselhe as universidades no que diz respeito à implementação de convenções culturais, que vinculam os

governos de seus países com governos estrangeiros e, finalmente, que facilite a avaliação das ações de cooperação das universidades" (Rodrigues Dias, Salamanca, 1997).

DIMENSÃO CULTURAL E INTERNACIONAL

Nos anos oitenta e noventa, instituições como a Universidade das Nações Unidas e à UNESCO, buscaram também estimular as universidades a incorporarem as dimensões interculturais e internacionais em seus diversos programas de ensino, pesquisa e nas atividades extracurriculares.

Estudos e reflexões preparados na UNESCO desde a década de 1980 mostraram que o conceito de educação internacional deveria ser interpretado como abrangendo todos os atos educacionais destinados a uma melhor compreensão, a um respeito crescente das idéias, culturas, costumes e tradições dos outros; à promoção de uma melhor cooperação entre as Nações, com base nas relações internacionais e o respeito do direito internacional, com base na justiça e equidade; com a promoção da paz através de estudos sobre as causas dos conflitos, a resolução pacífica de conflitos e desarmamento, incluindo sua relação com o meio ambiente. Como corolário, deveria incluir, nos programas e curricula, matérias de direitos humanos e liberdade e o respeito pela dignidade dos povos, seja como indivíduos ou como membros de suas comunidades, especialmente as minorias.

De acordo com o especialista sueco Torsten Husén, já falecido, programas de educação internacional teriam que ser construídos com base, em primeiro lugar, nas possibilidades das disciplinas individuais (por exemplo, cursos de história deveriam enfatizar o patrimônio comum da humanidade e reduzir o impacto das ideologias nacionais). A língua materna e línguas estrangeiras deveriam aumentar a consciência da identidade cultural de um lado e proporcionar instrumentos para comunicação por outro. Além disso, a informática e as matemáticas poderiam desempenhar um papel através de seu universalismo (T. Husen, 1990).

Além de tudo isso, programas de educação internacional deveriam colocar os estudantes diante de uma ampla gama de questões destinadas a prepará-los para o futuro (consciência do abuso crescente no desperdício dos recursos do planeta, questões ambientais que transcendem os limites das fronteiras nacionais e acima de tudo, a pobreza e a miséria que afetam uma grande parte da humanidade).

Esta perspectiva está em conformidade com o fato importante que consiste em que o ensino superior sempre deve jogar um papel essencial na geração, transferência e aplicação do conhecimento, preparando profissionais, quadros técnicos e administrativos, dando forma à identidade cultural e fortalecendo o processo democrático.

AS CONDIÇÕES DA COOPERAÇÃO

A análise dos pontos positivos e negativos dos processos de cooperação em curso atualmente, fizeram-me realizar um "flashback" e retornar aos anos 80 e 90, trazendo aqui reflexões apresentadas durante uma reunião da CRUE - Conferência de Reitores de universidades espanholas (Rodrigues Dias, 1997), onde algumas questões até hoje válidas foram levantadas.

Naquele ocasião, dizia às universidades membros da CRUE que

> “Ao se planejar a cooperação, é importante saber como esta funciona e quais são suas dificuldades e obstáculos. Cooperação implica necessariamente um compromisso de longo prazo da Universidade, ainda que determinados projetos tenham como base os esforços de um indivíduo ou grupo de indivíduos. E isso, muitas vezes, não se faz porque as universidades dos países desenvolvidos não consideram um elemento de sua missão geral a participação no desenvolvimento internacional”.

Continuando, dizia:

> "Pode-se observar que, nos programas de ajuda ou de assistência ou de cooperação para o desenvolvimento, as universidades dos países ricos freqüentemente apresentam um planejamento mediano, mal feito. Observa-se também que é má a comunicação entre as instituições que cooperam, existe uma falta de acompanhamento estruturado e organizado, verifica-se uma definição de objetivos, que muitas vezes se limita à intenção de algumas pessoas envolvidas neste exercício de encontrar um suplemento de fundos para seus laboratórios ou departamentos ou um complemento de salário”.

Os problemas e deficiências, evidentemente, não se limitam às instituições dos países desenvolvidos. Há elementos sérios a se tomarem em consideração para se melhorar o sistema do lado dos países em desenvolvimento. É por isso que, nessa reunião em Salamanca, acrescentava:

> "As mesmas análises mostram que de parte das instituições dos países em desenvolvimento, a cooperação é sentida muitas vezes, não como um instrumento para melhorar a sua ação, mas como uma maneira de fazer face à escassez de recursos. Trata-se, pois, para elas, de uma ajuda e também de uma busca de recursos. Além disso, estas instituições são muitas vezes incapazes de cumprir seus compromissos em relação ao tempo que seu pessoal deve dedicar a estes projectos, à disponibilidade de seus professores, às instalações que devem ser colocadas à disposição dos projetos, à habilitação dos peritos chamados para trabalhar como contrapartida nacional. Estes são problemas resultantes de dificuldades financeiras ou da falta de capacidade de gestão, mas que em um processo entre iguais não podem ser ignorados ou tratados de maneira superficial.

Estas questões não são superficiais. Referem-se a problemas de fundo, porque a prática nos mostra que firmam-se muitos acordos que não se materializam devido à falta de condições técnicas ou de organização. As universidades nem sempre dispõem de fundos e as fontes de financiamento frequentemente não querem investir neste campo e muitas vezes as universidades participantes em projectos de desenvolvimento não têm conhecimento de como funcionam os mecanismos de financiamento.

ROTEIRO A SEGUIR

O debate sobre a internacionalização do ensino superior poderia limitar-se aos aspectos que acabam de ser mencionados. Aliás, cada um deles é material de farta literatura e poderia ser o objeto de reuniões inteira de dirigentes universitários, de responsáveis governamentais, de especialistas acadêmicos na área. Há, no entanto, uma questão que é básica e que necessita ser aprofundada com urgência. Antes de mais nada, é necessário saber-se aonde se quer chegar. Quando se dá partida num GPS, podem-se escolher vários caminhos, mas a questão inicial é identificar e apontar o destino ao qual se deseja chegar.

O tratamento do fenômeno ou do processo de internacionalização - bem como o que se refere à cooperação - sempre foi ligado à visão que se tem de como se deve relacionar o ensino superior com a sociedade. **Numa escala global, sempre foram em realidade duas às maneiras de se conceber a Universidade** ou, como alguns analistas preferem dizer, existem duas racionalidades que fundamentam a ação das instituições, que podem ser tratadas:

- **como um serviço público** fornecido basicamente pelos governos, mas que também pode ser proporcionado por outras instituições dentro do marco de sistemas de concessão, delegação ou autorização. É a concepção que predominou durante a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de Paris em 1998;

- **como empresas capazes de vender produtos a quem possa comprá-los.** Os estudantes, segundo esta concepção, são tratados como clientes. Este é o modelo anglo-saxão, predominante nos Estados Unidos e em outros países como o Reino Unido desde os tempos da senhora Thatcher, na década de 1980 e que, hoje, procura-se generalizar no mundo inteiro.

OMC E INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS

Em outubro de 1998, através do documento que recebeu o título de "Introdução ao AGCS – Acordo Geral do Comércio de Serviços"- a Organização Mundial do Comércio- OMC- definiu os serviços que deveriam ser considerados como comerciais, incluindo entre eles, a educação superior, o ensino a distância etc.

Esta definição se adequava ao Consenso de Washington, formulação elaborada em 1989, com o final da Guerra fria, pelo economista inglês John Williamson, visando a reforçar a política generalizada em favor do livre intercâmbio, através de privatizações, abertura da economia, controle da inflação e do déficit público, menor regulação da economia, prioridade dos países em desenvolvimento ao pagamento dos juros da dívida externa e a predominância da lógica do mercado nas relações internacionais. No ensino superior, a aplicação do Consenso de Washington significa:

- Redução do financiamento público para o ensino superior;

- Privatização direta ou indireta dos estabelecimentos de ensino superior;

- Prioridade aos aspectos comerciais na cooperação;

- Regulamentação de acordo com os princípios do Acordo Geral dee Comércio de Serviços (AGCS ou GATS).

A duplicidade de concepções ou racionalidades persiste, como se pode constatar pelo exame de dois documentos sobre políticas para o ensino superior, elaborados e publicados há quase vinte anos pelo Banco Mundial e pela UNESCO. Trata-se de "Ensino superior: a lições da experiência" - Banco Mundial – Washington" - 1994 e "Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior" - UNESCO - Paris - 1995. Estes documentos tiveram grande influência na evolução das políticas públicas no ensino superior no mundo inteiro.

A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE 1998

O documento de políticas da UNESCO de 1995 serviu de ponto de partida para as reflexões preparatórias à **Conferência Mundial do Ensino Superior de 1998**, **quando, analisando os sistemas de ensino superior, os mais de quatro mil participantes em Paris, em outubro de 1998, destacaram três pontos essenciais:**

> **A pertinência**, que busca incentivar as instituições de ensino superior a fim de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. A resposta às necessidades da economia deve ser dada no âmbito de uma visão onde se encontram os valores éticos, a participação e o fortalecimento da democracia. A pertinência envolve a utilização eficiente dos recursos públicos, o que exige prestação de contas à sociedade e uma gestão eficaz, preservando-se a autonomia e a liberdade acadêmicas. Também deve ser notado que a pertinência implica o desenvolvimento das relações com o mundo do trabalho, cujo âmbito não pode se limitar aos interesses das empresas e também uma ação a favor do desenvolvimento de todo o sistema educacional.
>
> **A melhoria da qualidade, que se efetivará** através de vários meios, entre eles a reforma das práticas educacionais, a modernização da gestão e principalmente a elaboração dos programas, com a introdução de estudos multidisciplinares, o uso de novas tecnologias, o desenvolvimento de programas flexíveis e programas de educação continuada. O desenvolvimento da pesquisa sobre o próprio ensino superior é considerado essencial, como é a reforma das políticas relacionadas com o pessoal das instituições de ensino superior.
>
> **A internacionalização** (vista de uma perspectiva de ensino superior como um bem público), em uma escala global, que é considerada essencial para reduzir as diferenças entre os países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, através da transferência do conhecimento e da tecnologia, o que traz como consequência a necessidade da implementação de uma colaboração solidária para expandir a compreensão intercultural.

SISTEMA EDUCACIONAL: UM CONJUNTO

Olhando, então, os objetivos da cooperação, há que se considerar dois elementos essenciais: o sistema educacional forma um conjunto e, nos dias de hoje, com a sociedade do conhecimento, **mais que produzir o que conta é conceber.**

E isso nos traz à memória a figura de Julius Nyerere. As novas gerações no Ocidente desconhecem quem foi este líder africano carismático, morto em 1999, artífice da independência de seu país, Tanzânia, e seu primeiro Presidente de 1964 a 1985. No final da década de 1980, Julius Nyerere, no Conselho Executivo da UNESCO, relembrou que a Tanzânia, recebera vários prêmios internacionais por sua ação em favor da alfabetização e da educação básica. No entanto, acentuou, seguindo os conselhos de burocratas internacionais, deixou de lado o ensino superior. Como resultado, não formou adequadamente os quadros necessários a seu desenvolvimento. Não pôde também manter a qualidade da educação básica, pois é no ensino superior que se preparam os professores de qualidade e ali é onde se fazem pesquisas para ver que educação é necessária ao país. Olhando para seus colegas africanos, Nyerere concluiu: “não cometam o mesmo erro que nós”.

Alguns anos mais tarde, em agosto de 1998, em Berlim, representantes dos países membros da OCDE reuniram-se e chegaram a uma conclusão semelhante à de Nyerere (Rodrigues Dias, 2008), conforme se vê num livro, publicado na ocasião para servir de documento de trabalho da reunião, onde se dizia claramente que “o acesso universal à educação superior ou terciária era uma necessidade e uma prioridade". Ali se lê, na página 43 da versão do livro em francês que:

> "a participação na educação terciária é, de agora em diante, uma coisa a ser realizada, aproveitada por todos e não apenas por uma minoria privilegiada. A direção se orienta no sentido da participação universal: 100% de participação, com justas e iguais oportunidades de acesso ao conhecimento, em uma forma ou em outra de ensino superior, em qualquer momento da vida e não necessariamente na extensão imediata da educação secundaria…E ainda: "Não se chega assim a um mandato,mas sim a um modo de vida, não só para alguns, mas para todos".

Para os participantes deste encontro da OCDE o saber, o conhecimento e a informação converteram-se em elementos motores da sociedade mundial. Diante de um mundo que muda rapidamente, tomando-se em consideração que, em pouco tempo, o que se aprende nas escolas torna-se obsoleto, "a educação ao largo da vida, é uma necessidade absoluta e é um dos campos em que a cooperação horizontal como a vertical deveriam ser consideradas as mais importantes" (1998, OCDE).

Na área política, esta distinção é essencial para a tomada de decisões e, na área da economia, a diferença fundamental, hoje, situa-se entre quem concebe produtos industriais – o que é da maior importância - e sua produção (1985, W.P. Longo). O conceito está diretamente ligado à pesquisa e ao desenvolvimento baseado na ciência e na codificação do saber teórico, enquanto a produção o é muito menos. Quanto mais tecnologia agregada tem um produto, maior é seu preço, mais postos de trabalho são gerados na sua fabricação. Por isto, os países que detêm o poder no nível internacional, fazem inversões em pesquisa científica e tecnológica, consideram essencial a formação de nível superior.

A universalização do acesso ao ensino superior é um ideal e uma meta a serem atingidos apenas nos países ligados à OCDE ou é um direito de todos? A resposta encontra-se no parágrafo no. 1 do artigo 26 da Declaração Universal dos direitos humanos, segundo o qual **o acesso** ao ensino superior tem de ser **igual para todos**, em função dos méritos respectivos. No acesso à educação superior não se poderá admitir espécie alguma de discriminação baseada na raça, no sexo, no idioma, na religião ou em considerações econômicas, culturais ou sociais, nem em deficiências físicas.

Que resposta dá hoje a OCDE a esta mesma questão?

Na seção "discursos do secretário-geral" do site da OCDE, encontra-se o que, no dia 19 de outubro de 2055, o Sr. Angel Gurría, falando como orador principal na mesa-redonda de Ministros da educação durante uma sessão da Conferência geral da UNESCO, definiu claramente a posição de sua organização.[163]

---

[163] Angel Gurría: "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 Millenium 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."**

A mensagem do secretário-geral da OCDE para os países em desenvolvimento pode ser assim interpretada no contexto atual: Não devem investir em educação superior os países que ainda não resolveram a questão da educação básica e secundária. A solução para estes países encontra-se em estratégias de assistência ao desenvolvimento, ou seja deve-se buscar a solução no Estrangeiro; Os países em desenvolvimento devem tirar vantagens da educação superior posta à sua disposição por provedores estrangeiros e as diretrizes de qualidade em educação transfronteiriça produzidas pela própria OCDE tornam fácil a identificação de fornecedores de alta qualidade.

IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO

Sobre a importância do conhecimento, do domínio da tecnologia, do desenvolvimento da ciência, convém recordar os comentários de Rubens Ricúpero, antigo secretário-geral da CNUCED - Conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e para o Desenvolvimento. De acordo com Ricúpero, enquanto o Brasil e outros países da América Latina, com exceção de exemplos de sucesso como o da Embraer (Brasil), exportam, até hoje, produtos pouco elaborados, a Coreia do Sul vende ao Exterior computadores, semicondutores, peças para computadores, equipamentos de comunicação, ótica e química. Eles chegaram a este ponto através da educação e continuaram a investir no ensino superior e na pesquisa mesmo em períodos de crise. Cingapura fez o mesmo e atitude idêntica tomou a China.

Na China, as coisas mudam da noite para o dia. O país em um período de crise geral, continua a crescer sem parar, há muitos anos. A China é hoje a segunda maior economia do mundo e, desde o final de 2007, considera-se que pelo menos 1/3 do crescimento econômico mundial se deve ao intercâmbio econômico deste país.

Ao se analisar a evolução do ensino superior na China desde a década de 1990, dois fatores chamam a atenção: **aumento da qualidade e crescimento quantitativo**. Para isso, universidades privadas, a maioria delas estrangeiras, receberam autorização para oferecer cursos no território deste país, diretamente ou através do ensino à distância. **Estas instituições para se instalarem no país têm de ser convidadas, o que implica negociações prévias sobre os cursos que serão fornecidos.**

Além disto, têm de orientar sua ação para atender as necessidades da sociedade e, na maioria dos casos, são obrigadas a trabalhar em parceria com universidades locais. O compromisso social é essencial. A cooperação não é baseada na imposição, não se transmitem caixas negras. A China em 1990 tinha 3.729.000 alunos em universidades. Hoje, são mais de 25 milhões. Só em 2007, mais de cinco milhões concluiram seus cursos em vários níveis. O governo aumentou significativamente os recursos destinados ao ensino superior e à pesquisa e, desde o início deste século, envia ao Exterior várias centenas de milharees de estudantes, assegurando-lhes, no regresso, postos condizentes com a formação recebida.

AJUDA, COOPERAÇÃO, COMÉRCIO

A cooperação é uma necessidade, estão, hoje, todos de acordo. Mas como se desenvolve ela? Recentemente, a Associação das Universidades Europeias realizou estudos e publicou um livro branco sobre cooperação, buscando identificar medidas que poderiam melhorar a confiança nos intercâmbios com a África (2010-AUA). Numa visão impressionista, vê-se que as considerações ali feitas podem, com facilidade, servir de reflexão para outras regiões.

Pelos dados apresentados, pode-se concluir que a África, no processo de cooperação, foi vítima de um sistema de pilhagem sistemático de seus melhores cérebros. Para se ter uma idéia da extensão do fenômeno, note-se que 67 por cento do pessoal qualificado de Cabo Verde vivem no estrangeiro, o mesmo acontecendo com 63% de Gâmbia e 53% de Serra Leoa. Países ou regiões que mais se beneficiam com esta situação são: Europa onde vivem 48,3% dos diplomados da África, Estados Unidos, com 31,8%, Canadá com 12,4% e Austrália com 6,8%.

O livro branco da Associação de Universidades Européias recomenda que nas duas regiões, África e Europa, os governos, doadores e universidades revejam seu papel como intervenientes no desenvolvimento, na perspectiva de uma relação cambiante entre ensino superior, pesquisa, cooperação para o desenvolvimento e desenvolvimento da capacidade.

Para as universidades, a mensagem é clara: uma reflexão deve ser feita sobre a forma como a cooperação para o desenvolvimento é tomada em consideração no seio da instituição. A AUA propõe soluções tímidas para melhorar o quadro no quen diz respeito ao êxodo de cérebros. Fala-se de se desenvolverem programas conjuntos e de se garantirem melhores condições de trabalho para os especialistas que obtenham sua formação no estrangeiro e que desejem regressar a seus países de origem. São intenções pias. A realidade é melhor retratada pela decisão da Província de Otário, no Canadá, que criou um programa –Ontario's Early Researcher Awards (ERA) para melhor participar da economia do conhecimento, através da iidentificação e atração dos melhores inovadores e pesquisadores provenientes do mundo inteiro (2012, OCDE).

Há solução para isso?

DISTORÇÕES NA COOPERAÇÃO

Grande parte da cooperação para o desenvolvimento é executada através de consultores dos países que fornecem recursos, a ajuda é condicionada à compra de equipamentos nos países que dão empréstimos ou subvenções, a ajuda é muito menos importante do que os recursos que vão dos países pobres para os ricos, através da transferência de fundos para o pagamento de royalties, transferência de tecnologia, remessas de lucros etc.

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, esta ajuda, no que se refere aos membros do G-7 - Reino Unido, França, Estados Unidos, Alemanha, Canadá e Japão – reduz-se a 0,07%.

Voltamos, então, ao problema do êxodo de cérebros. Os países desenvolvidos atraem, graças a projetos de "cooperação", os melhores cérebros dos países em desenvolvimento. Isto é clássico. Nos documentos da UNESCO do final da década de oitenta e dos anos noventa, falava-se que em torno de 540 mil cientístas e técnicos da Índia de alto nível trabalhavam no estrangeiro no final do século. O simples êxodo de 21 094 engenheiros da Índia para Estados Unidos entre 1966 e 1988 representou uma perda de mais de 10 bilhões de dólares para a Índia.

Estados Unidos, por exemplo, aprovou uma lei em 29 de novembro de 1990 (Lei 101-649) estabelecendo categorias de preferência para a concessão de autorizações de trabalho no seu território. O artigo 121 da lei autorizava a imigração por ano de até 40 mil "professores e

pesquisadores eméritos" acima do contingente previsto para esta finalidade para cada país. Este tipo de imigração é atualmente encorajado por organizações europeias e, na França, hápoucos anos, o governo Sarkozy claramente explicitou sua política de "imigration choisie", que não mudou com François Holande. A União Europeia, por sua vez, não esconde que financiamentos generosos para programas "Erasmus Mundus" têm como um de seus principais objectivos o recrutamento dos melhores cérebros de outras partes do mundo.

Para lidar com situações como esta, a UNESCO decidiu lançar, em 1991, o programa UNITWIN/Cátedras UNESCO, cujo objetivo era promover a criação de redes entre estabelecimentos de ensino superior nos níveis inter-regionais, regionais e sub-regionais, a fim de promover o desenvolvimento institucional e a distribuição de recursos e facilitar o intercâmbio de conhecimentos especializados e de dados de experiência, assim como de pessoal e de estudantes. Apesar de uma série de dificuldades, o programa colaborou com o reforço de redes universitárias e com a criação de movimento em favor da cooperação solidária.

EM DIREÇÃO AO MODELO ÚNICO

Em nossos dias (2014), parece evidente que os métodos utilizados para se atingir uma uniformidade de modelos de desenvolvimento, de organização do ensino superior e de cooperação internacional, são cada vez mais sofisticados.

Para impor o pensamento único e a volta da teoria da modernização das décadas de 1950 e 1960[164], diversos processos, aparentemente independentes, na verdade interligados, desenvolvem-se no plano internacional. Os processos interligados são: O AGCS - GATS em inglês- Acordo Geral sobre Comércio de Serviços; Processo de Bolonha; Sistema de acreditação internacional; Renovação dos instrumentos jurídicos sobre reconhecimento e equivalência de diplomas do ensino superior; Rankings acadêmicos; MOOCS – Cursos abertos massivos on-line.

A situação de dependência dos países em desenvolvimento agrava-se em função da existência, na Europa, desde 1983, de uma instituição conhecida como Mesa Redonda Europeia (European Round Table -ERT), que congrega cerca de 50 entre as maiores empresas europeias e age como um grupo de pressão sobre a Comissão Europeia, o Conselho de Ministros e o Parlamento Europeu. Através dessas instituições europeias, alcançam o mundo inteiro.

