VOLUME 11

HIGHER EDUCATION IN THE WORLD SOCIAL FORUM - IMPACT OF GLOBALIZATION IN HIGHER EDUCATION

- "Production, sharing and appropriation of knowledge" - "Produção, partilha e apropriação do conhecimento" – International Seminar in Brasília "Universidade XXI", 25 to 27 November 2003

-"Programa Nacional de Formação e Valorização de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental" Proposal elaborated to be addressed to the Minister of Education of Brazil in 2003 (Cristóvam Buarque)

- **Public service,**
- **Opening of the academic year in Barcelona,**
- **interuniversity cooperation in the ibero-amercian space,**
- **new technologies in higher education**

TABLE OF CONTENTS

Presentation - Apresentação

1. "**Produção, partilha e apropriação do conhecimento**" - Seminário Internacional "Universidade XXI", 25 a 27 de novembro de 2003, promoção do Ministério da Educação (Secretaria de Ensino Superior) do Brasil, com os auspícios da Universidade das Nações Unidas, UNESCO, Banco Mundial. **English version** (not revised by the author): "**Production, sharing and appropriation of knowledge**"- International Seminar "The university in the 21st Century", November 25-27, 2003, promoted by the Ministry of Education (Secretariat of Higher Education) of Brazil, with the support of the United Nations UPPniversity, UNESCO and the World Bank.

2. "**Programa Nacional de Formação e Valorização de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental" (2003) -** Proposal elaborated in agreement with the Minister of education of Brazil, Cristóvam Buarque, by Marco Antonio Rodrigues Dias, Glaura Vasquez de Miranda e Umbelina Caiafa Salgado.

3. **"Elementos para Ministro da Educação" – Elements to the Minister of education (2003) –** Informal document containing suggestions to the Minister of education.

4. **"Espaços solidários em tempos de obscurantismo" –** This article was published as chapter of the book "Universidade em questão" – volume 1-. Lauro Morhy (organizer), Editora UnB, December 2003 (pgs 55 a 82). The text is based in a series of documents previoulsy elaborated by the author, particulaly the lecture presented to the opening academic year of the whole university systremn in Catalonia, in 25th September 2003, UPC, Barcelona, 2003. The Spanish and catalan version ("Espais solidaris en temps d'obscurantisme") were published in Barcelona trough a booklet by the Technical University of Catalonia and can be found in www.mardias.net, electronic book no. 2, documento no. 5.

5. **"Cooperação interuniversitária na criação do espaço Europa-América Latina- Caribe"** – Lecture presented to the participants of the Executive Council of the Iberoamerican University Council (CUIB – Consejo Universitário Iberoamericano), Porto Alegre, No vember, 29, 2003.

6. **"Autonomía universitaria en el marco de la internacionalización de la educación superior**" – Lectura in the Iberoamerican Internacional course orgaized by CEXECI in Cáceres, Spain, on "Educación Superior: Globalización y Nuevas Tecnologías" – 14 to 18 July 2003.

7. "**Higher education, public good, trade and globalisation"** –This document was used as the basis to a presentation made in Strasbourg, on October 2003-11-26, during the EPSA-IPSA 2003 Joint Conference. It was published in the IPSA Journal.

8. **''Année 2003 – le temps pour une université qui participe à l'exclusion de l'exclusion'' (2003) –** Reply to the opening lecture of the 8th Specialized NGOs in higher education Collective Consultation. The opening lecture was presented by Pierre Calame – president of the Fondation Charles Léopold Mayer – ''L'Université citoyenne, responsable et solidaire: un nouveau contrat avec la société''- UNESCO, Paris January, 13, 2003.

9. **''Impacto da globalização no ensino superior - Higher Education in the World Social Fórum'' (2003)** – Porto Alegre 2003, World Social Forum - The author attended a meeting of the Brazilian unniversities with the ministrers Cristóvam Buarque and Roberto Amaral and presented a lecture during a special round table in the World Social Forum on higher education. In the absence of the text -lost between Porto Alegre and Paris- here it is possible to consult: 1- the power point used during the presentation; 2- notes used by the speaker during his presentation, 3- information on the round table published by the site of Universia Brasil.

10. **"Utilization of technology and its insertion in a global world" (2003)–** Lecture presented to the General Assembly of CUM (Community of Universities of Mediterraneum) - Bari, Italy, 20/21 November 2003.

11. "**Desafíos da cooperação amazônica numa sociedade do conhecimento" –** Lecture at the opening general assembly of Unamaz in Santa Cruz de la Sierra, Bolívia, December 8 to 10, 2003 – The author took also the floor in the closing session, when he received the medal of honour of the Universidad Autônoma Gabriel René Moreno. Here, it is possible to consult the power point for the opening session.

ANEXOS AO VOLUME NÚMERO 11

A- **"Escola tipo exportação" –** Folha de São Paulo- Caderno Sinopse- Artigo de Suzana Barelli, incluído entrevista com M.A.R. Dias;

B- **"A educação superior no contexto do Fórum Social Mundial –** Portal da Universia em 24.01.2003;

C- **"La Argentina frente AL plan mundial para globalización de la educación superior" –** Artigo de Telma Luzzani. Clarin, Buenos Aires, 02.11. 2003;

D- **"A educação não pode virar negócio"** – Entrevista ao Jornal Adverso, órgão da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul –ADUFRGS- no. 123- novembro de 2013;

E- **"Atividades e publicações em 2003"** – Professor Marco Antonio R. Dias

APRESENTAÇÃO

O volume 11 começa com o texto, em português e em inglês, da primeira conferência plenária do Seminário Internacional "Universidade XXI, que se realizou em Brasília, de 25 a 27 de novembro de 2003, em promoção conjunta do Ministério da Educação, que tinha à sua frente o Ministro Cristóvam Buarque, e os auspícios do Banco Mundial, da UNESCO e da Universidade das Nações Unidas.

È necessário ter em vista o contexto. A comunidade acadêmica do mudo inteiro discutia em profundidade, desde finais de 2001 e, sobretudo a partir do Fórum Social Mundial de Porto Alegre, em fevereiro de 2002, a questão da comercialização da educação superior e da função que exercia para se alcançar este objetivo a Organização Mundial do Comércio.

Recebi a solicitação do Ministro Buarque de elaborar um documento amplo que pusesse na mesa e fosse apresentado logo no início do seminário as questões principais que preocupavam a comunidade acadêmica na época. No Brasil, local do seminário, terminava o primeiro ano do governo Lula, havia tensões no âmbito do Ministério da Educação, mas o importante é que havia um clima de discussão e de liberdade que há muito tempo o país não desfrutava. Isto explica o nível dos debates e a abertura que marcou este seminário.

No documento de número 1, apresenta-se a versão original, em português, e uma versão em inglês que foi publicada sem consulta ao autor. Ali se menciona a importância de elaboração de cenários possíveis –resultado de debates livres- para que se efetuassem reformas como as que se pretendia introduzir, naquele momento, no sistema de ensino superior do Brasil. Estava claro que para se proceder a uma reforma realista, seria necessário levar em conta o que o professor de Literatura carioca, Danilo de Lima, chamava, já nos anos 50, de coordenadas de tempo e de espaço, ou seja, nos dias de hoje, a análise da nova ordem mundial estabelecida a partir de 1989 e a globalização.

A nova ordem implica uma desordem na esfera internacional com o domínio de um pequeno grupo de países sobre a comunidade internacional e nos leva a viver, hoje, em tempos de obscurantismo. A globalização é um fenômeno irreversível que visa à internacionalização, sem controle dos estados antes soberanos, dos mercados de bens e serviços e dos fatores de produção. Afeta todas as formas de vida da sociedade. Educação, portanto, não lhe escapa e, ao contrário, converte-se num dos grandes mercados dos tempos modernos. Uma nova ordem se impõe, na qual a democratização do ensino superior é fundamental.

Estes temas faziam parte da agenda de discussão no mundo inteiro. No caso particular do Brasil, o livro explora temas que foram discutidos, na época, no quadro do Ministério da Educação e de organizações como a Andifes, que reúne as universidades públicas de todo o país. O tema foi explorado também na aula inaugural do ano letivo do conjunto das universidades catalãs que proferi na Universidade Politécnica da Catalunha em setembro de 2003 (documento no. 5 do volume 2 e 4 deste volume) e que foi publicada em catalão e em espanhol.

É importante não se esquecer de que o tema da educação superior e das ameaçadas da comercialização havia sido lançado no Fórum Social Mundial de 2002 em Porto Alegre, mas, na sua versão de 2003, o debate avançou com a discussão organizada e os debates conjuntos com o ministro da educação do Brasil e seu colega de ciência e tecnologia,

Roberto Amaral, ambos se declarando favoráveis ao desenvolvimento da formação para garantir um desenvolvimento inclusivo no país e na região.

O tema da cooperação continuava em discussão, como se viu na reunião do CUIB-Conselho Universitário Ibero americano, realizada em Porto Alegre, em novembro do mesmo ano. E, no Brasil, nós apresentávamos ao MEC uma proposta para o estabelecimento de um programa nacional de formação e de valorização dos professores das quatro primeiros anos do ensino fundamental (Glaura Vasques de Miranda, Umbelina Caiafa Salgado e Marco Antonio Rodrigues Dias). A proposta se baseava na experiência do Programa Veredas que estava formando quase 30mil professores em exercício em Minas Gerais. Infelizmente a saída de Cristóvam Buarque do ministério logo depois, creio que em fevereiro de 2004, impediu o prosseguimento desta iniciativa.

Um debate na UNESCO (documento no. 8) mostrava quão importantes eram os princípios adotados pela comunidade acadêmica durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior realizada em Paris, na UNESCO, em outubro de 1998. Entrevistas e artigos em diversos jornais do mundo inteiro eram sinal desta realidade.

PRESENTATION

Volume 11 begins with the text, in Portuguese and English, of the first plenary conference of the International Seminar "Universidade XXI", held in Brasilia from November 25 to 27, 2003, in a joint promotion by the Ministry of Education, which had in front of him the Minister Cristóvam Buarque, with the auspices of the World Bank, UNESCO and the United Nations University.

It is necessary to keep in mind the context. Since the end of 2001, the academic community of the whole world has been discussing in depth, and especially since the World Social Forum of Porto Alegre, in February 2002, the question of the commercialization of higher education and the role the WTO – World Trade Organization – was playing to achieve this goal.

I received Minister Buarque's request to draw up a large document to be put on the table presenting, in the beginning of the seminar, the main issues that concerned the academic community at the time. In Brazil, where the seminar was held, the first year of the Lula administration was finishing. In spite of tensions inside the government related to education questions, one could realize the existence of a climate of discussion and freedom that the country had not enjoyed for a long time. This explains the level of debate and the openness that marked this seminar.

Document number 1 presents the original Portuguese version and an English version that was published without consultation to the author. It mentions the importance of elaborating possible scenarios - the result of free debates - to carry out reforms such as those intended to be introduced at that time in Brazil's higher education

system. It was clear that in order to proceed with a realistic reform, it would be necessary to take into account what the carioca professor of, Danilo de Lima, used to remind that in analyzing social facts, one must take into account the coordinates of time and space, what –in the beginning of this century, meant the analysis of the new world order established from 1989 and globalization.

The new order implies a disorder in the international sphere with the domination of a small group of countries over the international community and leads us to live today in times of obscurantism. Globalization is an irreversible phenomenon aimed at the uncontrolled internationalization of formerly sovereign states, goods and services markets, and factors of production. It affects all life forms of society. Education, therefore, does not escape it and, on the contrary, becomes one of the great markets of modern times. A new order is required, in which the democratization of higher education is fundamental.

These topics were part of the worldwide discussion agenda. In the particular case of Brazil, this volume explores themes that were discussed at the time, within the framework of the Ministry of Education and organizations such as Andifes, an association which brings together public universities from all over the country. The theme was also explored in the inaugural class of the academic year of all Catalan universities I gave at the Polytechnic University of Catalonia in September 2003 (volume 5 and volume 5 of this volume), which was published in Catalan and Spanish.

It is important to remember that the topic of higher education and commercialization had been launched at the 2002 World Social Forum in Porto Alegre, but in its 2003 version, the debate advanced with the organized discussion and joint debates with Brazil's education minister and his colleague of science and technology, Roberto Amaral, both pledging their support for the development of education to ensure inclusive development in the country and the region.

The theme of cooperation was still under discussion, as seen at the meeting of the CUIB-Ibero-American University Council held in Porto Alegre in November of the same year. And, in Brazil, we presented to MEC a proposal for the establishment of a national program for the formation and valorization of teachers for the four years of elementary school (Glaura Vasques de Miranda, Umbelina Caiafa Salgado and Marco Antonio Rodrigues Dias). The proposal was based on the experience of the Veredas Program, which was training almost 30,000 acting teachers in Minas Gerais. Unfortunately, Cristóvam Buarque's departure from the ministry soon after, I believe in February 2004, prevented this initiative from continuing.

A debate at UNESCO (document 8) showed how important were the principles adopted by the academic community during the World Conference on Higher Education held in Paris, UNESCO, in October 1998. Interviews and articles in various newspapers around the world were a sign of this reality.

DOCUMENTO NÚMERO 1

PRODUÇÃO, PARTILHA E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias
Assessor especial do reitor da
Universidade das Nações Unidas

- Educação como serviço comercial ou bem público? Dimensão ética e econômica
- Universidade sem muros: formação contínua e aberta, formação de professores, interdisciplinaridade
- Formação de consciência crítica
- Ciência, Cultura e Arte: integração entre os modos de conhecer
- Relatos de experiências inovadoras

"**Creio que vale a pena continuar resistindo**"
Susan Sontag

"Na Grécia, a democracia funcionava muito bem, porque os que não estavam de acordo se envenenavam"
estudante brasileiro anônimo (pérolas anônimas)

-Seminário Internacional "Universidade XXI", 25 a 27 de novembro de 2003, promoção do Ministério da Educação (Secretaria de Ensino Superior) do Brasil, com os auspícios da Universidade das Nações Unidas, UNESCO, Banco Mundial

* assistente especial do reitor da Universidade das Nações Unidas, ex-diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO (1981-1999), professor aposentado da UnB.

SÍNTESE DO DOCUMENTO

Não é tão difícil de prever o futuro, afirma Peter Drucker. "Só que é inútil...", acrescenta ele.

Já o escritor mexicano Octávio Paz considera que "a busca do futuro, termina inevitavelmente com a reconquista do passado".

Não há dúvidas, no entanto, de que a elaboração de cenários possíveis é necessária para que se efetivem reformas como as que se pretende introduzir, agora, no sistema de ensino superior do Brasil.

Para isso, é importante não deixar de lado nossa herança histórica tão bem descrita por Luiz Antonio Cunha em seus clássicos sobre o ensino superior no Brasil, onde analisa a herança jesuítica da colônia, o sistema implantado no governo Getúlio Vargas e, em particular, a reforma elaborada conjuntamente pelo governo militar e a USAID, a partir de 1968.

Para se proceder a uma reforma realista, é necessário levar em conta o que o professor de Literatura, Danilo de Lima, chamava, já nos anos 50, de coordenadas de tempo e de espaço, em particular nos dias de hoje, a análise da nova ordem mundial estabelecida a partir de 1989 e a globalização.

A nova ordem implica uma desordem na esfera internacional com o domínio de um pequeno grupo de países sobre a comunidade internacional e nos leva a viver, hoje, em tempos de obscurantismo. A globalização é um fenômeno irreversível que visa à internacionalização, sem controle dos estados antes soberanos, dos mercados de bens e serviços e dos fatores de produção. Afeta todas as formas de vida da sociedade. Educação, portanto, não lhe escapa e, ao contrário, converte-se num dos grandes mercados dos tempos modernos.

Uma nova globalização deve ser buscada com novas fórmulas para o tratamento da dívida externa, um maior apoio à cooperação para o desenvolvimento, o acesso dos países em desenvolvimento ao mercado dos países ricos sem protecionismo, uma participação maior dos países em desenvolvimento nas decisões dos organismos multilaterais em particular das instituições financeiras, a criação de novos espaços regionais e/ou culturais, o reforço da colaboração em todos os níveis e a reorganização do trabalho em bases solidárias.

A cultura é importante. A aplicação rigorosa da predominância dos valores de mercado sobre os ideais humanistas acabará com as indústrias autóctones e favorecerá a padronização de conteúdos com impacto na organização e controle do mundo.

A sociedade do conhecimento se consolida, razão suplementar para que o ensino superior ponha em marcha uma transformação e renovação radicais. A criação do conhecimento e sua manipulação, bem como o controle da informação, são instrumentos essenciais que utilizam os países ricos para assegurar a hegemonia no mundo globalizado.

Neste quadro, a democratização do ensino superior é fundamental e a busca de novas fórmulas para o financiamento da educação –tema difícil- é essencial. No entanto, há que observar que, frequentemente, o advogar novas fórmulas de financiamento significa, na prática, estimular medidas que acabam por consolidar o elitismo no ensino superior. É o que está acontecendo, por exemplo, na Inglaterra de Thatcher e Tony Blair.

Seguindo a orientação da Conferência Mundial do Ensino Superior (Paris, 1998), os estabelecimentos de ensino superior devem definir ou redefinir suas missões de acordo com as necessidades presentes e futuras da sociedade, participando, ao mesmo tempo, da elaboração do que o filósofo francês. Jacques Maritain chamava de "ideal histórico », ou seja, um projeto de nação para o país, buscando o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária. Em tempos de globalização, cientistas políticos como Theotônio dos Santos Jr. dão um passo adiante e falam de um projeto histórico para a humanidade.

É neste quadro que se desenvolve, desde 2001, no mundo inteiro, um debate intenso sobre a natureza da educação como serviço público e a aceitabilidade defendida no seio da Organização Mundial do Comércio de que a educação e, em particular o ensino superior, seja tratado como mercadoria.

Neste intento de comercialização, todos os serviços são afetados, as ameaças à capacidade de os países individualmente organizarem seus sistemas educativos é real. Por outro lado, certos países, em geral anglo-saxônicos, se contradizem, solicitando dos demais uma abertura integral e fechando, totalmente, o acesso a seus próprios sistemas públicos que buscam preservar a todo custo.

Num processo de reformas, a utilização das novas tecnologias, inclusive a implantação de sistemas virtuais, impõe-se. No movimento que se viu em torno desta expansão, há países que buscam desenvolver novos sistemas de avaliação e acreditação que, em realidade, são novas fórmulas para assegurar o controle e a manipulação da formação, da cultura e de tudo o mais nos países em desenvolvimento. Em outras palavras, são novas formas para consolidar o colonialismo de sempre.

Quando se inicia um processo de reforma, a análise das experiências inovadoras é importante. Em nível de nações, o que se passa na China requer uma observação atenta. Em nível regional, o desenvolvimento de redes como a da Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu e a UNAMAZ, Associação de Universidades Amazônicas, é um instrumento que deve ser reforçado.

No nível das instituições, as experiências inovadoras são múltiplas, mas pode-se citar exemplos de atividades desenvolvidas na Amazônia e no Pantanal e sobre temas como gestão universitária, vinculação com o mundo do trabalho, formação de professores.

No passado recente, a UnB em Brasília e a UFMG em Belo Horizonte foram exemplos, foram pontos de partida, foram modelos num bom sentido para uma reforma que acabou provocando efeitos indesejáveis, pois se tentou aplicar, em todo o país, um modelo único, sem se tomar em conta a diversidade de situações culturais, sociais e econômicas de todas as instituições. Hoje, medidas as mais diversas se impõem para estabelecer ou restabelecer o vínculo das universidades com a sociedade. Algumas podem ser aplicadas imediatamente, como à melhoria do acesso através de métodos os mais diversos (vínculos com o sistema público de escolas secundárias, cursos noturnos, utilização massiva das novas tecnologias).

Uma legislação que leve em conta esta diversidade também se impõe, mas o elemento fundamental de todo o processo de reforma deve ser o lançamento de um debate amplo, em que analisando suas missões, as universidades participem mais ativamente do processo de construção de uma sociedade mais justa no país. Questões como a do financiamento do setor público, a autonomia, uma nova estrutura administrativa somente poderão ser eficazes e somente se tornarão legítimas se forem resultado de um amplo processo de discussão participativa em que a comunidade acadêmica, em todos seus segmentos, e a sociedade estejam presentes.

Por fim, é fundamental recordar que toda esta operação tem que ser feita num clima de liberdade acadêmica, sem o qual as universidades perderão sua alma e deixarão de ser uma instituição para criar e difundir o saber.

INTRODUÇÃO

Quando os organizadores deste encontro esboçaram a primeira versão de seu programa, pensaram em me solicitar que falasse, na sessão de abertura, sobre a universidade do futuro. Quero agradecer àqueles que consideraram, seguramente com razão, que outra estrutura era mais adequada para este tipo de reunião. Em realidade, a cada vez que me pedem para falar sobre a universidade do futuro, recordo-me de uma afirmação de Peter F. Drucker que, num livro lançado em português por volta de 1995, sob o título de "A gestão numa época de grande mudança", afirmava: "Não é assim tão difícil prever o futuro", mas ele acrescentava: "só que é inútil... o que é sempre muito mais importante são as mudanças fundamentais que aconteceram sem que ninguém as tivesse previsto, ou pudesse mesmo tê-las previsto".

Na mesma linha, quantas previsões erradas não foram feitas no mundo inteiro, a partir de 1989, sobre o advento de uma era de paz, compreensão, resolução pacífica dos conflitos? Quando, no futuro, os historiadores mirarem os dias de hoje, o fim do século XX e o início do século XXI, não tenho dúvida de que, apesar dos avanços científicos e tecnológicos e da instalação definitiva da sociedade do conhecimento, vão classificar este período como de tempos de incerteza e de obscurantismo, onde se confunde democracia com atos arbitrários, a exclusão social é cada vez maior, utilizam-se conceitos como os de liberdade e democracia para ações unilaterais, tentam-se transformar as Nações Unidas, uma instituição criada para fazer a paz, em um cartório para legitimar atos baseados em mentiras e claramente ilegais segundo os princípios básicos do Direito internacional. Tais fatos configuram uma realidade que justifica plenamente a interrogação lançada por Carlos Roberto Antunes dos Santos, na Folha de São Paulo, de 16 de junho de 2003: “a civilização cedeu lugar à barbárie com a eliminação dos valores universais? Ou por onde andará a vida inteligente do planeta?”

Mas, há quem acerte nas previsões. **O sociólogo canadense Mac Luhan, no final dos anos sessenta, foi frequentemente ironizado ao prever a mundialização da comunicação, quando falava de** "aldeia global". **Hoje, é visto como um profeta que deu certo.**

Outro que acertou -num tema de grande interesse atual- foi o Professor Wilbur Schramm, da Universidade de Stanford, que, em 1974**, no México, num congresso mundial sobre comunicação,** dizia que vivíamos os primeiros passos da "era da informação", **"um período em que tantas informações circularão, em que tudo acontecerá tão rápido e vindo de tão longe, que a capacidade de controlá-las, selecioná-las, estocá-las e recuperá-las, e ainda de reagir a elas rapidamente, pode muito bem tornar-se um poder comparável ao poder militar e econômico do passado" (notas pessoais).**

Finalmente, os organizadores requereram que tecesse considerações que pudessem fornecer elementos para discutir o tema “Produção e Apropriação do Conhecimento” que englobaria vários itens. É evidente –e nisto os organizadores foram muito claros- que não solicitavam que esgotasse todos os sub-temas, o que, aliás, seria impossível com o espaço

limitado de que se dispõe para tratar do assunto. Foi, pois, necessário proceder a uma seleção de enfoques na elaboração do presente texto que se baseia numa experiência de algumas décadas no país e em organismos internacionais.

COORDENADAS DE TEMPO E ESPAÇO

A esta altura, está claro que não tratarei da universidade do futuro, embora todos saibamos que a universidade de hoje já não é a mesma de há alguns anos atrás e que a universidade de daqui a algum tempo, será necessariamente diferente de tudo o que podemos imaginar nos dias de hoje. **As mudanças são muito rápidas e difíceis de serem previstas ou mesmo imaginadas.**

Nos anos 80, já como diretor da Divisão do Ensino Superior da UNESCO, colaboramos com a criação e o desenvolvimento da UNAMAZ, Associação das Universidades da Amazônia. A primeira preocupação dos dirigentes desta associação, Seixas Lourenço e Luís Aragón em particular, como das organizações que a apoiavam, notadamente a UNESCO e a OEA, foi a de criar um sistema de informações, que permitisse maior interação entre as instituições membros. Com o apoio de Enrique Iglésias, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, e de Federico Mayor (UNESCO), investiu-se uma boa soma de dinheiro no projeto, definiu-se a tecnologia adequada para a época, formaram-se os recursos humanos, e quando saiu o primeiro produto –um CD contendo referências bibliográficas de pesquisas realizadas sobre a Amazônia- internet já estava presente em toda a parte e, portanto, a metodologia utilizada era obsoleta para aquela finalidade. Foi um acidente de percurso inevitável quando se tem de adotar uma estratégia de progresso, quando erros e acertos fazem parte da regra do jogo.

Até pouco tempo, perguntava-se **se uma universidade cem por cento virtual era possível.** Estava entre que diziam que não. Hoje, no mundo inteiro, as universidades tradicionais se orientam em direção **a um sistema dual, com a mistura de elementos presenciais e a distância, incluídos aí o virtual.** E muitos se admiram com o sucesso da UOC –Universidad Oberta de Catalunya- que, desde sua fundação, em Barcelona, em 1995, acumula prêmios internacionais de excelência e foi capaz de desenvolver uma metodologia que faz com que seus estudantes tenham mais contacto entre si e com os professores do que nas instituições tradicionais, o grau de satisfação dos estudantes seja altíssimo e o mercado de trabalho aceite, sem restrições, seus diplomados. Em realidades, programas virtuais, se bem executados, poderão apresentar as seguintes vantagens:

- **Aprendizagem sem restrição de tempo nem de espaço;**
- **Possibilidades de organizar os cursos segundo módulos e calendários flexíveis e que atendam às necessidades individuais de aprendizagem;**
- **Maior responsabilidade do estudante no processo de aprendizagem.**

Deve-se ressaltar, no entanto, que as dificuldades de se prever o futuro, não nos impedem, em primeiro lugar, de observar tendências e de mencionar perspectivas baseadas em fatos

reais. **Fundamentemos, pois, nossas análises na situação presente, sem deixar de lado uma mirada, sobretudo no passado recente, levando em conta o que dizia o escritor mexicano** Octavio Paz **para quem** "a busca do futuro, termina inevitavelmente com a reconquista do passado". **A história não se repete, mas a história não acabou. Para se avançar com segurança, é sempre útil olhar para trás, não para ficar imobilizado, mas sim para avançar com segurança sobre o caminho que se pretende tomar.**

E, ao preparar o texto para esta exposição, fui dar uma olhada em meus arquivos, onde encontrei um texto interno da UNESCO, preparado por mim, em 1982, em Paris, pouco depois de ali ter assumido o cargo de diretor da Divisão do Ensino Superior da UNESCO. O texto tinha por objetivo justificar as propostas para determinar, naquele momento, uma nova orientação ao programa da UNESCO no campo do ensino superior. Dizia, então, neste texto, cujo original foi elaborado em francês, uma das línguas de trabalho desta organização:

> -As questões que se debatiam no quadro do ensino superior, da pesquisa e da formação, no início dos anos sessenta, pareciam claras. As universidades eram consideradas como o lugar ideal para o ensino de alto nível, para a formação do pessoal qualificado e para a pesquisa, base e fundamento do desenvolvimento endógeno. Para atingir suas finalidades, a universidade deveria reformar-se e adaptar-se às necessidades sociais. Neste particular também, tudo parecia claro e nítido. Os recursos eram limitados. Os professores não renovavam nem o conteúdo de seus cursos, nem seus métodos de ensino. Estes cursos, segundo se supunha, dirigiam-se a uma elite. Era total a ausência de participação nas decisões por parte dos professores, dos estudantes, dos funcionários, das comunidades que asseguravam o entorno do ensino superior. As unidades administrativas (escolas, faculdades etc.) funcionavam sem nenhuma ligação entre elas e tinham poucas relações com a realidade. Impunha-se uma reforma da universidade, numa perspectiva de democratização do ensino superior. O acesso de todas as camadas da população ao ensino superior tornava-se um princípio fundamental. A organização acadêmica em certos países constituía-se em modelo a ser imitado e a taxa da população por eles alcançada deveria servir de metas aos países em desenvolvimento. A função crítica da universidade era acentuada. Tratava-se da instituição que deveria repensar a sociedade e ao mesmo tempo fornecer, no campo das ciências exatas e naturais, uma participação no progresso científico e tecnológico. Reformas foram implantadas no marco de um processo natural, algumas como conseqüência dos movimentos de revolta que se desenvolveram em todas as partes em 1968. Ao mesmo tempo, um fenômeno da explosão do acesso ao ensino superior ocorreu igualmente por toda a parte, com conseqüências que somente agora começam a ser analisadas. Segundo alguns analistas, operou-se uma democratização. Outros, ao contrário, acreditam que a tendência ao elitismo foi reforçada. A multiplicação de cursos provocou uma baixa sensível na qualidade do ensino e, em conseqüência, através de diversos processos, a elite tomou conta das melhores instituições. Mais tarde, o desenvolvimento dos estudos pós-secundários acentuou esta tendência. Atualmente, as reformas implementadas nos anos sessenta, são contestadas, e ao contrário do que se passava naquele período quando as respostas às questões pareciam claras, a perplexidade se espalha. Estudos, análises, críticas, mostram muito frequentemente que **o objetivo maior da democratização não foi alcançado pelas reformas**. O sub-sistema do ensino superior permanece quase sempre alienado dos outros elementos do sistema educacional. O desenvolvimento da quantidade operou-se em prejuízo da qualidade. A formação que muitos estudantes recebem não os prepara efetivamente para a vida ativa. Problemas de ordem administrativa e financeira se apresentam, e um fato mais grave é que as universidades não levam em conta suficientemente a evolução da sociedade, da necessidade de uma nova ordem econômica internacional e das necessidades desta nova ordem. É natural, então, que uma vez mais,

> questões sejam colocadas sobre a natureza do ensino superior, seus objetivos, e sobre quem deve se beneficiar do sistema. Universidade para quem? Universidade por quê?"

O documento (1982) prosseguia com uma reflexão sobre a definição as necessidades sociais a serem atingidas pelo sistema educativo e tentava mostrar que as reformas dos anos sessenta, no mundo inteiro, preconizaram soluções inadequadas, como as decorrentes da tentativa de se obterem homogeneidade nos sistemas, sem se levar em consideração os objetivos culturais locais. **Entre as questões pendentes de resposta e exigindo uma reflexão atualizada estavam aquelas que diziam respeito a como definir as necessidades da sociedade em matéria de ensino superior, de formação e de pesquisa. Perguntava-se também como planificar, levando-se em conta a evolução rápida da sociedade e quem deveria ser selecionado para ser formado e como esta formação deveria ser feita.**

QUESTÕES DE ATUALIDADE

Parece claro que, passados mais de vinte anos, este texto como as questões ali levantadas são de atualidade e o que ocorreu nas três últimas décadas do Século XX, no Brasil e na esfera internacional, não pode ser ignorado nem para o bem, nem para o mal. **Maio de 1968, por exemplo, a meu ver, marcou o fim de uma época, em que a educação podia permanecer reservada a uma minoria isolada dos problemas da sociedade. A conseqüência prática dessa constatação,** quando se pensa em reformar a universidade, é a de que esta não pode mais se preocupar apenas com a qualidade formal de seus programas. Ela deve se articular mais profundamente com a sociedade **e sua ação, para ser considerada de qualidade, tem de ser pertinente ou relevante, ou seja, deve visar à solução dos problemas mais importantes da sociedade, seja no nível local, nacional ou internacional.** Seguindo estes princípios, creio poder dizer que toda a comunidade acadêmica estará de acordo com Pierre Calame, quando este define o princípio de base segundo o qual **"é necessário reorientar o ensino superior com base em um novo contrato social entre a universidade e a sociedade**" e igualmente com sua opinião de que é necessário definir estratégias de mudanças para conduzir esta orientação.

Disso tinham consciência muito clara os participantes da CMES de Paris em 1998 e tal atitude não fez mais que se consolidar nos anos que se seguiram a este grande evento. Hoje, com o fenômeno crescente da implantação de um tipo de globalização, **definitivamente para poder sobreviver com personalidade própria, nenhum país, nenhuma sociedade, nenhuma instituição pode viver isoladamente.** Por outra parte, é bom sempre ter em mente a conclusão a que chegaram os que participaram das atividades preparatórias à Conferência Mundial sobre o Ensino Superior: **antes de se definir o tipo de universidade que se quer construir, é necessário ter claro qual o tipo de sociedade que se pretende instaurar.**

A necessidade de uma referência –no caso a colaboração com a construção de uma sociedade mais justa- não é um fenômeno novo na história da humanidade. Esta sempre necessitou de parâmetros para guiar suas ações e que permitissem sonhar com uma utopia de um mundo melhor. Os revolucionários franceses de 1789, no dia 26 de agosto, quando

aprovaram a Declaração dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos, lançaram um movimento que somente fez se consolidar com o passar dos tempos.

A idéia do artigo primeiro da Declaração, segundo a qual os homens nascem e permanecem livres e iguais em relação a seus direitos, tornou-se universal e permanente em 1949, em meio ao entusiasmo dos anos do pós-guerra. Foi o momento em que os estados modernos ratificaram os ideais libertários e igualitários, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos que, em seu artigo 26.1 lançou as bases de uma concepção que vê a educação, em todos seus níveis, como um direito humano**. Ali se sustenta que "toda pessoa tem direito à educação..." e que "**o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos**".**

Deve-se levar em consideração igualmente o conteúdo da Convenção sobre a luta contra a discriminação no campo da educação (1960), cujo artigo IV estabelece que os Estados signatários se comprometem "a ...fazer acessível a todos,em plena igualdade, com base nas capacidades de cada um, a educação superior". Finalmente, não há como se esquecer, como referência importante, o artigo 13 do Pacto Internacional relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, segundo o qual **"a educação superior deve tornar-se acessível a todos em plena igualdade, com base nas capacidades de cada um, por todos os meios apropriados e em particular pela instauração da gratuidade"**. A gratuidade constitui, pois, **um princípio legal de direito internacional do qual, hoje, muitos nos gabinetes governamentais e nos organismos internacionais buscam não só esquecer, mas fazem tudo para escondê-lo. No entanto, ele existe, tem valor legal, pois foi adotado pela comunidade das nações.**

Todos estes instrumentos legais fundamentam uma concepção que contempla a educação, inclusive o ensino superior, como um direito humano atribuído a todos, sem discriminação de espécie alguma, seja de raça, gênero, idioma, religião, baseada em considerações econômicas, culturais, sociais ou incapacidades físicas.

AGENDA POSITIVA

Foram estes princípios básicos que fundamentaram as decisões da CMES de Paris em 1998. Esta conferência é parte importante da história da educação mundial. O impacto de suas conclusões está sendo considerado essencial na evolução e desenvolvimento do ensino superior e seus princípios, tornaram-se uma referência básica para todos os que se interessam por melhorar a educação superior no mundo inteiro, como se viu recentemente, em Paris, por ocasião da Conferência Paris + 5.

Num mundo globalizado, segundo o Embaixador Ricúpero, secretário geral da UNCTAD, é necessário que os países disponham de agendas positivas. Parece fora de dúvida que, desde 1998, para a grande maioria da comunidade acadêmica mundial, os princípios básicos da CMES constituem esta agenda positiva no que diz respeito ao ensino superior.

Cabe, então, neste momento, 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).

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 são essenciais 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.

G L O B A L I Z A Ç Ã O

É necessário, então, para se analisar o ensino superior e para propor elementos visando a sua reforma, verificar em que contexto ele está operando, recordando o que sempre mencionava, ainda nos anos cinqüenta, o professor de Literatura, Danilo de Lima: as coordenadas de tempo e de espaço. São dois, a meu ver, os fatores interligados que podem ser considerados fundamentais neste momento**: a nova ordem mundial estabelecida a partir de 1989 e a globalização.**

A nova ordem mundial de que se fala agora nada tem a ver com o movimento lançado pela ONU nos anos 80 sob impulsão notadamente dos países que constituíam o Grupo dos 77 e do qual o Brasil fazia parte e que visava a estabelecer uma situação mais equilibrada no mundo. A nova ordem implantada no mundo nos anos 90 implica, no campo político, o domínio de um pequeno grupo de países sobre a comunidade internacional. Provoca mudanças na ordem internacional prejudiciais aos países pobres e em desenvolvimento que, nos organismos financeiros, praticamente não têm como fazer prevalecer seus interesses, estimula alterações no mundo do trabalho onde a estabilidade de emprego desaparece e a chamada flexibilidade se torna sinônimo de insegurança para uma grande parte da população, com impacto altamente negativo na vida dos cidadãos e, em particular, na dos jovens. Estabeleceu-se um sistema de desordem nas relações internacionais

A globalização, por sua vez, apresenta-se com três elementos característicos muito claros:

-**um mercado unificado em escala mundial**, com a adoção de um modelo único, a constituição de uma zona única de produção e de distribuição de bens e serviços;

-**o desenvolvimento de empresas mundializadas**, operando em escala planetária, na concepção, produção e distribuição de seus produtos e servicos;

-**um quadro institucional que se pretende único, rígido, monopolista.**

Elie Cohen, na edição do outono de 1993 da revista «Relations Internationales et Stratégiques» afirma sobre a globalização que «o termo que foi forjado para representar uma dupla realidade, ou seja: de uma parte **a internacionalização dos mercados de bens e dos fatores de produção** e, de outra parte**, o aparecimento de firmas industriais capazes de pensar de uma só vez em seu desenvolvimento em escala mundial e de**

desenvolver, com esta finalidade, **estratégias globais de produção** (divisão internacional dos processos de produção), **de comercialização** (padrões mundiais, marca mundial, produtos lançados simultaneamente nas três grandes zonas) **e de gestão** (pela exteriorização ou integração de contribuições de firmas especializadas em marketing, criação publicitária e de audit contábil e financeiro).

Um simples fato mostra como os países em desenvolvimento e seus governos têm dificuldades de enfrentar esta nova situação. Por dia, segundo o PNUD, circulam, no mundo, 1.5 trilhões de dólares. Os países em desenvolvimento não têm nenhuma influência sobre estes capitais e, ao contrário, são chamados, em permanência, a abrir suas fronteiras e a eliminar qualquer restrição por ventura existente para a atuação das multinacionais, unidas em torno da defesa de seus investimentos e cobertas por organizações do sistema financeiro internacional.

A globalização afeta todos os níveis de vida da sociedade, **a educação, portanto, não lhe escapa e, ao contrário, converte-se em um dos grandes mercados dos tempos modernos.** Segundo cálculos nada otimistas, o mercado da educação, sobretudo com o desenvolvimento de Internet, deverá ser, em 2005, da ordem dos noventa bilhões de dólares, segundo o jornal francês "Le Monde". Com isso, mais e mais universidades nos paises desenvolvidos trazem para os países em desenvolvimento verdadeiras caixas negras, com programas fechados, que não são objeto de nenhuma discussão, não levam em conta os interesses dos países receptores e são pagos em moedas fortes. Há situações que raiam a indecência como a daqueles que, além de venderem pacotes fechados, anunciam sua disposição de criar um sistema de reconhecimento de estudos e de diplomas, atribuindo-se o direito de dizer, em toda parte, o que tem e o que não tem qualidade. Há organizações também que chegam ao ponto de propor a venda de diplomas por internet.

Vive-se cada vez mais com a incerteza e tudo isto, naturalmente, tem impacto sobre a educação, sua organização, seu conteúdo, seus métodos. Os indivíduos têm de estar mais preparados, **a educação deve formar os cidadãos para enfrentar realidades onde, por exemplo, o diploma já não é mais passaporte certo para emprego**, onde o funcionalismo público, com o enfraquecimento do Estado, já não é o porto seguro daqueles que não apreciam assumir riscos, onde o conhecimento atestado pela obtenção de um diploma muito rapidamente se torna obsoleto.

Avançando na reflexão sobre a questão da influência dos novos tempos sobre a educação, encontramos um texto básico em uma publicação do Instituto de Planejamento da Educação da UNESCO (IIEP – Paris) que "para enfrentar os desafios da globalização, parece evidente ser necessário preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, no qual responsabilidades mudam permanentemente, onde a gestão vertical é substituída por redes, onde a informação circula através de canais que são diversificados e informais, **onde o tomar iniciativas é mais importante que a obediência,** onde a informação se difunde

através de canais múltiplos e informais e onde as estratégias são especialmente complexas em função da expansão dos mercados além das fronteiras nacionais.

Em conseqüência, **a educação deve ajudar os indivíduos a executar tarefas para as quais não foram treinados inicialmente**, a preparar-se para uma carreira não linear, a melhorar sua capacidade de trabalhar em grupo, a usar a informação independentemente, **a desenvolver sua capacidade de adaptação e improvisação,** assim como sua criatividade e finalmente a lançar as bases de um sistema de pensamento complexo, vinculado às duras realidades da vida prática" ("Education and globalization" in IIEP Newsletter, vol XVI, no.2, April-June 1998- Muriel Poisson).

Esta nova organização da sociedade faz ainda com que **a educação necessariamente tenha de ser permanente** e que, nos bancos universitários, os jovens sejam estimulados a tomar iniciativas, a ser empreendedores. Hoje, não basta aprender. É importante aprender a aprender. Mas isto também já não é suficiente. É necessário, como costuma assinalar Federico Mayor, ex-diretor-geral da UNESCO, **aprender a empreender.** Não se pode mais aceitar situações como a que foi descrita, em 1988, por uma jovem estudante canadense, Yannick Portebois, que, num seminário internacional em Montreal organizado pela Associação de Universidades e Colégios do Canadá, dizia que "as universidades pareciam cada vez mais fábricas que produzem, em série, pessoas que pensam todas da mesma maneira".

As universidades, por sua vez, além de iniciativas já correntes, no Brasil, de desenvolvimento de incubadoras de empresas, devem modificar radicalmente suas estruturas, métodos de ensino, programas e conteúdos. É necessário, também, promover uma reflexão sobre **a relação necessária entre o ensino superior e o mundo trabalho que não se limita à visão e interesses das empresas, mas que deve atender as aspirações dos trabalhadores,** acompanhar criticamente a evolução da organização do trabalho e ainda analisar questões vinculadas ao trabalho e coesão social, benefícios sociais e econômicos da formação etc. No Brasil, para os que desejem seguir as tendências do mercado de trabalho e de seus vínculos com a educação, pode ser de grande utilidade a visita a diversos sítios em internet que se dedicam ao tema, como o da rede universitária Unitrabalho (http://www.unitrabalho.org.br) e o sítio do Observatório do Futuro do Trabalho, de São Paulo (http://www.observatório.sp.gov.br).

O modelo econômico dominante desde 1990, e condicionante da sociedade que alguns buscaram estabelecer desde então, foi o do livre intercâmbio que, em realidade, beneficia em prioridade às multinacionais que têm suas sedes nos países mais ricos. Em 1989, o economista inglês John Williamson havia forjado os princípios do Consenso de Washington: privatizações, abertura da economia, controle da inflação e do déficit público, desregulamentação da economia. Anunciou-se, então, que o comércio traria prosperidade para todos. Enquanto os países em desenvolvimento eram obrigados a seguir estas prescrições, os ricos reforçavam medidas protecionistas para sua agricultura e indústrias, muitas delas praticamentre falidas, os déficits foram se intensificando a ponto de poderem alcançar este ano, 2003, o montante de 600 bilhões de dólares só nos Estados Unidos.

E foi assim que, baseados nestes princípios transformados em objetivos, vários países da América Latina, África, Ásia e Europa oriental abriram suas portas sem nenhuma compensação, acabaram ou reduziram significativamente suas tarifas alfandegárias, privatizaram o patrimônio público, enfraqueceram os serviços e funções públicas, permitiram que empresas multinacionais destruíssem completamente seus incipientes parques industriais e estimularam uma crise financeira e de identidade entre os estabelecimentos públicos de educação superior.

É POSSÍVEL UMA GLOBALIZAÇÃO MAIS HUMANA?

Cabe então indagar, como fazem os participantes do Fórum Mundial de Porto Alegre, se uma nova globalização, diferente, baseada em princípios humanistas seria possível. E se a resposta é positiva quais deveriam ser suas bases, onde todos os problemas da sociedade, inclusive os relativos ao mundo do trabalho e à organização profissional, seriam tratados? **Qual deveria ser a função do ensino superior face a todos estes desafios?** Aí há matéria para longas discussões, mas levando-se em consideração debates sobre o tema e os trabalhos desenvolvidos pelo mundo afora por centenas de organizações, um ponto de partida poderia ser baseado em pontos como os seguintes:

a) Deve-se buscar uma **nova fórmula para o tratamento da dívida externa** de todos os países pobres, mas também dos países chamados em desenvolvimento ou os emergentes que deveriam ser estimulados e, em certos casos, orientados para a busca de solução a seus problemas de base. É moralmente aceitável que ministros de finanças e governos enviem para os banqueiros como faz o Brasil, todo o mês, mais de 1.5 bilhão de dólares, enquanto grande parte da população não dispõe de condições mínimas de sobrevivência e a educação, em particular, não dispõe dos recursos necessários a seu pleno desenvolvimento? No início dos anos 90, já se calculava que 45 bilhões de dólares iam do Sul ao Norte por ano, em função da dívida externa. O próprio FMI, já há algum tempo, no decorrer de 2002, se declarou "preocupado" com o alto nível de endividamento externo do Brasil, que, atualmente estaria avançando célere para atingir o montante de 300 bilhões de dólares. Que pensam disto as universidades? Não poderiam ou deveriam os membros das comunidades acadêmicas **promoverem**, em colaboração com os parlamentos, **uma análise desta dívida, iniciando os estudos com a verificação cuidadosa de suas origens?**

b) **Os países ricos deveriam cumprir o que prometeram há mais de dez anos, ou seja, destinar 0.7% do PNB à cooperação para o desenvolvimento**. Atualmente, segundo o ex-diretor da FAO, Domingos Donida, fica em 0.23% do PNB combinado dos países ricos do mundo o que estes aplicam em cooperação para o desenvolvimento. Uma redução dos gastos militares intensificado desde a volta dos republicanos ao poder nos Estados Unidos também se impõe nesta perspectiva. **Que podem fazer as universidades para colaborar com uma cultura de paz, para desenvolver uma mentalidade de tolerância, cooperação e solidariedade dentro dos países e entre países**?

c) **É necessário que se promova o acesso dos países em desenvolvimento aos mercados dos países ricos sem protecionismo**. Há quem considere que os subsídios destas nações a seus produtos custam o equivalente a um bilhão de dólares por dia de perda para os países em desenvolvimento. O protecionismo prejudica países como Brasil, Argentina, Índia e outros que, de maneira muito clara, se manifestaram durante a conferência da OMC em Cancun, mas mesmo países europeus do antigo bloco comunista sofrem com ele. De 10.200 toneladas de laranja em 1990, a produção albanesa baixou para 2.300, ou seja, uma queda de 80% em dez anos. Auto-suficiente em matéria alimentar no início dos anos 90, hoje a Albânia importa 31% de suas necessidades. No ano passado, teve de importar milhares de toneladas de laranja da Grécia e da Itália. Com as subvenções, o custo do produto europeu reduz-se de mais de 20% e, com isso, o "dumping" torna-se automático em relação aos demais países. No quadro da OMC, no que se refere aos interesses dos países em desenvolvimento, não se vêem diferenças essenciais entre as posições dos representantes dos Estados Unidos e as do representante da Europa.

d) Deve-se estimular igualmente **a promoção do acesso dos países em desenvolvimento às decisões que são tomadas em organismos como o Banco Mundial, o FMI, a Organização Mundial do Comércio**, instituições que necessitam ser reformadas profundamente para dar maior atenção aos problemas dos países em desenvolvimento e não seguir como instrumentos para manter a distribuição de poder no mundo. Aliás, é necessária uma reforma total do sistema de colaboração multilateral, dando mais eficiência às agências internacionais do sistema das Nações Unidas, e retirando das organizações financeiras a possibilidade de continuar atuando, com preponderância sobre as demais, em campos que não são de sua competência, como educação, saúde e meio ambiente para citar apenas alguns exemplos. **No Brasil, hoje, multiplicam-se os cursos de Relações Internacionais. Estão eles atentos a esta questão? No momento em que o Brasil volta a programar e programar uma política externa de defesa dos interesses nacionais, imediatamente grupos limitados, sentindo-se prejudicados, atacam esta política que necessita ser mantida.** Recentemente, falando em nome de uma rede de universidades no Rio de Janeiro, o sociólogo Theotônio Santos anunciou a criação de um Instituto Virtual de Relações Internacionais que seria criado para responder a necessidades desta natureza.

e) No momento presente, faz-se urgente o reforço de mecanismos regionais como o Mercosul, o desenvolvimento de espaços políticos como os que buscam criar as reuniões de cúpula de chefes de estado latino-americanos e ibero-americanos. **Acordos regionais não podem se limitar a questões econômicas. Devem reforçar alianças no campo cultural e educacional** e redes universitárias como a Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu, a UNAMAZ (Associação de Universidades Amazônicas), o CUIB –Centro Universitário Iberoamericano, deverão ser reforçados pela comunidade acadêmica e pelas autoridades governamentais.

f) É necessária uma **revisão da organização do trabalho** cada vez mais precário na ordem mundial estabelecida desde 1989. A perda das conquistas sociais, a multiplicação dos empregos temporários, o aumento do desemprego que toca fundo na dignidade dos seres humanos que passam a se sentir inúteis diante da sociedade, são sinais da importância do tema. Para os estabelecimentos de ensino superior o vínculo com o mundo do trabalho, que, insistimos, não se limita às empresas, é essencial e deve fazer parte dos esforços de reforma do sistema. Iniciativas como as da UNITRABALHO devem, pois, ser estimuladas.

CULTURA E MODELOS INADEQUADOS

Outro aspecto a se considerar é que **o desenvolvimento econômico não pode seguir estruturas rígidas e adotar um só modelo para todos os países e regiões**. A falha nas estratégias de cooperação baseadas na transmissão de modelos, como se fez na África, por exemplo, com os antigos sistemas coloniais, revela a evidência de que tudo isto tem de mudar. Uma das descobertas produzidas pelas consultas realizadas no quadro da UNESCO nos anos 80 e 90 sobre ensino superior foi que mais e mais pessoas tornaram-se conscientes de que em todas as regiões, **a adoção de conceitos e valores estrangeiros e o abandono das culturas e filosofias nacionais e regionais tiveram repercussões negativas sobre os sistemas**. É o que, aliás, é constatado também por especialistas como Luiz Eduardo Wanderley (PUC-SP) que, partindo da constatação de que "não existe um projeto societário comum e homogêneo típico para o mundo" afirma: "Se alguns dos objetivos da universidade são universais, o que se nota na notável continuidade institucional da mesma, outros variam em cada situação concreta, o que faz com que ela se adapte, funcione e mude, de modo singular, e influencie a sociedade inclusive também de modo diferenciado".

Aí vale a pena fazer um pouco de história, lembrando **fatos que devem servir de lição no momento em que se lançam bases para uma nova reforma do ensino superior no Brasil**. Em 1965, soube-se que o governo militar brasileiro havia decidido recorrer a consultores norte-americanos para reorganizar o sistema universitário brasileiro, ao mesmo tempo em que o embaixador Lincoln Gordon criticava as universidades por seguirem modelos europeus, totalmente obsoletos segundo seu ponto de vista. Foi o que bastou para que professores da USP (entre eles, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Luiz Pereira, Prado Júnior, Azis Simão, Paulo Saraiva, J. Artur Gianotti) lançassem um manifesto, em maio de 1965, onde, entre outras coisas, diziam:

> -"... **as universidades estrangeiras, de não importa que país, são como quaisquer instituições, intransferíveis em suas estruturas originais**: pois, com elas, não se transferem para outros ambientes as condições de vida social e econômica, os recursos, as tradições e a atmosfera cultural que respiram e de que se sustentam. **Não temos de copiar ou transplantar modelos**. **O que é preciso**, é estudá-las todas **e delas extrair o que de melhor tenham** e se possa enquadrar num sistema, maleável e vivo, adaptado às condições, exigências básicas e aspirações de sociedades, tão complexas como as nossas, em transformação desigual e marcadas por grandes desníveis econômicos e culturais. Para se inserir o "ideal" no "real", é tão necessário conhecer aquele como este, por cuja análise se tem de começar".

Relembrar estas análises e esta reação virulenta de nossos colegas paulistas é importante, porque, hoje de novo, direta ou indiretamente pensa-se na adoção de modelos. Hoje, são raros os que sustentam a adoção do modelo francês, pela simples razão de que os próprios franceses, desde 1.968, não estão contentes com sua universidade. No campo da democratização, os franceses andaram rápidos e, graças a uma política voluntarista e injeções massivas de crédito, conseguiram, em pouco tempo, atingir o nível de cerca de 70% da faixa de idade normal presente no ensino superior. No entanto, o que há de mais repetitivo na França, desde 1968, são as diversas propostas para a reforma universitária.

Além de sua fortaleza nas ciências sociais, a França apresenta avanços consideráveis na área de ciência e tecnologia. Uma estadia neste país, apesar de todas as imperfeições de suas instituições de ensino superior, apesar de uma organização em geral mais que deficiente, dispõe de um grande elemento a seu favor: colabora com o desenvolvimento da capacidade de pensar e de analisar a realidade em que vive. **Mas o modelo francês, hoje, não é copiável**, os próprios franceses querem reformá-lo em profundidade.

De maneira geral, é o modelo anglo-saxônico (Inglaterra, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia) que tenta impor-se e, em torno dele, que grandes manobras se efetuam em organizações como a OCDE, UNESCO e Banco Mundial.

Olhemos um pouco o modelo inglês.

Em 1998, as universidades inglesas começaram a cobrar anuidades e transformar bolsas em empréstimos. Ao mesmo tempo, o governo reduzia seus créditos para pesquisas e para a formação. Segundo The Economist (16.11.2000), em 1960, um sobre vinte dos que terminavam o ensino secundário, ia às universidades. Esta proporção é, hoje, de 1 sobre 3. Os gastos por estudante que eram de quase 8 mil libras em 1990, hoje é de menos de 5 mil. A proporção de estudantes por professor que era de 9 a 1 hoje é de 18 a 1. Um professor novo, hoje, ganha o mesmo que um novo agente de polícia. Por isso, as universidades perdem pessoal qualificado para universidades norte-americanas e contratam jovens professores da Coréia, China e Europa oriental. Edifícios e laboratórios estão decrépitos.

Em conseqüência, para satisfazer suas necessidades, as universidades inglesas, desde o tempo da Sra. Thatcher, são obrigadas a concentrar seus esforços em atividades comerciais e a consolidar uma filosofia que visa mais ao lucro que ao desenvolvimento do saber ou à expansão da cultura.

No início da aplicação da política thatcheriana, para obter recursos extra-orçamentários, as universidades inglesas alugavam residências estudantis aos turistas no período de férias de verão. Agora, segundo o jornal «The Guardian» de Londres (junho de 1997 – Ver artigo no Courrier International – Paris- 26 de junho de 1997 – «Les universités anglaises jouent le marchandising"), as universidades inglesas passam a buscar recursos com merchandising e distribuição de produtos e criam marcas para óculos, relógios, guarda-chuvas e até para água mineral. Em Oxford, firmam-se contratos de franquias para utilização do logo da universidade comercializado pela empresa Oxford Ltda., que vende ¾ de seus produtos na Ásia do Sudeste e no Japão. A universidade de Exter lançou, em 1996, uma água mineral

gasosa com seu nome. A mesma universidade – em 1996- já conseguia 1.2 milhões de libras com 23 bazares e 5 lavanderias automáticas administradas pela University Trading Company. A Universidade de Warwick, em 1997, abriu um supermercado que se somou às lojas já existentes (presentes, jornais, gráfica comercial, bazar, salão de cabeleireiro etc).

No verão de 1999, os jornais ingleses publicaram uma série de fatos relativos a distorções do sistema inglês. Seria longo mencioná-los todos. Limitemo-nos à edição do domingo 26 de julho de 1999 do jornal «Sunday Times», quando este periódico chamava a atenção ao fato de que «universities raise cash by seling honorary degrees». O jornalista informava, com detalhes, que «universities are awarding honorary degrees to wealthy people in return for cash» e que «businessmen can buy a doctorate for as little as 10.000 pounds». O jornal informava explicava que se havia observado, na Inglaterra, nos últimos tempos, um aumento da concessão de títulos honoríficos. Em 1999, constataram os jornalistas, eram mais de mil cada ano, que beneficiavam, em particular, a representantes das indústrias. Até a multicentenária e prestigiosa universidade de Oxford agia desta maneira. Mas**, o preço, evidentemente, era muito mais caro: 250 mil libras**. Para sobreviver, com a diminuição dos fundos públicos para educação superior, devem-se produzir recursos. Os instrumentos para isto contam pouco. O que importa é o resultado.

Mais importante que isto, deve-se tomar em consideração que tudo isto é resultado, em um dos países mais ricos, do mundo, da adoção, durante o governo da Sra. Thatcher e prosseguimento com o atual governo trabalhista, de uma política que provoca, desde suas origens, a redução da capacidade de pesquisa das universidades, com conseqüências graves para a sociedade, sobretudo nos campos ético e social.

Não me acusem, por favor, de anglofobia. Estamos tratando de fatos. Recentemente, pesquisadores do Institute of Education da Universidade de Londres pesquisaram longamente a evolução do sistema universitário inglês durante as últimas décadas, concluindo que o problema central identificado é **"the continued imbalance in the social composition of higher education participants".** É verdade, é necessário assinalar, que alguns grupos antes excluídos, em particular mulheres e representantes de certas minorias, melhoraram muito sua participação no ensino superior, **mas é notável a falta de mobilidade social concretizada pela ausência de participação de jovens provenientes de setores ligados às classes operárias. Esta ausência se explica por fatores diversos como "selectivity, competition and elitism, qualifications and standards, funding mechanisms and student finance".** A "deselitização" da universidade era apresentada como razão para as reformas no sistema de financiamento das universidades inglesas. O resultado está aí: o sistema é cada vez mais elitista.

Os resultados das pesquisas mostram que o sistema é seletivo e facilita aos ricos o acesso a instituições do circuito Oxbridge (Oxford + Cambridge), enquanto os que provêm de classes sociais mais baixas, acabam em instituições cujos diplomas não lhes abrem as portas de um mercado de trabalho restrito.

Além disso, **é odioso o tratamento dado aos estrangeiros**. Vejam bem. No início dos anos 90, os estudantes pagavam de matrícula, na graduação, cerca de 500 libras (hoje,

cerca de mil e o governo trabalhista quer passar para pelo menos seis mil) por ano. Os estrangeiros, não oriundos da Comunidade européia, pagavam então 5 mil libras, ou seja, dez vezes mais que os ingleses e os europeus. Em outras palavras, encontrou-se uma fórmula para que os estrangeiros financiem grande parte do sistema. Os chineses são os mais numerosos a fazê-lo, mas árabes, australianos e inclusive muitos brasileiros fazem parte deste processo.

O sistema educacional em seu conjunto tornou-se extremamente elitista e, hoje, na Inglaterra, principalmente em Londres, quando uma criança tem sete anos, já se sabe, segundo o colégio em que estuda, se ela, um dia, terá alguma possibilidade de chegar ao supra-sumo da formação das classes dirigentes deste país situadas em algumas poucas instituições. Numa boa escola primária, hoje, os pais têm de pagar exatamente 2 830 libras por trimestre. Os pais de estudantes de classe média que não desembolsem muito dinheiro com a escola primária de seus filhos, já sabem, desde agora, que, no futuro, terão filhos excluídos de instituições de qualidade que ainda sobrevivem no país. É surpreendente, pois, que responsáveis políticos nos países em desenvolvimento continuem enviando seus quadros para ali se formarem, aceitando este sistema como modelo.

Quanto ao sistema norte-americano, permitam-me um par de comentários:

1- o sistema que se pretende alterar no Brasil, agora, é justamente aquele implantado pela reforma de 1968, que, segundo o ministro Cristóvam Buarque, deu como resultado que "a moderna universidade brasileira é filha do regime militar e da tecnocracia norte-americana". Além do mais, com o abandono da universidade pública pelo poder público, "a universidade federal", diz ainda Cristóvam, chega a 2003 "praticamente falida" E quando se pensa em sistema universitário, como um todo, "ocorreu uma mudança do perfil da universidade brasileira, que passou de entidade pública a entidade preponderantemente privada". É ainda do ministro a afirmação de que "a universidade privatizou-se de duas formas: a predominância das instituições privadas no número total de alunos e a perda de um projeto social nacional por parte das universidades públicas". Mas**, o elemento básico é este: o sistema que se quer mudar é aquele iniciado em 1968 com a adoção do modelo norte-americano, que, aliás,** repercutiu, em realidade, muito do que fora reivindicado por estudantes e intelectuais nos anos 50 e início dos 60.

2- Muitas universidades européias e inclusive associações universitárias estão atualmente muito excitadas com a reforma de Bolonha que pretende modernizar o sistema universitário europeu e dar-lhe uma organização comum que facilitará o reconhecimento de estudos e diplomas e, em conseqüência, a mobilidade acadêmica e científica necessária para a consolidação da Europa como unidade política e cultural. Alguns, entre os entusiastas desta reforma de Bolonha, começam a dizer que a América Latina deveria adotar os mesmos princípios, a fim de facilitar a cooperação entre os dois continentes. O que não notam estes europeus é que o sistema que pretendem adotar: cursos semestrais; organização dos cursos numa seqüência que indo da graduação ao doutorado, passa pelo mestrado; sistema de créditos, é exatamente a que foi implantada no Brasil em 1968. Em outras palavras,

em vez de vir fazer este tipo de sugestão, deveriam vir ao Brasil e à América Latina ver, humildemente, o que de positivo e de negativo houve nesta experiência.

3- Em realidade, não há que negar que o sistema implantado em 1968, no Brasil, conseguiu alcançar uma certa racionalidade, facilitou o desenvolvimento da pesquisa, lá onde foi aplicado corretamente o sistema de créditos permitiu aberturas, inclusive a de permitir que os estudantes elaborassem currículos até certo ponto próprios de acordo com seus interesses individuais. O modelo de 1968 deveria basicamente ser público e gratuito; o ensino deveria ter sido associado à pesquisa, eliminavam-se cátedras e cursos e em seu lugar implantavam-se departamentos e institutos, alunos deveriam participar da gestão das instituições. Alguns pontos desta reforma –não discutimos as intenções de seus autores- não devem ser jogados no lixo da história simplesmente porque foram implantadas pelos militares. A pós-graduação desenvolveu-se neste período e ninguém, agora, em sã consciência, vai querer dar marcha-a-ré neste processo. Ao contrário, o que se deve fazer é corrigir seus erros, a aplicação mecânica de um modelo que se, em Minas Gerais, com Aluísio Pimenta, foi objeto de consultas à comunidade acadêmica em geral e mesmo a segmentos da sociedade, acabou sendo imposto a todo o Brasil sem levar em considerações as diferenças regionais e copiando não só uma estrutura, mas uma mentalidade diferente da nacional. O que deveria ter sido feito há muito tempo era corrigir distorções desta natureza e alterar o que os sucessivos governos democráticos fizeram depois de 1985, deixando de dar à pesquisa e à pós-graduação destaque ainda maior.

Em realidade, nenhum destes modelos deve ser adotado. Os paulistas dos anos sessenta tinham razão. Vejamos o que eles têm de positivo, analisemos nossas necessidades, discutamos com a sociedade em todos seus segmentos, e cheguemos a modelos diversos que atendam a nossas realidades que são diversas. Uma universidade no Pantanal não deve necessariamente ser igual a uma instituição na Amazônia e esta não tem que copiar Brasília ou São Paulo.

GLOBALIZAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

Muitos consideram que **a globalização** não toma em conta a diversidade cultural. Em realidade, de uma certa maneira, pode-se dizer justamente o contrário. **Toma em conta e utiliza os produtos culturais como parte da estratégia de domínio dos mercados**. Nos anos setenta, já era clara a relação entre comunicação e controle político. Agora, como se observou durante as conferências da OMC em Seattle (Estados Unidos) em 1999 e Cancun (México) em 2003, como antes na OCDE em abril de 1998 e mais recentemente durante a conferência geral da UNESCO de 2003, foram os franceses que, com a tese da exceção cultural, revelaram ao mundo uma realidade que já havia sido denunciada pelos países em desenvolvimento desde os anos setenta com a batalha por uma nova ordem mundial da informação.

Nos anos setenta, na França, existia o monopólio estatal da televisão e o cinema francês era poderosíssimo. Hoje, com a privatização da maioria das televisões e a chegada do cabo e

do satélite, a TV francesa sofre dos mesmos males e enfrenta as mesmas contradições que suas congêneres no mundo inteiro. Por sua vez, sem controlar os circuitos de distribuição de filmes, a França não só foi afastada de vários mercados, como sofre o vexame de ver que fitas norte-americanas recebem, no próprio território francês, melhor tratamento que os produtos nacionais. A comunicação, hoje mais que nunca, funciona em sentido único e é, como os produtos culturais de massa (cinema, televisão, publicidade etc) um instrumento de poder e de manipulação nas mãos dos que detêm o poder em nível internacional.

Sem dúvida, a **aplicação rigorosa da predominância dos valores do mercado sobre os ideais humanistas acabará com as indústrias culturais, inclusive as dos países mais ricos como a França e favorecerá uma padronização dos conteúdos com grande impacto na organização e controle do mundo.** No informe (1996) da Comissão Mundial da Cultura e Desenvolvimento, presidida pelo peruano Pérez de Cuellar, ex-secretário geral das Nações Unidas, sob o título de "Nossa diversidade cultural", pode-se constatar que "dissociado de seu contexto humano ou cultural, o desenvolvimento não passa de um crescimento sem alma".

No mesmo sentido, o "Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior" da UNESCO (primeira versão 1993, versão final 1995), dizia em seu parágrafo 45:

> -"A busca de soluções aos desafios aqui expostos deve ser avaliada no contexto dos valores culturais e sociais, nacionais e locais**. Estas soluções devem estar em harmonia com os princípios nos quais as sociedades desejam buscar suas relações sociais, econômicas e culturais internacionais.** Quaisquer que sejam as conclusões, os vínculos com o conjunto da sociedade são primordiais para o conceito da própria instituição e sua índole como lugar de encontro para os que estão motivados pelo anseio de aprender e tem se comprometido a compartilhar os conhecimentos existentes e a buscar novos conhecimentos".

Completando esta linha de pensamento, no parágrafo 46 o documento acentua:

> **-"As pesquisas sobre a sociedade moderna e o desenvolvimento econômico mostram que não podem prosperar dentro de estruturas rígidas ou impostas**. O fracasso das estratégias de desenvolvimento baseadas na transmissão rígida ou na imposição de modelos econômicos é uma lição que nos oferece a experiência, sobretudo na África "sub-sahariana", na América Latina e na Europa Central e Oriental. Esta conclusão também é válida para os problemas com que se defronta a educação superior".

Com toda a razão, o documento de políticas universitárias da UNESCO, enfatiza que **"os Estados que levam a cabo reformas da educação superior deveriam ter presente esta conclusão".**

SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

O conhecimento, como vimos acima, é importante. Como diziam os participantes da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, no preâmbulo da declaração final, «dados o

alcance e o» ritmo das transformações, a sociedade cada vez mais tende a estabelecer-se sobre a base do conhecimento, razão pela qual a educação superior e a pesquisa formam hoje em dia a parte fundamental do desenvolvimento cultural, socio-econômico e ecologicamente sustentável dos indivíduos, comunidades e nações. **Ou, como bem diz o ministro de ciência e tecnologia do Brasil, Roberto Amaral Vieira, "Não há possibilidade de nação soberana, sem autonomia científica e tecnológica".** Por conseguinte e considerando-se que deve enfrentar desafios consideráveis, a própria educação superior deve transformar-se e renovar-se radicalmente, de maneira que a sociedade contemporânea que, atualmente, vive uma profunda crise de valores, possa transcender as considerações meramente econômicas e assumir dimensões de moralidade e espiritualidade mais profundas.

De fato, estamos vendo diante de nós uma transformação na economia, na sociedade e na civilização que são mais importantes que as mudanças ocorridas no mundo durante a Revolução industrial. O elemento central desta evolução é o conhecimento, que pode se basear na informação, assinalando-se, no entanto, que os dois conceitos não são sinônimos**.** Informação é um conjunto de dados ao qual se tem acesso. O conhecimento pressupõe uma capacidade de aprendizagem e uma capacidade cognitiva, bases para uma ação consciente sobre as estruturas**.** Parece não haver dúvida de que **a criação do conhecimento e sua manipulação, bem como o controle e a manipulação da informação, são instrumentos essenciais que os países ricos utilizam para assegurar sua hegemonia no mundo globalizado.**

Na área política, esta distinção é essencial para permitir ao cidadão situar-se frente às manipulações de toda ordem. Na área econômica, a distinção fundamental, hoje, efetua-se entre quem concebe os produtos –o que é o mais importante- e sua produção. A concepção é diretamente ligada à pesquisa e ao desenvolvimento baseado sobre a ciência e codificação do saber teórico, enquanto que a produção o é muito menos.

Daí a necessidade de se estimular a pesquisa científica e tecnológica e de integrar as políticas educacionais com as de ciência e tecnologia**. De maneira geral, países como o Brasil participam apenas da fase final da produção, entrando com mão de obra barata. Os projetos, a tecnologia ficam no ou vêm do Exterior. Dai também a necessidade, em educação, de novos modelos de aprendizagem que permitam o mais amplo acesso ao conhecimento ao largo de toda a vida, de maneira contínua, cômoda, fácil e independente do âmbito geográfico onde estas se encontrem. Esta necessidade levou o famoso cientista social, Manuel Castells, a se transferir de Berkeley para Barcelona, onde passou a dirigir o doutorado internacional e interdisciplinar sobre a Sociedade de Informação e do Conhecimento da UOC, Universidade Aberta da Catalunha.**

Peter Drucker, em um artigo na revista "Foreign Affairs" de janeiro-fevereiro de 1994, chamava a atenção para os exemplos da Alemanha e da Suécia que "souberam

criar e preservar um clima de crescimento econômico, pelos mesmos meios: controle da alta de preços, investimentos importantes na educação e na formação profissional**, montante de reservas elevados graças a uma taxação pesada sobre o consumo e impostos reduzidos sobre o investimento e a poupança. Destacava também que** países como Estados Unidos, Alemanha e Suécia investiram muito em educação e formação. **A este propósito vale a pena recordar também o que diz Amartya Sen, para quem o desenvolvimento alcançado por alguns países da Ásia se explica pelo fato de terem investido em recursos humanos, em educação basicamente.**

Martin Carnoy, professor, pesquisador e escritor norte-americano, em livro recente sobre a nova economia, afirma que baixos salários e baixo preço de matérias primas já não são suficientes para assegurar a uma nação um lugar na mesa global. Ele acentua ainda:

> -"People's work has shifted from the production of agricultural and manufactured goods to the production of services and to increasingly sophisticated services at that. The main ingredient in these new services is knowledge **–knowledge that increases productivity, provides a closer fit between a client's specific needs and the services delivered, and creates possibilities for the development of new products and new services. With more competition, knowledge also becomes increasingly important in manufacturing and agriculture. Quality of production, design, efficient organization, new products, customized production, and just-in-time delivery are the knowledge-intensive aspects dominating today's manufacturing and agricultural activities in both developed countries and the export sectors of developing countries".**

Na mesma linha dos autores e instituições acima mencionados, o embaixador Ricúpero, secretário-geral da UNCTAD, a Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento, costuma dizer que « …hoje em dia, o que realmente faz a diferença entre o sucesso e o fracasso é a capacidade de competição baseada na tecnologia, na ciência, no conhecimento».

No informe sobre o emprego no mundo em 1998-1999, a OIT – Organização Internacional do Trabalho- assinala que a instrução e a formação profissional são dois fatores incontornáveis de competividade de um país.

No marco desta perspectiva, a análise da evolução dos centros de educação superior, no decorrer dos últimos quarenta anos, revela que as finalidades básicas desta necessitam estar cada vez mais relacionadas com quatro objetivos principais:

-a elaboração de conhecimentos novos (função de **pesquisa**), o que implica também fazê-lo progredir e cuidar de sua aplicação;

-a educação e formação de pessoal altamente qualificado (função de **ensino**)

-a participação ativa no progresso da sociedade, inclusive através da prestação de serviços à sociedade, principalmente através de sua contribuição ao desenvolvimento sustentável, à melhoria da sociedade **(extensão)** e à criação e difusão da cultura;

-a função **ética que implica o desenvolvimento da capacidade de crítica social**, favorecendo a formação integral e a formação de responsáveis capazes de iniciativas, aptos para o diálogo e para a construção de uma sociedade melhor, através da promoção da compreensão, tolerância, respeito mútuo e justiça social.

Mas, é necessário ser claro. A promoção do ensino superior é ainda um problema grave na maior parte dos países em desenvolvimento. Com toda a ampliação de matrículas no Brasil, por exemplo, neste país a proporção de jovens de 17 a 23 anos matriculada no ensino superior ainda se situa por volta dos 15%, segundo cálculos divulgados pelo INEP em 2001, durante o VI Congresso Ibero-americano de Extensão, em Embu, São Paulo. A distância entre os países ricos, em particular os membros da OCDE, e os demais é enorme e a tendência orienta-se no sentido de que, num futuro próximo, atinja proporções ainda mais significativas. As autoridades políticas e financeiras do país, caso desejem forjar uma nação independente, devem refletir atentamente sobre os compromissos firmados pelo Brasil em Paris em 1998 (ensino superior) e em Budapeste em 1999 (ciência e tecnologia). **E aqui façamos um parêntesis. Vale sugerir à Andifes e outras associações universitárias que aproveitem as festas de fim de ano e enviem aos membros da equipe econômica brasileira os livros que contêm estas análises e conclusões...**

DEMOCRATIZACÃO DO SISTEMA

Em conseqüência, numa proposta de reforma do ensino superior em um país como o Brasil, em que o acesso é limitado, e em que o país enfrenta problemas sérios para a criação de uma sociedade mais justa, dois tipos de ação devem ser analisados:

1- como democratizar o sistema, tomando medidas que aumentem o acesso, mas que beneficiem em particular as classes menos desfavorecidas?

2- Como organizar as instituições e como orientá-las para que, em realidade, em lugar de servir de reprodução de sistemas classistas, colaborem para mudar a sociedade?

Aí então se coloca uma questão fundamental que justifica toda esta análise, dadas suas implicações no mundo do trabalho e em sua organização, e que é relativa ao acesso ao ensino superior e a que tipo de ensino superior, como já indagava no documento interno da UNESCO de 1982 acima mencionado. A quem deve ele destinar-se? Quem deve ter direito ao ensino superior e em que bases? O acesso ao ensino superior deve ser limitado às elites? Aos que podem pagar?

Tive o privilégio de participar, como observador, de uma conferência em Berlim, em agosto de 1998, organizada pela OCDE, quando os países mais ricos do mundo decidiram adotar, como política oficial, o acesso universal de seus cidadãos ao ensino superior. .

No documento de trabalho desta reunião – "Redéfinir l'enseignement tertiaire- 1998"- os funcionários da OCDE eram enfáticos:

> **"A participação no ensino terciário é, de agora em diante, 'a coisa a ser feita', apreciada por todos**, e não só por uma minoria privilegiada. **A direção é rumo à participação universal: 100% de participação**, com justas e iguais chances de acesso ao conhecimento, em uma ou outra forma de ensino terciário, **em qualquer momento da vida,** e não necessariamente na prolongação imediata do ensino secundário… Chega-se não apenas a um estabelecimento, mas a uma maneira de viver, não apenas para alguns, mas para todos…".

Na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, em outubro de 1998, a comunidade acadêmica e seus associados opinaram de maneira muito clara, baseando suas propostas e decisões no artigo 26.1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Trata-se em realidade do um **princípio básico para todas as reformas que de desenvolvem ou que vão se desenvolver agora em matéria de educação superior no mundo inteiro**.

Medidas urgentes devem então ser tomadas:

1- **ampliação do acesso**: para se conseguir este objetivo, várias medidas devem ser tomadas. Num documento recente ("A Universidade numa encruzilhada") que serviu de base a seu pronunciamento na abertura da conferência Paris + 5 em Paris, o ministro Cristóvam Buarque diz ser necessário **"considerar a adoção de sistemas de seleção que têm lugar dentro da própria escola secundária.** Este sistema foi desenvolvido e já vem sendo aplicado pela Universidade de Brasília -UnB-, sob o nome de Programa de Avaliação Seriada (PAS). Esse mesmo sistema foi adotado e aperfeiçoado pela Universidade Federal de Santa Maria, com o nome de Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PIES) e também pela Universidade Federal da Paraíba, com o nome de Processo Seletivo Seriado (PSS)". Em realidade, estes planos, quando bem aplicados, são eficazes, permitindo a implementação de uma das sugestões mais importantes da Conferência Mundial de Paris de 1998: a articulação do ensino superior com o conjunto do sistema educacional. Em Santa Maria, implica em ações pedagógicas voltadas para quase quatrocentas escolas, mais de sete mil professores e mais de 140 mil alunos de cursos secundários foram beneficiados pelo programa. Os resultados podem se notar pelo maior ingresso de alunos das escolas públicas na universidade, o que implica necessariamente, um aumento da mobilidade social e diminuição da evasão dentro da própria universidade, pois os estudantes a ela acedem com melhor preparação.

2- **Adoção do horário noturno e de cotas para alunos provenientes da rede pública**- Segundo estudos desenvolvidos na UFMG, a adoção de cotas para alunos provenientes da rede pública é mais inclusiva com relação a estudantes de baixa renda do que a adoção de cotas raciais. A informação foi prestada pela reitora Ana Lúcia Almeida Gazzola, no primeiro número da revista Universidade XXI (Brasília, agosto de 2003). A brava reitora da UFMG demonstra que uma boa política para democratizar o acesso deve ser fundamentada num conhecimento da realidade. Ela chama a atenção também para uma questão que pode ser fundamental para um melhor posicionamento do sistema público de ensino superior no Brasil. "Parece-nos que a hipótese da criação de cursos/vagas noturnos deve merecer uma atenção redobrada". Para justificar seu ponto de vista, a reitora analisa: "No turno diurno, em 2003, das 80 vagas (curso de Engenharia Mecânica na UFMG) 15% foram ocupadas por egressos de escolas públicas e 20% por negros. Tais percentuais praticamente não seriam alterados, se o número de vagas

desse curso fosse dobrado e mantido o turno da oferta. A UFMG, entretanto, oferece igual número de vagas para Engenharia Mecânica no turno noturno. Neste turno, o resultado é completamente diferente: 71% das vagas foram ocupadas por egressos de escola pública e 35% por estudantes negros. Dificilmente, poder-se-ia alcançar tão expressiva inclusão via adoção de sistemas de cotas". É evidente que a abertura de cursos noturnos implica medidas sérias de planejamento e de financiamento das atividades das universidades. O MEC deve insistir nesta idéia e as autoridades financeiras do país devem compreender o significado que medidas desta natureza terão para o desenvolvimento social do país.

3- **Utilização ampla das novas tecnologias, com o desenvolvimento inclusive da universidade virtual**. O Ministério da Educação já anunciou a criação, em breve, da Universidade aberta do Brasil. Alguns estados, como Santa Catarina, vão além, e dispõem-se a abrir universidades virtuais, baseando-se em experiências nacionais e internacionais como as da UOC em Barcelona e da Teluq, no Quebec, Canadá. Quando se analisam os déficits existentes entre o número de estudantes que terminam o secundário no Brasil e seja o número de vagas existentes nos estabelecimentos de ensino superior, sejam as vagas que são preenchidas, é fácil concluir que somente um programa forte, apoiado financeiramente pelo governo, terá condições de enfrentar a questão. O governo poderia pensar em lançar imediatamente um projeto piloto num Estado que ofereça condições para uma experiência desta natureza. Espírito Santo poderia servir de base a uma iniciativa desta natureza. Com uma universidade federal dinâmica, três campus (Vitória no centro; Cachoeiro do Itapemirim no Sul; Linhares no Norte) há uma base sólida para se lançar um programa virtual, na graduação, visando a um aumento substancial, quem sabe mesmo a universalização do acesso no Estado.