Os membros da ERT possuem um sistema, têm ideias, dispõem de uma visão da sociedade e de meios para impor sua visão. Agem num quadro regional e global, fazem o que o pensador da Costa Rica, Gabriel Macaya, definiu como a união de conceitos antagônicos, nas frases do "Newspeak" (Orwel, 1984), como "guerra é paz" ou "a paz é guerra", "a morte é vida" e "a vida é morte" etc. Utilizam esta metodologia na análise de questões como desenvolvimento sustentável, globalização com rosto humano, carreira interdisciplinar, recursos suficientes, previsão do futuro, universidade privada.

---

[164] -Segundo Carmen García Guadilla, "a chamada teoria do desenvolvimento foi difundida por organismos internacionais em todos os países do mundo que eles chamaram de "subdesenvolvidos" e, na América Latina, a teoria foi disseminada pelo organismo regional da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL). Defendia-se que o desenvolvimento econômico tinha uma relação direta com desenvolvimento educativo e, sob esta premissa, criaram-se universidades modernas de acordo com os objetivos dos planos nacionais".

O Acordo Geral de Comércio de Serviços (GATS),

O Acordo Geral de Comércio de Serviços –AGCS- (GATS – Global agreement on trade services em inglês), adotado em 1994, dá a base ideológica para todos aqueles que pretendem transformar o ensino superior em serviço comercial, o que implica o abandono do conceito de bem público da educação e que facilita também a adopção de modelos únicos[165].

Quando se decidiu criar a Organização Mundial do comércio, em 1994, **os Estados-Membros estabeleceram que cada país teria de conformar suas leis, regulamentos e procedimentos com as obrigações definidas no âmbito desta organização.** A OMC iniciou suas atividades em 1995 e definiu 12 serviços comerciais, correspondentes, em realidade, ao conjunto dos serviços de um governo, com exceção talvez das forças armadas (comunicação, inclusive correio e o audiovisual, construção e engenharia, distribuição, educação, meio ambiente, serviços financeiros e de segurança, saúde e serviços sociais, turismo, serviços recreativos, culturais e desportivos, transporte e "outros serviços ainda não identificados"). Estes 12 serviços se subdividiam em 160 setores, atingindo praticamente tudo o que constitui uma atividade até agora confiada à responsabilidade dos governos.

As decisões da OMC eram tomadas por consenso, mas, na prática, um pequeno grupo, denominado "o Quarteto", integrado por Canadá, Estados Unidos, União Europeia e Japão, controlava tudo. A partir de 2001, os países emergentes reagiram contra esta situação e passaram a exigir que as decisões fossem tomadas de acordo com a Carta da OMC, a cada país corresponderia um voto, ou seja, um país, um voto. Este fato marcou o início da perda de controle do Quarteto sobre a OMC. Em reação a esta situação, o representante dos Estados Unidos imediatamente anunciou que seu país passaria a dar prioridade aos acordos bilaterais e à promoção de acordos entre regiões das quais os Estados Unidos fizessem parte.

Em 2011, por considerarem insuficientes os acordos firmados dentro da OMC, um país, os Estados Unidos, incentivou a elaboração de um novo acordo mais rígido que o AGCS – GATS, que, agora (final de 2014), é objeto de discussão entre 50 países, em Genebra, nos locais da Embaixada da Austrália.

Os documentos em debate são secretos, mas conhecem-se seus pontos principais. As decisões sobre as privatizações são irreversíveis. Nenhum país pode recuar, 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 outorgado às demais, nacionais ou estrangeiras. Isto significa, por exemplo, que os subsídios para as universidades públicas terão de ser estendidos para as universidades privadas nacionais e estrangeiras. Isto significa a morte da educação pública.

---

[165]Bem público significa que o ensino superior deve se basear em três princípios básicos: -**Igualdade**: o acesso ao ensino superior deve ser aberto a todos sem discriminação;-**Continuidade ou permanência** – O serviço fornecido deve sê-lo de maneira contínua, sem interrupção, o tempo todo;-**Adaptação ou adaptabilidade**- O ensino superior deve ter a capacidade de se adaptar às novas situações, a fim de garantir, seja qual for o contexto, a igualdade e a continuidade. Em 2003, na conferência Paris + 5, na UNESCO, tentou-se incluir a noção de bem público global que trazia em seu bojo a idéia de modelo único. Os latino-americanos derrubaram a tentativa e, depois, em 2008, em Cartagena de Indias, lançaram a ideia de bem público social.

Entre os países participantes destas discussões na Embaixada da Austrália, há 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 e Turquia. Hong Kong e Taiwan. De acordo com o Le Monde Diplomatique de setembro de 2014, Brasil e China estão prontos para também participarem destas discussões.

O Processo de Bolonha

O Processo de Bolonha é um movimento bem sucedido para criar um espaço europeu do ensino superior. Sua finalidade é a de reformar o ensino superior nos países europeus de maneira consistente, e seu objetivo final é criar um sistema único europeu com o aumento da competitividade.

A dimensão europeia é uma prioridade no processo. São previstas ações para se desenvolver um sistema de cooperação europeia no domínio da garantia da qualidade e que se concretize através dos processos de acreditação. Difícil de ser definida, a dimensão europeia pode ser interpretada como a necessidade de responder às necessidades do continente europeu em matéria de formação de pessoal de alto nível e que tenha a capacidade de ser empregado (“employability” ou "empregabilidade"). Raramente se fala na necessidade de se desenvolver uma Europa dos cidadãos, baseada nos princípios humanistas e na tolerância.

De acordo com uma pesquisa realizada pela rede PIHE, 51% das instituições de ensino superior da América Latina (contra 14% acreditam o contrário) consideram que o processo de Bolonha irá facilitar e agilizar a cooperação entre a Europa e América Latina e o Caribe**.**

Um conceito fundamental deste processo, que não é analisado em toda a sua extensão, é o das competências (J.F. Angulo, 2009), vinculado à ideia de comparação e de 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. Isto justifica o temor dos que consideram que as universidades europeias estão se tornando um instrumento poderoso para a construção das grandes empresas e não de uma Europa dos cidadãos.

Quem recebe um diploma universitário deve ser competente, mas, além de conhecimentos técnicos, deve ser responsável, ciente de seu papel na sociedade e não pode ser, simplesmente, um instrumento para a geração de riqueza das grandes empresas.

Os programas compartilhados, por exemplo, podem ser um instrumento privilegiado de cooperação entre a Europa e outras regiões, mas com a condição de que esteja garantida a participação efetiva de todos em todas as etapas do programa.

SISTEMA INTERNACIONAL DE ACREDITAÇÃO

As **diretrizes para garantir a qualidade do ensino superior “transfronteiriço**” foram adotadas em dezembro de 2005 pelo Conselho da OCDE. Têm seu fundamento nos modelos dos países do Norte que, naturalmente, passam a ser visto como parâmetros exclusivos para se definir o que é qualidade e, em consequência, para servir de modelo para todo o mundo. Busca-se, então,

implantar-se **um sistema internacional de acreditação para o ensino superior "transfronteiriço"**.

O documento de diretrizes surgiu na OCDE, mas não foi, atgé agora, adotado pelo Conselho executivo ou conferência geral da UNESCO. Nele, **A noção de pertinência é raramente mencionada e o documento é eurocêntrico**. Os organismos de acreditação são convidados a implementar princípios, como os do Conselho da Europa, **em particular o código europeu de boas práticas em educação transnacional,** adotando-se critérios e procedimentos europeus para a avaliação das titulações externas.

RECONHECIMENTO E EQUIVALÊNCIA DE DIPLOMAS

O quarto elemento deste conjunto de processos, complementar ao terceiro, é o da renovação e reforma de convenções sobre o reconhecimento de estudos, títulos e diplomas de ensino superior da UNESCO. No início, a dimensão regional foi usada como uma ferramenta de eficiência. A partir de 1974, adotaram-se as seguintes convenções sobre o reconhecimento de estudos, títulos e diplomas do ensino superior: 1974 - América Latina e o Caribe; 1976 – Estados árabes e Estados europeus ribeirinhos do Mediterrâneo; 1978 – Estados árabes; 1979 - Europa; 1981 - África; 1983: Ásia-Pacífico.

Depois de promover a adoção de convenções em todas as regiões, a UNESCO partiu para a elaboração de um projeto de convenção mundial, mas seus Estados-Membros, no início dos anos noventa, consideraram que a iniciativa era prematura e que o mais adequado e oportuno seria uma recomendação internacional.

Uma análise detalhada do texto da recomendação, adotada em 1993, indica que seus princípios são consistentes com aqueles que foram adotados mais tarde, em 1998, pela Conferência Mundial sobre o ensino superior. A título de exemplo, podem-se mencionar os elementos seguintes:

- 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.

- Ênfase é dada à importância da contribuição 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.

A recomendação de 1993 –fruto de um consenso obtido a duras penas- estabeleceu um quadro político e definiu princípios para a oferta de ensino superior em todas suas modalidades e em todas as regiões. No entanto, este instrumento jurídico foi praticamente abandonado.

Em 1997, uma nova convenção europeia foi adotada em Lisboa sob a égide conjunta da UNESCO e do Conselho da Europa. Atualmente (2014), vários estudos estão em preparação e várias medidas foram tomadas para renovar e atualizar as convenções regionais adotadas entre 1975 e 1983, no âmbito da UNESCO. O modelo passou a ser a Convenção de Lisboa em 1997, que

abrange os países da Europa, Estados Unidos, Canadá, Israel e a Austrália. Em outras palavras, um instrumento legal elaborado por uma região serve de base para ações no mundo inteiro.

OS RANKINGS ACADEMICOS

O quinto elemento deste conjunto, desde 2003, diz respeito aos rankings universitários que 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. Privilegiam situações específicas de certas instituições, em geral baseadas em países anglo-saxões. O mais conhecido é o da Universidade Xangai Jiao da China que, em 2014, já está em sua décima edição, com um forte impacto nos meios de comunicação.

Hoje, os rankings têm implicações diretas sobre as políticas públicas[166]. A Holanda e a Dinamarca, por exemplo, facilitam a imigração de estudantes provenientes das universidades que obtiveram os 300 primeiros lugares nos rankings. A Rússia reserva importante montante de recursos da ordem de mais de nove bilhões de rublos (218 milhões de euros) para estimular suas universidades a terem boas notas. As universidades australianas contratam especialistas para otimizar seus perfis. Para neutralizar essa influência, os europeus criaram um sistema próprio, o U - Multirank e anunciaram que os primeiros resultados desta iniciativa estarão disponíveis antes do final do ano 2014.

A seleção de Xangai enfatiza a pesquisa acadêmica, sem considerar a qualidade do ensino. Extensão, prestação de serviços à comunidade, tudo o que diga respeito à pertinência da ação das universidades também não são levados em consideração. Ela lista aqueles que, entre os professores de cada instituição, ganharam prêmios Nobel 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%) e ao número de pesquisadores citados em trabalhos científicos nos últimos cinco anos (20%).

Por outro lado, há pouco interesse nas ciências sociais e humanas com exceção da economia. O exame desta questão revelou mais uma vez que, para as instituições de ensino superior nos países em desenvolvimento, mais que sonhar com uma boa posição nos rankings, deveriam preocupar-se em:

- 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 de diferentes

[166] - Em 2013, entre 17 e 21 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: "First used as an information tool aimed at satisfying public demand for transparency, international university rankings have come to be regarded as measure of quality, and spurred intense competition between establishments. In a globalized word, where higher education has become a major export industry and where student mobility is increasing exponentially, they have been transformed into policy-instrument that influence the decisions of institution, academic staff, researchers and policy makers".

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, ou para a UNILA, que visa à integração latino-americana, terem laureados com o 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?[167]

MOOC - CURSOS ABERTOS MASSIVOS ON-LINE

Em sexto lugar, ultimamente, o que atrai a atenção são os MOOC, os cursos on-line abertos massivos. Em sua edição de 20 de setembro de 2013, o hebdomadário The Economist, de Londres, menciona que, desde o lançamento, no início de 2012, de Udacity e Coursera, duas novas empresas no Silicon Valley que oferecem educação gratuita através dos MOOC, 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 MOOC para evitar serem por ela decapitadas.

The Economist acentua 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, juntas, levantaram para isso 60 milhões de dólares de capital próprio - tornou-se agora uma rede (consórcio) de 28 instituições. O semanário inglês relatou que 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, tinha mais de quatro milhões de estudantes.

O jornal francês Le Monde, em sua edição de 30 de maio de 2013, publicou um artigo com um título provocador: "todos diplomados da Universidade de Harvard, é o fantasma dos MOOC". O jornal francês assinala 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, pois a constituição e o uso de suportes de divulgação tornaram-se mais acessíveis graças à utilização de novas tecnologias, que facilitam inclusive a organização das redes.

Parece óbvio que se os responsáveis pelos MOOC conseguirem fazer acordos com universidades nos países em desenvolvimento e forem capazes de organizar, em uma escalau maciça, uma boa recepção interativa dos cursos, condições estarão criadas para o estabelecimento

[167] - Em sua edição de 26 de abril de 2012, The Chronicle of Higher Education, através de um artigo intitulado "'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 do ranking. Um dos momentos mais intensos do encontro ocorreu quando Sonia Laus, especialista em relações internacionais em Santa Catarina, no sul do Brasil, sob aplauso entusiástico da maioria dos participantes, disse: We don't want all universities to be all the same – we don't want to be like them. What we want are good partnerships. We want our students to go to the best universities, but those are not necessarily the ones at the top of the rankings. For us, rankings aren't important. Forming partnerships with universities that have something in common with us is what matters».

de um poderoso instrumento de formação, mas também de controle cultural. Recentemente, aliás, o diretor de uma destas instituições declarou enfaticamente que, dentro de alguns anos, existirão, no mundo inteiro, apenas umas dez universidades.

AS MISSÕES DA UNIVERSIDADE

Entre as recomendações e resoluções adotadas pela Conferência Mundial sobre o ensino superior em 1998, duas apresentam um interesse particular para a comunidade acadêmica.

De acordo com a primeira, **todas as universidades devem definir (ou redefinir) suas missões.** Se estas são o resultado de reflexões e decisões conjuntas da comunidade acadêmica, da sociedade civil, dos governos de cada país e de seus respectivos parlamentos, **as universidades poderão dispor de um poderoso instrumento para guiar suas ações.** Uma avaliação, por exemplo, não será realizada através da comparação com objetivos padronizados que repercutem realidades de instituições em determinados países de língua inglesa, mas com o que a sociedade espera destas instituições.

A outra resolução é a proposta de se considerar a cooperação como figurando entre as missões da Universidade. Ao estabelecer este princípio, as universidades procurarão alcançar objetivos já mencionados e que estão hoje configurados no marco dos Objetivos do Milênio como definidos pelas Nações Unidas[168]. Sua base é a solidariedade em ações que visam a eliminar a exclusão de todos os tipos e promover um desenvolvimento que beneficie a todos.

Na América Latina, na Península ibérica como no Caribe, é importante que prossigam os esforços para a consolidação de um espaço conjunto no Mercosul, na América Latina e entre os países da região e entre os países ibero-americanos. **Estes espaços não são mutuamente exclusivos, poderiam ser vistos como círculos concêntricos que se reforçam, respeitados os direitos e as características de cada componente.** É essencial que os governos como as universidades dos países em desenvolvimento estabeleçam projetos concretos de cooperação e desenvolvam redes que se orientem em direção de um equilíbrio no qual todas as partes possam se beneficiar de ações conjuntas que levem em conta a relevância.

O**s atuais dirigentes universitários na América Latina, bem como os responsáveis pela definição de políticas públicas nos diversos países da América Latina** poderiam revisitar as conclusões da CRES de 2008, que são atuais, em particular no que diz respeito aos pontos seguintes: integração regional, inclusão social, crescimento dos sistemas de ensino superior inclusive através de fórmulas alternativas como educação a distância, cooperação para transferência de conhecimentos, cooperação para se evitar a fuga de cérebros, respeito à autonomia universitária e ao apoio governamental na educação superior. Ponto também destacado pela CRES foi o de que a educação superior deverá tornar efetivo o desenvolvimento de políticas de articulação com todo o sistema

[168] As Nações Unidas promoveram uma reflexão que levou à elaboração dos objetivos do Milênio, definidos pela Reunião de Cúpula (Cumbre) do Milênio realizada no ano 2000 e que são os seguintes:1- **Erradicar a extrema pobreza e a fome**;2- **Atingir o ensino básico universal**;3- **Promover a igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres**;4- **Reduzir a mortalidade infantil;** 5- **Melhorar a saúde materna;** 6- **Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças**;7- **Garantir a sustentabilidade ambiental**;8- **Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.** Esta lista de temas, de uma certa maneira, atualiza e completa o que foi mencionado no artigo 6 da declaração da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998.

educativo, inclusive através da formação de professores[169] e a consolidação da pesquisa pedagógica. **No plano internacional, assinalou a necessidade de se fortalecer a cooperação com outras regiões do mundo, particularmente a cooperação Sul-Sul e, neste marco, com os países africanos**.

Uma observação final ao Brasil, local em que se realizam estas discussões, mas que pode ser aplicada aos demais países da região. É este país, grande em sua extensão, fantástico pelos seus êxitos recentes, com problemas incomensuráveis de difícil solução, principalmente com diferenças cada vez mais marcantes entre seus cidadãos, que constitui o entorno principal das universidades brasileiras. Não serve de nada, pois querer "inovar", adotando aqui, em sua integralidade, modelos que são aplicados na Austrália, no Reino Unido, nos Estados Unidos, na Europa. A universidade tem de ser vinculada fortemente à sociedade de seu entorno. Como esta muda e muda rapidamente, a crise faz parte da essência da instituição universitária que, em permanência, deve se reformar, necessita modificar-se, adaptar sua ação às novas necessidades, inovar em suma. Mas, inovar com vistas a uma sociedade real que necessita mudar para ser melhor, mais justa, mais democrática. Além disto, as mudanças devem basear-se em um projeto de nação, que é responsabilidade do Estado e de todos seus cidadãos, e que não pode ser apenas um programa de governo ou de um eventual candidato.

[169] Pesquisadoras mineiras divulgaram, em 2013, um livro sobre a experiência do Programa Veredas que, de 2002 a 2005, com a cobertura da Universidade das Nações Unidas, revolucionou a formação dos professores das quatro primeiras séries do ensino básico em Minas Gerais, beneficiando a cerca de 30 mil professores em exercício. O programa foi inspirado nas decisões da Conferência Mundial do Ensino Superior de 1998 (G.Vasques de Miranda, M.U.Caiafa Salgado e A.L.Amaral).

Bibliografia básica

Angulo, J.F. – "La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad. Em: Sacristán J. G. (COMP) Educar por competencias: Que hay nuevo?" Madrid: Moraga, Universidade de Cádiz, 2008. PP. 176-205.

Associação Internacional de Universidades (AIU, 1969)- "La coopération Universitaire Internationale", Cahiers de l'AIU.

Associação Internacional de Universidades (2014) – "Internationalization of higher education: growing expectations, fundamental values"- IAU 4th Global Survey- Executive Summary Eva Egron-Polak and Ross Hudson

García Guadilla, Carmen (2011)- "Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina", conferência apresentada no IIIo. Congresso Internacional "Universidad, Desarrollo y Cooperación", na Universidade Católica de Guyaquil, Equador, em maio de 2011 e publicada na Revista Iberoamericana de Educación Superior, no. 9, vol. IV, em 2012.

European Association of Universities (2010) – "Africa-Europa higher education cooperation for development: meeting regional and global challenges – White Paper- Outcomes and recommendations of the Project: "Access to success: fostering trust and exchange between Europa and Africa (2008-2010)".

Banco Mundial (1994)– Washington - "Ensino superior: lições da experiência".

Husén, Torsten (1990) - "The idea of the university changing roles, current crisis and future challenges" in " The role of the university: a global perspective"- UNU.

Longo, Waldimir Pirró (1985) – "Tecnologia e soberania nacional", Revista de Metalurgia, vol. 41, pgs 323-328.

Longo, Waldimir Pirró (2010)- "Reflexões de um engenheiro sobre ciência, tecnologia e educação" – Revista de Ensino de Engenharia, vol 22, no. 1, pgs 40º-50-
OCDE -1998- "Redéfinir l'enseignement tertiaire", Paris.

OCDE (2012) Higher Education Programme, IMHE - Fabrice Hénaud, Leslie Diamond, Deborah Rosevare - "Approaches to internationalisation and the implications for strategic management and institutional practice".

PIHE- (2007) Rede de parceria para a internacionalização do ensino superior- Práticas e tendências para a internacionalização e cooperação entre as universidades da América Latina e a União europeia.

Rodrigues Dias, M. A.(1997) – "Cooperación internacional: cuestión de necesidad"- Reunião plenária da CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas- em Salamanca, 17 e 18 de outubro de 1997- www.mardias.net, electronic book no. 8, doc. no. 8.

Rodrigues Dias, M.A. -"La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento" (2008) – documento elaborado em preparação à Conferência Regional sobre

Educação Superior realizada em Cartagena de Indias (Colombia), em 2008. In "La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998" – págs. 313/366 – Editor: Carlos Tünnermann Bernheim- Colombia 2008- Pontificia Universidad Javeriana y IESALC-UNESCO- ISBN 978-958-8347-09-07. Pode-se encontrar em www.mardias.net, eletronic book no. 14, doc. no. 13.

UNESCO (1995) Paris - "Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior"

Vasques de Miranda, Glaura; Caiafa Salgado, Maria Umbelina e Amaral, Ana Lúcia- (2013) "Veredas – Curso Superior de Formação de Professores – História e Estórias"- Liberlivro Editora.

ANEXO

PRINCÍPIOS BÁSICOS DA CMES DE 1998

Cabe retomar ou rememorar, de maneira sintética, quais foram os princípios básicos adotados pela comunidade internacional em 1998, através dos dois únicos documentos aprovados na CMES (Declaração e Marco de Ação), que, depois, foram ratificados pela CRES de 2008 e pela IIa. CMES de 2009.

Em síntese, eis o que adotaram os participantes da CMES de 1998:

O acesso ao ensino superior deverá ser aberto a todos em plena igualdade em função de seu mérito. Nenhuma discriminação pode ser admitida. A participação das mulheres deve ser reforçada.

A missão principal do ensino superior, hoje, é a de educar cidadãos, oferecendo-lhes um espaço permanente de aprendizagem de alto nível.

Os estabelecimentos de ensino superior devem desenvolver sua função crítica através da verdade e da justiça, submetendo todas suas atividades à exigência do rigor ético e científico. Para isto, as liberdades acadêmicas e a autonomia são indispensáveis.

A qualidade do ensino superior é um conceito multidimensional que deve englobar todas suas funções e atividades. Ter-se-á um cuidado especial em fazer progredir os conhecimentos através da pesquisa.

Os estudantes devem estar no centro das preocupações dos que tomam decisões em nível nacional e institucional. São eles os protagonistas essenciais num processo de renovação do ensino superior.

Na perspectiva da educação ao longo da vida, é essencial diversificar os sistemas, as instituições e programas de estudo. Uma política vigorosa de aperfeiçoamento do pessoal se impõe.

O ensino superior deve tirar todo benefício das novas tecnologias, em particular das novas tecnologias de informação cujo acesso deve ser o mais amplo possível no mundo inteiro.

O ensino superior deve ser considerado um bem público

A dimensão internacional do ensino superior faz parte de sua qualidade e a implantação de redes cuja ação se fundamente na solidariedade e na igualdade entre os membros deve ser estimulada e tornar-se um instrumento principal das instituições e sistemas.

A pertinência deve medir-se pela adequação entre o que fazem os estabelecimentos de ensino superior e o que espera deles a sociedade. Neste marco, a participação na busca de solução aos grandes problemas da sociedade, uma integração com o mundo do trabalho onde as necessidades das sociedades, incluindo-se aí, o respeito às culturas e ao meio-ambiente, sejam consideradas prioritárias e uma contribuição ao desenvolvimento do conjunto do sistema educacional é essencial na ação dos estabelecimentos e dos sistemas de ensino superior.

Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar de conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade.

DOCUMENTO NÚMERO 7- B

LA COOPÉRATION INTERUNIVERITAIRE DANS UN CADRE DE MONDIALIATION STANDARDISANTE

Texte original en Portugais (Brésil) - Version française non corrigée

RÉSUMÉ

L'impact de la mondialisation sur les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur constitue de nos jours un des thèmes les plus bouleversants en matière d'éducation dans le monde. La coopération interuniversitaire a de multiples facettes, ainsi comme la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs. La signature d'accords pour la mise en œuvre conjointe de la recherche est la partie la plus visible d'un ensemble, marqué par la mondialisation «uniformisante».

Depuis quelques décennies, deux rationalités sont sous-jacentes aux actions des établissements d'enseignement supérieur, l'une traitant l'éducation comme un bien public, la seconde, celle qui domine actuellement, les considérant comme des entreprises capables de vendre des produits à tous ceux qui peuvent les acheter. Pour garder l'enseignement supérieur comme un bien public, la Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur de l'UNESCO en 1998 a établi trois points essentiels: **la pertinence, l'amélioration de la qualité du contenu et de la gestion et l'internationalisation,** considérée essentielle pour réduire les différences entre les pays.

Aujourd'hui, cependant, la tendance vers la commercialisation s'élargit et l'éducation devient un des principaux produits d'exportation de divers pays. Un élément de relief dans cette tendance a été la décision de l'OMC, en 1998, de définir les services qui devraient être considérés comme commerciaux, en n'y incluant l'enseignement supérieur et l'enseignement à distance. Aujourd'hui, on observe plusieurs processus, présentés assez souvent comme indépendants, qui sont, en réalité, connectés et ont, parmi ses objectifs fondamentaux, celui de consolider le principe d'une modernisation de l'enseignement supérieur, qui soit synonyme de commercialisation et d'adoption des modèles uniques.

Un retour aux décisions de 1998 est nécessaire, en particulier en ce qui concerne le suivi de la recommandation aux établissements d'enseignement supérieur pour qu'ils définissent ou «redéfinissent» leurs missions en collaboration avec la société et passent à considérer la coopération, une coopération solidaire, comme figurant parmi ses missions.

INTRODUCTION

L'un des thèmes principaux dans le monde d'aujourd'hui, en matière d'éducation, dans le monde entier, est l'impact de la mondialisation sur les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur. Ce fait explique la concentration des études et des recherches, ainsi comme de diverses actions, en particuliers de séminaires et conférences, tous traitant de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la coopération interuniversitaire dans une échelle mondiale ou régionale.

Historiquement, l'internationalisation de l'enseignement supérieur n'est pas un phénomène nouveau. Elle a toujours existé dans l'imaginaire collectif de la communauté universitaire comme une idée consensuelle. Au moyen-âge, comme pendant la Renaissance, la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs en Europe était très répandue. Au cours du XIXe siècle et d'une grande partie du XXe siècle, elle concernait principalement les membres des élites locales dans les pays en développement qui allaient chercher leur formation dans les pays colonisateurs. C'était le cas de brésiliens se déplaçant à Coimbra ou de latino-américains qui partaient vers Salamanque, certains allant même s'installer à Paris pour suivre des cours à la Sorbonne.

Á partir des années cinquante et soixante, des initiatives comme celles du programme de la Commission Fulbright, aux États-Unis et, plus récemment, à partir des années 1990, les programmes Erasmus Mundus de l'Union européenne, se sont développés ayant comme objectif annoncé la promotion de la compréhension mutuelle et l'encouragement de la collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur. Dans divers pays d'Amérique latine, aujourd'hui, il est à noter que bon nombre des enseignants qui ont obtenu un doctorat dans les années soixante et soixante-dix ont réussi à le faire à l'étranger. Aujourd'hui (2015), avec le programme "Sciences sans frontières", le Brésil, par exemple, devient plus actif dans le domaine international, cherchant à contrôler le processus d'internationalisation, même au risque de s'exposer à l'exploitation de ceux qui ne cherchent qu'à vendre des produits éducationnels».

La dimension internationale de l'enseignement supérieur a été considérée par les participants de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, organisée par l'UNESCO à Paris en 1998, comme une composante intrinsèque, non seulement de la structure, mais aussi de la qualité et la pertinence des institutions et des systèmes d'enseignement supérieur.

Elles sont nombreuses et variées les motivations qui conduisent à des actions concrètes d'internationalisation et, dans la littérature consacrée au sujet, il est possible d'identifier plusieurs mots qui sont liés à des processus connectés entre eux ou interdépendants: éducation internationale, coopération internationale en matière d'éducation, éducation transnationale ou transfrontalière, éducation sans frontières mondialisation sur l'éducation. Ces termes, en particulier celui de

l'internationalisation et de la coopération peuvent avoir des significations multiples, souvent contradictoires, tout dépendant de qui ou de quelle institution les utilise.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur est devenue une réalité à laquelle aucune institution ne peut échapper. C'est là qu'on trouve la grande nouveauté dans ce domaine. Par ailleurs, le progrès de la science et la technologie est si rapide qu'aucune institution restant isolée ne pourra pas suivre l'évolution des connaissances ou être excellente dans tous les domaines. D'une façon ou de l'autre, l'internationalisation est devenue un phénomène permanent dans des établissements d'enseignement supérieur dans le monde entier.

Une analyse sur la coopération interuniversitaire internationale dans les années quatre-vingt et quatre-vingt dix, révèle que les modalités les plus communes de coopération étaient les suivantes: projets de recherche, études post-graduées de troisième cycle et, moins souvent, programmes au niveau initial de la licence, des conférences, des séminaires pour des étudiants doctorants, des colloques destinés à des ressortissants, des cours spéciaux ou adressés à des publics spécifiques, des séminaires, une assistance dans l'organisation de réunions internationales et aussi une assistance pour établir des relations de travail avec des universités étrangères.

La coopération a, en réalité, de nombreuses facettes. La mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs et la mise en place d'accords visant à la production conjointe de projets de recherche sont peut-être la partie la plus visible d'un ensemble bien plus vaste. La coopération peut concerner les structures, les modèles, la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs, des échanges de programmes de formation et de recherche, des accords entre institutions et entre pays, les rapports interculturels, la vente des produits éducatifs dans le monde entier.

L'éducation est parmi les dix items figurant aux premières places dans les services exportés par les Etats Unis. Le «Australia's Department of Foreign Affairs» de l'Australie indique que l'éducation est le principal produit d'exportation de service de ce pays. D'autres formes de croissance rapide de l'internationalisation sont apparues et se développent rapidement. C'est le cas de l'éducation transfrontière, parfois mise en œuvre par le biais de campus offshore, de programmes conjoints, de programmes utilisant l'enseignement à distance (distance learning) etc (OCDE, 2014). La vente de produits éducatifs est devenue de plus en plus sophistiquée, avec le développement de l'apprentissage à distance et, plus récemment, avec la création des MOOCs- Massive open on line courses.

Il est donc justifié d'examiner comment la coopération se développe, ce qui cherchent à atteindre leurs promoteurs, quels sont ses effets sur les systèmes d'enseignement supérieur et sur les institutions.

LES DÉCOUVERTES DE L'AIU

L'OCDE, le Club des pays plus riches du monde, développe, depuis 2011, un projet de gestion de l'internationalisation, un thème récurrent dans presque toutes les organisations gouvernementales ou internationales qui s'occupent de l'enseignement supérieur. Des institutions

aussi diverses que la Banque mondiale, l'UNESCO, l'Association européenne pour l'éducation internationale, des organisations régionales s'occupant de l'enseignement supérieur multiplient des actions dans ce domaine. L'OCDE insiste sur des mesures qui conduiraient à la mise en place d'un système international d'accréditation et l'UNESCO revient à son ancien projet pense d'une Convention mondiale sur la reconnaissance des études, titres e diplômes de l'enseignement supérieur.

L'Association internationale des universités a toujours travaillé sur le thème de l'internationalisation, en consonance avec les objectifs qui ont mené à sa création en 1950. Par ailleurs, dès 1969, l'AIU, avec le soutien de l'UNESCO, a publié un ouvrage, brillement édité par Georges Daillant, et qui a servi de document de référence à une conférence internationale sur le thème, à Montréal, en 1970 (1969, AIU). On n'y trouve déjà l'esquisse des grandes lignes qui font l'objet aujourd'hui de discussions sur cette question dans le monde entier.

Plus récemment, en avril de 2014, l'Association internationale des universités a publié un rapport basé sur les réponses de 1336 établissements d'enseignement supérieur de 131 pays différents dans le cadre d'une recherche sur la coopération interuniversitaire (2014, AIU). Le rapport de cette recherche observe, sans ambiguïté, que le risque le plus important de la coopération internationale pour les institutions est le fait que les débouchés internationaux ne sont disponibles qu'aux étudiants provenant des couches de la société les plus favorisées financièrement. En plus, ceux qui ont répondu au questionnaire ont souligné que le risque social le plus grave résulte de la commercialisation/«marketization» de l'éducation.

Les résultats ne sont pas surprenants, mais ils sont intéressants, même si les réponses ne concernent que 20 % des institutions qui à l'origine avaient reçu un questionnaire. La plupart des contributions venaient de l'Europe (45 % de l'Europe: 604 institutions; 11 % d'Amérique latine et des Caraïbes, 141 établissements; 12% d'Asie et Pacifique, 164 établissements; 4% du Moyen-Orient, 60 établissements; 19% de l'Amérique du Nord, 253 établissements). La moitié des répondants indique que leurs établissements ont une politique d'internationalisation et qu'ils ont élaboré une stratégie dans ce domaine. 22 % déclarent qu'une politique est déjà définie et 15 % affirment qu'elle fait partie de l'ensemble de la stratégie d'action de l'institution. Leur priorité dans la coopération, c'est ce qu'indiquent la plupart des répondants, se situe dans la région elle-même.

NIVEAU INDIVIDUEL DES INSTITUTIONS

Au niveau individuel, de nombreuses institutions, dans leur structure interne, se sont organisées à travers la création et le développement d'unités spéciales qui doivent s'occuper de la coopération internationale et de prendre des mesures visant à leur participation dans des réseaux de plus en plus diversifiées. Certaines, à titre individuel, cherchent à répondre au phénomène avec des mesures originales et innovantes. C'est le cas de l'Université de Montréal (Québec) au Canada qui a récemment annoncé la création d'un certificat sur la coopération internationale, qui s'essayera de former des spécialistes chargés du développement la coopération interuniversitaire et, évidemment, d'encourager les chercheurs à mieux étudier ce domaine.

En Amérique latine et les Caraïbes, à la fin du siècle passé, la coopération internationale n'était pas une priorité dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur. Cela a beaucoup changé depuis le début des années 1990, mais même aujourd'hui, ces unités sont obligées de se battre pour un espace qui n'est souvent pas reconnu et de tenter de définir leurs missions dans la poursuite d'objectifs qui eux aussi ne sont pas toujours présentées de façon suffisamment claire. Actuellement, cette tendance commence à s'inverser. Un grand nombre d'universités réserve une place dans leurs structures à des unités spécifiques chargées des questions internationales.

De nos jours, de plus en plus d'institutions considèrent nécessaire l'existence d'un organe

- -habilité à coordonner le thème de l'internationalisation;
- -qui se charge de sensibiliser la communauté universitaire et le grand public;

- -qui soit le représentant officiel de l'Université, en ce qui concerne les relations internationales, auprès des services gouvernementaux, des associations universitaires, des agences internationales de développement international;

- -qui coordonne les actions de coopération internationale des membres de la communauté universitaire et facilite leur mise en œuvre;

- -qui conseille le président ou recteur de l'université au moment de la rédaction et négociation d'accords de coopération et de signer les protocoles d'échange;

- -qui assure le suivi des activités;

- -qui maintienne à jour les listes des réunions internationales et des accords signés para l'institution;

- -qui assure la diffusion d'informtions appropriées;

- -qui assure le rôle des relations publiques des universités en préparant des programmes de visiteurs qui proviennent d'autres institutions;

- -qui conseille les universités en ce qui concerne la mise en œuvre des conventions culturelles, qui sont contraignantes pour les gouvernements de leurs pays avec des gouvernements étrangers et, enfin,

- -qui facilite l'évaluation des actions de coopération des universités « (Rodrigues Dias, Salamanque, 1997).

DIMENSION CULTURELLE ET INTERNATIONALE

Dans les années 80 et 90, des institutions comme l'Université des Nations Unies et l'UNESCO, ont également voulu encourager les universités à intégrer des dimensions

interculturelles et internationales dans leurs divers programmes d'enseignement, de recherche et dans leurs parascolaires.

Études et réflexions préparées à l'UNESCO depuis les années 1980, ont montré que le concept de l'éducation internationale doit être interprété comme couvrant tous les actes éducatifs visant à une meilleure compréhension, au respect croissant des idées, des cultures, des coutumes et des traditions des autres; à la promotion d'une meilleure coopération entre les Nations sur la base des relations internationales et le respect au droit international, basé sur la justice et l'équité; avec la promotion de la paix à travers des études sur les causes des conflits, la résolution pacifique des conflits et le désarmement, y compris sa relation avec l'environnement. Corollairement, les institutions d'enseignement supérieur devraient inclure, dans leur programmes et curricula, les disciplines de droit de l'homme et la liberté et du respect de la dignité des peuples et des personnes, en particulier des minorités.

Selon le spécialiste suédois, le feu Professeur Torsten Husén, les programmes d'éducation internationale devaient, tout d'abord, être construits ayant comme base les disciplines individuelles (par exemple, les cours d'histoire devraient mettre l'accent sur le patrimoine commun de l'humanité et réduire l'impact des idéologies nationales). La langue maternelle et les langues étrangères devraient accroître la conscience de l'identité culturelle d'une part et fournir des instruments de communication sur l'autre. En outre, les sciences informatiques et mathématiques pourraient jouer un rôle par le biais de son universalisme (T. Husén, 1990).

En plus de cela, les programmes d'éducation internationale devraient mettre étudiants devant un large éventail de questions destinées à les préparer pour l'avenir (conscience de l'abus croissant dans le gaspillage des ressources de la planète, les questions environnementales qui transcendent les frontières nationales et limites surtout, la pauvreté et la misère qui affectent une grande partie de l'humanité).

Cette approche s'ajuste à l´idée selon laquelle l'enseignement supérieur devrait toujours jouer un rôle essentiel dans la production, le transfert et l'application des connaissances, tout en préparant des professionnels, cadres techniques et administratifs, formant l'identité culturelle et renforçant le processus démocratique.

CONDITIONS DE LA COOPÉRATION

L'analyse des points positifs et négatifs de la coopération actuellement nous permettent d'effecteur un «flashback» et un retour aux années 80 et 90, à travers des réflexions présentées lors d'une réunion de la Conférence des recteurs des universités espagnoles CRUE (Rodrigues Dias, 1997), où certaines des questions soulevées sont pertinentes jusqu'à aujourd'hui.

A cette occasion, je disais aux représentants des universités membres de la CRUE que

> "Lorsque vous planifiez une coopération, il est important de savoir comment elle fonctionne et quelles sont les difficultés et obstacles trouvés. La coopération implique nécessairement un engagement à long terme de l'Université, même si certains projets ont comme base les efforts d'un individu ou un groupe d'individus. La difficulté dans ce cas peut venir du fait que les universités des pays développés ne considèrent pas la participation au développement international comme faisant partie de leur mission générale.

En continuation, je disais:

> "Dans les programmes d'aide ou assistance ou de coopération au développement, les universités des pays riches souvent ne présentent qu'une une planification médiane, mal faite. La communication entre les institutions coopérants est mauvaise. Il y a un manque de suivi structuré et organisé. La définition des objectifs n'est souvent que le résultat de l'intention de certaines personnes de chercher un complément de fonds qui bénéficie leurs laboratoires ou qui leur permette de recevoir un complément de salaire ".

Les problèmes et les lacunes, bien sûr, ne se limitent pas aux institutions des pays développés. Il y a des éléments sérieux à prendre en considération pour améliorer le système du côté des pays en développement. C'est pourquoi, lors de cette réunion à Salamanque, j'ai ajouté:

> "La même analyse montre que certaines des institutions des pays en développement, la coopération se fait sentir plusieurs fois, non pas comme un instrument pour améliorer son action, mais comme un moyen de faire face à la rareté des ressources. Il s'agit pour elles de toucher un peu d'argent fruit d'un projet de coopération et de promouvoir la recherche de ressources. En outre, ces établissements sont souvent incapables de remplir ses engagements en ce qui concerne le temps que leur personnel doit consacrer à ces projets; la disponibilité de leurs enseignants; à la mise d'installations adéquates à la disposition des projets; à la compétence des experts appelés à travailler en tant que contrepartie nationale. Ce sont des problèmes résultant de difficultés financières ou du manque de capacité de gestion, mais dans un processus entre égaux, ils ne peuvent pas être ignorés ou traités de façon superficielle ".

Ces questions ne sont pas superficielles. Elles sont liées des issues fondamentales. En effet, la pratique nous montre que fréquemment de nombreux accords sont signés mais ne se concrétisent pas en raison de l'absence de conditions techniques ou organisationnelles. Les universités n'ont pas toujours les fonds et les sources de financement souvent ne veulent pas investir dans ce domaine. En plus, parfois les universités participant à des projets de développement ne sont pas conscientes de la façon dont opèrent les mécanismes de financement.

LE CHEMIN À SUIVRE

Le débat sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur pourrait se limiter aux questions qui viennent d'être mentionnées. En fait, chacun de ses points fait l'objet d'une documentation copieuse qui pourrait servir d'instrument à des rencontres entières de dirigeants universitaires, de responsables gouvernementaux, d'experts universitaires. Il y a, cependant, une question fondamentale qui mérite d'être approfondie sans délai. Tout d'abord, il est nécessaire d'identifier avec clarté de point d'arrivée dans le processus. Lorsqu'on utilise un GPS, il est possible de trouver des chemins différents, mais **la question initiale à laquelle on doit répondre sans ambigüités est celle d'identifier et de pointer la destination à atteindre.**

Le traitement du processus d'internationalisation -ainsi que de la coopération- a toujours été lié à la vision sur le lien entre l'enseignement supérieur et la société. À l'échelle mondiale, deux ont toujours été les façons de concevoir l'Université ou, comme certains analystes préfèrent dire, il y a deux rationalités, qui sous-tendent l'action des institutions, qui peuvent être traitées:

Comme un service public fourni principalement par les gouvernements, mais qui peuvent également être dispensés par d'autres institutions dans le cadre des systèmes de concession, délégation ou autorisation. C'est la conception qui a prédominé lors de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur à Paris en 1998;

Comme une entreprise qui cherche à vendre les produits à ceux qui peuvent les acheter. Les étudiants, selon cette conception, sont des clients. C'est le modèle Anglo-Saxon, répandu aux Etats-Unis et dans d'autres pays comme le Royaume-Uni, depuis l'époque de Mme Thatcher dans les années 1980 et qui aujourd'hui tend à généraliser dans le monde entier.

L'OMC ET LES INSTITUTIONS FINANCIÈRES

En octobre 1998, par le document qui a reçu le titre de "Introduction à l'AGCS, -Accord Général pour le Commerce des Services"-, l'Organisation mondiale du Commerce a défini les services qui, dans son opinion, devraient être considérés comme commerciaux, en y mettant parmi eux, l'enseignement supérieur et l'apprentissage... à distance.

Cette définition s'ajustait au consensus de Washington, tel quel formulé en 1989, avec la fin de la guerre froide, par l'économiste anglais John Williamson, qui a voulu renforcer la politique généralisée en faveur de libre échange, par le biais de privatisations, ouverture de l'économie, maîtrise de l'inflation et le déficit public, moins de réglementation de l'économie, priorité des pays en développement au paiement des intérêts sur la dette extérieure et la prédominance de la logique de marché dans les relations internationales.

Dans l'enseignement supérieur, l'application du consensus de Washington donne comme résultat:

- Réduction du financement public de l'enseignement supérieur;
- Privatisation directe ou indirecte de l'enseignement supérieur;
- Priorité aux aspects commerciaux sur la coopération;
- Règlement conformément aux principes de l'accord général du commerce des services (AGCS et AGCS).

La duplicité des conceptions ou des rationalités persiste, comme peut être vu en examinant deux documents sur les politiques de l'enseignement supérieur, établi et publié il y a près de 20 ans par la Banque mondiale et l'UNESCO. Il s'agit de "l'enseignement supérieur: les leçons de l'expérience"-World Bank-Washington-1994 et «la politique de changement et de développement dans l'enseignement supérieur "- UNESCO - Paris-1995. Ces documents ont été influents dans l'évolution des politiques publiques dans l'enseignement supérieur dans le monde entier.

LA CONFÉRENCE MONDIALE DE 1998

Le document d'orientation de l'UNESCO de 1995 a servi comme point de départ pour les réflexions préparatoires de la Conférence mondiale de l'enseignement supérieur de 1998, à l'UNESCO, à Paris, où plus de 4 000 participants, en octobre 1998, ont mis en évidence trois points principaux :

La pertinence, qui vise à encourager les établissements d'enseignement supérieur à contribuer au développement d'une société plus juste. La réponse aux besoins de l'économie doit être donnée dans le cadre d'une vision qui englobe les valeurs éthiques, la participation et le renforcement de la démocratie. La pertinence implique l'utilisation efficace des ressources publiques, ce qui exige la reddition de comptes à la société et une gestion efficace, tout en préservant l'autonomie et la liberté académiques. Il convient également de noter que la pertinence implique le développement des relations avec le monde du travail, dont la portée ne saurait se limiter aux intérêts des entreprises et également une action en faveur du développement de l'ensemble du système éducatif.