4- **Adoção de um programa para todo o país, utilizando as novas tecnologias, em particular internet, no campo da formação de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental**. O Brasil já dispõe de várias experiências de sucesso neste campo, desde a que foi lançada pela Universidade Federal do Mato Grosso ainda nos anos 80, até a do Programa Veredas (iniciado com o Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária) que, em Minas Gerais, através de uma rede de 18 instituições universitárias, públicas e de direito privado, está dando uma formação em nível de graduação, de grande qualidade, a 15 mil professores. Aqui cabe recordar que, **em setembro de 1990, Luís Inácio Lula da Silva e Cristóvam Buarque,** apresentaram uma proposta nacional de educação do governo paralelo na qual diziam: "deve ser iniciado, desde já, um intenso programa de contratação, capacitação e treinamento de professores, em todos os níveis, utilizando-se todos os métodos educacionais disponíveis. Neste esforço, devem ser envolvidas especialmente as universidades públicas. **Uma prioridade deve ser dada à formação e treinamento de professores do setor de educação infantil, especialmente nas primeiras séries do ensino de primeiro grau.** Uma proposta neste sentido, com auspícios da Universidade das Nações Unidas, combinando métodos presenciais, a distância e virtuais, foi apresentado ao Ministro Cristóvam Buarque (« Proposta Pedagógica", M.A.R. Dias, Glaura Vasques de Miranda e Maria Umbelina Caiafa Salgado) e poderia servir como lançamento da Universidade virtual que o governo está anunciando. Segundo foi proposto ao MEC, este poderia adotar uma proposta pedagógica e uma estratégia a serem transformadas ulteriormente em projeto operacional, a fim de permitir aos professores em exercício das quatro primeiras séries da educação fundamental o acesso a uma formação de qualidade, combinando o presencial com o virtual. Sua implementação deveria ser assumida

pelas universidades e estabelecimentos de ensino superior (Com a UNIREDE como peça essencial nesta operação), em cooperação com os sistemas estaduais de ensino e com os representantes da sociedade civil, em particular os sindicatos de professores. Deverá visar a fornecer aos professores em exercício uma formação de qualidade que, em todos os casos, seja pelo menos equivalente àquela que recebem os alunos das melhores faculdades de educação e institutos de formação de professores existentes no país. A proposta se baseia principalmente em documento elaborado no ano 2000 sob os auspícios da Universidade das Nações Unidas (Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária) nos resultados de projetos operacionais implementados sob supervisão da UNESCO no mundo inteiro desde 1960 e pela experiência recente de vários Estados brasileiros. No documento, sugere-se que o MEC adote, imediatamente, algumas medidas como é exemplo o lançamento de um curso de âmbito nacional para a formação de tutores.

A DIFÍCIL QUESTÃO DO FINANCIAMENTO

Discutir democratização não é possível sem o debate sobre o financiamento da educação e, em particular, do ensino superior. Este foi o tema mais difícil da Conferência Mundial sobre o Ensino Mundial, da UNESCO, em Paris, em 1998 e também aquele cuja formulação na declaração final, foi, a meu ver, o que mais deixou a desejar. A comunidade internacional mostrou dificuldades em se chegar a um consenso sobre a questão.

As estatísticas são em geral manipuladas e imprecisas. No seminário que a SESU organizou recentemente com as comissões de Educação do Senado e da Câmara ("Universidade: porque e como reformar?"), declarou-se que, no Brasil, "os 20% mais ricos ficam com 70% das vagas". Estes números não estão de acordo com os que têm sido divulgados por várias universidades brasileiras no decorrer das últimas décadas nem pela análise da composição social dos diplomandos que se submeteram ao provão nos últimos tempos. Aparentemente, segundo várias fontes, a mobilidade social graças à ação das universidades públicas seria muito mais importante do que o mencionado agora.

Mas, não resta dúvida de que aí há um problema que merece e deve ser analisado.

Quando se analisa a questão do ensino superior no mundo, nos últimos trinta anos, verifica-se uma equação complicada. Os efetivos multiplicaram-se exponencialmente (ver documento de política sobre educação superior da UNESCO-1995), enquanto, ao mesmo tempo, os recursos, principalmente financeiros, diminuíam numa proporção assustadora.

A realidade é muito dinâmica e varia a cada dia. Aparecida Andrés, representando o INEP e a SESU/MEC declarou, em 16.11.2001, em Embu, São Paulo, aos participantes do VI Congresso Ibero-Americano de Extensão que, em 1999, as vagas no ensino superior neste ano eram de 905 mil para 1 536 mil concluintes do ensino médio, o que significava um déficit de mais de 600 mil vagas.

No entanto, informações que circulavam na mesma época devam conta de que 600 mil vagas não eram preenchidas no ensino particular, o que talvez se explique pelo fato de que

a capacidade de o povo brasileiro pagar anuidades tenha atingido seu máximo. Em outras palavras, já em 1999, 1.200.000 estudantes terminando o ensino secundário, por uma razão ou outra (por uma discriminação ou outra...), não tinham acesso ao ensino superior.

Este dado é revelador de graves deficiências no sistema que, segundo ainda a mesma fonte, apresentava um alto índice de evasão: "as instituições brasileiras formam apenas 65% dos estudantes que iniciam seu curso", afirmou então Aparecida Andrés.

A iniciativa particular, por certo, é responsável por grande parte do aumento das matrículas, mas não há de se esquecer a posição voluntarista da ANDIFES –Associação das Instituições Federais de Ensino Superior- que propôs ao Ministério da Educação, em dezembro de 1996, medidas para fazer o Brasil passar de uma vergonhosa situação no acesso ao ensino superior (por volta de 10% da idade normal) a uma posição mais compatível com a idéia de que a educação é um direito, aproximando-se (com o objetivo anunciado de 30%) do nível já alcançado, há muito tempo, por outros países da região, como a Argentina.

Restringir o acesso ao ensino superior é uma armadilha para os países em desenvolvimento**. No entanto, a meta da universalização, a exemplo do que se propõem os países ricos e mesmo o modesto índice de 30% é difícil de ser atingido, ao menos a curto termo. Difícil, acrescentemos, mas não impossível. Durante o processo que culminou com a realização da CMES em Paris, ficou claro que, no mundo inteiro, um consenso se havia estabelecido sobre os pontos seguintes:**

1- **o apoio e o financiamento público à educação superior e às pesquisas cientificas continuam sendo fundamentais para assegurar que as missões educativas e sociais do ensino superior se implementem de maneira equilibrada.**

2- **o financiamento, hoje, deve ser diversificado. Isto significa que requer recursos públicos e privados, ainda que, em qualquer hipótese, a educação superior tenha de ser vista como um serviço público, independentemente da estrutura jurídica que os parlamentos definam para os estabelecimentos de educação superior.**

Os que defendem a introdução do sistema de ensino superior pago partem de um diagnóstico, que, em alguns lugares, pode ser correto. Os pobres pagam pelos ricos, Ricos têm mais acesso à educação de qualidade, gratuita ou não conforme o caso, pobres têm de pagar por uma educação de baixo nível, como ocorre, hoje na Inglaterra. No entanto, o problema é mais complexo do que querem crer certos analistas de fim de semana ou de beira de piscina. O sistema de anuidades é, em muitos casos, a solução fácil para administradores sem imaginação ou para funcionários internacionais que enviam seus filhos a colégios caríssimos e, depois, têm os custos reembolsados por suas organizações. Em alguns países, a adoção deste sistema provocou mais exclusão, alguns falam mesmo de verdadeiro "apartheid" social.

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

UMA DECISÃO MILITAR

Há um episódio ocorrido durante o regime militar que não é suficientemente conhecido e que mereceria ser examinado em todos seus detalhes. É sabido que os militares pensavam em restabelecer, no Brasil, a obrigatoriedade do ensino pago. Finalmente, decidiram pela manutenção da gratuidade. Que fatores fizeram com que modificassem sua posição?

Sabe-se também que o tema foi debatido no Conselho Federal de Educação, onde um conselheiro, dos de maior prestígio na época, Armando Dias Mendes, professor titular aposentado da Universidade Federal do Pará, criador do NAEA –Núcleo de Altos Estudos da Amazônia, ex-secretário geral do MEC, conhecedor profundo do sistema norte-americano, tendo vivido dois anos nos Estados Unidos como bolsista da John Guggenheim Memorial Foundation, estudou em profundidade o tema, analisou as diversas propostas e concluiu ser prejudicial ao Brasil, em termos de políticas de equidade, a adoção do sistema de cobrança dos cursos universitários.

O Professor Armando Mendes é um misto de economista, de filósofo, de educador e de literato. Em seu estudo, além de mostrar que em nenhuma instituição existia a gratuidade absoluta (taxas diversas, cobrança de prestação de serviços etc), mostrou que a prática do crédito educativo tornava evidente que muitos alunos não teriam condições de prosseguir seus estudos, mesmo gratuitos, não fora o auxílio proporcionado pelo programa. Revelou também que, de forma alguma, poder-se-ia pretender repassar para os alunos a totalidade dos custos da universidade, o que resultaria em anuidades incompatíveis com a renda média familiar do contexto social.

Em seu estudo, Armando Mendes, que é economista, mas não é cego, nem se faz de desentendido, constatou que, na realidade brasileira, se o programa de bolsas ou qualquer outro esquema de financiamento dos estudos dos alunos pobres cobrirem integralmente o valor das anuidades que devem pagar, o erário não terá sido aliviado em nada. De fato, a Universidade terá uma receita própria, pelo pagamento das bolsas, mas o Tesouro (ou o sistema financeiro, ou o orçamento monetário, ou qualquer outra fonte), estará pagando pelos alunos.

Armando Mendes estuda a solução fiscal que poderia ser tentada e, no final, defende que, no Brasil é necessário:

1) assegurar o acesso aos mais pobres;

2) ampliar as fontes de recursos das universidades;

3) integrar as famílias dos mais ricos no esforço pela ampliação dos recursos destinados à educação (através do mecanismo do imposto sobre a renda).

Insisto no fato de que o episódio não é totalmente conhecido, nem se houve relação de causa e efeito entre os estudos do economista, filósofo e educador e a decisão dos militares. Não se sabe se funcionou a conexão paraense. Armando Mendes é do Pará como também Jarbas Passarinho, um dos condestáveis do regime militar que, antes de 64, andou flirtando com a esquerda católica e, depois, durante muitos anos, foi o principal definidor de políticas educacionais do sistema. Uma medida imediata a ser tomada seria a de, aproveitando a vitalidade renovada do Professor Armando Mendes, favorecer que seus estudos sejam atualizados face à realidade nacional atual. É simples e pode ser eficaz.

RETORNOS SOCIAIS E PRIVADOS

É interessante observar que as reflexões de Armando Mendes coincidem com as que foram feitas no quadro da UNESCO nos anos oitenta e início dos noventa (ver "The role of higher education in society: quality and pertinence" News Papers on Higher Education- Meetings- nº 1- UNESCO- Paris 1991) e, agora, são confirmadas por pesquisas de analistas do Instituto de Educação da Universidade de Londres, que, neste início de século, afirmaram:

> **"As research in the United States clearly demonstrates, student loans have a negative/disincentive impact on the participation of low-income groups because of concomitant student debt, but a neutral one on mid- to highe-income groups. By contrast, grants have a positive outcome on the enrolment of low-income groups, and a neutral outcome for mid- to high-income groups. And** tuition fees have a disincentive effect on the poor and middle-income students but no impact on high-income students" **(St John, 1990; McPherson and Shapiro, 1991; St John and Starkey, 1995) (apud Claire Callender- Fair funding for higher education: the way forward- 2002 Chapter 4 of Acces, Participation and Higher Education, Kogan Page, London, 2002).**

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

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

1- a de Rodolfo Pinto da Luz, ex-presidente da Andifes, que, em documento apresentado à CMES, em Paris, em 1968, sugeriu que se atribuísse ao desenvolvimento do ensino superior, um montante que seria proveniente de um percentual de um imposto a ser determinado, como, aliás, já se faz em São Paulo para as universidades públicas estaduais.

2- A do Andes –o sindicato nacional dos docentes do ensino superior no Brasil- que, em seu congresso de Fortaleza, em 199, segundo seu ex-presidente Renato de Oliveira, sugeriu a criação de taxas sobre setores duros da economia (petróleo, energia, comunicação e outros, segundo entendi) para se desenvolver um fundo que asseguraria o desenvolvimento do ensino superior e da pesquisa.

Muitos economistas concentram o debate nas diferenças entre os índices de retorno sociais e privados ("social and private rates of return"), comparando o que ganham os indivíduos com os benefícios que recebe a sociedade com as inversões realizadas nos diversos níveis de educação.

Através de análises em que sofismas se multiplicam, defendem que os rendimentos para a sociedade são mais importantes quando se aplicam na educação primária e, utilizando um atalho muito ligeiro, concluem que os países em desenvolvimento não devem considerar a educação superior como prioritária e que, ao contrário, devem eliminar ou reduzir ou pelo menos não dar prioridade a gastos neste nível de ensino.

Peter Atherton, um professor canadense prematuramente falecido (Brock University), recordava que este método de análise trata o custo econômico da educação como uma inversão e o compara com as vantagens econômicas. Uma taxa de rentabilidade pessoal (vantagens mais altas para a vida) expressa o rendimento da inversão do indivíduo em sua própria instrução (direitos, materiais e anos de sacrifício etc). Uma taxa de rentabilidade social revela o rendimento da inversão total em educação (gastos públicos para programas de formação sob a forma de subvenções diversificadas). A metodologia é semelhante à que se utiliza para estimar o valor atual de um montante que um indivíduo receberá mais tarde.

Resta dizer que um dos divulgadores deste tipo de análise, num passado recente, foi o Sr. Psacharopoulos, durante muito tempo alto funcionário do Banco Mundial que, no entanto, num de seus trabalhos mais antigos, reconhecia que este método de análise "não reflete necessariamente a experiência futura dos diplomados de hoje e é ainda mais improvável que ela traduza com exatidão a experiência dos diplomados que abordarão o mercado de trabalho dentro de vários anos, simplesmente porque se terá tomado hoje tal ou qual decisão relativa aos investimentos".

Outros analistas, inclusive muitos comprometidos com uma visão social do ensino, gostariam que as universidades passassem a ser geridas como empresas. É verdade que as universidades podem ou devem adotar métodos eficazes de gestão e para isso devem cuidar da formação de pessoal qualificado em administração. No entanto, uma empresa é um organismo, diz Borrero Cabal, especialista colombiano em gestão universitária. É uma unidade orgânica com objetivos gerais e próprios. Para alcançá-los, ela se organiza.

Empresa, então «es la entidad, la institución formal que surge de la comunidad de esfuerzos para perseguir con eficacia, calidad y estabilidad los fines propuestos».

Ter uma organização visível, estável, eficaz, acentua Borrero Cabal, é essencial para os estabelecimentos de ensino superior, mas não há de se esquecer que estas visam a um fim coletivo, devem servir ao desenvolvimento da educação, da cultura e da ciência.

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

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

É um erro, a meu ver, como veremos adiante!

DEBATER MISSÕES COM A SOCIEDADE

Em realidade, hoje, em todas as partes, fala-se de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdiciplinaridade, conceitos importantes, mas infelizmente pouco praticados. O Professor Luiz Eduardo Wanderley, ex-reitor da PUC de São Paulo, por exemplo, em artigo recente (2003), ("Quais universidades para que sociedades?") menciona a concepção de transdiciplinaridade que vem sendo desenvolvida pelo Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares (CIRET), na França, que busca obter unidade de conhecimento, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de toda a disciplina (Nicolescu, 1997); educação intercultural e transcultural, diálogo entre arte e ciência; integração da informática na educação; educação inter-religiosa e transreligiosa; educação transpolítica".

O tema merece ser aprofundado não só teoricamente, mas à luz de experiências como as dos centros integrados da UnB e da USP e também de instituições como o NAEA –Núcleo de Altos Estudos da Amazônia. Aliás, Cristóvam Buarque propõe uma atenção especial aos núcleos temáticos e culturais. Estes evidentemente poderiam ser concebidos em torno dos grandes problemas da sociedade como a comunicação, a vida nas sociedades, a influência das religiões, a fome, o meio-ambiente, ou a Amazônia, o Pantanal, etc. Idéias semelhantes a estas foram defendidas com ardor pelo sociólogo francês, Alain Touraine, quando discutia, anos atrás, um dos muitos projetos de reforma universitária na França. As ações em favor destes métodos devem, no entanto, se situar no marco de quadros muito precisos.

No artigo 5 do Marco Prioritário de Ação, 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. 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? Um ex-ministro da educação brasileiro, no período imediatamente anterior ao golpe de estado de 1964, Roberto Lyra, costumava dizer que "universidade rima com liberdade". E, em realidade, todos estão de acordo ao afirmarem que sem liberdade a universidade perde sua alma e se transforma numa caricatura.

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 idéia de autonomia implica, então, vários elementos: liberdade de pesquisa, liberdade de ensino, o poder de auto-gestão.

No entanto, já não estamos na Idade Média, quando estas idéias 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 golpes físicos violentos, sob a cobertura da imunidade acadêmica, um terror sem exemplos precedentes.

Zweig explicava que na Idade Média os estudantes não eram submetidos à jurisdição dos tribunais ordinários, tinham, por exemplo, o direito de duelar sem se submeter às leis, constituíam uma corporação com bons e maus costumes que eram invioláveis. Desenvolvida a democracia, estes costumes perderam-se no tempo, mas foram mantidos na Alemanha e na Áustria. Dela se aproveitavam os jovens nazistas para atacar física e violentamente os estudantes, eslavos, judeus, italianos, católicos. É verdade, sim, que uma má interpretação da autonomia pode gerar confusões e disfunções sérias. Onde então encontrar o equilíbrio? Como conciliar noções que, na prática da vida de todos os dias, parecem entrar em contradição como as de liberdade versus a de responsabilidade diante da sociedade?

Para muitos, na América Latina, autonomia tornou-se um mito. Mesmo as ditaduras militares e os governos mais conservadores dizem querer respeitá-la. De fato, consagrada pela reforma de Córdoba, em 1918, transformou as universidades em território privilegiado de reação contra os regimes autoritários que se implantaram na região nos anos 70 e 80. A idéia é tão forte que, no início dos anos 90, professores e estudantes de um país da América Central, El Salvador creio, opuseram-se à invasão do campus da universidade pública pelo Exército e continuaram com as aulas fora dos lugares acadêmicos com o objetivo de manter o ensino fora do controle das autoridades.

No entanto, nesta mesma região observou-se que, entre as primeiras medidas dos regimes autoritários, sempre figuraram a censura à imprensa e ataques diretos ou indiretos contra a autonomia universitária. Exemplo patente de ações desta natureza foram as invasões da Universidade de Brasília em 1964, 1968 e 1976 e a intervenção militar na Universidade Federal de Minas Gerais, em abril de 64, no Brasil. Incapazes de tolerar a liberdade, os regimes ditatoriais não podem conviver com a idéia de autonomia. A lei brasileira durante o regime militar dizia garanti-la, mas isto não impediu as invasões com destruição de laboratórios, ameaças a professores, perseguição a estudantes, muitos dos quais acabaram sendo expulsos arbitrariamente das instituições.

Deve-se acrescentar, que na história recente do país, 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, obervou-se 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 e ninguém perguntava porque o crescimento zero não se aplicava também à indústria de armas, por exemplo. Segundo dados fornecidos pelo International Institute for Strategic Studies, os gastos dos Estados Unidos com armas já alcançavam em 2002, antes, pois da última aventura no Iraque, quase 322 bilhões de dólares anuais contra quase 150 bilhões da União européia, 63 bilhões da Rússia, 46 da China e quase 40 do Japão.

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 a um representante de uma destas organizações que se retirasse de seu gabinete. Este acabara de lhe dizer que empréstimos ao Brasil estavam condicionados à decisão de estabelecer um sistema de cobrança dos alunos nas escolas federais. Este é um tema, como declarou o ministro ao funcionário, definido na constituição nacional e que somente deve ser tocado se assim o decidirem, espontaneamente, os representantes do povo brasileiro.

O problema da autonomia é universal. Vivo na França há mais de vinte anos. Dificilmente, encontrar-se-á um país onde a liberdade de pensamento nas universidades seja tão grande. 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 gastam os membros destes conselhos, integrados por personalidades em geral com altos salários, para discutir os elementos e enviar a um ministro uma petição para se obter um posto de secretária ou um cargo qualquer na administração das instituições? As universidades têm a liberdade de criar diplomas específicos, os diplomas de universidade, adaptados a novas circunstâncias, mas, na prática, muitas vezes, até recentemente, mais destaque era dado a diplomas nacionais, estandardizados, seguindo um modelo imposto pelas autoridades administrativas. Pude ver, muitas vezes, as dificuldades e irritação dos administradores universitários, presidentes como são ali chamados, para lançar novos programas, contratar pessoal de apoio aos docentes ainda que em tempo parcial.

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".

PRESTAÇÃO DE CONTAS À SOCIEDADE

É certo que a questão da autonomia é complexa e que algum controle social é necessário para assegurar que o sistema universitário e as instituições realmente sirvam à sociedade. Quem vai controlar este sistema de aferição? Se forem as próprias universidades que exclusivamente o façam, haverá sempre o risco de uma ação entre amigos e de falta de objetividade. Entregar um processo de avaliação ao governo também é perigoso, pois haverá controles de partidos políticos e aí a autonomia acaba não se consolidando. Poderia ser o Parlamento? A resposta seria sim, caso houvesse certeza de que o parlamento realmente representa a sociedade. De qualquer forma, este é um dos temas que deve ser

levado à discussão interna na universidade e com os diversos segmentos da sociedade a quem as instituições têm de prestar contas.

Neste sentido, a comunidade acadêmica, em particular a comunidade latino-americana, mostra sinais de insatisfação com algumas tendências nesta área, no quadro internacional, devido ao fato de que várias universidades européias agem de maneira que poderíamos considerar "esquizofrênica". Em seus países, querem ser consideradas como bem público prestando serviço público, mas, quando chegam à América Latina, agem como se o comércio fosse o único valor a ser respeitado. Seu comportamento passa a ser idêntico ao de corporações comerciais multinacionais e representam o oposto ao de instituições européias já mencionadas nesta exposição.

Esta irritação se agrava com o intento de se considerar a educação superior como um bem público global e o desejo de se criar um sistema de acreditação internacional controlado pelos países mais ricos do planeta. A razão deste intento parece provir de uma análise feita na Europa, segundo a qual, se forem aplicados com rigor todos os princípios da OMC, nenhum país, membro desta organização, poderá recusar o reconhecimento de diplomas conferidos por outros Estados membros. Isto será considerado um entrave ao comércio de serviços educativos. Uma solução então seria a de se estabelecer um sistema internacional de acreditação que determinaria quais as instituições que têm qualidade. Estas, então, poderiam ser reconhecidas facilmente.

Os mesmos analistas tratam, então, de imaginar que o tema poderia ser tratado no marco da aplicação da convenção européia sobre reconhecimento de diplomas (Convenção de Lisboa), que lhes pertence. Esta poderia, além do mais, transformar-se numa convenção universal com associados de sua escolha (o primeiro associado já aceito, significativamente é a Austrália) Além do mais, no interior da UNESCO, inscrustou-se uma «Task Force» sobre acreditação que, além de estabelecer códigos de boa conduta, baseados exclusivamente na experiência européia, pretende definir critérios de qualidade válidos internacionalmente, em todas as regiões e que seriam a base para o reconhecimento mútuo de estudos em todas as regiões.

A idéia do reconhecimento mútuo é importante e essencial, é objeto de várias convenções regionais e de uma recomendação internacional, foi mesmo prevista na Conferência de Paris (por sugestão, aliás, de europeus), mas a composição deste grupo é absolutamente desequilibrada. Numa reunião recente realizada na Unesco, em Paris, estavam presentes dez membros da «Task Force», assim divididos por sua origem geográfica e cultural: Reino Unido (3), Bélgica (setor flamengo) (1), Estados Unidos (1), Japão (1). Havia três representantes de países em desenvolvimento, todos ligados ao Commonwealth (Nigéria, África do Sul e Índia). A América Latina estaria representada por uma professora competente que vive no México e tem nacionalidade européia. Em realidade, tanto a América Latina como os países latinos da Europa pareciam excluídos deste processo.

Caso se queira fazer algo neste campo, por que não fazê-lo no quadro das convenções firmadas no interior da UNESCO? A CMES definiu que a qualidade é um conceito multidimensional e que não existe modelo único de qualidade. No caso de acreditação, é

preciso saber quem vai avaliar, quem constitui o grupo de acreditadores, quais serão os modelos a serem examinados e/ou propostos? Garantirão a diversidade cultural? Permitirão às instituições de prestar serviços à sociedade ou serão simples instrumentos de comércio?

Sem, dúvida, as convenções estabelecidas no quadro da UNESCO, como a recomendação internacional de 1983 sobre reconhecimento de diplomas do ensino superior, poderiam servir de base para estabelecer normas comuns neste caso. Seria necessária então uma mudança nos comitês encarregados da aplicação das convenções. Até agora, sua representação é limitada a funcionários e diplomatas de Estados membros que muitas vezes ignoram completamente o assunto e se reúnem, quando o fazem, uma vez cada dois anos. Não cumprem com sua finalidade básica que seria a de se examinar as dificuldades encontradas na aplicação das convenções e na busca de soluções. A Recomendação poderia servir de base a um projeto de convenção internacional com um comitê de aplicação mais forte, dispondo de recursos humanos e financeiros para exercer seu mandato e tendo na sua composição não apenas representantes governamentais, e sim, além dos representantes dos governos, especialistas oriundos do mundo acadêmico e especialista em geral com notório saber no campo do reconhecimento de estudos, da avaliação e da acreditação.

PROJETO DE NAÇÃO

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, 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 missão se traduz em finalidades a longo prazo. Apresenta-se sob a forma de declarações gerais sobre as grandes orientações da instituição. Não se trata de reformar os estatutos. O que pode também ser necessário, mas pressupõe um processo longo e complicado. Urgente, num processo de reforma, é dispor de uma espécie de manifesto ou de bandeira, que possa servir de orientação aos estabelecimentos e às comunidades que integram as instituições.

As missões coincidem com as finalidades e objetivos da instituição universitária: pesquisa, formação e serviço, contribuição ao desenvolvimento e à criação de uma sociedade mais justa, desenvolvimento de valores éticos, que serão alcançadas mediante as funções ou atividades que os estabelecimentos hão de exercer. Estas

finalidades serão detalhadas através de objetivos mais operacionais, que levarão em conta as necessidades imediatas do meio em que estejam inseridas as instituições.

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. Em outras palavras, esta seria uma salvaguarda a intentos, como os que se vêem hoje, de instituições que desejam manipular processos de acreditação, tentando definir o que é qualidade para o mundo inteiro e baseados em sistemas que são próprios a poucos países.**

Nesta linha, gostaria de recordar que **Jacques Maritain**, filósofo francês, um dos criadores da UNESCO, organização para a qual trabalhei durante mais de dezessete anos, falava da necessidade de se conceber e de implementar um **ideal histórico** para cada país, para cada sociedade. Hoje, estou certo, Maritain enfatizariam mais o conjunto de nações, como fez quando da criação das Nações Unidas, que o ideal histórico nacional. É o que tem feito, nos últimos tempos, o cientista brasileiro **Theotônio dos Santos Júnior**, que, já há algum tempo, fala da necessidade de **um projeto histórico para a humanidade**.

Assim, falar em reforma da universidade sem se ter em vista um projeto de nação, e, nos dias de hoje, de uma globalização humana, e sem uma reflexão sobre as missões da universidade na implementação deste projeto parece-me arriscado. Pode-se atirar para todos os lados, o processo corre o risco de ser objeto de manipulações de quem deseja tudo salvo colocar as universidades a serviço da Nação. **É preciso, pois, que as universidades participem ativamente, assumam posições de liderança no processo de definição de projetos desta natureza,** em que a exclusão seja eliminada, em que o problema da fome seja resolvido, em que o direito de morar seja protegido, em que o acesso à educação e à cultura não seja um privilégio, em que o desenvolvimento da ciência sirva aos interesses de todo o país, e não só de grupos estrategicamente situados em grandes centros urbanos, enfim de todo o povo que constitui a nação.

EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA OU SERVIÇO PÚBLICO?

É neste contexto que se desenvolveu, no mundo inteiro, a partir de finais de 2001, um debate intenso sobre a natureza da educação como serviço público e sobre a aceitabilidade, defendida dentro da Organização Mundial do Comércio, que ela seja, em particular o ensino superior, tratada como mercadoria,

No Brasil e na América Latina, tivemos a oportunidade de participar do lançamento deste debate durante o Fórum Social de Porto Alegre de 2002 e por ocasião, em abril do mesmo ano, também em Porto Alegre, das discussões no marco da IIIa. Reunião (Cumbre) de

universidades ibero-americanas. A esta altura, já há farta literatura sobre o tema (ver referências). Mencionemos apenas para memória, as linhas chave da questão em debate.

Em abril de 1994, os Estados Membros da Organização Mundial do Comércio aprovaram o AGCS – Acordo Geral de Comércio de Serviços- que tem por objetivo a liberalização do comércio de todo tipo de serviço. O acordo previa uma única exceção: estariam fora da área dos serviços comerciais regulamentados pela OMC aqueles que fossem fornecidos no exercício da autoridade governamental e, nesse quadro, não fossem providos numa base comercial, nem permitissem a competição com ou mais provedores de serviços.

Em setembro de 1998, através de um documento então considerado como restrito (WTO – 1998- Council for Trade Services-Background Note by the Secretariat – SCW49-23.09.98), o secretariado da OMC defendia a tese –em realidade um grande sofisma- segundo o qual desde que permita a existência de provedores privados na educação, os governos aceitam o princípio de que a educação, e em particular a educação superior, pode ser tratada como serviço comercial e, em conseqüência, deve ser regulamentada no quadro da OMC. Aliás, façamos um parêntesis. Uma variante desta posição, mas que, na prática, tem o mesmo significado é o conceito avançado por Cândido Mendes, reitor da Cândido Mendes, para quem a educação "não é serviço público e sim tarefa concorrente entre o estado e o setor privado". Não é exato.

A educação é um bem público, os governos soberanamente têm o direito de delegar esta função a, de dar concessões a, ou autorizar instituições da sociedade civil a exercerem estas funções, tudo dentro de normas e leis, base para um sistema de concessão, delegação ou autorização que deve ser submetido a controles rígidos. Tampouco me parece correto o conceito avançado agora nos países desenvolvidos, com o apoio de documentos do Banco Mundial, segundo o qual a educação é um "bem público global", conceito de conseqüências perigosas e que significa, por certo, uma tentativa de recuperação da idéia de bem público que salvaguarde aos estados independentes o direito de definir suas políticas educativas.

Em 1999, o secretariado da OMC definiu explicitamente quais seriam os serviços regulamentados pelo AGCS, incluindo aí a educação (Introduction à l'AGCS – octobre 1.999). A partir de novembro de 2000, esta organização lançou negociações para a liberalização dos serviços educativos. Numa operação bem articulada, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia propuseram aos demais países uma abertura praticamente sem limites de seus "mercados" aos provedores oriundos de seus territórios e solicitaram que toda restrição à ação destes grupos pelos governos nacionais fosse rejeitada. O Japão apresentou restrições sérias a estas propostas, embora a mobilização em favor de sua adoção tenha sido grande.

Ponto culminante desta campanha foi uma grande reunião realizada no final de maio de 2002 (dias 23 e 24 de maio), em Washington, com a participação da OCDE- o clube dos países ricos sediado em Paris, o Banco Mundial, o Serviço de Comércio e o Departamento de Estado do governo norte-americano e diversas entidades norte-americanas. Um ministro brasileiro do governo Fernando Henrique Cardoso ali esteve presente.

As negociações sobre os serviços começaram em janeiro de 2000. Segundo ficou acertado na reunião de Doha, Catar, em novembro de 2001, os ministros definiram um cronograma específico para as negociações relativas ao acesso ao mercado. Os pedidos iniciais deveriam ser apresentados no mais tardar em 30 de junho de 2002 e os oferecimentos de liberalização propostos antes de 31 de março de 2003. Este calendário se aplicava aos serviços em geral e não somente à educação. O prazo final para decisão sobre estas negociações é 1º de Janeiro de 2005.

Em setembro de 1999, organizações universitárias dos Estados Unidos e da Europa enviaram a seus governos uma nota contrária à proposta da OMC "de incluir o ensino superior como um dos doze setores de serviço incluídos no AGCS". Em fevereiro de 2002, no Fórum Social de Porto Alegre, os participantes de uma Jornada sobre "Ciência e Tecnologia, um instrumento para a paz no século XX", organizada por Renato de Oliveira, adotaram uma resolução propondo um pacto global que assegure a consolidação dos princípios de ação aprovados na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior promovida pela UNESCO, em Paris, em 1998 e a exclusão do ensino superior do AGCS. Na mesma cidade de Porto Alegre, no dia 26 de abril de 2002, os reitores participantes da IIIa. Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas discutiram o tema após a apresentação de um trabalho que elaborei a pedido da reitora da UFRGS Wrana Panizzi e do secretário executivo da AUGM, Jorge Brovetto, sobre o assunto e aprovaram uma resolução, onde, após uma série de considerações, afirmam:

> -"os reitores e acadêmicos ibero-americanos aqui reunidos, reafirmando os compromissos assumidos pelos governos e pela comunidade acadêmica internacional em outubro de 1998, em Paris, na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, que consideram a educação superior como um bem público, alertam a comunidade universitária e a sociedade em geral sobre as conseqüências nefastas dessas políticas e requerem aos governos de seus respectivos países que não subscrevam compromissos nessa matéria no contexto do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) da OMC".

A aceitação da proposta da OMC e de certos países de incluir o ensino superior no AGCS seria contraditória com a declaração de Paris de 1998. Aceita esta proposta, qualquer Estado que descumprisse compromissos firmados dentro da OMC no setor de educação superior poderia ser condenado a pagar indenizações aos empresários ou industriais da educação que se considerassem prejudicados e estariam sujeitos a represálias por parte dos países provedores do ensino, em particular dos cursos ministrados através de internet.

É de Amartya Sen, prêmio Nobel de Economia em 1998, a afirmação de que "**para demonstrar a eficácia do mecanismo do mercado, admite-se geralmente que todo bem – e, de maneira mais ampla, tudo sobre que se repousa nosso bem-estar- pode ser comprado e vendido no mercado**". É um erro, pois segundo o prêmio Nobel de 1998, isto não pode ser aplicado aos **bens públicos que são consumidos coletivamente e não individualmente**, como é o caso da proteção ao ambiente e a saúde pública, para ficar apenas em dois exemplos.

É importante, então, na linha do pensamento de Amartya Sen, promover uma reflexão aprofundada sobre a noção de serviço público. É comumente aceito que, **para que um**

serviço seja considerado público, seu fornecimento deva ser feito na base da igualdade. Além disso, deve ser contínuo e permanente e não ser sujeito a qualquer espécie de discriminação, em particular a comercial ou financeira. Esta é uma necessidade que deve levar a entidades públicas como a SESU e associações como a Andifes, o CRUB E a UNE A promover intensa reflexão multidisciplinar sobre estes temas.

TODOS OS SERVIÇOS SÃO AFETADOS

A importância desta reflexão pode ser medida pelo fato de que, em realidade, não é só a educação que é visada por estes regulamentos e pelas interpretações acima mencionadas. Afetam também as comunicações, o meio ambiente, os serviços financeiros, os serviços de saúde, os serviços culturais e de turismo, os de transporte, em suma tudo que possa ser definido como serviço, podendo-se legitimamente perguntar para que servirão os governos nacionais eleitos por seus povos.

O AGCS tem várias partes, algumas contendo princípios definitivamente aprovados e com execução considerada obrigatória para todos seus membros.

Em sua primeira parte, trata do alcance e da definição do AGCS. Na segunda parte, que contém princípios gerais (execução obrigatória), trata de obrigações e de disciplinas gerais. Ali encontra-se um dos pontos chave do AGCS, o da nação mais favorecida que implica tratar como iguais a todos os membros. Que significa isto? Simplesmente que se um país permite a outro a participação em um setor, todos os demais países terão os mesmos direitos. Assim, se um país permite que um provedor estrangeiro vá prestar,em seu território, serviços de educação a distância, todos os demais deverão, se o solicitarem, receber o mesmo tratamento.

A terceira parte do GATS se refere a compromissos específicos e ali se encontra outro elemento importante do acordo: o conceito de tratamento nacional, que complementa e reforça o princípio de nação mais favorecida, segundo o qual "nos setores inscritos em sua lista e com as condições e salvaguardas que nela possam ser consignadas, cada membro outorgará aos serviços e aos provedores de serviços de qualquer outro Membro um tratamento não menos favorável que aquele que dispense a seus próprios serviços semelhantes ou a provedores de serviços semelhantes"

A quarta parte trata da liberalização progressiva, segundo a qual os Estados Membros se comprometem a estabelecer rodas sucessivas de negociações, não se prevendo nenhum limite a este processo. O objetivo é de pouco a pouco lograr um nível de liberalização progressivamente mais elevado.

O Brasil nenhuma proposta apresentou ao final de março deste ano de 2003 para liberar o comércio de serviços educativos ou para retirar o direito de o governo regulamentar este setor, confirmando assim sua decisão de não abrir mais do que já fez a área de serviços. Em Paris, em reunião na UNESCO, em junho de 2003, o Ministro Cristóvam Buarque deixou claro que o governo brasileiro não dará seu aval à política de comercialização da educação superior.

Oficialmente, segundo afirma um representante do Ministério das Relações Exteriores, "não há restrições a estrangeiros implementarem instituições de ensino, associarem-se a entidades nacionais ou oferecerem cursos de longa distância". No entanto, acrescenta o representante do MRE, "todos os cursos devem receberpermissão do órgão para funcionar, obedecer à LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e ser avaliados pelos sistemas existentes no país". Este ponto é importante. Alguns dizem que discutir a comercialização no Brasil é inútil porque os governos brasileiros, em particular os de Fernando Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso, já escancararam as portas e abriram mais do que deviam. Não vamos discutir este fato agora. É exato que, em 1999, segundo o INEP, 86% das instituicões funcionando na área do ensino superior eram privadas (1099 contra 181 públicas). Mas, o direito de regulamentar o funcionamento do sistema é resguardado e é de se esperar que um governo, que tenha compromissos sérios com o desenvolvimento da sociedade, possa melhorar a situação do sistema público, estimular instituições de direito privado a que exerçam funções públicas, como várias comunitárias já o fazem, e coibir os abusos daquelas instituições que adotam a política de "sanduichização" do ensino.

A União européia, por sua vez, seguramente respondendo às pressões do mundo acadêmico, decidiu que os países que a integram devem manter a educação e em particular educação superior nos níveis de abertura atuais, onde o serviço público, em grande número destes países, é protegido. Da mesma forma, no Canadá, país onde universidades, sindicatos e associações se manifestaram contra as normas da OMC, o governo federal aparentemente decidiu não ampliar os oferecimentos de abertura além das que já existem nos dias de hoje, deixando, porém, os governos de província livres de irem adiante se assim o desejarem.

Contraditoriamente, segundo se sabe, países como Nova Zelândia, Austrália e Estados Unidos, que solicitaram aos demais uma abertura total na área de educação, revelaram grande apetite em defender seus sistemas públicos. Nas propostas de abertura que apresentaram em finais de março ou princípio de abril, os Estados Unidos indicaram que estão de acordo em abrir seu sistema, mas sem que isto interfira na capacidade das instituições norte-americanas de manter sua autonomia de política de admissões (acesso), em estabelecer os níveis de pagamento de escolaridade, no desenvolvimento dos programas. A concessão de subvenções dos governos estaduais ou federais deve se limitar a instituições norte-americanas e as bolsas devem se restringir aos cidadãos norte-americanos ou a residentes em certos Estados. Todas estas propostas apresentam uma contradição flagrante com o que este país solicitou dos demais membros da OMC.

Por sua vez, na medida em que os princípios de tratamento nacional e de nação mais favorecida já foram adotados pelos países membros, Estados Unidos, por exemplo, podem, a qualquer momento, voltar à carga e solicitar que o mercado de serviços educativos, em determinados países ou no conjunto dos membros da OMC, seja aberto de maneira irrestrita.

Além do mais, antes mesmo do fracasso da recente reunião de Cancun, o representante dos Estados Unidos na área de comércio da OMC, sr. Zoelick (The Economist, 7.12.2002), deu o tom. Não obtendo o que deseja dentro da OMC, Estados Unidos irá ao combate corpo a

corpo, através das relações bilaterais, impondo a países que necessitem do apoio norte-americano em outras áreas que aceitem abrir totalmente seus mercados em todos os domínios, dos serviços, inclusive os educativos e de pesquisa, aos investimentos.

> -"we will not passively accept a veto over America's drive to open markets. We want to encourage reformers who favour free trade. If others do not want to move forwards, the United States will move ahead with those who do. It is time for others to tell us when they are ready to open their markets, to table proposals to liberalise and to match their criticism with commitment"

Para que se tenha uma idéia da importância desse tema em alguns países, deve-se indicar que os serviços hoje (o que vai muito além da educação, é óbvio) representam 2/3 da economia norte-americana e 80% do mercado de emprego nos Estados Unidos. Na velha Inglaterra, berço da revolução industrial, o trabalho nas indústrias ("manufacturing") é responsável, hoje, por apenas 17% da força de trabalho (LMTS, 2000). Aí também houve um aumento notável no peso do setor de serviços. A Austrália, que exportava 6 milhões de dólares em ensino superior em 1970, ultrapassou, graças, em particular ao uso de novas tecnologias, a cifra de 2 bilhões no ano 2000. **O valor da comercialização de produtos vinculados ao ensino superior nos países da OCDE foi na ordem de trinta bilhões de dólares em 1999. Merryl Lynch, banco norte-americano de investimentos, calculou que, ao final de 2002, o mercado mundial de conhecimentos já estaria orçado em 53 bilhões de dólares.**

É uma realidade que, no campo particular da informação, agora profundamente vinculado ao da educação, o comércio mundial das novas tecnologias de informação e comunicação, que já era de 600 bilhões de dólares em 1996, havia alcançado a quantia de 2 trilhões de dólares no início de 2001, volume concentrado essencialmente na área dos países membros da OCDE.

As "indústrias do conhecimento" que são a educação, a pesquisa e o desenvolvimento, a informática, os media sofrem todas com este processo. Todos sabem, por exemplo, que windows não é o melhor sistema de exploração, mas quase todos o compram porque é o sistema mais difundido. Por isto, não é fácil de passar a utilizar um sistema como o Linux, ainda que seja melhor e grátis. O governo de Extremadura, na Espanha, põe o sistema à disposição de quem queira, mas, embora ele seja compatível com o windows, poucos o solicitam. A Universidade Aberta da Catalunha está disposta a cooperar com quem quiser para desenvolver estes sistemas, mas poucas instituições demonstram, na prática, querer fazê-lo.

O desenvolvimento das novas tecnologias veio acompanhado de um reforço dos direitos de propriedade intelectual e, em particular, das patentes. E isto não é acidente. Países industrializados, em particular os anglo-saxônicos e mais especialmente os Estados Unidos, tiveram êxito em suas investidas dentro da OMC para fortalecer regras neste campo que visam a facilitar a comercialização de todos os serviços e a consolidar seu domínio total neste campo e, principalmente, manter o monopólio do saber e da produção do saber.

Aprofundar esta reflexão é fundamental para a comunidade universitária. Não o fazer significa aceitar uma realidade em que, na medida em que o comércio vira o critério dominante na definição de políticas educacionais e na de outros serviços cobertos pela ação governamental como meio ambiente, saúde, transportes etc, a educação já não será para todos e a idéia de serviço público para todos, sem discriminação, permanente, deixará de existir. A educação será para aqueles que podem pagar. Não se respeitará a cultura local nem se atenderão, de forma prioritária, as necessidades nacionais e regionais. Não haverá restrições a pacotes fechados, que não tomam em consideração as características culturais locais, e que se constituem, como bem acentuou a delegação japonesa junto à OMC, em verdadeiras fábricas de diploma sem qualidade. A definição de políticas educacionais será feita no Exterior, será definida não soberanamente pelos governos democraticamente eleitos, mas sim pelo jogo do comércio, restringindo-se ainda mais a soberania dos países em desenvolvimento.

NOVAS TECNOLOGIAS

É de Manuel Castells a afirmação segundo a qual "Internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye, en realidad, la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación".

O auge das tecnologías da comunicação e da informação orna possível que as instituições de ensino a distância se destaquem no panorama educativo, facilita a educação permanente para todos e, ao mesmo tempo, se estende às universidades tradicionais que cada vez mais utilizam os métodos de educação a distância em suas atividades, transformando-se em insignificantes as diferenças entre os diversos tipos de instituições.

Hoje em dia, quase todas as universidades do Reino Unido adotaram o sistema misto de educação presencial e aberta, enquanto a "Open University", crida em 1969, continua expandindo-se. Em algumas partes do mundo (Turquía, Tailândia, Indonésia, China) há instituições com um número elevado de estudantes, entre 300 e 500 mil. Agora todas elaboram planos de utilização de programas "on line", o mesmo ocorrendo com as universidades tradicionais.

Por outra parte, no mundo inteiro, multiplicam-se redes universitárias neste domínio e aumenta o uso de computadores na aprendizagem e com ele o acesso dos estudantes a Internet como meio auto-aprendizagem, o ensino a distância e videoconferências.

Na versão de 1999 do World Human Report, o UNDP –Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- debateu, como elemento central, o papel das novas tecnologias na globalização. O «julgamento final» é rigoroso. Para esta organização do sistema das Nações Unidas, é evidente a marginalização dos países pobres dentro da economia global dominada pelas tecnologias da informação. Limitemo-nos, por enquanto, a citar apenas um exemplo: com 19% da população mundial, os 29 países da OCDE –Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico- o clube dos países ricos, tem 91% dos utilizadores de Internet. Mais de 50% destes utilizadores estão nos Estados Unidos, que representam apenas 5% da população mundial.

No campo do ensino superior, o tema vem sendo discutido, desde há alguns anos, na maioria das conferências dedicadas ao ensino superior. Em particular, em Paris, em 1998, as novas tecnologias foram objeto de demonstrações, mesas-redondas foram organizadas pela Universidade das Nações Unidas com os participantes situados em várias partes do mundo, o debate ocorreu em todas as comissões, em várias plenárias, sendo o tema objeto de uma discussão aprofundada numa das tardes do encontro. Durante a semana de 5 a 9 de outubro, o projeto de declaração foi cuidadosamente revisto e, ao final, os participantes aprovaram um artigo, o de número 12, sobre "o potencial e desafio da tecnologia", no qual se pode ler:

> "As rápidas inovações por meio das tecnologias de informação e comunicação mudarão ainda mais o modo como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido. Também é importante assinalar que as novas tecnologias oferecem oportunidades de renovar o conteúdo dos cursos e dos métodos de ensino, e de ampliar o acesso à educação superior. Não se pode esquecer, porém, que novas tecnologias e informações não tornam os docentes dispensáveis, mas modificam o papel desta em relação ao processo de aprendizagem e que o diálogo permanente que transforma a informação em conhecimento e compreensão passa a ser fundamental. As instituições de educação superior devem ter a liderança no aproveitamento das vantagens e do potencial das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), cuidando da qualidade e mantendo níveis elevados nas práticas e resultados da educação, com um espírito de abertura, igualdade e cooperação internacional..."

EDUCAÇÃO PERMANENTE

Um dos fatores que pesam no processo de formação nos dias de hoje é a obsolescência do conhecimento. **Um diploma agora não garante que seu titular tenha um conhecimento adequado às necessidades da sociedade por muito tempo**. Necessita de atualização permanente. A universidade vem se esforçando para incorporar as transformações que ocorrem no mundo, "mas sem sucesso", afirma Cristóvam Buarque, para quem **"a estrutura dos cursos, a duração dos doutorados e as limitações dos departamentos vêm impedindo que o conhecimento dentro das universidades avance tão rapidamente quanto fora dela".**

Olhando de novo a história, vemos que há mais de um quarto de século, a UNESCO publicou uma das obras de maior impacto de sua história, como bem acentuou Gabriel Macaya, reitor da Universidade de Costa Rica. O relatório da comissão. Presidida por Edgar Faure, teve o título de "Aprender a ser". Resultado indireto, segundo muitos especialistas, da crise de 1968, este documento, cujas linhas foram retomadas e, em alguns casos, atualizadas pelo Informe Delors (1996), provocou, no mundo inteiro, uma tomada de posição sobre a necessidade de reformas profundas no conceito e na prática da educação, chamando a atenção sobre algumas idéias básicas, entre elas a de "educação permanente", e de "sociedade educativa". O informe Faure analisou as atividades escolares e extra-escolares sem determinar uma ordem hierárquica. Desde então, ficou claro para todos os planejadores em educação que aprender se faz dentro e fora da escola e é assunto de toda uma vida, por sua duração e diversidade".

É de Carlos Tunnerman, da Nicarágua, a afirmação de que "dois elementos levam em sua evolução em direção do conceito de educação permanente. O primeiro deles é a aceitação da idéia de que **o homem se educa durante toda sua vida**. O segundo é **o reconhecimento de todas as possibilidades educativas que oferece a vida em sociedade**. O primeiro delas rompe com o condicionamento do tempo e do mito da "idade escolar". O segundo implica na aceitação de que o processo educativo vai além dos limites da aula, do "espaço escolar".

Em 1972, a Universidade de Stanford, na Califórnia, já desenvolvia programas de teleducação destinados à atualização de engenheiros e técnicos de empresas situadas na "San Francisco Bay Area". Atualmente, universidades, como a Federal de Santa Catarina, no Sul do Brasil, utilizando internet e os sistemas de teleconferência, com comunicação direta nos dois sentidos, dão cursos de atualização a engenheiros e técnicos de alto nível de empresas como a Petrobrás, em seus locais de trabalho, a milhares de quilômetros da sede da Universidade, na Amazônia, no Nordeste ou na plataforma marítima no Atlântico Sul. Em Barcelona, Catalunha, Espanha, a UOC – Universidade Aberta da Catalunha- uma universidade real mas 100% virtual, forma adultos, a maioria empregados, em diversas áreas do conhecimento.

A inserção da educação permanente na prática da educação superior, segundo se deduz da experiência internacional da UNESCO neste campo, pode ser alcançada, através de programas como os seguintes:

1- criação de estruturas em educação permanente, e contínua com finalidades de coordenação nas áreas acadêmicas da universidade, otimizando desta maneira os recursos físicos e humanos;

2- oferecimento de programas de "atualização profissional permanente" destinados aos formados e a outros profissionais;

3- programas de educação voltados à reflexão e visão estética como ampliação para os profissionais desta área ou como nova dimensão para profissionais de outras disciplinas que necessitem de desenvolver a noção de domínio universal, através do conhecimento de obras de arte, imaginação, literatura e o pensamento;

4- Programas de diferentes niveis para adultos que não tenham tido oportunidade de formação universitária, e, no Brasil, volta à idéia de estudante especial que poderia se matricular em disciplinas individuais, recebendo ao final, um certificado de conclusão da disciplina;

5- Programas de conteúdo social e econômico, destinados à interpretação justa dos acontecimentos nacionais como internacionais;

6- Fortalecimento da cultura do lazer, orientada em direção da criatividade, do desfrute da natureza e do crescimento como pessoa individual e coletiva.

No Brasil, hoje a revisão do conceito e da prática da extensão, em curso sobretudo nas universidades federais, pode e deve incluir elementos desta natureza. Não vou me alongar aqui sobre este tema. Tive a oportunidade de faze-lo em duas ocasiões: inicialmente na apresentação de um trabalho ao VI

Congresso Ibero-Americano de Extensão sobre "Bases conceituais para a extensão" que foi publicado pela "Folha Médica" publicação da UNIFESP/EPM – Universidade Federal de São Paulo- e SPDM- Sociedade Paulista para o Desenvolvimento da Medicina- jan/fev.mar. 2002); em segundo lugar, através de um segundo documento elaborado a pedido do Decanato de Extensão da UnB, sobre "Memórias da extensão na UnB nos anos duros dos setenta".

Nos dois trabalhos, acentuei que é necessário deixar de lado completamente a noção de extensão que para aqui foi trazida pelos norte-americanos com uma concepção elitista e arrogante de quem tem cultura e vai levá-la para os incultos. É necessário por em prática as idéias de Paulo Freire esboçadas em seu documento de 1969, hoje um clássico, sobre extensão ou comunicação. Há em curso, no país, experiências interessantes que tentam por a universidade em contacto permanente com a sociedade. Mas, mesmo no passado, houve experiências positivas neste sentido. Surpreendentemente, foi o caso da maneira como se desenvolveram as atividades do Campus Avançado da UnB em Barra do Garças, Mato Grosso, no quadro do Projeto Rondon, e um grande projeto interdisciplinar sobre Medicina comunitária em Planaltina, onde participaram estudantes da área de saúde, de Artes, de Comunicação, de Serviço Social e de Educação, entre outros. É certo também que extensão, em hipótese alguma, pode ser refúgio para quem não quer desenvolver trabalhos com método e rigor, mas sim ser sinônimo de pertinência, com o desenvolvimento de atividades que favoreçam o crescimento pessoal, reforcem a identidade cultural e contribuam para a solução de problemas sociais de toda a coletividade

EXPERIÊNCIAS INOVADORAS

Ao se falar de experiências inovadoras, pode-se pensar no nível de países, como de instituição. Fixando-nos no primeiro destes quadro, é importante olhar, com visão crítica, o que se passa, hoje, na China. Estive neste país recentemente duas vezes e pude observar coisas incríveis. Na área econômica, que diferença em relação à América Latina! Nesta região, nas últimas décadas, seguindo os conselhos dos tecnocratas do Banco Mundial e do FMI, os 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.

Na China, a realidade é outra. Ali as coisas estão mudando 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 de uma pneumonia atípica, deve continuar desenvolvendo-se 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 governantes do tipo dos srs. Menem, Collor de Melo e Fernando Cardoso, para citar apenas alguns dos que foram mais longe numa política de descapitalização de 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 Longo, ex-

diretor da FINEP, atualmente presidente da UNIREDE, 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".

É evidente que não regressei da China, país onde estive recentemente, amando o regime, nem algumas de suas características como a pena de morte, o papel de subserviência da mulher, a ambigüidade da situação de minorias, em particular as mussulmanas. Mas, olhando e conversando com professores universitários, pude ver que ainda que os salários nominais sejam baixos, têm moradia subsidiada, educação de qualidade para os filhos, saúde básica para toda a família, créditos para a pesquisa.

Aliás, ali se investe muito em pesquisa e educação e utilizam-se as novas tecnologias para a formação em massa de professores. Segundo o jornal francês "Le Monde" de 04.11.2003, a China está, hoje, entre os três países que mais investem em pesquisa e desenvolvimento, vindo logo após os Estados Unidos e o Japão. 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. A China conta 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 Extrerior. É um país que se prepara para exercer um papel de liderança na sociedade do conhecimento. Em Hangzhou, capital da província de Zhejiang, um dos lugares em que estive, a Toshiba estava construindo a maior fábrica de computadores no mundo e pretende atuar em combinação com a universidade pública local, que faz parte do grupo de sete universidades mais importantes do país. Tal fato seguramente não é coincidência. Destaque-se que a Universidade de Zhejiang, em Hangzhou, criada em 1897, faz parte do grupo das nove universidades mais poderosas do país. A província de Zhejiang tem crescimentos muito superiores aos da média nacional (pelo menos 13% ao ano, e, nos primeiros seis meses desta ano, já havia alcançado um crescimento superior ao de 12.6%). E tudo isto num quadro em que, sem alarde, uma população de 1 bilhão e trezentos milhões de habitantes têm o que comer, ao contrário de outros países, que se submeteram a uma política falida de subserviência total ao mercado.

A questão que se coloca, hoje, sempre que se debate este tema, é sobre quais serão as implicações, neste domínio, para a China, resultantes de sua admissão como membro da OMC. Nos debates de que participei sobre o tema em Hangzhou, em 2002, saí com a impressão de que os chineses querem ficar com a manteiga e com o dinheiro da manteiga, segundo a expressão utilizada na França ("garder le beurre et l'argent du beurre"). Visivelmente, os chineses pensam tirar partido das disposições da OMC, penetrando, por exemplo, no comércio de serviços educativos de outros países, guardando, no entanto, o controle sobre seu sistema que seria aberto segundo suas conveniências e suas decisões soberanas. É um ponto que, seguramente, despertará polêmicas, não será fácil e os especialistas no mundo inteiro acompanharão com bastante interesse. Do resultado deste desafio que se impuseram os chineses, saber-se-á se a atual distribuição de poder no mundo será mantida e se os Estados Unidos conseguirão manter sua economia baseada sobre deficits

brutais que são financiados pelo mundo inteiro, pelo poder das armas e pelo controle das organizações mundiais, em particular as que se ocupam das questões de finanças e comércio.

Quando se fala de experiências inovadoras a nível institucional, seguramente muitos relatos podem ser feitos. Mencionemos, antes de concluir, dois casos atuais. Em Belém, na sede do NAEA – Núcleo de Altos Estudos da Amazônia, da Universidade Federal do Pará, reuniram-se recentemente (junho de 2003), sob os auspícios da Universidade das Nações Unidas e da UNESCO-MAB, representantes de vários países amazônicos para elaborar um projeto de curso virtual a nivel de especialização em políticas científicas e tecnológicas da Amazônia destinado a professores e funcionários de agências de desenvolvimento. Trata-se de curso multidisciplonar, baseado em experiências passadas do NAEA e da UNAMAZ com a UNESCO, quando obtiveram sua formação em nível de especialização e em forma presencial, muitos dos responsáveis atuais pela política amazônica em seus respectivos países. Da reunião participaram representantes da Organização do Tratado Amazônico, da UNIREDE brasileira, da Universidade das Nações Unidas e da Universidade Aberta da Catalunha.

Mais acima, já mencionamos o projeto de formação de professores que está sendo implementado em Minas Gerais com base em um projeto que foi posto à disposição do governo de Minas Gerais pelo Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária que reuniu, em torno de um ideal de cooperação solidária, universidades espanholas (Las Palmas de Gran Canaria) e representantes de universidades brasileiras (UFSC., UFMT e UFMG), sob coordenação da UNU. O projeto é inovador por várias razões.

A CMES 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 niveis 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 ».

A implementação do programa está a cargo de uma rede de 18 universidades, públicas e privadas, que atuam no Estado de Minas Gerais e isto é uma grande novidade. Os cursos, combinam métodos presenciais tradicionais com ensino a distância, incluindo-se elementos virtuais. As atividades iniciaram-se em janeiro de 2002, com previsão de duração de três

anos, beneficiando 15 mil professores em exercício que não dispõem de um título de educação superior.

O projeto é inovador também porque parte da experiência concreta do professor em sua sala de aula, sendo ele considerado simultaneamente : a) um profissional que domina um instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele ; b) um pensador capaz de (re)significar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação ; c) um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade.

Na elaboração do projeto, decidiu-se privilegiar a tese da qualidade que não poderá ser inferior à dos melhores cursos de educação existentes no espaço ibero-americano. O programa inova ainda ao prever, como componentes curriculares, três grandes blocos que compreendem: a) núcleo de conteúdos do ensino fundamental b) núcleo de conteúdos pedagógicos e c) núcleo integrador. A parte mais inovadora é, sem dúvida, a que diz respeito ao núcleo integrador. De acordo com o projeto elaborado sob os auspícios da Universidade das Nações Unidas, « o núcleo integrador compreende espaços e tempos curriculares especificamente voltados para o trabalho interdisciplinar e para a relação teoria/prática centrada na escola em que trabalha o professor-cursista. Assim, inclui : a) o eixo integrador –identidade profissional do professor, b) seminários de ensino enpesquisa, c) cultura contemporânea.

Em cada módulo, o eixo integrador se desdobra em um tema geral, de caráter interdisciplinar, que atravessa todas as áreas temáticas articulando-as entre si, ajudando a relacionar os conteúdos cognitivos com a prática cotidiana do professor no seu campo de trabalho, promovendo a reflexão sobre essa prática concreta, e favorecendo o compromisso com a educação e a construção do sucesso escolar. Esses temas são os seguintes: -Educação, Família e Sociedade; -Educação, Sociedade e Cidadania; -A escola como campo da prática pedagógica;-a escola como instituição social;-proposta político-pedagógica da escola;-organização do ensino e do trabalho escolar;-dinâmica psico-social da classe;-teoria e prática educativa : especificidade do trabalho docente

O segundo componente do núcleo integrador é constituido pelos seminários de ensino e de pesquisa, que visam a promover a articulação entre teoria e prática pedagógica. Os seminários se desenvolvem ao longo de oito módulos: -o campo da educação e da pedagogia;-ciência e realidade : fontes da pesquisa em educação; -definição de um problema de pesquisa; -metodologia de pesquisa : abordagem qualitativa-quantitativa; -oificina de pesquisa;-oficina de monografia;-análise crítica do currículo do curso normal superior

Finalmente, os tópicos de cultura contemporânea destinam-se a ampliar os horizontes dos professores-cursistas e a estimulá-los a uma permanente participação em eventos educacionais e culturais. Trata-se de um espaço a ser programado em detalhe pela própria agência formadora, uma universidade, incorporando o debate de questões relevantes do momento, a fruição de eventos artísticos e de eventos educacionais e culturais, relacionados com: -informática;-cinema;-teatro;-televisão;-literatura.

CONCLUSÕES

Como conclusão de todas estas reflexões, poderíamos dizer que não há modelos a serem copiados para se elaborar uma reforma universitária e que esta deve ser feita já, porém, como resultado de diálogos dentro das comunidades acadêmicas e diálogo com os diversos segmentos da sociedade. O MEC e as universidades fazem bem em trazer este debate para as ruas.

Não há dúvidas de que seria necessária uma lei orgânica do ensino superior. A legislação atual é insuficiente e não toma em consideração a diversidade de modelos já existente no país. Uma tentação a se evitar, então, será a de se querer entrar em todos os detalhes da ação das universidades, o que levaria, seguramente, à proposta de um modelo único para todas as instituições, em todos os lugares. A experiência da reforma de 1968 mostra que essa solução não é adequada. Melhor instrumento para se alcançar este objetivo não pode ser outro que aquele indicado pela CMES: definir ou redefinir, em colaboração com a sociedade, as missões de cada universidade.

Neste quadro, uma nova lei poderia definir os princípios básicos em que deve se fundar a ação dos estabelecimentos de ensino superior, a função do Estado como responsável por assegurar que o ensino funciona como um serviço público direta ou indretamente através dop sistema de concessão, delegação ou autorização. O estabelecimento de um sistema de avaliação mais formativo que punitivo, como acaba de ser proposto por uma comissão presidida por José Dias Sobrinho, deverá estimular a busca de qualidade pertinentee, mas também estimular a correção de situações abusivas ou escandalosas.

"Festina lente" (anda depressa, devagar) diziam os romanos. Há medidas que são urgentes: coibir abusos da comercialização frenética e reforçar a atuação sistêmica de instituições que agem com a intenção de prestar um serviço público à comunidade Outras devem sofrer um processo de maturação. Um seminário como este que se realiza agora não pode dar resposta a tudo. Seria muita pretensão. É necessário estabelecer-se um sistema de seguimento que preveja o aprofundamento das propostas aqui feitas e que dele participem ativamente os estabelecimentos de ensino superior. Neste processo, instituições de pesquisa sobre o ensino superior como já existem no Brasil (NUPES na USP, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de Brasília e outros. Especial atenção deve ser dado ao Instituto de Gestão Universitária que se pretende desenvolver na UFSC, no marco de uma cátedra de gestão universitária da UNESCO e que conta com os auspícios da UNU e da UNESCO (Programa GUNI – Global University Network for Innovations).

Há princípios básicos que devem nortear esta reflexão e ação e muitos deles podem ser encontrados na Declaração Mundial sobre o Ensino Superior adotada pela Conferência de Paris de 1998, recentemente ratificadas pela Conferência Paris + 5.

Devemos olhar o futuro, mas para isto é útil recordar o passado. Neste contexto são fundamentais os trabalhos de pesquisadores como Luiz Antonio Cunha que com sua triade

clássica ocupa um lugar de destaque nesta reflexão ("A Universidade Temporã", "A Universidade Crítica", "A Universidade reformanda").

No mundo atual, nenhuma instituição pode viver isolada. Com o desenvolvimento de internet, campus virtuais regionais, nacionais e mesmo globais podem ser formados, favorecendo um desenvolvimento ainda maior de acordos de cooperação interuniversitários e de redes específicas. Estas redes serão fundamentais no tratamento de problemas que são comuns à humanidade, como a paz, o desenvolvimento, a proteção do meio ambiente, para sugerir apenas alguns e pra a melhoria da qualidade da pesquisa e da formação. Redes devem ser estimuladas, inclusive no que diz respeito à: a) utilização das novas tecnologias como buscam fazer, agora, em nível nacional a UNIREDE e no nível internacional o GUS –Global University System- e a rede de cátedras UNESCO em e-learning lançadas pela UOC- Universidade Aberta da Catalunha- e a Universidade de Tampere, na Finlândia; b) vínculos com o mundo do trabalho na linha do que busca faer, colm dificuldades, a UNITRABALHO e c) desenvolvimento de um sistema de acreditação nacional e regional, eventualmente no quadro da convenção regional firmada na América Latina nos anos setenta sobr reconhecimento de estudos e diplomas do ensino superior, recusando, aqui como em todos os aspectos ligados ao ensino superior, a aceitação de modelos impostos seja de onde estes vierem.

A pesquisa como método pedagógico deve estar presente em todos os programas de formação e o desenvolvimento de um sistema de pós-graduação profundamente vinculado com a implementação de um sistema nacional de ciência e tecnologia impõe-se com acertos a serem feitos entre organismos do MEC e do MCT

E, por fim, é fundamental firmar pé no conceito de que educação em todos os níveis, inclusive no superior, é um direito humano. O acesso universal da educação pode ser feito através da adoção de uma série de medidas em particular pela utilização das tecnologias da comunicação e este acesso deve ser um instrumento para se eliminar a exclusão digital e exclusão social. A educação permanente deve tornar-se um objetivo a ser atingido, para isso sendo necessária a reconstrução da extensão em novas bases filosóficas e administrativas, o desenvolvimento do ensino virtual e a distância, a volta à utilização de fórmulas como a dos alunos especiais.

Em síntese, pois: entre as medidas a médio e longo prazo, é necessária a eliminação do analfabetismo e a melhoria do ensino primário e secundário públicos. Uma maior integração entre o ensino superior e demais níveis é fundamental, através da formação de professores, da pesquisa, de experiências como as de Santa Maria, de Brasília e da João Pessoa. A utilização inteligente do ensino a distância e virtual, inclusive para o aperfeiçoamento pedagógico dos professores, o que abrange o uso das novas tecnologias. Medidas como o desenvolvimento dos cursos noturnos completarão o quadro que assegurará uma melhor democratização do sistema.

Evidentemente, nada disto poderá ser feito se a condição e o estatuto dos docentes não sofrer também melhorias e se a reconstrução da extensão não visar a uma efetiva maior integração com a sociedade.

Estudos devem ser feitos sobre a questão do financiamento e sobre todas as modalidades para se corrigirem injustiças ainda existentes no acesso.

Finalmente, debates com todos os segmentos da sociedade devem ser feitos já.

Tivemos a oportunidade de mencionar o que ocorreu com a UFMG nos anos sessenta. Ali houve debates e a reforma acabou sendo legitimada pela comunidade acadêmica e por setores da sociedade. Grande parte da discussão, no entanto, foi feita com base em uma visão humanística e social da universidade, em que a idéia de servir ao povo é ligada à de liberdade. Estes conceitos são encontrados num texto que, sob o título de Plano de Reforma da UFMG, serviu de base aos debates e às reformas que ali se implantavam (in "A Universidade reformanda", Luiz Antonio Cunha"). É deste documento a referência com que concluo estas reflexões:

> "-A universidade deve estar aberta ao povo, expressar os interesses da comunidade e não as vontades particulares. Por isto, não tolera os radicalismos, os compromissos ideológicos e políticos. Outras instituições expressarão também interesses gerais, como, por exemplo, o Estado moderno: todavia, enquanto o Estado, ao tornar-se totalitário e ideologicamente particularista, ainda continua a preencher certas funções de caráter geral, a sobrevivência da universidade está necessariamente associada ao exercício da liberdade".

REFERÊNCIAS

1. AUCC, EUA, ACE y CHEA. "Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'Accord général sur le commerce des services", 2001. (Versión francesa en Internet disponible en www.aucc.ca.)

2. BARRET, Brendan y CHONG, NG (Universidad de las Naciones Unidas). *UNU Virtual University/online education initiative*. Strategic Note, 12 March 2002. Consultation draft www.unu.edu.

3. BERTRAND, Agnès et KALAfatides – omc, LE POUVOIR INVISIBLE – Fayard, Paris, 2002

4. BJÖRN, Hettne; INOTAI, András and SUNKEL, Osvaldo – Globalism and the new regionalism – The New Regionalism series- A UNU/WIDER study –Mcmillan Press. London- 1999

5. BOTOMÉ, S.P. Pesquisa alienada e ensino alienado, Petrópolis, Vozes, 1996

6. BORRERO CABAL, Alfonso- The university as an institution today – International Development Research Centre (Canada), Unesco (Paris) – 1993

7. BRICAL, Josep M. *Universidad 2 mil*. CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas), 2000

8. BROVETTO, Jorge. "A educação na América Latina: balanço e perspectivas", pág. 345 a 356. Em TRINDADE, Hélgio, y BLANQUES, Jean-Michel (org.). *Os desafios da educação na América Latina*. Coleção universi@s. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.]

9. BRUNNER, J.J. – Educación Superior en América Latina, cambios y desafíos- Santiago- Fondo de Cultura, 1995

10. BUARQUE- Cristovam- A aventura da universidade- Editora UNESPO – Paz e Terra- São Paulo 1993

11. BUARQUE, "The university at a crossroad". Discurso de abertura da Conferência organizada pela UNESCO em comemoração dos cinco anos da CMES (Paris,+ 5), 2003

12. CARNOY, Martin – Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber- Brasília, UNESCO- 2002

13. CARNOY, Martin- Sustaining the new economy – work, family, and community in the information age- Russel Sage Foundation, N.Y. and Harvard University Press, London (2000)

14. CAROS AMIGOS- Edição Especial- número 9- novembro de 2001- A universidade no espelho- Para onde caminha o ensino superior no Brasil

15. CARVALHO DA SILVA, Alberto et alii- Universidade pública, política, desempenho, perspectivas- Papirus Editora- Campinas, 1991

16. CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo W. e BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela – Desigualdade e a questão social – EDUC- Editora da PUC-SP- 2000

17. CASTELLS, Manuel, La galaxia intrernet – reflexiones sobre internet, empresa y sociedad- Areté- Barcelona, 2001

18. COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO- Ottawa, Canada 1998- Rénover ensemble l'enseignement supérieur – Document d'animation sur la Conférence Mondiale sur l'enseignement supérieur

19. CUNHA, Luiz Antônio (2003) – Por uma lei orgânica do ensino superior – texto apresentado na mesa redonda "Universidade XXI, resgate do futuro, estrutura e ordenação do sistema, a tensão entre o público e o privado no seminário "universidade por que e para que reformar?, promovido pela SESU/MEC e pela Comissão de Educação do Senado e da Câmara dos Deputados em Brasília, 6-7/8/2003.

20. CUNHA, Luiz Antonio – A Universidade Temporã- Rio- Editora Civilização Brasileira (1980); A universidade Crítica, Freancisco Alves, rio (1983), A Universidade reformanda, Francisco Alves, Rio, 1988

21. DA SILVA, Luis Inácio LULA e BUARQUE, Cristóvam – Educação urgente – Proposta Nacional de educação do governo paralelo, 1990

22. DE LOSADA, Cristóbal Aljovín y CAVERO, César Germaná – La universidad en el Perú- Fondo Editorial- Lima- 2002

23. DE MENEZES NETO, Paulo Elpídio- Universidade, Ação e Reflexão- Editora UFC- PROED, Fortaleza, 1983

24. DE SOUZA, Edson Machado- Crises & Desafios no ensino superior do Brasil – Universidade Federal do Ceará, 1980

25. DEEPAK NAYYAR (editor). *Governing Globalization. UNU/Wider Studies in Development Economics*. Oxford University Press, 2002.

26. DEFARGES, Philippe Moreau- La mondialisation – Que sais-je nº 1687- PUF- Paris, 1997

27. DIAS, Marco Antonio R. "Utopía y comercialización en la educación superior del siglo XXI",pág. 11 a 44. En: *Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI*. (M.A.R. Dias, coordinador). Madrid: CRUE, 2002.
28. DIAS, Marco Antonio R. "A OMC e a educação superior para o mercado" - pgs. 45 a 80- in *A educação superior frente a Davos*, organizado por Jorge Brovetto, Miguel Rojas Mix y Wrana M. Panizzi, Editora UFRGS, 2003.

29. DIAS, Marco Antonio R. "De Córdoba (1918) a París (1998). Los desafíos para la educación superior", pág. 71 a 86. In: *Universidad iberoamericana. Globalización e identidad*, a cargo de J. Brovetto y M. Rojas Mix. Colección Extremadura. Impreso en España. ISBN- 84-921818-4-2. Cexeci *[et al.]*, 1998.

30. DIAS, Marco Antonio R. "Lo público, lo privado y la internacionalización en la educación superior", pág. 23 a 64. In: *Córdoba Eje XXI. La universidad pública en la respuesta iberoamericana a la globalización*, organizado por Jorge González, M.R. Mix y J. Brovetto, Universidad Nacional de Córdoba, AUGM, Junta de Extremadura y CEXECI, 2003.

31. DIAS, Marco Antonio R. – Espais solidaris en temps d'obscurantisme – Lliçó inaugural pronunciada am motiu de l'acte d'inauguració oficial del curs acadèmic 2003-2004- Barcelona, 25 de setembe del 2003- Edición UPC – Universitat Politècnica de Catalunya

32. DONIDA, Domingos Armando. *Cooperação Internacional. Universidade do Vale do Rio dos Sinos*. Centro de Ciências Humanas, São Leopoldo, Brasil, nov. 2002.

33. DOS SANTOS, Carlos Roberto Antunes – Educação e desenvolvimento in Folha de São Paulo, 16-06-2003

34. DOS SANTOS, Theotônio (coordenador) – Os impasses da globalização – hegemonia e contra-hegemonia – Editora da PUC Rio, Edições Loyola –Rio- 2003

35. DUART, Josep M. Y Sangrà, Albert- Aprender en la virtualidad- Gredisa Editoral- Biblioteca de educación- Barcelona, 2000

36. DUWAY, Jean-Michel. "Dans la ruche de Porto Alegre". *Le Monde* 6.2.2003, pág. 15.

37. FERRER LLOP, Josep. "El marco jurídico del desarrollo universitario en España." Presentación hecha en Barcelona durante la asamblea general de la red CINDA, 2003.

38. GACEL-ÁVILA, Jocelyne- La internacionalización de la educación Superior – paradigama para la ciudadanía global- Universidad de Guadalajara – 2003

39. GARCIA-GUADILLA, Carmen (editora) – El difícl equilibrio: la educación superior como bién público y comercio de servicios – implicaciones del AGCS (GATS) Universidad de Lima- Columbus- 2003

40. GARCIA-GUADILLA – Tensiones y Transiciones – Educación Superior latinoamericana en los albores del tercer milenio – Cendes, Nueva Sociedad, Caracas, 2002

41. Gazzola, Ana Lúcia Almeida – Cursos noturnos e igualdade no acesso in Universidade XXI – Brasília- agosto de 2003, ano 1, nº 1, pgs. 28 e 29

42. HAYTON, Annete and PACZUSKA, Anna – Acces, Participation and Higher Education – Policy and Practice- Kogan Page- London- 2002

43. HETTNE, Bjorn. "The new regionalism. Implications for global development and international security". Wider. World Institute for Development Economics Research. Helsinki. UNU, 1993.

44. HUSEN, Torstan (editor) – The role of the university – a global perspective (UNU and UNESCO) – 1994

45. JOHNSTONE, Bruce avec Arora, Alka et Experton, Willian – 1998- Banque Mondiale- Le financement et la gestion de l'enseignement supérieur : l'état des reformes dans le monde- contribution de la Banque Mondiale à la CMES

46. JORNAL DA UNICAMP- Campinas, julho de 1998- Manifesto: pesquisadores pedem reforma urgente.

47. KNIGHT, Jane. *Trade in Higher Education Services: the implication of GATS-Report*. www.obhe.ac.uk, 2002.

48. LEGENDRE, Pierre. "Nous assistons à une escalade de l'obscurantisme". Entrevista especial en el periódico *Le Monde* 23.10.2001.

49. LORFENZI, Jean-Hervé et Payan, Jean-Jacques- L'1université maltraitée- Plon, Paris, 2003

50. MANCUSO DO COUTO, Odilon e outros – Financiamento da educação superior brasileira – o sistema público federal- documento elaborado para apresentação na CMES, Paris, 1998.

51. MAQUART, Daniel- Justice et Paix-France- Maîtriser la mondialisation- Centurion/Cerf/Fleurus-Mame, Bayard éditions, Paris 2003

52. MARCOVITCH – Jacques- "A universidade im possível" – São Paulo, 1998- Futura

53. 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. In: "Hacia una nueva educación superior". Colección Respuestas. Caracas, Venezuela: Ediciones Cresalc/UNESCO, 1997.

54. MEC-Universidade XXI- O desafio da educação superior- Brasília, agosto de 2003, Ano I, número 1.

55. Menezes, Luís Carlos – Universidade sitiada – a ameaça à liquidação da universidade brasileira- Editora Fundação Perseu Abramo- 2000

56. Michavila, Francisco e Martinez, Jorge – La autonomía y la evaluación de la calidad, cimientos de la universidad futura, 2003

57. OCDE. "Redéfinir l'enseignement tertiaire". Também em inglês - "Redefining Tertiary Education". 1998.

58. POCH, Raphael- (2003) – Visita a la "fábrica global" de Zhejiang- La Vanguardia, Barcelona, pg. 9, 24.10.2003

59. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL COMERCIO (OMC). Os documentos da OMC citados neste trabalho podem ser encontrados na página web de la OMC (www.wto.org), em particular na parte relativa aos serviços.

60. PAES DE CARVALHO, Antonio; DOS SANTOS, Carlos Roberto Antunes et alii (1998) A crise da universidade- Editora Revan, Rio de Janeiro

61. PANIZZI, Wrana Maria (organizadora) – BORJA, Rodrigo, DIAS, M.A.R. e GOTTIFREDI, Juan Carlos – Ed. Da UFRGS- 2003, Porto Alegre

62. PINTO DA LUZ, Joaquim Rodolfo – Financiamento da educação superior pública federal, trabalho apresentado ao Seminário Autonomia e Desenvolvimento Nacional em maio de 1999, no Congresso Nacional e na CMES, em Paris, em outubro de 1998

63. RIBEIRO,Darcy- A universidade necessária- 4ª. Edição- Paz e Terra- 1982

64. RICUPERO, Rubens. *Rebuilding confidence in the multilateral trading system: closing the 'legitmacy gap'*, pág. 37 a 58, capítulo 3. In SAMPSON, Gary P. (editor). "The role of the World Trade Organization in Global Governance". UNU Press, 2001.

65. ROSSATO, Ricardo- Universidade: nove séculos de história- Universidade de Passo Fundo, 1998

66. SAMPSON, Gary P. (editor). *The role of the World Trade Organization in Global Governance*. United Nations University Press. UNU; Tokyo, París, Nueva York, 2001.

67. SAMPSON, Gary P. And BRADNEE Chambers- Trade, Environment and the millennium- The United Nations University Press- 1999

68. SANGRÀ, Albert – La calidad en las experiencias virtuales de educación superior- 2003-http://www.aefool.com/int/detalle_articulo.asp?ID=248

69. SAVIANI, Demerval – Ensino Público e algumas falas sobre universidade- nº 109 coleções polêmicas do nosso tempo – Cortez Editora e Editora Artes Associados- 3ª. Edição

70. SEN, Amartya – Un nouveau modèle économique – Développement, Justice, liberté- Odile Jacob (poches) février 2003

71. SOBRINHO, José Dias – "Avaliação da educação superior", Petrópolis, Editora Vozes- 2002

72. UNESCO. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998.

    a) "L'enseignement supérieur au XXIe siècle. Vision et actions". Unesco, París, 5-9 octubre 1998. Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. Rapport final (Suzy Halimi). Esta publicação existe também em inglês e espanhol e contém alguns dos principais documentos da CMES, incluídos a Declaração e o Marco de Ação Prioritário.

    b) Os textos podem também serem encontrados em Internet na página web da Unesco -www.unesco.org/education/educprogr/wche.htm/ e em www.mardias.net

    c) Em português, o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) publicou en 1999 un livro contendo os documentos básicos y os

principais discursos na CMES (Tendências da Educação Superior para o Século XXI. Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. (CRUB – Unesco, com o apoio da CAPES, 1999.

d) Em abril de 2002, a CRUE (Conferência de Reitores das Universidades Espanholas) e a Fundação Universitária de Cooperação Internacional (Madrid), publicaram um livro que continha, em castelhano, os principais documentos da CMES: "*Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI"*).

73. UNESCO. *Expert meeting on the impact of globalization on quality assurance, accreditation and the recognition of qualifications in higher education*. Unesco, París, 10-11 september 2001. "Draft conclusions and recommendations". Disponível em http://www.unesco.org/education/studyingabroad. Ver também UNESCO/Council of Europe. Code of good practice in the provision of transnational education adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee at its second meeting, Riga, 6 June 2001.

74. UNESCO- Division de l'enseignement supérieur – Quelle formation pour les enseignants du premier degré ? (Jacques Pauvert et R. Séguin) – Paris, 1990

75. UNESCO- A educação no mundo, volume 2 o ensino superior – Editora da USP e Editora Saraiva , 1982

76. WORLD BANK. *Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education*, 2003.

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

78. VAN GINKEL, Hans- Mobilizing for Sustainable Development – Meeting of Higher Education Partners – WCHE + 5, Paris, 22-25.06.2003
79. VARIS, Tapio, UTSUMI, Takeshi, Klemm William (eds.) – Global Peace through the global university system- University of Tampere- Finland- 2003

80. VIDAL VILLA, José María y MARTÍNEZ PEINADO, Javier. "Economía mundial" (segunda edición). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, SAU, 2001.

81. ZAINKO, Maria Amália Sabbagh – Planejamento, Universidade e Modernidade- All-Graff Editora, Curitiba, 1998

82. ZOELLICK, Robert. Unleashing trade winds. En: *The Economist* (pág. 25-29), december 7th-13th 2002.

83. Zweig, Stefan- Le monde d'hier- Souvenirs d'un européen- Belfond, França, 1993

B - APRESENTAÇÃO ORAL – Brasília, 27 de novembro de 2003

PRODUÇÃO, PARTILHA E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias
Assessor especial do reitor da UNU

Senhoras e senhores,

É um privilégio estar aqui, hoje, para discutir um tema –o da formação e da pesquisa no nível superior- que é fundamental para que este país, o Brasil, possa, enfim, assegurar sua independência e construir uma sociedade efetivamente mais justa e democrática.

O tema é importante, atual, polêmico. Se todos pensassem igual, seria monótono. O próprio da Democracia é garantir a existência de pensamentos contrários. Por outro lado, sobre a questão da universidade, não há, nem pode haver donos da verdade. E também não há neutralidade, Deram-me a oportunidade de falar, Não busco neutralidade neste tema. De qualquer forma, para que nos situemos dentro do tema, permitam-me iniciar com algumas notas pessoais.

Estive quase vinte anos na UNESCO –uma organização criada por gente como Jacques Maritain que defendia princípios humanistas, que assinalava que cada sociedade devia definir seu ideal histórico, que considerava a educação como fundamental para a constituição da personalidade e para o estabelecimento de uma verdadeira democracia mundial no pós-guerra depois de tantas destruições da Segunda Guerra Mundial. Antes de me deslocar para Paris, a fim de prestar serviços à UNESCO, estive onze anos na UnB, onde fui professor, chefe de departamento e vice-reitor (1970-1981). Orgulho-me de, num período difícil e ocupando funções de responsabilidade acadêmica e administrativa, fui convidado para ser paraninfo ou patrono de carreiras as mais diversas na Universidade. Eram tempos duros, ali também não se permitia neutralidade.

Aposentei-me da UNESCO em 1999, num momento contraditório na esfera internacional. Contraditório porque em 1998, realizou-se em Paris, a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior - CMES. Quase cinco mil pessoas participaram deste encontro. Tratava-se de representantes de mais de 180 países, 125 ministros de estado chefiando as delegações nacionais, de representantes de estudantes, de professores, de toda a comunidade acadêmica, de parlamentos, de um sem número de ONGs que sentiam a importância do

ensino superior para o desenvolvimento dos países, tendo todos declarado, ao final, que o ensino superior era um bem público, baseado no direito humano. No entanto, ao mesmo tempo, "em catimini", "na moita", em segredo, aproveitando o embalo da consolidação de um poder monopolista mundial, grupos muito conscientes do que faziam, lançavam as bases para a transformação de toda a educação numa mercadoria. Oficializavam, assim, uma tendência já existente em vários países de que educação não é para todos, educação é para quem pode pagar, educação não é instrumento de liberação como queria Paulo Freire, educação é uma arma para manter poder, concentração, exclusão e miséria.

Mas, aqui, como em tantas outras situações, são os poetas e, em particular os compositores de música popular que melhor que nós, professores, especialistas, sociólogos ou o que sejam, são capazes de exprimir o que sente e o que pensa o povo destes problemas. Vejam, ou melhor, escutem o que dizia e cantava, no final dos anos sessenta, um poeta popular que não é de meus preferidos:

> 1- Felicidade! Passei no vestibular, mas a faculdade é particular.
> Particular, ela é particular
> Particular, ela é particular
>
> 2- Livros tão caros, tanta taxa para pagar, meu dinheiro muito raro, alguém teve que emprestar
> O meu dinheiro alguém teve que emprestar (2 vezes)
>
> 3- Morei no subúrbio, andei de trem atrasado, do trabalho ia pra aula sem jantar e bem cansado.
> Mas lá em casa, a meia noite, tinha sempre a me esperar um punhado de problemas e crianças pra criar
> Para criar, só crianças para criar (2 vezes)
>
> 4- Mas, felizmente, eu consegui me formar, mas da minha formatura não cheguei a participar.
> Faltou dinheiro para becas e também pro meu anel, nem o diretor careca entregou o meu papel.
> O meu papel, meu canudo de papel (2 vezes)
>
> 5- E depois de tantos anos só decepções, desenganos, dizem que sou um burguês muito privilegiado.
> Mas burgueses são vocês, eu não passo de um pobre coitado e quem quiser ser como eu vai ter que penar um bom bocado!
> Um bocado, vai penar um bocado (3 vezes).

Ao chegar, ontem, a Brasília, tomei conhecimento da declaração de algumas autoridades do governo brasileiro sobre a proposta de se adotar o sistema de cobrança de matrículas no ensino superior público brasileiro. Estas autoridades deveriam refletir sobre o tema desta canção.

Voltaremos a este tema. Dada a limitação do tempo, permitam-me fazer uma exposição telegráfica, entrecortada por música, para despertar o espírito e favorecer a compreensão dos fatos e dos pontos de vista que trago a vocês neste momento. Por certo, deixei com os organizadores um texto mais denso, mais completo, com a esperança de que ali os que se interessam por ir mais adiante na reflexão, encontrarão dados e argumentos para consolidar uma posição sobre a necessidade de reformas já, porém reformas que sejam efetuadas no interesse de todos e não que sirvam a consolidar privilégios e monopólios.

Os organizadores me solicitaram que tratasse de alguns temas. Vamos a eles.

Inicialmente, os organizadores do encontro haviam pensado em me pedir para falar da universidade do futuro. Depois mudaram de idéia e com razão. Não vou falar do futuro. Peter Drucker disse, um dia, que não é difícil prever o futuro", mas acrescentou "só que é inútil", embora haja alguns que tenham previsto e acertado. Mac Luhan foi ridicularizado por falar no final dos anos sessenta de aldeia global. Wilbur Schramm, de Stanford, foi outro que fez profecias certas. Num congresso mundial sobre comunicação, no México, em 1974, tive a honra de ouvi-lo dizer que vivíamos "os primeiros passos da 'era da informação', um período em que tantas informações circularão, em que tudo acontecerá tão rápido e vindo de tão longe que a capacidade de controlá-las, selecioná-las, estocá-las e recuperá-las, e ainda de reagir a elas rapidamente, pode muito bem tornar-se um poder comparável ao poder militar e econômico do passado".

PASSADO, PRESENTE E TENDÊNCIAS

No entanto, é necessário assinalar que a universidade de hoje já não é a mesma de há alguns anos atrás e que a universidade de daqui a algum tempo, será necessariamente diferente de tudo o que podemos imaginar nos dias de hoje. As mudanças são muito rápidas e difíceis de serem previstas ou mesmo imaginadas.

Até pouco tempo, perguntava-se se uma universidade cem por cento virtual era possível. Estava entre que diziam que não. Hoje, no mundo inteiro, as universidades tradicionais se orientam em direção a um sistema dual, com a mistura de elementos presenciais e a distância, incluídos aí o virtual. E muitos se admiram com o sucesso da UOC –Universidad Oberta de Catalunya- esta cem por cento virtual, que, desde sua fundação, em Barcelona, em 1995, acumula prêmios internacionais de excelência e foi capaz de desenvolver uma metodologia que faz com que seus estudantes tenham mais contacto entre si e com os professores do que nas instituições tradicionais, o grau de satisfação dos estudantes seja altíssimo e o mercado de trabalho aceite, sem restrições, seus diplomados. Em realidade, programas virtuais, se bem executados, poderão apresentar as seguintes vantagens:

- Aprendizagem sem restrição de tempo nem de espaço;
- Possibilidades de organizar os cursos segundo módulos e calendários flexíveis e que atendam às necessidades individuais de aprendizagem;
- Maior responsabilidade do estudante no processo de aprendizagem.

Deve-se ressaltar, ainda, que as dificuldades de se prever o futuro, não nos impedem, em primeiro lugar, de observar tendências e de mencionar perspectivas baseadas em fatos reais. Como dizia Betinho, de quem tive a honra de ser colega e amigo desde os tempos de estudante e a quem homiziei por ocasião de sua entrada no Brasil, clandestino, vindo do Uruguai, no final de 1964 ou princípio de 65, "a importância da análise a partir dos acontecimentos é que eles indicam sempre certos "sentidos" e revelam também a percepção que uma sociedade ou grupo social, ou classe tem da realidade e de si mesmos". Fundamentemos, pois, nossas análises na situação presente, sem deixar de lado uma mirada, sobretudo no passado recente, levando em conta o que dizia o escritor mexicano Octavio Paz para quem "a busca do futuro, termina inevitavelmente com a reconquista do passado". A história não se repete, mas a história não acabou. Para se avançar com segurança, é sempre útil olhar para trás, não para ficar imobilizado, mas sim para avançar com segurança sobre o caminho que se pretende tomar.

E, ao preparar o texto para esta exposição, fui dar uma olhada em meus arquivos, onde encontrei um texto interno da UNESCO, preparado por mim, em 1982, em Paris, pouco depois de ali ter assumido o cargo de diretor da Divisão do Ensino Superior da UNESCO. Foi interessante rever este texto. Tinha por objetivo justificar as propostas para determinar, naquele momento, uma nova orientação ao programa da UNESCO no campo do ensino superior.

Aqui, agora, vou me limitar a alguns detalhes. Dizia, então, que as questões que se debatiam no quadro do ensino superior, da pesquisa e da formação, no início dos anos sessenta, pareciam claras. Face aos diagnósticos feitos, todos concordavam em que se impunha uma reforma da universidade, numa perspectiva de democratização do ensino superior. Neste texto de 1982, acentuava que a organização acadêmica em certos países constituía-se, nos anos sessenta, em modelo a ser imitado e a taxa da população por eles alcançada deveria servir de metas aos países em desenvolvimento. A função crítica da universidade era acentuada. Destacava também que reformas tinham sido implantadas no marco de um processo natural, outra como conseqüência dos movimentos de revoltas que se desenvolveram em todas as partes, a partir de maio de 1968. Finalmente, chamava a atenção para o fato de que, em 1982, as reformas implementadas nos anos sessenta, eram contestadas, num clima de perplexidade geral. Ninguém, ou pelo menos poucos especialistas ousavam dizer o contrário. Estudos, análises, críticas, mostravam muito frequentemente que o objetivo maior da democratização não fora alcançado pelas reformas o que levava, então a que, mais uma vez, questões fossem colocadas sobre a natureza do ensino superior, seus objetivos, e sobre quem deveria se beneficiar do sistema. Universidade para quem? Universidade por quê?"

QUESTÕES DE ATUALIDADE

Parece claro que, passados mais de vinte anos, este texto como as questões ali levantadas são de atualidade e o que ocorreu nas três últimas décadas do Século XX, no Brasil e na esfera internacional, não pode ser ignorado nem para o bem, nem para o mal. Maio de 1968, por exemplo, a meu ver, marcou o fim de uma época, em que a educação podia permanecer reservada a uma minoria isolada dos problemas da sociedade. A conseqüência

prática dessa constatação, quando se pensa em reformar a universidade, é a de que esta não pode mais se preocupar apenas com a qualidade formal de seus programas. Ela deve se articular mais profundamente com a sociedade e sua ação, para ser considerada de qualidade, tem de ser pertinente ou relevante, ou seja, deve visar à solução dos problemas mais importantes da sociedade, seja no nível local, nacional ou internacional. Seguindo estes princípios, creio poder dizer que toda a comunidade acadêmica estará de acordo com Pierre Calame, quando este define o princípio de base segundo o qual "é necessário reorientar o ensino superior com base em um novo contrato social entre a universidade e a sociedade" e igualmente com sua opinião de que é necessário definir estratégias de mudanças para conduzir esta orientação.

Disso tinham consciência muito clara os participantes da CMES de Paris em 1998 e tal atitude não fizeram mais que se consolidar nos anos que se seguiram a este grande evento. Hoje, com o fenômeno crescente da implantação de um tipo de globalização, definitivamente, para poder sobreviver com personalidade própria, nenhum país, nenhuma sociedade, nenhuma instituição pode viver isoladamente. Por outra parte, é bom sempre ter em mente a conclusão a que chegaram os que participaram das atividades preparatórias à Conferência Mundial sobre o Ensino Superior: antes de se definir o tipo de universidade que se quer construir, é necessário ter claro qual o tipo de sociedade que se pretende instaurar.

Os mesmos participantes da CMES definiram também que a base para a construção desta nova sociedade e, em conseqüência da reforma do ensino superior, deveria ser a Declaração universal dos direitos humanos, em cujo artigo primeiro se define que os homens nascem e permanecem livres e iguais em relação a seus direitos.

Cabe, então, neste momento, 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).

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 são essenciais 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.

GLOBALIZAÇÃO

É necessário, então, para se analisar o ensino superior e para propor elementos visando a sua reforma, verificar em que contexto ele está operando, recordando o que sempre mencionava, ainda nos anos cinqüenta, o professor de Literatura, Danilo de Lima: as coordenadas de tempo e de espaço. São dois, a meu ver, os fatores interligados que podem ser considerados fundamentais neste momento: a nova ordem mundial estabelecida a partir de 1989 e a globalização.

A nova ordem mundial de que se fala agora nada tem a ver com o movimento lançado pela ONU nos anos 80 sob impulsão notadamente dos países que constituíam o Grupo dos 77 e do qual o Brasil fazia parte e que visava a estabelecer uma situação mais equilibrada no mundo. A nova ordem implantada no mundo nos anos 90 implica, no campo político, o domínio de um pequeno grupo de países sobre a comunidade internacional. Provoca mudanças na ordem internacional prejudiciais aos países pobres e em desenvolvimento que, nos organismos financeiros, praticamente não têm como fazer prevalecer seus interesses, estimula alterações no mundo do trabalho onde a estabilidade de emprego desaparece e a chamada flexibilidade se torna sinônimo de insegurança para uma grande

parte da população, com impacto altamente negativo na vida dos cidadãos e, em particular, na dos jovens. Estabeleceu-se um sistema de desordem nas relações internacionais

A globalização, por sua vez, apresenta-se com três elementos característicos muito claros:

-um mercado unificado em escala mundial, com a adoção de um modelo único, a constituição de uma zona única de produção e de distribuição de bens e serviços;

-o desenvolvimento de empresas mundializadas, operando em escala planetária, na concepção, produção e distribuição de seus produtos e serviços;

-um quadro institucional que se pretende único, rígido, monopolista.

A globalização afeta todos os níveis de vida da sociedade, a educação, portanto, não lhe escapa e, ao contrário, converte-se em um dos grandes mercados dos tempos modernos. Segundo cálculos nada otimistas, o mercado da educação, sobretudo com o desenvolvimento de Internet, deverá ser, em 2005, da ordem dos noventa bilhões de dólares, segundo o jornal francês "Le Monde". Outros analistas avançam números muito mais importantes. A quantia exata em efeito não interessa. O que conta é que com isso, mais e mais universidades nos paises desenvolvidos trazem para os países em desenvolvimento verdadeiras caixas negras, com programas fechados, que não são objeto de nenhuma discussão, não levam em conta os interesses dos países receptores e são pagos em moedas fortes. Há situações que raiam a indecência como a daqueles que, além de venderem pacotes fechados, anunciam sua disposição de criar um sistema de reconhecimento de estudos e de diplomas, atribuindo-se o direito de dizer, em toda parte, o que tem e o que não tem qualidade. Há organizações também que chegam ao ponto de propor a venda de diplomas por internet.

Vive-se cada vez mais com a incerteza e tudo isto, naturalmente, tem impacto sobre a educação, sua organização, seu conteúdo, seus métodos. Os indivíduos têm de estar mais preparados, a educação deve formar os cidadãos para enfrentar realidades onde, por exemplo, o diploma já não é mais passaporte certo para emprego, onde o funcionalismo público, com o enfraquecimento do Estado, já não é o porto seguro daqueles que não apreciam assumir riscos, onde o conhecimento atestado pela obtenção de um diploma muito rapidamente se torna obsoleto.

Em conseqüência, a educação deve ajudar os indivíduos a executar tarefas para as quais não foram treinados inicialmente, a preparar-se para uma carreira não linear, a melhorar sua capacidade de trabalhar em grupo, a usar a informação independentemente, a desenvolver sua capacidade de adaptação e improvisação, assim como sua criatividade e finalmente a lançar as bases de um sistema de pensamento complexo, vinculado às duras

realidades da vida prática" ("Education and globalization" in IIEP Newsletter, vol XVI, no.2, April-June 1998- Muriel Poisson).

Esta nova organização da sociedade faz ainda com que a educação necessariamente tenha de ser permanente e que, nos bancos universitários, os jovens sejam estimulados a tomar iniciativas, a ser empreendedores. Hoje, não basta aprender. É importante aprender a aprender. Mas isto também já não é suficiente. É necessário, como costuma assinalar Federico Mayor, ex-diretor-geral da UNESCO, aprender a empreender.

O modelo econômico dominante desde 1990, e condicionante da sociedade que alguns buscaram estabelecer desde então, foi o do livre intercâmbio que, em realidade, beneficia em prioridade às multinacionais que têm suas sedes nos países mais ricos. Em 1989, o economista inglês John Williamson havia forjado os princípios do Consenso de Washington: privatizações, abertura da economia, controle da inflação e do déficit público, desregulamentação da economia. Anunciou-se, então, que o comércio traria prosperidade para todos. Enquanto os países em desenvolvimento eram obrigados a seguir estas prescrições, os ricos reforçavam medidas protecionistas para sua agricultura e indústrias, muitas delas praticamente falidas, os déficits foram se intensificando a ponto de poderem alcançar este ano, 2003, o montante de 600 bilhões de dólares só nos Estados Unidos.

Cabe então indagar, como fazem os participantes do Fórum Mundial de Porto Alegre, se uma nova globalização, diferente, baseada em princípios humanistas seria possível. E, se a resposta é positiva, quais deveriam ser suas bases, onde todos os problemas da sociedade, inclusive os relativos ao mundo do trabalho e à organização profissional, seriam tratados? Qual deveria ser a função do ensino superior em face de todos estes desafios?

Um ponto de partida poderia ser baseado em pontos como os seguintes:

-nova fórmula para o tratamento da dívida externa de todos os países
-os países ricos deveriam cumprir o que prometeram, ou seja, destinar 0.7% de seu PNB à cooperação para o desenvolvimento.
-eliminação do protecionismo
-participação igualitária de todos nas decisões dos organismos financeiros
-desenvolvimento de novos espaços, sobretudo os regionais como o Mercosul, o Pacto Amazônica e espaços como o ibero-americano e aquele constituído pela Europa, América Latina e Caribe.
-revisão da organização do trabalho, que se torna cada vez mais precário.

CULTURA E MODELOS INADEQUADOS

Outro aspecto a se considerar é que o desenvolvimento econômico não pode seguir estruturas rígidas e adotar um só modelo para todos os países e regiões. Os estudantes brasileiros, no início dos anos 60, também se manifestaram, com sarcasmo, ironia e bom humor, através de uma canção de sucesso, "Subdesenvolvido", mostrando que a aceitação dos modelos que eram impostos à nação somente faria com que seu povo permanecesse sempre na periferia do concerto internacional.

Aí vale a pena fazer um pouco de história, lembrando fatos que devem servir de lição no momento em que se lançam bases para uma nova reforma do ensino superior no Brasil. Em 1965, soube-se que o governo militar brasileiro havia decidido recorrer a consultores norte-americanos para reorganizar o sistema universitário brasileiro, ao mesmo tempo em que o embaixador Lincoln Gordon criticava as universidades por seguirem modelos europeus, totalmente obsoletos segundo seu ponto de vista. Foi o que bastou para que professores da USP (entre eles, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Luiz Pereira, Prado Júnior, Azis Simão, Paulo Saraiva, J. Artur Gianotti) lançassem um manifesto, em maio de 1965, onde, entre outras coisas, diziam:

> -"... as universidades estrangeiras, de não importa que país, são como quaisquer instituições, intransferíveis em suas estruturas originais: pois, com elas, não se transferem para outros ambientes as condições de vida social e econômica, os recursos, as tradições e a atmosfera cultural que respiram e de que se sustentam. Não temos de copiar ou transplantar modelos. O que é preciso, é estudá-las todas e delas extrair o que de melhor tenham e se possa enquadrar num sistema, maleável e vivo, adaptado às condições, exigências básicas e aspirações de sociedades, tão complexas como as nossas, em transformação desigual e marcadas por grandes desníveis econômicos e culturais. Para se inserir o "ideal" no "real", é tão necessário conhecer aquele como este, por cuja análise se tem de começar".

Relembrar estas análises e esta reação virulenta de nossos colegas paulistas é importante, porque, hoje de novo, direta ou indiretamente pensa-se na adoção de modelos. Hoje, são raros os que sustentam a adoção do modelo francês, pela simples razão de que os próprios franceses, desde 1.968, não estão contentes com sua universidade e todos os governos, seja qual for sua coloração política, o primeiro que fazem ao chegar ao poder, é propor novas reformas. Apesar de atingido altos níveis de acesso ao ensino superior, pois cerca de 70% dos jovens chegam aos bancos universitários, isto não consegue esconder a dualidade existente entre instituições elitistas, as grandes escolas, e as universidades para as massas. Mas, mesmo entre estas, a elitização avança a passos rápidos e não se pode esquecer que praticamente a metade dos estudantes que acedem às universidades, abandona os bancos escolares durante os dois primeiros anos de escolaridade. O modelo francês, hoje, não é copiável.

De maneira geral, é o modelo anglosaxônico (Inglaterra, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia) que tenta impor-se e, em torno dele, que grandes manobras se efetuam em organizações como a OCDE, UNESCO e Banco Mundial.

Olhemos um pouco o modelo inglês.

Em 1998, as universidades inglesas começaram a cobrar anuidades e transformar bolsas em empréstimos. Ao mesmo tempo, o governo reduzia seus créditos para pesquisas e para a formação. Segundo The Economist (16.11.2000), em 1960, um sobre vinte dos que terminavam o ensino secundário, ia às universidades. Esta proporção é, hoje, de 1 sobre 3.

Os gastos por estudante que eram de quase 8 mil libras em 1990, hoje é de menos de 5 mil. A proporção de estudantes por professor que era de 9 a 1 hoje é de 18 a 1. Um professor novo, hoje, ganha o mesmo que um novo agente de polícia. Por isso, as universidades perdem pessoal qualificado para universidades norte-americanas e contratam jovens professores da Coréia, China e Europa oriental. Edifícios e laboratórios estão decrépitos.

Em consequência, para satisfazer suas necessidades, as universidades inglesas, desde o tempo da sra. Thatcher, são obrigadas a concentrar seus esforços em atividades comerciais e a consolidar uma filosofia que visa mais ao lucro que ao desenvolvimento do saber ou à expansão da cultura. Segundo o jornal «The Guardian» de Londres (junho de 1997 – Ver artigo no Courrier International – Paris- 26 de junho de 1997 – «Les universités anglaises jouent le marchandising"), as universidades inglesas passam a buscar recursos com merchandising, fimam contratos de franquias, comercializam água mineral (Universidade de Exter), entram no negócio de super-mercados (Warwick). etc.

Em sua edição do domingo 26 de julho de 1999, o jornal «Sunday Times», chamou a atenção para o fato de que as universidades estavam buscando dinheiro vivo "cash" na venda de títulos honoríficos. Com 10 mil libras em 1996 conseguia-se um título de doutor honoris causa de uma universidade britância. Mesmo Oxford entrou na dança, só que o preço era mais caro: 250 mil libras.

Recentemente, pesquisadores do Institute of Eduction da Universidade de Londres pesquisaram longamente a evolução do sistema universitário inglês durante as últimas décadas, concluindo que o problema central identificado é "the continued imbalance in the social composition of higher education participants". É verdade, é necessário assinalar, que alguns grupos antes excluídos, em particular mulheres e representantes de certas minorias, melhoraram muito sua participação no ensino superior, mas é notável a falta de mobilidade social concretizada pela ausência de participação de jovens provenientes de setores ligados às classes operárias. Esta ausência se explica por fatores diversos como "selectivity, competition and elitism, qualifications and standards, funding mechanisms and student finance". A "desilitização" da universidade era apresentada como razão para as reformas no sistema de financiamento das universidades inglesas. O resultado está aí: o sistema é cada vez mais elitista.

Os resultados das pesquisas mostram que o sistema é seletivo e facilita aos ricos o acesso a instituições do circúito Oxbridge (Oxford + Cambridge), enquanto os que provêm de classes sociais mais baixas, acabam em instituições cujos diplomas não lhes abrem as portas de um mercado de trabalho restrito. Hoje, na Inglaterra, principalmente em Londres, quando uma criança tem sete anos, já se sabe, segundo o colégio em que estuda, se ela, um dia, terá alguma possibilidade de chegar ao supra-sumo da formação das classes dirigentes deste país, situada em algumas poucas instituições. Numa boa escola primária, hoje, os pais têm de pagar exatamente 2 830 libras por trimestre. Os pais de estudantes de classe média que não desembolssem muito dinheiro com a escola primária de seus filhos, já sabem, desde agora, que, no futuro, terão filhos excluídos de instituições de qualidade que ainda sobrevivem no país.

Além disso, é odioso o tratamento dado aos estrangeiros. Vejam bem. No início dos anos 90, os estudantes pagavam de matrícula, na graduação, cerca de 500 libras (hoje, cerca de mil e o governo trabalhista quer passar para pelo menos seis mil) por ano. Os estrangeiros, não oriundos da Comunidade européia, pagavam então 5 mil libras, ou seja dez vezes mais que os ingleses e os europeus. Em outras palavras, encontrou-se uma fórmula para que os estrangeiros financiem grande parte do sistema. Os chineses são os mais numerosos a fazê-lo, mas árabes, australianos e inclusive muitos brasileiros fazem parte deste processo É surpreendente, pois, que responsáveis políticos nos países em desenvolvimento continuem enviando seus quadros para ali se formarem, aceitando este sistema como modelo e financiando, na prática, os estudos da burguesia inglesa.

Quanto ao sistema norte-americano, permitam-me um par de comentários:

O sistema que se pretende alterar no Brasil, agora, é justamente aquele implantado pela reforma de 1968, que, segundo o ministro Cristóvam Buarque, deu como resultado que "a moderna universidade brasileira é filha do regime militar e da tecnocracia norte-americana". Além do mais, com o abandono da universidade pública pelo poder público, "a universidade federal, diz ainda Cristóvam, chega a 2003 praticamente falida" E quando se pensa em sistema universitário, como um todo, "ocorreu uma mudança do perfil da universidade brasileira, que passou de entidade pública a entidade preponderantemente privada". É ainda do ministro a afirmação de que "a universidade privatizou-se de duas formas: a predominância das instituições privadas no número total de alunos e a perda de um projeto social nacional por parte das universidades públicas". Mas, o elemento básico é este: o sistema que se quer mudar é aquele iniciado em 1968 com a adoção do modelo norte-americano, concebido para uma realidade diferente da nossa, embora tenha permitido a incorporação de muito do que fora reinvidicado por estudantes e intelectuais brasileiros nos anos 50 e início dos 60.

Muitas universidades européias e inclusive associações universitárias estão atualmente muito excitadas com a reforma de Bolonha que pretende modernizar o sistema universitário europeu e dar-lhe uma organização comum que facilitará o reconhecimento de estudos e diplomas e, em consequência, a mobilidade acadêmica e científica necessária para a consolidação da Europa como unidade política e cultural. Alguns, entre os entusiastas desta reforma de Bolonha, começam a dizer que a América Latina deveria adotar os mesmos princípios, a fim de facilitar a cooperação entre os dois continentes. O que ignoram ou fingem desconhecer estes europeus é que o sistema que pretendem adotar: cursos semestrais; organização dos cursos numa sequência que indo da graduação ao doutorado, passa pelo mestrado; sistema de créditos, é exatamente a que foi implantada no Brasil em 1968. Em outras palavras, em vez de vir fazer este tipo de sugestão, deveriam vir ao Brasil e à América Latina ver, humildemente, o que de positivo e de negativo houve nesta experiência.

CULTURA E SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Muitos consideram que a globalização não toma em conta a diversidade cultural. Em realidade, de uma certa maneira, pode-se dizer justamente o contrário. Toma em conta e

utiliza os produtos culturais como parte da estratégia de domínio dos mercados. Nos anos setenta, já era clara a relação entre comunicação e controle político. Agora, como se observou durante as conferências da OMC em Seattle (Estados Unidos) em 1999 e Cancún (México) em 2003, como antes na OCDE em abril de 1998 e mais recentemente durante a conferência geral da UNESCO de 2003, foram os franceses que, com a tese da exceção cultural, revelaram ao mundo uma realidade que já havia sido denunciada pelos países em desenvolvimento desde os anos setenta com a batalha por uma nova ordem mundial da informação.

O conhecimento, como vimos acima, é importante. Como diziam os participantes da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, no preâmbulo da declaração final, "dados o alcance e o ritmo das transformações, a sociedade cada vez mais tende a estabelecer-se sobre a base do conhecimento, razão pela qual a educação superior e a pesquisa formam hoje em dia a parte fundamental do desenvolvimento cultural, socio-econômico e ecologicamente sustentável dos indivíduos, comunidades e nações. Ou, como bem diz o ministro de ciência e tecnologia do Brasil, Roberto Amaral Vieira, um dos elementos mais coerentes de minha geração e talvez por isto mesmo tão atacado, "não há possibilidade de nação soberana, sem autonomia científica e tecnológica".

Daí a necessidade de se estimular a pesquisa científica e tecnológica e de integrar as políticas educacionais com as de ciência e tecnologia. De maneira geral, países como o Brasil participam apenas da fase final da produção, entrando com mão de obra barata. Os projetos, a tecnologia ficam no ou vêm do Exterior. Dai também a necessidade, em educação, de novos modelos de aprendizagem que permitam o mais amplo acesso ao conhecimento ao largo de toda a vida, de maneira contínua, cômoda, fácil e independente do âmbito geográfico onde estas se encontrem. Esta necessidade levou o famoso cientista social, Manuel Castells, a se transferir de Berkeley para Barcelona, onde passou a dirigir o doutorado internacional e interdisciplinar sobre a Sociedade de Informação e do Conhecimento da UOC, Universidade Aberta da Catalunha.

Mas, é necessário ser claro. A promoção do ensino superior é ainda um problema grave na maior parte dos países em desenvolvimento. Com toda a ampliação de matrículas no Brasil, por exemplo, neste país a proporção de jovens de 17 a 23 anos matriculada no ensino superior ainda se situa por volta dos 15%, segundo cálculos divulgados pelo INEP em 2001, durante o VI Congresso Ibero-americano de Extensão, em Embú, São Paulo. A distância entre os países ricos, em particular os membros da OCDE, e os demais é enorme e a tendência orienta-se no sentido de que, num futuro próximo, atinja proporções ainda mais significativas. As autoridades políticas e financeiras do país, caso desejem forjar uma nação independente, devem refletir atentamente sobre os compromissos firmados pelo Brasil em Paris em 1998 (ensino superior) e em Budapeste em 1999 (ciência e tecnologia). E aqui façamos um parêntesis. Vale sugerir à Andifes, ao C RUB e a outras associações universitárias que aproveitem as festas de fim de ano e enviem aos membros da equipe econômica brasileira os livros que contêm estas análises e conclusões...bem como cópias dos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro. Respeitam-se os acordos com FMI e Banco Mundial. Respeitem, por favor, os compromissos muito mais sérios firmados em outros foruns!

DEMOCRATIZACÃO DO SISTEMA

Em consequência, numa proposta de reforma do ensino superior em um país como o Brasil, em que o acesso é limitado, e em que o país enfrenta problemas sérios para a criação de uma sociedade mais justa, dois tipos de ação devem ser analisados:

1. como democratizar o sistema, tomando medidas que aumentem o acesso, mas que beneficiem em particular as classes menos desfavorecidas?
2. Como organizar as instituições e como orientá-las para que, em realidade, em lugar de servir de reprodução de sistemas classistas, colaborem para mudar a sociedade?

Aí então coloca-se uma questão fundamental que justifica toda esta análise, dadas suas implicações no mundo do trabalho e em sua organização, e que é relativa ao acesso ao ensino superior e a que tipo de ensino superior, como já indagávamos no documento interno da UNESCO de 1982 acima mencionado. A quem deve ele destinar-se? Quem deve ter direito ao ensino superior e em que bases? O acesso ao ensino superior deve ser limitado às elites? Aos que podem pagar?

Tive o privilégio de participar, como observador, de uma conferência em Berlim, em agosto de 1998, organizada pela OCDE, quando os países mais ricos do mundo, os mesmos que aconselham os demais países a somente se ocuparem da educação básica, decidiram adotar, como política oficial, o acesso universal de seus cidadãos ao ensino superior. .

No documento de trabalho desta reunião – "Redéfinir l'enseignement tertiaire- 1998"- os funcionários da OCDE eram enfáticos:

> "A participação no ensino terciário é, de agora em diante, 'a coisa a ser feita', apreciada por todos, e não só por uma minoria privilegiada. A direção é rumo à participação universal: 100% de participação, com justas e iguais chances de acesso ao conhecimento, em uma ou outra forma de ensino terciário, em qualquer momento da vida, e não necessariamente na prolongação imediata do ensino secundário…Chega-se não apenas a um estabelecimento, mas a uma maneira de viver, não apenas para alguns, mas para todos…"

Por sua vez, na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, em outubro de 1998, a comunidade acadêmica do mundo inteiro e seus associados opinaram de maneira muito incisiva, fundamentando suas propostas e decisões no artigo 26.1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos que, desde 1949, havia lançado as bases de uma concepção que vê a educação, em todos seus níveis, como um direito humano. Ali se sustenta que "toda pessoa tem direito à educação..." e que "o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos".

Deve-se levar em consideração igualmente o conteúdo da Convenção sobre a luta contra a discriminação no campo da educação (1960), cujo artigo IV estabelece que os Estados signatários se comprometem "a ...fazer acessível a todos,em plena igualdade, com base nas capacidades de cada um, a educação superior". Finalmente, não há como se esquecer, como referência importante, o artigo 13 do Pacto Internacional relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, segundo o qual "a educação superior deve tornar-se acessível a todos em plena igualdade, com base nas capacidades de cada um, por todos os meios apropriados e em particular pela instauração da gratuidade". A gratuidade constitúi, pois, um princípio legal de direito internacional do qual, hoje, muitos nos gabinetes governamentais e nos organismos internacionais buscam não só esquecer, mas fazem tudo para escondê-lo. No entanto, ele existe, tem valor legal, pois foi adotado pela comunidade das nações.

Trata-se em realidade de princípios básicos para todas as reformas que de desenvolvem ou que vão se desenvolver agora em matéria de educação superior no mundo inteiro.

Medidas urgentes devem então ser tomadas:

a) ampliação do acesso: para se conseguir este objetivo, várias medidas devem ser tomadas. Num documento recente ("A Universidade numa encruzilhada") que serviu de base a seu pronunciamento na abertura da conferência Paris + 5 em Paris, o ministro Cristóvam Buarque diz ser necessário "considerar a adoção de sistemas de seleção que têm lugar dentro da própria escola secundária.

b) Adoção do horário noturno e de cotas para alunos provenientes da rede pública- Segundo estudos desenvolvidos na UFMG, a adoção de cotas para alunos provenientes da rede pública é mais inclusiva com relação a estudantes de baixa renda do que a adoção de cotas raciais. A informação foi prestada pela reitora Ana Lúcia Almeida Gazzola, no primeiro número da revista Universidade XXI (Brasília, agosto de 2003). A brava reitora da UFMG demonstra que uma boa política para democratizar o acesso deve ser fundamentada num conhecimento da realidade. Ela chama a atenção também para uma questão que pode ser fundamental para um melhor posicionamento do sistema público de ensino superior no Brasil. "Parece-nos que a hipótese da criação de cursos/vagas noturnos deve merecer uma atenção redobrada".

c) Utilização ampla das novas tecnologias, com o desenvolvimento inclusive da universidade virtual.

d) Adoção de um programa para todo o país, utilizando as novas tecnologias, em particular internet, no campo da formação de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental, tomando em conta experiências exitosas como a do

Programa Anchieta-Veredas em Minas Gerais e o que foi lançado, já nos anos 80, pela Universidade Federal do Mato Grosso.

A DIFÍCIL QUESTÃO DO FINANCIAMENTO

Discutir democratização não é possível sem o debate sobre o financiamento da educação e, em particular, do ensino superior. Este foi o tema mais difícil da Conferência Mundial sobre o Ensino Mundial, da UNESCO, em Paris, em 1998 e também aquele cuja formulação na declaração final, foi, a meu ver, o que mais deixou a desejar. A comunidade internacional mostrou dificuldades em se chegar a um consenso sobre a questão.

Em 1999, as vagas no ensino superior neste ano eram de 905 mil para 1 536 mil concluintes do ensino médio, o que significava um deficit de mais de 600 mil vagas. No entanto, informações que circulavam na mesma época davam conta de que 600 mil vagas não eram preenchidas no ensino particular, o que talvez se explique pelo fato de que a capacidade de o povo brasileiro pagar anuidades tenha atingido seu máximo. Em outras palavras, já em 1999, 1.200.000 estudantes terminando o ensino secundário, por uma razão ou outra (por uma discriminação ou outra...), não tinham acesso ao ensino superior.

Este dado é revelador de graves deficiências no sistema que, segundo ainda a mesma fonte, apresentava um alto índice de evasão: "as instituições brasileiras formam apenas 65% dos estudantes que iniciam seu curso", afirmou então Aparecida Andrès, da SESU.

Restringir o acesso ao ensino superior é uma armadilha para os países em desenvolvimento. No entanto, a meta da universalização, a exemplo do que se propõem os países ricos e mesmo o modesto índice de 30% é difícil de ser atingido, ao menos a curto termo. Difícil, acrescentemos, mas não impossível. Durante o processo que culminou com a realização da CMES em Paris, ficou claro que, no mundo inteiro, um consenso se havia estabelecido sobre os pontos seguintes:

1- o apoio e o financiamento público à educação superior e às pesquisas cientificas continuam sendo fundamentais para assegurar que as missões educativas e sociais do ensino superior se implementem de maneira equilibrada.

2- o financiamento, hoje, deve ser diversificado. Isto significa que requer recursos públicos e privados, ainda que, em qualquer hipótese, a educação superior tenha de ser vista como um serviço público, independentemente da estrutura jurídica que os parlamentos definam para os estabelecimentos de educação superior.

Os que defendem a introdução do sistema de ensino superior pago partem de um diagnóstico, que, em alguns lugares, pode ser correto. Os pobres pagam pelos ricos, Ricos têm mais acesso à educação de qualidade, gratúita ou não conforme o caso, pobres têm de pagar por uma educação de baixo nível, como ocorre, hoje na Inglaterra. No entanto, o problema é mais complexo do que querem crer certos analistas de fim de semana ou de beira de piscina. O sistema de anuidades é, em muitos casos, a solução fácil para administradores sem imaginação ou para funcionários internacionais que enviam seus

filhos a colégios caríssimos e, depois, têm os custos reembolsados por suas organizações. Em alguns países, a adoção deste sistema provocou mais exclusão, alguns falam mesmo de verdadeiro "apartheid" social.

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

UMA DECISÃO MILITAR

Há um episódio ocorrido durante o regime militar que não é suficientemente conhecido e que mereceria ser examinado em todos seus detalhes. É sabido que os militares pensavam em restabelecer, no Brasil, a obrigatoriedade do ensino pago. Finalmente, decidiram pela manutenção da gratuidade. Que fatores fizeram com que modificassem sua posição?

Sabe-se também que o tema foi debatido no Conselho Federal de Educação, onde um conselheiro, Armando Dias Mendes, analisou as diversas propostas e concluiu ser prejudicial ao Brasil, em termos de políticas de equidade, a adoção do sistema de cobrança dos cursos universitários.

Em seu estudo, além de mostrar que em nenhuma instituição existia a gratuidade absoluta (taxas diversas, cobrança de prestação de serviços etc), Mendes mostrou que a prática do crédito educativo tornava evidente que muitos alunos não teriam condições de prosseguir seus estudos, mesmo gratuitos, não fora o auxílio proporcionado pelo programa. Revelou também que, de forma alguma, poder-se-ia pretender repassar para os alunos a totalidade dos custos da universidade, o que resultaria em anuidades incompatíveis com a renda média familiar do contexto social.

Em seu estudo, Armando Mendes, que é economista mas não é cego, nem se faz de desentendido, constatou que, na realidade brasileira, se o programa de bolsas ou qualquer outro esquema de financiamento dos estudos dos alunos pobres cobrir integralmente o valor das anuidades que devem pagar, o erário não terá sido aliviado em nada. De fato, a Universidade terá uma receita própria, pelo pagamento das bolsas, mas o Tesouro (ou o sistema financeiro, ou o orçamento monetário, ou qualquer outra fonte), estará pagando pelos alunos.

Armando Mendes estuda a solução fiscal que poderia ser tentada e, no final, defende que, no Brasil é necessário:

1) assegurar o acesso aos mais pobres;
2) ampliar as fontes de recursos das universidades;

3) integrar as famílias dos mais ricos no esforço pela ampliação dos recursos destinados à educação (através do mecanismo do imposto sobre a renda).

Insisto no fato de que o episódio não é totalmente conhecido. Ignoro, por outro lado, se houve relação de causa e efeito entre os estudos do economista, filósofo e educador e a decisão dos militares. De qualquer forma, uma medida imediata a ser tomada seria a de, aproveitando a vitalidade renovada do Professor Armando Mendes, favorecer que seus estudos sejam atualizados face à realidade nacional atual. É simples e pode ser eficaz. A sugestão vale para o Ministério da Educação, mas sobretudo para a equipe econômica do governo brasileiro.

RETORNOS SOCIAIS E PRIVADOS

É interessante observar que as reflexões de Armando Mendes coincidem com observações feitas no quadro da UNESCO, nos anos oitenta e início dos noventa, e, agora, são confirmadas por pesquisas de analistas do Instituto de Educação da Universidade de Londres, que, neste início de século, afirmaram:

> "As research in the United States clearly demonstrates, student loans have a negative/disincentive impact on the participation of low-income groups because of concomitant student debt, but a neutral one on mid- to high-income groups. By contrast, grants have a positive outcome on the enrolment of low-income groups, and a neutral outcome for mid- to high-income groups. And tuition fees have a disincentive effect on the poor and middle-income students but no impact on high-income students (St John, 1990; McPherson and Shapiro, 1991; St John and Starkey, 1995) (apud Claire Callender- Fair funding for higher education: the way forward- 2002 Chapter 4 of Acces, Participation and Higher Education, Kogan Page, London, 2002).

As medidas fiscais com cobrança feita diretamente na declaração de imposto de renda dos que estudam ou têm filhos estudando em universidades públicas gratúitas são, sem dúvida, uma pista que deve ser explorada principalmente em um país como o Brasil, onde, segundo se diz, uma quantia equivalente ao do PIB nacional está fora do alcance da Receita Federal, constituindo um índice de evasão fiscal alcançado em raros países do mundo.

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

1- A de Rodolfo Pinto da Luz, ex-presidente da Andifes, que, em documento apresentado à CMES, em Paris, em 1968, sugeriu que se atribuísse ao desenvolvimento do ensino superior, um montante que seria proveniente de um percentual de um imposto a ser determinado, como aliás já se faz em São Paulo para as universidades públicas estaduais.

2- A do Andes –o sindicato nacional dos docentes do ensino superior no Brasil- que, em seu congresso de Fortaleza, em 199, segundo seu ex-presidente Renato de Oliveira, sugeriu a criação de taxas sobre setores duros da economia (petróleo, energia, comunicação e outros, segundo entendi) para se desenvolver um fundo que asseguraria o desenvolvimento do ensino superior e da pesquisa.

Muitos economistas concentram o debate nas diferenças entre os índices de retorno sociais e privados ("social and private rates of return"), comparando o que ganham os indivíduos com os benefícios que recebe a sociedade com as inversões realizadas nos diversos níveis de educação.

Através de análises em que sofismas se multiplicam, defendem que os rendimentos para a sociedade são mais importantes quando se aplicam na educação primária e, utilizando um atalho muito ligeiro, concluem que os países em desenvolvimento não devem considerar a educação superior como prioritária e que, ao contrário, devem eliminar ou reduzir ou pelo menos não dar prioridaddee a gastos neste nível de ensino.

Peter Atherton, um professor canadense prematuramente falecido (Brock University), recordava que este método de análise trata o custo econômico da educação como uma inversão e o compara com as vantagens econômicas. Uma taxa de rentabilidade pessoal (vantagens mais altas para a vida) expressa o rendimento da inversão do indivíduo em sua própria instrução (direitos, materiais e anos de sacrifício etc). Uma taxa de rentabilidade social revela o rendimento da inversão total total em educação (gastos públicos para programas de formação sob a forma de subvenções diversificadas). A metodologia é semelhante à que se utiliza para estimar o valor atual de um montante que um indivíduo receberá mais tarde.

Outros analistas, inclusive muitos comprometidos com uma visão social do ensino, gostariam que as universidades passassem a ser geridas como empresas. É verdade que as universidades podem ou devem adotar métodos eficazes de gestão e para isso devem cuidar da formação de pessoal qualificado em administração. No entanto, uma empresa é um organismo, diz Borrero Cabal, especialista colombiano em gestão universitária. É uma unidade orgânica com objetivos gerais e próprios. Para alcançá-los, ela se organiza. Empresa, então «es la entidad, la institución formal que surge de la comunidad de esfuerzos para perseguir com eficacia, calidad y estabilidad los fines propuestos». Ter uma organização visível, estável, eficaz, acentua Borrero Cabal, é essencial para os estabelecimentos de ensino superior, mas não há de se esquecer que estas visam a um fim coletivo, devem servir ao desenvolvimento da educação, da cultura e da ciência.

DEBATER MISSÕES COM A SOCIEDADE

Em realidade, hoje, em todas as partes, fala-se de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdiciplinaridade, conceitos importantes, mas infelizmente pouco praticados. O tema merece ser aprofundado não só teoricamente, mas à luz de experiências como as dos centros integrados da UnB e da USP e também de instituições como o NAEA –Núcleo de Altos Estudos da Amazônia. Aliás, Cristóvam Buarque propõe uma atenção espécial aos núcleos temáticos e culturais. Estes evidentemente poderiam ser concebidos em torno dos grandes problemas da sociedade como a comunicação, a vida nas sociedades, a influência das religiões, a fome, o meio-ambiente, ou a Amazônia, o Pantanal, etc. Idéias semelhantes a estas foram defendidas com ardor pelo sociólogo francês, Alain Touraine, quando discutia, anos atrás, um dos muitos projetos de reforma

univesitária na França. As ações em favor destes métodos devem, no entanto, se situar no marco de quadros muito precisos.

No artigo 5 do Marco Prioritário de Ação, 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 nivel 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. 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 idéia de autonomia implica, então, vários elementos: liberdade de pesquisa, liberdade de ensino, o poder de auto-gestão.

No entanto, já não estamos na Idade Média, quando estas idéias 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 a 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, obervou-se 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.

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 a um representante de uma destas organizações que se retirasse de seu gabinete. Mas, infelizmente atitudes como estas são raras. O problema da autonomia é universal. Vivo na França há mais de vinte anos. Dificilmente, encontrar-se-á um país onde a liberdade de pensamento nas universidades seja tão grande. 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 gastam os membros destes conselhos, integrados por personalidades em geral com altos salários, para discutir os elementos e enviar a um ministro uma petição 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, en 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».

PRESTAÇÃO DE CONTAS À SOCIEDADE

É certo que a questão da autonomia é complexa e que algum controle social é necessário para assegurar que o sistema universitário e as instituições realmente sirvam à sociedade. Quem vai controlar este sistema de auferição? Se são as próprias universidades que exclusivamente o façam, haverá sempre o risco de uma ação entre amigos e de falta de objetividade. Entregar um processo de avaliação ao governo também é perigoso, pois haverá controles de partidos políticos e aí a autonomia acaba não se consolidando. Poderia ser o Parlamento? A resposta seria sim, caso houvesse certeza de que o parlamento realmente representa a sociedade. De qualquer forma, este é um dos temas que deve ser

levado à discussão interna na universidade e, em seguida, ao debate com os diversos segmentos da sociedade a quem as instituições têm de prestar contas.

Neste sentido, a comunidade acadêmica, em particular a comunidade latino-americana, mostra sinais de insatisfação com algumas tendências nesta área, no quadro internacional, devido ao fato de que várias universidades européias agem de maneira que poderíamos considerar "esquizofrênica". Em seus países, querem ser consideradas como bem público prestando serviço público, mas, quando chegam na América Latina, agem como se o comércio fosse o único valor a ser respeitado. Seu comportamento passa a ser idêntico ao de corporações comerciais multinacionais e representam o oposto ao de instituições européias já mencionadas nesta exposição.

Esta irritação se agrava com o intento de se considerar a educação superior como um bem público global e o desejo de se criar um sistema de acreditação internacional controlado pelos países mais ricos do planeta. A razão deste intento parece provir de uma análise feita na Europa, segundo a qual, se forem aplicados com rigor todos os princípios da OMC, nenhum país, membro desta organização, poderá recursar o reconhecimento de diplomas conferidos por outros Estados membros. Isto será considerado um entrave ao comércio de serviços educativos. Uma solução então seria a de se estabelecer um sistema internacional de acreditação que determinaria quais as instituições que têm qualidade. Estas, então, poderiam ser reconhecidas facilmente.

Os mesmos analistas tratam, então, de imaginar que o tema poderia ser tratado no marco da aplicação da convenção européia sobre reconhecimento de diplomas (Convenção de Lisboa), que lhes pertence. Esta poderia, além do mais, transformar-se numa convenção universal com associados de sua escolha (o primeiro associado já aceito, significativamente é a Austrália). Além do mais, no interior da UNESCO, inscrustou-se uma "Task Force" sobre acreditação que, além de estabelecer códigos de boa conduta, baseados exclusivamente na experiência européia, pretende definir critérios de qualidade válidos internacionalmente, em todas as regiões e que seriam a base para o reconhecimento mútuo de estudos em todas as regiões.

A idéia do reconhecimento mútuo é importante e essencial, é objeto de várias convenções regionais e de uma recomendação internacional, foi mesmo prevista na Conferência de Paris (por sugestão, aliás, de europeus), mas a composição deste grupo é absolutamente desequilibrada. Numa reunião recente realizada na Unesco, em Paris, estavam presentes dez membros da “Task Force”, assim divididos por sua origem geográfica e cultural: Reino Unido (3), Bélgica (setor flamengo) (1), Estados Unidos (1), Japão (1). Havia três representantes de países em desenvolvimento, todos ligados ao Commonwealth (Nigéria, África do Sul e India). A América Latina estaria representada por uma professora competente que vive no México e tem nacionalidade européia. Em realidade, tanto a América Latina como os países latinos da Europa pareciam excluídos deste processo.

Caso se queira fazer algo neste campo, por que não fazê-lo no quadro das convenções firmadas no interior da UNESCO? A CMES definiu que a qualidade é um conceito multidimensional e que não existe modelo único de qualidade. No caso de acreditação, é

preciso saber quem vai avaliar, quem contitúi o grupo de acreditadores, quais serão os modelos a serem examinados e/ou propostos? Garantirão a diversidade cultural? Permitirão às instituições de prestar serviços à sociedade ou serão simples instrumentos de comércio?

Sem, dúvida, as convenções estabelecidas no quadro da UNESCO, como a recomendação internacional de 1983 sobre reconhecimento de diplomas do ensino superior, poderiam servir de base para estabelecer normas comuns neste caso. Seria necessário então uma mudança nos comitês encarregados da aplicação das convenções. Até agora, sua representação é limitada a funcionários e diplomatas de Estados membros que muitas vezes ignoram completamente o assunto e se reúnem, quando o fazem, uma vez cada dois anos. Não cumprem com sua finalidade básica que seria a de se examinar as dificuldades encontradas na aplicação das convenções e na busca de soluções. A Recomendação poderia servir de base a um projeto de convenção internacional com um comitê de aplicação mais forte, dispondo de recursos humanos e financeiros para exercer seu mandato e tendo na sua composição não apenas representantes governamentais, e sim, além dos representantes dos governos, especialistas oriundos do do mundo acadêmico e especialistas em geral com notório saber no campo do reconhecimento de estudos, da avaliação e da acreditação..

PROJETO DE NAÇÃO E

TENDÊNCIAS COMERCIALIZANTES

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, 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.

É neste contexto que se desenvolveu, no mundo inteiro, a partir de finais de 2001, um debate intenso sobre a natureza da educação como serviço público e sobre a aceitabilidade,

defendida dentro da Organização Mundial do Comércio, que ela seja, em particular o ensino superior, tratada como mercadoria,

No Brasil e na América Latina, tivemos a oportunidade de participar do lançamento deste debate durante o Forum Social de Porto Alegre de 2002 e por ocasião, em abril do mesmo ano, também em Porto Alegre, das discussões no marco da IIIa. Reunião (Cumbre) de universidades ibero-americanas. A esta altura, já há farta literatura sobre o tema (ver referências). Mencionemos apenas para memória, as linhas chave da questão em debate.

Em abril de 1994, os Estados Membros da Organização Mundial do Comércio aprovaram o AGCS – Acordo Geral de Comércio de Serviços- que tem por objetivo a liberalização do comércio de todo tipo de serviço. O acordo previa uma única exceção: estariam fora da área dos serviços comerciais regulamentados pela OMC aqueles que fossem fornecidos no exercício da autoridade governamental e, nesse quadro, não fossem providos numa base comercial, nem permitissem a competição com ou ou mais provedores de serviços.

Em setembro de 1998, através de um documento então considerado como restrito (WTO – 1998- Council for Trade Services-Background Note by the Secretariat – SCW49-23.09.98), o secretariado da OMC manifestava interesse em defender a tese –em realidade um grande sofisma- segundo o qual, desde que permita a existência de provedores privados na educação, os governos aceitam o princípio de que a educação, e em particular a educação superior, pode ser tratada como serviço comercial. A consequência lógica é a de que deve ser regulamentada no quadro da OMC. Aliás, façamos um parêntesis. Uma variante desta posição mas que, na prática, tem o mesmo significado é o conceito avançado por Cândido Mendes, reitor da Cândido Mendes, para quem a educação "não é serviço público e sim tarefa concorrente entre o estado e o setor privado". Não é exato.

A educação é um bem público, os governos soberanamente têm o direito de delegar esta função a, de dar concessões a, ou autorizar instituições da sociedade civil a exercerem estas funções, tudo dentro de normas e leis, base para um sistema de concessão, delegação ou autorização que deve ser submetido a controles rígidos. Tampouco me parece correto o conceito avançado agora nos países desenvolvidos, com o apoio de documentos do Banco Mundial, segundo o qual a educação é um "bem público global", conceito de consequências perigosas e que significa, por certo, uma tentativa de recuperação da idéia de bem público que salvaguarde aos estados independentes o direito de definir suas políticas educativas.

Em 1999, o secretariado da OMC definiu explicitamente quais seriam os serviços regulamentados pelo AGCS, incluindo aí a educação (Introduction à l'AGCS – octobre 1.999). A partir de novembro de 2000, esta organização lançou negociações para a liberalização dos serviços educativos. Numa operação bem articulada, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia propuseram aos demais países uma abertura praticamente sem limites de seus "mercados" aos provedores oriundos de seus territórios e solicitaram que toda restrição à ação destes grupos pelos governos nacionais fosse rejeitada. O Japão apresentou restrições sérias a estas propostas, embora a mobilização em favor de sua adoção tenha sido grande. No entanto, ao final de março e início de abril 2003, quando tinham que apresentar suas propostas de abertura, estes países, contraditoriamente, informaram que seus serviços

públicos tinham de ser protegidos e Estados Unidos deixou claro que somente seus nacionais teriam direito a bolsas e somente instituições americanas teriam direito a subvenções.

É de Amartya Sen, prêmio Nobel de Economia em 1998, a afirmação de que "para demonstrar a eficácia do mecanismo do mercado, admite-se geralmente que todo bem – e, de maneira mais ampla, tudo sobre que se repousa nosso bem-estar- pode ser comprado e vendido no mercado". É um erro, pois segundo o prêmio Nobel de 1998, isto não pode ser aplicado aos bens públicos que são consumidos coletivamente e não individualmente, como é o caso da proteção ao ambiente e a saúde pública, para ficar apenas em dois exemplos.

É importante, então, na linha do pensamento de Amartya Sen, promover uma reflexão aprofundada sobre a noção de serviço público. É comumente aceito que, para que um serviço seja considerado público, seu fornecimento deva ser feito na base da igualdade. Além disso, deve ser contínuo e permanente e não ser sujeito a qualquer espécie de discriminação, em particular a comercial ou financeira. Esta é uma necessidade que deve levar a entidades públicas como a SESU e associações como a Andifes, o CRUB E a UNE A promover intensa reflexão multidisciplinar sobre estes temas.

TODOS OS SERVIÇOS SÃO AFETADOS

A importância desta reflexão pode ser medida pelo fato de que, em realidade, não é só a educação que é visada por estes regulamentos e pelas interpretações acima mencionadas. Afetam também as comunicações, o meio ambiente, os serviços financeiros, os serviços de saúde, os serviços culturais e de turismo, os de transporte, em suma tudo que possa ser definido como serviço, podendo-se legitimamente perguntar para que servirão os governos nacionais eleitos por seus povos.

Alguns dizem que discutir a comercialização no Brasil é inútil porque o país já escancarou as portas e abriu mais do que devia. Não vamos discutir este fato agora. É exato que, em 1999, segundo o INEP, 86% das instituicões funcionando na área do ensino superior eram privadas (1099 contra 181 públicas). Mas, o direito de regulamentar o funcionamento do sistema é resguardado e é de se esperar que um governo, que tenha compromissos sérios com o desenvolvimento da sociedade, possa melhorar a situação do sistema público, estimular instituições de direito privado a que exerçam funções públicas, como várias comunitárias já o fazem, e coibir os abusos daquelas instituições que adotam a política de "sanduichização" do ensino.

É fundamental ter muito claro que, antes mesmo do fracasso da recente reunião de Cancun, o representante dos Estados Unidos na área de comércio da OMC, sr. Zoelick (The Economist, 7.12.2002), deu o tom. Não obtendo o que deseja dentro da OMC, Estados Unidos irá ao combate corpo a corpo, através das relações bilaterais, impondo a países que necessitem do apoio norte-americano em outras áreas que aceitem abrir totalmente seus mercados em todos os domínios, dos serviços, inclusive os educativos e de pesquisa, aos investimentos.

> -"we will not passively accept a veto over America's drive to open markets. We want to encourage reformers who favour free trade. If others do not want to move forwards, the United States will move ahead with those who do. It is time for others to tell us when they are ready to open their markets, to table proposals to liberalise and to match their criticism with commitment"

Aprofundar esta reflexão é fundamental para a comunidade universitária. Não o fazer significa aceitar uma realidade em que, na medida em que o comércio vira o critério dominante na definição de políticas educacionais e na de outros serviços cobertos pela ação governamental como meio ambiente, saúde, transportes etc, a educação já não será para todos e a idéia de serviço público para todos, sem discriminação, permanente, deixará de existir. A educação será para aqueles que podem pagar. Não se respeitará a cultura local nem se atenderão, de forma prioritária, as necessidades nacionais e regionais. Não haverá restrições a pacotes fechados, que não tomam em consideração as características culturais locais, e que se constituem, como bem acentuou a delegação japonesa junto à OMC, em verdadeiras fábricas de diploma sem qualidade. A definição de políticas educacionais será feita no Exterior, será definida não soberanamente pelos governos democraticamente eleitos, mas sim pelo jogo do comércio, restringindo-se ainda mais a soberania dos países em desenvolvimento.

NOVAS TECNOLOGIAS

É de Manuel Castells a afirmação segundo a qual "internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye, en realidad, la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación".

O auge das tecnologías da comunicação e da informação orna possível que as instituições de ensino a distância se destaquem no panorama educativo, facilita a educação permanente para todos e, ao mesmo tempo, se extende às universidades tradicionais que cada vez mais utilizam os métodos de educação a distância em suas atividades, transformando-se em insignificantes as diferenças entre os diversos tipos de instituições.

Hoje em dia, quase todas as universidades do Reino Unido adotaram o sistema misto de educação presencial e aberta, enquanto a "Open University", crida en 1969, continua expandindo-se. En algumas partes do mundo (Turquía, Tailândia, Indonésia, China) há instituições com um número elevado de estudantes, entre 300 e 800 mil. Agora todas elaboram planos de utilização de programas "on line", o mesmo ocorrendo com as universidades tradicionais. Por outra parte, no mundo inteiro, multiplicam-se redes universitárias neste domínio e aumenta o uso de computadores na aprendizagem e com ele o acesso dos estudantes a Internet como meio autoaprendizagem, o ensino a distância e videoconferencias.

No entanto, segundo o PNUD (1999), com 19% da população mundial, os 29 países da OCDE –Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico- o clube dos países ricos, tem 91% dos utilizadores de Internet. Mais de 50% destes utilizadores estão nos Estados Unidos, que representam apenas 5% da população mundial.

No campo do ensino superior, o tema vem sendo discutido, desde há alguns anos e a CMES aprovou, na sua declaração final, uma decisão segundo a qual:

> "As rápidas inovações por meio das tecnologias de informação e comunicação mudarão ainda mais o modo como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido. Também é importante assinalar que as novas tecnologias oferecem oportunidades de renovar o conteúdo dos cursos e dos métodos de ensino, e de ampliar o acessso à educação superior. Não se pode esquecer, porém, que novas tecnologias e informações não tornam os docentes dispensáveis, mas modificam o papel desta em relação ao processo de aprendizagem e que o diálogo permanente que transforma a informação em conhecimento e compreensão passa a ser fundamental. As instituições de educação superior devem ter a liderança no aproveitamento das vantagens e do potencial das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), cuidando da qualidade e mantendo níveis elevados nas práticas e resultados da educação, com um espírito de abertura, igualdade e cooperação internacional..."

EDUCAÇÃO PERMANENTE

Um dos fatores que pesam no processo de formação nos dias de hoje é a obsolescência do conhecimento. Um diploma agora não garante que seu titular tenha um conhecimento adequado às necessidades da sociedade por muito tempo. Necessita de atualização permanente. A universidade vem se esforçando para incorporar as transformações que ocorrem no mundo, "mas sem sucesso", afirma Cristóvam Buarque, para quem "a estrutura dos cursos, a duração dos doutorados e as limitações dos departamentos vêm impedindo que o conhecimento dentro das universidades avance tão rapidamente quanto fora dela".

Olhando de novo a história, vemos que há mais de um quarto de século, a UNESCO publicou uma das obras de maior impacto de sua história, como bem acentuou Gabriel Macaya, reitor da Universidade de Costa Rica. O relatório da comissão. Presidida por Edgar Faure, teve o título de "Aprender a ser". Resultado indireto, segundo muitos especialistas, da crise de 1968, este documento, cujas linhas foram retomadas e, em alguns casos, atualizadas pelo Informe Delors (1996), provocou, no mundo inteiro, uma tomada de posição sobre a necessidade de reformas profundas no conceito e na prática da educação, chamando a atenção sobre algumas idéias básicas, entre elas a de "educação permanente", e de "sociedade educativa".

A inserção da educação permanente na prática da educação superior, segundo se deduz da experiência internacional da UNESCO neste campo, pode ser alcançada, através de programas como os seguintes:

1- criação de estruturas em educação permanente, e contínua com finalidades de coordenação nas áreas acadêmicas da universidade, otimizando desta maneira os recursos físicos e humanos;

2- oferecimento de programas de "atualização profissional permanente" destinados aos formados e a outros profissionais;

3- programas de educação voltados à reflexão e visão estética como ampliação para os profissionais desta área ou como nova dimensão para profissionais de outras disciplinas que necessitem de desenvolver a noção de domínio universal, através do conhecimento de obras de arte, imaginação, literatura e o pensamento.
4- Programas de diferentes niveis para adultos que não tenham tido oportunidade de formação universitária, e, no Brasil, volta à idéia de estudante especial que poderia se matricular em disciplinas individuais, recebendo ao final, um certificado de conclusão da disciplina;

5- Programas de conteúdo social e econômico, destinados à interpretação justa dos acontecimentos nacionais como internacionais;

6- Fortalecimento da cultura do lazer, orientada em direção da criatividade, do desfrute da natureza e do crescimento como pessoa individual e coletiva.

No Brasil, hoje a revisão do conceito e da prática da extensão, em curso sobretudo nas universidades federais, pode e deve incluir elementos desta natureza. Não vou me alongar aqui sobre este tema. Tive oportunidade de fazê-lo em duas ocasiões: A) na apresentação de um trabalho ao VI Congresso Ibero-Americano de Extensão sobre "Bases conceituais para a extensão", que foi publicado pela "Folha Médica" publicação da UNIFESP/EPM – Universidade Federal de São Paulo- e SPDM- Sociedade Paulista para o Desenvolvimento da Medicina- jan/fev.mar. 2002); B) através de um segundo documento elaborado a pedido do Decanato de Extensão da UnB, sobre "Memórias da extensão na UnB nos anos duros dos setenta".

Nos dois trabalhos, acentuei que é necessário deixar de lado completamente a noção de extensão que para aqui foi trazida pelos norte-americanos com uma concepção elitista e arrogante de quem tem cultura e vai levá-la para os incultos. É necessário por em prática as idéias de Paulo Freire esboçadas em seu documento de 1969, hoje um clássico, sobre extensão ou comunicação. Há em curso, no país, experiências interessantes que tentam por a universidade em contacto permanente com a sociedade. Mas, mesmo no passado, houve experiências positivas neste sentido. Surpreendentemente, foi o caso da maneira como se desenvolveram as atividades do Campus Avançado da UnB em Barra do Garças, Mato Grosso, no quadro do Projeto Rondon, e um grande projeto interdisciplinar sobre Medicina comunitária em Planaltina, onde participaram estudantes da área de saúde, de Artes, de Comunicação, de Serviço Social e de Educação, entre outros. É certo também que extensão deve visar ao desenvolvimento de atividades que favoreçam o crescimento pessoal, reforcem a identidade cultural e contribuam para a solução de problemas sociais de toda a coletividade

EXPERIÊNCIAS INOVADORAS

Ao se falar de experiências inovadoras, pode-se pensar no nível de países, como de instituição. Fixando-nos no primeiro destes quadro, é importante olhar, com visão crítica, o que se passa, hoje, na China. Estive neste país recentemente duas vezes e pude observar coisas incríveis. Na área econômica, que diferença em relação à América Latina! Nesta região, nas últimas décadas, seguindo os conselhos dos tecnocratas do Banco Mundial e do FMI, os 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 destruissem 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.

Na China, a realidade é outra. Ali as coisas estão mudando 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 de uma pneumonia atípica, deve continuar desenvolvendo-se 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 exigem dos que ali querem se implantar que se faça transferência de tecnologia e que emprego seja assegurado aos chineses.

Apesar de sérias restrições ao modelo político chinês, à falta de liberdade política, à discriminação de gênero, a dificuldades que ainda encontram minorias, não se pode deixar de reconhecer que ali se investe muito em pesquisa e educação e utilizam-se as novas tecnologias para a formação em massa de professores. Uma universidade aberta em Beijing tem quase 1 milhão e meio de estudantes, espalhadols por todo o país, o maior programa sendo justamente o de formação de professores. Segundo o jornal francês "Le Monde" de 04.11.2003, a China está, hoje, entre os três países que mais investem em pesquisa e desenvolvimento, vindo logo após os Estados Unidos e o Japão. 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. A China conta 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 Extrerior. É um país que se prepara para exercer um papel de liderança na sociedade do conhecimento. Em Hangzhou, capital da província de Zhejiang, um dos lugares em que estive, a Toshiba estava construindo a maior fábrica de computadores no mundo e pretende atuar em combinação com a universidade pública local, que faz parte do grupo de sete universidades mais importantes do país. Tal fato seguramente não é coincidência. Destaque-se que a Universidade de Zhejiang, em Hangzhou, criada em 1897, faz parte do grupo das nove universidades mais poderosas do país. A província de Zhejiang tem crescimentos muito superiores aos da média nacional (pelo menos 13% ao ano, e, nos primeiros seis meses desta ano, já havia alcançado um crescimento superior ao de 12.6%). E tudo isto num quadro em que, sem alarde, uma população de 1 bilhão e trezentos milhões de habitantes têm o que comer, ao contrário de outros países, que se submeteram a uma política falida de subserviência total ao mercado.

A questão que se coloca, hoje, sempre que se debate este tema, é sobre quais serão as implicações, neste domínio, para a China, resultantes de sua admissão como membro da OMC. Nos debates de que participei sobre o tema em Hangzhou, em 2002, saí com a impressão de que os chineses querem ficar com a manteiga e com o dinheiro da manteiga, segundo a expressão utilizada na França ("garder le beurre et l'argent du beurre"). Visivelmente, os chineses pensam tirar partido das disposições da OMC, penetrando, por exemplo, no comércio de serviços educativos de outros países, guardando, no entanto, o

controle sobre seu sistema que seria aberto segundo suas conveniências e suas decisões soberanas. É um ponto que, seguramente, despertará polêmicas, não será fácil e os especialistas no mundo inteiro acompanharão com bastante interesse.

Quando se fala de experiências inovadoras a nível institucional, seguramente muitos relatos podem ser feitos. Mencionemos, antes de concluir, dois casos atuais. Em Belém, na sede do NAEA – Núcleo de Altos Estudos da Amazônia, da Universidade Federal do Pará, reuniram-se recentemente (junho de 2003), sob os auspícios da Universidade das Nações Unidas e da UNESCO-MAB, representantes de vários países amazônicos para elaborar um projeto de curso virtual a nivel de especialização em políticas científicas e tecnológicas da Amazônia destinado a professores e funcionários de agências de desenvolvimento. Trata-se de curso multidisciplonar, baseado em experiências passadas do NAEA e da UNAMAZ com a UNESCO, quando obtiveram sua formação em nível de especialização e em forma presencial, muitos dos responsáveis atuais pela política amazônica em seus respectivos países. Da reunião participaram representantes da Organização do Tratado Amazônico, da UNIREDE brasileira, da Universidade das Nações Unidas e da Universidade Aberta da Catalunha.

Mais acima, já mencionamos o projeto de formação de professores que está sendo implementado em Minas Gerais com base em um projeto que foi posto à disposição do governo de Minas Gerais pelo Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária que reuniu, em torno de um ideal de cooperação solidária, universidades espanholas (Las Palmas de Gran Canaria) e representantes de universidades brasileiras (UFSC., UFMT e UFMG), sob coordenação da UNU. O projeto é inovador por várias razões.

A implementação do programa está a cargo de uma rede de 18 universidades, públicas e privadas, que atuam no Estado de Minas Gerais e isto é uma grande novidade. Os cursos combinam métodos presenciais tradicionais com ensino a distância, incluindo-se elementos virtuais. As atividades iniciaram-se em janeiro de 2002, com previsão de duração de três anos, beneficiando 15 mil professores em exercício que não dispõem de um título de educação superior.

O projeto é inovador também porque parte da experiência concreta do professor em sua sala de aula, sendo ele considerado simultaneamente: a) um profissional que domina um instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele; b) um pensador capaz de (re)significar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação ; c) um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade.

CONCLUSÕES

Como conclusão de todas estas reflexões, poderíamos dizer que não há modelos a serem copiados para se elaborar uma reforma universitária e que esta deve ser feita já, porém, como resultado de diálogos dentro das comunidades acadêmicas e diálogo com os diversos segmentos da sociedade. O MEC e as universidades fazem bem em trazer este debate para as ruas. Não há dúvidas de que seria necessária uma lei orgânica do ensino superior. A

legislação atual é insuficiente e não toma em consideração a diversidade de modelos já existente no país. Uma tentação a se evitar, então, será a de se querer entrar em todos os detalhes da ação das universidades, o que levaria, seguramente, à proposta de um modelo único para todas as instituições, em todos os lugares. A experiência da reforma de 1968 mostra que essa solução não é adequada.

Neste quadro, uma nova lei poderia definir os princípios básicos em que deve se fundar a ação dos estabelecimentos de ensino superior, a função do Estado como responsável por assegurar que o ensino funciona como um serviço público direta ou indiretamente através do sistema de concessão, delegação ou autorização. O estabelecimento de um sistema de avaliação mais formativo que punitivo, como acaba de ser proposto por uma comissão presidida por José Dias Sobrinho, deverá estimular a busca de qualidade pertinentee, mas também estimular a correção de situações abusivas ou escandalosas.

"Festina lente" (anda depressa, devagar) diziam os romanos. Há medidas que são urgentes: coibir abusos da comercialização frenética e reforçar a atuação sistêmica de instituições que agem com a intenção de prestar um serviço público à comunidade Outras devem sofrer um processo de maturação. Um seminário como este que se realiza agora não pode dar resposta a tudo. Seria muita pretensão. É necessário estabelecer-se um sistema de seguimento que preveja o aprofundamento das propostas aqui feitas e que dele participem ativamente os estabelecimentos de ensino superior. Neste processo, instituições de pesquisa sobre o ensino superior como já existem no Brasil, NUPES na USP, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de Brasília e outros. Especial atenção deve ser dado ao Instituto de Gestão Universitária que se pretende desenvolver na UFSC, no marco de uma cátedra de gestão universitária da UNESCO e que conta com os auspícios da UNU e da UNESCO (Programa GUNI – Global University Network for Innovations).

Há princípios básicos que devem nortear esta reflexão e ação e muitos deles podem ser encontrados na Declaração Mundial sobre o Ensino Superior adotada pela Conferência de Paris de 1998, recentemente ratificadas pela Conferência Paris + 5.

Devemos olhar o futuro, mas para isto é útil recordar o passado. Neste contexto são fundamentais os trabalhos de pesquisadores como Luiz Antonio Cunha que com sua triade clássica ocupa um lugar de destaque nesta reflexão ("A Universidade Temporã", "A Universidade Crítica", "A Universidade reformanda").

No mundo atual, nenhuma instituição pode viver isolada. Com o desenvolvimento de internet, campus virtuais regionais, nacionais e mesmo globais podem ser formados, favorecendo um desenvolvimento ainda maior de acordos de cooperação interuniversitários e de redes específicas. Estas redes serão fundamentais no tratamento de problemas que são comuns à humanidade, como a paz, o desenvolvimento, a proteção do meio ambiente, para sugerir apenas alguns e pra a melhoria da qualidade da pesquisa e da formação. Redes devem ser estimuladas, inclusive no que diz respeito a: i) utilização das novas tecnologias como buscam fazer, agora, em nível nacional a UNIREDE e no nível internacional o GUS –Global University System- e a rede de cátedras UNESCO em e-

learning lançadas pela UOC- Universidade Aberta da Catalunha- e a Universidade de Tampere, na Finlândia; ii) vínculos com o mundo do trabalho na linha do que busca faer, colm dificuldades, a UNITRABALHO e iii) desenvolvimento de um sistema de acreditação nacional e regional, eventualmente no quadro da convenção regional firmada na América Latina nos anos setenta sobr reconhecimento de estudos e diplomas do ensino superior, recusando, aqui como em todos os aspectos ligados ao ensino superior, a aceitação de modelos impostos seja de onde estes vierem.

A pesquisa como método pedagógico deve estar presente em todos os programas de formação e o desenvolvimento de um sistema de pós-graduação profundamente vinculado com a implementação de um sistema nacional de ciência e tecnologia impõe-se com acertos a serem feitos entre organismos do MEC e do MCT

E, por fim, é fundamental firmar pé no conceito de que educação em todos os níveis, inclusive no superior, é um direito humano. O acesso universal da educação pode ser feito através da adoção de uma série de medidas em particular pela utilização das tecnologias da comunicação e este acesso deve ser um instrumento para se eliminar a exclusão digital e exclusão social. A educação permanente deve tornar-se um objetivo a ser atingido, para isso sendo necessária a reconstrução da extensão em novas bases filosóficas e administrativas, o desenvolvimento do ensino virtual e a distância, a volta à utilização de fórmulas como a dos alunos especiais.

Em síntese, pois: entre as medidas a médio e longo prazo, é necessária a eliminação do analfabetismo e a melhoria do ensino primário e secundário públicos. Uma maior integração entre o ensino superior e demais níveis é fundamental, através da formação de professores, da pesquisa, de experiências como as de Santa Maria, de Brasília e da João Pessoa. A utilização inteligente do ensino a distância e virtual, inclusive para o aperfeiçoamento pedagógico dos professores, o que abrange o uso das novas tecnologias. Medidas como o desenvolvimento dos cursos noturnos completarão o quadro que assegurará uma melhor democratização do sistema.

Evidentemente, nada disto poderá ser feito se a condição e o estatuto dos docentes não sofrer também melhorias e se a reconstrução da extensão não visar a uma efetiva maior integração com a sociedade.

Estudos devem ser feitos sobre a questão do financiamento e sobre todas as modalidades para se corrigirem injustiças ainda existentes no acesso.

Finalmente, debates com todos os segmentos da sociedade devem ser feitos já.

Tivemos a oportunidade de mencionar o que ocorreu com a UFMG nos anos sessenta. Ali houve debates e a reforma acabou sendo legitimada pela comunidade acadêmica e por setores da sociedade. Grande parte da discussão, no entanto, foi feita com base em uma visão humanística e social da universidade, em que a idéia de servir ao povo é ligada à de liberdade. Estes conceitos são encontrados num texto que, sob o título de Plano de Reforma da UFMG, serviu de base aos debates e às reformas que ali se implantavam (in

"A Universidade reformanda", Luiz Antonio Cunha"). É deste documento a referência com que concluo estas reflexões:

> "-A universidade deve estar aberta ao povo, expressar os interesses da comunidade e não as vontades particulares. Por isto, não tolera os radicalismos, os compromissos ideológicos e políticos. Outras instituições expressarão também interesses gerais, como, por exemplo, o Estado moderno: todavia, enquanto o Estado, ao tornar-se totalitário e ideologicamente particularista, ainda continua a preencher certas funções de caráter geral, a sobrevivência da universidade está necessariamente associada ao exercício da liberdade".