Amélioration de la qualité, qui deviendra effective à travers divers moyens, parmi eux la réforme des méthodes et pratiques éducationnelles, la modernisation de la gestion et plus particulièrement la préparation des programmes, avec l'introduction d'études pluridisciplinaires, l'utilisation des nouvelles technologies, le développement des programmes souples et des programmes de formation continue. Le développement de la recherche sur l'enseignement supérieur lui-même est considéré comme essentiel, comme c'est également la réforme des politiques concernant le personnel des institutions de l'enseignement supérieur.

L'Internationalisation (où l'enseignement supérieur est considéré comme un bien public), à l'échelle mondiale, qui est considérée comme essentielle pour réduire les différences entre pays développés et en développement, par le transfert de connaissances et de la technologie, ce qui apporte en conséquence la nécessité de mettre en œuvre une collaboration solidaire pour élargir la compréhension interculturelle.

SYSTÈME ÉDUCATIF : UN ENSEMBLE

Si on vise les objectifs de la coopération, il faudra prendre en considération deux éléments essentiels:

a) le système éducatif doit être vu comme un tout, dans son intégralité, et

b) ces jours-ci, dans une société de la connaissance, plus que produire ce qui compte c'est concevoir.

Et cela nous fait rappeler la figure de Julius Nyerere. Les nouvelles générations en Occident ne sont pas au courant de qui était ce charismatique leader africain, décédé en 1999, artisan de l'indépendance de son pays, la Tanzanie, et son premier président de 1964 à 1985. À la fin des années 1980, Julius Nyerere, dans le Conseil exécutif de l'UNESCO, a rappelé que la Tanzanie a reçu divers prix internationaux pour son action en faveur de l'alphabétisation et l'éducation de base. Toutefois, il a souligné, suivant les conseils de bureaucrates internationaux, les tanzaniens ont délaissé l'enseignement supérieur. Les mauvais résultats de cette décision sont là: le pays ne prépare pas correctement les cadres nécessaires à son développement. La Tanzanie a eu également des difficultés pour maintenir la qualité de l'éducation de base car c'est l'enseignement supérieur qui

prépare les enseignants de qualité. C'est dans les établissements d'enseignement supérieur en plus, où peuvent se faire des recherches pour définir le type d'éducation nécessaire au pays. En fixant son regard sur ses collègues africains, Nyerere a conclu: "ne faites pas la même erreur que nous".

Quelques années plus tard, en août 1998, des représentants des pays membres de l'OCDE se sont réunis à Berlin et sont arrivés à une conclusion semblable à celle de Nyerere (Rodrigues Dias, 2008). Dans un livre publié par l'OCDE pour servir comme document de travail de la réunion, les auteurs disaient clairement que l'accès universel à l'enseignement supérieur ou tertiaire était «une nécessité et une priorité». Dans ce livre, l'OCDE soutenait que «la participation dans l'enseignement supérieur est quelque chose qui doit bénéficier à tous et pas seulement à une minorité de privilégié ». Les auteurs du texte allaient plus loin et signalaient que, dans ce domaine, la tendance s'oriente dans le sens d'une participation universelle: la participation à 100 %, avec des possibilités justes et équitables pour tous d'accès aux connaissances, sous une forme ou une autre de l'enseignement supérieur, dans n'importe quel moment de la vie et pas nécessairement comme extension immédiate de l'enseignement secondaire. Les auteurs devenaient emphatiques pour dire que l'accès à l'enseignement supérieur pour tous deviendra «un mode de vie».

Pour les participants à cette réunion de l'OCDE, le savoir, la connaissance, et l'information sont devenus les éléments de moteurs de la société mondiale. Face à un monde en mutation accélérée et, en tenant compte du fait que, dans peu de temps, ce que l'on apprend à l'école devient obsolète, l'éducation tout au long de la vie «est une nécessité absolue» et constitue un domaine où la coopération horizontale comme la verticale devraient être considérées comme les plus importantes» (OCDE, 1998).

Dans la vie politique, cette distinction est essentielle pour les prises de décision. Dans le domaine de l'économie, la différence fondamentale, aujourd'hui, se situe entre qui conçoit les produits industriel -ce qui est de la plus haute importance- et sa production (1985, W P de long). Le concept est directement lié à la recherche et développement fondés sur la science et la codification du savoir théorique, tandis que la production l'est beaucoup moins.

Plus de technologie a un produit, plus élevé est son prix, plus d'emplois sont générés dans sa fabrication. C'est la raison pour laquelle, les pays qui détiennent le pouvoir au niveau international, réalisent des investissements dans la recherche scientifique et technologique et considèrent essentielle la formation de niveau supérieur.

L'universalisation de l'accès à l'enseignement supérieur est-elle un idéal et un objectif à atteindre exclusivement dans les pays liés à l'OCDE ou s'agit-il d'un droit de tous? La réponse se trouve au paragraphe n ° 1 de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, selon lequel l'accès à l'enseignement supérieur doit être égal pour tout le monde, selon les mérites respectifs. En matière d'accès à l'enseignement supérieur, aucune sorte de discrimination fondée sur la race, sexe, langue, religion ou considérations économiques, culturelles ou sociales ou un handicap physique n'est admissible.

Quelle réponse donne aujourd'hui l'OCDE à cette question ?

Dans la section "discours du Secrétaire général" du site de l'OCDE, on trouve que, le 19 octobre 2005, M. Angel Gurria, en tant que conférencier principal à la table ronde des ministres de l'éducation lors d'une session de la Conférence générale de l'UNESCO, a défini clairement la position de l'OCDE sur cette question.

Le message du Secrétaire général de l'OCDE aux pays en développement signifie qu'à son avis, ces pays ne doivent pas investir dans l'enseignement supérieur, car ils n'ont pas encore résolu la question de l'enseignement primaire et secondaire. La solution pour ces pays réside dans les stratégies d'aide au développement, c'est à dire, ils doivent obtenir la solution à l'étranger. D'après M. Gurria, les pays en développement devraient prendre avantage de l'enseignement au niveau du supérieur mis à leur disposition par des fournisseurs étrangers. Le secrétaire général de l'OCDE a foncé le clou en disant que les guides pour la qualité sur l'enseignement transfrontalier produits par l'OCDE elle-même rendent facile l'identification de fournisseurs de haute qualité. Il aurait pu conclure avec une page de publicité: voilà les institutions des pays membres de l'OCDE où il vous faut aller acheter les produits éducationnels.

IMPORTANCE DE LA CONNAISSANCE

Sur l'importance de la connaissance, du domaine de la technologie, du développement de la science, on retiendra les observations par Rubens Ricúpero, ancien Secrétaire général de la CNUCED - Conférence des Nations sur le commerce et le développement. Selon Ricúpero, tandis que les pays d'Amérique latine, à l'exception de certains exemples de réussite comme Embraer (Brésil), exportent, jusqu'à aujourd'hui, des produits peu élaborés, la Corée du Sud vend à l'étranger des ordinateurs, des semi-conducteurs, des pièces pour ordinateurs, du matériel de communications, optique et chimie. Ils ont atteint ce point par le biais de l'éducation et ont continué à investir dans l'enseignement supérieur et la recherche, même en temps de crise. Singapour a fait de même et une attitude identique a pris la Chine.

En Chine, les choses changent du jour au lendemain. Ce pays, dans une période de crise généralisée, ne cesse de croître sans s'arrêter et cela depuis déjà de nombreuses années. La Chine est désormais la deuxième économie du monde et, depuis la fin de 2007, on estime qu'au moins 1/3 de la croissance économique mondiale est le résultat des échanges économiques de ce pays.

Pour analyser l'évolution de l'enseignement supérieur en Chine depuis le milieu des années 1990, deux facteurs attirent attention: l'augmentation de la qualité et la croissance quantitative. À cette fin, des universités privées, la plupart d'entre elles étrangères, ont reçu l'autorisation d'offrir des cours sur le territoire du pays, directement ou par l'enseignement à distance. Pour s'installer en Chine ces établissements doivent être invités, ce qui implique des négociations préalables sur les cours qui seront fournis.

En outre, ils doivent orienter leur action en cherchant à répondre aux besoins de la société et, dans la plupart des cas, sont tenus de travailler en partenariat avec des universités locales. L'engagement social est essentiel. La coopération ne repose pas sur l'imposition, des boites noires, au moins en principe, ne sont pas transmises. En 1990, la Chine avait 3 729 000 étudiants dans les universités. Aujourd'hui, il y a plus de 25 millions. Si ce n'est qu'en 2007, plus de 5 millions ont conclu leurs à différents niveaux. Le gouvernement a considérablement accru les ressources pour l'enseignement supérieur et la recherche et envoie à l'étranger depuis le début de ce siècle, plusieurs centaines de milliers d'étudiants, en leur assurant, lors de leur retour, une position adéquate à la formation reçue à l'étranger.

AIDE, COOPÉRATION, COMMERCE

La coopération est une nécessité, tous sont aujourd'hui d'accord avec cette affirmation. Mais comment se développe-t-elle? Récemment, l'Association des universités européennes a mené des études et publié un livre blanc relatif à la coopération, cherchant à identifier les mesures susceptibles d'améliorer la confiance dans les échanges avec l'Afrique (2010-AUA). En adoptant un regard impressionniste, on s'aperçoit que les considérations faites dans le cadre de cette étude peuvent, sans aucun doute, servir de base à un début de réflexion sur l'état de la question dans les autres régions du monde.

En tenant compte des données recueillies dans l'étude de l'AUE, il est normal de conclure que l'Afrique, au cours des processus de coopération, a été victime d'un système de pillage systématique de leurs meilleurs cerveaux. Pour avoir une idée de l'ampleur du phénomène, il est à noter que 67 pour cent du personnel qualifié du Cap-Vert, vivent à l'étranger, le même étant observé en Gambie (63 %) et la Sierra Leone (53%). Les pays ou régions qui bénéficient de cette situation sont: l'Europe où vivent 48,3 % des diplômés de l'Afrique, les États-Unis, avec 31,8 %, le Canada avec 12,4 % et l'Australie avec 6,8 %.

Le livre blanc de l'Association des universités européennes recommande que, dans les deux régions, Afrique et Europe, les gouvernements, les donateurs et les universités devraient revoir leur rôle en tant qu'acteurs de développement, dans la perspective d'une évolution de la relation entre l'enseignement supérieur, recherche, coopération pour le développement et formation de capacités.

Pour les universités, le message est clair: il faudrait une réflexion sur la façon dont la coopération au développement est prise en considération au sein de l'institution. L'AUE propose des solutions timides pour améliorer la situation en ce qui concerne l'exode des cerveaux. Il est question de mettre au point des programmes communs et d'assurer les meilleures conditions de travail pour les experts qui obtiennent leur formation à l'étranger et qui souhaitent rentrer dans leur pays d'origine. Ce sont des intentions pieuses. La réalité est mieux représentée par la décision de la province d'Ontario, au Canada, qui a créé un programme – Ontario's Early Researcher Awards (ERA) qui vise à permettre cette province à participer dans l'économie de la connaissance, par le biais de l'identification et l'attraction des meilleurs chercheurs du monde entier (2012, OECD).

Y-a-t-il une solution à cette question?

DISTORSIONS EN COOPÉRATION

Une grande partie de la coopération au développement est effectuée par des consultants de pays qui fournissent des ressources, l'aide étant conditionnée par l'achat d'équipement dans les pays qui donnent des prêts ou subventions. L'aide en plus est beaucoup moins importante que les ressources allant des pays pauvres vers les riches, par le transfert de fonds de tous types, par le paiement de redevances, transfert de technologie, etc.

Les pays riches, en 2005, s'étaient engagés à appliquer 0,7 % de leur PIB dans les programmes d'aide internationaux et dans des projets de développement, mais sont arrivés au début du XXIe siècle avec la moyenne de 0,25 %. On estime que si on réduit les fonds fantômes utilisés

dans et pour les pays riches et leurs consultants, cette aide en ce qui concerne les membres du G-7-Royaume-Uni, France, Etats-Unis, Allemagne, Canada et Japon – se réduit à 0,07 %.

Revenons à la question de l'exode des cerveaux. Les pays développés attirent, grâce à des projets de "coopération", les meilleurs cerveaux des pays en développement. C'est classique. Les documents de l'UNESCO de la fin des années 80 et 90 montraient qu'environ 540 000 scientifiques et techniciens de haut niveau de l'Inde Inde travaillaient à l'étranger à la fin du XXème siècle. L'exode de 21.094 ingénieurs de l'Inde vers les États-Unis entre 1966 et 1988 a représenté une perte de plus de 10 milliards de dollars à l'Inde.

Les États-Unis a adopté une loi en 29 novembre 1990 (loi 101-649) établissant des catégories de préférence pour la délivrance de permis de travail sur leur territoire. L'article 121 de la loi a autorisé l'immigration par an de jusqu'à 40 000 enseignants et chercheurs émérites au-delà du quota prévu à cette intention pour chaque pays. Ce type d'immigration est actuellement encouragé par les organisations européennes et, en France, il y a quelques années déjà, le gouvernement Sarkozy a clairement rendu explicite sa politique d"immigration choisie", qui n'a pas changé avec François Holande. L'Union européenne, à son tour, ne fait pas mystère que le généreux financement pour les programmes "Erasmus Mundus" ont comme l'un de ses principaux objectifs, le recrutement des meilleurs cerveaux provenant d'autres parties du monde

Pour faire face à des situations comme celle-ci, l'UNESCO, à l'epoque dirigées para un espagnol catalan, Federico Mayor, a décidé de lancer, en 1991, le Programme UNITWIN/Chaires UNESCO, dont le but était de promouvoir la création de réseaux entre les établissements d'enseignement supérieur aux niveaux interrégional, régional et sous-régional, afin de promouvoir le développement institutionnel et la répartition des ressources et de faciliter l'échange d'expertise et l'expérience des données, ainsi que du personnel et des étudiants. Malgré une série de difficultés, le programme a collaboré avec le renforcement des réseaux universitaires et avec la création du mouvement en faveur du partenariat pour le développement.

VERS LE MODÈLE UNIQUE

De nos jours (2014), il semble clair que les méthodes utilisées pour atteindre des modèles de développement uniforme à travers l'organisation de l'enseignement supérieur et de la coopération internationale, sont plus en plus sophistiquées.

Pour imposer la pensée unique et le retour de la théorie de la modernisation des décennies de 1950 et 1960, plusieurs processus, en apparence indépendants, mais en réalité reliés entre eux, se développent au niveau international. Ces processus sont les suivants: l'Accord Général de Commerce de Services - l'AGCS- souvent mentionné dans son nom **anglais GATS –Global Agreement on Trade Services**; **Le processus de Bologne**; le Système **d'accréditation internationale;** le renouvellement des instruments juridiques sur la **reconnaissance et l'équivalence des diplômes de l'enseignement supérieur**; les **rankings** (classements académiques); **les MOOCS**-massive open online courses.

La situation de dépendance des pays en développement devient plus grave en raison de l'existence en Europe, depuis 1983, d'une institution appelée European Round Table-ERT, la Table ronde européenne, qui regroupe environ 50 parmi les plus grandes entreprises européennes et agit comme un groupe de pression sur la Commission européenne, le Conseil des ministres et le

Parlement européen. Tout en utilisant ces institutions, la European Round Table cherche à atteindre le monde entier.

Les membres de l'ERT disposent d'un système, ils ont des idées, et ils ont une vision de la société et possèdent les moyens pour imposer leur vision. Ils agissent dans un cadre régional et mondial, pour faire ce que le penseur du Costa Rica, Gabriel Macaya, a défini comme l'union des concepts antagonistes, dans les phrases «du newspeak» (Orwel, 1984), comme «la guerre est la paix» ou «la paix est la guerre», «la mort est la vie» et «la vie est morte» etc.. Cette méthodologie est utilisée dans l'analyse des questions telles que le développement durable, la mondialisation à visage humain, prédiction de l'avenir, université privée, interdisciplinarité, ressources suffisantes.

LES MISSIONS DE L'UNIVERSITÉ

Parmi les recommandations et les résolutions adoptées par la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur en 1998, deux présentent un intérêt particulier pour la communauté universitaire.

Selon la première, toutes les universités devraient définir (ou redéfinir) ses missions. Si celles-ci sont le fruit des réflexions et décisions communes de la communauté universitaire, la société civile, les gouvernements de chaque pays et de leurs parlements respectifs, les universités peuvent avoir à sa disposition un instrument puissant pour guider leurs actions. Une évaluation, par exemple, ne s'accomplira pas par une comparaison avec des objectifs standardisés qui reflètent les réalités des institutions dans les pays anglophones, mais avec ce que la société attend de ces institutions.

L'autre résolution est la proposition d'envisager que la coopération figure parmi les missions de l'Université. En s'appuyant sur ce principe, les universités pourront définir des actions qui leur permettront de collaborer à la mise en œuvre des réalisations Objectifs du Millénaire tels que définis par les Nations Unies. La base de ces actions sera donc la solidarité dans l recherche de l'élimination de tous les types de l'exclusion et la promotion d'un développement qui profite à tous.

Au niveau régional, il faut consolider des espaces qui visent à renforcer la coopération entre pays proches géographiquement et/ou culturellement. Il est essentiel que les gouvernements et les universités des pays en développement mettent en place des projets concrets de coopération et développent des réseaux qui s'orientent vers un équilibre dans lequel toutes les parties peuvent bénéficier d'actions communes qui tiennent compte de la pertinence.

Les responsables de la définition des politiques publiques dans les pays en voie de développement, pourraient revenir sur les conclusions des conférences régionales organisées dans le cadre de l'UNESCO et notamment de la Conférence Mondiale sur l'enseignement supérieur, Paris, du 5 au 9 octobre 1998, qui sont toujours actuelles, en particulier en ce qui concerne les points suivants: nécessité d'intégration régionale, inclusion sociale, la croissance de systèmes de l'enseignement supérieur notamment par le biais de formules alternatives comme l'enseignement à distance, coopération solidaire, transfert des connaissances, la coopération pour éviter la fuite des cerveaux, le respect de l'autonomie des universités et nécessité que les gouvernements soutiennent

l'enseignement supérieur. Un point également mis en relief par ces conférences est celui de politiques efficaces d'articulation avec l'ensemble du système éducatif, notamment par le biais de la formation des enseignants et la consolidation de la recherche pédagogique. Sur le plan international, ces conférences ont souligné également la nécessité de renforcer la coopération avec d'autres régions du monde, en particulier la coopération Sud-Sud.

Une dernière remarque adressée aux pays en voie de développement nous mène à souligner qu'il n'est pas souhaitable d'«innover », en adoptant dans son intégralité, les modèles qui sont appliqués dans des pays qui se présentent comme développés. L'Université doit être fortement liée à la société locale. Il est vrai que la société change et, de nos jours, change rapidement. La crise fait alors partie de l'essence des pays qui évoluent et aussi de ses universités qui ont besoin de s'adapter, de se reformer, de se modifier, de se structurer en fonction des nouveaux besoins, bref de s'innover.

Mais, il faut innover ayant en vue la société réelle qui a besoin de changement pour être meilleure, plus juste, plus démocratique. Les changements, enfin, doivent être liés à un projet de nation dont la responsabilité incombe à l'Erat et à tous ses citoyens. Il ne peut pas se confondre avec un programme de gouvernement ou d'un éventuel candidat au poste de président ou de premier ministre. Il va bien au-delà. Il doit s'agir de construire une société meilleure, plus juste et plus démocratique où tous puissent vivre ensemble. Et en paix.

Bibliographie de base

- Angulo, J.F. – "La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad. *In*: Sacristán J. G. (COMP) Educar por competencias: Que hay nuevo?" Madrid: Moraga, Universidad de Cádiz, 2008. PP. 176-205.

-Association Internationale des Universités (AIU, 1969)- "La coopération Universitaire Internationale", Cahiers de l'AIU.

-Association |International des Universités (2014) – "Internationalization of higher education: growing expectations, fundamental values"- IAU 4th Global Survey- Executive Summary Eva Egron-Polak and Ross Hudson

- García Guadilla, Carmen (2011)- "Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina", presenté au IIIo. Congresso Internacional "Universidad, Desarrollo y Cooperación", à Universidad Católica de Guyaquil, Equador, en mai 2011 et publié dans la Revista Iberoamericana de Educación Superior, no. 9, vol. IV, en 2012.

- European Association of Universities (2010) – "Africa-Europa higher education cooperation for development: meeting regional and global challenges – White Paper- Outcomes and recommendations of the Project: "Access to success: fostering trust and exchange between Europa and Africa (2008-2010)".

- Banque Mondiale (1994)– Washington - "Higher education: lessons of experience".

-Husén, Torsten (1990) - “The idea of the university changing roles, current crisis and future challenges” in “ The role of the university: a global perspective”- UNU.

-Longo, Waldimir Pirró (1985) – “Tecnologia e soberania nacional”, Revista de Metalurgia, vol. 41, pgs 323-328.

-Longo, Waldimir Pirró (2010)- “Reflexões de um engenheiro sobre ciência, tecnologia e educação” – Revista de Ensino de Engenharia, vol 22, no. 1, pgs 40º-50-

OCDE -1998- “Redéfinir l’enseignement tertiaire”, Paris.

-OCDE (2012) Higher Education Programme, IMHE - Fabrice Hénaud, Leslie Diamond, Deborah Rosevare - “Approaches to internationalisation and the implications for strategic management and institutional practice”.

-PIHE- (2007) Rede de parceria para a internacionalização do ensino superior- Práticas e tendências para a internacionalização e cooperação entre as universidades da América Latina e a União europeia.

-Rodrigues Dias, M. A.(1997) – “Cooperación internacional: cuestión de necesidad”- Reunión plenária da CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas- Salamanca, 17 y 18.10. 1997- www.mardias.net, electronic book no. 8, doc. no. 8.

-Rodrigues Dias, M.A. -“La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad del conocimiento” (2008) – document adressé à La Conférence Régionale sur l’enseignement supérieur réalisée à Cartagena de Indias (Colombia), en 2008. Publié en “La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998” – págs. 313/366 – Editor: Carlos Tünnermann Bernheim- Colombia 2008- Pontificia Universidad Javeriana y IESALC-UNESCO- ISB N 978-958-8347-09-07. Ce documento n peut le trouver auszsi en Internet: www.mardias.net, eletronic book no. 14, doc. no. 13.

-UNESCO (1995) Paris - "Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior”

-Vasques de Miranda, Glaura; Caiafa Salgado, Maria Umbelina e Amaral, Ana Lúcia- (2013) “Veredas – Curso Superior de Formação de Professores – História e Estórias”- Liberlivro Editora.

DOCUMENTO NÚMERO 8

EXODO DE CÉREBROS

Texto publicado, como artigo, na revista do Mercosur Educcion – Integración y conocimiento - ISSN 2347-2658 - N° 3 Año 2015

O problema do êxodo de cérebros volta à atualidade (2015). Era tems de debates frequentes nos anos oitenta e noventa, quando muitos preferiram passar a discutir atitudes positivas em busca de uma cooperação solidária que evitasse o fenômeno. A partir dos anos noventa, com o desenvolvimento da globalização financeira de um lado e dos intentos de comercialização do ensino superior de outro, a situação mudou. Passou-se a falar de cooperação quando o objetivo é vender produtos e lançam-se documentos politicamente corretos em que a solidariedade e o respeito de culturas são mencionados, mas o que se busca é utilizar a formação como fonte de renda e promover, por diversas maneiras, uma política de seleção promovendo políticas de imigração que visam, em realidade, à pilhagem dos melhores cérebros do mundo inteiro.

Dados sobre este tema relativo aos países ricos, em particular dos Estados Unidos, são encontrados nos setores de estatística da UNESCO e da própria Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Mas o importante a notar é que este fenômeno explica o fato de os Estados Unidos, seguidos por outros países reunidos na OCDE, aplicarem, cada vez mais descaradamente, a política de, ao mesmo tempo em que tentam fechar as portas aos necessitados, tudo fazem para facilitar a imigração de profissionais qualificados, aproveitando-se então, de maneira gratuita, de anos de investimentos que as sociedades dos países em desenvolvimento aplicam na formação de seus recursos humanos.

Segundo a revista "Sources" da UNESCO, podia-se calcular que, ao final do século XX, 540 mil cientistas e técnicos indianos de alto nível estariam trabalhando no exterior, contra 412 mil em 1990. Segundo a mesma publicação, cálculos feitos por especialistas mostram que, desta maneira, a Índia perdeu 13 bilhões de dólares norte-americanos em benefício dos países desenvolvidos. Outro estudo mostra que o êxodo de 21.094 engenheiros para os Estados Unidos entre 1966 e 1988 significou para a Índia uma perda de 10 bilhões de dólares.

Por isto, as multinacionais nos países industrializados defendem – em particular no marco da Organização Mundial do Comércio (OMC)- o direito à liberdade de movimentar funcionários qualificados de um país a outro, de uma filial a outra, de uma filial à sede, da sede a uma filial. Esta liberdade, evidentemente apenas lhes interessa no que diz respeito ao pessoal qualificado. Quanto aos empregados com menos formação o que conta é saber a quem e onde pagar menos.

O problema do êxodo de cérebros amplia-se como nunca e as leis norte-americanas de quotas para imigração são mais que explícitas neste sentido. Esta posição faz escola e, junto à OMC, um país como a Austrália que está querendo abrir as portas do mundo para exportar seus produtos de educação comercial através de internet, pede a abertura de todas as portas, mas diz, explicitamente, que isto não deve limitar o direito que os países têm de selecionar os imigrantes. Em outras palavras, que venham os herdeiros dos emiratos árabes, que venham os filhos da burguesia e das classes médias abastadas, que venham candidatos a empregos qualificados, mas os pobres, os "boat people", os refugiados políticos que tomem outras direções.

Este fenômeno foi analisado, entre outros, pelo pesquisador britânico Jack Schuster, 27, autor de um estudo publicado em 1994, sob o título "Emigration, Internationalization and Brain Drain: Propositions among British Academics". O Sr. Schuster enumera os novos fatores que favorecem o êxodo de cérebros. Menciona em particular a lei americana de 1990 relativa à imigração e que entrou em vigor em 29 de novembro de 1991 (Lei 101.649), estabelecendo categorias preferenciais para a outorga de documentos ou cartas de trabalho. A principal disposição desta lei, no que diz respeito ao tema que examinamos, está contida no artigo 121, autorizando a imigração de até 40 mil professores e pesquisadores eméritos acima das quotas nacionais pré-estabelecidas.

Juma Shabani, um especialista africano em temas do ensino superior, num trabalho publicado em 1993 em Montreal chamado “International Developments in Assuring Quality in Higher Education”, já destacava três grandes tendências em matéria de êxodo de cérebros:

a. os professores universitários se exilam para trabalhar em universidades estrangeiras que oferecem melhores condições que as de seu país;

b. os universitários deixam a universidade para trabalhar no setor privado de seu país. Trata-se aí mais de uma “reciclagem de cérebros”;

c. os membros da comunidade acadêmica permanecem em seus lugares, mas consagram a maior parte de suas horas de trabalho a transações comerciais e outras atividades que gerem rendas. Neste caso, trata-se de um desperdício de competências ou de cérebros. Ou, como ocorre mesmo no Brasil, onde professores com contrato de dedicação exclusiva firmam compromissos com outros empregados, o problema é mesmo de corrupção e de desonestidade (Craft, 1993).

Em 2010, a Associação de Universidades Europeias (AUE), entidade que reúne quase 900 universidades em 46 países europeus, decidiu examinar, segundo anunciou, o que fazer para melhorar a confiança necessária nos intercâmbios universitários entre a Europa e a África. Diversos seminários e encontros foram organizados com a participação de europeus e africanos e, ao final, um livro branco com resultados e recomendações, foi publicado em inglês e francês com o título de “Cooperação universitária para o desenvolvimento entre a África e a Europa: enfrentar os desafios regionais e globais”. Toda a operação foi financiada por Campus Mundo.

Não há grande novidade nos achados da AUE, as recomendações finais podem mesmo ser consideradas tímidas, mas é importante notar o esforço de se buscarem soluções a um problema que é real e que afeta todas as regiões, particularmente a África. E, sem dúvida, algumas pistas são fornecidas. Ainda que não representem enfoques novos, confirmam que são caminhos a serem observados por aqueles que estão lançando a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) no Brasil, e que desejam evitar a repetição de erros que, em lugar de estimular a cooperação solidária como desejado, acabam provocando uma pilhagem dos recursos humanos de regiões que desejam se desenvolver.

A relevância desta iniciativa se reforça com o fato de existirem, hoje, analistas que discutem a validade dos questionamentos tradicionais relativos à transferência de cérebros. Alguns dizem que se deve mudar a maneira como a questão é analisada. Segundo eles, deve-se passar a um paradigma novo, mais realista, que seria o de circulação de cérebros. Este resultaria, entre outros fatores, de medidas a serem tomadas para trazer de volta os mais talentosos especialistas nacionais expatriados e também iniciativas como a de se enviar ao exterior pessoal em fase de formação, mas por períodos curtos, para completar a formação recebida no país de origem, garantindo-se ao mesmo tempo, seu regresso em boas condições.

No entanto, ninguém ousa contradizer a constatação confirmada pelas análises da AUE, segundo a qual é evidente que no intercâmbio entre, por exemplo, a Europa e a África, há um perdedor, a África, que se tornou objeto de uma verdadeira pilhagem de cérebros. E o custo desta imigração para os países que perdem elementos qualificados é incalculável. Há estimativas,

mencionaremos algumas a seguir, mas em realidade, é impossível saber-se exatamente quanto perdem estes países. Investem em educação desde o ensino básico e depois, quando necessitam de recursos humanos para garantir seu desenvolvimento, não dispõem do pessoal qualificado que se transferiu para os países mais ricos.

A realidade do comportamento dos governos dos países ricos, ligados à OCDE, explica também a timidez das conclusões destes trabalhos promovidos pela Associação de Universidades Europeias em colaboração com outras instituições, inclusive a Associação de Universidades Africanas. Pouco tempo após o lançamento do livro branco tão correto politicamente, o governo atual do Reino Unido anunciou a intenção de triplicar os custos das anuidades das universidades inglesas, os Estados Unidos consolidam políticas de imigração restritivas com implicação inclusive na entrada de estudantes cada vez mais seletiva em seu território e a França mantém um discurso politicamente correto, mas na prática, faz tudo para consolidar a política de "immigration choisie", em que a colaboração universitária visa, como objetivos principais, a restabelecer a presença francesa decadente nos países em desenvolvimento, vender produtos e selecionar quadros bem treinados e motivados que possam se instalar na França.

Encontrar solução a esta questão não é fácil. Uma analogia com o que ocorre internamente em um país de estrutura federativa, em que a educação é descentralizada é significativa. Nos Estados Unidos, estados que investem em educação e depois, vêm os setores qualificados imigrarem para outros lugares, tentaram adotar duas fórmulas, ambas incapazes de reduzir o problema: Wisconsin, por exemplo, decidiu reduzir seus subsídios ao ensino superior, outros, como Dakota do Norte e Pensilvânia, buscaram criar incentivos fiscais monetários para estimular os formados a permanecerem. No entanto, nada disto produziu os efeitos desejados. A dinâmica do êxodo de cérebros é efetivamente muito forte. O problema, além disto, hoje não afeta apenas os países pobres. Frequentemente, analistas acentuam a perda de cérebros ingleses para os Estados Unidos, ou franceses e europeus em geral para a Inglaterra e principalmente também para os Estados Unidos.

Devemos notar ainda que o problema não é novo. Um estudo importante, realizado no quadro da UNESCO, que data de 1987[170], elaborado sob os auspícios do Conselho Executivo, foi discutido na 172ª sessão deste Conselho, e teve como título "Le problème de l'exode des compétences: causes, conséquences et remèdes et rôle de l'UNESCO à cet egard" por Siegfried Kaemp (Alemanha) y Swaran Singh (India).

O problema é bastante conhecido, mas não com uma precisão absoluta, em parte porque os países que se beneficiam do fenômeno, não têm interesse em revelar as estatísticas verdadeiras. Além disto, há países em desenvolvimento em que os fundos e as divisas que os expatriados enviam a suas famílias fazem com que certos administradores públicos se satisfaçam com o que consideram uma recuperação parcial das perdas. Na América Latina é, seguramente, o caso de países como México e Equador.

---

[170] - Houve trabalhos de alcance mais limitado. Como exemplos, podemos citar a publicação realizada por Sources ("L'éxode des cerveaux, le meilleur et le pire") no número 61 (Setembro de 1994); um relatório técnico da unidade ROSTA do setor de ciências da UNESCO, em 1991 (Report of the working party on "brain drain issues in Europe), publicado por Ion A. Angel e Vladimir A. Kouzminov e outros. Para América Latina, o antigo CRESALC –Centro Regional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe- publico en 1982, na série "Estudios y Documentos de Educación, n° 45" um estudo sobre "el éxodo de profesionales con estudios superiores en los Estados en el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe".

Nos documentos da UNESCO, dizia-se no final do século XX, que cerca de 540 mil cientistas e técnicos de alto nível, provenientes da India, trabalhavam no exterior. O simples êxodo de 21.094 engenheiros da India para os Estados Unidos entre 1966 e 1988 representou, para este país asiático, uma perda de mais de 10 bilhões de dólares. Em 2003, calculava-se que 20 mil profissionais deixavam a África a cada ano. No que se refere à América Latina e o Caribe, segundo o pesquisador argentino Marcelo Bernal (2007), nos últimos quarenta anos, mais de 1.200.000 profissionais desta região se transferiram para Estados Unidos, Canadá e Japão.

Por sua vez, considera-se que entre 30% a 40% dos estudantes estrangeiros que completam seus estudos na Austrália recebem o visa de residentes permanentes neste país. Os países desenvolvidos tiram o máximo proveito do fenômeno do êxodo de cérebros. Um país como os Estados Unidos aprovou uma lei de 29 de novembro de 1990 (lei 101.649) definindo categorias de preferências para a concessão de autorizações de trabalho naquele país. O artigo 121 desta lei autoriza a imigração por ano de até 40 mil "professores e pesquisadores eméritos" acima das quotas previstas inicialmente para cada país. Este tipo de imigração é atualmente estimulado oficialmente por países europeus. A União europeia, por seu lado, não esconde que financiamentos generosos a programas do tipo "Erasmus Mundus" têm como um de seus objetivos principais o recrutamento dos melhores cérebros de outras partes do mundo[171].

Todos estes modelos, o britânico, o dos Estados Unidos, o que estão implantando os europeus, fazem parte de um sistema que reforça o êxodo de cérebros de países em desenvolvimento ou pobres para os países ricos. O jornal francês "Le Monde Diplomatique", em sua edição de 16 de julho de 2010, revela que dos 2 a 2.5 milhões de jovens originários do mundo inteiro que chegam cada ano nos países da OCDE para completar seus estudos, em média 21% se instalam nestes países após terminarem o curso. Em outras palavras, um estudante em cinco não regressa a seu país de origem. Trata-se de uma tendência que é estimulada pelos países ricos. A mão de obra sai barata, fala a língua do país, teve tempo para provar sua capacidade de adaptação aos usos e costumes locais. O Canadá, por exemplo, que no passado, destacava-se pelas políticas de cooperação solidária, agora facilita a obtenção de vistos permanentes para os jovens diplomados estrangeiros.

Na mesma linha de ação, um país como os Estados Unidos não hesitou em aprovar uma lei em 29 de novembro de 1990 (lei 101-649) estabelecendo categorias de preferência para a concessão de autorização de trabalho em seu território. O artigo 121 desta lei autorizava a imigração por ano de até 40 mil "professores e pesquisadores eméritos" fora de qualquer cota prevista por outros instrumentos relativos à imigração. A União europeia busca, por todos os meios, recrutar os melhores cérebros provenientes de todos os continentes. Para isto, estimula a criação de doutorados compartidos, acompanhados de programas ambiciosos de bolsas. O objetivo de Erasmus Mundus, segundo Sarah Piovezan, em artigo publicado em Le Monde Diplomatique, no dia 29 de janeiro de 2008, é explicitamente o de recrutar os melhores cérebros estrangeiros.

---

[171] - Em sua edição de 29 de janeiro de 2008, o jornal francês Le Monde Diplomatique publicou um artigo de Sarah Piovezan ("Avec le Programme Erasmus Mundus, l'Europe cherche à attirer la crème des étudiantes étrangers"), em que se informa: "Há quatro anos, Bruxelas estimula as universidades a criar programas de mestrado compartidos de alto nível, acompanhados de programas ambiciosos de bolsas. Objetivo: recrutar os melhores cérebros estrangeiros. O artigo se refere a certos "masters" compartidos implementados inclusive no Brasil.

No dia 28 de fevereiro de 2011, o jornal francês “Le Monde Diplomatique” publicou um artigo de página inteira de Pierre Tapie, presidente das elitistas grandes escolas francesas, onde, após afirmar que a França é atualmente a terceira destinação mundial de recepção de estudantes estrangeiros (246 mil no total), constituindo-se na primeira destinação não anglo fônica, anuncia o propósito das grandes escolas de triplicar em dez anos este número, que passaria a 750 mil. Destes pelo menos 400 mil pagariam caro pelos estudos e proveriam a França com um volume de 5.4 bilhões de euros de recursos novos atuais.

Pierre Tapie diz que os obstáculos para implantar esta medida são “psicológicos”. Não há o que comentar sobre esta afirmação. O que há a se assinalar é que, agora, os verdadeiros argumentos são apresentados. Ficam para trás os discursos politicamente corretos. No parágrafo final de seu texto, Pierre Tapie afirma: “Seria um dos meios para aumentar as despesas de pesquisa e desenvolvimento francesas, às quais faltam de 15 a 20 bilhões de euros por ano para que permaneçam competitivas. Por que esperar?” (Tapie, 2011)

Por sua parte, Le Monde Diplomatique de março de 2011, em um longo documento de David Nowell-Smith, informava que o presente governo britânico pretendia autorizar imediatamente aumento das anuidades nas universidades britânicas que poderão atingir o volume de 10.700 euros, o que fará com que os estudantes possam acumular, ao final do curso, uma dívida da ordem de 47.600 euros. Há anos, no Reino Unido, os estudantes estrangeiros pagavam frequentemente, o equivalente a dez vezes o que se cobrava de ingleses e europeus em geral. Quanto vão pagar agora?

Trata-se de um sistema em que chineses, árabes e brasileiros entre outros financiam os estudos da classe média inglesa, o governo inglês reduz seus gastos, em subvenções, mas em realidade, fornecerá aos estudantes ingleses empréstimos cada vez superiores, ou seja aumentará seus gastos e, ao mesmo tempo, dará um presente aos bancos que vão administrar o sistema de empréstimos. É a globalização selvagem que se mantém e se desenvolve apesar das crises e dos erros hoje conhecidos de todos. E os estrangeiros que ali vão e que financiam em grande parte o sistema, quando são realmente excelentes, ainda são objeto de um processo de motivação para que não regressem aos países de onde vêm. Ou seja, são os países de origem que financiam duplamente o êxodo de cérebros. Gastam na formação inicial dos estudantes, do básico, às vezes da maternal, à graduação universitária, financiam os cursos de pós-graduação nos países membros da OCDE e, em seguida, perdem seus melhores quadros. É esta a cooperação nos tempos atuais. Como são cínicos estes governantes ingleses e de outros países da OCDE! Como são cínicos os que apoiam estas medidas! Como são ingênuos governantes de países em desenvolvimento que aceitam esta situação!

Estes fatos, estes números explicam o porquê da volta do interesse à reflexão sobre a fuga de cérebros, mostram algumas das razões da tendência atual de se transformar o ensino superior em mercadoria e deixam claras as motivações de propostas feitas no quadro de organizações como a OCDE para que os países em desenvolvimento não invistam no ensino superior.

A ideia de alguns especialistas de se passar a um paradigma novo, mais realista, que seria o de circulação de cérebros não deixa de ser atrativa. Sem dúvida, é o que se deve tentar, por exemplo, no quadro da Unilab. Mas, para isto, é necessária uma informação sobre os desvios existentes nos processos de cooperação atuais, uma consciência clara dos objetivos que se quer alcançar, um planejamento rigoroso para se evitar o êxodo de cérebros e garantir a circulação e um cuidado e atenção especiais por parte de toda a equipe –dirigentes, professores, administradores, estudantes- para serem mantidos os objetivos da formação que se pretende construir na Unilab.

Terminemos a reflexão sobre este ponto com uma observação pontual, fundamental. A experiência mostra que os projetos que se desenvolvem através de redes podem ser mais eficazes e assegurar uma maior cobertura com menor custo. Neste caso, os projetos são definidos conjuntamente beneficiando um maior número de instituições. Evita-se assim a tendência de algumas instituições que desejam aplicar na América Latina soluções estandardizadas, aplicando na prática, o princípio segundo o qual quem recebe a cooperação tem o problema e quem administra o programa tem a solução e os recursos para aplicá-la.

Uma outra questão importante a ser analisada é a seguinte. Grande parte da cooperação para o desenvolvimento é executada através de consultores dos países que fornecem recursos, a ajuda é condicionada à compra de equipamentos nos países que dão empréstimos ou subvenções, a ajuda é muito menos importante do que os recursos que vão dos países pobres para os ricos, através da transferência de fundos para o pagamento de royalties, transferência de tecnologia, remessas de lucros, etc.

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, esta ajuda, no que se refere aos membros do G-7 - Reino Unido, França, Estados Unidos, Alemanha, Canadá e Japão – reduz-se a 0,07%.

Estados Unidos, por exemplo, aprovou uma lei em 29 de novembro de 1990 (Lei 101- 649) estabelecendo categorias de preferência para a concessão de autorizações de trabalho no seu território. O artigo 121 da lei autorizava a imigração por ano de até 40 mil "professores e pesquisadores eméritos" acima do contingente previsto para esta finalidade para cada país. Este tipo de imigração é atualmente encorajado por organizações europeias e, na França, hápoucos anos, o governo Sarkozy claramente explicitou sua política de "immigration choice", que não mudou com François Holande. A União Europeia, por sua vez, não esconde que financiamentos generosos para programas "Erasmus Mundus" têm como um de seus principais objectivos o recrutamento dos melhores cérebros de outras partes do mundo.

Para lidar com situações como esta, a UNESCO decidiu lançar, em 1991, o programa UNITWIN/Cátedras UNESCO, cujo objetivo era promover a criação de redes entre estabelecimentos de ensino superior nos níveis inter-regionais, regionais e sub-regionais, a fim de promover o desenvolvimento institucional e a distribuição de recursos e facilitar o intercâmbio de conhecimentos especializados e de dados de experiência, assim como de pessoal e de estudantes. Apesar de uma série de dificuldades, o programa colaborou com o reforço de redes universitárias e com a criação de movimento em favor da cooperação solidária.

Referências

-Associação de Universidades Europeias. (2010). Livro Branco da Cooperação universitária para o desenvolvimento entre a África e a Europa: enfrentar os desafios regionais e globais. Brussels, Belgium: CRUE-CICUE-OCUD.

-Kaemp, S. & Singh, S. (1987). Le problème de l'exode des compétences: causes, conséquences et remèdes et rôle de l'UNESCO à cet egard. (172ª sessão do Conselho da UNESCO). Recuperado http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000752/075 299FO.pdf

-Nowell-Smith, D. (27 de fevrereiro de 2011) Aumento da concorrência entre os estabelecimentos: triplicação das despesas de inscrição (anuidades): Futuros eleitorais amargos para a universidade britânica. Le Monde Diplomatique. pp. 4-5.

-Piovezan, S. (29 de janeiro de 2008). Avec le Programme Erasmus Mundus, l'Europe cherche à attirer la crème des étudiantes étrangers. Le Monde Diplomatique.

-Schuster, J. H. (1994). Emigration, Internationalization and Brain Drain: Propositions among British Academics. High Education, 28(4) pp. 437-452.

-Shabani, J. (1993). Africa. In Craft, A. (Edit.), International Developments in Assuring Quality in Higher Education. Montreal, Canada: Falmer Press.

-Tapie, P. (28 de fevereiro de 2011). Triplons notre capacité d´accueil!. Le Monde Diplomatique.

DOCUMENTO NÚMERO 9

ENFRENTAR LA CRISIS ESTIMULANDO LA PRECARIEDAD Y EL AUTORITARISMO ES UN SUICIDO COLECTIVO

Marco Antonio Rodrigues Dias

Ex director de la División de Enseñanza Superior de la

UNESC O (1981-1999)

Universidad de Cádiz -

Para enfrentar la crisis económica provocada por un modelo fallido, ciertos gobiernos, entre ellos el de la provincia de Quebec en Canadá y el de España, en materia de enseñanza superior optan por la peor solución: reducen las inversiones en esto nivel de educación, intentan reducir salarios de los docentes, toman medidas que llevarán necesariamente a la destrucción de la capacidad de investigación en las universidades y, en consecuencia, en sus países.