Em 1964, como em 1968, estudantes, artistas e o povo em geral manifestaram um voluntarismo que, mais tarde, veio a dar na campanha das "Diretas já" e no restabelecimento da democracia. O problema do Brasil, hoje, não é como naquela época, o da falta de liberdade determinada pelo regime militar. Mas, uma dose forte de voluntarismo é necessária, hoje, para reagir contra a imposição do pensamento único e contra os que dizem ser inviável querer construir qualquer modelo que não seja o da dependência. E é de se desejar que compositores agora antigos como Chico Buarque, Gilberto Gil e tantos outros, ou que a nova geração faça, hoje, o que fez em 1968 Geraldo Vandré com o agora clásico "Para não dizer que não falei de flores". Recordemos, em particular, o refrão (Vem, vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer) e os versos:

Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente,
A história na mão,
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição.

C - English version

PRODUCTION, SHARING AND APPROPRIATION OF KNOWLEDGE[1]

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias *
Special Adviser to the Rector of the United Nations University

- Education as a commercial service or public asset?
-Ethical and economic dimensions
-University without walls: continuous and open Education, professor training, interdisciplinarity,
-Creation of a critical consciousness
-Science, culture and art: integration of modes of understanding
- Reports of innovative experiments

"I believe that continued resistance is worthwhile"
Susan Sontag

"In ancient Greece, democracy worked well because those who did not agree poisoned themselves"
Anonymous Brazilian student ("Anonymous pearls")

-International Seminar "The University in the 21st Century", November 25-27, 2003, promoted by the Ministry of Education (Secretariat of Higher Education) of Brazil, with the support of the the United Nations University, UNESCO, and the World Bank

* Special adviser to the rector of the University of the United Nations, former director of the UNESCO Division of Higher Education (1981-1999), former professor at the University of Brasília (retired).

[1] **English version not revised by the author**

INTRODUCTION

When the organizers of this meeting drafted the first version of their program, they though to ask me to talk, during the opening session, about the university of the future. I want to thank those who understood, certainly with reason, that a different structure would be more appropriate for this type of meeting. In truth, each time I am asked to talk about the university of the future, I remember a statement made by Peter F. Drucker in his book "Managing in a Time of Great Change", published in 1995, where he stated: "Predicting the future is not so hard," but he added: "it is just useless...what is always more important are the fundamental changes that occur without having been predicted, and that could not have been predicted."

In the same vein, how many incorrect forecasts were made all over the world beginning in 1989 about the beginning of an age of peace, understanding, and peaceful resolution of conflicts? When, in the future, the historians focus on these years, the end of the 20th and the beginning of the 21st century, I am sure that, despite scientific and technological advances and the definitive installation of the knowledge society, they will classify this period as the **uncertain or obscure times**. In this period, democracy is confused with arbitrary acts, social exclusion has increased, concepts such as liberty and democracy are used to justify unilateral actions, attempts are made to turn the United Nations, an institution created to ensure peace, into a notary's office to legitimate acts based on lies, acts that are clearly illegal according to the basic principles of international law. These facts describe a reality that fully justify the question asked by Robert Antunes dos Santos in the Folha de São Paulo on June 16, 2003: "has civilization given way to barbarity with the elimination of universal values? Where has the intelligent life on this planet gone?"

However, some forecasts are correct. Mac Luhan, a Canadian sociologist, was frequently scorned at the end of the 1960s for predicting the globalization of communication and talking of the **"global community."** Today he is seen as one of the prophets that got it right. Professor Wilbur Schramm of Stanford University also correctly forecasted a matter of great current interest. **In 1974,** at an international conference on communications in Mexico, **he said that we were living the first steps of the "information age"**. This was defined as "a period in which so much information would circulate, in which everything would occur so rapidly and come from so far away, that the ability to control, select, store and recover information, and even react rapidly, could result in power comparable to the military and economic power of the past" (personal notes).

Finally, the organizers asked me to include questions that could provide discussion topics on the theme **"Production and Appropriation of Knowledge",** which would include several items. It is evident -and in this the organizers were very clear - that they were not asking me to touch upon all sub-topics, which would, in any case, be impossible in this limited space. It was, therefore, necessary to select among the possible focus points in the

preparation of this text, based on my decades of experience in Brazil and in international organizations.

SPACE AND TIME COORDINATES

Clearly, at this point, I will not discuss the university of the future, though we all know that today's university is not the same as that of a few years ago, and the university of future will necessarily be different from anything we can imagine today. Changes are rapid and difficult to forecast or even imagine.

In the 1980s, as director of the Division of Higher Education at UNESCO, I collaborated on the creation and development of UNAMAZ, the Association of Amazonian Universities. The principal concern of the directors of this association, especially Seixas Lourenço and Luís Aragón, and of the organizations involved, notably UNESCO and OAS, was how to create a system of information that would allow greater interaction between members. With the help of Enrique Iglésias, from the Inter American Development Bank, and Federico Mayor (UNESCO), a large sum of money was invested, the technology appropriate at the time was determined, and human resources were brought together. When the first product was released - a CD containing bibliographic references for research on the Amazon - the Internet was already available everywhere and, therefore, the methodology used was obsolete. It was an unavoidable mistake. When a progressive strategy is adopted errors are to be expected.

Until recently, **we had been asking ourselves if a one hundred percent virtual university would be possible**. I was among those that said no. Today, all around the world, traditional universities are orienting themselves toward a dual system with a mixture of distance and on-site elements, including virtual elements. And many admire the success of the Universidad Oberta de Catalunya (Open University of Catalonia - UOC) which, since its foundation in Barcelona in 1995, has collected international awards for excellence and developed a methodology which allows more contact among students and with professors than in traditional institutions, results in a very high satisfaction rate among students, and has the approval of the market place, which accepts its dip lomas without restrictions.

In truth, virtual programs, if well executed, may have the following advantages:

·Learning with no time and space restrictions;

·The ability to organize courses in modules or flexible schedules that meet individual learning needs;

-Greater student responsibility in the learning process.

Note that the difficulty in predicting the future should not prevent us from observing tendencies and mentioning perspectives based on facts. Therefore, our analyses are based on the current situation, without forgetting to look at the recent past, taking into account the words of the Mexican writer **Octavio Paz**, who said "**the search for the future ends, inevitably, with the reconquest of the past".** History does not repeat itself, but history is not over. To forge ahead securely, looking back is always useful: not to become immobilized, but rather to securely follow the path you wish to take.

And, when preparing this text, I went to take a look in my files where I found an internal UNESCO text I prepared in 1982, in Paris, shortly after I assumed the position of director of the Division of Higher Education at UNESCO. The objective of the text was to justify the proposals to determine, at that moment, a new orientation for the UNESCO program in the field of higher education. I wrote then, in that text, originally written in French, one of the working languages of the organization:

> -The questions debated at the beginning of the 1970s in the area of higher education - research and education - seemed clear. Universities were considered the ideal location for high level teaching, for the education of qualified personnel and for research, the base and foundation of endogenous development. To achieve these ends, the university had to reform itself and adapt to social needs. This detail also seemed clear and obvious. Resources were limited. Professors do not update the content of their courses nor their teaching methods. These courses, as one could guess, were directed at an elite class. There was a complete lack of participation in decisions on the part of professors, students, employees, and the communities that formed the higher learning environment. The administrative units (schools, etc.) functioned without intercommunication and there were few links to reality. **University reform, to democratize higher education, was required**. A fundamental principle was to make higher education accessible to all social classes. The academic organization of some countries served as a model to be imitated and the population percentage achieved was to serve as a goal for developing countries. The critical function of the university was highlighted. It needed to rethink society and, at the same time, provide participation in scientific and technological progress in the areas of exact and natural sciences. Reforms were implemented as part of a natural process or as a consequence of student movements that occurred everywhere in 1968. At the same time, the explosion of access to higher education occurred everywhere, with consequences that are only now beginning to be analyzed. According to some analysts, democratization took place. Others, to the contrary, believe that the tendency toward elitism was reinforced. The multiplication of courses provoked a marked decrease in the quality of teaching and, as a consequence, through various processes, the elite took over the best institutions. Later, the development of post-secondary study accentuated this tendency. **Currently, the reforms implemented in the 1960s are being contested, and contrary to what occurred at that time, when the answers to questions seemed clear, now perplexity is widespread**. Studies, analyses and critiques frequently show that the principal objective - democratization - was not achieved by the reforms. The subsystem of higher learning continues to be almost always alienated from other elements of the educational system. The development of quantity reduced quality. The education that most students receive does not prepare them effectively for an active life. Administrative and financial problems come up and a more serious concern is that universities do not take into sufficient account the evolution of society, the need for a new international economic order and the needs of this new order. Naturally, then, once more these questions on the nature of higher education, its objectives, and who should benefit from the system are being brought up. **Universities for whom? Why universities?"**

The document (1982) continued with reflection on the definition of the social need to be met by the educational system and tried to show that the reforms made in the 1960s, throughout the world, extolled **inadequate solutions such as those due to an attempt to obtain system homogeneity, without taking into consideration local cultural objectives**. Among the questions without responses, requiring new consideration, were those that touched upon how to define the needs of society with respect to higher education, education and research. Other questions were how to plan, taking into account the rapid evolution of society, who should be selected for education and how education should be carried out.

TODAY'S QUESTIONS

It seems clear that, in spite of the more than 20 years that have passed, the questions raised in this text are current and what has occurred during the last three decades of the 20th century, in Brazil and internationally, cannot be ignored, for good or ill. May, 1968, for example, in my opinion, marked the end of an era, an era in which education could be reserved for a minority isolated from society's problems. The practical consequence of this statement, **when thinking of reforming the university, is that it can no longer concern itself only with the formal quality of its programs. It must communicate with society more profoundly** and its actions, to be considered quality, need to be pertinent or relevant, or rather need to aim at solving the most important societal problems, whether at the local, national or international level. Following these principles, I believe that the entire academic community agrees with **Pierre Calame when he defines the basic principal, according to which "higher education must be reoriented based on a new social contract between the university and society and also would agree with his opinion that strategies for change must be defined to conduct this orientation.**

The participants in the World Conference on Higher Education in Paris in 1998 were very conscious of this and this attitude became more pronounced in the years that followed this important event. Today, with the growing phenomenon of the implementation of a type of globalization, **in order to survive with a unique personality, no country, society or institution can isolate itself**. However, we must always keep in mind the conclusion reached by those who participated in the preparatory activities for the World Conference on Higher Education: **before defining the type of university you wish to build, you must have a clear idea of what type of society you intend to establish.**

The need for a reference - in this case collaboration for the construction of a more just society - is not a new phenomenon in the history of humanity. The university has always needed parameters to guide its action and allow it to dream of a utopia, of a better world. The French revolutionaries of 1789, on August 26, when they approved the Declaration of Rights of Men and Citizens, began a movement that only strengthened as time passed.

The idea of the first section of the Declaration, in which men are born and remain free and equal in relation to their rights, became universal and permanent in 1949 during the enthusiasm following the second world war. That was when modern states ratified

libertarian and egalitarian ideals through **the Universal Declaration of Human Rights which, in section 26.1, established the basis for the concept that education, at all levels, is a human right.** The document proclaimed that "everyone has the right to education..." and **"access to higher studies should be equal for all, as a function of each person's respective merits**."

The content of the Convention regarding the fight against discrimination in the area of education (1960) must also be taken into account. Section IV establishes that the signatory states agree to "make higher education accessible to all, equally, based on the abilities of each person." Finally, we cannot forget, as an important reference, section 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, according to which **"higher education must become accessible to all equally, based on the abilities of each person, through all the appropriate means and in particular by making education free**." Free education is therefore a legal principal of international law which, today, many government cabinets and international organizations try not only to forget, but to hide using any means. However, it exists and is legal since it was adopted by the league of nations.

All of these legal instruments form the basis for a concept that considers education, including higher education, as a human right attributed to all, excluding any type of discrimination whether it be race, sex, language, religion, economic, cultural or social factors or physical disability.

POSITIVE AGENDA

These were the basic principles that the decisions made at the World Conference on Higher Education in Paris in 1998 were based on. This conference was an important part of the history of world education. The impact of its conclusions have been considered essential to the evolution and development of higher education and it principles have become a landmark for everyone interested in improving higher education all over the world, as seen recently in Paris during the 5-year anniversary conference.

In a globalized world, according to Ambassador Ricúpero, general secretary of UNCTAD, countries must have positive agendas. It seems clear that, since 1998, for most of the world academic community, the basic principles of the World Conference on Higher Education have become this positive agenda in regard to higher education.

At this time, then, we must return to or remember, in a synthetic manner, the basic principles adopted by the international community in 1998 through the only two documents approved by the World Conference on Higher Education (the Declaration and the Framework for Action).

In synthesis, this is what the participants of the World Conference on Higher Education in 1998 adopted:

· Access to higher education should be open to all equally based on merit. **Discrimination cannot be allowed. The participation of women must be encouraged**.

· The principle mission of higher education today is to educate citizens, offering them a permanent space, for high level learning.

· Higher learning establishments must develop their critical function through truth and justice, submitting all there activities to rigorous ethical and scientific investigation. To this end, academic liberties and autonomy are indispensable.

· Quality in higher education is a multidimensional concept that should include all functions and activities. **Special care must be taken to advance knowledge through research.**

· Students must be the central concern of the national and institutional level decision makers. They are the essential protagonists in a higher education renovation process.

· From the prospective of life-long learning, systems, institutions and study programs must be diversified. A vigorous policy of personnel training must be implemented.

· **Higher education must take advantage of all new technologies, especially new information technologies access to which must be as wide as possible all over the world.**

· **Higher education must be considered a public asset**

· The international dimension on higher education is part of its quality and the implementation of networks whose action is based on solidarity and equality among its members must be encouraged and become the principle instrument of institutions and systems.

· Pertinence must be measured by how what higher learning establishments do match what society expects of them. In this framework, participation in the search for a solution to society's greatest problems, integration with the workplace where the needs of societies, including respect for cultures and the environment, are considered priority and a contribution to the development of an educational system are essential in the activities of institutes and systems of higher education.

· Without higher education and without adequate research institutions that form a critical mass of cultured and qualified people, no country can ensure genuine and sustainable endogenous development nor reduce the disparity

that separate poor and developing countries from developed countries. Sharing of knowledge, international cooperation and new technologies can offer new opportunities for reducing this disparity.

GLOBALIZATION

Therefore, in order to analyze higher education and propose elements for its reform, we need to study the context in which it operates, remembering what Danilo de Lima, a literature professor, always mentioned even in the 1950s: the space and time coordinates. In my opinion, there are to interconnected factors that should be considered fundamental at this point: **the new world order established in 1989 and globalization.**

The new world order I speak of now has nothing to do with the movement begun by the UN in the 1980s, supported notably by the countries that made up the Group of 77, including Brazil, and which desired the establishment of a more balanced world situation. The new order implemented in the world in the 1990s implied, in the political arena, the domination of a small group of countries over the international community. It has provoked changes in the international order that harm poor and developing countries that have practically no way to protect their interests when dealing with financial agencies. It has also stimulated changes in the work market, destroying job stability and what is known as flexibility becomes synonymous with insecurity for a large portion of the population, with a highly negative impact on the life of citizens, especially youth. Disorder in international relations has been established.

Globalization, however, has three very clear characteristics:

-**a unified market at a global level**, with the adoption of a single model, the creation of a single zone for the production and distribution of goods and services;

-**the development of global companies** operating on a planetary scale in terms of concepts, production and distribution of their products and services;

-**an institutional framework that is single, rigid and monopolistic**.

Elie Cohen, in the Autumn, 1993 edition of the journal "Relations Internationales et Stratégiques" states, on globalization, that "the term was forged to represent a double reality, that is: on the one side **the internationalization of markets for goods and production factors and, on the other side, the appearance of industrial firms able to think of development on a world wide scale from the beginning and develop**, to this end, **global strategies for production** (international division of production processes), **marketing** (worldwide standards and framework, with products released simultaneously in the three principle zones) and **management** (by the exteriorization or integration of the contributions of firms specialized in marketing, publicity and accounting and financial auditing).

A simple fact shows how developing countries and their governments have difficulty facing this new situation. According to the UNDP, 1.5 trillion dollars circulate in the world every day. Developing countries have no influence on this capital and, to the contrary, are constantly asked to open their borders and eliminate any restrictions that may be in place to allow the advance of multinationals, united in the defense of their investments and covered by international financial agencies.

Globalization affects all levels of society. **Education, therefore, does not escape and, to the contrary, becomes one of the large markets of modern times**. According to unoptimistic calculations, the education market, especially with the development of the Internet, by 2005, will be on the order of ninety billion dollars according to the French newspaper "Le Monde". More and more universities in developed countries are bringing black boxes to developing countries, with closed programs that are not discussed, do not take into effect the interests of the recipient countries and are paid for in strong currencies. Some situations are downright indecent such as those that, in addition to selling closed packages, announce their intention to create a system for recognition of studies and diplomas, giving themselves the right to determine, worldwide, which programs have and do not have quality. There are some organizations which even propose the sale of diplomas through the Internet.

We live with increasingly more uncertainty and all this, naturally, has an impact on education, its organization, its content and methods. Individuals need to be more prepared, **education must prepare citizens to face the realities where, for example, a diploma is no longer a guaranteed passport to a job**, where government jobs, with the weakening of the State, are no longer a secure harbor for those who do not want to take risks, **where the knowledge obtained along with a diploma quickly becomes obsolete.**

Continuing to reflect on the question of the influence of these new times on education, we find a basic text in a publication by the International Institute for Educational Planning (IIEP - Paris) of UNESCO. It states that "to face the challenges of globalization, it seems evident that we need to prepare individuals for the work market in which responsibilities constantly change, where vertical management is substituted by networks, where information circulates through diversified, informal channels, **where taking initiative is more important than obedience**, where information is disseminated through multiple, informal channels and where strategies are especially complex due to the expansion of markets beyond national borders.

As a consequence, **education must help individuals to perform tasks that they were not originally trained to perform,** prepare themselves for a non- linear career, improve their ability to work in groups, to use information independently, **to develop their abilities to adapt and improvise**, and their creativity, and finally to build the foundations of a complex thought system tied to the hard realities of practical life" ("Education and Globalization" in IIEP Newsletter, vol XVI, no.2, April-June 1998- Muriel Poisson).

This new organization of society makes **permanent education necessary** and requires the encouragement of university students to take initiative, to be entrepreneurs. Today, learning is not enough. One must continue to learn. But this is also not sufficient. As Federico Mayor, the former general director of UNESCO often says, we must **learn to take initiative.** We can no longer accept situations like that described by Yannick Portebois, a young Canadian student, in 1988 at an international seminar in Montreal organized by the Association of Universities and Colleges of Canada, where he said that "the universities seem increasingly to be factories which produce series of people who all think in the same way."

Universities, in addition to the initiatives already in place in Brazil for development of companies, must radically modify their structures, teaching methods, programs and content. We must also promote reflection on **the required relation between higher education and the world of work which is not limited to the vision and the interests of companies, but which must meet the expectations of workers**, critically follow the evolution of the workplace and analyze questions related to work and social cohesion and social and economic benefits of education, etc. In Brazil, those who wish to follow the work marketplace trends and their link to education should visit various Internet sites dedicated to this subject, such as the University network Unitrabalho (http://www.unitrabalho.org.br) and the site of the Observatory of the Future of Work in São Paulo (http://www.observatório.sp.gov.br).

The economic model dominant since 1990, which defined the society that some have sought to establish since then, was free interchange which, in reality, benefits first the multinationals with head offices in the richest countries. In 1989, the English economist John Williamson forges the principles of the Washington Consensus: privatization, opening of economies, control of inflation and public debt and deregulation of the economy. It was announced, then, that trade would bring prosperity for all. While developing countries were forced to follow these rules, the rich countries reinforced protectionist measures for their agriculture and industries, many of which were practically bankrupt. Deficits increased to the point where, this year, 2003, they have reached a total of 600 billion dollars in the US alone.

And this was how, based on these principles transformed into objectives, various countries in Latin America, Africa, Asia and Western Europe opened their doors with no compensation, significantly lowered or removed their customs taxes, privatized public property, weakened public services and functions, allowed multinational corporations to completely destroy their newly founded industrial parks and stimulated a financial and identity crisis among the public higher education institutions.

IS A MORE HUMAN GLOBALIZATION PROCESS POSSIBLE?

We must then ask, as the participants at the World Forum in Porto Alegre asked, if a different type of globalization based on humanistic principles would be possible. And if so, what should be its bases, where all the problems of society, including those related to work and professional organization, would be treated? **What should the function of higher**

education be in the face of all these challenges? This would provide material for long discussions, but taking into consideration debates on this subject and the work developed all over the world by hundreds of organizations, a starting point could be based in the following suggestions:

a) We must seek **a new formula to deal with the foreign debt** all poor countries and also called developing or emerging. These countries should be stimulated and in some cases orie nted to seek solutions for their basic problems. Is it morally acceptable that finance ministers and governments send bankers, as Brazil does every month, more than 1.5 billion dollars while most of the population does not benefit from minimal survival conditions and education, in particular, does not have the resources needed for full development? At the beginning of the 1990s, 45 billion dollars traveled from the South to the North every year due to foreign debt. The IMF, some time ago, during 2002, declared its "concern" with respect to Brazil's high level of foreign debt which currently is rapidly reaching 300 billion dollars. What do the universities think of this? Shouldn't or can't the members of academic communities **promote**, in collaboration with parliaments, **an analysis of this debt, including studies to carefully verify its origin?**

b) **The rich countries must do what they promised more than ten years ago, which is to destine 0.7% of the GNP to cooperation for development.** Currently, according to the former director of the FAO, Domingos Donida, 0.23% of the combined GNP of rich countries is invested in cooperation for development. A reduction in the military spending intensified since the Republicans returned to power in the US would also impact this perspective. **What can universities do to collaborate with a culture of peace, to develop a mentality of tolerance, cooperation and solidarity within countries and between countries?**

c) **We must promote the access of developing countries to the markets of the rich countries, without protectionism.** Some believe that the subsidies of these nations for their products cost the equivalent of 1 billion dollars per day in losses for developing countries. Protectionism harms countries such as Brazil, Argentina, India and others that made very clear declarations during the WTO conference in Cancun, but even European countries from the former communist bloc suffer. The Albanese orange production figures dropped from 10,200 metric tons in 1990 to 2,300 metric tons in 2000, a decrease of 80% in ten years. Albania was selfsufficient in terms of food in the beginning of the 1990s, and today imports 31% of its needs. Last year, it had to import thousands of metric tons of oranges from Greece and Italy. With subsidies, the cost of the European product declined by more than 20% and dumping became automatic with respect to the remaining countries. In terms of the WTO, with respect to the interests of the developing countries, there are no essential differences between the positions of the representatives of the US and those of Europe.

d) We must stimulate equally **the promotion of access on the part of developing countries to the decisions that are made by organizations such as the World Bank, the IMF and the WTO,** institutions that need to be profoundly changed to pay more attention to the problems of the developing countries and not continue as instruments for

maintaining the current distribution of world power. Unfortunately, we need a complete reform of the multilateral collaboration system, making the international agencies of the UN more efficient and preventing the financial organizations from continuing to control, to the exclusion of all others, fields they are not competent to make decisions in, such as education, health and environment to cite just a few examples. Today, in Brazil, courses in international relations multiply. Are they addressing this question? At a time when Brazil is returning to the implementation of a foreign policy that protects national interests, the affected groups are attacking these policies, which should be maintained. Recently, speaking on behalf of a network of universities in Rio de Janeiro, the sociologist Theotônio Santos announced the creation of the Virtual Institute of International Relations, which would be created to respond to necessities of this nature.

e) At this point in time, we must reinforce regional mechanisms such as Mercosur and the development of political spaces such as those who seek to create summit conferences for Latin- American and Ibero-American heads of state. **Regional accords must not limit themselves to economic matters. They must reinforce cultural and educational ties** and university networks such as the Association of Universities of the Montevideo Group, UNAMAZ (Association of Amazonian Universities), and CUIB (Ibero-American University Center), must be supported by the academic community and by governmental authorities.

f) **Reorganization of the work force**, increasingly precarious since the beginning of the world order established in 1989, is needed. The loss of social conquests, the multiplication of temporary jobs, and the increase in unemployment, which profoundly touched the dignity of human beings who then feel useless to society, are signs of the importance of this matter. For higher learning establishments, ties to the world of work which, we note, is not limited to companies, is essential and must be part of system reform efforts. Initiatives such as UNITRABALHO must therefore be supported.

INADEQUATE CULTURE AND MODELS

Another aspect to be considered is that **economic development cannot follow rigid structures and no one model can be adopted for all countries and regions**. The failure of cooperation strategies based on the transmission of models, as was done in Africa with the former colonial systems, proves that this has to change. One of the discoveries of the studies performed by UNESCO in the 1980s and 1990s on higher education was that more and more people have become aware that in all regions, **the adoption of foreign concepts and values and the abandonment of national and regional cultures and philosophies have had negative repercussions on systems.** This is also what has been seen by specialists such as Luiz Eduardo Wanderley (Pontifical Catholic University - São Paulo) who, beginning with the observation that "there is no typical, common, homogeneous societal project for the world", states: "Some objectives of the university are universal, which can be seen in its notable continuity, but others vary for each concrete situation, which allow it to adapt, function and change in a singular manner, and even influence society in a different way."

Here, looking at history is worthwhile, remembering facts that must serve as a lesson at a point when we are constructing foundations for a new reform of higher education in Brazil. In 1965, the Brazilian military government had decided to hire US consultants to reorganize the Brazilian University System, and at the same time Ambassador Lincoln Gordon criticized our universities for following European models - models he considered obsolete. In May, 1965 professors at USP (including, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Luiz Pereira, Prado Júnior, Azis Simão, Paulo Saraiva, J. Artur Gianotti) wrote a declaration which stated, among other things:

> -"...**foreign universities, regardless of the originating country, are non-transferable with their original structures, like any other institution**: because the social and economic conditions, resources, traditions and cultural atmosphere they breath and that sustain them cannot be transferred to other environments. **We do not need to copy or transplant models. What we need to do is** study them and **extract from them the best elements** to create a malleable and active system adapted to the conditions, basic requirements and hopes of societies as complex as ours - societies undergoing unequal transformation and marked by large economic and cultural imbalances. To insert the "ideal" in the "real," you must understand both and begin with the analysis of real situations."

Remembering these analyses and this strong reaction from our colleagues in São Paulo is important because today we are once again thinking in the adoption of models. Today, few recommend the adoption of the French model, for the simple reason that the French have not been satisfied with their universities since 1968. In terms of democratization, the French worked quickly and, thanks to a voluntary policy and massive injections of credit, they achieved an inclusion rate of about 70% of the college-age population. However, since 1968 the French have repeatedly proposed various university reforms.

In addition to its strengths in social sciences, France has shown considerable progress in science and technology. Time spent in this country, despite all the imperfections in its institutes of higher education , despite a more than deficient organization, has one great advantage: in results in the development of the ability to think and analyze the reality in which we live. But **the French model, today, is no longer copiable**. The French themselves want to profoundly reformulate it.

Generally, the Anglo-Saxon model has tried to impose itself, with the support of organizations such as the OECD, UNESCO and the World Bank.

Let us take a look at the English model.

In 1998, English universities began to charge tuition and transform scholarships in loans. At the same time, the government reduced credits for research and education. According to the Economist (16 Nov 2000), in 1960, one in twenty students attended universities after completing secondary education. Today, this ratio is one in three. Spending per student, 8,000 pounds in 1990, is today less then 5,000 pounds. The ratio of students per professor, which was 9 to 1, is today 18 to 1. A new professor, today, earns as much as a new police officer. For this reason, the universities lost qualified personnel to US universities and hired young professors from Korea, China and Western Europe. Buildings and laboratories are falling down.

As a consequence, to meet their needs, English universities since the times of Thatcher have had to concentrate their efforts in commercial activities and consolidate a philosophy that aims more at profits than the development of knowledge or the expansion of culture.
At the beginning of the application of the Thatcher policy, to obtain resources beyond set budgets, English universities rented student housing to tourists during summer vacations. Now, according to the newspaper "The Guardian" from London (June, 1997 - se article in the Courrier International, Paris, Jun, 26, 1997 - "Les universités anglaises jouent le marchandising") English universities have turned to seeking resources with the merchandising and distribution of products and have created brands for glasses, watches, umbrellas and even mineral water. In Oxford, franchise contracts have been signed with Oxford Ltda. to use the Oxford university logo, and 3/4 of its products are sold in Southeast Asia and Japan. Exeter University launched carbonated mineral water with its name in 1996. The same university, in 1996, had already raised 1.2 million pounds with 23 convenience stored and 5 laundromats run by the university trading company. The University of Warwick, in 1997, opened a supermarket in addition to the already existing stores (presents, newspapers, commercial graphics, convenience, hairdressers, etc.).

In the summer of 1999, English newspapers published a series of facts related to the distortions in the English system. Listing them all would take too long. Limiting ourselves to the edition published July 26, 1999 of the "Sunday Times", the article called attention to the fact that "universities raise cash by selling honorary degrees." The journalist provided details on how "universities are awarding honorary degrees to wealthy people in return for cash" and how "businessmen can by a doctorate for as little as 10,000 pounds." The journal explained that it had observed recently in England an increase in the awarding of honorary titles. In 1999, according to the journalists, there were more than 1000 each year and they particularly benefited representatives of industry. Even the centuries old and prestigious Oxford university acts in this manner. However, **the price was evidently higher: 250,000 pounds.** To survive the reduction of public funds for higher education, funds must be raised. How this is done is not important. The result is all that matters.

More important, we must take into consideration that this is the result, in one of the richest countries in the world, during the Thatcher government and the current labor government, of a policy that provokes a reduction in the research capacities of universities, with grave consequences for society, especially in the ethical and social fields.

Please do not accuse me of Anglophobia. We are dealing with facts. Recently, researchers at the Institute of Education at the University of London carefully researched the evolution of the English university during the last decades and concluded that the central problem was **"the continued imbalance in the social composition of higher education participants."** It is true and must be noted that some previously excluded groups, particularly women and representatives of certain minorities, had greatly improved participation in higher education, **but the lack of social mobility seen by the absence of youth from the labor classes must be highlighted. This absence can be explained by various factors such as "selectivity, competition and elitism, qualifications and standards, funding mechanisms and student finance.**" The "un-elitizing" of the

university was presented as the reason for the reforms in the financing system for English universities. The result: the system is even more elitist.

Research results show that the system is selective and helps the rich attend Oxford and Cambridge, while those from the lower social classed end up in institutions whose diplomas do not open doors in a restricted workplace.

Additionally, **the treatment of foreigners is horrible**. For example: at the beginning of the 1990s, undergraduate students paid approximately 500 pounds in annual tuition (today, this is about 1000 pounds and the labor government wants to raise this to at least 6000 pounds). Foreigners from outside the European Community then paid 5,000 pounds, ten times more than English and European students. In other words, they found a way for foreigners to finance a large part of the system. Chinese students are most numerous, but Arabs, Australians and even many Brazilians have been part of this process.

The educational system as a whole has become extremely elitist and today, in England, principally in London, when a child is seven one already knows, because of the school he attends, if he one day will reach the educational levels of the governing classes of this country, situated in only a few institutions. Parents must pay exactly 2,830 pounds per quarter today for a good primary school. Parents of middle class students who cannot pay as much for primary schooling for their children already know from the beginning that their children will be excluded from the quality institutions that still exist in the country. It is surprising then that the politicians in developing countries continue to send their assessors there, accepting this system as a model.

As to the US system, allow me to make some comments:

> 1- the Brazilian system we wish to alter is that implemented by the 1968 reforms that, according to Minister Cristóvam Buarque "the modern Brazilian university is the son of the military regime and US technocracy." Additionally, with the abandonment of the public university by the government, "the federal university", says Cristóvam, "is practically bankrupt in 2003." When we think in university systems, as a whole, "the profile of the Brazilian university changed, it went from being a public entity to being a mostly private entity." The Minister also states that "the university privatized itself in two ways: the predominance of students from private secondary schools and the loss of a national social project on the part of public universities. But **the basic element is this: the system we want to change is that initiated in 1968 with the adoption of the US model which reflected much of what students and intellectuals in the 1950s and the beginning of the 1960s had demanded.**
>
> 2- Many European universities and even university associations are currently very excited with the Bologna reform that intends to modernize the European University system and provide it with a common organizational structure that will facilitate the recognition of study and diplomas and, as a consequence, increase the academic

and scientific mobility needed for the consolidation of Europe as a political and cultural unit. Some of the enthusiasts of this Bologna reform have begun to say that Latin America should adopt the same principles in order to facilitate cooperation between the two continents. What these Europeans do not realize is that the system they intend to adopt: semester courses; the organiza tion of courses in a sequence that begins with a bachelor's degree, ends with a doctorate degree and includes a master's degree; a credit system, is exactly the same as that implemented in Brazil in 1968. In other words, instead of making this type of suggestion, they should come to Brazil and Latin America and see, humbly, what positive and negative experiences we have had.

3- In reality, we cannot deny that the system implemented in Brazil in 1968 had a certain rationality and facilitated research development. Where the credit system was correctly applied, opening occurred and even allowed students to choose classes that fit in with their individual interests, to some extent. The 1968 model was for public, free education; teaching was to be linked to research, areas and courses were eliminated and departments and institutions were implemented; students were to participate in the management of these institutions. Some parts of this reform - we will not discuss the intentions of their authors - should not be thrown in the garbage bin of history simply because they were implemented by a military government. Graduate education was developed in this period and no one, in sound mind, would want to reverse this process. On the contrary, what we must do is correct their errors, the mechanical application of a model that even if, in Minas Gerais, with Aluísio Pimenta, was the object of consultation with the academic community in general and even segments of society, ended up being imposed on all of Brazil without taking into consideration regional differences and copying not only a structure but a mentality that was different from the national. What we should have done long ago was correct distortions of this nature and change what the successive democratic governments ha ve done since 1985, failing to give research and graduate studies an even large emphasis.

In reality, none of these models should be adopted. Those is São Paulo in the sixties were right. We saw their positive points, analyzed our needs, discussed them with all segments of society, and arrived at different models that respected our diverse realities. A university in the Pantanal should not necessarily be the same as an institution in the Amazon, and it need not copy Brasília or São Paulo.

GLOBALIZATION AND CULTURAL DIVERSITY

Many believe that **globalization** does not take cultural diversity into account. In reality, to a certain extent, we can say exactly the opposite. **It takes into account and uses cultural products as part of the strategy for market domination**. In the seventies, the relation between communication and political control was already clear. Now, as was seen during the WTO conference in Seattle (USA) in 1999 and Cancun (Mexico) in 2003, and before at the OCDE in April, 1998 and more recently during the UNESCO general conference in 2003, the French, with a thesis of cultural exclusion, revealed to the world what had

already been pointed out by the developing countries since the 1970s with the battle for a new information world order.

In the 1970s, in France, there was a state television monopoly and French cinema was very powerful. Today, with the privatization of most television stations and the arrival of cable and satellite, French TV has suffered from the same problems and faces the same contradictions as similar systems the world over. With no control over film distribution channels, France was not only distanced from various markets, it even suffers the chagrin of seeing US videos receive better treatment than French films in France. Communication, today more than ever, is one way and, as with mass cultural products (cinema, television, publicity, etc.), it is an instrument of power and manipulation in the hands of those who hold international power.

Without a doubt, **the rigorous application of market values over humanist ideas will put an end to cultural institutions, even in the richest countries such as France, and will favor the standardization of content with large impacts on the organization and control of the world**. In a statement (1996) made by the World Commission on Culture and Development, headed by the Peruan Pérez de Cuellar, former secretary-general of the United Nations, under the heading "Our cultural diversity," the following was included: "disassociated from its human or cultural context, development is no more than growth without a soul."

Similarly, the UNESCO "Document on Policy for Change and Development in Higher Education" (first version, 1993, final version, 1995) says in paragraph 45:

> -"The search for solutions to the challenges discovered here must be evaluated in the context of cultural, social, national and local values. **These solutions must be in harmony with the principles that societies wish to guide their international social, economic and cultural relations.** Whatever our conclusions, ties with all of society are primordial for the concept of the institution itself and its character as a meeting place for those motivated by a desire to learn and have dedicated themselves to sharing existing knowledge and seeking new knowledge."

Along these lines, paragraph 46 of the document highlights:

> **-"Research on modern society and economic development show that they cannot prosper within rigid or imposed structures**. The failure of development strategies based on rigid transmission or the imposition of economic models is a lesson that experience has taught us, especially in sub-Saharan Africa, Latin America and Central and Eastern Europe. This conclusion is also valid for the problems faced by higher education".

With good reason, the UNESCO university policy document emphasizes that "the States that carry out higher education reforms must remember this conclusion."

KNOWLEDGE SOCIETY

Knowledge, as we saw above, is important. As stated by the participants of the World Conference on Higher Education, in the preamble to the final declaration, "given the reach

and the rate of transformations, society is increasingly established on a base of knowledge. For this reason, higher education and research, today, form a fundamental part of cultural, socioeconomic and ecologically sustainable development of individuals, communities and nations**. Or, as well said by Robert Amaral Vieira, the Brazilian Minister of Science and Technology, "No nation is sovereign without scientific and technological autonomy".** As a consequence, and considering that the challenges will be considerable, higher education must transform itself and renew itself radically so that contemporary society, which currently passes through a profound crisis of values, can transcend merely economic considerations and take on more profound moral and spiritual dimensions.

In fact, we see before us a transformation in the economy, society, and civilization that are more important that the changes that took place during the industrial revolution. The central element of this evolution is knowledge, which can be based on information, but noting that the two concepts are not synonymous. Information is a set of data one has access to. Knowledge assumes an ability for learning and cognitive ability, bases for conscious action with respect to structures. There seems to be no doubt that **the creation of knowledge and its manipulation, as well as the control and manipulation of information, are the essential instruments used by rich countries to ensure their hegemony in the globalized world.**

In the political arena, this distinction is essential for allowing the citizen to situation himself when faced with all types of manipulation. In the economic arena, the fundamental distinction today occurs between those who conceive products - the most important aspect - and their production. Conception is directly linked to research and development based on science and codification of theoretical knowledge, while production is much less so.

Therefore the need to stimulate science and technology and to integrate educational policies with those of science and technology. In general, countries like Brazil participate only in the final phase of production, providing cheap manual labor. Designs and technology remain abroad or come from abroad. This is also why education needs new learning models that allow greater access to knowledge throughout our lifetimes in a way that is continuous, easy, convenient and independent of the geographic environment. This need led the famous social scientist, Manuel Castells, to move from Berkeley to Barcelona, where he began to direct the international, interdisciplinary doctorate on Information and Knowledge Society at the Open University of Catalonia (UOC).

Peter Drucker, in an article in the magazine "Foreign Affairs" in January-February of 1994, called attention to Germany and Sweden as examples that "knew how to create and preserve a climate of economic growth through the same means: price control, **important investments in education and professional training,** an increase in resources due to heavy taxation on consumption and reduced taxes on investments and savings. He also highlighted that **countries like the US, Germany and Sweden invested large amounts in education and training**. In this respect, remember what Amartya Sen said about the development achieved by some countries in Asia that can be explained by their having invested in human resources, or in other words education.

Martin Carnoy, American professor, researcher and writer, in a recent book about the new economy, states that low salaries and the low price of raw materials are not sufficient to ensure a country's place at the global table. He also highlights:

> **-"People's work has shifted from the production of agricultural and manufactured goods to the production of services and to increasingly sophisticated services at that. The main ingredient in these new services is knowledge** –knowledge that increases productivity, provides a closer fit between a client's specific needs and the services delivered, and creates possibilities for the development of new products and new services. With more competition, knowledge also becomes increasingly important in manufacturing and agriculture. Quality of production, design, efficient organization, new products, customized production, and just-in-time delivery are the knowledge-intensive aspects dominating today's manufacturing and agricultural activities in both developed countries and the export sectors of developing countries."

Along the same lines as the authors and institutions mentioned above, Ambassador Ricúpero, secretarygeneral of UNCTAD, the UN Conference on Trade and development, has said that "...**today, what really makes the difference between success and failure is the ability to compete based on technology, science and knowledge."**

In a statement on world employment in 1998-1999, **the ILO (International Labor Organization) declares that instruction and professional education are two indispensable factors in the competitiveness of a country.**

In the framework of this perspective, the analysis of the evolution of higher education centers during the last forty years has revealed that their basic aims need to be increasingly related to four principle objectives:

-the development of new knowledge (a function of **research**), which implies its progress and care in its application;

-education and training of highly qualified personnel (a function of **teaching**)

-the active participation in the progress of society, including through the rendering of services to society, principally through contribution to sustainable development, societal improvement (**extension)** and the creation and diffusion of culture;

-the ethical function which implies development of the ability for social criticism, favoring complete education and the training of people capable of initiative, able to participate in dialogs and construct a better society through the promotion of understanding, tolerance, mutual respect and social justice.

But, we must be clear. The promotion of higher education is still a serious problem in most developing countries. With the increase in enrollment in Brazil, for example, in this country the proportion of youth aged 17 to 23 enrolled in higher education is still around 15%, according to calculations released by INEP in 2001, during the Sixth Ibero-American

Extension Congress in Embú, São Paulo state. The gap between rich countries, particularly the members of the OCDE, and the rest is enormous and the tendency is for this gap to widen significantly in the near future. **If the political and financial authorities in this country want to forge an independent nation, they must carefully reflect on the agreements signed by Brazil in Paris in 1998 (higher education) and in Budapest in 1999 (science and technology).** And here we pause. It is worth suggesting to ANDIFES and other University
associations that they take advantage of the year-end festivities and send the books that contain these analyses and conclusions to the members of the Brazilian economic team...

DEMOCRATIZING THE SYSTEM

Consequently, in a proposal to reform higher education in a country like Brazil, where access to it is limited, and where the country faces serious difficulties in creating a fairer society, two types of action must be analyzed:

i. how to democratize the system, taking steps to boost access that particularly benefit less privileged classes?

ii. how to organize institutions and move them forward to actually helping change society, instead of serving to reproduce class systems?

This begs a fundamental question underpinning this whole analysis, given the implications for the job market and the way in which it is organized, and which has to do with access to higher education, and to precisely which type of higher education, as we inquired in the aforementioned internal UNESCO document of 1982. For whom is it intended? Who should be entitled to higher education, and on what basis? Should access to higher education be restricted to the élite? Or to those who can afford it?

I was fortunate enough to take part as an observer in a conference in Berlin in August 1998, organized by OECD, at which the richer countries of the world resolved to adopt universal access to higher education for their citizens as an official policy.

In the working document for this meeting, entitled "Redéfinir l'enseignement tertiaire-1998", OECD personnel were emphatic:

> "**participation in tertiary education is, henceforth, to be 'the thing that must be done,' enjoyed by all,** and not merely by a privileged minority. **We must move towards universal participation: 100% participation,** with fair and equal chance of access to knowledge, in one or another form of tertiary education, **at any period of life,** and not necessarily end-on to secondary education … the goal is not merely an establishment, but a way of life, that will not only be for some, but for all …"

At the World Conference on Higher Education (WCHE), held in Paris in October 1998, the academic community and its associates expressed their opinion clearly, based on proposals and decisions contained in 26.1 of the Universal Declaration of Human Rights. In reality it

is a basic principle applying to all reforms undergoing development or about to be developed in higher education worldwide.

Urgent steps should be taken to:

1- **broaden access**: in order to achieve this goal, several steps should be taken. In a recent document ("A Universidade numa encruzilhada"—The University at a Crossroad) that served as the basis of Education Minister Cristóvam Buarque's opening address at the Paris + 5 Conference in Paris, the minister writes that it is necessary to **"consider adopting selection systems within secondary schools themselves.** This system has been planned and is already being put into practice at Universidade de Brasília -UnB, where it is known as the Assessment in Series Program—Programa de Avaliação Seriada (PAS). The same system was adopted and enhanced by the Universidade Federal de Santa Maria, as the Program for Entrance to Higher Education—Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PIES) as well as by the Universidade Federal da Paraíba, where it is known as the Selection in Series Process—Processo Seletivo Seriado (PSS)". In fact, these plans, when suitably applied, are effective and enable implementation of one of the most important suggestions of the Paris World Conference of 1998: linking higher education with the whole educational system. In Santa Maria this meant pedagogical actions for almost 400 schools. Over 7,000 teachers and more than 140,000 secondary school students benefited from the program. One result was a greater entrance of public school students to university, which necessarily means increased social mobility and reduced dropout rates at university itself, because students reach university having been better prepared.

2- **Adopt evening classes and quotas for students from the public school network** - Research carried out at the Federal University of Minas Gerais (UFMG) shows that the adoption of quotas for students from the public school network is a more socially inclusive policy for low- income students than the adoption of racial quotas. This information was disclosed by university president Ana Lúcia Almeida Gazzola, in the first issue of Universidade XXI magazine (Brasilia, August 2003). The worthy president of UFMG shows that a good policy to democratize access to the university must be based on knowledge of reality. She also draws attention to an issue that may prove crucial for a better positioning of Brazil's public higher education system. "I feel that the possibility of setting up evening classes and providing places for evening study deserves redoubled attention." Justifying her standpoint, Ms. Gazzola writes, "Of the eighty places (at UFMG on the Mechanical Engineering course) available in 2003, 15% were taken by former public schooling students, and 20% by Afro-Brazilians. These percentages would remain practically unchanged if the number of places on this course was doubled during the daytime. However, UFMG offers an equal number of places for Mechanical Engineering in the evening. The result is completely different for this session: 71% of places were taken by former public education system students and 35% by Afro-Brazilian students. Such a significant degree of social inclusion could hardly be achieved by the adoption of a quota system." It is obvious that opening evening classes would

entail taking serious steps in the planning and financing of university activities. The Ministry of Education and Culture (MEC) should commit to this idea, and Brazil's financial authorities should understand the meaning of measures of this nature for the country's social development.

3- **Adopt wide-ranging use of new technologies, including setting up a virtual university.** MEC has disclosed that the Open University of Brazil will be set up in the near future. Some states such as Santa Catarina are going further and are eager to open virtual universities based on domestic and international experience in the field, such as those of UOC in Barcelona and Téluq, in Quebec, Canada. When one analyses existing deficits between the number of students who finished secondary education in Brazil and either the present number of places in higher education establishments, or the actual number of places filled, it is easy to conclude that only a strong program that is financially supported by the government could address this issue. The government could think of immediately launching a pilot project in a state offering suitable conditions for an experiment of this nature. Espírito Santo could be a starting point for this type of initiative. It has a dynamic Federal University, three campuses (Vitória in the center; Cachoeiro do Itaperim in the south; Linhares in the north) and providing a solid foundation for the launch of a virtual program at undergraduate level, aiming at substantial increases, possibly even at the universalization of access in the State.

4- **Adopt a nationwide program using the new technologies, particularly Internet, in the field of training teachers for the first four grades of primary education.** Brazil has enjoyed several successful experiments in this field, beginning with that launched by the Federal University of Mato Grosso in the 1980s, through Programa Veredas (which got under way with the Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária—Anchieta Inter-University Cooperation Program) now providing quality undergraduate qualification to 15,000 teachers in Minas Gerais, by means of a network of 18 public and private university institutions. It is worth mentioning at this point that **in September 1990, Luís Inácio Lula da Silva and Cristóvam Buarque,** as part of the parallel government, put forward a national education proposal in which they said, "an intense program must be undertaken immediately to hire, build capacity in, and train teachers at all levels, using all educational methods available. The public universities, above all, must be involved in this effort. Priority must be given to the qualification and training of teachers for the infant education sector, above all the first grades of primary education. A proposal of this nature, under the auspices of the United Nations University, blending presential, distance, and virtual methods, was presented to Minister Cristóvam Buarque ("Proposta Pedagógica", M.A.R. Dias, Glaura Vasques de Miranda and Maria Umbelina Caiafa Salgado) and could function as the launch of the virtual university that the government is announcing. The proposal made to MEC suggests that the Ministry could adopt a pedagogical approach and a strategy later to be transformed into an operational project in enabling teachers currently working in the first four grades of primary education to have access to quality training by combining presential and virtual components. It

could be put into practice by the universities and higher education establishments (and UNIREDE would be an essential part of this operation), in collaboration with state-level educational systems and with representatives of civil society, in particular teachers' unions. It will aim to provide practicing teachers with quality training that in every case will be at least equivalent to that received by students attending the best education faculties and teacher training institutes in Brazil. The proposal is based principally on a document drawn up in 2000 under the auspices of the United Nations University (Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária) based on the results of operational projects carried out worldwide since 1960 under the supervision of UNESCO and on the recent experience of several Brazilian states. In the document it is suggested that MEC immediately take certain steps, one example of which is the launch of a nationwide teacher training course.

THE THORNY ISSUE OF FINANCING

It is impossible to discuss democratization without debating the funding of education and, in particular, higher education. This was the most difficult issue at the UNESCO World Conference on Higher Education held in Paris in 1998, as well as being the issue whose wording in the final declaration in my view left most to be desired. The international community displayed great difficulty in reaching consensus on the issue.

The statistics are generally manipulated and inaccurate. In the recent seminar orga nized by SESU involving the education commissions of the Brazilian Senate and Chamber of Deputies ("Universidade: porque e como reformar?": Universities: why and how to reform them?), it was said that in Brazil "the richest 20% get 70% of university places." These figures neither match those published by several Brazilian universities over recent decades nor the analysis of the social background of university students who have in recent times taken the so-called provão exam. Several sources have said that social mobility thanks to the actions of public universities is apparently more important than these figures suggest.

However, undoubtedly, there is a problem that should and must be analyzed.

When one analyses the issue of higher education worldwide over the last 30 years, a complicated equation emerges. Numbers of students have increased exponentially (see UNESCO-1995 document on higher education policy), while at the same time the resources, particularly financial resources, have dwindled startlingly.

The real situation is very dynamic and changes every day. On 16 November 2001, Aparecida Andrès, representing INEP and SESU/MEC, told people taking part in the Sixth Iberian-American Congress on Extension (VI Congresso Ibero-Americano de Extensão) held in Embú, São Paulo, that there were 905,000 places in higher education in 1999 for 1,536,000 students completing secondary education, a deficit of over 600,000 places.

However, information going around at the same time was that 600,000 places remained unfilled in private education, which may be explained by the fact that the capacity of the

Brazilian population to pay tuition has peaked. In other words, in 1999, 1,200,000 students finishing secondary education did not enjoy access to higher education for one reason or another (because of one type of discrimination or another...).

The figure reveals serious flaws in a system that, according to the same source, presented a high dropout rate: "at Brazilian institutions only 65% of the students who begin their studies managed to graduate," said Aparecida Andrès.

The private education sector undoubtedly accounts for the bulk of the increase in enrolments, but one should not forget the voluntary position of Brazil's National Association of Directors of Federal Higher Education Institutions, ANDIFES, which in December 1996 proposed to the Ministry of Education a number of measures intended to promote Brazil from its shameful higher education access situation (roughly 10% at normal age) to a position more compatible with the idea that education is a right, and (with a declared objective of 30%) catching up with the level achieved by other countries in its region, such as Argentina, a long time ago.

Restricting access to higher education is a trap for developing countries. However, the goal of universal access as set for themselves by rich countries, and even the modest rate of 30% is hard to obtain even in the short term. Hard, but not impossible, it should be added. During the run- up to the Paris WCHE, it was clear that the worldwide consensus had been achieved on the following issues:

> 1- public support and funding for higher education and for scientific research remain fundamental to assure balanced implementation of the educational and social missions of higher education.
>
> 2- funding must be diversified today. This means that it requires both public and private funds, even though higher education must nonetheless be seen as a public service, regardless of the legal structure defined by parliaments for higher education establishments.

Those advocating the introduction of a paid-for higher education system do so on the basis of a diagnosis that may be correct in certain places. The poor pay for the rich, the rich have more access to quality education, whether free or otherwise, the poor have to pay for low-quality education, as occurs today in Britain. However, the problem is more complex than certain weekend or poolside analysts would like to believe. The annuity system is often an easy solution for unimaginative administrators or for international cadres who can afford to send their children to expensive schools because they are reimbursed by their organizations. In some countries, the adoption of this system led to more exclusion, with some people speaking of a true social "apartheid".

Correcting this system by means of measures such as grants, educational credit, and others, as defended by financial institutions, is also far from easy. Even in democratic countries those who benefit are those who need it least, taking advantage of political contacts rather than lack of means. Nor should it be forgotten that many students who live in isolated

regions have no access to information on grants or student loans. Furthermore, the cost of the operation, including the administration of the system, is not always justified by an increase of, shall we say, 5% to 10% in institutions' budgets, as certain authors have written, among them Luiz Antonio Cunha.

A MILITARY DECISION

One episode that took place during the military regime is poorly understood but deserves to be examined in depth. It is known that the military considered restoring obligatory payment of education in Brazil. Eventually, however, they opted not to do away with free education. What factors led them to change their position?

It is also known that the issue was discussed within the Federal Education Council—Conselho Federal de Educação, where one of the most of the prestigious councilors of the time, Armando Dias Mendes, a retired full Professor of the Federal University of Pará, creator of the Nucleus for Advanced Studies of the Amazon, NAEA –Núcleo de Altos Estudos da Amazônia, former secretary-general of MEC, well acquainted with the American system after having lived for two years in the USA as a John Guggenheim Memorial Foundation scholar, carried out an in-depth study of the issue, analyzing the various proposals. He concluded that in terms of policies for equity, the adoption of a paid system within university courses would have been harmful to Brazil. Professor Armando Mendes is a blend of economist, philosopher, educator and man of letters. In his study, in addition to showing that there was no institution in which studies were genuinely totally free (because there were a range of charges, mandatory service rendering, and so on), he showed that the practice of student loans made it clear that many students would not be able to afford to continue their studies, even if they were free, were it not for the assistance provided by the program. He also showed that it was completely impossible to intend to pass on the entirety of the cost of university education to students, because this would result in tuition fees beyond the average family income within the social context.

In his study, Armando Mendes, who may be an economist but who is neither blind nor given to turning a blind eye, shows that within the Brazilian context, if a program of scholarships or some other funding scheme for poorer students fully covers the value of tuition, the public coffers will not be relieved in any way. The University, in fact, will have its own revenues, through the payment of scholarships, but the Treasury (or financial system, or monetary budget, or some other source), will be paying for the students.

Armando Mendes' studies a fiscal solution that could be tried, and eventually argues that in Brazil it would be necessary to:

1) assure access to poorer students;

2) expand universities' sources of funding;

3) bring the richer families into the effort to expand resources aimed at education (through the mechanism of a tax on income).

As I have said, the episode is hardly known, and it is not clear whether there was a cause and effect relation between the economist's studies and the decision of the military regime. There may have been a connection between two key players from the state of Pará—Armando Mendes himself, and Jarbas Passarinho, one of the major figures of the military regime, who had flirted with the Catholic left before 1964, and was then, for many years, chiefly responsible for the system's educational policies. **One immediate step we should take would be to take advantage of the renewed vitality of Professor Armando Mendes and bring his studies up to date with the current Brazilian situation**. Simple, and possibly effective.

SOCIAL AND PRIVATE RETURNS

It is interesting to observe that Armando Mendes' reflections coincide with those occurring within UNESCO in the 1980s and early 1990s (see "The role of higher education in society: quality and pertinence" New Papers on Higher Education- Meetings- no.1- UNESCO- Paris 1991) and that they are currently confirmed by research carried out by analysts from the University of London's Institute of Education, which stated, early in this new century:

> "As research in the United States clearly demonstrates, student loans have a negative/disincentive impact on the participation of low-income groups because of concomitant student debt, but a neutral one on midto high-income groups. By contrast, grants have a positive outcome on the enrolment of low-income groups, and a neutral outcome for mid- to high-income groups. And **tuition fees have a disincentive effect on the poor and middle-income students but no impact on high-income students** (St John, 1990; McPherson and Shapiro, 1991; St John and Starkey, 1995) (apud Claire Callender- Fair Funding for Higher Education: the Way Forward- 2002 Chapter 4 of Access, Participation and Higher Education, Kogan Page, London, 2002)".

Fiscal measures falling directly upon the income tax returns of people studying, or who have children studying in the public universities are, without doubt, one avenue to be explored, particularly in a country such as Brazil where, as has been said, a sum equivalent to the country's GDP is beyond the reach of the tax authorities, a rate of tax evasion achieved by very few countries worldwide. In a country which pays billions monthly in interest on its foreign debt, but which tolerates tax evasion on this scale, it seems hardly justifiable to wish to solve the problem of financing education by means of billing students....

Two further suggestions have been made along the same lines of not introducing a widespread collection, but of using fiscal resources; they deserve a cold, objective analysis:

> 1- put forward by Rodolfo Pinto da Luz, former president of ANDIFES, who suggested in a document presented to WCHE in Paris in 1968, that a sum be earmarked for the development of higher education from a percentage of a tax yet to be determined, as already happens in São Paulo with state public universities.

2- put forward by ANDIFES, which at its Congress in Fortaleza in 199, according to former president Renato de Oliveira, suggested the setting up of taxes on the hard sectors of the economy (oil, energy, communications and so on) in order to build up funds assuring the development of higher education and research.

Many economists focus the debate on the differences between social and private rates of return, comparing what individuals gain, with the benefits society receives owing to investment made at all levels of education. By means of analyses in which casuistry abounds, they argue that society gains more from investment and in primary education, and using a convenient shortcut, concludes that developing countries should not see higher education as a priority, but rather eliminate or reduce or at least not prioritize spending at this level of education.

Peter Atherton of Brock University, a Canadian professor who passed away too young, states that this method of analysis treats the econo mic costs of education as an investment and compares it with economic advantages. A rate of personal profitability (greater advantages for life) expresses an individual's return on investment in his or her own education (rights, materials and years of sacrifice, and so on). A rate of social profitability shows the return on total investment in education (public expenditures on training programs in the form of diversified subsidies). The methodology resembles the one which is used in order to estimate the current value of a sum that an individual will receive later.

One might add that one recent defender of this type of analysis was Mr. Psacharopoulos, a high-ranking official of the World Bank for many years, who in one of his earlier studies, however, acknowledged that this method of analysis "does not necessarily reflect the future experience of today's graduates and is even less likely to accurately translate the experience of graduates who will be entering the job market within a few years, simply because today one or another decision concerning these investments was taken."

Other analysts, including some who are committed to a social view of education, would like universities to start being managed like companies. It is true that universities could or should adopt effective management methods and to this end ought to pay close attention to the training of personnel qualified in administration. However, a company is an organism, says Borrero Cabal, a Colombian specialist in university management. It is an organic unit with general and particular objectives. It organizes in order to achieve them. A company, in that case «es la entidad, la institución formal que surge de la comunidad de esfuerzos para perseguir com eficacia, calidad y estabilidad los fines propuestos».

Having a divisible, stable, effective organization, stresses Borrero Cabal, is essential for higher education establishments, but one must never forget that they aim to achieve collective ends, they should serve the development of education, culture and science.

In concrete terms, a university should distinguish between those of its units geared towards finance and economy, and its major functions which are scholastic, geared towards the

training, research, services that cannot always, as in capitalist corporations, aim to achieve effectiveness when this is seen as a synonym of financial profit. They must maintain their critical capacity, they must render service to the community, they must collaborate with the development of society as a whole, they must encourage access and mobility, and not only, as in companies that are genuinely "companies", favor the interests of their owners, stakeholders, and sporadically concede some benefits to their employees
.
However, many are enthusiastic about this prospect, and, egged on by technical personnel from international organizations, seek solutions for their problems in foreign models that are unrelated to their own situations.

This is a mistake, in my view, as we shall later see!

DEBATING MISSIONS WITH SOCIETY

Everywhere today, people speak of interdisciplinarity, multidisciplinarity, and transdisciplinarity, which are important concepts albeit, unfortunately, rarely put into practice. Professor Luiz Eduardo Wanderley, former dean of the Pontifical Catholic University (PUC) of São Paulo, for example, in a recent article (2003), ("Quais universidades para que sociedades?"—What Universities for What Societies?), mentions the concept of transdisciplinarity currently being developed by CIRET, France, which pursues the unity of knowledge, and has to do with what is at the same time between disciplines, through disciplines and beyond every discipline (Nicolescu, 1997); intercultural and transcultural education, the dialogue between art and science; the integration of IT into education; inter-faith and trans-religious education; trans-political education."

The issue should be broadened not only theoretically, but also in the light of experiments such as those of the integrated centers at UnB and USP in addition to institutions such as NAEA. Cristóvam Buarque himself proposed paying special attention to the thematic and cultural nuclei. The latter obviously could be conceived in relation to society's most pressing problems such as communication, life within societies, the influence of religions, hunger, environment, or Amazonia, the Pantanal, and so on. French sociologist Alain Touraine championed similar ideas to these when years ago he discussed one of the many projects for university reform in France. However, actions fostering these methods should take the form of highly precise frameworks.

In article 5 of its Priority Action Landmark—Marco Prioritário de Ação, WCHE decided that **"each higher education establishment must define its mission in accordance with the present and future needs of society."** This is a proposal that must be taken into account without forgetting that highquality, relevant higher education is essential if a country is to obtain a suitable level of economic, social, and cultural development that is long-lasting, sustainable and ecologically rational, as well as cultural creativity fed by knowledge and understanding of its own cultural heritage, each society having its own cultural heritage, enabling improvement in the quality of life and fostering the prevalence

of peace and harmony within countries and in the world, based on human rights, democracy, tolerance and mutual respect."

Additionally, these missions must pursue ways of **implementing the notion of academic freedom** as expressed in the Recommendation with relation to higher education teaching staff as approved by the UNESCO General Conference in November 1997, but which is so scarcely known in the Brazilian academic milieu and in developing countries at large.

And thus we come to the equally sensitive issue of autonomy. In many constitutions and in those laws treating of higher education, autonomy is mentioned as a hallmark of the higher education system. But in how many countries is autonomy actually a reality? Roberto Lyra, who was Minister of Education for Brazil in the period immediately preceding the military coup of 1964 used to say, "university rhymes with liberty." And, in fact, everyone agrees in stating that without freedom the university loses its soul and becomes a caricature.

From the origins of the universities in the Middle Ages till today, freedom and autonomy have been part of the university concept. Universities and higher education establishments in general should take their fate in their own hands, organize their own management, administer their own resources, become free, research and organize the education that they deliver. The notion of autonomy, then, entails several elements: freedom of research, freedom of teaching, freedom to manage themselves.

However, we are no longer in the Middle Ages, when such ideas began to be formed. Society is no longer structured by means of guilds, social life has become more complex. Autonomy as a synonym of sovereignty, of unrestricted power, of refusal to account to society, is increasingly contested.

Mistaking autonomy for sovereignty could have negative effects on academic life. In his book of memoirs "Le monde d'hier –souvenirs d'un européen", written in Brazil shortly before his death in Petrópolis in 1942, Stefan Zweig relates that what the SS did in the name of national-socialism, breaking up meetings with rubber truncheons, attacking their adversaries at night, threatening them and physically beating them, the Austrian student societies also did in favor of German Nazism, **setting up by means of violent physical attacks, and under cover of academic immunity, an unprecedented terror.**

Zweig explains that in the Middle Ages students were not subjected to the jurisdiction of ordinary courts; for example, they enjoyed the right to duel without abiding by the laws, they were a corporation whose good or bad customs were inviolable. After democracy was established, these customs faded away over time, but they were maintained in Germany and Austria. The young Nazis exploited them in order physically and violently to attack students, Slavs, Jews, Italians, and Catholics. So it is true that misinterpretation of autonomy can lead to serious disruption and dysfunction. Where can one find the balance? How can one reconcile notions tha t in practical, everyday terms seem to confront those of freedom against those of accountability to society?

For many people, in Latin America, autonomy became a myth. Even the military dictatorships and the more conservative governments say they wish to respect it. The Córdoba reform of 1918 made the universities a privileged territory of reaction against the authoritarian regimes that took root in the region in the 1970s and 1980s. The idea is so strong that in the early 1990s, teachers and students from one Central American country, I believe it was El Salvador, opposed the campus invasion carried out by the Army and carried on classes outside the academic in order to maintain teaching out of the control of the authorities.

However, within the same region it was seen that the first measures taken by authoritarian regimes were nearly always censorship of the press and either direct or indirect attacks against university autonomy. In Brazil, clear examples of this sort of action can be seen at the University of Brasília, whose campus was occupied by the Army in 1964, 1968 and 1976, as well as the military intervention in the Federal University of Minas Gerais (UFMG) in April 1964. Dictatorial regimes, unable to tolerate freedom, cannot live in peace with the idea of autonomy. Under the military regime, Brazil's law guaranteed autonomy on paper, but this did not prevent Army incursions with the destruction of laboratories, threats to teachers, persecution of students, many of whom were arbitrarily expelled from their institutions.

.

It should be added that in Brazil's recent history, **governments thought to be democratic have been equally unenthusiastic about real autonomy, since they see it merely as an instrument used by the universities to avoid financial responsibilities regarding higher education.** This attitude is not only found in Latin America. In the 1980s it could be seen that OECD countries began to discuss a better means of administering universities during a zero growth period. But none of those taking part in OECD meetings dared question this attitude, and no one asked why zero growth did not also apply to the arms industry, for example. Figures published by the International Institute for Strategic Studies show that U.S. spending on weapons came to nearly $322bn in 2002, even before the recent adventure in Iraq, as opposed to nearly $150bn in the European Union, $63bn in Russia, $46bn in China and nearly $40bn in Japan.

To speak of autonomy in countries that subject themselves to rules imposed from overseas in the matter of university finances is to "carry water in a sieve." In the 1980s, Brazilian Minister of Education Murílio Hingel felt obliged to request that a representative of one of these organizations leave his office. The representative had just told him that loans to Brazil were dependent upon a decision to set up a system of payment-collection from students at Federal schools. The Minister told the representative that this was a matter defined in Brazil's National Constitution and could only be touched if the representatives of the Brazilian people, spontaneously, so decided.

The problem of autonomy is universal. I have lived in France for more than 20 years. You will hardly find a country where freedom of thought in universities is so widespread. However, speaking of French universities' administrative autonomy is a joke in poor taste. For many years I was member of the board of two universities in the Paris region. How much time did the members of these boards, generally made up of highly-paid people,

spend discussing details in order to send a request to the Minister to fill the position of secretary, or some other post within the administration of their institutions? The universities are free to create specific diplomas, university diplomas, adapted to current circumstances, but in practice, until recently, more emphasis was often given to standardized national diplomas following a model imposed by administrative authorities. I often saw the difficulty and the irritation of university administrators, or presidents as they are called in France, in launching new programs, hiring even part-time support staff for teachers.

Laurent Schwartz, in a report to the National Evaluation Committee in 1987, entitled "Où va l'université?", published by Gallimard in 1987, realistically declared:

> -"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 programs 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».

ACCOUNTABILITY TO SOCIETY

The issue of autonomy is undoubtedly a complex one and some kind of social control is needed in order to assure that the university system and education institutions really serve society. Who will be in command of this control system? If it is the universities themselves, there will always be the risk of an action among friends and lack of objectivity. It is also dangerous to hand over the evaluation process to the government, and because there will be control by political parties and autonomy will not be consolidated. Could Parliament do it? The answer would be "yes" if one could be sure that parliament really represented society. In any case, this is one of the issues that should be put forward for internal discussion in the universities, also involving the several segments of society to which the institutions are accountable.

In this respect, the academic community, and above all the Latin American community, has shown signs of dissatisfaction with certain international trends in the field because of the fact that several European universities behaved in a fashion that we could consider "schizophrenic." In their home countries, they want to be seen as a public good rendering a public service, but when they come to Latin America they act as if trade was the only value to be respected. Their behavior becomes identical to that of multinational trading corporations and they represent the opposite of European institutions that have already been mentioned in this presentation.

This irritation worsens with the intention of considering higher education as a global public good and the desire to create an international accreditation system to be controlled by the richest countries of the planet. The reason behind this intention seems to come from an

analysis carried out in Europe, according to which, if all the principles of the WTO are strictly applied, no member country of the organization will be allowed to refuse to acknowledge diplomas conferred by other member states. That would be considered a stumbling block to the trade in educational services. Therefore one solution would be to establish an international accreditation system to determine which institutions possess quality. The latter could then be recognized easily.

These same analysts therefore imagine that the issue could be addressed within the framework of application of the 1997 Lisbon Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, which belongs to them. Additionally, this Convention could become a universal Convention with associates chosen by them (significantly enough, the first associate that they accepted was Australia). Furthermore, within UNESCO, a Task Force on accreditation was set up not only to establish codes of good conduct based exclusively on the European experience, but also to define internationally valid quality criteria for all regions which would be the basis for mutual acknowledgement of studies in all regions.

The idea of mutual recognition is important and essential, and has been the subject of several regional conventions and of one international recommendation; it was even provided for in the Paris Conference (put forward, it so happens, by Europeans). But the makeup of the group is completely unbalanced. In a recent UNESCO meeting in Paris, ten members of the Task Force were present; from the following geographical and cultural points of origin: United Kingdom (3), Belgium (Flemish sector) (1), United States (1), Japan (1). There were three representatives of developing countries, all from the Commonwealth (Nigeria, South Africa and India). Latin America was supposedly represented by one competent lady teacher who lives in Mexico and is of European nationality. Actually, both Latin America and the Latin countries of Europe seemed excluded from this process.

If something is to be done in this field, why should we not do it within the framework of conventions signed in UNESCO? The WCHE defined that quality is a multi-dimensional concept and that there is no single exclusive model of quality. In the case of accreditation, we need to know who will assess, who makes up a group of accreditation specialists, what models are to be examined and/or put forward? Will cultural diversity be guaranteed? Will the institutions be allowed to render services to society, or will they be mere trading instruments?

Undoubtedly, the conventions set up within the framework of UNESCO, such as the international recommendation of 1983 on the acknowledgement of higher education diplomas, could serve as a foundation for establishing common standards in this case. It would then be necessary for there to be a change in the committees entrusted with enforcing the conventions. To date, representation on these committees is restricted to employees and diplomats from member states who are often completely ignorant of the subject and meet, if and when they do, every two years. They do not comply with their basic purpose, which would be to examine the difficulties found in the application of conventions and in the pursuit of solutions. The Recommendation could be the basis of a

project for an international Convention with a stronger enforcement committee, enjoying human and financial resources sufficient to enable it to exercise its mandate, and containing within its makeup not only government representatives, but also specialists from the academic world, and as well as general specialists with widely-recognized expertise in the field of acknowledging studies, evaluation, and accreditation.

NATION-BUILDING PROJECT

So now we once again pick up the thread to state **that the definition or redefinition of missions ought to spur significant debate within institutions**. However, this is one point on which little has been done. Even at the Paris + 5 Conference, delegates ignored this issue, despite the fact that it is fundamental. **Follow-up of the results of WCHE cannot be restricted to the decisions of governments or of global institutions**. Actions must come from the grassroots, from the academic community, the institutions themselves, and the society to which higher education institutions are linked, who, together, should seek to achieve the same goals: to enhance the quality and the relevance of the institutions and higher education systems.

This mission is embodied by long-term ends that are general declarations on the major guidelines of the institution. It is not about reforming statutes. This may, of course, be necessary, but entails a long and complicated process. **What is urgent, in a reform process, is to have some kind of manifesto or banner, which can guide establishments and communities that make up the institutions.**

The missions coincide with the ends and objectives of the university institution: research, training and service, contributing to the development and creation of a fairer society, the development of ethical values, which are to be attained through functions or activities that the establishments will carry out. These goals will be set forth in detail by means of more operational objectives, taking into account the immediate needs of the environment in which the institutions are integrated.

The definition of the mission will, apart from everything else, be an important instrument for assessing each institution with regard to its project, taking into consideration the international globalizing situation, and as well as its specific vocation vis-à-vis the problems of the society to which it is directly linked. Armed with a document of this sort, an institution can more legitimately and objectively organize internal assessment processes and face external evaluation, which will only make sense if it takes into account the objective with which each institution has autonomously entrusted itself. In other words, it would be a safeguard against the intentions, such as we see today, of institutions who desire to manipulate accreditation processes, trying to define what is quality for the whole world, based on systems adequate to only a few countries.

While on this topic, I would like to remind you that French philosopher **Jacques Maritain,** one of the founders of UNESCO, the organization for which I worked for over seventeen years, spoke of the need for conceiving and implementing **a historic ideal** for every country, and for every society. I am convinced that today, Maritain would place greater

emphasis on the set of nations, as he did when the United Nations was set up, than on the national historic ideal. And this is what Brazilian scientist **Theotônio dos Santos Júnior** has been doing recently; for some time he has been speaking of the need for **a historic project for mankind.**

I see it, therefore, as risky to speak today of a reform in the university without keeping in view a nation-building project, as well as of a humane globalization, or without reflection upon the mission of the university in carrying out this project. One might shoot blindly in all directions, the process risks being manipulated by those who desire everything but placing universities at the service of the Nation. **It is therefore necessary that universities play an active part, take on the leadership of the process of definition of such projects,** in which social exclusion is to be eliminated, the problem of hunger is to be solved, the right to habitation assured, and in which access to education and culture should no longer be a privilege, in which the development of science should serve the interests of the whole country, and not merely groups strategically situated in major urban centers—that is to say, the whole population that makes up the nation.

EDUCATION AS COMMODITY OR PUBLIC SERVICE?

It is within this context that towards the end of 2001 a worldwide debate on the nature of education as a public service developed, and on the acceptability of an idea defended within the World Trade Organization that education, and particularly higher education, should be treated as a commodity.

In Brazil and Latin America we took part both in the launch of this debate during the 2002 Porto Alegre Social Forum, as well as in the discussions in Porto Alegre in April 2002 of the III Summit (Cumbre) of Iberian-American Universities. There is already ample literature on this issue (see bibliography). I will briefly, however, touch on the key points of the issue under debate.

In April 1994, the member states of the World Trade Organization approved the General Agreement on Trade in Services (GATS) which aims to make trade in all kinds of services more 'liberal'. The agreement provided for a single exception: it would not include as commercial services to be regulated by the WTO those services provided during the exercise of governmental authority, and within this framework, not provided on a commercial basis, nor allowing competition with other service providers.

In September 1998, the WTO Secretariat, in a document then deemed restricted (WTO – 1998- Council for Trade Services-Background Note by the Secretariat – SCW49-23.09.98), championed the theory—in fact no more than casuistry—that as long as the existence of private educational providers was allowed, governments would accept the principle that education, and particularly higher education, could be dealt with as a commercial service, and consequently would be regulated within the framework of the WTO. Allow me a small aside. One variation on this position, in practice having the same meaning, is the concept put forward by Cândido Mendes, dean of Cândido Mendes

University, for whom education "is not a public service, but a task having to do both with the State and the private sector." This is inaccurate.

Education is a public good, governments have the sovereign right to delegate this function to, or to grant concessions to, or to authorize institutions from civil society to exercise these functions, entirely within norms and laws, the basis of a system for granting, delegating or authorizing that is to be subjected to strict controls. Nor do I agree with the concept now put forward in developed countries, backed up by World Bank documents, in which education is a "global public good", which is a concept fraught with dangerous consequences, and which certainly means an attempt to restore the idea of public goods to deny independent states the right to define their own educational policies.

In 1999, the WTO Secretariat explicitly defined which services would be regulated by GATS, including education (Introduction à l'AGCS – octobre 1.999). In November 2000 the organization began negotiations to 'liberalize' educational services. In a well co-ordinated operation, United States, Australia and New Zealand proposed to other countries a virtually unlimited opening up of their "markets" to service providers from those three countries, and asked that all restrictions upon the actions of such groups by national governments should be rejected. Japan presented serious restrictions to these proposals, although mobilization on behalf of adoption of the motion was significant.

The culmination of the campaign was a major meeting held in late May 2002 (23 and 24 May), in Washington, which was attended by OECD (the Paris-based club for rich nations), the World Bank, the US government's Trade Service and State Department and several US entities. A Brazilian minister from the Fernando Henrique Cardoso administration was also present.

Negotiations on services began in January 2000. As agreed at the November 2001 Doha (Qatar) meeting, ministers defined a specific timetable for negotiations on access to the market. Initial requests were to be presented by 30 June 2002 at the latest, and offers to 'liberalize' by 31 March 2003. This timetable applied to services as a whole and not only to education. The final deadline for a decision on the negotiations is 1 January 2005.

In September 1999, university organizations in the United States and Europe sent their governments a note opposing the WTO proposal "to include higher education as one of the 12 services sectors included in GATS." In February 2002, at the Porto Alegre Social Forum, delegates at a Jornada, or working day, on "Science and Technology, an instrument for peace in the twentieth century," organized by Renato de Oliveira, adopted a resolution proposing any worldwide act to assure the consolidation of the action principles approved at the UNESCO World Conference on Higher Education held in Paris in 1998 and to exclude higher education from GATS. Again in Porto Alegre, on 26 April 2002, university presidents taking part in the IIIa. Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas (Third Meeting Of Presidents of Iberian-American Public Universities) debated the issue after the presentation of a study prepared by myself at the request of Wrana Panizzi (president of UFRGS) and Jorge Brovetto (executive secretary of AUGM) on the issue, and approved a resolution where after a series of comments they affirm:

> -"The Iberian-American presidents and academicians gathered here, reiterating the commitments assumed by governments and by the international academic community in October 1998 in Paris at the World Conference on Higher Education, deeming higher education to be a public good, warn the university community and society at large of the deleterious consequences of such policies and call upon the governments of their respective countries not to enter into commitments relating to this matter within the context of the World Trade Organization's GATS."

Acceptance of the proposal of the WTO and other countries to include higher education within GATS would contradict the declaration of Paris 1998. If the proposal were to be accepted, any State failing to comply with commitments entered into within the WTO in the higher education sector could be ordered to pay damages to executives or education industries who believe they have a grievance, and could be subject to reprisals from education-providing countries, particularly in the case of internet courses.

It was Amartya Sen, Nobel Prize-winner for Economics in 1998, who said that "**in order to demonstrate the effectiveness of the market mechanism, it is generally admitted that all goods – and, more generally, everything upon which our well-being rests – can be bought and sold in the market.**" This is an error, since, according to Sen, this cannot be applied to **public goods consumed collectively and not individually**, as is the case of environmental preservation and public health, to name but two examples.

Following Amartya Sen, it is important to promote broader reflection upon the notion of public service. It is widely accepted that, for a service to be considered public, its supply must be carried out on a basis of equality. Furthermore, supply must be continuous and permanent rather than subject to any kind of discrimination, above all commercial or financial discrimination. This is a need to that should lead public entities such as SESU and associations like ANDIFES, CRUB and UNE to foster intense multidisciplinary reflection on these issues.

ALL SERVICES ARE AFFECTED

The importance of this reflection can be measured by the fact that it is actually not only education that is in the sights of these regulations and interpretations. Communications, the environment, financial services, health services, cultural and tourism services, transportation, and in a word everything that can be defined as a service is also affected; one might legitimately ask what use national governments elected by their peoples will be.

GATS has several parts, some containing principles that have been definitively approved and whose enforcement is deemed mandatory for all members.

The first part deals with the scope and definition of GATS. The second contains general principles (mandatory execution), obligations and general disciplines. It is here that one finds one of the key points of GATS, the concept of **the most favored nation** which implies the equal treatment of all members. What does this mean? Simply that if one country allows another to participate in a sector, the remaining countries will all have the same rights. Thus if a country allows a foreign provider to render distance education

services in its territory, all other countries, if they so request, will receive the same treatment.

The third part of GATS addresses specific commitments, and here one finds another important element of the agreement: the concept **of national treatment**, supplementing and reinforcing the principle of the most favored nation, according to which "within sectors enrolled on its list, and with the conditions and safeguards that may be consigned to it, each member will grant to the services and serviceproviders of any other Member a treatment no less favorable than that which it dispenses to its own similar services or similar service-providers."

The fourth part addresses progressive liberalization, according to which member states commit themselves to setting up successive rounds of negotiations, with no limit to this process. **The objective is gradually to achieve a higher and higher levels of liberalization.**

Brazil presented no proposal at the end of March 2003 to open up trade in educational services or to withdraw the rights of its government to regulate this sector, thus confirming its decision not to open up the service area more than it already had. In Paris, at a June 2003 UNESCO meeting, **Minister Cristóvam Buarque made it clear that the Brazilian government would not back a policy commercializing higher education.**

Officially, according to a representative of Brazil's Ministry of Foreign Affairs, "there are no restrictions on foreign entities setting up teaching institutions, entering into partnerships with domestic entities, or offering distance courses." However, the representative continues, "all courses must receive permission from the government to operate, comply with Brazil's Law of Guidelines and Bases (LDB—Lei de Diretrizes e Bases) and be assessed by systems existing within the country." This is an important point. Some say that discussing commercialization in Brazil is useless because Brazilian administrations, particularly those of Fernando Collor de Mello and Fernando Henrique Cardoso, have already opened the door wide, wider than they should have in fact. Let us not discuss this point now. It is a fact that in 1999, according to INEP, 86% of education institutions in operation were private entities (1099 as against 181 public entities). **However, the right to regulate the workings of the system is protected, and one may expect that a government with a serious commitment to the development of society could improve the situation of the public system, encourage private institutions to carry out public functions, as several community institutions already do, and clamp down on abuses by institutions adopting the policy of "sandwiching" education.**

The European Union, undoubtedly in response to pressure from the academic world, decided that its member countries should maintain education, and particularly higher education, at current levels of openness, where public service, in plentiful supply in these countries, is protected. Likewise Canada, a country where universities, trade unions and other associations declared themselves in opposition to WTO norms, the Federal Government apparently decided not to expand its offer to open the system further than at

present, although it allowed provincial governments the freedom to move forward if they so wish.

On the other hand, as is well known, countries such as New Zealand, Australia and United States, that call on other countries to open up their areas of education fully, have shown a remarkable appetite for defending their own public systems. In proposals for opening that they presented in late March or early April, the United States indicated that it agreed to open up its system, without this interfering, however, in the ability of US institutions to maintain their autonomy in their entrance policies (access), to establish levels of tuition fees, or to develop their own programs. The granting of subsidies from Statelevel or Federal government will be limited to US institutions, and scholarships will likely be restricted to US citizens or to residents of certain states. All of these proposals are in blatant disregard for what the same country called on other members of the WTO to do.

Meanwhile, **in so far as the principles of national treatment and most favored nation have already been adopted by member states, the United States could at any moment turn round and ask for the educational services market in certain countries or in all WTO member countries to be opened unrestrictedly.**

Furthermore, even before the failure of the recent Cancun Summit, the US trade representative at the WTO, Mr. Zoelick (The Economist, 7.12.2002), set the tone. Having failed to obtain what it wished within the WTO, the United States will embark upon hand-to-hand fighting, through bilateral relations, insisting that countries who need US support in other areas open up their markets in all domains, from services, including educational and research services, to investments.

> -"We will not passively accept a veto over America's drive to open markets. We want to encourage reformers who favor free trade. If others do not want to move forwards, the United States will move ahead with those who do. It is time for others to tell us when they are ready to open their markets, to table proposals to liberalize and to match their criticism with commitment."

To have some idea of the importance of this issue in certain countries, one must indicate that services today (going far beyond education, obviously) account for 2/3 of the US economy and 80% of the labor market in United States. In old England, cradle of the Industrial Revolution, employment in "manufacturing" today accounts for only 17% of the workforce (LMTS, 2000). Here too there has been a marked increase in the weight of the service sector. **Australia, which exported $6m in higher education in 1970, surpassed the figure of $2bn in 2000, largely thanks to the use of new technologies**. The value of sales of products linked to higher education in OECD countries was of the order of $30bn in 1999. Merryl Lynch, the US investment bank, calculated that the world knowledge market was worth $53bn in late 2002.

The reality is that in the particular domains of information, now deeply linked to education, world trade-in new information and communication technologies, already worth $600bn in 1996, came to two trillion dollars in early 2001, a quantity concentrated essentially among member countries of OECD.

The “knowledge industries”—education, research and development, IT, and the media—all suffer from the same process. They all know, for example, that Windows is not the best operating system, but nearly all of them buy it because it is the most widely marketed system. For this reason it is not easy to switch to a system such as Linux, even if it is better and free. The government of Extremadura, Spain, makes the system available to anyone who wishes to have it, but although it is compatible with Windows, few request it. The Universitat Oberta de Catalunya is willing to cooperate with anyone wishing to develop these systems, but in practice few institutions seem to want to do so.

The development of new technologies was accompanied by a reinforcement of intellectual property rights, above all patents. And this is no accident. Industrialized countries, above all the Anglo-Saxon nations, the United States outstanding among them, were successful in their attack on the WTO to strengthen the rules in this field by which they aim to facilitate sale of all services and consolidate their mastery in the field, in particular keeping their monopoly on knowledge and the production of knowledge.

It is essential for the university community to take this reflection further. Not to do so means accepting a reality in which**, insofar as trade becomes the prevailing criterion in the definition of educational policies and in the definition of other services covered by governmental action, such as the environment, health, transportation and so on, education will no longer be for all, and the idea of permanent public service for all, without discrimination, will cease to exist. Education will be for those who can afford it. Local culture will not be respected, nor will national and regional needs be given priority tre atment. There will be no restrictions against closed packages, which fail to take into consideration local cultural characteristics, and which will be, as the Japanese delegation to the WTO aptly stressed, true factories of diplomas without quality. The definition of educational policies will occur overseas, not in sovereign fashion by democratically elected governments, but rather by the game of trade, further restricting the sovereignty of developing countries.**

NEW TECHNOLOGIES

It was Manuel Castells who said that “internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye, en realidad, la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación”.

The peak of communications and information technologie s enables distance education institutions to stand out within the educational panorama, enables permanent education for all, and at the same time, encompasses traditional universities which are increasingly using distance education methods in their operations, doing away with differences between the different types of institutions.

Virtually all universities in the United Kingdom today have adopted a mixed system of education -presential and open- while the Open University, set up in 1969, continues to expand. In certain parts of the world (Turkey, Thailand, Indonesia, China) there are

institutions with vast numbers of students, from 300,000 to 500,000. They are now drawing up plans for using "on line" programs, as are the traditional universities.

Simultaneously, worldwide, university networks in this field are multiplying, along with the use of computers for learning, student access to Internet as a means of self-study, distance education and videoconferences.

In the 1999 edition of the World Human Report, the United Nations Development Program (UNDP) debated the role of new technologies in globalization. Its "final verdict" is harsh. In the view of this UN organization, the marginalisation of poor countries within the global economy dominated by information technology is clear. Let us, for the time being, restrict ourselves to only one example: with 19% of the world population, the 29 OECD countries, the club of rich nations, have 91% of Internet users. Over 50% of these users are in United States, which accounts for only 5% of the world population.

In the field of higher education, the issue has been under discussion for several years, in most higher education conferences. The new technologies were demonstrated in Paris 1998, round tables were organized by the United Nations University, with participants scattered around the globe, there was debated in all commissions, and several plenary sessions, and the issue was the topic of an in-depth discussion on one of the afternoons. In the week of October 5 to 9, the draft of the declaration was carefully reviewed, and in the end participants approved one article, number 12, on "the potential and challenge of technology" in which they state:

> "Rapid innovations brought about by information and communication technologies will further change the way in which knowledge is developed, acquired and transmitted. It is also important to stress that the new technologies offer opportunities to renew the content of courses and of teaching methods, and to expand access to higher education. However, one cannot forget that new technologies and information do not make teaching staff redundant, but change their role in relation to the learning process and that permanent dialog to transform information into knowledge and understanding will become fundamental. Higher education institutions must lead the way in making use of the advantages and the potential of the new information and communication technologies (ICT), nurturing quality and keeping standards high in the practices and results of education, in a spirit of openness, a quality and international cooperation..."

PERMANENT EDUCATION

One key factor in the training process today is the obsolescence of knowledge. **A diploma now no longer guarantees its holder possesses knowledge that will be suited to the needs of society for the foreseeable future.** That person will need permanent further training. The University has been striving to incorporate the transformations occurring in the world, " but without success", says Cristóvam Buarque, for whom **"the structure of courses, duration of PhD programs and the limitations of departments have been preventing knowledge within universities from advancing as quickly as outside them**."

With hindsight, we can see that a quarter of a century ago UNESCO published one of the works of the greatest impact in the organization's history, as Gabriel Macaya, president of the University of Costa Rica aptly put it. The report of the commission headed by Edgar Faure was entitled "Learning to Be". The indirect result, according to several specialists, of the crisis of 1968, this document, whose guidelines were taken up and in certain cases updated by the Delors Report (1996), prompted the whole world to take a stance on the need for deep reforms in the concept and practice of education, drawing attention to some basic ideas, including "permanent education" and "educational society". The Faure report analyzed school and out-of-school activities without establishing a hierarchical order. Since then it has been clear to all educational planners that "learning occurs both within and outside the school, and is a lifelong topic owing to its duration and diversity."

It was Carlos Tunnerman of Nicaragua who said that "there are two elements that tend towards the concept of permanent education. The first is the acceptance of the idea that **humans learn throughout their lives**. The second is **the acknowledgement of all the educational possibilities that life in society offers.** The former ruptures the condition of time and the myth of "school age"; the latter entails acceptance that the educational process goes beyond the walls of the classroom, of the "school space".

In 1972, the University of Stanford, California, carryied out distance education programs to update engineers and technical personnel for companies within the San Francisco Bay Area. Universities such as the Federal University of Santa Catarina, in southern Brazil, using Internet and teleconferencing systems, with direct two-way communication, are currently providing further training courses to engineers and high-ranking technical staff of companies such as Petrobrás in their places of work, thousands of miles from the University headquarters - Amazonia, in Brazil's northeast or off-shore on the South Atlantic continental shelf. UOC -the Universitat Oberta de Catalunya in Barcelona, Spain- a real, but 100% virtual university, provides adults, most of whom are currently employed, ith training in a range of areas of knowledge.

The integration of permanent education and the practice of higher education, judging from the international experience of UNESCO in this field, can be achieved by means of programs such as the following:

1- the setting up of structures within permanent, ongoing education for coordinating the University's academic areas, thus making best use of physical and human resources;

2- offering "permanent professional updating" programs to graduates and other professionals;

3- education programs aiming at reflection and esthetic vision to expand the horizons of professionals within the area or as a new dimension for professionals from other subjects who need to develop notions of the

universal domain, through knowledge of works of art, imagination, literature and thought;

4- programs of varying levels for adults who never enjoyed the chance of a university training, and within the Brazilian context, a return to the idea of the "special students" who can enroll in individual disciplines, at the end of which they receive a certificate of conclusion;

5- programs containing a social and economic syllabus, to enable accurate interpretation of domestic and international events;

6- strengthening leisure culture, enhancing creativity, enjoyment of nature, and personal and collective growth.

The current review of the concept and practice of extension, under way above all in Brazil's Federal Universities, can and should include this type of element. I will not go further into the issue here, although I have done so on two occasions:

A) presenting a study at the VI Congresso Ibero-Americano de Extensão (Sixth Iberian-American Congress on Extension) on "Bases conceituais para a extensão" (The Conceptual Underpinnings of Extension (published in "Folha Médica", UNIFESP/EPM – Universidade Federal de São Paulo- and SPDM- Sociedade Paulista para o Desenvolvimento da Medicina- Jan/Feb.Mar 2002);

B) in another document drawn up at the request of the Office of the Dean for Extension (Decanato de Extensão) of UnB, on "Memórias da extensão na UnB nos anos duros dos setenta" (Memoirs of Extension at UnB during the Harsh 1970s).

In both works I stressed that we need to set completely aside the notion of extension brought to Brazil by Americans with the elitist, patronizing conception of those who believe they have culture and are taking it to the uncultured. We need to put into action the ideas of Paulo Freire as sketched out in his document of 1969, today deemed a classic, on extension or communication. Interesting experiments are under way in Brazil attempting to put the University in permanent contact with society. But there were positive experiments toward this goal even in the past. This, surprisingly, was the case in the way that UnB's Advanced Campus carried out its activities in Barra do Garças, Mato Grosso, within the framework of the Projeto Rondon, as well as a major interdisciplinary project on community medicine in Planaltina, where students from the fields of health, arts, communications, social services and education, inter alia, took part. Of course, extension cannot in any way become a sanctuary for those who do not wish to carry out their work with method and rigor, but must rather be a synonym of relevance, through activities that enhance personal growth, reinforce cultural identity and help solve the social problems of society at large.

INNOVATIVE EXPERIMENTS

When one speaks of innovative experiments, one may think of institution-level experiments or of countries themselves. With regard to the latter, it is worth taking a critical view of what is happening today in China. I recently made two visits to the country and saw incredible things. In the economic area, what a contrast to Latin America! In recent decades, following the advice of World Bank and IMF technocrats, the region's governments have thrown open the doors to their countries, done away with or at least over-reduced excise duties, simplifying import processes, have privatized public services, weakened the remaining public functions and services, allowing multinational companies to completely destroy embryonic national industries and research institutions, and above all stimulated a crisis of finance and of identity among higher education establishments.

The situation is different in China. Things are changing overnight. At a time of general crisis, the country has continued to grow insolently for many years at a rate of at least 8% a year and, despite difficulties caused recently by an outbreak of atypical pneumonia, will likely continue developing at rates that startle the entire world. The currency, despite speculative attacks, is holding firm without the government having to kneel before the owners of the international financial system. Instead of opening its doors indiscriminately and without compensation, as did Latin American governors such as Messrs. Menem, Collor de Melo, Fernando Cardoso, and their ilk, to name but a few of those who went furthest in a policy of decapitalizing their countries, the government is demanding of those who want to set up in the country that they transfer technology and that employment be assured for the Chinese. As Wladimir Pirró Longo, former director of Brazilian Ministry of Science and Technology's FINEP (Financer of Studies and Projects), and currently president of UNIREDE, has put it, the Chinese seem to have said to the multinationals, "you have the money, you have the technology, we have the market. Set up, make good use of the opportunity, but pass on knowledge, and within a period of time, total ownership of the companies."

Of course I did not return from my most recent trip to China in love with the regime, nor with some of its hallmarks such as the death penalty, the subservient role of women, the ambiguity of the situation of minorities, particularly Muslim minorities. But from observing and talking with university teachers, I saw that even though their nominal salaries are low, they enjoy subsidized housing, quality education for their children, basic health for their families, credit for research.

In fact China invests heavily in research and education and uses new technologies to mass-train its teachers. French newspaper "Le Monde" reported on 04.11.2003 that China today ranks third among countries investing most heavily in research and development, lagging only behind the United States and Japan. Investment grew by 4.7% annually from 1995 to 2001. Over $60bn was invested in 2001 alone. China has 743,000 researchers, a number only surpassed by the United States. Additionally, there were more than 100,000 Chinese students completing advanced training programs overseas in 2000. It is a country getting ready to play a leading role in the knowledge society. In one city that I visited, Hangzhou, the capital of the province of Zhejiang, Toshiba was building the largest computer plant in

the world and intended to work closely with the local public university, one of China's seven major universities. This fact is undoubtedly not a mere coincidence. It is worth noting that the University of Zhejiang in Hangzhou, set up in 1897, is one of China's nine most powerful universities. Zhejiang province itself recorded growth far superior to the national average (at least 13% annually, and in the first half of 2003 had already attained growth figures over 12.6%). All this in a framework in which, unassumingly, a population of one billion, three hundred million people has food to eat, unlike other countries who submitted to a bankrupt policy of total subservience to the market.

The question that is posed today, whenever this issue is discussed, is about the implications in this domain for China of its entrance to the WTO as a member state. In the debates I took part in on the issue in Hangzhou in 2002, I got the impression that the Chinese want to have their cake and eat it, or as they say in France, "garder le beurre et l'argent du beurre." The Chinese are clearly intending to take advantage of WTO provisions in order, for example, to enter other countries' educational services markets while retaining control over their own system, to open it as and when it becomes convenient for them, following their own sovereign decisions. This is an issue that will undoubtedly prompt controversy, it will not be easy, and specialists from around the world will be following the matter with a great deal of interest. One result of this challenge set for themselves by the Chinese will show whether the current distribution of power in the world is to be maintained, and if the United States will manage to maintain its economy based on brutal deficits that are financed by the whole world, by strength in arms, and by control of worldwide organizations, particularly those dealing with finance and trade.

When one speaks of innovative experiences at an institutional level, a great many accounts could be studied. Before finalizing, I would like to mention two current cases. In Belém, as the headquarters of the Federal University of Pará's NAEA – Núcleo de Altos Estudos da Amazônia (Nucleus for Advanced Studies of Amazonia), representatives of several Amazonian countries met recently (June 2003) under the auspices of the United Nations University and UNESCO-MAB, **to draw up plans for a virtual specialization course in scientific and technological policies for Amazonia aimed at teachers and staff of development agencies**. It is to be a multidisciplinary course, based on past experience of NAEA and UNAMAZ with UNESCO, when many of those currently responsible for Amazon policies in their respective countries attained their training and specialization level, presentially. Representatives of the Organization of the Amazon Treaty (Organização do Tratado Amazônico), of Brazil's UNIREDE, of the United Nations University, and of the Universitat Oberta de Catalunya took part in the meeting.

I mentioned above the teacher training project being introduced in Minas Gerais, based on a project made available to the state government of Minas Gerais by the Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (Anchieta Inter-University Corporation Program) which brought together Spanish universities (Las Palmas de Gran Canaria) and representatives of Brazilian universities (UFSC, UFMT and UFMG), under the coordination of UNU, to take part in solidary cooperation. The project is innovative for several reasons.

WCHE drew attention in article 1, paragraph (f), to the mission of higher education to "contribute towards the development and enhancement of education at all levels, particularly through the training of teaching staff". This mission is also mentioned in article 3 on equality of access, where in item (b) it is stated that "equality of access to higher education must begin with the strengthening, and if necessary, reorientation of its link to other levels of education, above all secondary education. Higher education institutions must be seen as, and see themselves, as components in a continuous system that they must foster and contribute towards, beginning with infant education and continuing throughout life."…

In article 6, providing precisely for "long-term guidance based on the relevance of higher education," item (c) sets forth that "higher education should expand its contribution to the development of the educational system as a whole, above all by means of enhancing the training of teaching staff, drawing up curricula, and through research into education."

A network of eighteen public and private universities in the state of Minas Gerais are responsible for carrying out this program, which is a major new development. The courses combine traditional presential methods with distance education, including virtual elements. Activities began in January 2002, and are expected to last up to three years, benefiting 15,000 practicing teachers currently without higher education diplomas.

The project is also innovative because it is based upon the concrete experie nce of the teacher in the classroom; the teacher is simultaneously considered: a) a professional who has mastered a particular set of working tools and knows how to use them; b) a thinker able to critically (re)signify his or her practice and the social representations of his or her field of work; c) a citizen who is part of a society and a community.

When the project was drawn up, it was decided to privilege the thesis of quality that could not be inferior to that of the best education courses within the Iberian-American space. The program also innovated by allowing for three major blocks as curricular components:

a) a nucleus of content from fundamental teaching

b) a nucleus of pedagogical content, and

c) an integrating nucleus. The most innovative part is undoubtedly that which has to do with the integrating nucleus.

According to the project drawn up under the auspices of the United Nations University, "The integrating nucleus comprises curricular spaces and times specifically geared towards interdisciplinary work and the theory/practice relationship, centering upon the school where the teacher taking the course works. It thus includes:

a) the integrating axis – professional identity of the teacher,

b) teaching and research seminars,

c) contemporary culture.

In each module, the integrating axis unfolds as a general, interdisciplinary theme, covering all the thematic areas that are linked among themselves, helping relate cognitive contents to the teacher's daily practice in his or her field of work, promoting reflection upon this concrete practice, and favoring commitment toward education and the building of school success. The themes are the following:

-Education, Family and Society; -Education, Society and Citizenship; -The school as field of pedagogical practice;

-The school and social institution;

-The political-pedagogical purpose of the school;

-Organization of teaching and of school work;

-The psychosocial dynamic of the classroom;

-Educational theory and practice;

-The specificity of teaching.

The second component of the integrating nucleus comprises teaching and research seminars, which aim to promote inter-relationships between pedagogical theory and practice. The seminars involve eight modules:

-the field of education and pedagogy;

-science and reality: research sources in education;

-defining a research problem;

-research methodology: qualitative-quantitative approach;

-research workshop;

-monographs workshop;

-critical analysis of the normal higher education course curriculum.

Finally, the contemporary culture topics aim to broaden the horizons of the teachers taking the course, and encourage them permanently to participate in educational and cultural events. It is a space to be worked out in detail by the training agency itself, a university, incorporating a debate of current relevant issues, the exploitation of artistic

events and educational and cultural events related to it - cinema;-theatre;- television;- literature.

CONCLUSIONS

To bring to a conclusion all these reflections, we could say that there are no models to be copied in planning university reform but that it must be begun straight away through dialog within the academic communities and dialog with the various segments of society. MEC and the universities do well in bringing this debate out into society at large.

An Organic Law of higher education is undoubtedly necessary. The current legislation is insufficient and does not take into consideration the diversity of models already existing within Brazil. One temptation to be avoided, however, would be to wish to go into every detail of the action of universities, which would certainly lead to the proposal of a single model for all institutions, everywhere. The experience of the reform of 1968 shows that this is not a suitable solution. No better instrument for achieving this purpose could be put forward than that of WCHE: refining or redefining the mission of each university in cooperation with society.

Within this framework, the new law could define the basic principles underpinning the action of higher education establishments, the function of the state which is responsible for ensuring that education works as a direct public service, or indirectly, by means of the concession, delegation or authorization system. The setting up of an assessme nt system that is more educational than punitive, as has recently been proposed by a commission headed by José Dias Sobrinho, should encourage continual pursuit of quality, but should also encourage the correction of intolerable or scandalous situations.

“Festina lente” (make haste slowly) as the Romans said. Some measures are urgent: curbing the abuses resulting from unbridled commercialization, while reinforcing the systemic actions of institutions that work in order to render a public service to the community. Other measures should be allowed to mature. Seminars such as this that we are holding now cannot provide answers to everything. That would be to aim too high. We must set up a follow-up system allowing proposals put forward here to be deepened, and for the higher education establishments to take part in them actively. Within this process, there are several institutions researching higher education in Brazil (NUPES in USP, Federal University of Rio Grande do Sul, Federal University of Rio de Janeiro, University of Brasília, inter alia). Special attention should be given to the University Management Institute—Instituto de Gestão Universitária to be developed at UFSC as a UNESCO-sponsored university management chair, and under the auspices of UNU and UNESCO (GUNI program – Global University Network for Innovations).

This reflection will be guided by basic principles, many of which can be found in the World Declaration on Higher Education adopted by the 1998 Paris Conference, and recently ratified by the Paris + 5 Conference.
We should look toward the future, but to do this it is important to bear in mind the past. In this context the studies of researchers such as Luiz Antonio Cunha are fundamental, such

as his three classic works ("A Universidade Temporã", "A Universidade Crítica", "A Universidade reformanda") which occupy an outstanding position in this reflection.

In the real world no institution can live in isolation. With the development of Internet, regional, national and even global virtual campuses can be created, enabling further development of interuniversity cooperation agreements and specific networks. These networks will be crucial in addressing humanity's common problems such as peace, development, environmental protection, to suggest only a few, and to enhance the quality of research and training.

Networks should be encouraged, especially as regards:

> a) the use of new technologies, as the following institutions are seeking to do—UNIREDE in Brazil, GUS –Global University System, and the UNESCO network of disciplines in e-learning launched by UOC-Universidad Oberta de Catalunya- and the University of Tampere, Finland;
>
> b) links with the world of work, along the lines of what UNITRABALHO is striving against obstacles to achieve, and
> c) the development of a national and regional accreditation system, possibly within the framework of the regional convention signed in Latin America in the 1970s on the recognition of studies and diplomas in higher education, refusing here as in all aspects related to higher education, to accept imposed models, wherever they may come from.

Research as a pedagogical method must be present in all training programs and the development of a postgraduate system closely linked to the setting up of a national system for science and technology is crucial, by means of agreements to be made between agencies of MEC and MCT.

Finally it is essential to strengthen the stance that education at all levels, including higher education, is a human right. Universal access to education can be achieved by means of the adoption of a series of steps, particularly by using communication technologies, and this access should be an instrument to do away with digital and social exclusion. Permanent education should be an objective to be achieved, and in order to do so we must rebuild extension teaching on new philosophical and administrative foundations, develop virtual and distance teaching and learning, return to the use of formulas such as the status of special student.

In a nutshell, therefore: between mid- and long-term measures, we must eradicate illiteracy and improve primary and secondary public education. Greater integration between higher education and the other levels of education is crucial, through the training of teachers, research, experiments such as those in Santa Maria, Brasília and João Pessoa. The intelligent use of distance and virtual learning, even in the further training of teachers, encompassing the use of new technologies. Measures such as the development of evening courses will complete the framework to assure greater democratization of the system.

Clearly none of this can be achieved unless the working conditions and the status of teachers undergo improvements, and unless the rebuilding of extension aims at greater integration with society.

Studies should be carried out into the issue of funding, and on all modalities to enable the correction of inequities persisting within the issue of access.

Finally, we should hold debates with all segments of society immediately.

I have mentioned the experience of UFMG in the 1970s. At that university there was debate, and the reform was legitimated by the academic community and sectors of society. The bulk of the discussion, however, was carried on within a humanistic and social view of the university, in which the idea of serving the people was linked to the idea of freedom. These concepts are found in a text entitled Plano de Reforma da UFMG—Plan for the Reform of the Federal University of Minas Gerais, which bolstered debates and the reforms carried out there (in "A Universidade reformanda", Luiz Antonio Cunha).

I take my closing quote from that document:

> "-The university should be open to the people, express the interests of the community and not the wishes of a few individuals. For this reason, it cannot tolerate radicalism, or ideological and political commitments. Other institutions will also express general interests, such as the modern State: however, while the State, should it become totalitarian and ideologically particularistic, can still carry out certain general functions, the survival of the university is necessarily associated with the exercise of freedom."

REFERENCES

1. AUCC, EUA, ACE y CHEA. "Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'Accord général sur le commerce des services", 2001. (Versión francesa en Internet disponible en www.aucc.ca.).

2. BARRET, Brendan y CHONG, NG (Universidad de las Naciones Unidas). UNU Virtual University/online education initiative. Strategic Note, 12 March 2002. Consultation draft www.unu.edu.

3. BERTRAND, Agnès et KALAfatides – omc, LE POUVOIR INVISIBLE – Fayard, Paris, 2002.

4. BJÖRN, Hettne; INOTAI, András and SUNKEL, Osvaldo – Globalism and the new regionalism – The New Regionalism series- A UNU/WIDER study –Mcmillan Press. London- 1999.

5. BOTOMÉ, S.P. Pesquisa alienada e ensino alienado, Petrópolis, Vozes, 1996.

6. BORRERO CABAL, Alfonso- The university as an institution today – International Development Research Centre (Canada), Unesco (Paris) – 1993.

7. BRICAL, Josep M. Universidad 2 mil. CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas), 2000.

8. BROVETTO, Jorge. "A educação na América Latina: balanço e perspectivas", pág. 345 a 356. Em TRINDADE, Hélgio, y BLANQUES, Jean-Michel (org.). Os desafios da educação na América Latina. Coleção universi@s. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

9. BRUNNER, J.J. – Educación Superior en América Latina, cambios y desafíos- Santiago- Fondo de Cultura, 1995.

10. BUARQUE- Cristovam- A aventura da universidade- Editora UNESPO – Paz e Terra- São Paulo 1993.

11. BUARQUE, "The university at a crossroad". Discurso de abertura da Conferência organizada pela UNESCO em comemoração dos cinco anos da CMES (Paris,+ 5), 2003.

12. CARNOY, Martin – Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber- Brasília, UNESCO- 2002.

13. CARNOY, Martin- Sustaining the new economy – work, family, and community in the information age- Russel Sage Foundation, N.Y. and Harvard University Press, London (2000).

14. CAROS AMIGOS- Edição Especial- número 9- novembro de 2001- A universidade no espelho- Para onde caminha o ensino superior no Brasil.

15. CARVALHO DA SILVA, Alberto et alii- Universidade pública, política, desempenho, perspectivas- Papirus Editora- Campinas, 1991.

16. CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo W. e BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela – Desigualdade e a questão social – EDUC- Editora da PUC-SP- 2000.

17. CASTELLS, Manuel, La galaxia intrernet – reflexiones sobre internet, empresa y sociedad- Areté- Barcelona, 2001.

18. COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO- Ottawa, Canada 1998- Rénover ensemble l'enseignement supérieur – Document d'animation sur la Conférence Mondiale sur l'enseignement supérieur.

19. CUNHA, Luiz Antônio (2003) – Por uma lei orgânica do ensino superior – texto apresentado na mesa redonda "Universidade XXI, resgate do futuro, estrutura e ordenação do sistema, a tensão entre o público e o privado no seminário "universidade por que e para que reformar?, promovido pela SESU/MEC e pela Comissão de Educação do Senado e da Câmara dos Deputados em Brasília, 6-7/8/2003.

20. CUNHA, Luiz Antonio – A Universidade Temporã- Rio- Editora Civilização Brasileira (1980); A universidade Crítica, Freancisco Alves, rio (1983), A Universidade reformanda, Francisco Alves, Rio, 1988.

21. DA SILVA, Luis Inácio LULA e BUARQUE, Cristóvam – Educação urgente – Proposta Nacional de educação do governo paralelo, 1990.

22. DE LOSADA, Cristóbal Aljovín y CAVERO, César Germaná – La universidad en el Perú- Fondo Editorial- Lima- 2002.

23. DE MENEZES NETO, Paulo Elpídio- Universidade, Ação e Reflexão- Editora UFC-PROED, Fortaleza, 1983.

24. DE SOUZA, Edson Machado- Crises & Desafios no ensino superior do Brasil – Universidade Federal do Ceará, 1980.

25. DEEPAK NAYYAR (editor). Governing Globalization. UNU/Wider Studies in Development Economics. Oxford University Press, 2002.

26. DEFARGES, Philippe Moreau- La mondialisation – Que sais-je nº 1687- PUF- Paris, 1997.

27. DIAS, Marco Antonio R. "Utopía y comercialización en la educación superior del siglo XXI",pág. 11 a 44. En: Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior.

Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI. (M.A.R. Dias, coordinador). Madrid: CRUE, 2002.

28. DIAS, Marco Antonio R. "A OMC e a educação superior para o mercado" - pgs. 45 a 80- in A educação superior frente a Davos, organizado por Jorge Brovetto, Miguel Rojas Mix y Wrana M. Panizzi, Editora UFRGS, 2003.

29. DIAS, Marco Antonio R. "De Córdoba (1918) a París (1998). Los desafíos para la educación superior", pág. 71 a 86. In: Universidad iberoamericana. Globalización e identidad, a cargo de J. Brovetto y M. Rojas Mix. Colección Extremadura. Impreso en España. ISBN- 84-921818-4- 2. Cexeci [et al.], 1998.

30. DIAS, Marco Antonio R. "Lo público, lo privado y la internacionalización en la educación superior", pág. 23 a 64. In: Córdoba Eje XXI. La universidad pública en la respuesta iberoamericana a la globalización, organizado por Jorge González, M.R. Mix y J. Brovetto, Universidad Nacional de Córdoba, AUGM, Junta de Extremadura y CEXECI, 2003.

31. DIAS, Marco Antonio R. – Espais solidaris en temps d'obscurantisme – Lliçó inaugural pronunciada am motiu de l'acte d'inauguració oficial del curs acadèmic 2003-2004- Barcelona, 25 de setembe del 2003- Edición UPC – Universitat Politècnica de Catalunya.

32. DONIDA, Domingos Armando. Cooperação Internacional. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Centro de Ciências Humanas, São Leopoldo, Brasil, nov. 2002.
33. DOS SANTOS, Carlos Roberto Antunes – Educação e desenvolvimento in Folha de São Paulo, 16-06-2003.

34. DOS SANTOS, Theotônio (coordenador) – Os impasses da globalização – hegemonia e contrahegemonia – Editora da PUC Rio, Edições Loyola –Rio- 2003.

35. DUART, Josep M. Y Sangrà, Albert- Aprender en la virtualidad- Gredisa Editoral- Biblioteca de educación- Barcelona, 2000.

36. DUWAY, Jean-Michel. "Dans la ruche de Porto Alegre". Le Monde 6.2.2003, pág. 15..]

37. FERRER LLOP, Josep. "El marco jurídico del desarrollo universitario en España." Presentación hecha en Barcelona durante la asamblea general de la red CINDA, 2003.

38. GACEL-ÁVILA, Jocelyne- La internacionalización de la educación Superior – paradigama para la ciudadanía global- Universidad de Guadalajara – 2003.

39. GARCIA-GUADILLA, Carmen (editora) – El difícl equilibrio: la educación superior como bién público y comercio de servicios – implicaciones del AGCS (GATS) Universidad de Lima- Columbus- 2003.

40. GARCIA-GUADILLA – Tensiones y Transiciones – Educación Superior latinoamericana en los albores del tercer milenio – Cendes, Nueva Sociedad, Caracas, 2002.

41. Gazzola, Ana Lúcia Almeida – Cursos noturnos e igualdade no acesso in Universidade XXI – Brasília- agosto de 2003, ano 1, nº 1, pgs. 28 e 29.

42. HAYTON, Annete and PACZUSKA, Anna – Acces, Participation and Higher Education – Policy and Practice- Kogan Page- London- 2002.

43. HETTNE, Bjorn. "The new regionalism. Implications for global development and international security". Wider. World Institute for Development Economics Research. Helsinki. UNU, 1993.

44. HUSEN, Torstan (editor) – The role of the university – a global perspective (UNU and UNESCO) – 1994.

45. JOHNSTONE, Bruce avec Arora, Alka et Experton, Willian – 1998- Banque Mondiale- Le financement et la gestion de l'enseignement supérieur : l'état des reformes dans le mondecontribution de la Banque Mondiale à la CMES.

46. JORNAL DA UNICAMP- Campinas, julho de 1998- Manifesto: pesquisadores pedem reforma urgente.

47. KNIGHT, Jane. Trade in Higher Education Services: the implication of GATS- Report. www.obhe.ac.uk, 2002.

48. LEGENDRE, Pierre. "Nous assistons à une escalade de l'obscurantisme". Entrevista especial en el periódico Le Monde 23.10.2001.

49. LORFENZI, Jean-Hervé et Payan, Jean-Jacques- L'1université maltraitée- Plon, Paris, 2003.

50. MANCUSO DO COUTO, Odilon e outros – Financiamento da educação superior brasileira – o sistema público federal- documento elaborado para apresentação na CMES, Paris, 1998.

51. MAQUART, Daniel- Justice et Paix-France- Maîtriser la mondialisation- Centurion/Cerf/Fleurus-Mame, Bayard éditions, Paris 2003.

52. MARCOVITCH – Jacques- A universidade im possível – São Paulo, 1998- Futura.

53. 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. In: "Hacia una nueva educación superior". Colección Respuestas. Caracas, Venezuela: Ediciones Cresalc/UNESCO, 1997.

54. MEC-Universidade XXI- O desafio da educação superior- Brasília, agosto de 2003, Ano I, número 1.

55. Menezes, Luís Carlos – Universidade sitiada – a ameaça à liquidação da universidade brasileira- Editora Fundação Perseu Abramo- 2000.

56. Michavila, Francisco e Martinez, Jorge – La autonomía y la evaluación de la calidad, cimientos de la universidad futura, 2003.

57. OCDE. "Redéfinir l'enseignement tertiaire". Também em inglês - "Redefining Tertiary Education". 1998.

59. POCH, Raphael- (2003) – Visita a la "fábrica global" de Zhejiang- La Vanguardia, Barcelona, pg. 9, 24.10.2003.

60. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL COMERCIO (OMC). Os documentos da OMC citados neste trabalho podem ser encontrados na página web de la OMC (www.wto.org), em particular na parte relativa aos serviços.

61. PAES DE CARVALHO, Antonio; DOS SANTOS, Carlos Roberto Antunes et alii (1998) A crise da universidade- Editora Revan, Rio de Janeiro.

62. PANIZZI, Wrana Maria (organizadora) – BORJA, Rodrigo, DIAS, M.A.R. e GOTTIFREDI, Juan Carlos – Ed. Da UFRGS- 2003, Porto Alegre.

63. PINTO DA LUZ, Joaquim Rodolfo – Financiamento da educação superior pública federal, trabalho apresentado ao Seminário Autonomia e Desenvolvimento Nacional em maio de 1999, no Congresso Nacional e na CMES, em Paris, em outubro de 1998.

64. RIBEIRO,Darcy- A universidade necessária- 4ª. Edição- Paz e Terra- 1982.

65. RICUPERO, Rubens. Rebuilding confidence in the multilateral trading system: closing the 'legitmacy gap', pág. 37 a 58, capítulo 3. In SAMPSON, Gary P. (editor). "The role of the World Trade Organization in Global Governance". UNU Press, 2001.

66. ROSSATO, Ricardo- Universidade: nove séculos de história- Universidade de Passo Fundo, 1998.

67. SAMPSON, Gary P. (editor). The role of the World Trade Organization in Global Governance. United Nations University Press. UNU; Tokyo, París, Nueva York, 2001.

68. SAMPSON, Gary P. And BRADNEE Chambers- Trade, Environment and the millennium- The United Nations University Press- 1999.

69. SANGRÀ, Albert – La calidad en las experiencias virtuales de educación superior- 2003- http://www.aefool.com/int/detalle_articulo.asp?ID=248.

70. SAVIANI, Demerval – Ensino Público e algumas falas sobre universidade- nº 109 coleções polêmicas do nosso tempo – Cortez Editora e Editora Artes Associados- 3ª. Edição.

71. SEN, Amartya – Un nouveau modèle économique – Développement, Justice, liberté- Odile Jacob (poches) février 2003.

72. SOBRINHO, José Dias – "Avaliação da educação superior", Petrópolis, Editora Vozes- 2002.

73. UNESCO. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998.

a) "L'enseignement supérieur au XXIe siècle. Vision et actions". Unesco, París, 5-9 octubre 1998. Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. Rapport final (Suzy Halimi). Esta publicação existe também em inglês e espanhol e contém alguns dos principais documentos da CMES, incluídos a Declaração e o Marco de Ação Prioritário.

b) Os textos podem também serem encontrados em Internet na página web da Unesco - www.unesco.org/education/educprogr/wche.htm/ e em www.mardias.net

c) Em português, o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) publicou en 1999 un livro contendo os documentos básicos y os principais discursos na CMES (Tendências da Educação Superior para o Século XXI. Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. (CRUB – Unesco, com o apoio da CAPES, 1999.

d) Em abril de 2002, a CRUE (Conferência de Reitores das Universidades Espanholas) e a Fundação Universitária de Cooperação Internacional (Madrid), publicaram um livro que continha, em castelhano, os principais documentos da CMES: "Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI").

74. UNESCO. Expert meeting on the impact of globalization on quality assurance, accreditation and the recognition of qualifications in higher education. Unesco, París, 10-11 september 2001. "Draft conclusions and recommendations". Disponível em http://www.unesco.org/education/studyingabroad. Ver também UNESCO/Council of Europe. Code of good practice in the provision of transnational education adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee at its second meeting, Riga, 6 June 2001.

75. UNESCO- Division de l'enseignement supérieur – Quelle formation pour les enseignants du premier degré ? (Jacques Pauvert et R. Séguin) – Paris, 1990

76. UNESCO- A educação no mundo, volume 2 o ensino superior – Editora da USP e Editora Saraiva , 1982

77. WORLD BANK. Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education, 2003.

78. VAN GINKEL, Hans. Dialogue of civilizations: Finding common approaches to promoting peace and human development. United Nations University, Tokyo, 2001.

79. VAN GINKEL, Hans- Mobilizing for Sustainable Development – Meeting of Higher Education Partners – WCHE + 5, Paris, 22-25.06.2003

80. VARIS, Tapio, UTSUMI, Takeshi, Klemm William (eds.) – Global Peace through the global university system- University of Tampere- Finland- 2003

81. VIDAL VILLA, José María y MARTÍNEZ PEINADO, Javier. "Economía mundial" (segunda edición). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, SAU, 2001.

82. ZAINKO, Maria Amália Sabbagh – Planejamento, Universidade e Modernidade- All-Graff Editora, Curitiba, 1998

83. ZOELLICK, Robert. Unleashing trade winds. En: The Economist (pág. 25-29), december 7th- 13th 2002.

84. Zweig, Stefan- Le monde d'hier- Souvenirs d'un européen- Belfond, França, 1993

DOCUMENTO NÚMERO 2

PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES DOS QUATRO PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marco Antonio Rodrigues Dias[2]
Glaura Vasques de Miranda
Maria Umbelina Caiafa Salgado

[2] Assessor especial do reitor da Universidade das Nações Unidas

Apresentação

Neste documento, apresenta-se ao MEC a proposta pedagógica e a estratégia de implementação de um programa de formação e valorização dos professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, sugerindo que sejam transformadas em projeto operacional, a fim de permitir aos docentes em exercício o acesso a uma formação de qualidade, combinando o presencial com o virtual. Propõe-se que sua implementação seja assumida por universidades e outros estabelecimentos de ensino superior, organizados em redes, e em cooperação com os sistemas estaduais de ensino e com representantes da sociedade civil, particularmente os sindicatos de professores. A formação oferecida aos docentes deverá ser, em todos os casos, pelo menos equivalente àquela que recebem os alunos das melhores faculdades e institutos de educação existentes no País. Essa proposta baseia-se principalmente em um documento elaborado no ano 2000, sob os auspícios da Universidade das Nações Unidas (Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária - PACI), nos resultados de projetos operacionais implementados sob a supervisão da UNESCO no mundo inteiro, desde 1960, e na experiência recente de vários estados brasileiros.

justificativa

A questão da formação de professores no Brasil

Em seu relatório final, a Conferência de Jomtien (Tailândia, 5 a 9 de março de 1990) assinalou, entre outras coisas, que "a qualidade da educação fundamental se baseia principalmente nos professores e no pessoal da educação em geral. É, pois, essencial reconhecer seu papel primordial, desenvolvê-lo adequadamente, tratando de otimizar suas contribuições".

Em conseqüência, uma das prioridades, em qualquer projeto de reforma educacional, deve ser a valorização dos professores da educação básica, que passa necessariamente pela melhoria da qualidade da formação, em particular dos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.[3]

No Brasil, o propósito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 62), ao exigir que os professores da educação básica tenham formação de nível superior – embora admitindo o curso normal de nível médio, para a educação infantil e os quatro anos iniciais do ensino fundamental – é o de melhorar a qualidade da educação oferecida aos cidadãos brasileiros. A idéia de formação em nível superior é reforçada pelo artigo 87 da mesma Lei, segundo o qual cabe aos Municípios, aos Estados e à União realizar programas de

[3] Por educação básica entende-se, aqui, o conjunto integrado por educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental, ensino médio e profissional, além de modalidades específicas, como a educação especial, a educação escolar indígena etc.

capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância. Após o ano 2006, em toda a educação básica, só deverão ser admitidos docentes com habilitação em nível superior. Essa preocupação com a formação dos professores em nível superior manifesta-se, ainda, no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, que define, como uma de suas metas:

> Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

As exigências legais, em conjunto, não são muito claras quanto ao contingente a ser titulado e o tempo limite para isso. Mesmo a determinação menos ambiciosa (70% em 10 anos) é difícil de ser cumprida, tornando-se um desafio para todos os estados da Federação. Segundo Miranda e Salgado (2000), não foram ainda articuladas iniciativas suficientes ou criadas políticas públicas efetivas destinadas à capacitação sistemática de professores, para atender às necessidades do País. Mesmo as regiões mais desenvolvidas, como São Paulo, que já atingiram níveis de capacitação elevados, ainda estão distantes das metas ideais.

Quadro 1

Níveis de Formação dos Professores dos Quatro Primeiros Anos do Ensino Fundamental por Região Brasileira, no Ano de 2000

(em números absolutos)

Regiões	Total	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio	Ensino Superior
Norte	69.329	10.614	12.445	44.384	1.886
Nordeste	271.403	44.623	30.433	175.136	21.211
Sudeste	265.868	3.446	4.502	174.711	83.209
Sul	118.692	2.282	4.301	74.041	38.068
Centro-Oeste	51.245	2.292	3.544	31.966	13.443
Brasil	776.537	63.257	55.225	500.238	157.817

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) – via Internet

O Quadro 1 apresenta a qualificação do pessoal docente em exercício, no ano de 2000, nas redes estaduais e municipais brasileiras, por Região. Os professores não titulados correspondem aos números situados nas colunas "Ensino Fundamental Incompleto",

"Ensino Fundamental Completo" e "Ensino Médio", somando 618.720 funções docentes.[4] Dentre estas, 63.257 são ocupadas por pessoas que sequer completaram o nível fundamental, e 55.225 por pessoas que não concluíram a educação básica. Essas estatísticas chegam a ser dramáticas: num total de 776.537 professores atuando na educação básica, apenas 157.817, isto é 20,3%, concluíram o ensino superior. Portanto, existe elevado número de pessoas com formação insuficiente[5] atuando na educação básica, no Brasil. [6]

O cenário é ainda indefinido, assinalam Miranda e Salgado (2000), e nada indica que se tenha chegado a um consenso a respeito das providências a sem tomadas para solucionar, no prazo legalmente definido, os problemas do *deficit* de professores titulados para os anos iniciais do ensino fundamental e da qualidade da formação a eles oferecida. No entanto, há experiências significativas, nacionais e internacionais, que podem oferecer importantes subsídios para a reformulação da política de formação de professores da educação básica.

Experiências valiosas no País

Há, em curso, atualmente, no Brasil, uma série de experiências no campo da formação de professores do ensino fundamental. Dentro do próprio MEC, um curso de nível médio, o "Proformação" oferece um quadro conceitual e uma metodologia que podem ser aproveitados para a formação de professores de educação infantil, e para subsidiar a elaboração de um programa de capacitação de professores do ensino fundamental, em nível superior. Ainda recentemente, durante a IIIª versão de *Barcelona Educa On-line*, realizada na capital catalã, de 5 a 7 de maio de 2003, esse programa foi apontado como um dos melhores do mundo.

Outra experiência promissora é o programa da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em parceria com o governo daquele Estado, elaborado no fim dos anos 80, com o apoio da Divisão de Ensino Superior da UNESCO. Lançado efetivamente no início dos anos noventa, combina educação presencial e a distância, tendo contribuído para reestruturar e atualizar o curso presencial de formação de professores da UFMT, em Cuiabá, e desenvolvido, no período de férias, no interior do Estado, licenciaturas parceladas, na modalidade de ensino a distância.

Um ponto importante na experiência de Mato Grosso foi o êxito no estabelecimento de parcerias da UFMT com as secretarias estadual e municipais de educação e o Sindicato dos Trabalhadores de Educação de Mato Grosso (SINTER). Além disso, a Universidade conseguiu o apoio de várias instituições nacionais (MEC, Fundação Vitae) e internacionais (Tele-Universidade do Quebec – TELUC e posteriormente o Centro de Aplicação de

---

[4] Os dados disponíveis correspondem aos postos de trabalho cujos ocupantes desempenham função docente. O mesmo professor pode ter mais de uma função docente, exercidas em uma ou mais escolas e vinculadas ou não ao mesmo nível/modalidade de ensino.

[5] Mesmo entre os profissionais que atuam no ensino médio brasileiro, cuja exigência de habilitação em curso superior é bem anterior à dos demais níveis da educação básica, é surpreendente perceber que há 43.418 pessoas sem essa qualificação.

[6] Note-se que os dados aqui apresentados foram coletados no ano 2000, mas as mudanças ocorridas desde então não infirmam a dramática realidade e a necessidade de medidas urgentes, em âmbito nacional.

Estudos e de Recurtsos em Aprendizagem a Distância – CAERENAD – também com sede no Quebec, Canadá). Como bem notou um especialista canadense, Guy Prevost, diretor de ensino e pesquisa da TELUC, no início dos anos 90, após realizar uma missão em Cuiabá, "existe consenso, tanto no meio universitário quanto no governamental sobre a pertinência e o valor da solução que se busca implementar no Mato Grosso".

O Projeto da UFMT já proporcionou formação inicial em exercício a cerca de quatro mil professores, e sua experiência e *know-how* vêm sendo utilizados em projetos semelhantes em Ouro Preto (Minas Gerais), Maringá (Paraná) e Vitória (Espírito Santo).

Uma terceira experiência importante é a de Minas Gerais. Desde 2001, o Estado vem implementando o Veredas – Formação Superior de Professores – projeto que utiliza metodologia de educação a distância com momentos presenciais, na formação de docentes dos primeiros anos do ensino fundamental, em exercício nas redes estadual e municipais. Baseado no princípio formativo da ação-reflexão-ação, o Veredas é ministrado por uma rede de 18 instituições de ensino superior, incluindo quatro universidades federais, duas estaduais, duas particulares, centros universitários e algumas instituições isoladas.

O projeto de Minas Gerais, em sua primeira turma, está formando aproximadamente 15 mil professores, sendo que parte do processo de formação é desenvolvido na própria sala de aula do cursista, provocando impactos imediatos na escola como um todo e, especialmente, no processo de ensino e aprendizagem. A Secretaria de Educação vem sendo constantemente sondada por outras secretarias estaduais e municipais de educação, bem como por instituições de ensino superior de Minas e de vários estados, no sentido de franquear a utilização do projeto pedagógico e do material do Veredas.

O Veredas é a primeira experiência de implementação do Curso Normal Superior do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI), elaborado sob os auspício da Universidade das Nações Unidas (UNU), de que falaremos mais adiante. O curso do PACI constitui um programa-marco, um quadro de referência para a formação dos professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, com o objetivo explícito de poder ser adaptado a diversas regiões carentes no mundo.

Mais recentemente, diversos estados brasileiros como Santa Catarina, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Ceará, Amazonas, seguindo os exemplos de Mato Grosso e de Minas Gerais, lançaram programas diversos, visando a dar aos professores uma formação que, ao mesmo tempo, respondesse aos imperativos legais e levasse em consideração as peculiaridades e necessidades de cada região ou Estado.

Outras instituições – como a UNB, que dispõe de importante experiência no campo da educação a distância e os consórcios regionais hoje desenvolvidos pela UNIREDE – devem ser, necessariamente, implicadas em um programa de âmbito nacional.

A Área Internacional

Considerando a área internacional, é importante notar que a formação de professores sempre foi uma prioridade da UNESCO, desde sua criação após a Segunda Guerra Mundial, no fim dos anos quarenta. Em 1990, a Divisão do Ensino Superior da UNESCO, que tinha então sob sua supervisão a coordenação dos projetos de formação de

professores desenvolvidos sob os auspícios da entidade, elaborou uma síntese das conclusões a esse respeito, que abrangiam mais de trinta anos de experiência, em todas as partes do mundo (1960 a 1990).

O documento, valendo-se de uma linguagem típica das organizações internacionais, na época, foi elaborado pelo especialista francês Jean-Jacques Pauvert, com a colaboração de R. Seguin e sob a supervisão da Professora Maria Dulce Borges de Almeida (Guiné Bissau – UNESCO), uma ex-colaboradora de Paulo Freire, nos anos 70, em programas de alfabetização, na África de expressão lusófona. O diretor da Divisão de Ensino Superior era Marco Antonio R. Dias, e o documento foi publicado, em francês, como livro, em 1990, com o título de "Quelle formation pour les enseignants du premier degré?"

Depois de apresentar dados sobre a evolução do tema num período de quase trinta anos, o documento analisou em detalhe questões referentes às novas tendências da educação e suas conseqüências para a formação dos docentes: utilização das línguas nacionais e/ou maternas na educação, educação e mundo do trabalho, educação, cultura e comunicação, outras tendências pluridisciplinares, responsabilidades do pessoal capaz de produzir efeito multiplicador, em particular os formadores de formadores. Finalmente, o documento tratou dos diversos aspectos e níveis de integração, dos troncos comuns de formação, da avaliação da formação e da pesquisa, apresentada como elemento integrador e base de toda formação. Durante a fase de preparação, os temas relativos aos novos conteúdos na formação foram aprofundados por meio da organização de seminários internacionais, um deles realizado no Brasil, na Universidade de Brasília.

Por sua vez, a Universidade das Nações Unidas (UNU) tem como uma de suas características o desenvolvimento de ações cooperativas através de redes universitárias, método que se mostra bastante útil em projetos de grande porte, para a formação de professores, e que foi adotado na implementação do Veredas, em Minas Gerais – como se disse, esse projeto está sendo implantado no marco do PACI.

Na esfera internacional, nota-se, ainda, que a utilização intensiva de recursos como os novos entornos pedagógicos baseados em WEB, videoconferências, teleconferências, "CDroms" e sistemas integrados de telefonia consolidam a geração de um novo modelo educativo de ensino aberto, no qual a interatividade dos professores, alunos e instituições constitui um novo paradigma, que tem como resultado o aumento da eficácia dos programas e, em conseqüência, uma melhor relação custo-benefício de seu financiamento. Exemplo de destaque nesta linha é o da Universitat Oberta de Catalunya (UOC), considerada no ano 2002 por um júri internacional, designado pelo International Council on Distance Education (ICEDE), a melhor universidade virtual do mundo. Confirma-se, assim, que a utilização das tecnologias da informação é um elemento-chave para novos programas de formação de professores.

Necessidade de um Programa Nacional

É chegado o tempo de incorporar os resultados de toda esta experiência em um programa nacional, permitindo aos Estados que já desenvolvem projetos dessa natureza dar um salto qualitativo em suas iniciativas, e aos Estados ou regiões que ainda não o fizeram, aproveitar-se da experiência nacional e internacional, para promover a melhoria da

qualidade da educação básica, especial e prioritariamente os anos iniciais do ensino fundamental.

É essa necessidade que deve levar o MEC, neste momento, a formular uma proposta pedagógica, em escala nacional, estabelecendo princípios e definindo indicadores de qualidade de educação presencial e de educação a distância, desejáveis na situação atual do País. Neste campo, não se pode admitir nem improvisação, nem amadorismo. O objetivo deve ser sempre o de se organizarem cursos cuja qualidade – entendido este termo num sentido amplo que incorpore a necessidade da pertinência e da vinculação com a realidade nacional, regional e local – seja do mais alto nível.

Uma proposta desta natureza não pode ser hegemônica, nem monopolista, nem traçar um esquema rígido, idêntico em todas as partes. Nenhuma experiência isolada pode ser estendida mecanicamente a outras regiões, dada a importância, para a formação do professor, da realidade de seu entorno que, evidentemente, varia muito nos diversos lugares que constituem um país amplo e diversificado, histórica e culturalmente, como o Brasil. O requerimento da pertinência aliado à qualidade faz com que todos os projetos tenham de responder às necessidades e situações específicas locais, regionais e nacionais. Não se pode pensar em modelo único. Respeitados os princípios básicos que permitam aos professores formandos o desenvolvimento de sua capacidade crítica, a partir de sua experiência já existente, o Ministério da Educação chancelaria os projetos que fossem estruturados dentro deste espírito.

Tendo em vista a urgência de solução para o problema da formação de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, sugerimos que os cursos de graduação a serem lançados no marco do programa ora proposto sejam concentrados e, respeitada a legislação, sejam ministrados num período de três anos, tempo considerado mínimo indispensável para que se possa fornecer um ensino de qualidade. Dependendo dos recursos e do contexto, uma experiência-piloto poderia ser iniciada imediatamente em Mato Grosso que, graças a sua ação pioneira, tem condições para investir na melhoria de seu programa, utilizando elementos fornecidos no quadro da presente proposta pedagógica.

Por outra parte, recomendamos que sejam criadas condições para a continuação e a expansão da experiência vivida em Minas Gerais com o Veredas, uma vez que, descontando os cerca de 15.000 docentes atendidos pelo curso, as redes públicas do Estado têm ainda aproximadamente 60.000 funções docentes, nos anos iniciais do ensino fundamental, ocupadas por professores sem a titulação adequada.

É necessário que programas novos, baseados nas experiências locais, mas enriquecidos pela proposta pedagógica que ora se apresenta, sejam lançados imediatamente em alguns Estados da Federação, como Rio Grande do Sul, Ceará e Pará (este último em cooperação com outros Estados amazônicos através de consórcios e redes universitárias, em particular a UNAMAZ, Associação de Universidades Amazônicas e as redes telemáticas organizadas recentemente em Manaus e Belém). Vários Estados já lançaram iniciativas visando ao mesmo objetivo e, entre os que não o fizeram ainda, há, em vários casos, manifestações preliminares de interesse.

O monitoramento de alguns dos projetos que têm demonstrado êxito na execução das atividades planejadas, especialmente os de Mato Grosso e Minas Gerais, permitiu

identificar diferentes indicadores da importância de se lançar, em escala nacional, um programa formação e valorização de professores para o ensino fundamental:

- a qualidade, evidenciada, por exemplo, nos Guias de Estudos do Veredas - que têm possibilitado aos cursistas conhecer componentes curriculares novos e atualizados - e nos documentos do projeto de Mato Grosso;
- a melhoria da qualidade do ensino fundamental, pela possibilidade de articular, contínua e imediatamente, a prática pedagógica e os conhecimentos adquiridos no curso;
- a melhoria dos cursos de Pedagogia das próprias instituições de ensino superior integrantes dos projetos, pela participação dos seus professores - seja na coordenação dos cursos, seja na tutoria - e pela utilização dos materiais em seus cursos regulares;
- a valorização do magistério das séries iniciais;
- a satisfação dos cursistas em realizar um curso superior, velho sonho de quase todos;
- a emoção manifestada pelos formandos por serem alunos universitários;
- a aspiração dos professores que ainda não foram incluídos nos programas a participar de novas turmas de alunos.

Uma Matriz Adaptável às Realidades Regionais ou Locais

O Programa inicialmente proposto pela Universidade das Nações Unidas leva o nome Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI), uma homenagem a Anchieta, considerado por muitos como o primeiro mestre do Brasil, e que era oriundo das Ilhas Canárias. O grupo que o propôs – coordenado pela UNU – era integrado por representantes desta instituição do sistema das Nações Unidas, por membros das Universidades Federais de Mato Grosso e Santa Catarina, do Brasil, da Universidad de Gran Canaria em Las Palmas, da Espanha, e por duas consultoras brasileiras, especialistas em educação. A elaboração do Projeto de Curso Normal Superior do PACI e as reuniões do grupo, realizadas em Florianópolis, Belo Horizonte e Las Palmas, foram financiadas pelo Cabildo de Gran Canaria.

Os membros do grupo haviam estabelecido em 2000, como finalidade principal do PACI – que merece ser retomada nesta proposta, em 2003 –, a de promover a compreensão e a consciência intercultural dos povos e fomentar a melhoria da qualidade do ensino por meio de ações no campo da formação de professores e do desenvolvimento sustentado. O Programa poderia ser desenvolvido em diferentes países e, dentro de países federados como o Brasil, em diferentes Estados, por meio de tecnologias adequadas a cada contexto, dando-se ênfase especial à educação a distância e, tanto quanto possível, ao desenvolvimento do ensino virtual.

O grupo decidiu que o primeiro projeto a ser implantado no âmbito do Programa teria como objetivo a formação e a qualificação do professorado dos anos iniciais do ensino fundamental, problema considerado premente em vários países da América Latina e nos países africanos de expressão portuguesa, podendo interessar também a Timor-Leste,

na Ásia. Trata-se de um projeto de formação em exercício, em que o componente de prática pedagógica é um elemento essencial. O esquema ação – reflexão – ação, neste caso, não pode ser figura de retórica. Os formandos serão pessoas que já têm uma experiência de trabalho sobre a qual se deve elaborar toda a estratégia de formação.

A organização e redação da proposta afinal adotada pelo grupo na sua totalidade, referendada pela Universidade das Nações Unidas e incluída no plano de trabalho da Global University Network for Innovation (GUNI) – uma rede internacional com sede na Universidade Politécnica de Catalunha, em Barcelona, criada para estimular as universidades a desenvolverem projetos inovadores, no quadro do seguimento da Conferência Mundial sobre Educação Superior, de 1998 – coube às duas especialistas em educação componentes do grupo, as ex-professoras da UFMG, Glaura Vasques de Miranda e Maria Umbelina Caiafa Salgado.

Essa ação inicial seria progressivamente complementada com outras destinadas à formação de pesquisadores em educação, à elaboração e execução de projetos-piloto e de experiências inovadoras, à criação e gerência de redes de cooperação para pesquisa, e ao desenvolvimento de tecnologias para a educação. Assim, em uma fase posterior, outros projetos do Programa abordariam a formação e a qualificação de professores para os demais anos do ensino fundamental e do ensino médio, a formação pedagógica dos professores universitários, a educação de jovens e adultos, e mesmo o turismo e o meio ambiente.

Ainda no ano de 2000, negociações mantidas com o então Secretário de Educação de Minas Gerais, Murílio Hingel, deram origem a um acordo entre a OnG "Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária", que detinha o Programa auspiciado pela UNU, e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), ficando decidido que esse Estado implantaria um curso normal em nível de graduação, por meio de uma rede de instituições de ensino superior nele localizadas, com a coordenação central de um grupo de especialistas em educação. As decisões estratégicas seriam tomadas por um Fórum Estadual, com funções deliberativas e normativas, presidido pelo próprio Secretário da Educação, e contando com representantes de todas as instituições de ensino superior envolvidas e dos professores-alunos. O projeto, que teria como ponto de partida a proposta curricular estabelecida pelo PACI, recebeu o nome de Veredas - Formação Superior de Professores, uma homenagem ao mineiro Guimarães Rosa. O curso foi lançado oficialmente, por meio de uma aula inaugural realizada no Grande Teatro do Palácio das Artes, em Belo Horizonte.

Entre os pontos definidos no acordo PACI/(SEE-MG) , destacam-se:

> O PACI detém a propriedade intelectual dos projetos elaborados dentro do marco por ele traçado.
>
> O Projeto Veredas, no contexto do PACI, será executado no Estado de Minas Gerais, Brasil, sob a supervisão de sua Secretaria da Educação que, ao assumir tal iniciativa, tornar-se-á detentora dos direitos de propriedade dos materiais didático-pedagógicos, na forma impressa, concebidos e elaborados para a concretização do Projeto, e por ela diretamente financiados.

Como representantes do PACI, as professoras Glaura Vasques de Miranda e Maria Umbelina Caiafa Salgado farão parte do grupo de trabalho para implantação do Curso Normal Superior, que contará também com a supervisão e o acompanhamento do Prof. Marco Antônio Rodrigues Dias.

O Veredas teve o mérito de, partindo de uma proposta que levava em consideração acertos no mundo inteiro, adaptá-la aos requerimentos da legislação brasileira e à realidade mineira, tendo encontrado fórmulas engenhosas de envolvimento de entidades estaduais e municipais. Um aspecto particularmente inovador do Projeto de Minas Gerais foi a organização da rede formada pelo significativo número de 18 estabelecimentos de ensino superior. Por meio do Fórum Estadual essas instituições participam da gestão do Veredas, realizando, assim, uma cooperação interuniversitária original, voltada para o atendimento às necessidades das redes públicas de educação básica do Estado.

Com isso, o Veredas desenvolveu um ponto considerado essencial pela Conferência Mundial do Ensino Superior, realizada em Paris, em 1998, e que solicitava dos estabelecimentos de ensino superior mais pertinência, maior envolvimento com as necessidades do entorno respectivo, por intermédio, entre outras coisas, de uma colaboração mais efetiva para o desenvolvimento do conjunto do sistema educacional. O envolvimento ativo das instituições de nível superior, sobretudo por meio de redes universitárias, é, pois, um elemento essencial na proposta pedagógica que se apresenta agora ao MEC.

Outro ponto a ser enfatizado é o novo tipo de relação estabelecido entre o estado de Minas Gerais e as instituições de ensino superior, que se dispuseram a atender a uma demanda da Secretaria de Educação que, por sua vez, tinha clareza das necessidades da educação mineira, e pôde propor objetivamente o encaminhamento mais adequado às redes públicas do Estado.

Programa Nacional de Formação e Valorização de Professores para o Ensino Fundamental

Com base na análise da situação, desenvolvida nos tópicos precedentes, apresenta-se este Programa Nacional de Formação e Valorização de Professores para o Ensino Fundamental, em nível de graduação, na modalidade a distância e em serviço, que, retomando aspectos substantivos do PACI, procura levar em conta as condições da educação brasileira e as demais experiências mencionadas.

População-alvo

A população-alvo do Programa Nacional de Formação e Valorização de Professores para o Ensino Fundamental deveria ser constituída por docentes que se encontram em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental, sem, no entanto, possuírem a habilitação em nível superior. Assim, necessitam de formação inicial em serviço.

Essa população-alvo pode ser encontrada nos diversos estados do Brasil, caracterizando-se por:

- Ser predominantemente do sexo feminino.

- Ter em geral mais de 30 anos de idade.
- Trabalhar, em alguns casos, em escolas unidocentes, geograficamente dispersas, dispondo de poucas oportunidades de troca de experiências com os pares e de trabalho coletivo.
- Atuar em escolas muitas vezes de difícil acesso que não dispõem de acesso à Internet e, em alguns casos, nem mesmo de energia elétrica.
- Ter vários anos de experiência como docentes, tendo desenvolvido saberes práticos, muitas vezes bastante valiosos e adequados às características dos alunos e da comunidade .
- Ter tido uma experiência de vida difícil, marcada pela falta de oportunidade para ampliação de seu universo cultural e para sua formação presencial, na universidade.

Embora pensado como um programa-marco que pudesse ser adaptado e adequado às condições específicas de outros países que se interessassem por sua utilização, o referencial da proposta elaborada sob os auspícios da UNU contempla essas especificidades da situação brasileira. Assim, foi possível, em curto espaço de tempo, formular o Veredas - Formação Superior de Professores com base nessa proposta, adaptando-a à situação e às necessidades de Minas Gerais, o que demonstrou a viabilidade do processo e a possibilidade de adoção de procedimentos semelhantes em outros Estados brasileiros que, assim, se beneficiariam dos aspectos universais da experiência, sem perder sua própria especificidade.[7]

Meta Principal

A meta principal do Programa Nacional de Formação e Valorização de Professores para o Ensino Fundamental seria, a curto prazo, formar em Curso Normal Superior, em serviço, pelo menos 70% dos docentes brasileiros que, já estando em exercício nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, não tenham tido, até agora, a oportunidade de obter a titulação específica, em nível de graduação.

Para o cumprimento dessa meta seria necessário tomar um conjunto de medidas que abrangem:

- Elaboração de uma proposta curricular específica.
- Planejamento dos meios de apresentação dos conteúdos curriculares aos cursistas, envolvendo a produção ou adaptação de materiais didático-pedagógicos apropriados para educação a distância.
- Organização de um esquema de tutoria e avaliação de desempenho dos cursistas.
- Desenho de um esquema de monitoramento e avaliação do programa.
- Definição de uma infra-estrutura organizacional para sua implementação.

[7] Neste momento, o Veredas está em vias de iniciar o quarto dos sete módulos previstos no currículo.

Elaboração da Proposta Curricular

Na perspectiva de se definirem princípios para uma proposta pedagógica, em escala nacional, seria válido analisar a matriz curricular do PACI, que constitui o Anexo 1 deste documento, apresentando um resumo da proposta. Ela permite vislumbrar o conjunto dos componentes curriculares e das relações entre eles. Oferece subsídios para definir elementos universais, que refletem questões comuns a todas as regiões, o que tornaria viável, na fase de implementação dos projetos, a produção de materiais didáticos de âmbito nacional, dentro de uma economia de escala e com redução de custos. Evidentemente, em cada Estado ou região, haveria elementos não aplicáveis, ou pelo contrário, elementos adicionais haveriam de impor sua presença. Essa matriz deveria, pois, ser vista como um ponto de partida na elaboração ou revisão de qualquer projeto.

A análise do Anexo 1 mostra um currículo organizado em três núcleos: (a) Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental; (b) Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos; e (c) Núcleo de Integração. Verticalmente, os componentes se articulam uns com os outros, permitindo uma visão integrada das unidades temáticas que compõem cada núcleo. Horizontalmente, os componentes se articulam em uma visão interdisciplinar, que tem como Eixo Integrador a relação entre o professor e seus diferentes interlocutores no processo de interação social e construção de significados, que caracteriza a formação de sua identidade profissional: a sociedade (relação com a comunidade e as famílias dos alunos), o sistema educacional (mediação entre sociedade e alunos, na conquista da cidadania), os outros professores (membros de uma categoria profissional que tem na escola seu campo de trabalho), a comunidade de sua escola (cujos membros se distribuem na hierarquia de poder da instituição), seus colegas professores que trabalham na mesma escola (seus pares, com os quais realiza os trabalhos de planejamento do ensino e de organização dos espaços e tempos escolares) e seus alunos (com os quais interage na sala de aula, construindo uma relação pedagógica).

Elaborada por Miranda e Salgado (2000), essa matriz curricular, que consubstanciou a proposta do PACI, tem como base um referencial teórico atual, que pode ser sintetizado nos aspectos apresentados a seguir.

Referencial Teórico

Segundo a LDB de 1996, o professor é um profissional da educação, que deve ter plano de carreira, acesso à formação inicial e continuada e condições adequadas de trabalho. Essas determinações correspondem às demandas do pessoal docente, mas não cabe discutir sua realidade efetiva neste momento. Nossa intenção é refletir sobre o significado hodierno da concepção de profissional, uma vez que o conceito clássico encontra-se em crise - que Tardif (xxxx) define como crise de perícia (substituição da concepção de ciência aplicada, como base da preparação profissional, pela de saberes, de racionalidade limitada), de formação (insatisfação com a fragmentação e a alienação do ensino universitário quanto ao campo de trabalho do profissional), de poder (intermediação da ação profissional por sistemas burocráticos, como, por exemplo, os planos de saúde em relação ao médico) e de Ética (implicações de ter seres humanos e meio ambiente como finalidade da ação profissional). Além disso, podemos perceber atualmente uma

reconfiguração geral dos campos profissionais, com o surgimento ou reconhecimento de novas profissões e o desaparecimento ou transformação de outras.

Para o autor, nesse contexto, a formação profissional tem de basear-se em uma nova epistemologia: a "epistemologia da prática", que ele define como "o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais [professores, no caso,] em seu espaço de trabalho cotidiano, para o desempenho de todas as suas tarefas" (Tardif, 1991). Assim, a formação do professor, de acordo com a "epistemologia da prática", contribui para dar novo significado também à escola e à profissão docente (Nóvoa, 1991).

A idéia de uma "epistemologia da prática" resulta de transformações na ciência contemporânea relacionadas ao desenvolvimento da microfísica (Santos, 1997) e ao pensamento de autores como Kuhn, Foucault e Canguillen, que criam novos objetos epistemológicos - como o cotidiano, os jogos de linguagem e a prática, entre outros - e demonstram a historicidade do conhecimento (Tardif, 1991) Assim, a prática passa de campo de aplicação a campo de produção do conhecimento, conferindo-se legitimidade aos saberes práticos.

Nessa perspectiva, admite-se que a formação inicial, por mais indispensável e de melhor qualidade que seja, é necessariamente inacabada e que os primeiros anos de exercício profissional envolvem importantes novas aprendizagens. Vê-se, pois, que as concepções de atualização e reciclagem não se confundem com a de formação continuada: embora esta possa valer-se também daquelas, tem uma dimensão relacionada à complementação da formação inicial e à reelaboração teórico-crítica da prática cotidiana, ao longo de toda a carreira profissional.

Por outro lado, a epistemologia da prática, considerando a vida cotidiana como objeto de conhecimento, aborda a integração da pessoa com o profissional. Assim, o profissional passa a ser considerado como uma dimensão importante da pessoa, dando origem a estudos de caráter holista (Huberman, 2000); Goodson, 2000; Perrenoud, 2001), que identificam, no profissional, as dimensões do saber, do fazer, do ser e do conviver.

Na perspectiva atual, a linguagem e a interação social passam a ser vistos como os elementos básicos da constituição da realidade, desempenhando importante papel no processo de formação identitária (isto é, das identidades que se superpõem e se sucedem ao longo da vida) do profissional.

Essa reflexão sobre o significado contemporâneo da concepção de profissional dá o pano de fundo para os elementos substantivos, implicados na construção de um marco doutrinal, para a formação dos professores:

- A educação é um processo antropológico, que começa antes e se prolonga além da escola. Esta instituição partilha com outras entidades a responsabilidade de orientar o desenvolvimento da infância e da juventude, mas tem a função específica de fazer mediação entre o projeto educacional da sociedade como um todo e as aspirações, expectativas e necessidades dos alunos individuais. Assim, o professor tem de ser formado para ser sobretudo um mediador.

- As experiências prévias, quer pessoais, quer profissionais do formando devem ser consideradas e valorizadas, num quadro de inclusão e de multiculturalidade. Um currículo atual para a formação de professores deve conter oportunidades de enriquecimento e ampliação cultural dos cursistas.
- A escola é o *locus* por excelência da formação continuada e deve ser um espaço importante, na formação inicial. No caso da formação inicial em serviço, o que à primeira vista pareceria uma limitação, passa a ser uma vantagem: estudando e trabalhando ao mesmo tempo, o professor tem mais oportunidades de receber orientação e acompanhamento da prática e, sobretudo, tem um material mais rico para completar o ciclo da ação - reflexão - ação aperfeiçoada.
- A aprendizagem é um processo interativo, ao mesmo tempo individualizador e socializador, e a formação deve prever tempos e espaços curriculares para a interação e o trabalho coletivo. Numa linha que não é estranha ao pensamento de Paulo Freire, fica subtendido que os professores não poderão ser tratados como receptores passivos, mas sim como pessoas com ccapacidade crítica, cuja experiência será considerada um valor acrescentado ao processo de formação, e que deverá servir como ponto de partida, para aprimorar sua ação profissional e estimular sua participação no processo de melhoria da sociedade. Em um documento datado de 1963 e que seja talvez o primeiro produzido por Paulo Freire para explicar seu revolucionário método de alfabetização (Conscientização e Alfabetização: Uma Nova Visão do Processo), o educador brasileiro afirmava : "A captação que faz dos dados objetivos, de sua realidade, como dos laços que prendem um fato ou dado a outro, é ontologicamente crítica, por isso reflexiva, e não puramente reflexa, como bem cabe à esfera dos contactos".
- A atual concepção de conhecimento - em que a metáfora da árvore é substituída pela metáfora da rede, relativizando a importância dos pré-requisitos e traçando múltiplos percursos alternativos de aprendizagem - implica não uma interdisciplinaridade "natural" ou automática, mas a construção dela, em função do profissional que se deseja formar, sendo necessário, neste caso também, prever tempos e espaços curriculares adequados para o trabalho interdisciplinar.
- Nesse contexto, a avaliação é concebida como etapa do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo um momento diagnóstico inicial, um percurso de acompanhamento formativo e um momento de balanço, que conclui uma etapa e, simultaneamente, dá início à seguinte.
- Ainda considerando a concepção atual de conhecimento, o currículo deve permitir a ação em espiral, retomando e aprofundando os conteúdos e as práticas, em diferentes momentos. Assim, os cursistas poderão ter várias oportunidades de recuperação e, até o final do curso, o tempo será válido para o cumprimento de quaisquer requisitos vinculados ao perfil de profissional buscado .

- Na formação do professor, a ação educativa não pode ser fragmentada em atos isolados. Deve, sim, constituir-se num processo contínuo de ação-reflexão-ação, no qual a prática não se dissocia da teoria, desde o primeiro momento do curso.
- A antiga noção de prática de ensino dá lugar à concepção de prática pedagógica, mais ampla, que articula a ação docente na sala de aula, na escola, na profissão, no sistema de ensino e na sociedade.
- Considerando esses elementos e as responsabilidades hoje atribuídas ao profissional da educação, sua identidade se caracteriza por três dimensões inseparáveis, pois ele é, simultaneamente: (a) um perito que domina um instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele; (b) um pensador capaz de repensar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação; (c) um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade.

Diretrizes Curriculares

A abordagem teórica sintetizada nos parágrafos precedentes aponta algumas diretrizes para a elaboração de uma matriz curricular adequada à formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, e que podem ser resumidas da seguinte forma:

Como perito, é necessário que o docente:

- conheça os conteúdos curriculares desse nível de ensino, compreenda seu modo de produção, seus princípios, desdobramentos e implicações, de forma a conseguir uma adequada transposição didática dos conhecimentos para a situação escolar;
- saiba como articular diferentes conteúdos, tratando o conhecimento de forma interdisciplinar e adequando-o às experiências culturais e às condições de aprendizagem dos alunos;
- domine seu instrumental de trabalho, de modo a ser capaz de planejar, desenvolver e avaliar situações contextualizadas de ensino e aprendizagem, e outras atividades pedagógicas, nos anos iniciais do ensino fundamental;
- saiba valer-se das novas tecnologias da comunicação e da informação, incluindo a Informática;
- saiba interagir com as famílias dos alunos e com a comunidade em que se situa a escola;
- desenvolva uma mentalidade aberta às mudanças que o leve a ser inovador em suas ações e no trato com os currículos e as situações de ensino e aprendizagem.

Como pensador, é essencial que o professor:

- compreenda a natureza da educação em suas diferentes dimensões - local, regional, nacional e mundial;

- conheça as experiências culturais de seus alunos e saiba situá-las no quadro da apendizagem e do desenvolvimento humano;
- seja capaz de produzir saberes pedagógicos e de contextualizar sua própria prática, relacionando-a de forma crítica aos alunos, à comunidade e à sociedade;
- saiba administrar sua própria formação;
- possa fruir e compreender a cultura contemporânea: literatura, cinema, teatro, televisão, meios de comunicação em geral.
- desenvolva sua capacidade crítica em função da evolução da sociedade globalizada

Como cidadão, é fundamental que o professor:

- participe da dinâmica social, percebendo-se como pessoa que tem direitos e deveres comuns a todos e, ao mesmo tempo, como um profissional que tem um campo de atuação, um instrumental de trabalho e um ethos específicos;
- comprometa-se com a democratização e a qualidade da educação escolar disponibilizada para todos.
- atue, efetivamente, em favor da construção de uma sociedade mais justa, mais democrática, mais livre, sem exclusão.

À luz do referencial teórico e das diretrizes sintetizadas nos parágrafos anteriores, a leitura do Anexo 1 adquire um significado mais claro e oferece indicadores para a organização das atividades acadêmicas e complementares do curso:

- É indispensável que as atividades individuais (a distância) sejam orientadas por Guias de Estudo (impressos ou apresentados na WEB) que proponham atividades desafiadoras, partindo da prática do cursista e apresentando problemas e situações contextualizadas.
- Considerando que os docentes encontram-se em exercício, é necessário prever meios e critérios para o acompanhamento de sua prática pedagógica, a fim de que ela possa funcionar como um estágio supervisionado. Assim, mesmo quando se utilize a WEB como meio principal de apresentação dos conteúdos, é necessário prever momentos de tutoria presencial.
- É altamente aconselhável que haja oportunidades sistemáticas de trabalho coletivo e de contato com o tutor, considerando que muitas competências do professor só se desenvolvem nesse tipo de situação.
- Levando em conta o currículo oculto em sua dimensão positiva, é desejável que os cursistas tenham pelo menos algumas oportunidades de estar na Instituição de Ensino Superior à qual estão ligados, de modo que possam experimentar a dinâmica da vida acadêmica.
- A produção de um memorial é um instrumento de grande valia para promover a construção da interdisciplinaridade e a ressignificação da identidade profissional do professor. Além disso, ajuda a estabelecer relação entre teoria

e prática e entre as dimensões pessoal e profissional do docente. Finalmente, contribui para o desenvolvimento da capacidade de produção de textos.

- A elaboração de uma monografia, ao longo do curso, oferece uma oportunidade ímpar para que o cursista compreenda o processo de produção do conhecimento, aprenda a usar a informação produzida pelas pesquisas e desenvolva uma atitude de distanciamento crítico, para avaliar sua própria prática.

A produção do memorial e da monografia, bem como a fruição e a discussão de elementos de arte e cultura contemporânea são os componentes integradores do currículo, que articulam a escola em que trabalha o cursista e sua sala de aula com a sociedade, chegando ao processo de globalização que o mundo enfrenta atualmente. Assim, o Núcleo de Integração deverá constituir o que de mais inovador apresentará um projeto desta natureza lançado nos dias de hoje no Brasil. Em outras palavras, deverá ser parte integrante de uma concepção mais ampla, que visa a desenvolver um projeto de Nação mais humana, mais livre, mais justa, mais democrática, mais participativa, sem exclusão de espécie alguma. Em síntese, deverá ser parte essencial do desenvolvimento de um projeto de Nação democrática para o Brasil.