Estas decisiones tienen un fondo ideológico que no es nuevo. En los años noventa, el Banco Mundial, de un lado, y la UNESCO, en aquel entonces dirigida por un español, Federico Mayor, analizaron la realidad de manera totalmente diversa. Las dos organizaciones partieron de diagnósticos semejantes: problemas de financiamiento generalizados, diversificación de las instituciones y de los programas, problemas de adaptación de los contenidos a las nuevas realidades mundiales, entre otros; pero sus conclusiones fueron absolutamente opuestas.

El Banco Mundial en términos prácticos adaptó a la enseñanza superior los principios económicos del Consenso de Washington:

-reducción del monto de las inversiones en educación superior;

-estímulo al desarrollo de la enseñanza privada como instrumento de equidad;

-prioridad a los aspectos comerciales y no a los educacionales;

-aceptación del principio según el cual la educación superior es vista como objeto comercial;

-reglamentación de los sistemas según principios consolidados posteriormente en el marco de la Organización Mundial del Comercio.

Por su parte, la UNESCO del español Federico Mayor consideraba a la educación superior como un bien público, como un derecho en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, defendía la universalidad del acceso a este nivel de la educación, y consideraba que calidad y pertinencia eran conceptos que iban de la mano, que no podían existir separados.

En 1998, la UNESCO convocó y organizó la Conferencia Mundial sobre enseñanza superior que fue precedida por una movilización y reflexiones de ámbito mundial. Quedó claro entonces que "antes de buscar el tipo de institución de educación superior que se quiere construir, es necesario definir el modelo de sociedad que se busca alcanzar", para que la educación superior pueda colaborar en la creación de una sociedad más justa.

En la declaración adoptada por casi cinco mil participantes y con la participación de alrededor de 180 países, incluso España, se estableció que la educación superior debe "fundar las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente" (artículo 6, a), y también que "en última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación" (artículo 6, d).

Sin embargo, aún que adoptando estos principios en París, en 1998, muchos gobiernos, en particular los de la Unión europea, en la práctica siguieron los principios defendidos por el Banco Mundial y dieron caución a la Organización Mundial del Comercio, cuyos funcionarios decidieron desde 1999 que la educación superior tenía que ser tratada como mercancía y sr sometida a los principios del Acuerdo General de Comercio de Servicios.

Lo han hecho en una etapa histórica de consolidación de la globalización que claramente pasó a representar un proceso que busca facilitar la movilidad de personas, bienes y servicios, ideas, etcétera. La noción de Estado se debilita y la interdependencia se refuerza. La globalización en el campo económico –la más visible– opera actualmente con tres elementos característicos muy claros, según varios analistas:

- Un mercado unificado a escala mundial, con la adopción de un marco institucional único –el liberal– y un modelo uniforme de producción y distribución de bienes y servicios.

- El desarrollo de empresas globalizadas, compitiendo en escala planetaria, en la concepción, producción y distribución de sus productos y servicios.

- Una división internacional del trabajo donde, bajo un marco institucional único, rígido y monopolista, los polos dominantes se ubican en los países que controlan el conocimiento, el saber y los servicios, y por ello son autónomos o independientes. A los primeros corresponde la creación; los otros son condenados a la imitación y la dependencia.

La crisis económica actual revela que esto modelo que visa solamente a fortalecer el capital, que estimula el desempleo y la precariedad, no corresponde al interés de los países en desarrollo que, desde el inicio, fueron marginalizados del proceso de dirección de la gobernanza internacional. Sin embargo, lo que hay de nuevo ahora es que el modelo, además de impedir el desarrollo sostenible de los países considerados pobres, afecta también países que, hasta recientemente, eran considerados opulentos. Es el caso de varios países europeos, incluso España, cuyo crecimiento y desarrollo –ahora se sabe- era basado en premisas falsas y sostenido por un sistema financiero arrogante e incompetente.

España era una referencia para el mundo entero y, en particular para América Latina, que veía en esto país un pueblo diversificado capaz de superar sus diferencias y vivir en harmonía, un país abierto e tolerante, una tierra donde la democracia se construyó internamente dejando para tras décadas de un régimen dictatorial opresivo y que además disponía de un sistema universitario, que desde la redemocratización, se perfeccionaba en permanencia y era capaz de se renovar como es prueba, por ejemplo, la acción de instituciones como la UOC –Universidad Oberta de Catalunya. Además, las instituciones españolas eran solidarias y la acción de cooperación eran estimuladas por la Conferencia de Rectores de las Universidades españolas –CRUE- por redes como GUNI (Global University Network for innovation) basada en la UPC de Catalunya, por acciones en el campo social de universidades como la de Cádiz, la Autónoma de Madrid y otras que se transformaron en referencia mundial.

Sin decirlo, estas instituciones buscaban se adaptar a los principios de la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior de 1998 para la cual c*alidad y pertinencia son conceptos complementarios que caminan juntos.* Además, la educación, incluso la educación superior, tiene que ser considerada un bien público, independientemente de quién sea el prestador del servicio

educativo. En estas ideas ha de fundamentarse la educación superior que, en último análisis, debe pugnar por la formación del ser humano integral.

Es un ataque al sentido común el observar que en el proceso de crisis del modelo de globalización dominante, muchos dirigentes políticos y desafortunadamente muchos dirigentes de instituciones académicas sigan actuando como si el modelo no estuviera fallido y nada hubiera ocurrido en el mundo en los últimos años Siguen defendiendo que el mercado debe seguir funcionando como referencia única, como la luz capaz de orientar las reformas del sistema. Incluso llegan a decir que al mercado le toca definir la pertinencia en el campo del conocimiento y del aprendizaje. Y, en lugar de hacer lo que han hecho países como Corea del Sur y China que para enfrentar los problemas económicos han decidido de investir masivamente en la educación superior y en la investigación, fuentes de riqueza colectiva, resuelven disminuir salarios, reducir las capacidades de investigación, sin se dar cuenta que, actuando de esta manera, van transformar sus países en tierras incapaces de comandar su proceso de desarrollo, en territorios cada vez más dependientes de otros países y otras regiones que, en lugar de criar, tendrán que limitarse a ser imitadores. Es triste e es estúpido.

Hay que observarse lo que han hecho los chinos, basados en la consciencia de que, en la sociedad del conocimiento global, la información, la capacidad, las aptitudes, las habilidades son la fuerza que acelera el desarrollo. China tenía 3 700 000 estudiantes en 1990, llegó al inicio de la presente década con más de 25 millones y hace inversiones cada vez más importantes en ciencia y tecnología. La prioridad la dan a la formación que responda a los intereses y necesidades del país. Y en lugar de estimular la precariedad como hacen varios países europeos, con una ley aplicada desde el inicio del 2008, refuerzan la situación de los trabajadores, toman medidas para mejorar para garantizar más seguridad y estabilidad en el trabajo. A pesar de las dificultades para su implementación, en definitivo, China tiene un proyecto de nación y, para alcanzarlo, las universidades son parte importante de la estrategia del país.

Desde fines de los noventa, ciertos funcionarios internacionales estimulan la tendencia a considerar que calidad y pertinencia no caminan unidas y muchos gobiernos aceptan esta orientación. Se habla de calidad vinculada a la competitividad, lo que significa que la calidad existe si las instituciones de enseñanza superior siguen produciendo expertos como los que han fabricado la crisis financiera que toca al mundo entero desde 2008; la calidad existe si los establecimientos preparan técnicos para servir a los intereses prioritarios de los bancos y de las empresas que dominan el mercado global. Se olvidan de que lo que hoy solicita un empresario no será necesariamente lo mismo que exigirá mañana.

Por supuesto, en un sistema universitario se impone la presentación de objetivos precisos, una estructura racional, una gestión eficaz, un entorno favorable. Sin duda, los establecimientos de educación superior tienen que adaptarse a la realidad, toda forma de despilfarro tiene que ser echada, pero nada justifica el abandono de la idea de servicio público que implica el acceso abierto a todos, la permanencia de las prestaciones y la capacidad de adaptación.

Lo que asistimos hoy es la vuelta del Consenso de Washington con la imposición de un pensamiento único, y una retomada de la teoría de la modernización de los años cincuenta y sesenta y, para esto, hay tres procesos que se desarrollan a nivel internacional y que, aparentemente independientes, en realidad están interconectados:

1. *La Declaración de Bolonia*, que es un exitoso proceso, du punto de vista organizacional, para crear un espacio europeo de educación superior, pero que, en su implementación, estimula la adopción de modelos y la implementación de procesos de formación con vistas a competencias basadas no en los intereses sociales, y si en lo que desean los bancos y las empresas multinacionales. ..

2. *El Acuerdo General del Comercio de Servicios (AGCS)*, aprobado en 1994 y que da base a todos los que buscan transformar la educación superior en servicio comercial; esto implica el abandono de la concepción de bien público de la educación y facilita también la adopción de modelos únicos.

3. *Las directrices para garantizar la calidad en la educación superior transfronteriza*, adoptadas en diciembre del 2005 por el Consejo de la OCDE en los modelos de algunos países anglosajónicos que no llevan en consideración otras realidades como la de los países latinos.

Tienen pues razón los indignados de Quebec como los indignados españoles que no aceptan que la educación quede reservada exclusivamente para aquellos que pueden pagar. Hay que respectar la cultural local y tomar en cuenta las necesidades regionales y nacionales. La definición de las políticas educativas no puede venir de fuera, tiene que ser obra soberana de gobiernos elegidos democráticamente y que las discutan con la sociedad. Aceptar en la economía y también en la educación una política basada en la precariedad, en la arrogancia, en el autoritarismo es promover un suicidio colectivo.

DOCUMENTO NÚMERO 10

HOMENAJE A JORGE BROVETTO

-2013-

A- Ceremonia de otorga del título de doctor honoris causa a Jorge Brovetto, ex rector de la UDELAR, ex ministro de educación y de cultura, ex presidente del Frente Amplio, en el paraninfo de la UDELAR – Universidad de la República, Montevideo, 21 de noviembre de 2013. Discurso de un representante de la clase académica internacional-

B- Postagens en facebook (0.8.06.2019 e 09.06.2019)

DOCUMEN TO NÚMERO 10- A

INTRODUCCIÓN

Antes de transmitir a todos el mensaje que preparé para este momento, me permito agradecer al Magnífico Rector por haber aceptado romper el protocolo dando la palabra a alguien que no maneja bien la lengua del país y que, aunque siendo originario de la Universidad, no utiliza un lenguaje cien por ciento académico.

Me gustaría también decir al Magnífico Rector, a los miembros del Consejo Universitario, a toda la Universidad de la República que los extranjeros aquí presentes lo saludan y agradecen por este homenaje a Jorge Brovetto.

No me han dado una delegación formal para hablar en su nombre, pero puedo garantizar que todos están de acuerdo con este homenaje y con este agradecimiento. Están todos de acuerdo porque Jorge Brovetto, por lo que él representa, por toda su vida, se tornó la persona más emblemática del mundo universitario latinoamericano.

HOMENAJE A JORGE BROVETO

Marco Antonio Rodrigues Dias

"No hay querella de generaciones. Hay jóvenes viejos y viejos jóvenes y en éstos me ubico yo".

Me hubiera gustado ser el autor de esta sentencia. No lo soy. La ha hecho Salvador Allende, a los 65 años, en el magnífico paraninfo de la Universidad de Guadalajara en México, pocos meses antes de ser llevado al suicidio, a ser en realidad asesinado cobardemente.

Sin embargo si hay alguien que podría hacer una declaración como esta, en los días de hoy, este alguien es Jorge Brovetto.

Me explico:

Encontré Brovetto, por primera vez, en los años 80, en Paris, llevado a mi despacho en París por Luís Yarzabal. Felizmente para mí, después ya no lo perdí de vista. Quien trabaja en el mundo académico o en la vida internacional, sabe que es un privilegio compartir experiencias con alguien tan coherente en todas las circunstancias, alguien que tenía y tiene un liderazgo indiscutible y, principalmente, alguien que conforme pasa el tiempo, más grande se ve en él un inconmensurable entusiasmo juvenil.

Vi esto de cerca cuando Brovetto era rector de la Universidad de la República, una institución extraordinaria, de las más importantes en América Latina, que empecé a conocer cuando era rector el Profesor Lichtensztyn, uno de los primeros rectores latinoamericanos a visitarme en mi despacho en la UNESCO en París. Después lo acompañé como co-fundador del Grupo de Montevideo y su primer secretario ejecutivo, como presidente de la Unión de Universidades de América Latina –UDUAL- y finalmente, desde lejos, como Ministro de estado y presidente del Frente Amplio en apoyo a los gobiernos de Tabaré Vásquez, a quien he tenido el honor de conocer durante la Conferencia Mundial de enseñanza superior, en París, en 1998, y de José Mujica.

En el Grupo de Montevideo, Brovetto tenía claramente en mente la necesidad de estimular la colaboración de las universidades en la creación de un verdadero espíritu de integración en la región y en su participación en la batalla por la creación de una sociedad más justa.

Para esto sabía que la permanencia y el refuerzo de los principios según los cuales la enseñanza superior es un bien público y pertinencia y calidad tienen que estar siempre juntas, eran esenciales.

Por esto, Jorge Brovetto innovó y estimuló la innovación en las universidades. Cito un ejemplo solamente, el de la creación de cátedras UNESCO de educación y cultura para la paz rotativas entre los miembros del Grupo de Montevideo.

Y, por esto también, en 2002, ante la denuncia hecha en el FSM de Porto Alegre contra la decisión de la OMC de transformar la enseñanza superior en mercancía, propuso y logró que una cumbre organizada en Porto Alegre en el mismo año de 2002 por el Grupo de Montevideo, por el Cexeci, dirigido entonces por Miguel Rojas Mix, por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul y por otras instituciones, reaccionase contra ese intento y iniciase una poderosa campaña para preservar la idea de enseñanza superior como bien público. Esto movimiento tuvo repercusión internacional, en particular en la declaración que firmaron los participantes de la CMES de 1998.

En París, entre 1996 y 1998, Brovetto era miembro de un grupo encargado de supervisar la organización de la CMES de 1998. Había representantes de todas las regiones, algunas personalidades como el palestino Abu Lughod, el holandés Van Ginkel, el nicaragüense Carlos Tunnerman, el thailandés Sharas, la africana Lydia Makubu eran personas extraordinarias que mucho colaboraron para el éxito de la Conferencia. No se podía evidentemente decir lo mismo de todos los miembros…

En esto grupo, Brovetto tenía una característica especial. Se preparaba con cuidado para cada encuentro, estudiaba todos los documentos, llegaba con proposiciones que había discutido previamente con sus colegas de la Universidad de la República y de la Asociación de Universidades de Montevideo y defendía sus ideas con una garra increíble.

Un ejemplo más: elaboró, en ese momento, un documento sobre cooperación interuniversitaria que es un clásico, defendiendo que colaboración solamente existe entre iguales y no puede ser un instrumento de dominación. Si no fueran sus cabellos blancos, alguien que presenciase las reuniones del grupo, sin saber quiénes eran los miembros, podría imaginar que estaba delante de un líder estudiantil aguerrido. Y esta impresión se consolidaría cuando se escuchaba a Brovetto defendiendo la participación de los estudiantes en los trabajos de la CMES y de la gestión de las instituciones académicas.

Brovetto, además, seguro de la fuerza de sus ideas, ha sabido administrar la selección de sus sucesores tanto en la Universidad como en el Grupo de Montevideo, no teniendo miedo de la competencia de quien tomase las responsabilidades tras su partida, dejando sus sucesores, asumir plenamente sus funciones. Pienso en particular en Rafael Guarga, a quien la comunidad académica internacional mucho debe porque, junto con un grupo de rectores de la AUGM y con la

colaboración firme de algunos ministros de la región, en particular de Juan Carlos Tedesco de Argentina, logró, en 2009, por ocasión de la Segunda CMES, evitar que los principios de enseñanza superior como bien público fuesen abandonados.

Sabemos todos que América Latina tiene una deuda con Argentina por lo de la Reforma de Córdoba de 1918. Tenemos, ahora, una deuda con los miembros de la AUGM también, en particular con los rectores uruguayos, por lo de 2009.

Sin embargo, Jorge Brovetto, a pesar de toda una agresividad en la defesa de principios básicos, se reveló siempre una persona con un espíritu sensible, capaz de comprender las debilidades de los amigos y incluso de sus eventuales adversarios. Los que lo vieron un día paseando en su barrio, acompañado de su fiel perro de estimación, estarán seguramente de acuerdo con lo que estoy diciendo sobre la sensibilidad de este ser humano que es Jorge Brovetto.

A la misma conclusión llegaría alguien que, en París, en los años noventa, hiciese una encuesta para saber quién era el experto internacional preferido por las secretarias y también por la mayoría absoluta de especialistas de la División de enseñanza superior de la UNESCO, mujeres u hombres. Brovetto sería –estoy seguro- el ganador.

Y esto, lo pienso sinceramente, Jorge lo debe a su personalidad pero también al equilibrio resultante de la vida con su compañera de tantos años, Antonia, que admirábamos y estimábamos todos los que han tenido el privilegio de compartir algún momento con esta pareja. Lamentamos todos la ausencia física de Antonia en esto recinto, en el día de hoy, pero sentimos todos su presencia.

En los últimos tiempos, por motivos obvios, tengo la costumbre de citar un escritor catalán, José Luís Sampedro, que, en 1998, afirmó que “quien no ha hecho a los setenta, lo que pedía la vida no puede razonablemente esperar hacerlo después”.

Cuando, en 1999, dejé la UNESCO, tras casi dos décadas como director de la División de enseñanza superior, he hecho una reflexión íntima y personal para identificar las cinco personas que me habían más impresionado durante todo esto tiempo.

No he hecho una jerarquía entre las cinco ni jamás hablé de esto en público porque creo que los rankings siempre tienen mucho de subjetivo. Asimismo, declaro que esto ranking fue elaborado con seriedad, al contrario de muchos que circulan en mundo académico actualmente… Por todo esto, creí mejor no hacerlo.

Sin embargo, quiero decir aquí, ahora, que Jorge Brovetto, por su acción, por lo que pasó a representar y por sus calidades conocidas de todos, no solamente está entre los cinco, como ocupa una posición única entre las personalidades que más me impresionaron durante toda mi larga vida internacional.

Volviendo al que dice Sampedro, saben todos aquí, en particular sus cinco hijas (Eulalia, Margarita, Claudia, Marcela, Maria) y yernos, sus nietos, sus amigos, todos los que lo respectan, que Brovetto ya ha hecho, hace y seguirá haciendo mucho más que lo que le ha pedido la vida. Y a

nosotros cabe solamente, como lo hacían Violeta Parra y Mercedes Sosa, dar gracias a la vida, que nos ha dado tanto, incluso propiciándonos el convivio con alguien como Jorge Brovetto.

Documento número 10- B

POSTAGENS EN FACEBOOK – UMA PERDA INCOMENSURÁVEL

I- A MORTE DE UM HUMANISTA

Facebook – 08.06.2019

A comunidade acadêmica da América Latina está de luto. Faleceu nesta madrugada de oito de junho de 2019 Jorge Brovetto, um grande humanista que, em 1998, falou em nome da América Latina e do Caribe, no encerramento da primeira Conferência Mundial sobre o ensino superior organizada pela UNESCO, em Paris de 5 a 9 de outubro. Pai de cinco filhas, era, acima de tudo, um grande humanista. E, devo acrescentar, um grande amigo. É uma perda incomensurável.

No dia 21 de novembro de 2013, ao se afastar da vida pública, Jorge Brovetto recebeu o título de doutor honoris causa da Universidade da República em Montevidéu. Convidado pelos organizadores da solenidade para falar representando a comunidade acadêmica internacional, emocionado, fiz, nesta ocasião, um discurso em sua homenagem.

Terminei dizendo:

> "Tengo la costumbre de citar un escritor catalán, José Luís Sampedro, que, en 1998, afirmó que 'quien no ha hecho a los setenta, lo que pedía la vida no puede razonablemente esperar hacerlo después'. Saben todos aquí, en particular sus hijas y hiernos, sus nietos, sus amigos, todos los que lo respectan, que Brovetto ya ha hecho, hace y seguirá haciendo mucho más que lo que le ha pedido la vida".

Engenheiro químico, professor universitário, pesquisador, que ocupou durante dois períodos consecutivos o posto de reitor da Universidade da República, em Montevidéu –uma das melhores da região- foi presidente da União de Universidades da América Latina (UDUAL) e primeiro secretário executivo da Associação de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM). Entre 2005 e 2008, foi ministro da educação e cultura durante o primeiro governo de Tabaré Vázquez. Cientista, professor, pesquisador, educador foi chamado a exercer funções políticas tendo sido presidente da

Frente Ampla, de 2004 a 2012, encarregado de coordenar a ação política conjunta dos partidos que apoiaram os governos de Tabaré Vasques e de José Mujica.

> Líder estudantil, nos anos cinquenta, foi o primeiro estudante a fazer parte do conselho diretor da UDELAR. Desenvolveu pesquisas na Itália e nos Estados Unidos. Na Itália, esteve no Istituto Superiore di Sanità de Roma y na Università Cattolica del Sacro Cuore, na mesma cidade. Posteriormente, passou mais de dois anos na Universidade da Califórnia, campus de Berkeley e San Francisco.

Em 1970, assumiu o posto de professor titular de Bioquímica na Faculdade de Veterinária da UDELAR. Em 1975 renunciou ao posto de docente em reação à intervenção militar na UDELAR. Regressou à atividade acadêmica em 1985. Pouco depois foi designado vice-reitor, substituiu, então, o reitor Samuel Lichtenszten, em 1989, até o término de seu mandato. Foi eleito reitor para o período de 1990 e 1994 e reeleito permanecendo no posto até 1998.

Foi um grande colaborador da UNESCO, tendo exercido papel de relevo na organização da Conferência regional da América Latina e Caribe em 1996 e da Conferência Mundial, em Paris, em 1998. Tornou-se um dos mais importantes líderes do mundo universitário latino-americano de todos os tempos, recebendo homenagens diversas em países como Argentina, Brasil, Chile, Espanha, Itália, México, Paraguai, Porto Rico. Recebeu o título de doutor honoris causa de diversas universidades, inclusive brasileiras: Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil, 1999; Universidade Nacional de Córdoba, Argentina, 2002; Universidade Federal do Río Grande do Sul, Brasil, 2004; Universidade Nacional de Rosário, Santa Fé, Argentina, 2005; Universidade Nacional do Litoral, Santa Fé, Argentina, 2008; Universidade Nacional de Entre Ríos, Argentina, 2009; Universidade Nacional de La Plata, Argentina, 2009; Universidade Nacional do Noroeste da Provincia de Buenos Aires, Arge ntina, 2012.