Como se percebe facilmente, a matriz curricular proposta para o Programa Nacional de Formação e Valorização de Professores para o Ensino Fundamental enfatiza a função do professor, de mediador entre o projeto de educação da sociedade e os projetos individuais dos alunos. Nessa função, sua principal responsabilidade não é simplesmente repassar conteúdos, mas sim estimular a capacidade de aprendizagem dos estudantes, que serão sempre o foco principal do processo educativo. Levando em conta a simetria invertida, que acontece na formação de professores, é importante que, no Programa Nacional de Formação e Valorização de Professores para o Ensino Fundamental, o professor estudante também seja o centro da formação**.**

Este é um ponto também considerado essencial pela Conferência Mundial de Paris (UNESCO, 1998) sobre ensino superior (artigo 10 da Declaração). Além do mais, como disse Francisco Rubio Royo – ex-reitor da Universidade de Las Palmas de Gran Canária, na Espanha, atualmente vice-reitor de relações internacionais da UOC:

> "un escenario o entorno de aprendizaje distribuido ("distributed learning") es un modelo de educación centrado en el estudiante, que integra diferentes tecnologías para permitir diferentes tipos de actividades y modos de interacción tanto asíncrona como en tiempo real. El modelo selecciona las tecnologías más adecuadas para cada contexto de aprendizaje; e incluye aspectos de la enseñanza presencial o en aula, de los sistemas de aprendizaje abiertos, y de los de enseñanza a distancia. Esta perspectiva de la enseñanza dota al profesor (al instructor o al tutor) de la flexibilidad para personalizar el contexto del aprendizaje a las características de diferentes poblaciones de estudiantes, proporcionando al mismo tiempo un aprendizaje de gran calidad y buen coste-rendimiento".

Apresentação dos Conteúdos: a produção ou adaptação de materiais didático-pedagógicos apropriados para educação a distância

Na situação atual do Brasil, é necessário que se considere cuidadosamente a questão da apresentação dos conteúdos ao cursista, num programa a distância. Por um lado, não há dúvidas sobre as vantagens da WEB, que permite trabalhar tanto síncrona quanto assincronamente, e utilizar uma infinidade de recursos de diferentes naturezas. A exemplo do que se passa rotineiramente na UOC, a Informática permite constituir verdadeiras comunidades de professores cursistas, através do desenvolvimento de entornos digitais e fóruns para debates e trocas de experiência. Parece evidente a importância de um portal específico para o Programa, pois, além facilitar essas atividades, viabilizaria a rápida difusão de informações para os alunos e os professores, além de oferecer a base de dados necessária para o monitoramento das atividades previstas.

Por outro lado, é necessário ter em mente a realidade Brasil: experiências já realizadas ou em andamento mostram que um curso destinado a atingir os professores não titulados das escolas rurais unidocentes, e mesmo de algumas escolas urbanas cujas oportunidades de formação são mais precárias, não pode contar somente com a WEB. Há casos em que o material impresso é o único meio realmente seguro de fazer os conteúdos chegarem ao cursista. Assim, é necessário que Guias de Estudo impressos, elaborados de acordo com as normas de produção de material para educação a distância, estejam disponíveis para os alunos, como elemento básico do curso.

Imaginar que basta oferecer um curso regular como educação a distância é um erro. A linguagem é diferente, há custos de produção que não são os mesmos dos de uma aula presencial, sendo muito importante a criação de redes capazes de trabalho conjunto e coordenado nas áreas de interesse comum. A economia de escala é um elemento fundamental, sendo necessário, por exemplo, providenciar uma plataforma digital adequada para o Programa, compor um conjunto de editoras trabalhando com as universidades, ou utilizar a estrutura de recepção e os recursos da TV Escola, como meio auxiliar.

No caso de efetivar-se esta proposta, pode-se estudar a possibilidade de trabalhar com o material impresso (Guias de Estudo) já produzidos para o Veredas, cuja ótima qualidade vem sendo continuamente demonstrada, ao longo do tempo, ou com material de nível equivalente produzido em outras regiões, como é o caso de Mato Grosso. Assim, seria possível contar com materiais já testados, cuja adaptação à situação de outros estados poderia ser feita em curto espaço de tempo. Isso permitiria que o Programa tivesse início logo no primeiro semestre de 2004, fazendo-se o concurso vestibular ainda em 2003. A primeira turma de formandos poderia ter lugar em 2006. Esse material já existente poderia também servir de base para o trabalho dos *WEB designers* e outros especialistas, que o tornassem apropriado ao ensino virtual, viabilizando a implantação da versão WEB do Programa, também em 2004.

No caso do PACI, faz parte da estratégia adotada partir do material impresso, sempre que necessário, como se faz em alguns dos programas em curso atualmente no país, mas estimulando o uso intensivo e crescente da Informática, observando-se as condições e dificuldades de cada local, e buscando superá-las no sentido de viabilizar, por todos os

meios, o acesso às novas tecnologias. Isto, sem dúvida, vai requerer treinamento em massa no uso da Internet[8] e, em tempo oportuno, a instalação, em locais próximos às residências dos cursistas, de núcleos com pelo menos dois computadores, para cada grupo de 15 alunos.

Além disso, também a televisão poderia oferecer um meio auxiliar importante para a apresentação dos conteúdos. Na medida em que o Programa se tornasse efetivamente nacional, a presença da TV Escola se imporia e tornar-se-ia cada vez mais significativa. Nos momentos presenciais nas IES, por exemplo, poder-se-iam organizar aulas, conferências, mesas redondas ou programas do tipo Salto para o Futuro, pela TV Escola, na parte da manhã, mantendo-se a tarde livre para oficinas ou reuniões com tutores, atividades culturais, questões locais etc. Assim, seria possível contar com especialistas de expressão nacional, sem onerar o Programa, como aconteceria se cada Universidade ou IES participante tivesse de convidar seus próprios conferencistas.

Seria importante, também, que o Programa promovesse a constituição de uma biblioteca virtual específica para o Curso, devendo-se estudar a possibilidade de mantê-la conectada com a Biblioteca do INEP. Valeria a pena, ainda, considerar a estratégia de criação de espaços de estudo, com bibliotecas, telefone 0800 e computadores, por meio de acordo com as prefeituras que aderissem ao Programa. Esse tipo de experiência vem sendo bem sucedida em vários municípios participantes de Veredas.

O Apoio à Aprendizagem: organização de um Esquema de Tutoria e Avaliação de Desempenho dos Cursistas

Um dos maiores problemas enfrentados pelas instituições que oferecem educação a distância é o abandono dos estudos, pelos alunos. A experiência evidencia esse fato, e não faltam pesquisas internacionais nesse sentido. Veja-se, por exemplo, a análise de Hafner[9]:

> *American universities have spent at least $100 million on WEB-based course offerings, according to Eduventures, an education research firm in Boston. Now the groves of academe are littered with the detritus of failed e-learning start-ups as those same universities struggle with the question of how to embrace on-line education but not hemorrhage money in the process.*

A autora vai além na análise e declara que, nesse processo, as universidades aprenderam que, no sistema de ensino *on-line* ou virtual, existe mais do que simplesmente transferência de cursos para a WEB. Ela cita, então, alguns exemplos significantivos de iniciativas fracassadas:

- A New York University fechou recentemente sua aventura de aprendizagem baseada em Internet, o NYUon-line.

---

[8] Quando o Veredas teve início, cerca de 90% dos tutores – profissionais de nível superior, a maioria com, pelo menos, curso de especialização – surpreendentemente não sabiam utilizar a Internet. Hoje, essa situação mudou, e pode-se dizer que a quase totalidade deles é tem o domínio do ambiente virtual.

[9] Hafner, K. Lessons learned at Dot-Com, 2000 (www.nytimes.com/2002/05/technology/circuits/02DIST.html?pagewanted=print&position=top)

- A University of Maryland College suspendeu recentemente o funcionamento de seu *"profit based arm"* .
- A California Virtual Universitry foi criada em 1997, pela California State University. Deixou de funcionar em abril de 1999.
- A Virtual Temple, criada em novembro de 1999, deixou de existir em 2001.
- A E-MBA, criada em novembro de 2000 pelo Suny Bufallo College of Business, para um curso em nível de mestrado, deixou de funcionar em março de 2002.

As principais razões do abandono dos cursos ligam-se à inadequação dos materiais didáticos ao meio de apresentação de conteúdos utilizado, ou à falta de organização de um bom sistema de tutoria, que garanta a continuidade dos elos da cadeia que se forma entre o aluno e o curso. Em outras palavras, qualquer que seja o meio escolhido para a apresentação dos conteúdos, o aluno deve ter uma ou mais pessoas bem determinadas a quem se reportar, ao longo de todo o curso.

A tradicional Open University, em funcionamento desde 1969, e considerada uma das dez melhores universidades do Reino Unido, utiliza uma metodologia que combina diversos meios e materiais (guias impressos especificamente elaborados para a educação a distância, vídeos e programas da BBC, *softwares e CDroms*) com um forte esquema de apoio ao estudante, baseado na tutoria e no aconselhamento constantes. Cada aluno tem um tutor específico a quem se reportar, e pode participar de momentos presenciais (*tutorials* ou *day schools*).

A tutoria pode ser concebida como sistema de apoio à aprendizagem, em cursos organizados de forma a construir a integração de diversos conteúdos teóricos e práticos, na formação de um profissional como o professor. Pode-se também pensá-la como recurso para a resolução de dificuldades de conteúdo, quando o currículo é organizado por disciplinas que se somam, de modo a compor o número de créditos exigido para a integração curricular. No caso de cursos promovidos institucionalmente, com a finalidade de provocar impacto em grandes organizações ou redes, como é o caso do Programa que se propõe neste documento, impõe-se uma combinação das duas formas: o tutor orientador, que acompanha o aluno ao longo do curso – incluindo a dimensão da prática –, e o tutor de referência, especialista em um conteúdo específico, que pode ser acionado por outros tutores ou pelos próprios cursistas, quando for necessário.

O sistema de tutoria, segundo avaliação da própria Secretaria de Ensino à Distância do MEC, é considerado fundamental em todos as iniciativas de ensino a distância lançados no País nos últimos tempos, notando-se aí um dos pontos em que se faz necessária e uma ação forte e imediata, em âmbito nacional, para permitir a todos os programas dar um salto qualitativo em suas ações. As experiências com o Proformação e com o Veredas[10], por

[10] Em Minas, o sistema de tutoria do Veredas, em plena evolução, faz com que cada grupo de 15 professores tenha, em princípio, um tutor. Os tutores são professores da própria instituição de ensino superior, ou por ela contratados para as atividades de tutoria. Muitos são doutores e mestres, a maioria tem cursos de especialização na área de educação. Mesmo assim, tem sido necessário submetê-los periodicamente a atividades de capacitação.

exemplo, reforçam essa idéia de que os professores candidatos a tutores necessitam de formação específica, pois, muitas vezes, se vêem em dificuldades no trabalho de tutoria.

Em vista disso, para efetivar o Programa, seria necessário implementar, com absoluta prioridade, ainda em 2003, um projeto de formação de tutores, em nível de especialização, com âmbito de cobertura nacional de modo a atingir cerca de 10 a 12 mil profissionais, que pudessem ser credenciados como tutores para o Programa, a fim de garantir a qualidade desse em todo o País. O curso para os candidatos a tutor poderia utilizar a WEB, de modo a garantir que os formados tivessem competência para utilizar o computador e a Internet.

O currículo poderia abordar os seguintes temas:

- Educação à distância – natureza, importância, modalidades, rumos e tendências das políticas de educação a distância no mundo todo e orientações do Ministério da Educação sobre o assunto.
- Tutoria: natureza, modelos de tutoria, responsabilidades e deveres do tutor, competências requeridas, de acordo com diferentes tipos de curso.
- Avaliação do aluno e do próprio Programa: concepções de avaliação e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, funções da avaliação, modalidades e instrumentos, relações entre avaliação de desempenho e avaliação de programas, avaliação na educação a distância.
- Informática e Comunicação
- Material para Educação à Distância
- Programas de Formação Continuada
- A Prática Pedagógica

➢ Elaboração de Monografias e de Memoriais

A organização do curso poderia ficar a cargo de um grupo composto por representantes dos diferentes projetos em desenvolvimento no Brasil, e sua implementação poderia dar-se por intermédio da UNIREDE. O curso poderia também beneficiar-se de um trabalho cooperativo que está sendo operacionalizado, neste momento, por uma rede de cátedras que, com o apoio conjunto da UNESCO e da UNU, dedicar-se-á ao desenvolvimento da estratégia de formação em linha (e-learning education), e que tem como base a UOC em Barcelona. Iniciativas com o mesmo objetivo estão sendo lançadas pelo Global University System (GUS) – programa que abrange uma rede mundial de instituições trabalhando com educação a distância, e cuja base é uma cátedra UNESCO em e-learning, em Tampere, na Finlândia –, e pelo CAERENAD, já mencionado.

O Monitoramento e a Avaliação do Programa

A Proposta ora apresentada inclui também a necessidade de um acompanhamento permanente da execução das atividades, como aliás tem sido feito em alguns programas como o Proformação e o Veredas. Entre os pontos que, numa fase ulterior, poderão melhorar ainda mais a efetividade deste último, estão justamente o aperfeiçoamento dos

processos de tutoria e a ampliação do uso de Informática, que necessita expandir-se, para, entre outras coisas, superar a fratura digital existente hoje no mundo, entre países e, no caso brasileiro, entre regiões e até entre regiões de um mesmo Estado.

Nesta área também, a colaboração da UNU e das instituições mencionadas pode ser de grande utilidade, dado o avanço que já conseguiram nesses aspectos.

Medidas complementares

A formação dos docentes em nível superior, isoladamente, não seria suficiente para resolver os problemas de base da educação brasileira, nem outros que envolvem os professores do ensino fundamental. Assim, seria necessário que, também em curto prazo, medidas complementares fossem tomadas para cobrir as necessidades dos demais componentes da educação nacional.

Carreira e Salários

O Programa de Formação e Valorização de Professores para o Ensino Fundamental buscaria valorizar a figura do professor, que deve ser considerado não apenas um instrumento, mas sobretudo um agente essencial para a melhoria da qualidade da educação. Entre as medidas complementares que se imporiam para garantir que a formação inicial em serviço dos professores tivesse real impacto nas escolas, e sobretudo, na aprendizagem dos alunos, destacam-se a revisão de seu estatuto profissional, suas condições de trabalho e as políticas de remuneração da categoria.

Programas de Formação Continuada

Considerando a importância de dar continuidade à formação inicial e dos professores formados no Programa proposto e de criar, na escola, um clima institucional favorável à sua atuação transformadora objetivada pelo Curso, seria necessário planejar um processo de formação continuada que, no marco do projeto político-pedagógico de cada instituição, garantisse esse espaço para os cursistas.

Incentivo à Pesquisa

A pesquisa deveria exercer papel preponderante em um programa desta natureza. Do ponto de vista pragmático, os cursos de formação de professores colocariam à disposição das universidades e, através dessas, das autoridades, um número importantíssimo de dados sobre a realidade da educação brasileira, sobre a maneira como se está efetuando o aprendizado em todo o País, sobre as dificuldades de implementação de uma política de qualidade, sobre os êxitos e falhas na implementação de políticas educacionais, evitando tiradas demagógicas que pretendem fazer a população crer que problemas foram solucionados, quando apenas medidas cosméticas foram em realidade tomadas.

A importância da pesquisa, entretanto, vai além dessa apresentação da realidade, que, por si só, já é bem relevante. Quando se analisam os resultados de projetos de formação executados pela UNESCO no mundo inteiro, assim como de recentes iniciativas no Brasil, observa-se que a formação dos professores deve beneficiar-se dos resultados das

pesquisas sobre os problemas específicos da educação, do processo de aprendizagem, do planejamento e da organização da educação.

Além disso, a própria formação docente deve conter elementos de pesquisa educacional, teórica e voltada para a ação, e de pesquisa participativa, de modo a integrar essa formação com a escola e o desenvolvimento pleno da sociedade. Essa visão, se posta em prática, ajudará os professores e os estudantes, juntos, a refletirem sobre a realidade em que vivem e a desejarem atuar sobre ela, para seu aperfeiçoamento. Poderá também estimular debates sobre temas como meio ambiente, população, nutrição, mundo do trabalho, compreensão entre os cidadãos, desenvolvimento de uma política de paz no mundo.

A Sensibilização das Universidades

O reforço do elemento pesquisa será facilitado pela orientação de incorporar as universidades na concepção e na implementação do Programa. Tal orientação, além do mais, está de acordo com o que, há mais de um quarto de século, os Estados membros da UNESCO e a OIT (Estados Membros, representantes de empregados e de empregadores) adotaram, aprovando o artigo 21.1 da Recomendação Relativa à Situação dos Professores, em que se estabeleceu o princípio segundo o qual "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".

Essa mesma orientação pode ser encontrada em outro documento, que é a declaração aprovada pelos participantes da conferência internacional, organizada pela UNESCO, (Salamanca, 7 a 10 de junho de 1994) sobre "Necessidades especiais em educação, acesso e qualidade", em cujo documento final, no parágrafo 40, pode-se ler que "la apropiada formación de todo el personal de educación es un factor clave en la promoción del progreso incluso en las escuelas". No mesmo documento de maneira enfática, pode-se ler também, no parágrafo 47, que "las universidades tienen un papel primordial en el proceso de desarrollo de las necesidades especiales en la educación, particularmente en lo que atañe a la investigación, evaluación, capacitación de los docentes y en el diseño de programas de entrenamiento y materiales didácticos".

Por outra parte, coerente com as recomendações da já mencionada Conferência Mundial do Ensino Superior realizada em 1998, em Paris, sob os auspícios da UNESCO – que solicitou dos estabelecimentos de ensino superior mais pertinência, até por meio de uma colaboração mais efetiva para o desenvolvimento do conjunto do sistema educacional e maior cooperação entre as instituições de ensino superior – o envolvimento ativo destas instituições, sobretudo através de redes universitárias, terá de ser um elemento essencial na concepção de um programa desta natureza.

estrutura de Gestão do Programa

O desenvolvimento de um Programa da amplitude e complexidade do proposto neste documento, que trate de formação de professores, atingindo todo o território nacional e implicando fortemente os estados da federação, exige uma estrutura de gestão específica,

de modo a viabilizar a consecução das metas previstas, a qualidade das ações de formação e a preservação dos pontos essenciais da proposta, ao longo de toda sua implementação. Essa estrutura deveria compreender níveis integrados que dêem suporte às estratégias necessárias para garantir a qualidade do material instrucional e de multimídia, a adequação dos processos de execução, monitoramento e avaliação, e a eficácia das articulações políticas e dos entendimentos com instituições da área de educação, em diferentes níveis de governo, adequando-se flexivelmente às condições de cada Estado participante.

Levando em conta a idéia de colocar o Programa sob os auspícios da Universidade das Nações Unidas e da UNESCO, deveria haver uma instância de discussão entre estas instituições e o Ministério da Educação. Este teria, entre suas funções, a responsabilidade de coordenação em nível nacional, que, por sua vez, deveria também articular-se com as coordenações de cada Estado ou região, de maneira a assegurar que os objetivos gerais do Programa sejam alcançados e que as peculiaridades regionais sejam respeitadas e levadas em consideração, em todos os níveis de planejamento e de execução. Assim, a estrutura de gestão do Programa envolveria os níveis: supranacional, nacional, estadual, local e operacional.

Tendo em vista que um ponto central do Programa é promover experiências de gestão democrática e participativa de propostas educacionais, seria necessário, ao longo da respectiva implantação, envolver todas as entidades participantes, bem como os representantes dos professores cursistas nos processos de decisão relativos às estratégias, normas e diretrizes do Curso. Assim, seria indispensável que cada nível de gestão (exceto o Nível Supranacional) possuísse uma equipe executiva e um colegiado de coordenação funcionado integradamente.

O Nível Supranacional

O nível supranacional teria caráter consultivo e visaria a estimular a cooperação internacional, caracterizando-se como instância política de negociação. A Universidade das Nações Unidas, por si só ou através de instituições associadas, bem como a UNESCO, poderiam colaborar em campos específicos dos projetos, conforme já foi dito.

A equipe seria constituída por representantes do Ministério da Educação e de organizações participantes, em particular da Universidade das Nações Unidas e da UNESCO. Ficaria incumbida, especificamente, de orientar contatos com organismos internacionais de financiamento e de facilitar negociações que a equipe do MEC desenvolveria com governos e instituições estrangeiras interessadas em participar do Programa.

Na fase atual de relações internacionais, esse grupo consultivo poderia exercer um papel importante, principalmente no desenvolvimento de projetos cooperativos no âmbito sub-regional (Mercosul, por exemplo), nos esforços de criação de espaços desenvolvidos pelas reuniões de cúpula (Cumbres) dos chefes de estado latino-americanos e, mais recentemente, pelos esforços de união e de criação de um espaço de desenvolvimento político e cultural entre Europa, América Latina e Caribe. Ressalte-se a este propósito que, proximamente, realizar-se-á no México uma reunião de chefes de Estado da Europa,

América Latina e Caribe, tendo os embaixadores latino-americanos em Bruxelas proposto que a cooperação interuniversitária fosse um tema prioritário nesse encontro.

Destaque-se que a UNESCO já antecipou seu interesse em também associar-se a uma iniciativa desta natureza e sua experiência, no Brasil, na gestão de programas de grande porte, seria, sem dúvida, útil ao desenvolvimento do Programa.

Nessas condições, as organizações internacionais que viessem a colaborar com o Programa, poderiam, diretamente ou através de instituições associadas, prover diversos projetos visando à capacitação para o uso instrumental das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), à formação para o uso educativo dessas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, e como instrumento para estimular o trabalho autônomo e a aprendizagem cooperativa.

Baseada em sua própria experiência e na de suas associadas, em particular a UOC, a UNU poderia colaborar:

- no desenho e uso de entornos virtuais de aprendizagem ;
- na organização e gestão de sistemas de *e-learning*, para tirar proveito máximo dos recursos telemáticos disponíveis;
- na criação dos sítios Internet, incluindo o desenvolvimento da tutoria *on-line* e de espaços coletivos de intercâmbio, de modo a estimular, nesse domínio, o desenvolvimento de verdadeiras comunidades virtuais práticas em torno dos saberes produzidos pelos próprios professores ;
- na elaboração de um sistema de coordenação da docência, centralizado /descentralizado, que assegurasse uma qualidade homogênea do Curso, independentemente do local onde ele se realizasse, mas garantisse a adaptação às realidades culturais e necessidades específicas ;
- no desenvolvimento dos sistemas de avaliação formativa do Curso, monitorando a melhoria permanente do aprendizado do professores participantes, dos materiais e das atividades.

A estrutura nacional

A estrutura nacional seria criada dentro do MEC, como instância de articulação política, para coordenar a implantação do Curso, e envolveria as secretarias diretamente ligadas aos objetivos do Programa, em particular a Secretaria de Educação a Distância, a Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Superior. Assim, a responsabilidade pelo Programa ficaria afeta aos órgãos competentes do MEC, designados pelo Ministro da Educação.

Seria criada uma Equipe de Coordenação Nacional formada por membros das secretarias do MEC envolvidas no Programa. Essa coordenação deveria contar, ainda, com a assessoria de um Grupo de Apoio Pedagógico, cujo coordenador faria parte da Equipe de Coordenação Nacional. O escritório da UNESCO, no Brasil, a exemplo do que ocorre com outros projetos, poderia cooperar com a gestão administrativa do Programa.

O Grupo de Apoio Pedagógico abrangeria as Coordenações Instrucional, Operacional, de Tutoria e Avaliação de Desempenho, de Monitoramento e Avaliação do Programa e de Comunicação e Informação. Além disso, haveria um setor de apoio administrativo. Essas coordenações deveriam ser ocupadas por profissionais com notória experiência em formação de professores para o ensino fundamental e em gestão de projetos educacionais de grande porte, na modalidade a distância.

Haveria, também, um Fórum das Instituições Participantes do Programa, que funcionaria como uma instância de articulação política dos projetos estaduais, sendo composto por representantes de todos os órgãos coordenadores dos Estados e regiões, e de um representante das entidades profissionais dos professores da Educação Básica. Desse Fórum participariam membros da Coordenação Nacional do Programa e o Coordenador do Grupo de Apoio Pedagógico.

A Coordenação Nacional teria as seguintes responsabilidades e funções:

- selecionar e articular as instituições de ensino superior, que poderiam ser denominadas Agências de Formação (AFOR), onde seria implementado o Curso. Este é um aspecto fundamental, uma vez que essas Agências deveriam: (a) ser instituições com razoável experiência na oferta de cursos de formação de professores ; (b) dispor-se a promover a implantação do Programa, observando as diretrizes estabelecidas na proposta geral ; (c) assumir a responsabilidade pela expedição dos diplomas do Curso, respeitada a legislação em vigor.
- estabelecer as estratégias nacionais de implantação do Programa , considerando as condições e necessidades específicas do País quanto aos sistemas Operacional e de Tutoria;
- negociar com órgãos do governo ou agências de financiamento os recursos necessários à implementação do Programa no País;
- elaborar propostas técnicas e financeiras destinadas a garantir o desenvolvimento do Programa;
- submeter a proposta curricular do Curso à aprovação do Conselho Nacional de Educação;
- organizar o Fórum Nacional de instituições participantes do Programa e apoiar seu funcionamento;
- estabelecer convênios com as Secretarias Estaduais de Educação para que estas possam conduzir as ações do Programa, no âmbito dos respectivos sistemas;
- coordenar a elaboração de materiais de ensino para os componentes curriculares comuns a todas as regiões, aplicando princípios de economia de escala e, ao mesmo tempo, considerando as especificidades de cada Estado;
- promover a reprodução e a distribuição dos materiais de ensino, de acordo com o número de professores-cursistas que seriam atendidos;
- promover reuniões com as Coordenações Executivas Estaduais para entrosamento e aperfeiçoamento das ações de formação;

- supervisionar o monitoramento do Programa e sua contínua avaliação;
- estimular a participação das instituições de ensino superior, individualmente ou através de redes específicas.

A Coordenação Executiva Regional/Estadual

Deveriam ser criadas Coordenações Executivas Estaduais ou Regionais, nos Estados ou regiões que aderissem Programa, sempre articuladas com as Secretarias Estaduais de Educação participantes, e responsáveis pela execução da proposta de formação. Neste caso, o exemplo do Veredas merece ser estudado e informações sobre sua organização poderiam ser difundidas entre os participantes do Programa.

As Coordenações Executivas Estaduais ou Regionais seriam criadas nos estados participantes do Programa, ou em regiões que decidissem implementá-lo conjuntamente, relacionadas em todos os casos com a (s) Secretaria(s) Estadual(is) de Educação. Ficariam incumbidas de gerenciar a implementação do Programa, no âmbito do respectivo Estado ou região.

Caberia a cada Coordenação Executiva Estadual ou Regional:

- promover as articulações políticas e institucionais necessárias à implantação do Programa no Estado ou região;
- promover a seleção das AFOR (Universidades, Institutos Superiores de Educação e outras IES que tenham experiência em formação de professores para o ensino fundamental);
- cuidar dos assuntos relativos ao financiamento da implantação do Programa;
- firmar os convênios necessários à implantação;
- orientar as Secretarias Municipais no que se refere ao financiamento de seus participantes;
- acompanhar o desenvolvimento do Curso ministrado em cada AFOR;
- promover a capacitação dos professores responsáveis pela tutoria;
- promover reuniões periódicas com as agências formadoras, para entrosamento e estabelecimento de estratégias comuns de implantação;
- promover convênios com instituições de pesquisa ou avaliação para monitoramento, acompanhamento e avaliação do Programa;
- estimular as AFOR a realizar trabalhos de pesquisa destinados a avaliar o impacto do Programa nas escolas públicas da região;
- estabelecer normas comuns a todas as AFOR para aproveitamento de créditos obtidos em outros cursos e programas.

Em cada Estado ou região que participar do Programa haverá, ainda, um órgão colegiado (um Fórum ou uma Comissão) para articulação política, acompanhamento e

estabelecimento de diretrizes e normas gerais destinadas à implantação do Curso no estado, de forma democrática.

A Coordenação Regional/Municipal

Além das instâncias supranacional, nacional e regional/estadual, seria interessante a constituição de instâncias regionais/locais, de modo a encorajar os governos municipais a participarem ativamente da habilitação dos respectivos professores, em nível superior – como ocorreu no Veredas, em Minas Gerais, e no programa de formação de professores executado em Mato Grosso. A estrutura regional/local terá como referência um município ou grupo de municípios. Será de extrema importância a mobilização de representantes da sociedade e, em particular, dos sindicatos de professores, seja do nível básico, seja do nível superior.

Nesse nível de gestão, seriam criadas tantas Coordenações Locais ou Regionais de Formação de Professores quantas fossem necessárias ao desenvolvimento do Curso, no âmbito de um Município ou grupo de Municípios. Participariam dessas Comissões Locais ou Regionais os responsáveis pela implantação do Programa, em cada município, e representantes dos professores-cursistas ligados aos órgãos municipais de ensino. Cada Coordenação Regional ou Local deveria ser composta de pelo menos três membros.

Caberia a essas Coordenações regionais ou locais:

- promover as articulações políticas e institucionais para a participação de professores dos municípios no Programa;
- encaminhar os professores para as AFOR;
- dar assistência técnica aos profissionais cursistas;
- acompanhar o desenvolvimento do Programa;
- monitorar todas as ações do Programa no âmbito do Município;
- participar de reuniões de acompanhamento promovidas Coordenação Executiva
- Estadual;
- articular-se com as agências de formação para avaliação do desempenho dos professores-cursistas e da qualidade do ensino nas escolas em que eles atuam.

Agências de Formação

A implementação do Curso seria descentralizada, estimulando-se as administrações municipais e estaduais a se responsabilizarem pelo financiamento dos professores de suas redes de ensino, que não tenham ainda a habilitação recomendável.

Em cada região, seriam selecionadas, de acordo com a legislação, as AFOR a participar da implementação do Programa. Para participar como AFOR, as instituições

(universidades, institutos superiores de Educação ou instituições de ensino superior) deveriam:

- ter experiência na oferta de Cursos de Pedagogia, Normal Superior ou de Licenciatura em áreas de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- ter em seu corpo de magistério permanente, professores com titulação de doutorado ou mestrado e experiência de coordenação de cursos de graduação, pós-graduação ou extensão na área de educação;
- ter possibilidade de organizar um grupo de tutores (um para cada quinze professores cursistas) com professores de seu corpo de magistério permanente, ou com professores aposentados pela instituição que se dispusessem a participar do Programa;
- ter capacidade física e institucional para organizar a fase presencial no início de cada semestre letivo.

Cada AFOR deveria incluir um Colegiado de Curso constituído de representantes dos professores da instituição e de professores-cursistas, eleitos anualmente para esse fim.

Caberia às AFOR:

- articular-se com a Comissão Municipal/Regional para monitoramento e acompanhamento dos professores cursistas;
- organizar a equipe coordenadora do Programa na instituição (Coordenador Geral, Coordenador de Tutoria e Avaliação de Desempenho e Coordenador de Informática e Comunicação);
- efetuar a seleção dos professores cursistas, nos termos da orientação dada pela Coordenação Nacional (ou Estadual) de implantação do Programa, ou participar da organização da seleção unificada, se for o caso;
- selecionar os tutores que participariam do Programa;
- promover a capacitação dos tutores, para torná-los capazes de desenvolver suas atividades de orientação permanente aos professores cursistas;
- organizar as atividades presenciais do Programa;
- fazer a distribuição do material pedagógico a cada professor cursista;
- garantir a capacitação dos professores-cursistas para a utilização da Internet;
- fornecer dados de monitoramento à Coordenação Nacional (ou Estadual) de implantação do Programa;
- aplicar provas destinadas à avaliação de aprendizagem dos professores cursistas;
- acompanhar o desenvolvimento das atividades práticas do cursista, na escola em que ele leciona;

- participar de reuniões de coordenação com as demais Agências de Formação;
- preparar relatórios de monitoramento e acompanhamento.

Cada professor candidato ao Curso poderia inscrever-se, para seleção, às vagas da AFOR de sua preferência, desde que situada em local próximo da escola em que trabalha, para permitir o acompanhamento por um tutor da instituição.

custos do Projeto

Caso esta proposta seja aceita pelo MEC, deverão ser detalhados os custos da produção dos materiais didáticos, do desenho dos sistemas componentes do Programa e da implantação do Curso.

A implantação do Curso em cada Estado exigiria cálculos específicos, para adaptar os materiais didáticos e os sistemas componentes às condições locais. Isso é essencial, uma vez que a proposta pedagógica do Programa se caracteriza justamente pelos vínculos que estabelece com a realidade em que vivem e trabalham os professores cursistas, de modo a incorporar suas experiências pedagógicas, bem como as dos sistemas de ensino, das universidades e das comunidades envolvidas. Assim, os cálculos dos custos deveriam ser feitos para o contexto de cada Estado

Em âmbito nacional, dever-se-ia verificar o custo de implantação da coordenação neste nível, o custo de realização do curso virtual, em nível de especialização, para os tutores, e outros custos identificados pelos que receberem esta missão. Seria importante que fizesse parte desse grupo os responsáveis pela implementação de programas já existentes em âmbito estadual. Hoje, mais que nunca, sabe-se que, nessa matéria, a economia de escala pode ter grande significado, caso se busque democratizar o ensino, garantindo a todos uma formação de qualidade. A matriz do PACI tem o mérito de combinar a utilização de temas universais, que facilitam a utilização da economia de escala, com elementos de ordem mais local ou regional.

Seria importante buscar financiamento de organismos internacionais ou encontrar outras fontes para que o MEC possa oferecer uma contrapartida financeira aos Estados e Municípios participantes. Na experiência com o Veredas, essa contrapartida vem crescendo como dimensão importante da estratégia do Projeto.

AÇÕES IMEDIATAS

Em síntese, o Programa Nacional de Formação e Valorização de Professores para o Ensino Fundamental, que propomos ao MEC, face à realidade do País e à urgência de se melhorar o desempenho educacional dos nossos alunos, é uma referência geral que tem de ser detalhada de acordo com a política nacional para a formação de professores do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, atender às peculiaridades regionais e locais.

Aceita a proposta pelo MEC, seria necessário constituir com urgência um grupo de trabalho (GT) encarregado de transformá-la em um programa concreto, com plano de ação imediato. Para ser eficaz, o GT deveria compor-se de um número reduzido de especialistas,

que teriam um tempo não superior a um mês para apresentar suas conclusões. Além de representantes do MEC, o GT poderia incluir um representante da Universidade das Nações Unidas, um da UNESCO, especialistas como os que elaboraram, para a UNU, a matriz do Programa Anchieta, representantes das universidades e das redes e consórcios universitários brasileiros dedicados ao tema, bem como das entidades de representação dos educadores.

É importante lembrar que um curso de três anos (como estamos propondo), iniciando-se em 2004, terá sua turma piloto diplomada em 2006, que é um ano emblemático sob esse aspecto, pois com ele termina o prazo dado pela LDB para a formação dos professores do ensino fundamental em nível superior. Entretanto, para que seja possível tomar as providências indispensáveis para a implantação, ainda no início de 2004, de um Programa do porte deste que propomos, seria necessário que o GT começasse imediatamente a trabalhar em regime de urgência, para desenvolver ações como:

- definição da proposta pedagógica;
- transformação da proposta definida em projetos operacionais, com estabelecimento de prioridades e de responsabilidades;
- definição do meios para levar os conteúdos do Curso ao professor cursista, considerando a heterogeneidade do Brasil: em alguns locais poder-se-ia utilizar a WEB, enquanto em outros seria necessário restringir-se ao material impresso, pelo menos em um primeiro momento; já o uso da TV Educativa, aproveitando a infra-estrutura disponível, poderia constituir um excelente recurso complementar;
- discussão da possibilidade de se usarem materiais já existentes, condição *sine qua* para iniciar o Curso em 2004; nesse caso, seria interessante tentar utilizar materiais que estejam de acordo com o marco do PACI, e que venham sendo usados com bastante sucesso;
- essa decisão implica entrar imediatamente em negociação com os detentores dos direitos de propriedade sobre o projeto pedagógico e sobre os materiais selecionados;
- seria também urgente compor um grupo multidisciplinar para fazer as necessárias adequações no material, identificando os textos de conteúdo mais universal e aqueles que poderiam ser modificados para atender às especificidades dos diversos estados e regiões;
- divulgação do Programa no País inteiro e sensibilização dos professores, e seus superiores nas escolas, para a importância de um Programa como esse;
- definição de critérios para estabelecer a população-alvo do Programa;
- definição, através da Secretaria de Ensino a Distância e em cooperação com a SESU, da forma pela qual os estabelecimentos de ensino superior, a Televisão Educativa e organismos como a Unirede e os consórcios regionais de universidades para educação a distância, participariam deste Programa, que poderia constituir-se na primeira atividade concreta da Fundação Universidade

Aberta do Brasil, cujo projeto encontra-se em fase de preparação na Secretaria de Educação a Distância do MEC.

- decisão quanto ao processo seletivo para ingresso no Curso, que pode até mesmo ser um concurso vestibular, unificado ou regionalizado;
- identificação e sensibilização das universidades e outras IES interessadas em fazer parte de uma rede de formação nacional;
- definição de critérios para inclusão das universidades e IES no Programa;
- definição de critérios para seleção dos Tutores;
- organização e lançamento, ainda em 2003, de um curso on-line para formar de 10 a 12 mil tutores no País inteiro, como dispositivo essencial para garantir a qualidade da formação que será ministrada no Programa Nacional de Formação e Valorização de Professores; o curso poderia ser organizado pelas instituições brasileiras que já possuem programas de formação de professores a distância em cooperação com a UNU e suas instituições associadas, especialmente a UOC;
- definição de um possível acordo com a UNU e a UNESCO, para apoio à gestão do Programa e para assessorar a implementação do Cursos, em particular nas áreas de tutoria, utilização da Informática na educação, desenvolvimento sustentável etc;
- definição, com os órgãos competentes do MEC (Secretarias de Educação a Distância e de Ensino Fundamental), em cooperação com o INEP e a SESU (universidades) de um plano para reforçar os programas de pesquisa em educação baseados nos resultados e nas experiências dos programas de formação dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (0rg.). Formação Reflexiva de Professores. Portugal: Porto, 1996. Coleção CIDINE.

ANDALÓ, C. S. A Fala Professora! Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis:

Vozes, 1995.

ANDRÉS, J. M. Avaluació del professorat. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, s.d. (Temes Universitaris Bàsics).

ANFOPE. VIII Encontro Nacional. Documento gerador. Formação de profissionais da educação. Desafios para o século XXI. Goiânia: 1991. (Mimeo).

APPLE, M. W. Os Professores e o Currículo: abordagens sociológicas. Lisboa: Educa, 1997.

ARROYO, M. G. Ofício de mestre. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G.(Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

AZZI, S. & CALDEIRA, A. M. S. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In: ANDRÉ, M. E. D. & OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.) *Alternativas no ensino de Didática.* Campinas: Papirus, 1997.

BAHIA/SEC. *Propostas de programas de ensino para a Escola Normal*. Salvador: 1995.

BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BERNSTEIN, B. *Classes, códigos y control*: hacia una teoria de las transmissiones educativas. Madrid: Akal, 1988.

BICUDO, M. A. V. & SILVA JR., C. (Org.) *Formação do Educador:* dever do Estado, tarefa da Universidade – 3 volumes. São Paulo: UNESP, 1996 (Seminários e Debates)

BOTH, I. J. *Municipalização da Educação*: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do Ensino Fundamental. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BRASIL/MEC/INEP. Dados Estatísticos. Brasília: 1997. (Mimeo).

BRASIL/MEC/SEMTEC. *0 ensino Médio é Educação Básica*. Brasília: 1991.

BRASIL/MEC/CNE. *Lei* n.° 9.394, de 20 de dezembro de 1994: *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1994.

BRASIL/MEC/SEF. *Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília: 1997. (Versão preliminar).

BRASIL/MEC/SEF. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília: 1999.

BRASIL/MEC/SEMTEC. *Aviso 307*. Brasília: 1997.

BRASIL/MEC/CNE. Parecer n.° 15/98: *Diretrizes para a Organização Curricular do Ensino Médio*. Brasília: 1998.

Brasil/MEC/SEF/SEED/FUNDESCOLA. *Plano de Implementação do Programa de formação de Professores em Exercício* – PROFORMAÇÃO. Brasília: 1998.

BRASIL/MEC. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior*. Brasília: 2000

BRASIL /MEC/ CNE. Proposta de Diretrizes para a formação inicial *de professores da educação básica* em nível superior. Brasília: 2001

BROUSSEAU, G. 0s diferentes papéis do professor. In: PARRA, C. & SAIZ, I. (Org.).- *Didática da Matemática* - Reflexões Pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRZEZINSKI, I. *A formação do professor para o início de escolarização*. Goiânia: UCG, - 1987.

____. Pedagogia , *Pedagogos e Formação de Professores*: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

____. A formação e a carreira de profissionais da Educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (org.) *LDB Interpretada:* diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

BUSQUETS, M. D. et al. *Temas transversais em educação* – Bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1997.

CANDAU, V. M. F. Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. In: CANDAU, V. M. F. (Org.) *Magistério, Construção Cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHAGAS, V. *Formação do magistério*: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

CHAMBERS, E. & NORTHEDGE, A. *The arts good study guide*. Milton Keynes: Open University, 2000.

CHARNAY, R. Aprendendo com a resolução de problemas. In: PARRA, C. & SAIZ, I. (Org.) *Didática da Matemática* - Reflexões Pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CISEKI, A. A. Conselhos de Escola: Coletivos Instituintes da Escola Cidadã. In: MEC/SEED. *Salto para o Futuro*: construindo a escola cidadã. Brasília: 1998. (Série de Estudos para Educação a Distância).

COLL, C. *Psicologia y Curriculum*. Barcelona: Paidós, 1991.

____. *Desenvolvimento Psicológico e Educação* - Psicologia da Educação, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

CONSED. *Diretrizes gerais para subsidiar a formulação de um Programa de Titulação de Docentes do Ensino Fundamental*. Brasília: 1998. (Versão Preliminar).

CURY, C. R. J. Reforma Universitária na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? *Cadernos de Pesquisa*, n.101, p.3-19. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul. 1997.

DAVINI, M. C. *La Formacion docente en cuestion*: politica y pedagogia. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DIAS, Marco Antonio R. – Programa Anchieta de Cooperación Interuniversitaria- Proposta de constituição de GT e de elaboração de programa de formação de professores, apresenttada em 1999 ao Cabildo de Las Palmas, Canárias, 1999.

DOLL Jr. W. E. *Currículos: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ESTRELA, M. T. (Org.). *Viver e Construir a profissão docente*. Portugal: Porto, 1997.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1995.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In *Universidade, Escola e Formação de Professores.* São Paulo: Brasiliense, 1986.

FISCHMANN, R.(Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FONSECA, S. G. *Ser Professor no Brasil.* História real de vida. Campinas: Papirus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FORQUIN, J. C. (Org.). *Sociologia da Educação* - Dez anos de pesquisa. Petrópolis, Vozes, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido:* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

____. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã. In: MEC/SEED. *Salto para o Futuro*: construindo a escola cidadã. Brasília: 1998. (Série de Estudos para Educação a Distância).

____. Escola cidadã: uma escola, muitas culturas. In: MEC/SEED. *Salto para o Futuro*: construindo a escola cidadã. Brasília: 1998. (Série de Estudos para Educação a Distância).

GATTI, B. *Formação de Professores e Carreira*: Problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de Professores).

GIROUX, H. *Os Professores como Intelectuais* – Rumo a uma teoria crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

____. *Teoria crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOERGEN, P. & SAVIANI, D. (Org.) *Formação de Professores* – A experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998.

GOMEZ, R. J. G. & FERNÁNDEZ, F. S. *El Trabajo del profesorado en contextos educativos problemáticos (1):* Atención a la diversidade. Madri: UNED, 1997.

GOODSON. I. F. Dar voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

KINCHELOE, J. *A formação do professor como compromisso político* – Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEITE, Vera Lúcia Marques e Pretti, Orestes (2003) – Proposta de política da EAD – UFMT- Ano Base: 2003

LÜDKE, M. Formação Inicial e Construção da Identidade Profissional de Professores de 1º Grau. In: CANDAU, V. M. F. (Org.) *Magistério, Construção Cotidiana.* Petrópolis: Vozes, 1997.

LITWIN, E. (org.). *Tecnologia Educacional* - política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARCOS, S. A. & SALLAN, J. G. *La gestió del currículum*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, s.d. (Temes Universitaris Bàsics).

MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: UNIJUI, 1992.

MATO GROSSO/SEC. *Proposta curricular magistério*. Cuiabá, MT, 1994.

MENEZES, L. C. (Org.) *Professores: Formação e Profissão*. Campinas: Autores Associados/NUPES, 1996. (Coleção Formação de Professores).

MINAS GERAIS / SEC. *Curso Normal:* programas de ensino. Belo Horizonte, MG, SEC/FAE/UFMG. 1988.

____.*Plano de implementação do Programa de Capacitação de Professores* – PROCAP. Belo Horizonte: 1996.

____. Projeto de Capacitação dos Dirigentes das Escolas Públicas de Minas Gerais - PROCAD - FASE ESCOLA SAGARANA. Belo Horizonte: 2000.

MIRANDA, G. V. de. Sistemas Educacionais, uma experiência de Minas Gerais, In HINGEL, M. (Coord.) *LDB Reflexões e Caminhos*. CBEC: O Desafio da Educação Comunitária. Brasília: INDEC, 1997.

____. Reflexões sobre a Avaliação Externa do PEC., In Bicudo, Maria Aparecida Viggiani et al. (Coord.), *Formação do Educador e Avaliação Educacional*- Vol. 2, São Paulo, Editora UNESP, 1999.

____. Experiência de Gestão na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, In: Oliveira, Dalila Andrade et al., *Política e Trabalho na Escola*, Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica, Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

____. Os mecanismos de exclusão da escola, IN: SEMINÁRIO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E FÓRUM DE SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA ZONA DA MATA. Juiz de Fora: 1999.

MONLEVADE, J. A. C. & FERREIRA, E. B. *O FUNDEF e seus Pecados Capitais*. Brasília/Ceilândia: Idéia, 1997.

MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Currículo:* questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOTTA, C. G. L. da, ROMÃO, J. E. & PADILHA, P. *Carta Escolar*: Instrumento de planejamento coletivo. In: MEC/SEED. *Salto para o Futuro*: construindo a escola cidadã. Brasília: 1998. (Série de Estudos para Educação a Distância).

NORTHEDGE, A. *The good study guide*. Milton Keynes: Open University, 1994.

____.THOMAS, J., LANE, A. & PEASGOOD, A. *The sciences good study guide*. Milton Keynes: Open University, 2000.

NÓVOA, A. Para um estudo sócio-histórico e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e educação*. (4), p.109-139. Porto Alegre: Panorâmica, 1991.

____. 0s professores: em busca de uma autonomia perdida?. In: *Ciências da Educação em Portugal* - Situação Actual e Perspectivas. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.

____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação Contínua de Professores:* Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

____. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.

____. & Popkewitz, T. (org). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, 1992.

____. & ESTRELA, A. (org.) *Avaliações em Educação*: Novas Perspectivas. Lisboa: Educa, 1992.

____. (Coord.) *As organizações escolares em análise.* Lisboa: Educa, 1992.

OLIVEIRA, J. Batista Araújo. *Salário dos Professores*. Brasília: 1997. (Mimeo).

OPEN UNIVERSITY. *Open teaching toolkit*. Diversos volumes. Milton Keynes: Open University, 1994.

PAUVERT, Jean Claude et Seguin, R. – Quelle Formation pour les Enseignants du premier degré? – Expériences et innovations depuis 1960- UNESCO, Division de l'enseignement supérieur et de la formation des personnels de l'éducation- 1990

PEREZ, M. D. F. *El diseño curricular en la UNED*. Un modelo de analisis. Madri: UNED, s.d.

PADILHA, P. Diretores Escolares e Gestão Democrática da Escola. In: MEC/SEED. *Salto para o Futuro*: construindo a escola cidadã. Brasília: 1998. (Série de Estudos para Educação a Distância).

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

____. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

____.Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, (12): 5 -21, 1999.

____. *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

____.*Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. *Para uma Re-significação da Didática*. Ciências da Educação Pedagogia e Didática - uma revisão conceitual e uma síntese provisória. In VII ENDIPE – ANAIS. Florianópolis: 1996.

____. (org.) *Didática e formação de professores*: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

PROVOST, Guy (1992) – Mission à Cuiabá – Mato Grosso- Brésil – 12 au 23 avril 1992

RODRIGUES, N. Fundamentos da organização do tempo e espaço nas escolas. *Idéias e Debates*, (3): 3-24, 1999. (Lições de Minas).

ROMÃO, J. E. & PADILHA, P. Planejamento Socializado Ascendente da Escola. In: MEC/SEED. *Salto para o Futuro*: construindo a escola cidadã. Brasília: 1998. (Série de Estudos para Educação a Distância).

Rubio, Royo, Francisco (2000)- Acerca del Diseño Instruccional del Proyecto – PACI, 2000

SALGADO, M. U. C. O papel da didática na formação do Professor. ANDE, 1 (4): p. 8–18, 1982.

____. (coord.) Proposta de reformulação curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas da Fundação Mineira de Educação e Cultura (FCH/FUMEC). Belo Horizonte: 1997. (Mimeo).

____. Training, Salaries, and Work Conditions of Teachers of the First Grades of Primary School. In RANDALL, l. e ANDERSON, J. B. *Schooling for Success Preventing repetition and dropout in Latin American primary schools*. New York: M. E. Sharp, 1999. (Columbia University Seminar Series).

____. Um olhar sobre a formação inicial de professores em serviço. In: VÁRIOS AUTORES. *Um Olhar sobre a Escola.* Brasília: MEC/SEED, 2000. (Série de Estudos para Educação a Distância).

____. *Guias de Estudo do PROFORMAÇÃO* - Programa de formação de Professores em Exercício (coordenação de todos os volumes e redação das partes A - Introdução e C - Atividades integradas). Brasília: MEC/SEED, 1999/2001. (Coleção Magistério - 32 volumes).

SALVADOR, C. C. & GOÑI, J. O. Observació i análisi de les pràtiques d'éducació escolar. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1999.

SANCHO, J. M. (org.). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e Interdisciplinaridade* – o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1997.

SAUL, A M. Uma nova lógica para a Formação de Professores. In: BICUDO, M. A V. & SILVA JR. C. A (org.) *Formação do Educador*: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996 (Seminários e Debates)

SAVIANI, D. Os Saberes Implicados na Formação do educador. In: BICUDO, M. A V. & SILVA JR. C. A (org.) *Formação do Educador*: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996 (Seminários e Debates).

SCHÖN, D. A. - La formación de profissionales reflexivos. Barcelona: Paidós, 1992.

SERBINO, R. S. et al. (Org.) Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 1998 (Seminários e Debates).

SILVA, E. T. Professor de primeiro grau: identidade em jogo. Campinas: Papirus, 1995.

SILVA, R. N. Formação de Professores no Brasil: Um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/REDUC, 1991.

TARDIFF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria da Educação.* Porto Alegre, nº 04, 1991.

UNICAMP/FAE. *Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia*. Campinas, 1997. (Mimeo).

UFMG/FAE. *Proposta de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia*. Belo Horizonte, 1996. (Mimeo).

UFSC/CCE. *Alteração Curricular* – 1995/1. Florianópolis: 1995. (Mimeo).

UFF/FAE. *Curso de Graduação em Pedagogia*: proposta curricular. Niterói: 1994. (Mimeo).

UFF/FAE. *Proposta de implantação do Curso de Pedagogia em Angra dos Reis.* Niterói: 1992. (Mimeo).

VÁRIOS AUTORES. *Formação de Professores da Educação:* políticas e tendências. (número especial da revista Educação e sociedade) Campinas: 1999.

VASCONCELOS, C. S. Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 1996. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad)

VEIGA, I. P. A et al. *Licenciatura em Pedagogia*: Realidades, incertezas, utopias. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério.* Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

VEIGA, L. da & MIRANDA, G. V. de. Avaliação do PEC – Programa de Educação Continuada. Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. Belo Horizonte: FJP, 1998.

UNESCO. Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. In: ANAIS DA CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR – Paris, 5 a 9 de novembro de 1998. Trad. Paris, UNESCO/CRUB, 1998.

____. Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior. In: ANAIS DA CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR – Paris, 5 a 9 de novembro de 1998. Trad. Paris, UNESCO/CRUB, 1998.

____ Experts meeting on Teacher Training and New Contents in Teacher Training Curricula- UNESCO, Paris, Septrember 16-18, 19910- Final report

____ Experts Meeting on Implications for Teacher Education of Incorporating new contents into curricula- Brasília, 1987

ZABALA, A. *A prática educativa* - como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Anexo

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO NORMAL SUPERIOR

MÓDULOS	NÚCLEO DE CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL			NÚCLEO DE CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS			
	LINGUAGENS E CÓDIGOS	IDENTIDADE CULTURAL E SOCIEDADE	MATEMÁTICA E CIÊNCIA	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO		ORGANIZ. DO TRABALHO PEDAGÓGICO	EIXO [illegible]
1	Linguagem		Matemática I	Antropologia e Educação	Sociologia da Educação	Sistema Educacional no Brasil	Ed Fu So
2	Língua Portuguesa I		Matemática II	Economia e Educação	Política e Educação	Política Educacional no Brasil	Ed Soc Ci
3	Língua Portuguesa II	História I	Matemática III	Filosofia da Educação		Diretrizes Curriculares I	A Es Campo Pe
4	Alfabetização	História II	Ciências da Natureza I	Psicologia Social		Diretrizes Curriculares II	A Es Institu
5	Educação Artística	Geografia I	Ciências da Natureza II	Psicologia da Educação I		Gestão Democrática	P Politic da
6	Educação Corporal	Geografia II	Ciências da Natureza III	Psicologia da Educação II		Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar	Orga En Traba
7		Projetos Interdisciplinares I	Componente Eletivo	História da Educação I		Planejamento e Avaliação do Ensino e Aprendizagem	D Psi da
8		Projetos Interdisciplinares II	Componente Eletivo	História da Educação II		Ação Docente e Sala de Aula	Teor Ed Espec Trabal

DOCUMENTO NUMERO 3

ELEMENTOS PARA PRONUNCIAMENTOS DO MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Durante o ano de 1963, o Professor Marco Antonio Rodrigues prestou uma assessoria benévola ao Ministro da Educação Cristóvam Buarque, seu ex-colega na Universidade de Brasília. Este documento é um exemplo de sugestões feitas ao Ministro durante todo o decurso de 2003. No caso, tratava-se de elementos que poderiam ser incluídos em pronunciamentos do Ministro.

1. **Referência às decisões que visam a desmontar os entraves administrativos e financeiros que impedem as universidades de concentrar seus esforços numa ação substantiva melhorando sua qualidade e pertinência. A título de referência, recordar o preâmbulo da declaração de Paris (outubro de 1998), onde se solicita que se tome em consideração (versão espanhola) "la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (Hamburgo, 1997) y, en especial, la Agenda para el Futuro, en cuyo Tema 2 (Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos) se declara lo siguiente: "Nos comprometemos a ... abrir las escuelas, colegios y universidades a los educandos adultos ... pidiendo a la Conferencia Mundial [sobre la] Educación Superior (París, 1998) que fomente la transformación de las instituciones de enseñanza postsecundaria en instituciones de educación permanente, y defina en consecuencia la función de las universidades".**

2. **Referência a decisões para uma ação imediata das universidades na construção de um projeto de nação, em particular a colaboração com programas de combate à fome e com programas que visam à eliminação do analfabetismo (tornar o Brasil um território livre do analfabetismo). Nada impede que a ação comece imediatamente em lugares onde o tema já esteja amadurecido e as universidades já prontas para uma ação eficaz ou as universidades já estejam atuando e necessitem apenas de um apoio para que completem o que já iniciaram. Como dizia Fauzer Scaff Gattase Filho (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), "a universidade do futuro, passado o gargalo da autonomia, deve ter um comprometimento com o meio social, comprometimento este que deve visar à erradicação da pobreza, à defesa do meio ambiente e à mudança do perfil profissional brasileiro. O profissional brasileiro deve ter uma responsabilidade social e não –como hoje- ser formado exclusivamentee para ser uma caixa registradora. Deve ter um comprometimento com o meio produtivo, gerar ciência e tecnologia, gerar gestão empresarial e buscar a modernização do parque industrial. As universidades têm condições de fazer isto desde que lhes sejam tiradas as amarras".**

3. **Referência ao fato de que as ações para definição de uma nova política universitária no Brasil se baseiam numa análise da realidade brasileira, da constatação de que as universidades podem e devem colaborar na solução dos problemas sociais graves que afligem a sociedade brasileira. Estas ações, além do mais, se situam no quadro das decisões tomadas pela Conferência Mundial do Ensino Superior, realizada na UNESCO, em Paris, em outubro de 1998, quando quase cinco mil participantes, representantes de 184 países (125 delegações presididas por ministros de estado), indicaram claramente que antes de se pensar em um modelo de universidade deve-se decidir que tipo de sociedade se quer construir e que, para se alcançar uma sociedade mais justa, o ensino superior deve considerado como um direito humano e que qualidade e pertinência são**

conceitos indissociáveis. Por isto, a ação que o MEC estimula neste momento será integralmente controlada pela sociedade brasileira e estará incluída nas ações do seguimento da CMES, em particular no quadro do acordo estabelecido para este fim entre a UNESCO e a Universidade das Nações Unidas.

4. **Anunciar que os estabelecimentos de ensino superior todos, tanto públicos como privados, são chamados a definir suas missões face aos princípios da CMES e às sugestões contidas no plano de governo no setor de educação. Sugere-se que os estabelecimentos de ensino superior promovam uma discussão interna ampla, envolvendo todos os segmentos da comunidade acadêmica, tentando definir as novas missões dos estabelecimentos frente à realidade local, regional, nacional e internacional. Numa segunda etapa, que deverá ser imediata, propõe-se que o debate seja levado à comunidade, envolvendo setores governamentais (todos os poderes), em todos os níveis (local, estadual e regional), levando em consideração a proposta do documento adotado na CMES "Marco de Ação Prioritária", que, em seu parágrafo 5, indicou que "cada estabelecimento de educação superior deveria definir sua missão de acordo com as necessidades presentes e futuras da sociedade". No caso das universidades públicas (federais, estaduais e municipais), este debate seria supervisionado pela Andifes, com cobertura da SESU. No caso das universidades regidas pelo direito privado, solicitar o apoio de instituições como a Associação de Universidades Comunitárias (verificar nome exato). Um nome a ser consultado é o do Professor Ronca, reitor da PUC-SP; do CRUB, com o presidente Paulo Alcântara; da Associação de Mantenedoras das universidades particulares, onde um nome chave é ´de Lígia Trevisan, anteriormente da UNESP.**

5. **Anúncio de que, a curto prazo, uma série de temas serão analisados em profundidade (a idéia proposta foi a de que pequenos grupos (em princípio três pessoas, podendo ser incluidos outros nomes, ficando em aberto o número segundo a conveniência e o tema) de competência comprovada, sob a supervisão e com apoio administrativo da SESU-MEC e com apoio da ANDIFES, fizessem uma reflexão voltada para a ação em que uma série de temas, de uma lista da qual poderiam fazer parte, entre outros, os seguintes temas:**

   a)-Contribuição do ensino superior ao desenvolvimento do conjunto do sistema educacional.

   b) Além da cooperação com o programa de combate ao analfabetismo, será desenvolvida uma reflexão voltada para a ação sobre:

-EDUCAÇÃO PERMANENTE – medidas visando a permitir o desenvolvimento de cursos de reciclagem de diversos tipos e a retomada de estudos por diplomados anteriormente.

-FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS QUATRO PRIMEIRAS SÉRIES DO PRIMÁRIO (Glaura Vasques de Miranda -UFMG, Kátia - UFMT….);

-FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA LICENCIATURAS (Umbelina – UFMG; Maria Beatriz –UFRGS….);

-FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR, incluindo neste tema a utilização de novas tecnologias no ensino (participação de especialistas da UFSC, Universidade de Campinas, UFP com participação da UNU;

-PESQUISA EM EDUCAÇÃO, EM PARTICULAR SOBRE ENSINO SUPERIOR (Luís Antonio da UFF, Angela Siqueira da UFF, NUPES da USP, Jacques Veloso da UnB…

-ESTATUTO E CONDIÇÃO DOS PROFESSORES, levando-se em conta o documento aprovado na UNESCO em 1997

b) Autonomia didática e financeira, levando-se em consideração estudos anteriormente elaborados e dos quais participou a Andifes. A idéia proposta é a de não se impor modelos de organização. Respeitada a legislação e normas estabelecidas pelo CNE, as universidades se organizariam livremente (departamentos ou elminação dos departamentos, créditos ou outros sistemas), sempre, porém, sujeitos a avaliação posterior. O tema da avaliação seria objeto de análise de outro grupo.

c)-gestão universitária

com a participação da UFRGS e contando com apoio de IGLU e levando em consideração projeto em discussão para curso virtual da rede GUNI (UNESCO-UNU). Para a definição de políticas claras, é necessário um debate e discussões com especialistas em planejamento e os órgãos encarregados de estabelecer o planejamento nacional, respeitadas as normas de autonomia universitária.

d) financiamento

É um tema que provoca debates, hoje, no mundo inteiro, sem que se chegue a um consenso. É de se notar que este foi um dos temas mais difíceis da CMES e a declaração neste particular ressalva a responsabilidade permanente do Estado no financiamento da educação superior, mas chama a atenção para a necessidade de se diversificarem as fontes de financiamento. É tema para ser colocado em debate dentro das universidades mas também junto à sociedade em seu conjunto. Em geral, considera-se, hoje, que o Estado não pode mais ser a única fonte de financiamento da educação superior. A fórmula de contratos, como se pratica na França, com recursos

que se adicionam às verbas de base das universidades, merece ser analisada não para ser copiada mecanicamente, mas para verificar como um país culturalmente pr´poximo ao Brasil busca solucionar o problema com fórmula inovadora. Mas é importante reafirmar que o compromisso do Estado e a manutenção de um serviço público continuam sendo a principal garantia da igualdade de oportunidades e da democratização do ensino superior. É necessário ressaltar que, na política atual do governo brasileiro, a educação é considerada como um bem público, mas não há que se confundir bem público ou serviço público com setor público. Outras instituições podem receber a missão de exercer um serviço público, mas debaixo de uma regulamentação precisa e de um contrôle e verificação rigorosos. É seguramente o que tem faltado no Brasil, onde diversas instituições vêm no mercado o princípio básico de sua ação e, portanto, não se interessam em formar um cidadão crítico e consciente, mas apenas em ter rentabilidade máxima.

e) -melhoria da qualidade

O tema incluiria questões ligadas a métodos e técnicas, novos currículos, interdisciplinaridade e transdiciplinaridade, avaliação e acreditação. Seria solicitada a colaboração da Associação de Universidades do Grupo de Montevideo e da Rede CINDA (sede no Chile) que trabalham sobre o assunto.

f) -democratização do acesso

Dentro deste tema, seriam analisadas questões ligadas a novas formas de acesso (UnB e Santa Maria), eliminação de discriminação, redução da evasão, questões de gênero, a participação estudantil etc. A base de toda ação neste campo é a da manutenção de que a educação superior é um direito nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em particular no parágrafo 1 de seu artigo 26, onde se declara que "toda pessoa em direito a educação" e que "o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função de seus méritos respectivos" e na Convenção relativa à luta contra as discriminações em matéria de ensino (1960) em cujo artigo 4, os Estados se comprometem a "tornar acessível a todos em condição de igualdade total e segundo a capacidade de cada um, a educação superior".

Em Berlim, em agosto de1998, representantes dos governos de países membros da OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Economico- uma espécie de clube dos ricos para tratar de questões economicas- e que, há tempos, passaram a se preocupar com educação superior por seu impacto na economia, decidiram aprovar a idéia da universalização do acesso ao ensino superior.

Na reunião de Berlim, o texto usado como documento de trabalho foi "Redefinir o ensino terciário"(OCDE, Paris 1998), onde à página 43, pode-se ler:

> **-A freqüentação ao ensino terciário é agora a 'coisa a se fazer', apreciada por todos e não-somente por uma minoria privilegiada. Orienta-se em direção a uma freqüentação universal. Uma participação de 100 por cento, com oportunidades justas e iguais de acesso ao saber, em uma forma ou outra de ensino terciário, em um momento qualquer da vida, e não necessariamente na prolongação imediata do ensino secundário...Chega-se não apenas a um estabelecimento, mas a uma maneira de viver, não mais para alguns, mas para todos"(6) .**

Os países da OCDE definiram metas arrojadas a curto termo: 60%, 80%, 100% e, em um caso, os Estados Unidos "a entrada de todos numa forma qualquer do ensino terciário". O Brasil, note-se, tem cerca de 11% dos estudantes na faixa etária de 17 a 23/24 anos inscritos nas universidades e anuncia a intenção do governo de atingir, a curto prazo, o índice de 30%. Deve-se compreender que, ao anunciar a intenção de universalizar o acesso, o governo dos USA não imagina enviar todos os estudantes a Berkely, Harvard ou Stanford. A maioria irá aos universities collleges ou seguirá cursos de ensino a distancia.

No Brasil, uma medida de ampliação do acesso deverá passar, caso de pretende reforçar a democratização, por uma transformação das entidades públicas.

A questão inicial que se colocou aos participantes da CMES foi a de saber se esta meta deveria se limitar aos países ricos ou devia aplicar-se a todos os cidadãos do mundo. A resposta pode ser encontrada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 26.1., o que explica o texto adotado pela CMES, em seu artigo 3, onde se le que "o acesso aos estudos superiores deve-se basear no mérito, na capacidade, nos esforços, na perseverança e determinação dos candidatos e, na perspectiva da educação ao longo de toda a vida, poderá efetivar-se em qualquer idade, tomando-se devidamente em conta as competencias adquiridas anteriormente". Em consequência, em matéria de acesso à educação superior, não poderá admitir discriminação de espécie alguma, baseada na raça, no genero, no idioma, na religião, ou em considerações economicas ou sociais, ou na incapacidade física.

g)-relevância

O tema é da maior importância pois, segundo concluiram os participantes da CMES,. Qualidade e pertinência são temas indissociáveis. Aqui se incluem, além da participação no combate à fome, as ações voltadas ao meio ambiente e em particular à Amazônia com a participação e colaboração das cátedrasw UNESCO sobre meio-ambiente no Rio, Paraná, Pará, o Centro de Meio ambiente da Universidade Federal do Amazonas (Professor Alex Rivas), José Seixas Lourenço etc; ações relativas à paz, compreensão, direitos humanos e governabilidade com a participação ou colaboração de Federico Mayor, cátedra rotativa da AUGM, Instituto Internacional de Governabilidade da Catalunha etc); mundo do

trabalho com discussão sobre temas ligados ao vínculo com o mundo do trabalho, participação de sindicatos, incubadoras de empresas, necessidade de formação de empreendedores etc. A particfipação da rede Unitrabalho atualmente sob a presidência do reitor da UFSC será fundamental; desenvolvimento cultural.

h) universidade virtual e a distância

Análise voltada para a ação sobre o potencial das novas tecnologias para a melhoria dos métodos pedagógicos e para melhorar o acesso. Poderia ser solicitada a cooperação, entre outros, da Unirede (Waldimir Pirró Longo), M.A.R. Dias, UFSC, UFPará etc e da UNU (com UOC), em combinação com a Secretaria de Educação a Distância (Teatini).

i) cooperação interuniversitária

análise voltada para a ação sobre a importância da cooperação interuniversitária em nível nacional, regional e internacional. Levantamento das experiências exitosas existentes, como as da AUGM e Unamaz (hoje com problemas em fase de solução). Nomes importantes que poderia cooperar nesta análise e sugestões são os de Luís Aragón Vaca, diretor do NAEA (Universidade Federal do Pará), Renée Zicman (relações internacionais da PUC-São Paulo), Sonia Laus (Universidades públicas estaduais).

j) ciência e tecnologia

A discussão sobre este tema deve levar em consideração a experiência de entidades como a SBPC e deve ser feitga em consonância com o MCT. Poderia basear-se, em termos de princípios, no artigo 5o. da Declaração de 1998:

> **Artículo 5. Promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados**
>
> **El progreso del conocimiento mediante la investigación es una función esencial de todos los sistemas de educación superior que tienen el deber de promover los estudios de postgrado. Deberían fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplínariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales. Se debería establecer un equilibrio adecuado entre la investigación fundamental y la orientada hacia objetivos específicos.**
>
> **Las instituciones deberán velar por que todos los miembros de la comunidad académica que realizan investigaciones reciban formación, recursos y apoyo suficientes. Los derechos intelectuales y culturales**

derivados de las conclusiones de la investigación deberían utilizarse en provecho de la humanidad y protegerse para evitar su uso indebido.

Se debería incrementar la investigación en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas, las ciencias de la educación (incluida la investigación sobre la educación superior), la ingeniería, las ciencias naturales, las matemáticas, la informática y las artes, en el marco de políticas nacionales, regionales e internacionales de investigación y desarrollo. Reviste especial importancia el fomento de las capacidades de investigación en los establecimientos de enseñanza superior con funciones de investigación puesto que cuando la educación superior y la investigación se llevan a cabo en un alto nivel dentro de la misma institución se logra una potenciación mutua de la calidad. Estas instituciones deberían obtener el apoyo material y financiero necesario de fuentes públicas y privadas".

REFLEXÃO INTERNACIONAL

A título de comparação, os trabalhos básicos da CMES foram organizados através de quatro comissões que trataram dos temas: pertinência, qualidade, gestão e financiamento e cooperação internacional. Foram os mesmos do documento sobre políticas universitárias da UNESCO em 1995.Além disso, doze debates temáticos foram organizados por algumas dezenas de organizações governamentais e não governamentais sobre os seguintes temas:

1) Educação superior e desenvolvimento; as exigências do mundo do trabalho;
2) a educação superior e o desenvolvimento humano sustentável;
3) a contribuição ao desenvolvimento nacional e regional;
4) a formação do pessoal da educação superior;
5) novas tendências e inovações no âmbito da educação superior;
6) a educação superior para uma nova sociedade: a visão estudantil;
7) do tradicional ao virtual: as novas tecnologias da informação;
8) a educação superior e a pesquisa: desafios e oportunidades;
9) a contribuição da educação superior para o sistema educativo em seu conjunto;
10) educação superior, cultura e sociedade;
11) mobilizar o poder da cultura;
12) autonomia, responsabilidades sociais e liberdade acadêmica.

CONTEXTO MUNDIAL

É importante destacar que os problemas que afetam a universidade brasileira não são exclusivos. Os mesmos problemas e dificuldades são vistos em todos os países da América Latina. Recentemente, em novembro de 2002, os conselhos de reitores dos países ibero-americanos reuniram-se em Cartagena de Indias, na Colômbia, e decidiram criar uma rede de redes o CUI – Conselho Universitário ibero-americano. Uma das

razões que levou à criação da nova organização foi justamente a de permitir um intercâmbio de experiências para a busca de solução de problemas que são comuns neste espaõ cultural-geográfico. A CUI engloba os conselhos de reitores das universidades da América Latina, de Portugal e da Espanha, cuja Conferência de Reitores publicou, recentemente, um informe onde questões semelhantes às que se debatem hoje no Brasil foram analisadas em detalhes.

Mas, estas questões, como se verificou durante o período de preparação da CMES e durante sua realização afetam todos os continentes. Como declarou a relatora da CMES, no dia de sua clausura: "La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. Deberá garantizarse un acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza". A título de exemplo, veja o que se passa com as universidades inglesas. Segundo artigo recente de "The Economist", a situação da maioria das universidades inglesas é praticamente de falência financeira.

Destaque-se que outro ensinamento da CMES foi o de que, nos tempos atuais, nenhuma instituição de ensino superior pode sobreviver isolada. A cooperação, em nível nacional, como internacional, é tão importante, que no documento Marco Prioritário de Ação, os participantes da CMES assinalaram que ela deveria ser incluída entre as missões atuais do ensino superior. Em realidade, a pesquisa e a formação não podem ser vistas apenas com o enfoque limitado de uma nação. Foi este fato que, seguramente, levou o então primeiro ministro da França, Leonel Jospin, a se referir ao "contexto novo e estimulante" no qual a educação superior deve levar a cabo atualmente suas variadas tarefas e assegurar sua mudança.

Em seus programas, deve ela também assegurar a democracia e os valores humanos. As questões de natureza ética devem estar presentes em todas suas ações, em particular no que se refere à pesquisa científica e suas aplicações.

Com respeito às novas tecnologias, é necessário não apenas que a educação superior delas faça uso para melhorar sua qualidade e ampliar seu acesso, como deve sua ação inserir-se num contexto mais amplo, qual seja o de colaborar para a eliminação da fratura digital que está transformando nso novos meios em mais um elemento de disccriminação e de provocação da exclusão.

É de fundamental importância, enfim, que todas as ações do ensino superior tenham como objetivo final a obtenção de uma melhor coe~soa social e um reforço da cidadania democrática. A universidade, no momento em que no Brasil, se busca construir um novo projeto de nação, mais justa e solidária, deve participar ativamente deste esforço coletivo.

Vivemos, além disso, um período em que a sociedade do conhecimento é uma realidade. O saber, o conhecimento e a informação tornaram-se, hoje, os elementos motores da sociedade mundial. Mas, não há que confundir informação com conhecimento. Informação é um conjunto de dados ao qual se tem acesso. O conhecimento presupõe uma capacidade de aprendizagem e uma capacidade cognitiva.

Na área política, esta distinção é essencial para permitir ao cidadão o situar-se frente às manipulações de toda ordem. Na área econômica, a distinção fundamental, hoje, efetua-se entre quem concebe os produtos industriais –o que é o mais importante- e sua produção. A concepção é diretamente ligada à pesquisa e ao desenvolvimento baseado sobre a ciência e a condificação do saber teórico, enquanto que a produção o é muito menos. E, embora as universidades não disponham, hoje, do monopólio da produção do saber, é ali que uma produção engajada com os interesses da sociedade tem melhores condições de se desenvolver.

Martin Carnoy, professor, pesquisador e escritor norte-americano, em livro recente sobre a nova economia, "Sustaining the new economy – work, family and community in the information age", afirma que baixos salários e baixo preço de matérias primas já não são suficientes para assegurar a uma nação um lugar na mesa global. Ele acentua ainda:

> **-"People's work has shifted from the production of agricultural and manufactured goods to the production of services and to increasingly sophitiscated services at that. The main ingredient in these new services is knowledge –knowledge that increases productivity, provides a closer fit betwen a client's specific needs ans the services delivered, and creates possibilities for the development of new products and new services. With more competition, knowledge also becomes increasingly important in manufacturing and agriculture. Quality of production, design, efficient organization, new products, customized production, and just-in-time delivery are the knowledge-intensive aspects dominating today's manufacturing and agricultural activities in both developed countries and the export sectors of developing countries".**

Na mesma linha, o embaixador Ricúpero, secretário-geral da UNCTAD, a Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento, costuma dizer que « …hoje em dia, o que realmente faz a diferença entre o sucesso e o fracasso é a capacidade de competição baseada na tecnologia, na ciência, no conhecimento».

Ricúpero cita a Coréia do Sul como exemplo. Enquanto nós exportamos, até hoje, produtos pouco elaborados, a Coréia do Sul exporta computadores, semicondutores, peças para computadores, aparelhos para comunicação, ótica e química. Mas eles fizeram isto graças à educação. O mesmo fez Singapura e o mesmo está fazendo a China.

No informe sobre o emprego no mundo em 1998-1999, a OIT – Organização Internacional do Trabalho- assinala que a instrução e a formação profissional são dois fatores incontornáveis de competividade de um país. A OIT também menciona Singapura, assim como a República da Coréia que desenvolveu, nos anos sessenta, não só o ensino primário e secundário, mas também a formação profissional, para colocar uma mão-de-obra qualificada à disposição das indústrias de exportação. Ainda nos anos 90, notava-se ali o reforço dados às universidades técnicas, informa ainda a OIT.

Hoje, particularmente após a crise dos anos 90, algumas correções se mostraram necessárias, entre elas a necessidade de se reforçar o conjunto do sistema de ensino superior em Singapura, a necessidade de se estimular a criatividade em lugar do simples aprendizado mecânico. Por outro lado, dúvidas foram lançadas, na Coréia, sobre o enfoque prioritário dado, em certos momentos, aos interesses dos grupos econômicos.

É importante também verificar o que se passa na China na área econômica. O país, num período de crise geral, continua crescendo insolentemente há muitos anos numa base de pelo menos 8% ao ano. A moeda, apesar de ataques dos especuladores, resiste e mantém-se estável.

Em lugar de abrir as portas indiscriminadamente, sem compensações, como fizeram na América Latina governantes do tipo dos srs. Menem e Collor de Melo, para citar apenas dois dos que foram mais longe numa política de descapitalização de seus países, exigem os chineses dos que ali querem se implantar que transfiram tecnologia e que assegurem emprego aos chineses. Como assinala Wladimir Pirró Longo, ex-diretor da FINEP, atualmente presidente da UniRede, parece que dizem às multinacionais : vocês têm dinheiro, têm tecnologia, nós temos o mercado. Instalem-se, aproveitem, mas transmitam o conhecimento e, dentro de alguns anos, passem-nos a propriedade total das empresas.

Sem colocar em debate aspectos da organização política deste país, incompatíveis com as tradições brasileiras, o que se verifica é que ali se investe muito em pesquisa e educação e utilizam-se as novas tecnologias para a formação em massa de professores. É um país que se prepara para exercer um papel de liderança na sociedade do conhecimento. A título de exemplo, note-se que em Hangzhou, a Toshiba está construindo a maior fábrica de computadores no mundo. Tal fato seguramente não é coincidência. E tudo isto num quadro em que, sem alarde, uma população de 1 bilhão e não sei quantos milhões de habitantes têm o que comer, ao contrário de outros países, em que milhões vivem subnutridos e esfomeados.

DOCUMENTO NÚMERO 4

"Espaços solidários em tempos de obscurantismo" - Este texto publicado como capítulo do livro**:** "Universidade em questão – volume 1" -org. Lauro Morhy, foi publicado pela Editora UnB. Em dezembro de 2003 (pgs 55 a 82). É baseado em uma série de trabalhos do autor, em particular, no que serviu para a apresentação da aula inaugural do ano letivo 2003-2004 do conjunto das Universidades da Catalunha- Barcelona, Catalunha, Espanha, 25 de setembro de 2003 ("Espais solidaris en temps d'obscurantisme"-UPC, Barcelona, 2003);

DOCUMENTO NÚMERO QUATRO

Marco Antonio Rodrigues Dias. Conselheiro especial
do reitor da Universidade das Nações Unidas

ESPAÇOS SOLIDÁRIOS EM TEMPOS DE OBSCURANTISMO

A- Capítulo de livro publicado pela Editora da UnB
B- Texto de artigo publicado pelo "Correio Braziliense"

Publicado como capítulo do livro “Universidade em questão – volume 1- org. Lauro Morhy, Editora UnB - 2003

Lauro Morhy
(org.)
EDITORA
UnB
Universidade
em Questão
Volume 1

UMA VISÃO DE CONJUNTO

Os historiadores designam o século XVIII como o século das luzes ("le siècle des lumières") ou como o tempo do iluminismo, caracterizado pela confiança no progresso da razão e da ciência para eliminar a ignorância e a superstição. Foi um período glorioso da humanidade!

O final da Segunda Gerra Mundial, em 1945, constituiu outro período de esplendor e de racionalidade para os seres humanos, com a criação da Organização das Nações Unidas. A ONU teve, como objetivo, desde seu início, manter a paz e a segurança no mundo, com todos os povos sendo considerados iguais. Esta organização nasceu com uma vocação universal e com um objetivo grandioso qual seja o de preservar as gerações futuras dos horrores da guerra.

É desnecessário ser um profeta para saber como definirão os historiadores do futuro o fim do Século XX e, principalmente, o princípio do século XXI. É um tempo de obscurantismo. Confunde-se democracia com poder arbitrário. Utilizam-se conceitos como os de liberdade para ações unilaterais em oposição à maioria dos estados que integram as Nações Unidas.