> É realmente uma perda incomensurável

Facebook – II - 09.06.2019

HOMENAGENS A BROVETTO

Na medida em que a notícia se difunde, multiplicam-se as homenagens e manifestações no mundo acadêmico latino-americano em função do falecimento ontem, dia 8 de junho, de madrugada, de Jorge Brovetto, que, aos 86 anos apresentava um curriculum vitae invejável. Além de brilhante cientista e excelente professor, foi ministro da educação e cultura do Uruguai, reitor da Universidade da República, presidente da UDUAL e primeiro secretário executivo da

AUGM, presidente da Frente Ampla (conjunto de partidos quen apoiaram os governos de José Mujica e de Tabaré Vásquez).

Seu corpo está sendo velado no imponente anfiteatro da Universidade da República situado na principal avenida de Montevidéu. A UDELAR decretou luto oficial e o governo do Uruguai decidiu que Brovetto será enterrado, amanhã, segunda-feira, com honras de ministro de estado. A UDELAR divulgou uma nota oficial na qual incluiu um vídeo da cerimônia de concessão do título de doutor honoris causa pela UDELAR a Brovetto, em novembro de 1993. O vídeo se conclui com o pronunciamento que tive a honra de fazer nesta ocasião. Para quem perde um grande amigo é emocionante

http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/43448/refererPageId/12

A N E X O 1-

RELATÓRIOS SOBRE O IESALC – 2012

M.A.R.D.

Tanto o documento "review of IESALC – draft report, October 2012", como o informe "Relatoría de la VIII Reunión ordinaria del consejo de administración del IESALC" refletem **o estado geral do IESALC, aparentemente deixado ao abandono desde a saída de Ana Lúcia Gazzola**[172].

Ademais, a leitura da review of IESALC me faz lembrar uma afirmação atribuída a Cicero, segundo a qual "Nada é tão vergonhoso do que fazer com que a asserção e a decisão precedam a percepção e o conhecimento". Sentimento igual foi manifestado durante a reunião do conselho diretor pelo representante da Associação Colombiana de Universidades, Sr. Wasserman, para quem "se observan conclusiones que ya estaban contenidas en las premisas".

Quem tem experiência em organizações internacionais, percebe, desde o início, que tratava de um jogo de cartas marcadas. Todo o cenário foi montado para chegar ao final e concluir que o Instituto deve ser fechado ou incorporado à OREALC. Esta, aliás, é uma velha ideia acalentada por membros do secretariado desde os velhos tempos do CRESALC, antes de 1998. Acrescenta-se, agora, a ideia de manter certas atividades sob a cobertura do setor de educação, uma falácia, e ainda a incorporação de alguns elementos como um instituto de categoria II integrado a OREALC. É uma sentença de morte que se pode executar de maneiras diversas: guilhotina, enforcamento, envenenamento ou deixar morrer de fome por falta de recursos.

A avaliação não refaz a história desde o início como deveriam ter feito os que a elaboraram. Deixaram de lado elementos importantes para se compreender a função que pode exercer o IESALC na região. O informe dos avaliadores não analisa as razões da decisão de transformação do CRESALC em IESALC, e, sobretudo, não explicita o fato de o Instituto, desde o início, ter sido

---

[172] Uma solução para a UNESCO teria sido a de se tentar **manter ou reincorporar alguém como Ana Lúcia em seu quadro, mas como diretora, em Paris, de uma Divisão do Ensino Superior renovada e reforçada**. Falar em dar prioridade ao ensino superior sem alguém com liderança, capacidade de trabalho e conhecimento da área, e em uma unidade menor, desprestigiada, é pena perdida. Atualmente, no que diz respeito ao IESALC, **há um novo diretor, cuja confirmação foi feita recentemente**. Necessitará, sem dúvida, de um grande esforço e muita humildade e persistência para que a confiança da comunidade acadêmica da região no IESALC e na UNESCO seja restabelecida.

maltratado, seja pela nomeação de diretores sem o perfil exigido para a função (com exceção do breve interregno de Ana Lúcia Gazzola), seja pela redução dos fundos, seja pelas tentativas da sede de submeter o IESALC (um instituto autônomo) a uma unidade regional da educação (Orealc), seja por uma ação permanente de sabotagem aos princípios da autonomia do Instituto.

Deixando de enunciar estes elementos, os "avaliadores" alinhavam elementos contraditórios em sua exposição para, ao final, concluir legitimando as sugestões que, possivelmente, terão recebido em Paris. Não dizem isto, obviamente, mas **não há outra explicação para a posição que adotam.**

Os avaliadores levantam a questão da vantagem comparativa do IESALC na região e mencionam que há várias instituições que tratam do mesmo tema, concorrendo pelos mesmos fundos. Demonstram desconhecer a história do Instituto. No final dos anos noventa, o antigo CRESALC, sob a direção de Luis Yarzabal, era o ponto focal da reflexão sobre ensino superior na região, reconhecido pelas associações regionais e nacionais. O mesmo ocorreu, já com o IESALC, na segunda parte da primeira década deste século, quando era diretora Ana Lúcia Gazzola. Um resultado palpável dessa realidade foi a predominância das delegações latino-americanos na Conferência Mundial de 1998 como na de 2009. Nesses momentos, o Centro e o Instituto eram convidados a todos os eventos maiores na região, coisa que, hoje, não ocorre. Lá os avaliadores têm razão, isto é, quando dizem que, no IESALC, "visibility has declined since the CRES (2008)".

Mas, por desconhecerem a história, concluem erradamente que "consequently, taking into account the above mentioned aspects, IESALC does not appear to have a clear comparative advantage in higher education in the region".

Vejamos alguns pontos que merecem ser analisados:

Um instituto com vocação universal

Quando se decidiu, em 1997, transformar o antigo centro regional –CRESALC- em Instituto, alguns fatores foram levados em consideração:

1- **A importância que, naquele momento, como mostrou o êxito da Conferência Mundial do Ensino Superior de 1998, este nível de ensino passou a ter no mundo inteiro.** Sem ensino superior, nenhum país poderia ter acesso aos benefícios da sociedade do conhecimento. O ensino superior era, além disso, considerado fundamental, para que um país pudesse dispor de um sistema educacional de qualidade em todos seus níveis. É ali que se formam os professores de todos os níveis. É ali que se preparam os pesquisadores, cujos trabalhos podem fornecer elementos aos que definem as políticas de educação.

2- O fato de que a UNESCO dispunha de vários institutos de âmbito internacional e classificados como de categoria I nas diversas partes do mundo, **nenhum estando localizado na América Latina ou no Caribe.**

O somatório destes dois elementos deveria ter permitido a criação de um Instituto cujo âmbito de ação deveria atingir o mundo inteiro, a exemplo do que ocorre com os demais institutos. O setor de educação, no entanto, dominado na época (1998) por elementos provenientes de um pequeno número de países, manobrou no sentido de que o IESALC se constituísse no único centro com missão exclusivamente regional. Coincidiu este fato com a política adotada pela direção geral e pelo secretariado da UNESCO, em Paris, de reduzir a importância do ensino superior desde 1999 e sobretudo a partir de 2004, quando grandes opções programáticas, em lugar de repercutirem reflexões feitas no seio da organização, passaram a provir de outras organizações.

Datam, sobretudo de 2004, o fenômeno apontado pelos autores da "review of IESALC", de diminuição gradativa do orçamento do Instituto e do fato de o ensino superior, ao contrário do que ocorria no tempo em que foram diretores-gerais Amadou Mahtar M'Bow e, sobretudo Federico Mayor ter deixado de ser considerado prioridade pelo secretariado da UNESCO, em Paris. Os autores da review constatam, com razão, que "higher education as a theme is not among the four main priorities of the Education Sector (i.e. TVET, literacy, teachers, planning)" e que "over the last decade or so (em realidade desde 1999, com agravamento desta atitude a partir de 2004) the role of higher education in the Education sector's strategy and also in terms of staff position has decreased". Desvalorizando o programa do ensino superior na sede, deixando de considerá-lo de suma importância no momento em que os Estados membros mais se interessam por este nível de ensino (tempos de globalização e de sociedade do conhecimento), retirando todas as condições de funcionamento do Instituto, como se poderia esperar que os resultados fossem positivos?

Seria lógico, pois, que a UNESCO desse ao IESALC os meios necessários e que, em vez de sugerir seu fechamento, nele concentrasse todas as atividades do ensino superior da organização. Esta sim seria uma decisão corajosa, coerente e respeitosa em relação aos estados membros da região. Os avaliadores –e, neste ponto, têm razão- constataram que "it is important to note that although higher education has become less of a priority for the Education Sector globally higher education has become more important in the policy agenda of education ministries and other stakeholders in the Latin American and Caribbean region".

Reconhecimento de estudos

Neste ponto, os avaliadores demonstram realmente desconhecer a história da execução do programa sobre o ensino superior nas últimas décadas. O desconhecimento se aplica ao plano internacional e, em particular, à região.

Faz parte deste esquema o desenvolvimento de guias de qualidade elaboradas pela OCDE com o apoio de membros do secretariado da UNESCO. Estes guias, apresentados como documento conjunto UNESCO-OCDE de fato, não foram aprovados nem pelo Conselho Executivo nem pela

Conferência geral como documento da UNESCO.Para atender o desejo (e a pressão...) de alguns países, concordou-se apenas em autorizar o secretariado a utilizá-lo em países que o solicitassem.

Mas são apresentados como se fossem um documento oficial da UNESCO e estão servindo de base para a renovação das convenções regionais sobre reconhecimento de estudos e de diplomas do ensino superior. Este documento, ainda que politicamente correto em muitos pontos, quando vai definir, em termos concretos, onde há qualidade, refere-se às boas práticas da convenção UNESCO-Conselho da Europa de 1997 que foi elaborada para responder aos interesses, necessidades e situações dos países da Europa, aos quais se acrescentam Estados Unidos, Canadá, Israel e Austrália.

Ao mesmo tempo, o secretariado da UNESCO abandonou a recomendação de 1993 sobre reconhecimento de estudos e diplomas. Este foi um dos documentos elaborados com mais cuidado da UNESCO e foi resultado de várias décadas de trabalho.

A UNESCO estabelecera uma estratégia de iniciar a ação neste campo na área regional para, no final, chegar ao universal. Convenções regionais foram adotadas em todas as regiões e uma convenção internacional beneficiou os países mediterrâneos (três continentes). Adotadas convenções para todas as regiões, iniciaram-se os procedimentos para se chegar a uma convenção mundial, tendo ficado claro que o tema ainda não estava suficientemente amadurecido.

Partiu-se então para a elaboração de uma convenção, instrumento menos constrangedor, e que daria a base para uma futura convenção. A recomendação foi aprovada em 1993.

Este instrumento poderia ser revisto em certos parágrafos para destacar, por exemplo, a importância das novas tecnologias que é mencionada mas não com a ênfase necessária nos dias de hoje, mas é atual como mostra o documento em anexo. Em termos práticos, foi abandonado pelo secretariado da UNESCO.

A América Latina foi a primeira região a adotar uma convenção regional sobre reconhecimento de estudos e de diplomas em 1974. O CRESALC desde sua criação recebeu o encargo de assegurar o secretariado da convenção.

Não se pode dizer que este tema tenha sido permanentemente uma prioridade do CRESALC, que, no entanto, buscava implementar a convenção seguindo as orientações que vinham da Divisão do Ensino Superior em Paris.

Atualmente, a ação do IESALC neste campo parece nula e os avaliadores não examinaram realmente como está a situação nem as razões deste descuido. Um dos pontos críticos na implementação da convenção da América Latina como na de todas as demais regiões é o funcionamento dos comitês de aplicação. Os estados membros, com exceção talvez da Europa, nunca deram muita importância a estes comitês. A recomendação, por sua vez, não criou um comitê de aplicação e o secretariado jamais solicitou dos estados membros ação alguma neste campo e jamais elaborou relatório algum sobre sua aplicação.

Uma reforma teria de começar pela reestruturação e reforço dos comitês de aplicação das convenções e pela criação de um comitê para a recomendação.

Redução do número de membros do conselho

Na reunião do conselho, a representante do secretariado de Paris, propôs a redução da composição no número do conselho de administração que passaria de treze (13) a sete (7). Como se sabe, atualmente dos 13, 4 devem provir do Caribe. A sra. Fordham não especifica quantos membros seriam atribuídos ao Caribe se o número de membros, em seu total, for reduzido a sete.

Por outro lado, pelos estatutos, 9 entre 13 membros do conselho diretor são nomeados oficialmente pelos representantes dos Estados membros da região durante a conferência geral. Não se sabe qual seria a distribuição com a redução do número de membros, ou seja, quantos serão nomeados pelos Estados membros e quantos pelo/a diretor(a) geral em consulta com as redes acadêmicas e associações universitárias.

A representante da diretora geral ainda sugeriu a necessidade "de outorgar mayores libertades a la Directora general para designar miembros consejeros no necesariamente circunscritos a las posiciones recibidas por El IESALC o desde las redes universitárias y consejos de rectores de América Latina y El Caribe".

A impressão que se tem é a de que se busca assegurar o controle do conselho de administração pelos Estados membros e pela burocracia da sede da UNESCO. É uma decisão político-administrativa que pode ter consequências sérias. Seria importante levar-se em consideração que**, exclusivamente como órgão governamental, o IESALC acrescentará muito pouco para a comunidade acadêmica da região**. Pior ainda será se for controlado por uma burocracia unesquiana.

Para que o organismo volte a ter o impacto que teve até 1969 e, durante o período em que foi diretora Ana Lúcia Gazzola, o fundamental é a mobilização das universidades e associações universitárias, dos organismos que reúnem estudantes e professores e dos governos da região que cuidam do ensino superior. E, para isso, um conselho representativo da comunidade terá muito mais força e capacidade. Quanto à perda de controle pelos Estados membros, é paranoia sem sentido. As propostas do conselho, para se tornarem efetivas, têm que ser incorporadas ao programa da UNESCO e isto passa pelo Conselho Executivo e Conferência geral.

A experiência mostrou que o IESALC, nas últimas décadas, foi eficiente, sobretudo quando teve como diretores um argentino Juan Carlos Tedesco (início dos anos 80) que tinha liderança no meio universitário da região; Luis Yarzabal (segunda parte dos anos noventa), um uruguaio, que conseguiu associar ao trabalho do Instituto as associações universitárias regionais e sub-regionais, e Ana Lúcia Gazzola que deu um passo adiante mobilizando associações, redes e também os governos. Nota-se pelo relato que os comentários mais livres e também mais úteis e pertinentes durante a reunião do conselho provieram do representante da associação de universidades de Colômbia e isto é sintomático.

No próprio IESALC, a experiência com a convenção sobre reconhecimentos de títulos e diplomas é significativa. América Latina foi a primeira região a aprovar uma convenção regional, em 1974, na estratégia que a UNESCO havia adotado de, começando pelas regiões, chegar a uma situação em que uma convenção mundial fosse possível de se estabelecer. O IESALC, é verdade, raramente deu atenção a esta parte do programa, mas, nos últimos tempos, em termos práticos, o

Instituto foi estimulado a deixar de lado a convenção. No entanto, vale notar aqui que, mesmo nos momentos de atenção, o convênio não funcionou bem. A peça essencial deste instrumento normativo é seu comitê de aplicação, composto por representantes dos Estados membros que aderiram à convenção. Muito frequentemente os Estados membros enviavam para participar dos encontros funcionários das embaixadas, que muitas vezes nem diplomatas eram, e que pouco conhecimento tinham dos temas a serem debatidos.

Comitê executivo

É difícil de se compreender a proposta de supressão do Comitê Executivo. Este tipo de organismo serve para permitir que decisões sejam tomadas pelo conselho não ficando o diretor numa situação de isolamento. Como não há recursos para reuniões numerosas do conselho de administração, o comitê executivo pode ser chamado a opinar, presencial ou virtualmente, com as decisões valendo imediatamente ou sendo referendadas através de consultas ou posteriormente em suas reuniões ordinárias. É verdade que, hoje, podem ser organizadas teleconferências, mas experiências como a da Universidade das Nações Unidas mostram que um instrumento deste tipo é muito útil.

Coerência entre os programas

Os avaliadores notam uma falta de coerência entre o programa do setor de educação e o do IESALC. O Instituto deveria ser autônomo. A coerência teria de ser assegurada no momento de aprovação do programa e orçamento bianual da UNESCO. Aí pode-se assegurar maior coerência entre o programa da UNESCO, como instituição mundial, e o do Instituto, sediado na América Latina.

Até 1999, isto se fazia naturalmente porque o antigo CRESALC –um centro regional- dependia da coordenação e supervisão da antiga Divisão do Ensino Superior, no setor de educação.

Os avaliadores sugerem também que o Instituto tenha como ponto focal na sede a seção do ensino superior. Em 1998, quando o CRESALC transformou-se em instituto, levando em conta a realidade do programa da organização naquele momento, considerando-se o sucesso do programa UNITWIN/cátedras UNESCO na região, viu-se que era chegado o momento de se estimular o desenvolvimento de programas intersectoriais e de programas com todos os setores. Criar, agora, uma dependência de um instituto autônomo chefiado por um diretor para com uma seção comandada por um especilista de programa na sede parece algo de muito estranho e, do ponto de vista de gestão, difícil de compreender.

O Instituto é autônomo e deveria ser visto, em termos de gestão, como todos os demais institutos categoria um, em particular aqueles sediados na Europa.

Funcionamento do conselho de administração

Segundo os avaliadores, o conselho se dedica mais ao debate sobre os grandes temas do ensino superior que sobre a gestão do instituto. Parece óbvio que deveria tratar dos dois aspectos: gestão e conteúdo.

Focos estratégicos

Os avaliadores notam que o IESALC aponta cinco áreas estratégicas:

-mobilização institucional

-cooperação acadêmica e integração

-apoio ao desenvolvimento institucional

-produção do conhecimento e gestão

-comunicação e informação

Os avaliadores sugerem que se reduza o foco a um ou dois programas básicos (core programmes). Isto significa aceitar que o Instituto permaneça pequeno, reduzido, sem expressão.

As cinco áreas mencionadas acima parece darem condições ao desenvolvimento de um instituto que queira realmente ter uma presença na região. A transformação destes objetivos amplos em ações concretas deve ser o resultado da elaboração do programa em combinação com as redes, associações e governos da região.

Problemas de financiamento e orçamento

Os avaliadores acentuam a redução de recursos para o Instituto e a impossibilidade de desenvolvimento de programas efetivos nas bases orçamentárias atuais. Seria interessante comparar o orçamento do momento da criação do Instituto e o atual. Valeria a pena verificar qual deveria ser o orçamento com a aplicação de aumentos que simplesmente tomem em conta sua percentagem com respeito ao orçamento geral da organização. Os avaliadores, quando mencionam as ameaças de atentados à autonomia do instituto não verificaram se, no campo orçamentário, a sede e o setor de educação em particular não reduziram, de maneira irregular, o orçamento desta unidade.

Deve-se notar que, desde sua criação, esforços foram feitos para que os Estados membros colaborassem com aportes para a execução do programa do CRESALC. A prática mostrou que, salvo em raras exceções, como foi o caso da CRES em 2008, estes aportes foram mínimos ou praticamente inexistentes. Há uma tendência entre os Estados membros da UNESCO, e isto é válido em todos os continentes, para todas unidades descentralizadas, em considerar que uma contribuição ao financiamento de um instituto ou unidade situada fora da sede, é, sobretudo responsabilidade função do país hóspede. No caso do IESALC, trata-se da Venezuela.

Os avaliadores comparam a distribuição de fundos em institutos como o IEP e o IESALC. O comentário é desprovido de fundamento. Está certo quem disse (membro do staff, José Antonio Quintero, venezuelano) que não se pode comparar o IIEP, localizado no XVIème de Paris e o IESALC. O primeiro funciona através de cursos, de onde provêm boa parte de seus recursos. Esta não é a vocação do IESALC.

É verdade que a situação, hoje, do mundo como da UNESCO, é diferente do tempo em que CRESALC se transformou em IESALC, o tema do financiamento, principalmente da contribuição dos estados membros merece ser debatido no GRULAC, por exemplo, e levado à consideração dos

Estados membros. A situação do orçamento da sede não deixa esperanças de uma melhoria da contribuição da organização ao Instituto. Negociações devem ser feitas junto a fundações internacionais e, no caso dos países membros da região, para determinado tipo de atividades. Um esforço deveria ser feito por estes países para enviar expertos associados ao IESALC com recursos para desenvolver alguns projetos especiais. O que não é possível é pensar pequeno como fizeram os avaliadores. É preciso pensar grande.

Destaque-se, no entanto, que parece inexata a história orçamentária apresentada nos anexos, com base em informações do setor de educação. Ali não se mencionam todos os aportes que foram feitos para a CRES 2008. Sabe-se que não somente a Colombia, mas Brasil e outros países contribuíram e nenhuma menção é feita a este fato.

Programa Unitwin/cátedras Unesco

O relatório de avaliação menciona a existência de 115 cátedras UNESCO e de 12 redes ligadas ao programa Unitwn. Não se sabe quantas destas cátedras e redes funcionam efetivamente, mas se houver 50 que desenvolvam trabalho eficaz, aí já há uma base para o desenvolvimento de um programa intersectorial, ligado a todos os setores da UNESCO.

Recomendações finais

É evidente que as opções apresentadas pelos avaliadores que podem se resumir em:

1- Fechamento do IESALC como foi feito com o CEPES em Bucareste, deixando, eventualmente, algumas atividades sendo executadas na Venezuela sob a liderança (under umbrella) da sede.

2-Deixar o IESALC vegetando com um programa reduzido, um orçamento insuficiente e um número de funcionários inadequados, uma autonomia de fachada.

3-Transformá-lo num instituto categoria 2 sob a supervisão do OREALC

Estas opções são todas ridículas e inaceitáveis pela região. Sua apresentação constitui mesmo um ato de derespeito aos estados membros da região

Uma opinião avalizada

Andei consultando minhas correspondências com pessoas da região e achei um comentário de uma grande especialista na área na América Latina, professora universitária, consultora da UNESCO, do Banco Mundial e de outras organizações, que, uma vez me disse:
las instituciones las hacen las personas. El Iesalc ha funcionado bien cuando ha tenido las personas adecuadas, fundamentalmente gente que conocía y amaba la academia; y ha funcionado pésimo cuando no ha sido así". E acrescentou: "Ahora si me preguntan si es importante una institución como IESALC (con sede en cualquier país de A.L.) pues yo pienso que sí, pero orientada a articular las redes y a crear "pensamiento prospectivo regional", o sea apoyar a investigadores jóvenes, recibiendo a postdoctorantes por ejemplo; y que sea un lugar de debate sobre producción intelectual sobre la universidad. Esta reflexión vale no

solamente para A.L. sino para otras regiones, porque ninguna otra institución internacional tiene la legitimidad que todavía tiene la UNESCO para introducir la reflexión intelectual que vaya más allá de recolectar y comparar información, y, como decía nuestro amigo Albatch, hay mucha necesidad de pensamiento global (y yo diría también regional) prospectivo sobre la universidad. Pero para todo esto necesitan un Director con un perfil intelectual y no un simple gerente"

ANEXO 2

DECLARACION DE FOZ DE IGUAZÚ

Versión leída en el plenario – 18 nov 2014

Declaración de Foz de Iguazú

Pertinencia y equidad en la educación superior en América Latina y Caribe

El Foro Latinoamericano de educación superior, FLAES, reunido en Foz de Iguazú, Brasil, en noviembre de 2014, abordó la Educación Superior en América Latina y el Caribe enfocando las necesidades de atender a las demandas de cambios de las sociedades de la región y el desarrollo integral de las personas. Los trabajos fueron centrados en los siguientes principios: la calidad de la educación superior asociada a la pertinencia, a la equidad y a la universalidad; la educación superior como bien público social; la indisociabilidad entre adquisición, construcción y aplicación del conocimiento y la construcción de valores éticos; la autonomía y la inclusión en las instituciones de educación superior; y la integración institucional y social en los contextos nacionales regionales e internacionales.

El FLAES fue organizado por la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) el Consejo Nacional de Educación de Brasil (CNE) y la Asociación Nacional de Dirigentes de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior de Brasil (ANDIFES), contando con el apoyo de diversas entidades de educación superior latinoamericanas. El Foro tuvo por objetivo debatir los avances y desafíos de la universidad y demás instituciones de educación superior a partir de los principales documentos de referencia elaborados por Unesco en las últimas décadas aprobados en debates públicos en escala regional y mundial. Estos son: el documento Política de Cambio y Desarrollo de la Enseñanza Superior (1995), la Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (La Habana, 1996), la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI (París, 1998), la Conferencia Mundial sobre Educación Superior +5 (París, 2003), la Declaración de Cartagena (CRES, 2008) y la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior (París, 2009). Con base en estos referentes dirigentes y especialistas de varios países debatieron cuestiones relevantes para el futuro de las universidades y de la educación superior destacando los siguientes puntos:

1. Valorización de una construcción amplia y colectiva de la Educación Superior, en especial en América Latina y el Caribe

La Conferencia Preparatoria de La Habana, después de debatir cuestiones críticas y relevantes, sintetizó en dos documentos – el Informe Final y la Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe – las preocupaciones, incertezas y los rumbos que podrían ser seguidos para poner a la institución universitaria latinoamericana en la centralidad de las transformaciones sociales y económicas de la región, apuntando a posiciones más altaneras de las naciones del continente. El Informe Final de la Conferencia buscó situar a la universidad en el contexto de la pobreza, del desempleo, de la desigualdad, de la violencia y de la agresión al medio ambiente. También manifestó preocupación con la acentuada expansión, financiamiento y dignidad de la condición docente. Defendió un concepto de calidad indisociable de la pertinencia social así como la prestación de cuentas a la comunidad. En cuanto al financiamiento, abogó la tesis de que no puede ser reducido a los límites estrechos de costo-calidad-beneficio, en detrimento de la función más amplia de la universidad en la construcción de escenarios de equidad, libertad y democracia. Subrayó también la importancia de la calidad, de la evaluación y de la renovación de los métodos pedagógicos, de la creación científica, técnica y humanística y recomendó la adopción de estrategias de integración regional, destacando la relevancia del abordaje multidisciplinario y del apoyo del poder público a las universidades.

La Declaración de La Habana fue una de las conferencias preparatorias para la gran Conferencia de París, realizada en 1998, que resultó en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI. Después de intensos debates, en ella se consagró el principio de la educación superior como un bien público, de forma a ampliar su compromiso social y su responsabilidad en todos los temas y cuestiones que se refieran a la esencialidad de la vida humana. En esa dirección, la Conferencia de París – uno de los puntos más altos de la historia mundial de la educación superior – destacó algunos principios y directrices considerados relevantes para el futuro de la educación superior y de las universidades, siendo los principales los siguientes:

- La educación es un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado; El acceso a la educación superior deberá ser abierto a todos, en situación de plena igualdad, equidad y mérito. No debe admitirse ninguna discriminación;
- La misión principal de la educación superior hoy en día es la de educar ciudadanos, ofreciéndoles un espacio permanente de aprendizaje de alto nivel;
- Las instituciones de educación superior deben desarrollar su función crítica por medio de la búsqueda de la verdad y la justicia, sometiendo todas sus actividades a las exigencias del rigor ético y científico. Para esto son indispensables la libertad académica y la autonomía;
- La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debe estar indisociablemente vinculado a la relevancia y pertinencia social;
- Los estudiantes deben estar en la centralidad de la educación superior y de la construcción de la propia misión de la universidad;
- La educación a lo largo de toda la vida es fundamental y bajo esa perspectiva sobresale la importancia de diversificar los sistemas, las instituciones y los programas de estudio;
- La educación superior debe aprovechar todos los beneficios de las nuevas tecnologías de información y comunicación;
- La pertinencia debe medirse por la adecuación entre lo que hacen las instituciones de educación superior y lo que de ellas espera la sociedad.

Pasados cinco años de la Declaración Mundial de 1998, en 2003 la Unesco realizó la Conferencia Mundial sobre Educación Superior +5 con el objetivo de evaluar el impacto de los compromisos asumidos en 1998, especialmente en relación a la internacionalización de la educación superior. En el documento final de ese evento fue reafirmada la persistente actualidad de la Declaración Mundial adoptada en 1998 y también fue identificado y debatido un cierto número de tensiones en el mundo de la educación superior, sobretodo en relación a los dilemas: permanencia y cambio, unidad y diversidad, abertura al mundo y el recogimiento en si misma, preocupaciones globales y locales, instituciones públicas y privadas, y el papel del estado y el papel del mercado. Los participantes en 2003 reforzaron la posición de 1998, resaltando que la educación superior no podría ser objeto de comercio como cualquier mercadería, haciéndose necesario un cuadro que facilite la garantía de transparencia y el tratamiento equitativo entre las naciones, considerando las prioridades de los Estados Nacionales y las prerrogativas soberanas de las políticas de educación.

Con la proximidad de una conferencia decenal más sobre educación superior, el Iesalc de la

Unesco organizó en 2008 la reunión preparatoria de Cartagena de Indias, distante diez años en la línea del tiempo de la Conferencia Mundial de París (1998), doce años de la Conferencia Regional de La Habana (1996) y 90 años de la Reforma de Córdoba (1918). Este evento tuvo como objetivo reflexionar sobre los avances alcanzados hasta entonces y los desafíos pendientes, apuntando a ofrecer subsidios a la conferencia mundial que estaba siendo organizada por Unesco. De la Conferencia de Cartagena, en la cual participaron más de 3000 dirigentes y especialistas del continente, resultó la Declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008) que hizo un urgente y enfático llamado a los miembros de las comunidades educativas, principalmente a los Ministerios de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología, a las Instituciones de Educación Superior, a las organizaciones internacionales y a la propia Unesco en el sentido de que consideren y den prioridad a las demandas y líneas de acción emanadas de esa Declaración.
Sin duda la Declaración de Cartagena apuntó cuestiones urgentes e impostergables que deberían ser sistemáticamente llevadas en cuenta por los países de la región. Entre las cuestiones críticas y líneas de acción sobresalió el imperativo de que la Educación Superior es un bien público social que se tornó imprescindible en la medida en que el acceso a las universidades se consagró como un derecho real de todas las personas y, por esto mismo, no puede estar subordinado y sometido a políticas promotoras de la mercantilización y la privatización, siendo importante la garantía de acceso y conclusión de estudios en condiciones equitativas y con calidad para todos. La diversidad cultural y la interculturalidad debe ser buscadas y estar en la centralidad del proyecto pedagógico de las universidades y demás instituciones de educación superior.

La Declaración de Cartagena se consolidó como un subsidio importante a la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior (París, 2009) que reafirmó las declaraciones anteriores y puso en evidencia la responsabilidad social de la educación superior, el acceso con igualdad y calidad, la investigación, la innovación tecnológica y la internacionalización y regionalización.

2. La Educación Superior como bien público social y derecho humano universal

La educación Superior como bien público social está vinculada a la pertinencia y responsabilidad social, a la diversidad cultural y a los contextos específicos en que se desarrolla. Adquiere significado cuando vinculada a sus contextos y finalidades sociales. El concepto de calidad debe considerar os compromisos públicos y los papeles sociales que corresponden a esas instituciones.
Uno de los desafíos de la Educación Superior en la región es partir de una visión integrativa, abordando las diversas dimensiones de la formación de la persona. La capacitación profesional, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades cognitivas deben ser referenciadas por la pertinencia en relación a las demandas de desarrollo regional y deben ser orientadas por valores éticos. La realización del potencial transformador de la Educación Superior demanda la adopción del principio de formación de valores en todo el itinerario formativo, con la inclusión de saberes y vivencias históricamente excluidas del mundo académico. Las dimensiones artísticas y culturales deben estar integradas a las dimensiones cognitivas y profesionales.

Como un bien público social la educación superior es un derecho humano universal, una necesidad social y un deber del Estado. Esta es la convicción y base para el papel estratégico que debe asumir en el proceso de desarrollo sostenible, soberano y cooperativo de los países de la región.

La incorporación de la educación como un servicio comercial en el marco de la Organización Mundial de Comercio (OMC) fue tajantemente rechazada por diversas organizaciones relacionadas directamente con la Educación Superior, así como también por los principales documentos

posteriores a 2009 orientados por la Unesco. A pesar de esto, esa incorporación constituye una fuerte amenaza para la construcción de una Educación Superior pertinente en los países que aceptaron los compromisos exigidos en el Acuerdo General de Comercio y Servicios, y esto trae graves riesgos para los propósitos humanistas de una educación integral y para la soberanía nacional. Por esto, nosotros, de FLAES, recordamos a los Estados de América Latina y del Caribe sobre los peligros que implica aceptar los acuerdos de la OMC e inmediatamente verse obligados por ellos, entre otros aspectos lesivos, a destinar fondos públicos para emprendimientos privados extranjeros implantados en sus territorios, al cumplir el principio de "tratamiento nacional" que en el se establece. Afirmamos también nuestro propósito de actual para que la educación, en general, y la educación superior, en particular, no sean consideradas como servicio comercial.

La gobernabilidad de la institución de educación superior es importante para la consecución de la educación superior como bien público. Esta es marcada por constante tensión entre autonomía, condición *sine qua non* para la producción de conocimiento y para la innovación, y su responsabilidad social que se traduce en el comprometimiento necesario con un proyecto de desarrollo social asociado a la responsabilidad para con el ejercicio del derecho a la educación que impone límites a esas autonomías.

La autonomía universitaria no puede ser entendida como un medio para que la universidad se aísle de su necesaria relación con la sociedad a la que debe prestar cuentas. Por esto la necesidad de un gobierno que privilegie la participación, la decisión colegiada, el respeto a las diferencias y la transparencia. Al mismo tiempo en que no es posible dar margen a la improvisación administrativa, siendo necesario un planeamiento institucional que se proponga construir el equilibrio de estas tensiones, de modo a garantir el ejercicio de la autoría intelectual, de la libertad didáctica y del cumplimiento de los deberes institucionales emanados del derecho del ciudadano a la educación con calidad.

3. Universalidad de la Educación Superior

Las universidades e instituciones de educación superior deben contribuir para la construcción de una convergencia de identidad en pro de una América Latina y Caribe más solidarios, justos, democráticos y socialmente más cohesivos.

El carácter de bien público social de la educación superior se reafirma en la media en que el acceso, la permanencia y el suceso con equidad (aquí entendida como igualdad de atributos) sean un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Para esto es fundamental el comprometimiento de las instituciones de educación superior con la educación básica, especialmente la formación de profesores. Las políticas educativas nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso, la permanencia y el suceso en una educación superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes.

En vista de la complejidad de las demandas de la sociedad para la educación superior, las instituciones deben crecer con el horizonte de la diversidad, la flexibilidad y la articulación. Esto es particularmente importante para garantizar el acceso y la permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas. Es imprescindible por lo tanto, para integrar a la educación superior sectores sociales como los trabajadores, los pobres, aquellos que bien en lugares apartados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y negras, las mujeres, personas con deficiencias, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad y otras poblaciones carentes o vulnerables.

Es importante ofrecer mayores opciones para los estudiantes en el interior de los sistemas, mediante programas flexibles que faciliten un tránsito por sus estructuras, permitiendo atender de modo eficiente a sus intereses, necesidades y vocaciones específicas, proveyéndoles acceso a nuevos cursos de naturaleza polivalente y sintonizados con la evolución de las demandas en el mundo del trabajo. Superar la segmentación y la desarticulación entre programas de formación e instituciones, avanzando en dirección a sistemas de educación superior fundados en la diversidad y diversificación, permitirá la democratización, el pluralismo, la originalidad y la innovación académica e institucional, que debe estar firmemente sustentada en la autonomía universitaria. Del mismo modo, son imprescindibles la desconcentración y la regionalización de la oferta educativa, tanto para buscar la equidad territorial como para facilitar la incorporación de los actores locales a la educación superior.

Satisfacer el aumento de las demandas sociales por educación superior exige profundizar las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público a los estudiantes (becas, residencias estudiantiles, servicios de salud y alimentación, así como acompañamiento académico), que permitan su permanencia y suceso en su trayectoria de estudios.
El estudiante debe estar en el centro de los procesos formativos de educación superior, los que precisan ser adecuados a las aspiraciones y necesidades de las nuevas generaciones frente a las transformaciones tecnológicas. Estas demandan investigación y estudios para el desarrollo de nuevas prácticas y modalidades educativas para el aprendizaje.
Respecto a los acuerdos sobre legibilidad, transparencia y reconocimiento de títulos y diplomas, estos se muestran indispensables, así como la valorización de conocimientos y trayectorias formativas de cursos de pre-grado y la certificación de estudios parciales. Igualmente deben tener continuidad el proceso de conocimiento recíproco de los sistemas nacionales de pos-grado, con énfasis en la calidad como un requisito para el reconocimiento de títulos y créditos otorgados en cada uno de los países de la región.

4. Cultura, diversidad, identidad

Precisamos de una educación superior que nos acredite a enfrentar los desafíos del presente y del futuro, pero que respete lo ya construido y sus especificidades. Bajo esta perspectiva es fundamental la preservación de la diversidad en los sistemas de enseñanza y en las instituciones de enseñanza superior considerando la importancia de la construcción histórico-social de las identidades culturales regionales, nacionales y locales. Es oportuno destacar que la función universal de la educación superior debe obligatoriamente mantener diálogo con las dimensiones regionales, nacionales y locales. La imposición de modelos hegemónicos sin la debida reflexión crítica sobre las necesidades socioeconómicas y culturales enyesa y tiende a minimizar la riqueza de la diversidad cultural.

La diversidad cultural y la interculturalidad deben ser promovidas en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El desafío no se refiere apenas a la inclusión de personas culturalmente diferenciadas en las instituciones, es urgente transformar las instituciones para que sean más pertinentes con la diversidad cultural, reformulando sus planes de estudio para incorporar esos saberes y favorecer su acogida. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector. Agréguese la interdependencia entre los factores culturales y los de desarrollo social y económico.

Las diferencias de identidad entre los países de América Latina deben convergir para un amplio espacio de diálogo, de integración y de conocimiento compartido. En este sentido las redes académicas a escala nacional y regional son interlocutoras estratégicas ante los gobiernos. También son las protagonistas indicadas para articular de forma significativa identidades locales y regionales, colaborando activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo.

Cabe priorizar el fomento de la movilidad de estudiantes, investigadores, profesores y personal administrativo en la región, inclusive mediante la implementación de fondos específicos, así como el emprendimiento de proyectos conjuntos de pre-grado, pos-grado, investigación y extensión multi-institucionales y la creación de redes multi-universitarias y multidisciplinarias.

5. Educación Superior – formación con uso ético de conocimiento

Coherentemente con los principios de autonomía y responsabilidad social de la universidad y con la necesidad de superar el conflicto de la calidad disociada de la relevancia y pertinencia en nuestra región, cabe desenvolver proyectos apuntando a la satisfacción de las demandas sociales cuyo resultado debe tener implicaciones inmediatas en el aumento de la eficiencia, eficacia y efectividad de las políticas públicas. En el plano interno a la universidad e instituciones de educación superior, esa forma de simular una señal de relevancia que la débil demanda social por conocimiento característica de la región latinoamericana no genera, irá a engendrar una orientación para la agenda de investigación que tenderá a reflejarse en una revisión de los planes de estudio y en una práctica de extensión más efectiva.

El sistema universitario debe identificar en los grandes bloques de inversión gubernamental, las demandas de conocimiento pasibles de ser satisfechas por la movilización de su potencial de investigación, mediante la formulación de proyectos fomentados por el sector público.

El amplio caudal de conocimientos científicos, tecnológicos y culturales acumulados a lo largo de la historia universal constituye un patrimonio común, construido colectivamente por las diversas culturas. Debido a este reconocimiento, la Unesco promovió en el 2000, en Budapest, Hungría, la Conferencia Mundial sobre la Utilización Ética del Conocimiento Científico cuya declaración final llama la atención para la importancia del uso ético de todos los conocimientos y saberes ya producidos, aparte de los que están siendo y aún serán producidos, como condición para que este caudal se convierta en un bien común, a disposición de todas las personas y países y que no pueda ser usado para fines no éticos.

Considerando que el contexto mundial está compuesto por grandes espacios económicos integrados, altamente competitivos y asimétricos, tenemos que llevar en cuenta que la integración regional constituye una alternativa necesaria para re-dimensionar y potenciar las unidades nacionales integradas. Tal integración constituye para el refuerzo de la competitividad económica, vía el desarrollo científico y tecnológico, así como para la cohesión social en el espacio regional.

En este sentido la construcción del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) se entiende como prioridad para el desarrollo de la educación superior para todos, sobre todo asentada en principios de equidad. ENLACES debe ser entendido como una plataforma regional de conocimiento e información y de integración en educación superior para América Latina y el Caribe. La plataforma contempla acciones de articulación, regulación movilidad y

construcción de capacidades en las instituciones para el desarrollo y fortalecimiento de los sistemas de educación superior con excelencia académica y pertinencia que fomenten la inclusión social.
La dimensión internacional de la educación superior siempre estuvo presente en la idea de universidad como parte integrante del intercambio histórico entre culturas y países. El avance de la ciencia y de la tecnología, con la evolución y el dominio del conocimiento producido exige, más que nunca, la internacionalización de la educación superior. Cabe destacar que la discusión pública sobre que conocimientos son relevantes debe estar siempre presente en la concepción y en la formulación de políticas públicas para el sector.

La cooperación internacional y regional, tanto Sur-Norte cuanto Sur-Sur, es una necesidad impostergable, ya que la internacionalización solidaria reduce la diferencia entre los países y consolida la integración, preserva la diversidad cultural y promueve avances en dirección a la educación como bien público.

De esta forma, la internacionalización de la educación superior necesita una visión sistémica que permita la compatibilización entre las políticas regionales, estatales e institucionales y entre personas, basada en el respeto a los derechos y a las características de cada una de esas instancias. Se enfatiza que son necesarios soportes para que esta compatibilización sea posible y haga viable el fomento en los niveles regional, estatal e institucional; la inserción en la misión y gestión institucional de la internacionalización; los programas y acciones de fijación de cerebros; la acreditación de estudios en el exterior, la creación de cooperaciones internacionales por medio de redes universitarias regionales, solo para citar algunos de los ejemplos más expresivos.
Las universidades y demás instituciones de educación superior deben, mediante la construcción colectiva de culturas de evaluación que reflejen las prioridades y la relevancia regional, asegurar calidad a todos los programas de pre-grado y pos-grado, considerando la indisociabilidad entre calidad, pertinencia social y equidad.

6. Recomendaciones

A partir de las discusiones ocurridas en el Foro Latinoamericano de Educación Superior, FLAES, y reflejadas en este documento, se subrayan como imperativas las siguientes recomendaciones e iniciativas:

- El FLAES debe ser institucionalizado, con edición bienal y en sistema de alternancia entre los países, en articulación con las entidades representativas. La Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), como institución con la misión de promover la cooperación en la región, se pone a disposición como espacio alternativo para hospedar eventos de esta naturaleza.
- La educación superior como bien público cuya defensa debe ser incluida en las agendas de los principales foros internacionales precisa ser incorporada a las políticas de enseñanza, investigación y extensión de las instituciones de educación superior con

- atención indispensable a las demandas del contexto. Aparte, es urgente la creación y el fortalecimiento de los programas multi-institucionales de alcance regional en los ámbitos de pre-grado y de pos-grado.
- La internacionalización de la educación superior debe tener por principio la cooperación solidaria y el conocimiento compartido, de modo a garantizar el fortalecimiento de la ciencia y la tecnología de las instituciones de América Latina y el Caribe y priorizar los desafíos para la promoción del desarrollo y la superación de las desigualdades sociales.
- Realización de eventos regionales con el objetivo de favorecer el encuentro de las comunidades académico-científico y el establecimiento de redes entre las universidades e instituciones de investigación latinoamericanas y caribeñas.
- La diversidad cultural de América Latina y del Caribe precisa estar presente en las instituciones de enseñanza superior, que deben trabajar para tornarse espacio de inclusión social, visible en la diversidad de la comunidad académica y en las trayectorias formativas.
- Establecimiento de bases y procedimientos para el mutuo reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, sobre la base de garantías de calidad, así como la formulación de sistemas de créditos académicos comunes aceptados en toda la región.

Convocamos a las entidades académicas de la región a trabajar junto a los gobiernos de sus países y a los organismos internacionales para que lleven a la práctica los principios y recomendaciones de esta Declaración.

Finalmente, es de importancia estratégica la estructuración de un plan de acción que consolide y fortalezca el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), que debe ser incluido en las agendas de las universidades, de los gobiernos y de los organismos multilaterales de carácter regional. Destacamos que la conducción de este plan de acción debe estar bajo la conducción de las universidades, contando con el respaldo directo de los gobiernos. ENLACES se orienta a afirmar la identidad y las necesidades de América Latina y del Caribe en el ámbito de la Educación Superior para dialogar en igualdad de condiciones con las otras regiones del mundo.

En este sentido, desde el punto de vista de la interlocución con los organismos multilaterales que representan los estados latinoamericanos y caribeños, reafirmamos el carácter representativo legítimo de los consejos y conferencias de rectores, de las asociaciones de universidades y de las redes de instituciones de América Latina y del Caribe como la voz de sus respectivos países y regiones. La presente declaración respalda las conclusiones de la Declaración de Salamanca en la Primera Reunión Cumbre de los Presidentes de Consejos de Rectores de la Unión Europea y de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC).

“Democracia sin educación y educación sin libertad son antinomias en teoría que desembocan en la práctica en fracasos inevitables”. Anísio Teixeira.