Um fato importante ocorreu em 1989, através da configuração de um quadro teórico que acabou tendo uma influência desmesurada em como se desenvolveram as relações internacionais na última década do Século XX. Foi quando o economista inglês John Williamson forjou os princípios do "Consenso de Washington": privatizações, abertura da economia, desregulamentação e controle da inflação e do deficit público, liberalização dos fluxos de capital financeiro, redução da ação do Estado, implicando a eliminação de agências públicas, provocando a dispensa de funcionários, estimulando a flexibilização do trabalho etc. Anuncia-se, então, que o comércio vai trazer a prosperidade para todos, mas os países em via de desenvolvimento que acreditaram neste dogma, empobrecem-se e vêm aparecer mecanismos, como os da Organização Mundial do Comércio, que os excluem do poder de decisão sem que recebam compensação alguma pela abertura de suas economias. Os países industrializados, por sua vez, consolidam suas políticas protecionistas e, além disso, reduzem as inversões em projetos de cooperação.

Para se ter uma idéia do que isto significa, basta ler o informe especial dedicado à reunião de Cancun, que publicou, em sua edição de 6 a 12 de setembro de 2003, o semanário inglês "The Economist". Ali, encontramos os seguintes elementos: "O protecionismo agrícola é um escândalo. Mais que ¾ dos pobres no mundo inteiro vivem na área rural, e a maioria deles depende da agricultura. Apesar disto, o mundo rico dispende mais de 300 bilhões de dólares por ano, apoiando seus fazendeiros, o que equivale a mais de seis vezes o que gastam com ajuda externa". A revista inglesa dá um exemplo: no Japão, tarifas sobre importação de arroz chegam a mil por cento, o que é considerado por "The Economist" como "ludicrous", ou seja absurdo. Por sua vez, o que os 25 mil produtores de algodão nos Estados Unidos produzem vale 3 bilhões de dólares, e eles ainda recebem 4 bilhões em subsídios. Os 11 milhões de pessoas que trabalham com algodão na África Ocidental, como os produtores brasileiros em Mato Grosso, enfrentam então uma concorrência absolutamente desleal.

Além do mais, não se confirmaram as previsões otimistas daqueles que, nos finais dos anos oitenta, depois da queda do muro de Berlím, haviam previsto que uma nova ordem democrática seria implantada no mundo. Falharam as previsões de uma distribuição mais justa dos produtos econômicos e a adoção de princípíos éticos no governo dos países como nas relações internacionais. Em lugar de liberdade de expressão, é a censura que se impõe em toda a parte, seja pelos norte-americanos com as informações sobre a guerra do Iraque, seja uma censura mais sutil em toda parte, provocada pelo poder econômico. Em lugar de princípios éticos, o que se nota é que a corrupção se generaliza e se transforma numa espécie de doença pandêmica.

Finalmente tudo se faz para debilitar o sistema das Nações Unidas, impedindo-o de exercer as funções para as quais o organismo foi criado, ou seja para promover a paz e o desenvolvimento de todos os países. Recentemente, por ocasião da demissão do diplomata brasileiro Bustani, de um importante organismo da ONU, a maioria dos governos, inclusive o brasileiro, ainda na gestão anterior à atual, acovardou-se e nada fez de concreto para proteger seu diplomata. Mais, recentemente, por ocasião do atentado à representação da ONU em Bagdá que custou a vida a Sérgio Vieira de Melo, muito se falou do acontecimento. Poucos analisaram que a ação da ONU contrariava os interesses de todos: a) dos antigos donos do poder porque os esforços empreendidos pelas Nações Unidas poderia significar a estabilização de uma nova situação democrática; b) das autoridades iraquianas instaladas pelo poder ocupante, porque o representante da ONU exigia o estabelecimento de princípios democráticos; c) da força ocupante, porque o representante da ONU dizia, em público, que o poder tinha que ser devolvido com urgência a nacionais do país. O edifício da ONU funcionava sem a segurança necessária, o que era, em grande parte responsabilidade do poder ocupante, mas também da própria ONU, cuja burocracia interna, não foi capaz de ver que aquela era uma situação especial. Hoje, sabe-se que funcionários em Nova Iorque, por motivos meramente burocráticos, deixaram de autorizar algumas medidas que poderiam ter, pelo menos, minimizado os efeitos destruidores do atentado. A aliança da burocracia com a estupidez e o obscurantismo produziram o triste espetáculo que, além de provocar a perda da vida de vários funcionários da ONU, inclusive do brilhante diplomata brasileiro, enfraqueceram a ação do organismo criado para fazer a paz e assegurar o desenvolvimento mais justo no mundo inteiro.

As sucessivas edições do Informe Mundial sobre o desenvolvimento humano publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento –PNUD- mostram que as desigualdades em muitos países aumentaram sensivelmente na segunda parte do Século XX, sobretudo em sua última década, e que a concentração de riqueza continua a crescer no início do Século XXI. Um detalhe visível e do qual agora todos tomam consciência é o de que a aplicação sem limites de princípios que configuram uma teologia do mercado, o mercado visto como Deus todo poderoso, vai acabar com as indústrias culturais nacionais ou regionais e propiciará uma padronização de conteúdos culturais com grande impacto na organização e no controle do mundo inteiro. Num contexto como este, ilhas de autonomia como pretende ser a Catalunha, na Espanha, com sua cultura própria, com seu povo dominando seu desenvolvimento, projetos regionais autônomos como os do Mercosur ou da Amazônia, na América do Sul, enfrentarão obstáculos difíceis de se imaginar.

No entanto, é necessário acentuar que não há desenvolvimento se não há respeito pelos valores culturais e se não se tomam medidas capazes de garantir a igualdade de oportunidades econômicas a todos os cidadãos. A imposição de modelos econômicos somente provocou fracassos nos processos de desenvolvimento em todas as partes do mundo, inclusive nos países industrializados como se passa, neste momento, com o setor educativo da Inglaterra, internamente extremamente elitista e, para os estrangeiros, além do mais, caríssimo. A este propósito, será interessante observar o que vai se passar com a discussão que acaba de se iniciar, no quadro da UNESCO, sobre a adoção de uma convenção internacional sobre a diversidade cultural. Pode-se prever, neste caso com grande possibilidade de acerto, que repetir-se-ão os debates dos anos 70 e início dos anos 80, quando das negociações sobre a nova ordem mundial da informação e da comunicação, com os Estados Unidos, opondo-se, de maneira radical, à aprovação de princípios que poderiam ou poderão por em jogo sua utilização dos meios de comunicação e dos instrumentos de cultura de massa como instrumento de dominação e controle.

Observamos, ainda, que, contra tudo o que se poderia imaginar, os países em desenvolvimento se transformaram, em realidade, em exportadores de capitais para os países do hemisfério norte. Um país como o Brasil deve pagar de 1.5 a 2.5 bilhões de dólares por mês somente de juros da dívida externa. Isto é uma brutalidade. É um escândalo. As estatísticas são variáveis, mas calcula-se que a dívida externa do Brasil esteja já por volta dos 300 bilhões de dólares.

No mês de agosto de 2003, o cientista político Theotônio dos Santos Jr. organizou, sob os auspícios da UNESCO e da Universidade das Nações Unidas, um seminário internacional sobre a "hegemonia e contra-hegemonia: os impactos da globalização e os processos de regionalização" com a participação de representantes do mundo inteiro, Japão, China, Rússia, União européia, Estados Unidos, Canadá, Índia, África, América Latina.

Se o Brasil tem uma dívida externa acumulada de 300 bilhões de dólares, Estados Unidos, segundo mencionou neste encontro o especialista Andre Gunder Franck, do Centro de História Mundial da Northeastern University, em Boston, tem um deficit anual de 400 milhões de dólares. Quem paga esta fatura e permite o consumo desvairado da sociedade norte-americana é o mundo inteiro através da compra de bônus do governo dos Estados Unidos e de pagamento de juros aos banqueiros. Segundo ainda Andre Gunder Frank, os japoneses se encarregam de 100 bilhões anuais, os europes e os chineses também de 100 bilhões cada um e o restante vem dos países em desenvolvimento, como o Brasil, através do pagamento dos serviços da dívida externa.

Esta explosão passou a preocupar o mundo inteiro e, em sua edição de 8 a 14 de novembro de 2 003, "The Economist" apresenta um informe especial sobre o deficit norte-americano, revelando dados preocupantes para todo o mundo. Deste texto que é muito denso, vou extrair alguns elementos que cito no original, para evitar qualquer mal-entendido na tradução:

1- "When Mr. Bush ran for office, the fiscal surplus was 2.4% of GDP, one of the highest among big rich countries. By fiscal 2003, the budget deficit had reached 3.5% of GDP. Next year, by official forecasts, it is expected to reach 4.3%.

2- … "The Bush defence plans imply a 20% real increase in military spending by 2020. But What is a more realistic figure? The coalition of economic think-taks last month reckoned that, at a minimum, the ten-year figure for discretionary spending needed to be $600 billion higher. If you take the official figures but assume spending rises in line with nominal GDP growth rather than just inflation, then the deficit rises by $1.6 trillion, once interest costs are included. If the spending patterns of the past five years are continued, the deficit soars by a whopping $3.3 trillion".

A conclusão do informe não poderia ser mais pessimista ou, infelizmente, realista: "Long after Dubya is back on his ranch, Americans will be trying to recover from the mess he created".[11]

Vários participantes do seminário sobre hegemonia e contra-hegemonia, em agosto de 2003, no Rio de Janeiro, em particular o norte-americano Andre Gunder Frank, acentuaram que o controle sobre a impressão de dólares e a ação do Pentágono é o que sustenta toda esta desordem, seríamos tentados mesmo de dizer toda esta farra. Trata-se, sem dúvida, de uma situação insustentável, não podendo o mundo mantê-la indefinidamente. O panorama, em

---

[11] Tradução livre das citações em inglês:

1- Quando o sr. Bush iniciou suas funções, o superavit fiscal era de 2.4% sobre o PNB, um dos mais altos entre os paises ricos. No ano fiscal de 2003,, o deficit atingiu 3.5% do PNB. No ano próximo, segundo previsões oficiais, espera-se que chegue a 4.3%.

2- "...Os planos de defesa de Bush correspondem a um aumento real de 20% nos gastos militares por volta de 2020. Mas, quais são os números exatos? O conjunto dos grupos de reflexão calculou que, na melhor das hipóteses, para um período de dez anos, o número para gastos discrecionários teria de ser de 600 bilhões mais elevado. Caso se tomem os números oficiais, mas calculem-se os aumentos de gasto baseados no crescimento nominal do PNB em vez de baseados apenas na inflação, então o deficit aument para cerca de 1.6 trilhões, uma vez que os juros dos custos estarão incluídos. Se os niveis de gastos dos últimos cinco anos são mantidos, o deficit vai à estratofera, acercando-se de um montante de cerca de 3.3 trilhões de dólares, o que será uma verdadeira coqueluche".

3- "Muito tempo depois que "Dubya" tiver regressado a seu rancho, os norte-americanos vâo ter de se esforçar muito para se recuperar da confusão que ele criou".

realidade, é muito grave. A base da economia norte-americana hoje são a indústria militar e os serviços de diversa natureza. Isto pode significar que a guerra permanente tenha-se transformado em necessidade. Por outra parte, para controlar os serviços (80% da economia norte-americana), o controle do saber é fundamental. Como consequência lógica, a paz e a solidariedade são obstáculos a uma hegemonia centrada nesta realidade e nestas necessidades. O deficit dos Estados Unidos, segundo observadores do tipo de Delfim Neto, mas também dos redatores do "The Economist" (edição de 20-26.09.2003), será, este ano (2003) não de 400, mas da ordem de 600 bilhões de dólares. Se medidas urgentes não forem tomadas, todos devemos estar preparados para um "crash landing", diz a revista conservadora inglesa. Podíamos dizer nós, estejamos todos prontos para a hecatombe universal. Este é, sem dúvida, um elemento adicional para configurar os tempos de obscurantismo.

De qualquer maneira, em épocas como a atual, o melhor a fazer, antes de mais nada, é recorrer aos poetas e compositores de música popular e ver como se expressaram, durante períodos difíceis da vida política brasileira recente, compositores como Vinicius de Moraes e Carlos Lyra para quem, apesar de todos os males, era necessário cantar, "mais que nunca é preciso cantar e alegrar a cidade¨. Em outras palavras, frente aos horrores da ditadura como do obscurantismo é necessário cantar, é fundamental manter a utopia da criação de uma sociedade mais justa e democrática, batalhando pelo estabelecimento de relações internacionais em que os povos sejam considerados iguais, independentemente de seu poder financeiro ou militar. Como todos sabem, todo império termina um dia e, como diziam estes poetas e compositores, durante a ditadura brasileira, "a tristeza que a gente tem, qualquer dia vai se acabar".

PARADIGMAS E CONTRADIÇÕES

O final do Século XX se caracterizou por ter sido um perído de grande progresso científico e tecnológico. A sociedade do conhecimento implantou-se definitivamente, mas a herança que um século deixou para o outro traz consigo uma série de problemas que é quase impossível mencionar em sua totalidade. Limitemo-nos a mencionar alguns pontos desta herança maldita:

1. conflitos de todo tipo, políticos, religioso, raciais;

2. Enquanto o PNB mundial aumentou em cerca de 40% entre 1970 e 1986, o número de pobres cresceu em 17%;

3. Prroblemas de diversas ordens, inclusive climáticos, afetando o meio ambiente;

4. Problemas de saúde de massa;

5. Problemas de alimentação (falta de alimentação na maioria dos países, má alimentação em certos países);

6. Aumento do consumo de drogas e do álcool;

7. Relações internacionais cada vez mais desumanizadas;

8. Consolidação de sistemas de comunicação em sentido único;

9. Discriminações de toda espécie, em particular, em certas regiões do mundo, de gênero;

10. Analfabetismo persistente e iletrismo mesmo nos países desenvolvidos;

11-Aumento da dívida externa dos países mais pobres e dos países emergentes, apesar ou por causa da adoção de políticas de reajuste estrutural;

12- Crescimento da inseguraça para os jovens que, em lugares afetados por conflitos, não encontram perspectiva alguma de desenvolvimento pessoal e, na quase totalidade dos países, sofre com o crescimento do desemprego e da desvalorização do trabalho que é cada vez mais precário.

Quando foi proposta, nos anos quarenta, a criação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, o economista John Keynes não imaginava que estas organizações se transformariam no que são hoje. Poucos sabem, hoje, que, naquela época, Keynes havia proposto também a criação de uma Organização Internacional do Comércio. Algumas das disposições previstas no projeto de criação da Organização Internacional do Comércio foram implementadas a través do GATT (Acordo Geral sobre Tarifas Aduaneiras e o Comércio). O GATT, que foi substituído pela OMC a partir de 1995, tratava exclusivamente de mercadorias. Não tinha competência em matéria de produtos agrícolas, serviços ou propriedade intelectual, temas que foram incluídos no campo da OMC sem que a opinião pública do mundo inteiro fosse advertida de decisões que implicavam em mudanças importante na vida e na governabilidade das nações. Mas o projeto hoje em execução com a OMC pouco tem a ver com o que havia proposto Keynes.

Agora sabe-se que nos anos 80, países como India, Brasil e Argentina, que eram contra a inclusão de certos temas (serviços, propriedade intelectual e outros) entre os assuntos a serem supervisionados pela OMC, foram "convencidos" de que, com sua anuência, as finanças, os investimentos, seriam liberados, mas a agricultura também, com o fim dos subsídios. Estes países escancararam então suas portas. O resultado, como se sabe, foi catastrófico e a História julgará os chefes de estado responsáveis por este estado de coisas. Recentemente, os países ricos, em Cancún, quiseram repetir as mesmas manobras, mas encontraram pela frente um grupo de países, o Brasil à frente, que não se esqueceram da lição dos anos oitenta. Em relações internacionais, está provado que não se pode crer na palavra dos mais fortes, nem em promessas sem garantias.

A OMC, ao contrário de outras organizações internacionais cujas resoluções têm um efeito frequentemente apenas moral e são pouco coercitivas, tem poderes que, em alguns casos, poderiam ser considerados ilimitados. Em realidade, com a OMC, tentou-se organizar, desde 1995, uma espécie de governo econômico mundial. Esta organização exerce funções legislativas, obrigando os Estados membros a adaptar suas legislações às normas que ali são aprovadas e também judiciais. Em princípio, ao contrário do que se passa no FMI e no Banco Mundial, onde o direito de voto é ponderado ou seja depende das quotas parte de cada um, na

OMC, todos os países têm poderes iguais, cada país tem um voto. No entanto, na prática, estabeleceu-se um sistema de decisões por consenso que, até à reunião de Cancun, foi controlado pelo que na gíria interna da OMC, designa-se como o QUAD (de quadrilátero), integrado por Estados Unidos, Canadá, União européia e Japão.

Depois de Cancun, muitos jornalistas e diplomatas nos países ricos começam a dizer que a OMC não pode funcionar porque todos os países têm o direito de veto. Em realidade, o que lhes deixou irritados foi o fato de os países em desenvolvimento terem exigido que a regra democrática funcionasse e que assim a maioria passasse pelo menos a fazer com que seus interesses não fossem prejudicados. Foi o que ocorreu em Cancun. Se europeus e norte-americanos não aceitarem suspender ou pelo menos negociar a redução de seus subsídios, os demais países já não aceitarão imposições em relação a investimentos, troca de mercadorias ou qualquer outro tema. Mas, os países ricos e, em particular os Estados Unidos não se desarmam e já anunciaram que partem, de maneira mais clara, para o combate corpo a corpo. Se não conseguirem alcançar seus objetivos através da OMC vão provocar discussões bilaterais ou regionais como já estão fazendo, na América Latina, com o Chile e Colômbia e com países da América central e, no nível regional, com o NAFTA, no Norte, e com a ALCA, no Sul.

De qualquer forma, para se entender o contexto, é necessário recordar que, em abril de 1994, os estados membros que, em seguida criariam a OMC, aprovaram o Acordo Geral de Comécio de Servioços (AGCS) também conhecido pela sigla inglesa GATS –Global Agreement on Trade Services- com o objetivo de liberalizar completamente o comércio de todo tipo de serviço.

Quando o AGCS estabelece que "todos os serviços" estão cobertos neste instrumento legal, não os explicita. No entanto, em outubro de 1999, o secretariado da OMC, unilateralmente, definiu expressamente os serviços que, segundo seu critério, deveriam ser regulamentados pelo AGCS.

A lista, segundo a OMC, inclúi os serviços seguintes:

-administrativos das empresas, com inclusão dos serviços professionais e informáticos

-comunicações

-construção e engenharias

-distribuição

-educação

-meio ambiente

-finanças, com inclusão de seguros e de bancos

-saúde e serviços sociais

-serviços de lazer, culturais e desportivos

-transporte

Esta foi a lista elaborada inicialmente. Eram onze modalidades. Ao finalizá-la, os funcionários acrescentaram mais um tipo, completando portanto uma lista de doze para abarcar "outros serviços não incluídos na lista acima assinalada"...

INSATISFAÇÃO LATINO-AMERICANA

Este é um tema grave que provocou a reação da comunidade acadêmica no mundo inteiro. E com razão. Na medida em que o comércio é o critério dominante da definição de políticas educativas, a educação não será para todos. Será para aqueles que possam pagá-la. Não se respeitará a cultura local nem se atenderá de forma prioritária às necessidades nacionais e regionais. Não haverá restrição a pacotes fechados que não levem em consideração as características culturais, locais e que se constituem, como bem acentuou a delegação japonesa na OMC, em verdadeiras fábricas de diplomas sem qualidade. A definição de políticas educativas se elaborará no exterior e será definida não soberanamente pelos governos eleitos democraticamente, mas sim pelo jogo exclusivo do comércio, restringindo-se ainda mais a soberania dos países em desenvolvimento.

Neste campo, representantes da comunidade latino-americana têm demonstrado, como fizeram em Paris, durante a Conferência que comemorou os cinco anos da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior –CMES- (Paris + 5) uma insatisfação com algumas tendências nesta área que poderão prejudicar os esforços atuais na construção de espaços ibero-americanos ou o espaço entre Europa, América Latina e Caribe que espera-se seja consolidado na terceira reunião de chefes de estado destas regiões em maio de 2004, no México.

Um dos objetos desta irritação provém de uma série de atos esquizofrênicos por parte de algumas universidades européias que, em seus países, querem ser consideradas como bem público que presta um serviço à coletividade, mas quando chegam à América Latina, atuam como se o comércio fosse o único valor a ser respeitado.

Outro ponto de insatisfação com consequências que vão muito além dos encontros acadêmicos é ligado à questão do reconhecimento de diplomas. A obrigação de reconhecer qualquer diploma por razões meramente comerciais, implícita nos acordos da OMC que são contrários a qualquer limitação à circulação do comércio de serviços, é, de qualquer ponto de vista, inaceitável. Um acordo internacional neste domínio impõe-se de toda a evidência. A idéia de acreditação internacional surge então necessariamente. Mas, quem vai acreditar? Com que critérios? De que qualidade se fala? Qualidade sem pertinência? Podem as autoridades nacionais e as comunidades acadêmicas aceitarem que se entregue a grupos

estrangeiros a atribuição de dizer o que é qualidade e pertinência dentro dos territórios de cada país?

A UNESCO, desde os anos setenta, desenvolveu um programa de convenções e uma recomendação internacional sobre o reconhecimento de títulos e diplomas do ensino superior. Aí poder-se-ia encontrar um quadro para este tipo de ações, com a condição de que a organização dos comitês de aplicação das convenções sofresse modificações estruturais. Por enquanto, apenas representantes dos governos, muitas vezes diplomatas que nada entendem do tema, são chamados a deles participar. A recomendação, que é o único instrumento internacional existente neste domínio, não previu um mecanismo para sua aplicação e os europeus e norte-americanos (Estados Unidos e Canadá) que dispõem de uma convenção própria, imaginam que esta, sob seu controle, poderia oferecer este marco.

Recentemente, estabeleceu-se um grupo internacional para tratar deste tema. Foi iniciativa de europeus e norte-americanos que depois conseguiram incrustrar-se dentro da UNESCO. Recentemente, no início de 2003, o grupo reuniu-se em Paris, na sede da UNESCO. Onze membros que então compunham o grupo eram provenientes de: Reino Unido (3); Bélgica, setor flamengo (1), Estados Unidos (1), Japão (1), países nórdicos (1), América Latina representada por uma francesa vivendo no México (1), Nigéria, África do Sul e India (um cada um). Note-se que a representação da América Latina foi entregue a uma européia e os demais países em desenvolvimento são todos do Commonwealth, ou seja são historicamente ligados ao sistema e às tradições inglesas de ensino. Os países latinos da Europa e a América Latina estavam, em realidade, ausentes. É evidente que de um grupo assim constituído o sistema a ser apresentado como modelo será, quase necessariamente, de orientação anglo-saxônica.

UMA OUTRA GLOBALIZAÇÃO

Por outra parte, há que assinalar-se que, caso os governos aceitem as propostas em discussão dentro da OMC e que são igualmente encontradas nas formulações norte-americanas em seus acordos bilaterais ou regionais, não é apenas a educação que enfrentará este tipo de problemas. Todos os serviços serão afetados: comunicações, meio-ambiente, finanças, saúde, cultura, esportes etc. Tal orientação é coerente com o tipo de globalização que se impôs ao mundo na última década do Século XX. Há que perguntar-se então se outra globalização é possível e, no campo da educação, o que se pode fazer.

Há elementos que nos levam a uma resposta positiva. A movimentaçãoi criada no mundo inteiro em torno das idéias do Forum Social de Porto Alegre mostra que a idéia de que "outra globalização é possível", ganha o mundo. Dentro do sistema das Nações Unidas, a Universidade das Nações Unidas (www.unu.edu) dedica, hoje, grande parte de seu esforço a reflexões sobre este tema. O acesso dos países em desenvolvimento ao mercado dos países ricos sem protecionismo, o acesso destes países às decisões das instâncias financeiras multilaterais, o reforço da cooperação entre países que têm semelhanças culturais e econômicas ou que podem ter objetivos comuns dada a proximidade geográfica, a redução ou

exclusão da pobreza e da exclusão são alguns dos pontos, que, a meu ver, devem ser considerados essenciais na construção de uma nova globalização.

Na base de tudo isto, está o que propuseram os participantes da CMES de Paris, em 1998. O acesso à educação superior tem de ser igual para todos, não há educação superior sem qualidade e esta não existe sem pertinência, isto é, caso não fundamente suas orientaçãos a largo prazo em objetivos e necessidades sociais e, em particular, dentro de um respeito absoluto à diversidade cultural. Sem educação superior e sem um sistema de pesquisa adequado às suas necessidades, nenhum país pode aspirar a ser independente e a sobreviver no mundo atual. A educação superior, em si, é um serviço público e o objetivo de qualquer mobilização neste campo está na construção de uma sociedade melhor, em que a cidadania saia dos textos e dos discursos e entre nos costumes e ações de cada indivíduo e que, na esfera internacional, a comunidade mundial aprenda a viver em paz.

Estes princípios devem constituir a base para qualquer reforma do ensino superior que se promova nos Estados membros da UNESCO. Este foi o compromisso que assumiram representantes de mais de 180 países em 1998. Em realidade, foi com base neles que os participantes da Conferência Mundial do Ensino Superior estatuiram, no documento que adotaram relativo a um marco de ação prioritária, que cada estabelecimento de ensino superior defina, ou redefina, suas missões de acordo com as necesidades presentes e futuras da sociedade.

Dentro desta sugestão, encontramos, de fato, uma proposta para se realizar um debate profundamente democrático sobre a organização da sociedade e de verificar que função devem exercer, em tempo de globalização, as instituições de ensino superior. Para isto, é fundamental voltar à análise sobre a função do Estado que é sempre visto como um provedor de recursos financeiros, que custa caro e que não resolve todos os problemas da sociedade.
Muito raramente, questões são levantadas sobre os projetos que deve o Estado desenvolver e como devem organizar-se os poderes públicos para alcançar seus objetivos. E esta é uma tarefa coletiva de todos os cidadãos, que somente pode ser executada através de um amplo processo de debates e de consultas.

Frente ao que se passou recentemente em Cancun, países como Estados Unidos já decidiram o que fazer: vão investir ainda mais nos acordos bilaterais, como estão tentando fazer com a Colômbia e o Chile entre outros. Nestes casos, é mais fácil ao polo dominante impor seus pontos de vista a nações mais débeis e isto se aplica à América Latina, à Africa, à Asia, mas também a um grande número de países europeus. É tempo então de se reforçar alianças estratégicas como as regionais do Mercosur e do Tratado de Cooperação da Amazônia e o desenvolvimento de espaços como o ibero-americano ou mesmo a aliança entre Europa-América Latina e Caribe. Programas de mobilidade estudantil de estudantes, professores e pesquisadores nestes campos são importantes. O desenvolvimento de programas conjuntos de formação e de pesquisa deve fazer parte da estratégia. A filosofia básica dos projetos de cooperação não pode ser a venda de produtos educaivos mas ações de cooperação solidária, em que a transferência de conhecimento seja parte dos programas conjuntos e onde todos os componentes sejam tratados em nível de igualdade. No nível macro, o mundo acadêmico, dentro de sua competência, deve participar dos esforços para a revisão do funcionamento do

sistema multilateral em geral, e em particular das agências financeiras tipo Banco Mundial, FMI e OMC.

REFORMA DOS SISTEMAS E MODELOS

Hoje, em muitos países, questiona-se mais uma vez a situação do ensino superior e buscam-se fórmulas para reforma dos sistemas. A experiência do século XX, em particular após a crise mundial dos anos sessenta, deixou claro que não há nem pode haver modelos únicos. No caso brasileiro, duas medidas são urgentes:

1- uma revisão histórica de tudo o que foi feito no país, desde o modelo colonial implantado em particular pelos jesuitas, baseado no método e disciplina da "ratio studiorum", passando pela adoção de um sistema profissionalizante no tempo de Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, das reformas dos anos sessenta, para chegar, agora, ao impacto da globalização sobre o sistema brasileiro, em particular com o desenvolvimento das novas tecnologias e a privatização massiva do sistema, com a introdução do lucro como objetivo maior de um grande componente do sistema.

2- Analisar medidas urgentes que se impõem para melhorar o sistema: debater as missões de cada instituição, adaptar as estruturas de gestão às necessidades identificadas num quadro de autonomia e liberdades acadêmicas, prestação de contas à sociedade através de um sistema objetivo de avaliação e de acreditação, revisão do sistema de financiamento em bases objetivas e não passionais, democratização do sistema através da extensão do acesso aos grupos desfavorecidos da sociedade.

Dentro deste quadro, a questão dos modelos volta a ser fundamental. Influenciados por estágios no Exterior, muitos tendem a querer trazer para seu país o modelo no qual foram formados. Assim não é de se estranhar que, no Brasil, fale-se muito no modelo alemão, francês, inglês ou norte-americano. É para Inglaterra, Estados Unidos, Alemnha e França que vão a maioria dos brasileiros para completar sua formação no Exterior em nível de doutorado. No entanto, querer copiar mecanicamente estes modelos é um erro.

Uma das conclusões a que chegaram os que participaram do processo e das discussões preparatórias à CMES no mundo inteiro foi de que antes de se perguntar que tipo de universidade se quer construir, uma decisão deve ser tomada sobre o tipo de sociedade que se tem em vista. Isto é resultado da ligação profunda entre universidade e sociedade. Qualidade formal não é qualidade. Qualidade e pertinência são dois conceitos que se completam e que têm de coexistir.É certo que um novo projeto de nação requer um projeto específico de educação, em particular de ensino superior onde se formam os quadros dirgentes e se preparam os pesquisadores de que necessita o país.

Com relação aos modelos acima mencionados, além de se referirem a outras realidades, outros contextos culturais e sociais, não podemos deixar de ver que o modelo inglês atual é extremamente elitista. Como resultado de um processo iniciado pela Sra. Thatcher ao qual deu seguimento o sr. Tony Blair, o grande problema do sistema educacional, no nível superior na Inglaterra, é o permanente desequilíbrio na composição social dos que se beneficiam do

ensino superior. A conclusão é de pesquisadores do Instituto de Educação de Londres, que chamam a atenção para a falta de mobilidade social no sistema, concretizada pela ausência, no ensino superior, de jovens provenientes de setores ligados às classes operárias. Esta ausência, segundo os pesquisadores britânicos, se explica por uma série de fatores, entre eles a seleção, a concorrência, o elitismo e os mecanismos de financiamento das instituições e dos estudantes. Em realidade, a descrição dos pesquisadores ingleses é nítida: o sistema é cada vez mais elitista.

O modelo norte-americano é o que foi implantado no Brasil em 1968, através da aliança entre os militares brasileiros e os tecnocratas sejam os do Brasil mesmo, sejam os do USAID. É um modelo pragmático, empresarial, com muitos elementos organizacionais que mostraram ser operacionais. No entanto, com respeito a conteúdos, nada há de mais materialista e tecnocrático. Conduz a um desenvolvimento sem alma, baseado na competição e na dominação. O momento é de rever este modelo, guardando elementos positivos que foi capaz de produzir, mas rechaçando tudo o que de negativo e anti-democrático ele tem. Querer imitar os modelos alemão e francês tampouco tem sentido. Em matéria de ensino superior, desde 1968, o que mais se destaca na França são os intentos de se lançarem projetos de reformas universitárias, uma se sobrepondo às outras, nenhuma sendo capaz de eliminar as insatisfações de todos os setores, dos professores, dos estudantes, da sociedade em geral.

Apesar de todos os diagnósticos feitos, o sistema francês não consegue se libertar de um sistema dual, onde as grandes escolas são reservadas para as elites, a seleção aí sendo rigorosa, enquanto que a massa vai para universidades cada vez mais desprestigiadas. Além do mais, os europeus agora estão implicados no já famoso processo de Bolonha, onde a reforma visa a uma modernização de estruturas com adoção de sistemas de créditos, o desenvolvimento de um percurso semelhante em todos os países (gradução, mestrado, doutorado) e outras iniciativas que, para brasileiros e muitos latino-americanos, nada têm de novo. É uma repetição, no velho mundo, da adaptação dos sistemas ao modelo norte-americano, processo vivido na América Latina no final dos anos 60 e princípio dos anos 70. Facilitará o reconhecimento de estudos, estimulará a mobilidade de estudantes, pesquisadores e professores. Mas, poderá favorecer também a consolidação de um processo já mais que visível na Inglaterra, ou seja o de "portoriquização" dos países europeus, com a transformação da Europa numa grande Inglaterra, ou numa federação de países livres associados.

Ha quem queira centrar a discussão sobre modelos na separação entre presencial e virtual. A existência do virtual é decorrência do progresso das novas tecnologias, internet em particular. Até recentemente, muitos acreditavam que uma universidade cem por cento virtual não podia existir. A Universidade Aberta da Catalunha –UOC- (www.uoc.edu) provou que essa impressão era falsa. Dentro de condições muito particulares, é possível, é eficaz e demonstra resultados iguais ou melhores que os das universidades tradicionais. Mas a tendência, hoje, no mundo inteiro, é que o conjunto dos estabelecimentos de ensino superior utilize os diferentes métodos mesclando o virtual com o presencial. Não há dúvidas de que o virtual traz certas vantagens ao sistema como:

- Aprendizagem sem restrição de tempo nem de espaço;

- Possibilidades de organizar os cursos segundo módulos e calendários flexíveis e que atendam às necessidades individuais de aprendizagem;

- Maior responsabilidade do estudante no processo de aprendizagem.

CONCLUSÕES

Quando preparávamos o programa do ensino superior da UNESCO a ser incluído no seu programa de prazo médio que cobriria um período de seis anos (1990 a 1995), observou-se, com base em reflexões feitas no mundo inteiro, que um plano de ação para melhorar o ensino superior, de maneira a lhe permitir de colaborar com a construção de uma sociedade mais justa e democrátic, poderia focalizar quatro temas vinculados entre si:

a) programas de estudo (conteúdos, estrutura dos planos e programas, integração entre formação e pesquisa, vínculos com o mundo do trabalho etc);

b) inovações (formação pedagógica do professorado e a utilização de novas tecnologias);

c) aspectos institucionais (capacidade de gestão, diversificação das fontes de financiamento, avaliação institucional e individual, entre outras;

d) o estímulo à cooperação regional e internacional

O fundamental, então, parece ser que, respeitada a autonomia e as liberdades acadêmicas, cada universidade adote um modelo adaptado às suas condições, respeitados alguns princípios básicos que, aliás, foram reforçados pela Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998:

1. o acesso deve ser o mais aberto possível, sem discriminação e sem favoritismos. A democratização aliada à qualidade com pertinência são básicos.

2. é necessário incluir uma dose de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdiciplinaridade, fundamentais para que a formação e a pesquisa sejam eficazes e pertinentes. A realidade não é separada por profissões.

3. Todo sistema deve integrar pesquisa e formação, o que não impede a existência de instituições voltadas mais para a formação, segundo necessidades de cada sociedade. A integração no nível macro de educação com ciência e tecnologia impõe-se também, não se podendo aceitar que, num país como o Brasil, instituições como CPq e CAPES desenvolvam políticas que não sejam coerentes entre si. Além do mais, é necessário distinguir a pesquisa como método pedagógico. Sem ela não há formação em nível superior. Todo estudante deve aprender a raciocinar, a questionar, a criticar a realidade. Isto é diferente de fazer pesquisa aprofundada em temas específicos, necessária em nível de país, não imprescindível em todos os estabelecimentos.

4. o estudante deve ser o centro da atenção da instituição. O professor deve se adaptar a novas funções que fazem dele mais um animador que um transmissor de conhecimento.

5. a cooperação entre instituições e sistemas é fundamental, pois nos dias de hoje, nenhuma instituição, por melhor que seja, pode ser eficiente em todos os campos e acompanhar a evolução em todos seus aspectos.

6. Independentemente da propriedade jurídica dos estabelecimentos, o ensino superior deve ser considerado um bem público, colaborando para a construção de uma sociedade mais justa. O Estado tem o direito de elegar, autorizar ou conceder o poder de ministrar o ensino superior a fundações ou grupos específicos da sociedade, mas as decisões neste nível devem ser tomadas em seu seio e não em organismos dependentes do exterior.

7. Igualmente, a prestação de contas à sociedade é uma necessidade e mecanismos de acreditação e de avaliação objetivos e independentes devem ser criados dentro de cada sistema e, em hipótese alguma, podem ser impostos de fora, como pretendem alguns, atualmente.

Em síntese, não há modelos a serem imitados. A universidade do Século XXI tem de ser construida pelos elementos que constituem cada sociedade. Razão tinha o ex-reitor da UnB e atual ministro da educação, Cristóvam Buarque, que, em documento publicado em 1993 ("A aventura da universidade") dizia que as funções das universidades se definem com base em cinco vetores:

1) Participar da ampliação do patrimônio cultural da humanidade e da sociedade local e fazer avançar o mais puro e descomprometido pensamento em todas as áreas, de maneira a ter as bases de uma sociedade intelectualmente criativa e sofisticada;

2) Criticar as ameaças à estabilidade nacional, condenar as desigualdades e propor alternativas que visem a distribuir eficentemente o bem-estar, a cultura e a liberdade;

3) Entender o país, suas especificidades e conhecer seu potencial, identificar e definir suas necessidades, obviamente com perspectivas universais, no espaço e no tempo, na geografia e na história;

4) Ajudar no desempenho do retrato do que se deseja para a sociedade no novo futuro, formular alternativas para chegar a este futuro desejado, sem ignorar a realidade herdada e sem desconhecer os limites do possível;

5) Criar as bases científicas e tecnológicas que permitam transformar os recursos disponíveis no conjunto de bens e serviços necessários ao bem-estar social e formar mão-de-obra necessária para produzir estas funções".

Finalmente, numa linha semelhante à que propôs a CMES com respeito à definição de missões, Cristóvam Buarque sugeriu, já em 1993, que cada universidade deveria "definir sua vocação de pensar e construir o futuro do país, tanto no que se refere às suas bases materiais como à sua superestrutura intelectual; todos os departamentos têm funções a cumprir neste projeto; a pluralidade é em si a própria razão de ser da universidade, e não há como imaginar a possibilidade de linhas ideológicas e metodológicas únicas..."

REFERÊNCIAS BÁSICAS

1) AUCC, EUA, ACE y CHEA. "Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'Accord général sur le commerce des services", 2001. (Versión francesa en Internet disponible en www.aucc.ca.)

2) BROVETTO, Jorge. "A educação na América Latina: balanço e perspectivas", pág. 345 a 356. En: TRINDADE, Hélgio, y BLANQUES, Jean-Michel (org.). Os desafios da educação na América Latina. Coleção universi@s. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

3) BUARQUE Cristóvam- A Aventura da Universidade- Paz e Terra, UNESP, 1993

4) BUARQUE, Cristóvam. "The university at a crossroad". Discurso de abertura da conferência organizada pela Unesco em comemoração dos cinco anos da CMES en París +5.

5) CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas). Informe Universidad 2000. Madrid, 2000.

6) CUNHA, Luiz Antônio – A Universidade Temporã – Civilização Brasileira- 1980; A Universidade Crítica (Francisco Alves), 1982 e A Universidade reformanda (Francisco Alves), 1988.

7) DEEPAK NAYYAR (editor). Governing Globalization. UNU/Wider Studies in Development Economics. Oxford University Press, 2002.

8) DIAS, Marco Antonio R. "Utopía y comercialización en la educación superior del siglo XXI",pág. 11 a 44. In: Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Perspectivas de la educación superior en el siglo XXI. (M.A.R. Dias, coordinador). Madrid: CRUE, 2002.

9) DIAS, Marco Antonio R. "A OMC e a educação superior para o mercado" - pgs. 45 a 80- in A educação superior frente a Davos, organizado por Jorge Brovetto, Miguel Rojas Mix y Wrana M. Panizzi, Editora UFRGS, 2003.

10) DIAS, Marco Antonio R. "Lo público, lo privado y la internacionalización en la educación superior", pág. 23 a 64. In: Córdoba Eje XXI. La universidad pública en la respuesta iberoamericana a la globalización, organizado por Jorge González, M.R. Mix y J. Brovetto, Universidad Nacional de Córdoba, AUGM, Junta de Extremadura y CEXECI, 2003.

11) DONIDA, Domingos Armando. Cooperação Internacional. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Centro de Ciências Humanas, São Leopoldo, Brasil, nov. 2002.

12) FERRER LLOP, Josep. "El marco jurídico del desarrollo universitario en España." Presentación hecha en Barcelona durante a asambléia geral da rede CINDA, 2003.

13) HETTNE, Bjorn. "The new regionalism. Implications for global development and international security". Wider. World Institute for Development Economics Research. Helsinki. UNU, 1993.

14) KNIGHT, Jane. "Trade in Higher Education Services: the implication of GATS"- Report. www.obhe.ac.uk, 2002.

15) MAYOR ZARAGOZA, Federico. "Hacia una nueva educación superior". Discurso de encerramento da Conferência Regional sobre Políticas e Estratégias para a Transformação da Educação Superior na América Latina e no Caribe, realizada en La Habana, Cuba, de 18 a 22 de novembro de 1996. In: "Hacia una nueva educación superior". Colección Respuestas. Caracas, Venezuela: Ediciones Cresalc/UNESCO, 1997.

16) OCDE. "Redéfinir l'enseignement tertiaire". Também em inglês: "Redefining Tertiary Education". 1998.

17) ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO (OMC). Os documentos da OMC citados neste trabalho podem ser encontrados na página web da OMC (www.wto.org), em particular na parte relativa aos serviços.

18) RIBEIRO, Darcy – A Universidade necessária – Paz e Terra- 4ª. Edição- 1982

19) RICUPERO, Rubens. Rebuilding confidence in the multilateral trading system: closing the 'legitmacy gap', pág. 37 a 58, capítulo 3. Em SAMPSON, Gary P. (editor). "The role of the World Trade Organization in Global Governance". UNU Press, 2001.

20) ROSSATO, Ricardo – Universidade – Nove Séculos de História- Editora Universitária – Universidade de Passo Fundo – 1998.

21) SAMPSON, Gary P. (editor). The role of the World Trade Organization in Global Governance. United Nations University Press. UNU; Tokyo, París, Nueva York, 2001.

22) THE ECONOMIST – Special report – America's deficit- pgs. 24-26- edição de 8 a 14 de novembro de 2003.

23) UNESCO. Conferencia Mundial sobre o Ensino Superior. París, de 5 a 9 de outubro de 1998:

24) SAMPSON, Gary P. (editor). The role of the World Trade Organization in Global Governance. United Nations University Press. UNU; Tokyo, París, Nueva York, 2001.

25) THE ECONOMIST – Special report – America's deficit- pgs. 24-26- edição de 8 a 14 de novembro de 2003.

26) UNESCO. Conferencia Mundial sobre o Ensino Superior. París, de 5 a 9 de outubro de 1998.

B- ARTIGO NO CORREIO BRAZILIENSE – 25.11.2003

OPINIÃO Correio B 25

Espaços solidários em tempos de obscurantismo

MARCO ANTONIO R. DIAS

Assistente especial do reitor da Universidade das Nações Unidas

Os historiadores designam o século 18 como o século das luzes, caracterizado pela confiança no progresso da razão e da ciência para eliminar a ignorância e a superstição. Foi um período glorioso da humanidade. Como definirão os historiadores do futuro o fim do século 20 e, principalmente, o princípio do século 21? Um tempo de obscurantismo. Confunde-se democracia com poder arbitrário, conceitos como os de liberdade para ações unilaterais em oposição à maioria dos Estados das Nações Unidas.

Um fato importante ocorreu em 1989, quando John Williamson forjou os princípios do Consenso de Washington: privatizações, abertura da economia, desregulamentação e controle da inflação e do déficit público, liberalização dos fluxos de capital financeiro, redução da ação do Estado. Anunciou-se que o comércio traria prosperidade para todos, mas os países em via de desenvolvimento que acreditaram nesse dogma empobrecem e vêem aparecer mecanismos, como os da OMC e os projetos norte-americanos para a Alca, que os excluem do poder de decisão. Os países industrializados consolidam políticas protecionistas e reduzem projetos de cooperação.

Não se confirmaram as previsões otimistas, dos finais dos anos 80, de que uma nova ordem democrática seria implantada no mundo, com distribuição mais justa dos produtos econômicos e adoção de princípios éticos no governo dos países como nas relações internacionais. Em lugar de liberdade de expressão, é a censura que se impõe em toda a parte, provocada pelos poderes político e econômico. Em lugar de princípios éticos, é a corrupção que se generaliza.

Muito se faz para debilitar as Nações Unidas, impedindo-a de promover a paz e o desenvolvimento de todos os países. Não há desenvolvimento se não há respeito pelos valores culturais e se não se tomam medidas capazes de garantir a igualdade de oportunidades econômicas a todos os cidadãos.

Países em desenvolvimento se transformaram em exportadores de capitais para os países do hemisfério norte. As bases da economia norte-americana hoje são a indústria militar e serviços de diversa natureza. Isso pode significar que a guerra permanente se tenha transformado em necessidade. E para controlar os serviços, o controle do saber é fundamental. A paz e a solidariedade são obstáculos a uma hegemonia centrada nessa realidade e necessidades — elementos adicionais aos tempos de obscurantismo.

Caso os governos aceitem as propostas em discussão na OMC, não apenas a educação enfrentará problemas, mas todos os serviços serão afetados. Tal orientação é coerente com o tipo de globalização que se impôs a do na última década do século 20. S outra globalização é possível? As idéia rum Social de Porto Alegre mostrar "outra globalização é possível" ga mundo. A Universidade das Nações dedica parte de seu esforço ao tema.

O acesso à educação superior ten igual para todos. Não há educação s sem qualidade e esta não existe sem p cia. Sem educação superior e sem um a do sistema de pesquisa, um país não p pirar a ser independente e a sobrev mundo atual. É tempo de reforçar alia tratégicas, com ações de cooperação so

Hoje muitos países questionam o superior. Um novo projeto de nação um projeto específico de educação, en cular de ensino superior, onde se forn quadros dirigentes e se preparam os p sadores de que necessita o país. Não h delos a serem imitados. A universidade culo 21 tem de ser construída pelos eler que constituem cada sociedade.

Uma das conclusões a que poderia gar os participantes do Seminário In cional Universidade 21, que aconte Brasília de hoje a quinta-feira, patroc pelo MEC, é a de pôr em execução un propostas da Conferência Mundial s Ensino Superior: levar às ruas o debat a participação de todos os segmentos ciedade, sobre quais devem ser as m da universidade, agora, no Brasil, e devem elas organizar-se para atingir o objetivos. São decisões a serem tomad toda a sociedade.

DOCUMENTO NÚMERO 5

COOPERAÇÃO INTERUNIVERSITÁRIA NA CRIAÇÃO DO ESPAÇO EUROPA-AMÉRICA LATINA- CARIBE

Porto Alegre, 29 de novembro de 2003- Reunião do Conselho Executivo do Conselho Universitário Ibero-Americano (CUIB).

II REUNIÃO
PLENÁRIA DO CUIB
CONSELHO UNIVERSITÁRIO IBERO-AMERICANO
29 e 30 de novembro de 2003
UFRGS - PORTO ALEGRE, RS BRASIL
CUIB
CONSEJO UNIVERSITARIO
IBEROAMERICANO
ANDIFES
UFRGS

COOPERAÇÃO INTERUNIVERSITÁRIA NA CRIAÇÃO DO ESPAÇO EUROPA-AMÉRICA LATINA- CARIBE

Professor Marco Antonio R. Dias
Assessor especial do reitor da UNU

Porto Alegre, 29 de novembro de 2003- Reunião do Conselho Executivo do Conselho Universitário Ibero-Americano (CUIB)

Quando jovem estudante no curso secundário, nos anos cinqüenta, tive um professor de Literatura que, apesar de nunca ter conseguido me motivar profundamente para sua matéria, acabou me marcando profundamente por uma observação que repetia permanentemente: quando se analisa um problema, quando se quer compreender um fato histórico, quando alguém quer se posicionar face a uma realidade social, é necessário sempre ter em mente a combinação de dois elementos imprescindíveis que são as coordenadas de tempo e de espaço.

Desde então, observei que o Professor Danilo Geraldo de Lima tinha razão e, nos casos, que abordamos agora, seja o da criação de um espaço latino-americano, seja o do desenvolvimento de um espaço ibero-americano, seja o da construção de um grande espaço Europa-América Latina, Caribe, é necessário analisar as coordenadas de tempo e espaço e ver que tempos são estes que estamos vivendo.

TEMPOS DE OBSCURANTISMO

Recentemente, no dia 25 de setembro de 2003, tive a honra de ser convidado Barcelona, Espanha, que teve por título "Espaços de solidariedade em tempos de obscurantismo". Tentei mostrar que vivemos um período de obscurantismo. As Nações Unidas foram criadas para assegurar e desenvolver a paz. No entanto, países poderosos militar e economicamente tentam transformar esta organização num cartório para registrar e ratificar deliberações tomadas unilateralmente pelos governos destes países. Assim, guerras são declaradas e países são invadidos sem o aval do Conselho de Segurança da ONU. O obscurantismo tem outras facetas: num período em que a sociedade do conhecimento se consolida, em que o progresso científico e tecnológico alcançou níveis até pouco tempo inimagináveis, a miséria e a exclusão de continentes inteiros como a África são também uma realidade visível. A humanidade teve seu século das luzes. Os historiadores do futuro, com toda a certeza, vão designar o período atual como "tempos de obscurantismo".

Na área econômica, é a lei da selva que predomina. A desordem é total e absoluta e talvez tenha atingido seu ápice. Como analisou há poucas semanas, o jornal conservador inglês, "The Economist", um só país, os Estados Unidos, atingirá, este ano, um déficit colossal da ordem de 600 bilhões de dólares, resultado de um consumo desenfreado de uma sociedade que, além disso, dispõe de um poder militar para impor este estado de coisas, através do Pentágono, e que fabrica os dólares de que necessita para financiar esta verdadeira farra. Evidentemente, precisamos saber quem está pagando esta conta.

O cientista político norte-americano, Gunther Frank, nos fornece algumas pistas, Em agosto deste ano (2003), no Rio de Janeiro, em um seminário sobre hegemonia e contra-hegemonia em tempos de globalização, sob os auspícios da UNESCO e da Universidade das Nações Unidas, coordenado pelo cientista político brasileiro Theotônio dos Santos Jr., este especialista norte-americano revelou que quem está pagando esta fatura são a China, o Japão, a Europa, que financiam o déficit dos Estados Unidos com a compra de bônus do governo norte-americano e com a valorização do euro, e nós, os países em desenvolvimento, através dos juros da dívida externa. O resultado está aí: países como o Brasil não dispõem de recursos

para programas sociais, a carga fiscal sobre os cidadãos é cada vez mais pesada, as universidades públicas são "sucateadas", tudo para honrar os chamados compromissos financeiros com bancos e governos estrangeiros.

IMPORTÂNCIA DOS SERVIÇOS

O jornal conservador "The Economist", juntamente com publicações como o "Le Monde Diplomatique" tem-se revelado uma fonte de informações importante sobre estas coordenadas de tempo e sobre os temas que estamos discutindo. Na edição de 7 de dezembro de 2002 de "The Economist", Robert Zoelick, representante dos Estados Unidos na Organização Mundial do Comércio, informou que atualmente 80% da economia norte-americana são vinculados aos serviços. Outra área importante da economia norte-americana, sabemos todos, é constituída pela indústria armamentista. As conseqüências desta realidade para o mundo todo não podem ser ignoradas. Os Estados Unidos decidiram controlar os serviços em escala mundial. Hoje, para eles, já não é prioritário ter fábricas de geladeiras e de eletro-domésticos em seus territórios. É o saber, a fonte de ciência e de tecnologia, seu comércio que lhes interessa em primeiro lugar.

As razões para tal decisão são de ordem econômica, mas também políticas. Quem controla os serviços, controla todo o processo de produção. E, ainda por cima, passa a garantir a hegemonia política. Não é exagero dizer que, hoje, quem controla o saber, controla o mundo. Uma reunião da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), o clube dos países ricos com sede em Paris, em agosto de 1998, oficializou a política destes países com vistas à obtenção da universalização, em seus territórios, do acesso ao ensino superior. Este deixa de ser um privilégio. Todo jovem, entre 17 e 24 anos, deve ter acesso a uma forma qualquer de ensino terciário, como eles denominam esta faixa de ensino.

Nos debates realizados durante esta reunião, ficou claro que existia uma consciência nítida entre os participantes que universalizar o acesso ao ensino superior era a condição que se requeria dos países desenvolvidos para garantir sua hegemonia na economia mundial. Estas coordenadas nos fornecem também os elementos de compreensão suficientes para ilustrar o porquê do empenho dos Estados Unidos e outros países em colocar todos os serviços sob o controle das normas da Organização Mundial do Comércio, uma organização criada dentro do movimento de expansão da aplicação do Consenso de Washington.

Este consenso, vale a pena recordar, é a denominação que se deu à formulação elaborada em 1989 por um economista inglês, John Williamson, para reforçar a política generalizada em favor do livre intercâmbio, através de privatizações, abertura da economia, controle da inflação e do déficit público, desregulamentação da economia, prioridade, nos países em desenvolvimento, ao pagamento dos juros da dívida externa.

A análise destas coordenadas que acabamos de mencionar, serve também para explicar o que se passa neste momento no mundo após o fracasso da conferência da OMC em Cancun. Até então, na OMC –teoricamente uma organização democrática, onde diferentemente do que se passa no FMI e no Banco Mundial- cada país tinha direito a um voto, independentemente de seu peso político, militar ou financeiro. Na prática, funcionava um sistema de consenso

imposto pelos países mais ricos do mundo, o QUAD, corruptela de quadrilátero, que servia para designar o conjunto integrado pelos Estados Unidos, União européia, Japão e Canadá que se reuniam, elaboravam as bases para um consenso que, em seguida, eram levadas aos demais países sem que estes dispusessem de poder real para negociar sua revisão.

Este sistema vigorou, sem rachadura, até dezembro de 1999, em Seattle, e acabou de se romper recentemente em Cancun, quando um grupo de países, entre os quais se destacaram Brasil, Índia e China, resolveram dizer não, decidiram dar um basta, e exigiram que os interesses de todos fossem levados em consideração nas discussões e decisões. Isto gerou um impasse. Disso muito se falou no mundo inteiro. O que faltou ver foi que esta decisão dos países em desenvolvimento rompeu com um processo profundamente anti-democrático.

De seu lado, os Estados Unidos imediatamente se adaptaram à nova situação e o Sr. Robert Zoelick anunciou que, se for impossível atingir seus objetivos dentro da OMC, a alternativa será partir para, como se diz no Brasil, um "corpo-a-corpo", ou seja, desenvolver negociações bilaterais. A OMC pode passar, então, a ser vista pelos Estados Unidos e os demais países ricos como uma organização inoperante, pois não lhes permite atingir seus objetivos. Os que mais falam em democracia e, até um passado recente, em mundo livre, uma vez mais impedem a democracia de funcionar corretamente. Note-se, por fim, que no mundo ibero-americano, o "corpo-a-corpo" já começou com alguns países, como Chile, Costa Rica e Colômbia. Os resultados são tão previsíveis quanto em lutas de boxe em que, de um lado esteja o campeão dos peso-pesados e do outros uns pobres peso-pena.

ESTADO DE GUERRA PERMANENTE

Outra conseqüência do estado da economia mundial e do déficit colossal dos Estados Unidos poderá ser o de chegarmos a um estado de guerra permanente. De fato, uma derrocada da indústria de armamentos nos Estados Unidos crearia problemas graves para a economia deste país. É necessário que ela produza cada vez mais e, evidentemente, que seus produtos, cada vez mais sofisticados, sejam gastos e não fiquem estocados. A guerra passa a ser uma necessidade econômica permanente. Nos últimos tempos, tivemos Kosovo, Afganistão e Iraque. Qual será, agora, "a bola da vez" é a pergunta que se faz em toda a parte. Esperemos que não seja a Colômbia e, a partir deste país, a Amazônia em sua integralidade. Pretextos não faltarão aos industriais de armas.

Neste quadro, um atentado como o das torres gêmeas, em Nova Iorque, mostrou a fragilidade do sistema norte-americano, mas, em contrapartida, deu aos industriais da guerra os argumentos que lhes faltavam para o incentivo ao reforço de sua produção. Não há que se justificar a loucura de ataques a cidadãos civis indefensos, mas, neste episódio, visto de maneira mais ampla que o espetáculo colorido da televisão, encontra explicação para muito do obscurantismo que domina, desde então, o mundo. Tais fatos mostram também que os povos e países que não querem entrar em nenhuma destas esferas de loucura e de obscurantismo, não podem viver isolados. O Professor Galo, da Colômbia, recordava, há pouco, o poeta Antonio Machado, para quem "um coração solitário, não é coração".

Da mesma maneira, nenhuma pessoa, nenhuma instituição, inclusive nenhum estabelecimento de ensino superior pode viver isolado. No nível de governos, de estados, o que se deve buscar é a criação de espaços políticos novos, baseados em realidades sólidas: agrupamentos geográficos, sociais e culturais são mais que nunca, necessários. É fundamental, pois, o desenvolvimento do Mercosul e o fortalecimento de espaços como o latino-americano, o ibero-americano e, agora, o grande espaço Europa-América Lati na, que se espera ver consolidado na reunião de cúpula (cimeira) prevista para maio de 2004, no México.

Estes espaços não podem ser excludentes. O exemplo das Nações Unidas, criada justamente para que a diversidade possa funcionar, que elementos contrários sejam convidados a dialogar e a encontrar pontos de entendimento, estes novos espaços não podem ser excludentes. Como aceitar por exemplo, dentro do espaço latino-americano e do Caribe, um país, um único país, seja excluído, por imposição daquele que é o economicamente mais forte? Como acreditar em propostas como a da ALCA que visam à troca de bens e capitais entre os países que não são iguais, excluindo a diversidade cultural e impedindo a mobilidade de pessoas, com a construção de muros como o que foi lançado na fronteira do México com os Estados Unidos, muro da vergonha, como igualmente poderia ser denominado o que se constrói, neste momento, na Palestina?

ESPAÇO EUROPA-AMÉRICA LATINA E CARIBE

É, pois, neste marco que se insere o reforço pela criação de um espaço Europa-América Latina-Caribe. A Europa está, justo neste momento, pondo em execução sua decisão de ampliar sua área pela incorporação de mais 10 países, consolidando o sonho daqueles que sempre almejaram a construção, no espaço geográfico europeu, de uma grande área multi-cultural e multi-racial, aonde a cultura de paz venha, finalmente, se sobrepor numa região onde, durante séculos, foi a cultura da guerra que prevaleceu.

Não há dúvidas de que a Europa terá problemas sérios com esta incorporação e, como acadêmico, ainda que correndo o risco do politicamente incorreto, não posso deixar de mencionar a hipótese levantada por vários analistas e observadores de que o risco é forte de que, com esta expansão, verdadeiros "cavalos de Tróia" poderão ser absorvidos pela União européia, com representantes de países, onde os políticos que dominam a cena atualmente parece não terem, na prática, maior interesse na construção de uma Europa unida, grande e forte, em todos os aspectos desde o econômico até o da diversidade cultural.

No entanto, podemos assinalar que esta perspectiva e esta realidade não são contraditórias, como poderia parecer inicialmente, com uma abertura da Europa em direção à América Latina e ao Caribe e vice-versa. Uma aliança, uma coordenação de esforços, quem sabe um dia, uma integração, poderia ser imaginada com base em laços históricos e culturais. As duas perspectivas são ou podem ser complementares. Desnecessário falar da importância econômica de uma tal orientação. Utilizando a linguagem que entendem os adeptos do "consenso de Washington", a América Latina e o Caribe, em sua integralidade, formam um grande mercado que pode ser benéfico para a Europa. E todos sabem que, desde já, a Europa

poderia se transformar no principal mercado para a América Latina e o Caribe, com a condição, no entanto, que o pólo mais forte não aja como elemento monopolista e monolítico.

Há pouco menos de um ano, em dezembro de 2002, fui convidado, por indicação dos embaixadores latino-americanos em Bruxelas, a falar numa reunião de altos funcionários e diplomáticos encarregados de preparar a reunião de cúpula do México em 2004 ("Cooperação interuniversitária no espaço Europa-América Latina e Caribe" – 4 de dezembro de 2002- existe texto em espanhol, tradução de Maria Verónica Gandini). Tive, então, a oportunidade de dizer que a manutenção da política européia de subsídios agrícolas é prejudicial a qualquer tipo de cooperação entre Europa e América Latina, inclusive no campo do ensino superior. Para cada vaca que pasta nos campos europeus, a União européia paga o equivalente a pelo menos dois euros, quantia que é superior àquela com que sobrevivem milhões de pessoas na América latina.

O tema, em realidade, é complexo e não deveria se prestar a demagogias. Os europeus argumentam dizendo da necessidade de proteger suas populações e a chamada agricultura de "terroir", palavra que não pode ser traduzida apenas como território. Além do espaço físico, ela tem uma conotação mais ampla, em que frequentemente, aspectos históricos e culturais são tomados em consideração. O queijo camembert, por exemplo, não é apenas um produto comercial. É, nesta perspectiva, um verdadeiro produto cultural. No entanto, muitos analistas insistem dizendo que o que se protege com os subsídios não são os pequenos agricultores do "terroir", mas grandes grupos agro-industriais que, sem uma proteção do Estado, não resistiriam à entrada mais livre de produtos como os brasileiros.

Este é, realmente, um pré-requisito para o desenvolvimento da cooperação. Hoje, o que os europeus provocam de perdas com os subsídios é maior que toda a contribuição que ainda mantêm para o desenvolvimento de regiões como América Latina e o Caribe. Mas, há outros obstáculos. Alguns são de atitude. Recentemente, li em uma publicação européia, talvez no jornal espanhol "El País", de Madri, comentários sobre os problemas criados para a Espanha pela atitude arrogante de certos executivos espanhóis que se instalaram recentemente, na América Latina, com a chegada maciça de capitais espanhóis em setores industriais e bancários da América latina.

EXEMPLOS DE COOPERAÇÃO SOLIDÁRIA

A cooperação deve ser solidária e entre iguais. De outra forma, teremos de aceitar aquilo que defendem que cooperação é sinônimo de comércio. Chegando a este ponto da análise, podemos, então, perguntar, se a cooperação baseada na solidariedade é possível ou se tudo isto é uma utopia irrealizável. Como resposta, trago à consideração de todos, alguns exemplos concretos. No quadro da UNESCO, vários projetos de cooperação solidária foram bem sucedidos no marco do programa UNITWIN-Cátedras UNESCO lançado no início dos anos noventa. Assim, num destes projetos, a Universidade de Las Palmas de Gran Canaria, unidas à Universidade de Pau na França e uma universidade inglesa, uniram-se em rede com universidades do sul do Marrocos, da Mauritânia e do Senegal (Université de Saint Louis) para o desenvolvimento de redes de informação nestes países africanos que, na época, não dispunham ainda de um sistema eficaz de acesso a internet. Apesar da diferença de situação

entre os diversos participantes, os programas foram decididos conjuntamente e, no conselho, todos eram iguais.

Podemos mencionar alguns exemplos mais próximos de nossa realidade. A Universidade das Nações Unidas e a UNESCO estão patrocinando a elaboração de um programa para um curso virtual, em nível de especialização, no campo das políticas científicas e tecnológicas da Amazônia, que contará com o apoio técnico da Universidade Aberta da Catalunha. O curso se destinará a professores universitários, pessoal de agências de desenvolvimento e funcionários trabalhando com políticas científicas e tecnológicas nos diversos países amazônicos. Retoma o que de positivo houve, tempos atrás, com curso semelhante, com base presencial, notando-se que vários ex-alunos estão hoje trabalhando nesta área em seus respectivos países ou mesmo na Organização do Tratado de Cooperação Amazônica. O programa foi elaborado por participantes dos diversos países envolvidos.

A UOC – Universidade Aberta da Catalunha- após discussões de seus representantes com os Ministros Cristóvam Buarque (Educação) e Roberto Amaral (Ciência e Tecnologia) do Brasil, colocou à disposição destes ministérios para projetos de interesse social toda sua metodologia e plataformas de ensino virtual.

Outro exemplo interessante vem de Minas Gerais, onde, também sob os auspícios da Universidade das Nações Unidas, desenvolve-se um amplo programa de formação em exercício de professores das quatro primeiras séries. Trata-se do Programa Veredas, originário do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária, que, com a participação da UNU, da Universidade de Las Palmas em Gran Canaria e de professores oriundos das Universidades Federal de Minas Gerais, Mato Grosso e Santa Catarina, conta com um programa de qualidade que, hoje, em Minas Gerais, está formando 15 mil professores, através da implementação por parte de uma rede de 18 universidades públicas, comunitárias e privadas.

FORMAS DE COOPERAÇÃO

A cooperação solidária, entre iguais, é, pois possível. É uma utopia realista. Pode se concretizar. Em conseqüência, a integração através da cooperação interuniversitária é uma meta a ser buscada dentro dos novos espaços que se pretende criar ou desenvolver. E os objetivos desta cooperação são múltiplos: desenvolver uma política e gestão da educação superior com vistas a minorar a exclusão; desenvolver programas de pesquisa em diversos níveis utilizando novas tecnologias; levar adiante projetos conjuntos visando ao desenvolvimento sustentável.

A CRUE acaba de distribuir um documento contendo sugestões para temas que seriam desenvolvidos por esta cooperação e que merecem ser analisados, em detalhe, por todos os que trabalham nesta área. Em particular, uma atenção especial deve ser dada aos esforços da CRUE para o desenvolvimento de programas conjuntos de pós-graduação em que os interesses de todas as partes sejam devidamente levados em consideração. A Secretaria de Cooperação ibero-americana da Organização Ibero-Americana de Educação, Ciência e Cultura -OEI- também divulgou um documento "Análise e potencialidades da cooperação ibero-americana em ensino superior" que merece ser considerado. Uma análise detalhada foi

elaborada e propostas apresentadas nos campos de políticas, organização e gestão do ensino superior; formação de pré-graduação, pós-graduação, contínua, à distância e virtual; pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico; extensão e vinculação das instituições de ensino superior e cooperação internacional para o desenvolvimento.

A cooperação, nesta região, é uma realidade, visível em várias instituições e em vários lugares. Ela se concretiza, tradicionalmente, através de bolsas de estudo e de pesquisa ou de subvenções para programas especiais de pesquisa. Sem nenhum julgamento de valor, cito como exemplos de cooperação entre Europa e América Latina e Caribe, a rede Santos Dumont CAPES-COFECUP, projetos desenvolvidos pela Holanda em particular entre a Universidade de Utrecht e instituições na América central, programas financiados por instituições alemãs, em particular o DAD e o Instituto Max Planck, programas que contam com apoio nórdico, em particular da Suécia.

Neste ponto, faz-se necessário analisar a importância das redes neste processo. Com relação aos programas Alfa e Oban, da União européia, não me deterei sobre seus aspectos técnicos que, por certo, figurarão na exposição que, sobre o tema, fará a dra. Maria Esmeralda Almeida Teixeira, responsável por estas iniciativas. No entanto, como observador privilegiado destas operações, mas não vivendo os duros problemas do cotidiano como o fazem os reitores ibero-americanos, noto um certo mal-estar em relação a estes programas. As instituições latino-americanas sentem-se marginalizadas do processo de elaboração dos programas, de definição de prioridades e de participação na implementação. Organizações como a Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu –AUGM- e a União de Universidades da América Latina –UDUAL- que tinham sido convidadas para participar da gestão deste projeto, sentiram-se marginalizadas e frustradas com a condução do processo. Em realidade, quando se deram conta, definições já estavam elaboradas e definições tomadas. Um conselho que se pode dar à União européia, nesta matéria, é que isto seja evitado no futuro, pois pode provocar barreiras intransponíveis para a colaboração.

Há, além disso, uma pergunta que muitos gostariam de endereçar à União européia e, pessoalmente, eu a apresentei aos embaixadores e altos funcionários de Bruxelas: qual a razão de, nestes programas, estimular a criação de redes artificiais, quando existem redes institucionalizadas e legitimadas pela comunidade acadêmica da região? Observe-se que, a OEI lançou, há tempos, com sucesso, um programa de mobilidade acadêmica, utilizando, para isto, a estrutura da Associação de Universidades do Grupo de Montevidéu. Aparentemente, todos estão satisfeitos com os resultados da experiência. Há na região várias redes operacionais. Em nível sub-regional, destacam-se associações como a UNAMAZ, o CSUCA e a já mencionada AUGM. Dentro do espaço europeu, grupos como o de Coimbra, o de Santander desenvolvem vários projetos com instituições latino-americanos, como o fazem também o programa Columbus, ligado à Associação de Universidades européias. Entre associações inter-regionais, podemos citar o CINDA e a OUI e, no nível regional, a UDUAL.

CUIB- UM NOVO MECANISMO

Neste contexto, por que não pensar em uma participação mais efetiva do CUIB na articulação de programas desta natureza? O CUIB não é uma nova rede em termos tradicionais, mas sim

um mecanismo novo que pode ser usado para canalizar e integrar os esforços dos conselhos nacionais de reitores através das redes existentes. Acredito –e agora vai uma reflexão que se endereça não à União européia, mas sim aos membros do CUIB- que é necessário dispor de mecanismos de funcionamento bastante pragmáticos. É útil verificar o exemplo de outras associações na região. A UNAMAZ, por exemplo, se prepara para superar um largo período de crise institucional que somente não fez desaparecer a instituição por dispor esta de uma secretaria fixa, em Belém, operando em colaboração com os serviços disponíveis junto à presidência que é rotativa.

Mais importante, porém, que questões administrativas ou funcionais, é a atitude de todos os participantes do CUIB, de seguirem rigidamente os princípios de cooperação solidária entre iguais, propiciando às comunidades acadêmicas a oportunidade de melhorar sua ação pela criação de um espaço poderoso seja no nível ibero-americano, seja no nível Europa-América Latina. Observo, pelos vários documentos disponíveis, que os chefes de estado ibero-americanos já deram indicações de que se interessam pela inclusão da cooperação no ensino superior na agenda de suas discussões.

Aqui, antes de concluir, assinalo que cabem duas observações:

1- No pólo menos desenvolvido, não pode a cooperação ser vista, como infelizmente ocorre em muitos lugares, apenas como um complemento orçamentário para aquelas instituições com parcos recursos ou como suplemento de salário para professores e pesquisadores;

2- No pólo que, às vezes, apresenta-se como dominante, instituições que, nos diversos projetos, apresentam-se como financeiramente mais fortes, a cooperação não pode nem deve ser usada como meio de controle, de dominação, como meio de impor uma ação neo-colonialista. Essa atitude podia funcionar no tempo de Pizarro ou de Vasco da Gama. Hoje, é inaceitável.

CONCLUSÂO

Concluindo, gostaria de destacar que a vantagem da cooperação entre universidades latino-americanas, caribenhas, espanholas e portuguesas, é fácil de ser entendida. Nestes dois países europeus –Espanha e Portugal- que foram submetidos a longos períodos de ditadura, pode-se observar que, restabelecida a democracia, iniciou-se um processo de reforma, ainda em fase de consolidação, onde as universidades passaram a exercer um papel muito importante no desenvolvimento das políticas científicas e tecnológicas dessas duas nações.

Em tempos de sociedade do conhecimento, isto é fundamental. Têm muito a oferecer e em condições onde o diálogo inter-cultural é facilitado pela proximidade dos povos como acima mencionamos. Mas, são instituições que ainda vivem processos de consolidação de suas capacidades de pesquisa e de formação e que também têm muito a receber e a aprender. Projetos conjuntos com instituições de países como estes são mais viáveis e factíveis que com universidades de outras regiões, onde todos se consideram “donos da verdade”.

Dois dias atrás, encerrou-se um seminário internacional em Brasília, onde se discutiu a universidade ideal para o Século XXI, tendo a cooperação sido mencionada como elemento importante na busca de uma utopia realista neste setor. Estive entre os que insistiram no fato de modelos estrangeiros não serem benvindos, em particular representantes de realidades falidas na própria origem, como é o modelo universitário inglês atual, elitista, produtor de exclusão e odioso para os estrangeiros, como os brasileiros, que são chamados a pagar até dez vezes mais o que as instituições inglesas reclamam dos estudantes britânicos.

Cooperação deve, pois, ser solidária e entre iguais. Todos devem participar, em condições de igualdade, na definição, como na implementação dos projetos.

Nota: este texto foi extraído da exposição oral feita pelo autor, em Porto Alegre, no dia 25 de novembro de 2003.

DOCUMENTO NÚMERO 6

AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN EL MARCO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Profesor Marco Antonio R. Dias
Asesor Especial del Rector de
la Universidad de las Naciones Unidas

Sin revisión ni del contenido ni del texto en castellano

Cursos Internacionales Iberoamericanos – Educación Superior: Globalización y Nuevas Tecnologías – Cáceres, 14 al 18 de julio 2003

INTRODUCCIÓN

En muchas constituciones y en gran parte de las leyes relativas à la educación superior, la autonomía es mencionada como una de las características esenciales del sistema de educación superior. Pero en la realidad de los hechos, en cuantos países la autonomía es verdaderamente una realidad?

Un ex ministro de educación del Brasil, además profesor universitario, Roberto Lyra, acostumbraba decir, en los años sesenta, inmediatamente antes del golpe militar del 1964, que "universidad rima con libertad". Y, en realidad, todos están de acuerdo cuando dicen que sin libertad, la universidad pierde su alma y se transforma en una caricatura.

De hecho, desde el inicio de la existencia de las universidades, en la Edad Media, hasta los días de hoy, libertad y autonomía son parte del concepto de universidad. Las universidades, los establecimientos de enseñanza superior, deben tomar sus destinos en sus manos, organizar su gestión, administrar sus recursos, ser libres, investigar y organizar la enseñanza.

La idea de autonomía implica pues varios elementos: La libertad de investigación, la libertad de enseñanza, el poder de autogestión.

Sin embargo, ya no estamos en la Edad Media, cuando estas ideas fueron por primero formuladas. La sociedad ya no es estructurada a través de corporaciones, la vida social se quedó más compleja y así como no puede aceptar las restricciones a la libertad de pensamiento, también la idea de una autonomía sinónimo de soberanía, de poder sin restricciones, de recusa de rendir cuentas a la sociedad, es cada vez más contestada y, además, sirve de pretexto para atacar la institución universitaria en sus fundamentos básicos.

Donde encontrar el equilibrio? Como conciliar nociones que, en la práctica de la vida de todos los días, quedan aparentemente contradictorias como las de libertad versus la de responsabilidad con respecto a la sociedad?

AUTONOMÍA: MITOS Y DIFICULTADES

En América Latina, la autonomía es un mito. Aún las dictaduras militares y los gobiernos los más conservadores dicen querer respectarla. De hecho, consagrada por la reforma de Córdoba en 1918, transformó las universidades en un territorio único de reacción contra los regimenes autoritarios. La idea es tan fuerte que, en el inicio de los años 90, enseñantes y estudiantes de un país de América Central se han opuesto a la invasión del campus de su universidad pública por el Ejército y continuaran las clases fuera de los locales académicos con el objetivo de mantener la enseñanza fuera del control de las autoridades.

Sin embargo, se observa en esta misma región que, siempre, entre las primeras medidas de los regimenes autoritarios, históricamente, figuran la censura a la prensa y ataques directos o indirectos contra la autonomía universitaria. Incapaces de tolerar la libertad, los regimenes dictatoriales no pueden convivir con la autonomía, considerada con razón garantía de la independencia de los espíritus en el seño de la universidad. Así, la ley brasileña durante el

régimen militar, para dar apenas un ejemplo, decía garantizar la autonomía universitaria, pero esto no ha impedido las autoridades militares, por lo menos dos veces, en 1968 y al final de los años 70, de invadir y ocupar la Universidad de Brasilia, destrozando laboratorios, amenazando profesores, persiguiendo estudiantes, muchos de los cuales después acabaron siendo expelidos de la institución.

Hay que añadir que los gobiernos considerados democráticos también no son entusiastas de la autonomía plena, esta les pareciendo solamente un instrumento para liberarse de sus responsabilidades financieras y políticas con relación a la educación superior. En los años 80, se ha visto los países de la OCDE discutieren la mejor manera de administrar las universidades en un período de crecimiento cero. Pero nadie se preguntaba porque, por ejemplo, los gastos con armas no cesaban de aumentar (de acuerdo con el International Institute for Strategic Studies, los gastos de Estados Unidos con armas ya alcanzaban, en 2002, antes pues de la aventura en Irak, 322 billones de dólares, contra casi 150 billones de la Unión europea, 63 billones de Rusia, 46 de China y casi 40 de Japón) y, era deprimente asistir a conferencias de la OCDE, donde representantes ilustres del mundo universitario se entregaban a un ejercicio fatal a sus instituciones, sin por lo menos intentar reaccionar contra medidas non justificadas.

En seguida, se ha visto el intento de organizaciones del sistema financiero internacional de imponer a los países en desarrollo medidas de ajuste estructural que, en la práctica, bajo el pretexto de querer democratizar la educación, la hacían más elitista con el acceso garantizado apenas a los que podían pagar. En Brasil, en los años 80, un ministro de personalidad, Murilio Hingel, suspendió las relaciones con los representantes del Banco Mundial que ponían la eliminación de la gratuidad de la educación superior como condiciones para la concesión de préstamos al sistema educacional de su país

Asimismo, los representantes del sistema financiero internacional no han desistido, y a pesar de las evidencias contrarias a sus afirmaciones y a pesar de su aparente evolución en dirección a una toma de posición más social en relación a la educación, y en particular a la educación superior, insisten en el mismo tipo de presión. Hace pocos días, el periódico brasileño "O Globo" anunciaba que una nueva misión del Banco Mundial, en vista a Brasil, anunciaba que imponía como condición para nuevos préstamos al país, la instalación de un sistema de aranceles en las universidades públicas que se sumaría a las reformas de ajuste siendo introducidas por el gobierno brasileño actual. Por otra parte, encuestas sobre los resultados del "provão", hechas aun durante el gobierno más que conservador de FHC, han mostrado que, a pesar de todas las fallas del sistema de reclutamiento para las universidades públicas, era muy grande el número de estudiantes que terminaban su graduación provenientes de sectores menos favorecidos de la sociedad.

CAMBIOS PARA MEJORAR EL ACCESO

Por otra parte, hay que señalar que, caso se desee realmente democratizar el acceso, hay otras maneras de buscar un cambio que vise a beneficiar a las clases menos favorecidas. Universidades como la de Brasilia y la de Santa Maria, esta en el Sur de Brasil, han adoptado un sistema de selección que, estableciendo vínculos con las escuelas públicas secundarias que

recogen la mayoría de los estudiantes de clases menos abastadas, están aumentando, de manera progresiva pero segura, la participación de gente menos afortunada en las universidades públicas, tradicionalmente las mejores de Brasil. Medidas como estas pueden democratizar el acceso al contrario de otras a través de las cuales, en realidad, lo que se intenta es adoptar el sistema inglés que solamente ha provocado efectos deletéreos en Inglaterra como lo confirman investigaciones recientes llevadas a efecto por investigadores del Instituto de Educación de Londres.

Estos lograron mostrar, con datos precisos, como, iniciado por la Sra. Thatcher, pero reforzada por el gobierno del Sr. Blair, Inglaterra consolidó un sistema y un modelo que ha tenido por resultado el aislamiento de los hijos de miembros de las clases populares. Estos, cuando acceden a la educación superior, lo hacen, en su gran mayoría a instituciones menos respectadas, que no les abren las puertas del mercado de trabajo calificado. Hay que recordarse que el modelo inglés es lo que se intenta imponer a los países en desarrollo. Alí se restringieron los créditos a las universidades, se eliminaron las ayudas a los estudiantes (grants) que fueron substituidas por préstamos, con la introducción de aranceles, que ahora serán aumentados de manera significativa. "For those in the low-status institutions, acces to high status and elite occupations may be just as far away as ever" afirman los investigadores británicos Sheila Macrae y Meg Maguire.

Por otra parte, es verdad, que, según varios analistas, una mala interpretación de la idea de autonomía ha provocado abusos evidentes en varios países. Hay profesores universitarios que todavía en los tiempos actuales recusan la idea de evaluación y no aceptan ningún control sobre su prestación, buscando, al mismo tiempo, mantener ventajas e privilegios como los contractos permanentes, justificados cuando la enseñanza es pertinente y de calidad, pero que no tendrían que aplicarse a profesores que, admitidos en la universidad, actúan como si automáticamente ya estuvieran jubilados, haciendo lo que les da la gana o realmente no haciendo nada por incompetencia o por falta de responsabilidad. Un corporativismo excesivo en países donde la mayoría de la población no tiene lo que comer no es justo ni aceptable. Pensar que todos los profesores son responsables es soñar con un mundo irreal. Aunque la mayoría de los enseñantes busque esta profesión por vocación y ideal, hay los que solamente visan una seguridad que no merecen.

UN PROBLEMA UNIVERSAL

El problema de la autonomía es universal. Vivo en Francia hace más de veinte años y, aunque vinculado a organizaciones internacionales –lo que no es lo mismo que estar totalmente integrado en una situación nacional- fui miembro, como personalidad exterior, del consejo de administración de dos universidades de la región parisina durante los años 80. Creo ser difícil encontrar un país donde la libertad de espíritu sea tan grande como en Francia. Ali se practica la libertad de enseñar y de hacer investigaciones. Ali se puede encontrar, en las universidades, pensadores y filósofos, como científicos, que progresan en el conocimiento gracias a la libertad de que disponen. Por otra parte, los franceses han logrado establecer un sistema original de evaluación de las instituciones, capaz de les indicar los elementos para mejorar su calidad y pertinencia.

Asimismo, hablar de autonomía administrativa de las universidades francesas es un chiste. Cuanto tiempo gastan los miembros de los consejos de administración, frecuentemente integrados por personalidades ilustres con altos salarios, para discutir los elementos a enviar a un ministro para obtener un puesto de secretaria o un puesto cualquier en la administración de las instituciones? Las universidades tenían la libertad de crear diplomas específicos, los diplomas de universidad adaptados a nuevas circunstancias, pero solamente se reconocían en la práctica los diplomas nacionales, reglamentados por los ministros de educación. He podido, en muchas ocasiones, sentir la irritación de presidentes de universidad face a dificultades para lanzar nuevos programas, para contractar el personal de apoyo o enseñantes aún que en tiempo parcial.

Laurent Schwartz, en un informe al informe del Comité nacional de evaluación relativo al año 1987 "Où va l'université?", publicado por Gallimard, en 1987, ha declarado con 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''.

Aún más duro en su analice, encuentramos a Paul Leroy, ex vice presidente de la Conferencia de Rectores Europeos – CRE. Mencionando la formulación de Guy Neave, de la Asociación Internacional de Universidades, según la cual "la autonomía.....es el poder de seleccionar quien enseña a quién y de que manera", afirma que la autonomía no es algo real en Francia. Detallando los elementos de la autonomía, según la fórmula de Guy Neave, Leroy afirma (1982- páginas 33 y 34- CRE-Information no. 58- France: autonomie, modes et réalités"):

Quién: En Francia, sin la menor ambigüedad, el Estado tiene el control de la distribución de los puestos de enseñantes entre los diversos establecimientos.

A quién: el poder de la institución universitaria en este dominio es inexistente: las universidades, a nivel de primer ciclo, tienen de recibir os titulares que tengan sido aprobados en el examen del "baccalauréat". A nivel de los segundos ciclos especializados tienen que recibir los titulares del diploma de estudios universitarios generales del sector correspondiente

Que: con el sistema en vigor de los diplomas nacionales, el Estado dispone de la orientación general de los programas así como establece, en sus grandes líneas, las modalidades de control de los conocimientos...

Como: En oposición a las actividades de formación continuada y de investigación susceptibles al menos en ciertos casos de se transformaren en objeto de contractos, la actividad de enseñanza inicial es totalmente condicionada por un financiamiento "accordé par lui même".

Pero Paul Leroy no se limita a una visión que podría ser considerada negativa. Recuerda que "la autonomía en realidad jamás es otorgada o concedida. Ella se gaña, se conquista eventualmente en ambiente de confrontación...

NECESIDAD RENOVADA

En los días de hoy, cuando se intenta debilitar la noción de servicio público y se busca tratar la educación como mercancía, tomando como modelo el de los restaurantes MacDonald que producen una comida estandardizada a una población mundial que se intenta estandardizar, y no como derecho, como defienden los textos básicos de la UNESCO, la necesidad de autonomía es aún más importante.
En este sentido, una referencia importante es la recomendación sobre la condición del personal docente del superior aprobada por la UNESCO en su conferencia general de 1997 y que menciona la autonomía como uno de los pilares del funcionamiento correcto de las instituciones de educación superior.

Además de una revisión de los textos básicos, entre los cuales se encuentran el documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior de 1995 y la declaración aprobada por la CMES en 1998, hay que señalar que cuando se habla de autonomía en un marco de internacionalización de la educación superior, hay algunos puntos que los responsables por la definición de políticas necesitan tener en mente para mantener la idea de educación como un derecho y la acción de las instituciones de enseñanza superior como vinculadas a una idea de servicio público abierto a todos sin discriminación. Entre estos, podemos mencionar:

1-Reforzar la idea de educación como derecho. Los Estados no pueden se desolidarizar de sus responsabilidades con relación a la educación superior. La privatización generalizada instrumento de mercantilización, la tendencia a dividir el sistema educativo aislando sus miembros unos de los otros, dando importancia exclusiva a la educación de base (producción de recursos humanos de calidad para operaciones bajo el control de multinacionales) y considerando la educación superior un lujo para los países en desarrollo son elementos que se busca imponer y que tienen de ser rechazados. El sistema educacional debe ser tratado, analizado y conducido como un conjunto homogéneo que busca la misma finalidad: la construcción de una sociedad justa y democrática.

2- Revisar la situación y los desafíos de la educación superior evitando que medidas sean tomadas para que la formación se caracterice como en doble velocidad, una buena educación para los que tienen recursos, una mala educación o la inexistencia de educación para los pobres y los excluidos socialmente,

3-Garantizar las libertades académicas, sin olvidar la necesidad de mantener principios éticos para la acción de los establecimientos de educación superior. La libertad debe servir la sociedad. No se puede aceptar la copia de modelos que solamente servirán a hacer la educación superior dependiente de grupos, minorías políticas, ideológicas o

> comerciales. Antes de entrar en sistemas de evaluación o de acreditación hay que ver quién va evaluar o acreditar. En tiempos de OMC, hay grupos claramente identificados que desean decir lo que es bueno, lo que tiene calidad, lo que tiene de ser copiado por las instituciones de educación superior de todas las regiones, de todos los países. La evaluación es necesaria, como puede ser útil la acreditación, a condición que sirvan para que las universidades respondan a las necesidades sociales y renueven el diálogo con la sociedad en su conjunto. La evaluación no puede ser punitiva, tiene que ser constructiva.

En febrero de 1992, en el primer borrador del documento de políticas para la educación superior de la UNESCO (adoptado finalmente en 1995), en mi cualidad de director de la División de Educación Superior de esta organización, he tenido, en varias oportunidades, la posibilidad de decir con respecto a la evaluación:

> "Dos tendencias parece que se desarrollan:
>
> > -La primera visa a la recompensa o a la sanción de las instituciones (la evaluación sirve de base a la atribución de recursos financieros). Esta tendencia deve ser considerada peligrosa para la salud de la educación superior.
> >
> > -la secunda concibe la evaluación como un instrumento de la reforma, es decir visa al perfeccionamiento de las instituciones y de los sistemas para una mejor adaptación a las necesidades de la sociedad.
> >
> > Ayudar, colaborar, más que sancionar implica una acción conjunta de la parte de los gobiernos y de las comunidades académicas como de la sociedad en su conjunto. Es obvio que los gobiernos, la opinión pública, tienen el derecho de cuestionar la eficacia de las instituciones de enseñanza superior. Por su vez, las instituciones de educación superior deven de aceptar que sus actividades sean examinadas y esto en su propio interés".

FÓRMULA ADAPTADA A LAS NECESIDADES DEL PAÍS

De todas las maneras, la cuestión de la autonomía no es fácil. A muchos les gustaría recibir todos los recursos que deseen solicitar a los gobiernos sin rendir cuentas a nadie. Esto no es posible. Los recursos son limitados y algún control es necesario. Quién puede controlar? Si son las propias universidades, hay el riesgo de una acción entre amigos y la sociedad no tendrá confianza en lo que se haga. Si es el gobierno, la dependencia del poder político será total. Podría ser el Parlamento? La práctica muestra que esto tampoco es posible. Francia parece haber encontrado una fórmula que, sin embargo, es muy específica para este país, no siendo aplicable a otras culturas o países con cultura e historia diferentes.

Las comunidades académicas, juntamente con los poderes políticos y con la sociedad en general, tienen que buscar una fórmula, adaptada a cada país, a cada cultura, que permita una imbricación más amplia de las universidades con las sociedades. Los gobiernos deben asegurar los fondos que garanticen el funcionamiento básico de las instituciones, pero estas, en el mundo actual, seguramente tendrán interés a non depender exclusivamente de los gobiernos para su sobrevivencia. Siendo así, los gobiernos encontrarán siempre los mecanismos para controlar las instituciones. De cualquiera fórmula, es la unión con la sociedad en su conjunto que permitirá encontrar una fórmula de interés de todos.

Algunos, basados de nuevo en la experiencia francesa, defienden también la fórmula de contractos negociados entre las universidades y los órganos gubernamentales, buscan extender esta iniciativa a otros países, sin ver que, en la mayoría de las naciones, esto pondrá las universidades bajo el arbitrio de los grupos que detengan eventualmente el poder político dentro de los ministerios de educación o del gobierno en general.

Si no es fácil definir como la autonomía puede funcionar plenamente, algunos problemas en torno de ellas, pueden ser identificados con relativa facilidad. Así, se nota que hace un rato, un grupo, en su mayoría constituido por anglosajones, intentó transformar la UNESCO en una agencia de acreditación que, basada en su "expertise", establecería lo que es calidad y esto serviría de base para la aceptación de las instituciones que obligatoriamente tendrían que tener sus programas convalidados. La UNESCO, correctamente, comprendió que esta no era la función de la organización, pero una Task Force se "incrustó" dentro de una de las unidades de esta organización y recientemente se organizó en París una reunión para debatir el tema.

Utilizando el nombre de la UNESCO, esta Task Force busca aparentemente establecer lo que es calidad para el mundo entero. Es posible preguntarse de dónde emana la legitimidad de este grupo. De la reunión participaron varias organizaciones. De las convenciones regionales creadas por la UNESCO para tratar el tema de la convalidación de estudios y diplomas, había tres representantes de Europa, dos de los estados árabes, dos de África, dos de Asia y el Pacífico y uno de los países mediterráneos. De América Latina, nadie.

De las organizaciones intergubernamentales: la OCDE tenía cinco representantes, la Comisión Europea dos, el Consejo de Europa uno, la Commonwealth uno, el Banco Mundial uno, organizaciones iberoamericanas u Organización de Estados Americanos, nadie. Las organizaciones gubernamentales, todas las que estaban presentes, eran europeas u organizaciones con sede en Europa. Se observó la presencia de observadores diplomáticos de varias regiones, pero de América Latina, nadie.

A su vez, la Task Force que estaba allí tenía, en esta fecha, la siguiente composición: tres miembros de Reino Unido, uno de Bélgica (de la parte flamenca, muy vinculado a los expertos anglosajones, norteamericanos en particular) y uno de Japón. De los países en desarrollo, se notaba la participación de un representante de Nigeria, otro de África del Sur, uno tercero de India, todos vinculados al sistema de la Commonwealth. De América Latina había una profesora de la UNAM, de México, en realidad una profesora europea instalada en América Latina. La regla de equilibrio geográfico, esencial en las organizaciones internacionales, no fue aplicada. La verdad es que América Latina está marginalizada de este proceso, que tiene su fuente en la decisión de la OMC de tratar la educación superior como un servicio comercial. Siendo así, nadie podrá recusar el reconocimiento de diplomas de otros países. La educación sería un servicio comercial y recusar el reconocimiento de diplomas seria un obstáculo a la libre circulación y comercialización de los productos educativos. Esto creó una situación de pánico entre los representantes de grandes universidades en el mundo desarrollado. Seria pues necesario, pensaron algunos, reconocer solamente los diplomas
Que sancionen programas de calidad. Pero de que calidad estamos hablando? Quienes serían los acreditadores?

Para este grupo, la respuesta, sin dudas, es obvia. Serán los sistemas de los que controlan los mecanismos de acreditación. Que decir de la autonomía de los demás? De su independencia de crear programas de interés de sus países y que respecten sus características culturales y respondan a sus necesidades sociales? La respuesta también es más que obvia. Mejor no hablar de autonomía, pues el único derecho que tendrán será el de copiar los modelos considerados de calidad o, según los tiempos actuales, comprando los paquetes de las instituciones de los países considerados capaces de proveer servicios apuntados por estos grupos como teniendo calidad.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Pero, hay otra manera de analizar, a nivel internacional, la acreditación?

Quién se recuerda en los tiempos actuales de la creación de la Asociación Internacional de Universidades, tras una decisión tomada por un congreso realizado en Nice, en 1950, en el cuadro de las actividades de la UNESCO relativas a la equivalencia de diplomas universitarios e inscripciones estudiantiles? Quién menciona el hecho que, participando de la creación de la AIU, la UNESCO se ha comprometido con esta asociación y con otras organizaciones en la implementación de actividades relativas a la colecta de información y de documentación con vistas a facilitar los intercambios y en consecuencia la comprensión internacional, a través de lo que se denominaba entonces la equivalencia de diplomas?

Como notó mi predecesor en la dirección de la División de Enseñanza Superior, René Ochs, o que se buscaba, en aquella época (años 70), era una contribución «à la recherche de solutions d'un problème rendu complexe par la diversité des contenus et de la durée des études, de la nature des diplômes, des procédures de choix des étudiants, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, des critères d'évaluation des connaissances, de la nature des autorités conférant les grades et les diplômes» .

Estudios y análisis elaborados durante los años 60 revelaron la necesidad de una acción más fuerte y vigorosa en estos campos que podrían llevar a una convención internacional o una recomendación a los Estados miembros sobre la equivalencia de los certificados de los estudios secundarios, de los diplomas y grados universitarios.

El análisis de la cuestión producida por expertos y responsables políticos llevó la UNESCO a establecer una estrategia en el sentido de hacer avanzar la discusión del tema en todas las regiones. La dimensión regional funcionó entonces como un paso importante entre la esfera nacional y la internacional, que corresponde a una realidad determinada por características culturales comunes y aun como un cuadro natural de concertación y de cooperación con vistas al progreso y al desarrollo.

Esta estrategia fue igualmente utilizada con éxito reconocido por todos cuando la UNESCO elaboró el documento sobre políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior (1993-1995) y también para la organización de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998).

El resultado fue que bajo los auspicios de la UNESCO, pero con la participación activa de la Asociación Internacional de Universidades y de asociaciones regionales, los Estados miembros de la UNESCO adoptaron una serie de convenciones sobre la convalidación y el reconocimiento de los estudios, grados y diplomas de la enseñanza superior:

América latina y Caribe, en 1974;
Estados árabes e Estados europeos mediterráneos (1976);
Estados árabes (1978);
Estados de la región Europa (1979);
Estados de África (1981);
Estados de Asia y del Pacifico (1983).

Más tarde, con los cambios en Europa, bajos los auspicios conjuntos de la Unesco y del Consejo de Europa, una nueva convención Europa fue adoptada en 1997, sin que la de 1979 fuera abrogada o anulada y, en 1993, a nivel mundial, la Conferencia General de la UNESCO adoptó, en su 27 sesión, una Recomendación sobre el reconocimiento de los estudios y de los títulos de enseñanza superior.

EQUIVALENCIA Y RECONOCIMIENTO

Bajo estas condiciones, aquellos y aquellas que han elaborado estos instrumentos normativos buscaban no apenas contribuir para la intensificación de los intercambios (que no han empezado en los tiempos actuales y tampoco fueron resultado de la comercialización de la educación…) facilitando el acceso a los estudios superiores en los países extranjeros a estudiantes cada vez más frecuentemente oriundos de otras regiones, pero también de llevar en consideración la situación creada por el crecimiento del número de países que reciben estudiantes extranjeros, así como la diversificación creciente de disciplinas y de estudios y diplomas y grados otorgados en función de estos estudios.

Los estudios elaborados en el cuadro del programa conjunto UNESCO-AIU han revelado, desde el inicio, que la equivalencia era prácticamente imposible de establecerse, tan diversos son los sistemas de organización como los cuadros culturales que componen la formación en el nivel superior. Esta diversidad, que es hoy considerada como una riqueza, no puede ser perdida de vista. Hay que tener en cuenta también que uno de los puntos fuertes de la Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior que tuvo lugar en París en 1998 fue el reconocimiento de la diversidad gutural que no facilita, al contrario, los intentos de aquellos a quienes les gustaría desarrollar y implementar un modelo único de enseñanza superior aplicable en todas las regiones y mismo en todos los países.

En realidad, en su artículo 11, después de afirmar que «la calidad de la enseñanza superior es un concepto multidimensional», los participantes en la CMES establecieron que “una atención debería ser concedida a la especificidad de los contextos institucional, nacional y regional, para que se tenga en cuenta la diversidad y se evite la uniformidad”.

Siendo la equivalencia considerada muy difícil, y mismo imposible, son pues el concepto y el termo « reconocimiento » que pasaron a ser adoptados desde por lo menos 1974. El reconocimiento tiene además de tomar en consideración no solamente los estudios, pero también el conocimiento y las experiencias adquiridas. No se trata pues de medir simplemente las horas de estudio o de hacer una comparación formal de contenidos, pero tratase sí de evaluar las competencias del individuo. El auto aprendizaje y la vida profesional deben pues ser tomadas en consideración en este proceso. "La noción de etapas de estudio, como señalaba René Ochs, encuentra en este cuadro su plena significación, pues permite de levar en consideración, para la evaluación de su nivel de competencia, los estudios parciales y las diversas experiencias adquiridas".

Es necesario tomar en consideración que las convenciones, como cualquier otro mecanismo que se busque crear, no son capaces de resolver todas las cuestiones de orden práctica que estos procedimientos requieren. Ellas dan un cuadro conceptual pero demandan información de los organismos nacionales y regionales y la creación y el funcionamiento de comités de aplicación, cuya función, el funcionamiento, y los medios puestos a su disposición tendrían de ser revisados ahora por la UNESCO, por la comunidad académica, por los gobiernos, en síntesis por todos los que interesan por la cuestión. En esta revisión, la cuestión de la acreditación podría ser contemplada, con mecanismos vinculados a los comités regionales.

Por otra parte, si la evolución presente de la sociedad mundial lo justifica, una enmienda podría ser presentada a la Conferencia general de la UNESCO, con la previsión de la creación de un comité de aplicación en el marco de la Recomendación sobre el reconocimiento de estudios y de títulos de la educación superior. Pero cambios importantísimos tenían que ser incluidos en la organización y composición de estos mecanismos que, como ya señalamos existen en las convenciones regionales. Además de los Estados miembros, tendrían de ser parte de estos comités representantes de la comunidad académica del mundo entero y expertos reconocidos sobre el tema provenientes también de todas las partes y no exclusivamente de los países miembros de la OCDE, los países industrializados y ricos. Creo que mismo representantes de la sociedad civil en general, representando los diversos segmentos de la sociedad y las familias de los estudiantes, podrían ser incluidos en la composición de estos organismos. Esto estaría ajustado al que buscaban los participantes en la Conferencia Mundial de Educación Superior de París de 1998. En realidad, en el artículo 15 de la síntesis oficial de la declaración, según la UNESCO, se puede leer:

-La asociación estrecha entre todas las partes interesadas- responsables de las políticas nacionales e institucionales, gobiernos y parlamentos, medios de comunicación, personal docente y asociado, investigadores, estudiantes y familias, el mundo laboral y los grupos comunitarios- es indispensable si se quiere poner en marcha un movimiento de reforma y de renovación profundas de la educación superior".

UNA CONVENCIÓN INTERNACIONAL

Una otra posibilidad sería –de nuevo en la hipótesis según la cual se considere que llegó el tiempo para la adopción de una medida global- que los Estados miembros de la UNESCO

decidan, en su conferencia general, de llevar adelante un procedimiento para transformar en convención la recomendación de 1993 sobre reconocimiento de estudios y diplomas de la educación superior, respectando la necesidad que las necesidades actuales de todas las sociedades, en este periodo de globalización, sean tenidas en cuenta.

Esta toma de posición requiere que todos los Estados miembros de todas las regiones, así como todas las partes interesadas ("stakeholders") será más legítima que a de se dar a un grupo de especialistas, aunque sus miembros individualmente sean competentes, el poder de decir lo que es calidad para el mundo entero. Aceptar el contrario, esto es entregar el poder de decisión a un grupo aislado, podrá representar un desvío peligroso, semejante a los que se condena a la Organización Mundial del Comercio que, hasta ahora, se mostró incapaz de responder a las necesidades de los países en desarrollo. Es necesario que no se trate de implicar expertos individuales provenientes del Tercero Mundo, gente que muchas veces tiene sus cabezas desplazadas al mundo industrializado. Esto no dará una solución equitable a la cuestión. El despilfarro financiero de ciertos países de América latina fue provocado por economistas de estos países, preparados y entrenados en prestigiosas universidades del Norte e que han perdido completamente sus raíces culturales y sociales y se muestran incapaces de sintonizarse con sus pueblos de origen.

Insistamos en el hecho que es verdad que, presentemente, en el mundo entero, hay personas que, analizando los principios de la OMC y en particular del GATS (Global Agreement on Trade and Services) el famoso Acuerdo Global de Comercio y Servicios- tienen miedo de ser obligados a reconocer los diplomas de cualquier institución de educación superior de cualquiera parte del mundo. La Universidad de Ginebra o la de Oxford pueden no querer reconocer automáticamente un diploma de Corrientes, otro de Amazonia, o de Tunisia o Mongolia. Pero en compensación una universidad en Kenya, una otra en Cabo Frio o Rondonia en Brasil pueden igualmente considerar abusiva la obligación de reconocer automáticamente un diploma de la Sorbonne, de Stanford u de Arizona, para citar apenas algunos ejemplos, simplemente porque están ubicadas en países ricos e industrializados. La calidad es un concepto multidimensional, no hay modelo único de calidad.
a.C. es necesario ser muy claro y preciso. En un sistema de acreditación, cuando se quiere mantener la autonomía de las universidades y el respecto a la diversificación cultural, hay que preguntarse: quién serán los que van acreditar ("the gatekeepers")? Quién tomará decisiones? Quién tiene el derecho de establecer un grupo de expertos que sea realmente independiente e internacional? Cuales serán los modelos? Quién tomará decisiones en estos dominios? Estas respectarán la diversidad social, política y cultural?

RECUERDANDO LA CMES

Esta es una de las menazas más serias para la autonomía en los países en desarrollo en presente momento de relaciones internacionales, cuando, en tiempos de oscurantismo, es el poder del dinero y la fuerza de las armas, que imponen decisiones arbitrarias a todo el mundo. Es pues de actualidad recordar las decisiones de la Conferencia Mundial de Educación Superior, "revisitando" los documentos básicos de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998.

En lenguaje telegráfico, fueron estos los principios básicos definidos por los participantes 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 socio-económico 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 e externa- es absolutamente necesaria;

* Hace falta una enérgica política de formación del personal que tiene de 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 necesario una política de incremento de la participación de las mujeres en las decisiones y en disciplinas en que no están suficientemente representadas

* El potencial de las nuevas tecnologías debe ser utilizado plenamente, pero 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 se tomar está en el hecho 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 los costumbres y en las acciones de cada individuo, y que, en la esfera internacional, la comunidad aprenda a vivir en paz.

REFERÊNCIAS

1- CEPES – European Centre for Higher Education- UNESCO – (1993) Academic Freedom and University autonomy – Papers on Higher Education- International Conference on Academic Freedom and University Autonomy- Sinaia- Romania, 5-7 May 1992;

2- Dias, Marco Antonio R. –(1992) – Autonomie des universités et libertés académiques – Table ronde avec les Présidents d'Universités Françaises, organisée par la Commission Française pour l'UNESCO- Paris, 15 avril 1992 ;

3- Dias, Marco Antonio R. (1992) Conférence internationale sur les libertés académiques et l'autonomie universitaire – Allocution de clôture – Sinaia, Roumanie, 7 mai 1992 (ver no.1) ;

4- Dias, Marco Antonio R. (2002)- Lo público, lo privado y la internacionalización en la educación superior- Ponencia en Córdoba- Argentina- noviembre de 2002- in "Córdoba Eje XXI – La Universidad Pública en la respuesta iberoamericana a la globalización" – pgs. 23 a 64 – Universidad Nacional de Córdoba, AUGM, Junta de Extremadura y CEXECI (2003);

5- Dias, Marco Antonio R. (2002) - Public and Private Higher Education: Public Good, Accreditation and International normative instruments on recognition of studies - Parallel Thematic Workshop (Debates and Exchange of views) – Public vs. Private Higher Education : Public Good, Equity, Access- First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education- Globalization and Higher Education – UNESCO, Paris 17-18 October 2002;

6- Fermoso, Julio e Malo, Salvador (1996) – CRE-Columbus- UNESCO- Más allá de la autonomía- Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria;

7- Hayton, Annette e Paczuska, Anna (2002)- Acces, Participation and Higher Education – Police and Practice- Kogan Page Limited UK y Stylus Publishing Inc, USA;

8- International Association of Universities (1996) – University autonomy and academic freedom : reflection and perspectives- in Higher Education Policy, vol. 9. mo. 4, December 1996- IAU, Paris;

9- Le monde – Dossiers et Documents – "Conflits: le nouvel ordre américain"- no. 322 – juillet, août 2003 ;

10- Salamanca 2002 – Shaping our own future in the European Higher Education area – Convention of European Higher Education institutions- Salamanca 29-30 March 2001- Notes for discussion groups;

11- Solà, Carles (1999)- Universidad y autonomía : oportunidad y necesidad- El País, Madrid, 27.1.1999, pgs 11 y 12;

12- UNESCO (1992) – L'enseignement supérieur à l'aube d'un nouveau millénaire- premier brouillon du document d'orientation (policy paper) sur l'enseignement supérieur;

13- UNESCO- Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior- Paris 5-9 octobre 1998- GRapport final (Suzy Halimi) Esta publicación existe también eninglés y español y contiene algunos de los principales documentos de la CMES, incluso la Declaración y en Marco de Acción Prioritaria. Los textos pueden también ser encuentrados en la página web de la UNESCO www.unesco.org/education/educprogr/wche.htm/;en portugués, el CRUB – Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas publicó en 1999 un libro conteniendo los documentos básicos y los principales discursos en la CMES - (1999- CRUB- "Tendências da Educação Superior para o Século XXI – Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior" (CRUB - UNESCO com o apoio da CAPES); En abril de 2002, la CRUE –Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas y la Fundación Universitaria de Cooperación Internacional (Madrid, España) publicaron un volumen, conteniendo, en español, los principales documentos de la CMES – «Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI). (Ver también www.mardias.net)

DOCUMENTO NÚMERO 7

HIGHER EDUCATION, PUBLIC GOOD, TRADE AND GLOBALISATION

Professor Marco Antonio R. Dias *

Special Adviser to the Rector of United Nations University

- The author is a Brazilian citizen, journalist in Belo Horizonte and São Paulo in the sixties; university professor and academic administrator at the University of Brasilia in the seventies, and finally director of the Division of Higher Education of UNESCO, in Paris, from 1981 to 1999.

- This document was used as the basis to a presentation made in Strasbourg, on October 2003-11-26, during the EPSA-IPSA 2003 Joint Conference. Thetxt was published in the Journal of IPSA

INTRODUCTION

An important debate is currently taking place within universities but also among researchers, diplomats and governmental sectors all over the world. Can education be considered as a commercial service and, consequently, should the World Trade Organization (WTO) regulate it?

If the reply is positive, it means that the rules and principles of GATS (the General Agreement on Trade in Services) apply to education. Or should it be considered as a public service?

What are the implications of the answer to this question? If the idea of public service is retained, what are the principles that should guide the organisation, content and policies for higher education in developing countries in general?

In April 2002, universities from most Latin American countries, Portugal and Spain adopted, , a declaration of the III Summit of Iberian and Latin American Universities in Porto Alegre, Brazil, in which they declared:

> "The Rectors, Presidents, Directors of Higher Education institutions and associations and other academic authorities participating in the "III Summit of Iberian and Latin American Public University Rectors" at the Universidade Federal do Rio Grande do Sul, express their deepest concern regarding the policies encouraged by the World Trade Organisation (WTO), directed to favour international trade of education services, equalling them to plain commodities. The powerful interests lobbying this policy press to transform higher education into a profitable worldwide market, with the consequent deregulation and removal of all legal, political and fiscal quality controls".

After a series of considerations, the rector concluded:

> "Consequently, the Iberian and Latin American academics hereby gathered, reaffirming the commitments made by the governments and by the international academic community at the World Conference on Higher Education held in Paris in October 1998, conceiving higher education as a public good, alert the university community and the entire society about the disastrous consequences of such proceedings and require the governments of their respective countries not to subscribe any commitment on this issue within the framework of the WTO General Agreement on Trade in Services (GATS)".

This declaration has had a great impact in several Latin American countries, in particular in Brazil, where the subject was discussed in Parliament and at several meetings of university associations. The issue was in fact first raised in September 2001, when four important university organisations in the Northern hemisphere, addressed a note to European, North American and Canadian governments pointing to their lack of coherence. They had approved the World Declaration on Higher Education at the World Conference in Higher Education (Paris, October 1998), in which higher education was seen as a public service. Yet they seemed to accept, without discussion, the idea that education, and in particular higher education, can be considered as a mere commercial product.

The expressed reservations to the WTO proposals were based on the conclusions of the World Conference on Higher Education held in Paris in October 1998. This was the biggest event ever devoted to higher education at global level. Almost five thousand people, including international and regional university associations, representatives of parliaments, and various associations and delegations from more than 180 countries (of which 125 were headed by ministers of states) attended the meeting, which was held at UNESCO. The participants adopted two documents at the end of the deliberations: one declaration and one comprehensive plan of action.

The institutions that expressed this opinion were:

- the Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), representing Canada's 92 public and private non-profit universities and degree-level colleges;

- the American Council on Education (ACE), representing 1,800 accredited degree-granting colleges and universities in the United States;

- the European University Association (EUA), representing 30 national Rectors' Conferences and 537 individual universities across the European continent;

- the Council for Higher Education Accreditation (CHEA), representing 3,000 accredited, degree-granting colleges and universities and 60 recognised institutional and programmatic "accreditors" in the United States.

"Higher education exists to serve the public interest and is not a "commodity", a fact that WTO Member States have recognised through UNESCO and other international or multilateral bodies, conventions, and declarations", stated the university associations. They added:

> "The mission of higher education is to contribute to the sustainable development and improvement of society as a whole by: educating highly qualified graduates able to meet the needs of all sectors of human activity; advancing, creating and disseminating knowledge through research; interpreting, preserving, and promoting cultures in the context of cultural pluralism and diversity; providing opportunities for higher learning throughout life; contributing to the development and improvement of education at all levels; and protecting and enhancing civil society by training young people in the values which form the basis of democratic citizenship and by providing critical and detached perspectives in the discussion of strategic choices facing societies. Given this public mandate, authority to regulate higher education must remain in the hands of competent bodies as designated by any given country. Nothing in international trade agreements should restrict or limit this authority in any way."

Instead of measures, such as those proposed by WTO, the associations suggested that governments should "stimulate international co-operation projects, improve communications, expand information exchanges, and develop agreements concerning higher education institutions, programmes, degrees or qualifications and quality reviews practices."

This note has had a great impact in many parts of the world, either inside governments, or within the framework of universities, teachers, researchers, and students' organisations, which have started to include it in their agenda of discussions. At international level, some organisations, such as the International Association of Universities (IAU) and International Education (IE), immediately adhered to the terms of the note and initiated a debate on the subject.

THE POSITION OF THE WTO SECRETARIAT

On 23 September 1998, less than two weeks before the World Conference on Higher Education was held in Paris, the WTO Secretariat, in a document on education services, considered as restricted at that time (S/C/W/49), stated that "education is normally regarded as a 'public consumption' item, provided in many instances free of charge or at prices not reflecting the costs of producing it."

But, the WTO secretariat, after mentioning that rapid changes are taking place in the area of higher education, observed that "education also exists as a 'private consumption' item with a price determined freely by the providing institutions". They added that the "consequences of this shift in control have included less government funds, and more competition and institutional reforms to cut costs and raise revenues. These, in turn, have resulted in an effort to attract more fee-paying students, including foreign ones."

From this statement, and based on a reality that everybody is aware of - that commercialisation is a fact in many countries nowadays, in the United States, the United Kingdom, Australia and New Zealand, and that higher education is now an important element in the list of exports - the secretariat of WTO went further, and without more analysis or counter analysis, concluded on the need to incorporate higher education in the list of trade in international services.

In the WTO document of September 1998, mention is made of the several modes of supply of education services, starting with the consumption abroad or the supply of a service from the territory of one Member to the territory of any other Member (e.g. student mobility across borders). A more recent form in the trading of education services consists in the setting up of facilities abroad by education providers, or the supply of a service by a service supplier of one Member, through its commercial presence in the territory of any other Member (commercial presence). WTO also mentioned twinning arrangements, which provoke and stimulate the system of franchising. Finally, reference is made of the movement of scholars (presence of natural persons) or the supply of a service through the presence of natural persons of a Member in the territory of any other Member. According to WTO, the figures illustrating this were inadequate.

The arguments of WTO used to have a great impact on many analysts, impressed by the fact that the commercialisation of education is a tendency and that the presence of private universities, even in European countries where public service is an institution, is increasing substantially. Today, in a country such as Brazil, almost 70% of university students are enrolled in private institutions.

THE NOTION OF PUBLIC SERVICE

However, we are faced with a notable error in this kind of consideration. The existence of private providers does not justify the adoption of the principle of transforming education into a commodity. Like several other public services, the provision of education can be entrusted, delegated or granted to private persons or institutions, but under rigid regulations and subject to serious evaluation procedures. In fact, the meaning of the question raised by university

associations from Europe, North America and, later, Latin America, was the refusal to adopt the market as a principle to guide the education and training of citizens.

It is evident that in this debate, the notion of public service is implicit. In fact, a public service, the supply of water, for example, or the development and management of public transportation, can be entrusted to the private sector, under regulations laid down by public authorities. For a service to be considered public, it must be implemented on an equal basis. Everyone must have the right to drinkable water, independently of which organisation provides this service. In addition, public service must be continuous and permanent. It is unacceptable for the service to be limited or partial.

With respect to higher education – and this is a matter of principle - the academic community and the representatives of over 180 countries considered it to be a public service, which must be accessible to all on the basis of merit, with no kind of discrimination being acceptable.

It should also be added that there is a consensus about the need, these days, for the internationalisation of higher education. No institution can survive alone or act in an isolated way. The progress of knowledge is so fast that no institution can control everything. In developing countries, internationalisation is an instrument for access to knowledge. The UNITWIN programme launched within the framework of UNESCO in 1991 is an example of internationalisation based on solidarity and the sharing of knowledge. Created in 1991, the programme sponsored more than 300 projects in all continents by the end of 1998.

THE NATURE OF GATS

To understand the new trades developed through the WTO action in the field of education, some information and analyses are important. In April 1994, governments of about 140 countries approved the GATS (Global Agreement on Trade Services). This was done within the framework of GATT (Global Agreement on Trade and Tariffs), the predecessor of WTO, an organisation created in 1995 and designed to increase trade liberalisation internationally.

However, it should be noted that it is not an easy task to navigate through the ocean of rules, agreements and arrangements established within the framework of WTO. The lack of transparency is currently one of the challenges for reform in WTO, as requested by the majority of Member states of this organisation.

GATS consists, in fact, of six parts.

1- In the first part, the agreement deals with its scope and definitions. In Article 3, one extremely important but also very ambiguous provision concerns the definition of services and the extension of the area covered by GATS. Here, we learn that in federal or multinational countries, these rules apply to all levels of government, national, regional or local. It also states that 'services' include any service in any sector except those supplied in the exercise of governmental authority. Some people believe that this

article excludes public universities from these rules, but immediately after that, it continues, "a service supplied in the exercise of governmental authority" means any service which is supplied neither on a commercial basis nor in competition with one or more suppliers." If one takes into account that most countries now authorise the existence of private universities, this could point to the conclusion that no institution, university or public service is excluded from WTO rules. This interpretation is reinforced by another document issued by the secretariat of WTO, with a list of services. This covers practically all governmental services, with the exclusion of the Army and the Police.

- The 12 sectors defined by WTO are:

  -- business (including professional and computer) services
  -- communication services
  -- construction and related engineering services
  -- distribution services
  -- educational services
  -- environmental services
  -- financial (insurance and banking) services
  -- health-related and social services
  -- tourism and travel-related services
  -- recreational, cultural and sporting services
  -- transport services and
  -- other services not included elsewhere

2- The second part covers general obligations and disciplines, and its implementation is compulsory. It deals with duties and general disciplines. Here, one finds one of the most important and discussed elements of GATS and of WTO rules in general: the principle of the most favoured nation. What does it imply? It means that each party "shall accord immediately and unconditionally to services and service providers of any other party, treatment no less favourable than that it accords to like services and service providers of any other country. Thus, if a country allows foreign institutions to provide distance education services, all other countries can request to have the same treatment. If a subsidy is given to one, others can also request the same advantage.

3- The third part of GATS concerns specific commitments and here we come to another fundamental point of GATS, the "national treatment", which would not cover general obligations but commitments made in national schedules. The national treatment clause contains an obligation to treat both foreign and domestic service suppliers in the same manner. In Latin America, many representatives of academic public institutions consider that the rigid application of this article can authorise institutions of distance education from United States, for example, to demand subsidies similar to those received by public universities in any individual country. It should be noted that negotiations are open in the field of educational services. The United States, Australia and New Zealand submitted proposals containing elements that are not being accepted

by the academic community in several parts of the world. Japan has made a proposal, which in fact implies that this country refuses these proposals and insists on the need for taking into account cultural diversity in education and the risk of exposing students to a bad quality of service by some foreign providers. A list of obstacles the North American delegation wishes to eliminate in the field of educational services is included as an annex. Subventions are mentioned in this annex.

4- The fourth part deals with progressive liberalisation, starting with the obligation that the process of progressive liberalisation shall be advanced in each round.

5- The fifth part relates to institutional provision. This includes arrangements concerning to the functioning of the Dispute Settlement Body, perhaps the most important instrument of power in the WTO structure. We will mention this later.

6- Finally, in the last part (Final Provisions,) a series of definitions are presented to reach a better understanding of the agreement.

53 BILLION US DOLLARS

What really plays an important role in the discussions related to these issues is the fact that billions of dollars are part of the game. Merrill Lynch, the North American Investment Bank, has calculated that the world knowledge market in 1999 reached 9.4 billions dollars. This amount could amount to more than 53 billion dollars before the year 2003. In May 1992, the United States government, together with the World Bank and OCDE, organised a meeting on these issues in Washington. As indicated in one of the working documents:

- Until recently, education has been largely absent from the debate on globalisation because it was thought to be essentially a non-traded service. But this is not the case. Trade in educational services is already a major business in some countries, e.g. in Australia, New Zealand, the United Kingdom and the United States.

Australia exported 6 million US$ worth of higher education in 1970 and increased its production in higher education to over 2 billion in 2000. According to the same source, during this past year, the amount of money in the higher education market of OECD countries reached a total of 30 billion.

When the British economist, John Keynes, recommended the creation of the World Bank and the International Monetary Fund in the forties, he also suggested launching a third organisation, the International Trade Organisation (ITO). Its creation was approved at a meeting in Havana, Cuba, between 1947 and 1948. Its statutes made provisions for substantial assurances for workers and employees, as well as a stimulus for agreements between countries producing raw materials. However, the United States decided not to ratify the decision and some of the provisions of the Statutes of the ITO were implemented through GATT (the General Agreement on Tariffs and Trade). GATT, which was replaced by WTO in

1995, only dealt with commodities. It did not have competency in the field of agricultural products, services or intellectual property, which were included among WTO's functions.

It is generally accepted that WTO has become a strong organisation with an enormous power to exert influence. Contrary to what happens with other international organisations, whose resolutions have an impact that is more ethical than binding, WTO wields a considerable power. WTO plays a legislative role and its Member States are obliged to adapt their laws, and even constitutions, to the rules adopted by the organisation. It also has judicial functions through the Dispute Settlement Body. To quote just one example, Brazil was recently called upon to change its legislation on telecommunications to allow foreigners to participate in its ownership.

The Ministerial Conference of WTO meets every two years and is, in principle, the body responsible for making decisions. In the meantime, it is the General Council, composed of ambassadors of Member countries located in Geneva, which takes the decisions. Two internal units assist this body: the above-mentioned Dispute Settlement Body and the body in charge of evaluating trade policies, composed of representatives of WTO itself, the World Bank and IMF. The decisions of the latter are compulsory and can only be changed by a unanimous decision.

This is one of the reasons behind the strong criticism against the WTO procedures. Decisions at WTO are normally taken by consensus, but in the view of many countries, this consensus is based on agreements previously made by the Quad (quadrilateral), consisting of the United States, the European Union, Japan and Canada. This fact partly explains why developing countries reacted so strongly in Seattle, and many observers feel this is a result of the way globalisation is being implemented, especially in favour of the richest countries.

IS GLOBALIZATION WITH A HUMAN FACE POSSIBLE?

As a result, many analysts, looking for globalisation with a human face, insist on the need for a new treatment for the external debt of developing countries, the promotion of access for these countries to the market of developed countries without any protectionism as well as to decision mechanisms within financial international organisations such as World Bank, IMF and WTO, and the reinforcement of collaboration at all levels, including in the educational sector, among countries with cultural, economic or geographical similarities. Rubens Ricupero, the Secretary General of UNCTAD, points to the need for initiatives covering the implementation of commitments in favour of developing countries, covering such areas as agricultural subsidies, anti-dumping duties, tariff peaks aimed at products exported by developing countries, the absence of meaningful commitments on the movement of natural persons, the slow removal of quotas on textiles and clothing, and the promotion of the transfer of technology.

Even the Secretary General of ONU criticises the system by stating, for example, that "industrialised countries, it seems, are happy enough to export manufactured goods to each other, but from developing countries they will want only raw materials, not finished products. As a result, their average tariffs on the manufactured products they import from developing countries are now four times higher than the ones they impose on products that come mainly from other industrialised countries."

It should be added that everybody knows that serious efforts are being made to build a new inclusive global order to correct the effects of market failures and minimise the dangers of marginalisation, this being required to manage globalisation more efficiently in the future.

In the view of the UN Secretary General, Mr. Kofi Anan, it also seems to be a matter for criticism that "industrialised countries are dumping their surplus food on world markets – a surplus generated by subsidies worth US$250 billion every year – and thereby threatening the livelihood of millions of poor farmers in the developing world, who cannot compete with subsidised imports."

Mr. Kofi Anan adds, "if industrialised countries did more to open their markets, developing countries could increase their exports by many billions of dollars per year – far more than they now receive in aid. For many millions of poor people this could make the difference between their present misery and a decent life."

UNITED NATIONS UNIVERSITY

On its side, in a presentation of UNU's documents, this institutions describes globalisation in the following terms:

> -"Unbalanced aspects of globalisation must be resolved. Different aspects of globalisation are proceeding in very different ways. The openness of global financial markets, for example, contrasts drastically with the closed nature. The start of the twenty-first century is witnessing global interactions on a scale and intensity unparalleled in history – within and between businesses, governments and people. As global interaction and integration grow, issues of global governance are becoming more and more critical. Problems, whether economic, social or environmental, increasingly spill over into neighbouring, and even distant, countries. Policy decisions by governments have international implications, and truly global problems are emerging. While globalisation offers great potential to improve human livelihood around the world, there is a concern that the process is getting out of control".

It is now more than fifty years since the foundation of the United Nations system and the creation of the Bretton Woods institutions in 1945. However, the world changed considerably during the second half of the twentieth century, matched by equally broad changes in thinking about key issues. Is the present framework of institutions of global governance geared to deal with the challenges of the twenty-first century? The findings of the UNU World Institute for Development Economics Research (UNU/WIDER) study on the New Roles and Functions for the United Nations and Bretton Woods Institutions do not seem to suggest this. The study analyses the latest

thinking with regard to cross-border flows in the areas of trade, finance, technology and labour, and sketches the contours of institutions and governance that would meet the needs of the world in the coming 25 years".

The analysis in this UNU/WIDER study highlights five key points for steering globalisation:

i) There is the need for a new world view and global message stressing that efficiency and the needs of the market be balanced by a greater concern for peace, equity and sustainability.

ii) Better global public goods must be provided. Just as markets and societies at the national level require goods (such as clean air and road signs) and rules (regarding, for example, fair competition and pollution), so increasing globalisation means that public goods at the global level will increasingly be needed, both as a foundation for efficient global markets and to ensure that global society gains maximum benefit.

iii) Unbalanced aspects of globalisation must be resolved. Different aspects of globalisation are proceeding in very different ways. The openness of global financial markets, for example, contrasts with the closed nature of global labour markets.

iv) Institutional innovation is required in two areas: (a) International Financial Architecture and (b) International Labour Movements. The inability of national or global institutions to deal with financial flows is a critical concern. And while the cross-border movement of people remains highly restricted by national governments, the pressure for change is increasing dramatically. The growing disparity in economic opportunities will be accentuated by demographic factors (ageing in industrialised countries and population growth in developing countries) and the increasing availability of information about opportunities elsewhere.

Reform of the UN and Bretton Woods Institutions is required. The UN and BWIs are becoming increasingly marginalised and will need to improve both their legitimacy and effectiveness to reverse this trend. In order to reinforce their legitimacy, the UN and BWIs will need to make their governance structures more representative – not just of the governments of member countries but also of their people".

NEW ELEMENTS

More than two years have passed since the four North American and European organisations launched their manifesto against the inclusion of higher education among the trade services to be covered by the framework of WTO. Since then, new elements have been highlighted all over the world:

1- Some universities and associations concluded that if the principles adopted within the framework of WTO were accepted, all countries would be obliged to recognize any

diploma in higher education from any country, independently of its quality and relevance. In fact, non-recognition can be considered as an obstacle to the free trade of educational services. The solution they found to the question was to launch a movement in favour of the creation of international rules for accreditation. The reasoning is simple. If one diploma is considered good in the accreditation process, its recognition can be automatic. A group was constituted and is now working in closer relationship with one sector of UNESCO. This provoked the reaction of Latin-American institutions and of many Rectors during a recent conference in Paris. The idea of accreditation is accepted. But a number of questions were raised. Who will do the accrediting? With what kind of criteria? The Latin American countries were clearly annoyed by the fact that Latin-American associations were not represented in this group, which was dominated by English-speaking countries.

2- The position of WTO was weakened as a result of the disastrous Cancun meeting in September 2003. A group of developing countries required European and North-American countries to open their economies in the field of agriculture and to abolish subvention policies as a prerequisite for more openings in other fields, such as investments and services. The failure of WTO at this meeting in practical terms is the delay in applying many principles of GATS –Global Agreement on Trade Services, including in Education, Health and Environment. On their side, the representatives of the USA have already announced that they will insist on the opening of these sectors through bilateral agreements and through regional organisations such as NAFTA.

3- More and more people are realising that if these principles are really adopted, education and health will not be for all. They will exist only for people who can pay. Decisions in such sensitive matters will be taken not by sovereign governments, but outside the countries, where policies will be formulated.

Concerning health in particular, attention is given to a report prepared in Canada by Jack Vellings, addressed to the Ministry of Foreign Affairs and International Trade. It states:

> "Foreign commercial presence in the domain of health is a matter of privatization. The rules drawn up to liberalise trade through a commercial presence are aimed at reducing and even eliminating measures that limit access to the market by foreign providers. In other words, this kind of trade directly calls policies and internal measures into question".

And this is only one example. In fact, what is being said here about education applies to all other kinds of social services, such as health, the environment etc. (In Bertrand, Agnès and Laurence Kalafatides- OMC, le pouvoir invisible- Fayard, Paris, 2002)

REFORMS AT WTO

The important element to be taken into consideration nowadays is the reform of the world financial system. The new Director General of WTO, Supoachai Panitchpakdi, since 1 September 2002, is engaged in this process. It is an extremely sensitive matter because, on one side, developed countries risk opposing changes that may end up in diminishing their absolute control of the Organisation. On the other side, it is clear that many developing countries consider their lack of effective involvement in the decision-making processes within WTO to be unacceptable. It is recognised that many small countries do not even have delegations in Geneva and several others have such limited resources that it is impossible to follow all the numerous technical meetings at WTO. There is a need to strengthen their human and institutional capacities. Mr. Panitchpakdi is clear when he says that "WTO's members, both great and small, must be equal partners in its formulation (future agenda of WTO) and must be able collectively to claim ownership of it."

There is also a great criticism against the lack of transparency of WTO discussions and decisions. Unlike other multilateral organisations, WTO is not known for the facilities it gives to NGOs to follow its debates and exert their influence. The new Director General feels that WTO should expedite the de-restriction of its documents and most information should be available online. He is also of the opinion that the practice of decision-making by consensus should prevail and be maintained, simply with some fine-tuning. In short, what is required is a system by which the status of any on-going negotiations in any group is immediately communicated to all member countries for information-sharing and ultimate decision taking.

Finally, there is a need for more co-ordination between WTO and the World Bank and IMF, but also the multilateral system as a whole. This is foreseen in the text of GATS, in its last article –no.26, which states, "The General Council shall make appropriate arrangements for consultation and co-operation with the United Nations and its specialised agencies as well as with other intergovernmental organisations concerned with services". This brings us to another point of discussion today. Why does WTO deal with health, education and environmental matters, when inside the United Nations system, other organisations have more competence for analysing this issue in a more integrated way, without limiting their analyses to profits and benefits, in relation to the market?

The implication for developing countries is clear. Concerning trade in general, everything should be done with the participation of UNCTAD, which was established in 1964 with the objective of creating an international trading system consistent with the promotion of economic and social development all over the world.

Concerning education, the United Nations University, UNESCO, UNDP and UNICEF, for certain aspects, should be the main agencies involved in the discussions and decisions relating to this field. As the four organisations of developed countries stated in their note of September 2001, "International higher education co-operation must operate under a rules-based regime. WTO Member States have already established mechanisms to achieve this objective, in forums such as UNESCO, including international conventions on the recognition of academic credentials and a network of national information centres on foreign credentials. These mechanisms need to be further developed and their implementation better supported by our respective governments to protect learners."

Academic associations raise another important question when they point out that "caution must be exercised before putting the quality, integrity, accessibility and equity of our higher education institutions and systems at risk without obvious benefit". This brings us to another of Mr. Ricupero's initiatives. In 1996, he decided to launch the 'positive agenda' programme within UNCTAD, with a view to assisting developing countries in building their capacity to identify their interests, formulate trade objectives, and pursue those objectives of international trade negotiations.

A POSITIVE AGENDA FOR HIGHER EDUCATION

The idea of a positive agenda is also applicable to education. And it already exists. The principles adopted by the 5,000 participants and representatives of more than 180 countries at the World Conference on Higher Education, adopted a declaration and action plan, which are perceived in many countries as the guidelines for concrete action and reforms in the field of higher education, including its internationalisation. Higher education must serve sustainable development and must help to build a better society or, as it would be said today, to build a fair globalisation, which all societies in the world deserve.

To achieve this, higher education must have quality, but there is no quality without relevance. International co-operation is now an essential element in the missions of higher education institutions and it should be based on the transfer of knowledge and on solidarity. New technologies are a powerful instrument to achieve this, and a great effort should be made to ensure that access to new technologies is widespread all over the world. Evaluation and accreditation are elements to help in the construction of a system with these objectives, but it should not forgotten that unique models are unacceptable because higher education must take into account cultural diversity in different regions of the world. In other words, accreditation and evaluation systems cannot be used to impose models that quite often are not effective even in the regions where they are designed and applied.

We conclude our comments with a presentation of the official summary of the decisions taken by the World Conference on Higher Education.

Summary of the World Declaration on Higher Education

1. Higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit, in keeping with Article 26.1 of the Universal Declaration of Human Rights. As a consequence, no discrimination can be accepted in granting access to higher education on grounds of race, gender, language, religion or economic, cultural or social distinctions, or physical disabilities.

2. The core missions of higher education systems (to educate, to train, to undertake research and, in particular, to contribute to the sustainable development and improvement of society as a whole) should be preserved, reinforced and further expanded, namely to educate highly qualified graduates and responsible citizens and to provide opportunities ("espaces

ouverts") for higher learning and for learning throughout life. Moreover, higher education has acquired an unprecedented role in present-day society, as a vital component of cultural, social, economic and political development and as a pillar of endogenous capacity building, the consolidation of human rights, sustainable development, democracy and peace, in a context of justice. It is the duty of higher education to ensure that the values and ideals of a culture of peace prevail.

3. Higher education institutions and their personnel and students should preserve and develop their crucial functions, through the exercise of ethics and scientific and intellectual rigour in their various activities. They should also enhance their critical and forward-looking function, through the ongoing analysis of emerging social, economic, cultural and political trends, providing a focus for forecasting, warning and prevention. For this, they should enjoy full academic autonomy and freedom, while being fully responsible and accountable to society.

4. Relevance in higher education should be assessed in terms of the fit between what society expects of institutions and what they do. For this, institutions and systems, in particular in their reinforced relations with the world of work, should base their long-term orientations on societal aims and needs, including the respect of cultures and environment protection. Developing entrepreneurial skills and initiatives should become major concerns of higher education. Special attention should be paid to higher education's role of service to society, especially activities aimed at eliminating poverty, intolerance, violence, illiteracy, hunger, environmental degradation and disease, and to activities aiming at the development of peace, through an interdisciplinary and transdisciplinary approach.

5. Higher education is part of a seamless system, starting with early childhood and primary education and continuing through life. The contribution of higher education to the development of the whole education system and the reordering of its links with all levels of education, in particular with secondary education, should be a priority. Secondary education should both prepare for and facilitate access to higher education as well as offer broad training and prepare students for active life.

6. Diversifying higher education models and recruitment methods and criteria is essential both to meet demand and to give students the rigorous background and training required by the twenty-first century. Learners must have an optimal range of choice and the acquisition of knowledge and know-how should be viewed in a lifelong perspective, based on flexible entry and exit points within the system.

7. Quality in higher education is a multidimensional concept, which should embrace all its functions and activities: teaching and academic programmes, research and scholarship, staffing, students, infrastructure and the academic environment. Particular attention should be paid to the advancement of knowledge through research. Higher education institutions in all regions should be committed to transparent internal and external evaluation, conducted openly by independent specialists. However, due attention should be paid to specific institutional, national and regional contexts in order to take into account diversity and to avoid uniformity. There is a perceived need for a new vision and paradigm of higher

education, which should be student-oriented. To achieve this goal, curricula need to be recast so as to go beyond simple cognitive mastery of disciplines and include the acquisition of skills, competencies and abilities for communication, creative and critical analysis, independent thinking and team work in multicultural contexts.

8. A vigorous policy of staff development is an essential element for higher education institutions. Clear policies should be established concerning higher education teachers, so as to update and improve their skills, with stimulus for constant innovation in curriculum, teaching and learning methods, and with an appropriate professional and financial status, and for excellence in research and teaching, reflecting the corresponding provisions of the Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel approved by the General Conference of UNESCO in November 1997.

9. National and institutional decision-makers should place students and their needs at the centre of their concerns and should consider them as major partners and responsible stakeholders in the renewal of higher education. Guidance and counselling services should be developed, in co-operation with student organisations, to take account of the needs of ever more diversified categories of learners. Students who do drop out should have suitable opportunities to return to higher education if and when appropriate. Institutions should educate students to become well-informed and deeply motivated citizens, who can think critically, analyse problems of society, look for solutions to the problems of society, apply them and accept social responsibilities.

10. Measures must be taken or reinforced to ensure the participation of women in higher education, in particular at the decision-making level and in all disciplines in which they are under-represented. Further efforts are required to eliminate all gender stereotyping in higher education. To overcome obstacles and to enhance the access of women to higher education remains an urgent priority in the renewal process of systems and institutions.

11. The potential of new information and communication technologies for the renewal of higher education by extending and diversifying delivery, and by making knowledge and information available to a wider public should be fully utilised. Equitable access to these should be assured through international co-operation and support to countries that lack capacities to acquire such tools. Adapting these technologies to national, regional and local needs and securing technical, educational, management and institutional systems to sustain them should be a priority.

12. Higher education should be considered as a public service. While diversified sources of funding, private and public, are necessary public support for higher education and research remains essential to ensure a balanced achievement of its educational and social missions. Management and financing in higher education should be instruments to improve quality and relevance. This requires the development of appropriate planning and policy-analysis capacities and strategies based on partnerships between higher education institutions and responsible state authorities. Autonomy to manage internal affairs is necessary, but with clear and transparent accountability to society.

13. The international dimension of higher education is an inherent part of its quality. Networking, which has emerged as a major means of action, should be based on sharing, solidarity and equality among partners. The "brain drain" has yet to be stemmed, since it continues to deprive the developing countries and those in transition, of the high-level expertise necessary to accelerate their socio-economic progress. Priority should be given to training programmes in the developing countries, in centres of excellence forming regional and international networks, with short periods of specialised and intensive study abroad.

14. Regional and international normative instruments for the recognition of studies and diplomas should be ratified and implemented, including certification of skills, competencies and abilities of graduates, making it easier for students to change courses, in order to facilitate mobility within and between national systems.

15. Close partnership amongst all stakeholders – national and institutional policy-makers, governments and parliaments, the media, teaching and related staff, researchers, students

    and their families, the world of work, community groups - is required in order to set in train a movement for the in-depth reform and renewal of higher education.

R E F E R E N C E S

1) This document contains a synthesis of reflexions made by the author in a series of documents elaborated during the last years and presented in international meetings and conferences, in particular during the Prometeus meeting (European Union in Paris, in 2002) and during the conference of GUNI-AP, an Asian network of universisities in Hangzhou, China, also in 2002. But other documents sere used such as: "Utopia y comercialización en la educación superior del siglo XXI", elaborated in 1999, for Conferencia de los Rectores de las Universidades Españolas- CRUE- and published in 2002 as the first part of the book "Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior – Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI (M.A.R. Dias, coordinador)", pgs. 11 a 44 – Madrid; "Bases conceituais para a reconstrução da extensão", presented during a round-table on the subject "Construindo a extensão universitária" during the VI Congresso Ibero-Americano de Extensão", held in Embú, São Paulo (16 November 2001); "Education, Enseignement universitaire et recherche dans le processus d'intégration régionale – la perspective latino-américaine", presented during a colloquium held at the Catholic University of Louvain, in Belgium (27 November 2000) under the parrainage of the Institute for European Studies – chair Jean Monnet- on the subject "Du monde des nations au monde des régions"; "Educação Superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? – chapter of the book "Universidade, um lugar fora do poder" (Editora UFRGS – organização de Wrana Panizzi – 2002).

2) Public debate opened trough IIIa. Cumbre de Universidades Públicas Iberoamericanas- Porto Alegre, Brazil, April 2002 - www.ufmg.org y www.ufrgs.org

3) Sampson.Gary P (editor) (2001)– The role of the World Trade Organization in Global Governance- United Nations University Press- UNU-Tokyo, Paris, New York
4) UNESCO- World Conference n Higher Education- Paris, 5-9 October 1998
a) Higher Education in the Twenty-first Century – Vision and Action – Final Report (Suzy Halimi) (1991-Paris
b) The basic texts of WCHE may also be found in Unesco's site: www.unesco.org/education/educprogr/wche.htm/
5) World Trade Organization (WTO) – The texts of WTO mentionned in this documents can be found in www.wto.org, particularly in the part concerning services.
6) AUCC, EUA, ACE and CHEA (2001)- Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade and Services- available from www.aucc.ca
7) De Sélys, (1998) – L'école, grand marché du XXI Siècle in Le Monde Diplomatique, June 1998- Paris
8) CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2000)- Informe "Universidad 2000"- Madrid
9) Dias, Marco Antonio Rodrigues (2002)- Utopía y comercialización en la educación superior del siglo XXI- pgs. 11 a 44- in "Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior – Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI (M.A.R. Dias, coordinador), Madrid
10) UNESCO (2001) – Expert meeting on the impact of globalization on quality assurance, accreditation and the recognition of qualifications in higher education- Unesco, Paris, -11 september 2001- Draft conclusions and recommendations – available in http://www.unesco.org/education/studyingabroad See also UNESCO/Council of Europe – Code of good practice in the provision of transnational education adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee at its second meeting, Riga, 6 June 2001.
11) Barret, Brendan and Chong, Ng – United Nations University (2002)- UNU Virtual University/online education initiative- Strategic Note, 12 March 2002- Consultation Draft www.unu.edu
12) Hettne, Bjorn (1993) – "The new regionalism – implications for global development and international security" Wider – World Institut for Development Economics Research- Helsinki- Finlândia- UNU (1993)
13) Knight, Jane (Knight, Jane (2002) – Trade in Higher Education Services: the Implication of GATS- Report- www.obhe.ac.uk
14) Garcia, Carmen Guadilla (2002) – AGCS (GATS) Educación Superior y América Latina – Algunas ideas para contribuir a la discusión"

DOCUMENTO NÚMERO OITO

UNESCO/NGO Collective Consultation on Higher Education

Final Report

United Nations Educational,
Scientific and Cultural Organization

13-15 January 2003

ANNÉE 2003 – LE TEMPS POUR UNE UNIVERSITÉ QUI PARTICIPE À L'EXCLUSION DE L'EXCLUSION

Professeur Marco Antonio R. Dias
Consultant international auprès de l'Université des Nations Unies

SANS RÉVISION

Réponse à la conférence d'ouverture de la 8ème consultation collective des ONGs sur l'enseignement supérieur - Conférence de Pierre Calame – Fondation Charles Léopold Mayer – L'Université citoyenne, responsable et solidaire: un nouveau contrat avec la société- UNESCO, Paris 13 Janvier 2003 – Publié par l'UNESCO en 2004 à travers une brochure UNESCO/NGO Collective Consultation on Higher Education- Final report- ED-2004/ws/46)- Pgs 53-75

INTRODUCTION

En 1998, la Conférence Mondiale sur l'enseignement supérieur nous a permis à tous d'avoir des rencontres tout à fait extraordinaires et de découvrir des organisations dont la vision du monde était intégralement en accord avec les principes de base que la communauté académique mondiale présente à Paris en octobre 1998 a finalement soutenus.

La Fondation Charles Léopold Mayer pour le Progrès de l'Homme occupait une place de relief dans ce cadre. La plate-forme pour un monde responsable et solidaire promue par cette fondation à travers le document «Alliance pour un monde responsable et solidaire », en plus de mettre en exergue les défis et perspectives de la société dans le XXI Siècle, présentait des propositions concrètes qui, si elles étaient mises en œuvre, seraient un outil essentiel pour la construction d'un monde meilleur, d'une société plus juste, d'une globalisation à visage humain.

La conférence que vient de présenter Pierre Calame confirme cette impression que moi-même et plusieurs de mes anciens collègues à la Division de l'enseignement supérieur, notamment M. Seddoh, nous avons eue en 1998. On pourrait croire que le titre de la conférence inaugurale a été extrait de la déclaration de la Conférence Mondiale sur l'enseignement supérieur (Paris, octobre 1998). En effet, la formation pour la citoyenneté est indiquée comme un élément essentiel de la mission de l'enseignement supérieur. La coopération solidaire avec tous les partenaires sociaux est considérée si importante que, dans le cadre de l'action prioritaire, deuxième document adopté par la CMES, on signale qu'elle devrait être conçue comme faisant partie intégrante des missions institutionnelles des établissements et des systèmes d'enseignement supérieur.

Enfin, pour les participants de la CMES, avant de décider d'un modèle d'université, il faut se mettre d'accord sur le type de société qu'on veut construire et pour eux, il s'agit d'une société meilleure, plus juste, plus solidaire. Donc, pour l'essentiel, au moment où je suis appelé à donner une réponse à M. Calame, dans le cadre de cette Consultation collective des ONGs de l'enseignement supérieur, je dois dire que nous sommes d'accord avec sa vision et nous l'en félicitons vivement.

Nous félicitons également les organisateurs de cette rencontre, mes anciens collègues de la Division de l'enseignement supérieur et en particulier M. Seddoh et Mme Simionescu qui, de façon inhabituelle dans les organisations internationales, au lieu de débuter une rencontre comme celle-ci avec des discours bureaucratiques où des manifestations de self-complaisance abondent, nous donnent l'opportunité d'une réflexion au plus haut niveau sur les fondements philosophiques et éthiques de l'action des organisations ici présentes.

Mais il y a des détails et nous savons tous que c'est dans les détails que le diable met ses pattes. Et là, je dois dire tout de suite que j'ai une lecture tout à fait différente de celle de M. Calame et sur la portée et sur la signification de la Conférence Mondiale de 1998, sur ses résultats et sur sa philosophie.

PROMOTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Je crois pouvoir dire que toute la communauté académique mondiale sera d'accord avec le principe de base selon lequel il faut réorienter l'enseignement supérieur sur la base d'un nouveau contrat social entre l'université et la société et également avec l'avis selon lequel il faut définir des stratégies de changement pour conduire cette orientation.

Mais ici, il faut être clair. La promotion de l'enseignement supérieur reste un problème majeur dans la plus grande partie du monde. Je ne vais pas vous fatiguer avec des statistiques qui, par ailleurs, sont très connues. Elles ont été présentées à la CMES et l'UNESCO les met à jour en permanence. Mais l'écart dans l'accès à l'enseignement supérieur entre les pays riches, en particulier les membres de l'OCDE, et les autres est énorme et la tendance va dans le sens de son agrandissement.

Laissez-moi vous rappeler certains faits qui datent également de 1998, quand les représentants des pays liés à l'OCDE se sont réunis, au mois d'août, à Berlin, affichant clairement leur intention d'atteindre l'universalisation de l'accès à l'enseignement supérieur (ou tertiaire comme le mentionne l'OCDE). Dans un document daté de 1998 ('Redéfinir l'enseignement tertiaire', 1998 p. 43), cette Organisation signale :

> -"La fréquentation de l'enseignement tertiaire est désormais "la 'chose à faire", appréciée par tous et pas seulement par une minorité privilégiée. On s'oriente vers une fréquentation universelle : une participation de 100 pour cent, avec des chances justes et égales d'accéder au savoir, dans une forme ou une autre d'enseignement tertiaire, à un moment quelconque de la vie, et pas nécessairement dans le prolongement immédiat de l'enseignement secondaire... On accède non pas simplement à un établissement, mais à une façon de vivre, non plus pour quelques-uns mais pour tous...'.

A la même page de cette publication, l'OCDE mentionne l'arrivée d'un 'nouveau paradigme' pour l'enseignement tertiaire dont les éléments sont, entre autres, les suivants : l'orientation dans nombre de pays de l'action des pouvoirs publics qui prévoient l'admissibilité dans l'enseignement tertiaire de 60, 80 ou 100 pour cent de ceux qui terminent leurs études secondaires et, dans un cas (les Etats-Unis) l'entrée de tous dans une forme quelconque d'enseignement tertiaire..."

En 1968, les étudiants français, dans une de leurs affiches à la Sorbonne, demandaient "un enseignement au service du peuple" et disaient "non à l'université de classe". Dans quelle mesure les objectifs de l'universalisation proposée par l'OCDE, dont les Etats membres ont beaucoup de soixante-huitards dans leurs gouvernements, exaucent-ils les voeux des étudiants de 1968 ?

Le document d'orientation "Changement et développement dans l'enseignement supérieur" de l'UNESCO (1995) révélait déjà que « les jeunes de la région Afrique ont 17 fois moins de chances de faire des études supérieures que ceux des pays développés industrialisés (pour l'ensemble des pays en voie de développement, ces chances sont en moyenne quatre fois moindres)».

La réponse est donc nuancée, elle doit en effet tenir compte également de la réponse à une autre question aussi importante: L'universalisation est-elle un idéal qu'on ne doit atteindre que dans certains pays, ou dans certaines régions de certains pays ?

Quelle réponse ont donné à cette question les conférences régionales qui ont servi de préparation à la conférence mondiale de 1998 ?

1- Les déclarations des conférences régionales organisées en Amérique latine et aux Caraïbes, en Afrique, en Asie et dans le Pacifique, et dans les Etats Arabes, mentionnent dans leur premier paragraphe la Déclaration universelle des droits de l'homme dont l'article 26 stipule en son premier alinéa que "toute personne a droit à l'éducation" et que "l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite".

2- Les références, dans pratiquement toutes les régions, à la Déclaration universelle des droits de l'homme, dont nous avons commémoré en 1998 le cinquantième anniversaire, révèlent qu'un consensus a été obtenu au niveau mondial. L'accès doit être ouvert et démocratique, le seul critère pour l'accès doit être le mérite, aucune discrimination ne pouvant être admise ou acceptée. En particulier, des efforts accrus doivent être entrepris pour éliminer de l'enseignement supérieur tous les stéréotypes liés au sexe dans l'enseignement supérieur et pour renforcer partout la participation des femmes, surtout en ce qui concerne les prises de décision.

3- Le principe du mérite est reflété dans les textes de la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur ainsi que dans les mesures proposées pour le Cadre d'action prioritaire adoptés para la CMES en 1998. Ce principe s'applique à tout ce qui concerne l'accès, la démocratisation, la diversification, l'organisation et le financement des institutions.

Il faudrait également demander pourquoi les pays riches ont décidé de soutenir une politique qui vise à l'universalisation de l'enseignement supérieur. Dans les débats à Berlin, n'importe quel observateur averti trouverait la réponse dans le fait que ces pays sont conscients de l'importance de la formation des ressources humaines au plus haut niveau pour maintenir leur position d'hégémonie dans le monde actuel, ou comme l'a signalé la Déclaration de Paris de 1998, dès son préambule, « sans établissements d'enseignement supérieur et de recherche adéquats, permettant de constituer une masse critique d'individus qualifiés et éduqués, aucun pays ne peut assurer un authentique développement endogène et durable et les pays les moins avancés, en particulier, ne peuvent espérer réduire l'écart qui les sépare des pays industriellement développés. Le partage des connaissances, la coopération internationale et les nouvelles technologies peuvent offrir de nouvelles possibilités d'y parvenir ».

UNE CONFÉRENCE MONDIALE PARTICIPATIVE

Pour que notre référentiel soit très clair et pour faciliter l'analyse de ceux qui vont se pencher sur les résultats de la Conférence Mondiale sur l'enseignement supérieur, je crois qu'avant même d'entamer un essai de réponse à certains points soulevés par M. Calame, il est

important de rappeler certains traits qui ont marqué l'organisation et la réalisation de la CMES et qui peuvent justifier votre intérêt à participer à un processus d'analyse de son impact et de la révision de la stratégie pour la mise en œuvre de ses principes.

Tout d'abord, jamais on a vu une concentration si imposante pour traiter exclusivement de l'enseignement supérieur. De quatre à cinq mille personnes, des représentants de 182 pays dont les délégations officielles dans sa grande majorité (plus de 120 étaient présidées par des ministres), des représentants de divers Parlements, du secteur privé, d'organisations multilatérales gouvernementales et non gouvernementales, des syndicats d'enseignants, des associations d'étudiants, des conseils de recteurs, tous se sont rencontrés à Paris pour étudier les défis de l'enseignement supérieur, analyser quelles devraient être ses nouvelles missions et vérifier comment devait agir l'enseignement supérieur pour collaborer dans la construction d'une société meilleure, ce qui, de toute évidence, rejoint les propos faits aujourd'hui par M. Calame.

La CMES a représenté l'aboutissement d'un grand et long procès, à l'échelle mondiale, qui a duré plus de dix ans. À la fin, entre 1996 et 1998, des conférences régionales préparatoires ont eu lieu à La Havane (Amérique Latine et Caraïbes), Dakar (Afrique), Tokyo (Asie et Pacifique), Palerme (Europe) et Beyrouth (Etats Arabes). Plusieurs réunions complémentaires ont eu lieu : à Toronto, pour l'Amérique du Nord, Porto Rico pour les Caraïbes, Strasbourg pour les pays attachés au Conseil de l'Europe, Téhéran, Bangkok (AIU) etc.

La discussion sur ces thèmes était faite depuis longtemps, avec une série de réunions régionales dans les années 80 et 90 et avec la publication, en 1993 (UNESCO et le Centre de Recherches pour le développement international du Canada), en anglais et en français, du livre «The University as an institution today» (L'université aujourd'hui) et, en 1995, (version préliminaire présentée en 1993) du document d'orientation («policy paper») sur le « changement et développement dans l'enseignement supérieur », dont la version préliminaire avait été présentée en décembre 1992 à la 3ème consultation collective des ONGs, et qui a été publié dans la collection verte («New Papers on Higher Education - meeting documents no 5» - 1993). Dans ce dernier document, pour une question de méthodologie, l'UNESCO a concentré toutes les questions en débat autour de trois axes majeurs : pertinence, qualité et coopération internationale. Dans ce document, fruit de longues consultations dans le monde entier, il était déjà exprimé qu'avant de définir un modèle d'université, il faut se mettre d'accord sur le type de société qu'on veut construire.

Toutes les organisations universitaires (d'universités, d'enseignants et d'étudiants) au niveau international, régional et dans beaucoup de pays individuellement, ont provoqué des débats sur les thèmes de la conférence et se sont mobilisées. Un exemple a été la conférence, en 1997, de l'AIU à Bangkok. Ayant comme source d'inspiration le document de politiques de 1995, mais utilisant tout le capital de réflexion élaboré par diverses organisations, une infinité de documents ont été produits dans la période qui a anticipé la CMES, qui a pris connaissance de tous ces efforts, les a pris en considération, mais n'a adopté que deux documents : « la déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI siècle : vision et actions » et le « cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement

supérieur ». On calcule que les jours-mêmes de la Conférence, plus de 500 documents ont été distribués aux participants.

Un autre détail : la CMES a été extraordinairement complexe, difficile à organiser et elle s'est développée autour de trois axes : les commissions qui avaient comme élément d'entrée principale les résultats des cinq grandes conférences régionales et de certaines des réunions complémentaires ci-dessus mentionnées ; les plénières où les chefs de délégations, ministres dans sa grande majorité, exposaient les positions officielles de chaque pays, et les débats thématiques autour des principaux défis auxquels fait face l'enseignement supérieur et dont l'organisation, sous la supervision de M. Seddoh, à l'époque chef de la section de l'enseignement supérieur, a été confiée a plus de cinquante organisations non gouvernementales et gouvernementales spécialisées (c'était le cas de l'Université des Nations Unies par exemple) ou très intéressées par l'enseignement supérieur.

Il s'agissait donc d'une structuration unique qui impliquait une décentralisation de responsabilités assez rare, ce qui, sans doute, a assuré une plus grande et plus large participation de la communauté académique. Les documents finaux (déclaration et cadre d'action) étaient censés contenir les éléments en provenance de ces trois sources, la principale étant, naturellement, celle qui procédait des conférences régionales où, à conditions égales, étaient présents des gouvernements et des représentants des communautés académiques à travers ses divers segments.

Il faut en plus ajouter que les brouillons des projets de la déclaration et du cadre d'action ont été élaborés tout de suite après la conférence régionale des Etats arabes en avril 1998. Une pièce fondamentale dans cet exercice a été le document que nous avons élaboré à cette époque et qui – je pense - peut toujours être consulté sur le site de l'UNESCO : « Leçons retenues – Récapitulatif des déclarations et plans d'action des conférences régionales sur l'enseignement supérieur tenues à la Havane, Dakar, Tokyo, Palerme et Beyrouth ». Plus tard, au cours du processus, d'autres éléments ont été ajoutés en provenance notamment des réunions de Toronto et Strasbourg et les résultats apportés par des rencontres organisées par des ONGs. Le résultat de tout cet exercice –assez lourd et complexe- est que deux objectifs des organisateurs de la CMES ont été accomplis :

A) tous les participants du processus dans le monde entier ont pu sentir que leur implication au niveau régional et même national avait été utile et prise en considération. Ils ont pu s'identifier avec les projets de documents ou, au moins, avec une partie importante. Ce qui a rendu plus faisable l'obtention d'un consensus à Paris en octobre 1998, avec la présentation d'amendements (aux alentours de 40, très réduite pour ce type de conférence, comparée à d'autres du genre similaire à la même époque où plus de 700 amendements étaient soumis). C'est un point important à noter à la veille de la réalisation, en juin 2003, de Paris +5. La déclaration de 1998 a été le résultat d'un long processus et a été le fruit du consensus auquel pouvait s'attendre la conférence à ce moment. Elle n'était pas le résultat d'une abstraction mentale d'une

douzaine de fonctionnaires situés autour de l'axe fameux de Paris, Londres et New York, le même que certaines célèbres parfumeries internationales.

B) Tout cela a produit également un autre résultat : tous les essais de manipulation de la part d'individus ou de groupes d'individus qui pourraient vouloir réorienter les projets de déclaration, ou manipuler les résultats des consultations, seraient tombés dans le vide. Comme dans le boléro de Ravel, en plus d'un regard attentif sur tout le processus d'élaboration de ce document, l'argument utilisé serait toujours le même : nous avions pris l'engagement de respecter les résultats des consultations internationales.

En ajout aux sujets ci-dessus mentionnés et auxquels je fais allusion en fonction de la conférence de M. Calame, il faut noter l'importance que la CMES a attribuée aux enseignants et étudiants, à la question du financement où la responsabilité des Etats a été rappelée, au besoin de la présence accrue des femmes dans tous les secteurs, y compris dans la gestion des institutions et des systèmes d'enseignement supérieur.

Les deux documents approuvés par la CMES représentent le consensus de la communauté internationale, gouvernements et communautés académiques compris, et ont été légitimés par les gouvernements, par la communauté académique internationale et par de nombreux représentants de la société mondiale. La présence de délégations officielles de plus de 180 pays fait de la déclaration notamment un engagement solennel de la part des Etats avec des concepts qui attirent l'attention sur le fait que l'accès à l'éducation, y compris à l'enseignement supérieur, est un droit humain, qu'il n'y a pas de qualité sans pertinence, que la promotion de l'enseignement supérieur est vitale pour les tous pays, notamment pour les pays en voie de développement.

ÉLITES ET MASSIFICATION

Dans sa conférence, M. Calame parle du rôle de l'enseignement supérieur dans la formation d'élites. Bien sûr, les élites sortent des établissements d'enseignement supérieur en fonction de la nature même de ces institutions. Mais, le grand défi vers la démocratisation de l'éducation consiste justement à ne pas limiter l'enseignement supérieur à une élite. Il est vrai que ce n'est pas tous les jeunes qui devront aller à Oxford, ou à Stanford, ou à Campinas ou à Kyoto, pour ne citer que des exemples d'institutions considérées comme hors standard.

Les Etats-Unis avaient décidé, sous la présidence de Bill Clinton, de donner la possibilité d'accès à une forme quelconque d'enseignement supérieur à tous les jeunes compris entre l'âge de 17 et 23 ans, ce qui signifie l'accès à des universités publiques de prestige, à des grandes universités privées, mais aussi à des établissements d'enseignement à distance et à des collèges universitaires. Il ne s'agit pas de forcer tout le monde à aller à l'enseignement supérieur, ni de les obliger à suivre une discipline qui n'est pas en accord avec la caractéristique et les intérêts de tous les jeunes.

Il s'agit d'accorder l'accès à tous en fonction de leur mérite, de leur motivation et de leur capacité. Pour cela, la Conférence Mondiale a soutenu l'idée de la diversification des modèles d'enseignement supérieur et la diversification des modes et des critères de recrutement. Dans le même sens, elle a proposé l'accès à diverses modalités de fournitures des services et l'accès à des publics de plus en plus variés dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie. Pour cela, « l'innovation, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité devraient être encouragées et renforcées dans les programmes avec des orientations à long terme vers des objectifs et des besoins sociaux et culturels ».

Je mentionne tout cela pour insister sur le fait que la promotion de l'enseignement supérieur reste toujours d'une importance fondamentale, notamment pour les pays en voie de développement. L'élitisme dans l'accès à l'enseignement supérieur, résultat de vieilles habitudes, conséquence dans plusieurs pays du colonialisme, tendance qui reste présente aujourd'hui dans plusieurs régions du monde grâce à l'application des politiques d'ajustement structurel, semble inacceptable et est contraire aux principes de respect à l'éthique et aux principes de démocratisation adoptés à Paris en 1998. C'est peut-être un détail, mais un détail fondamental.

Le deuxième élément important à noter dans cette ligne -et là la symbiose me semble parfaite avec les propos de M. Calame- est que dès les conférences régionales préparatoires à la CMES, un consensus s'est établi selon lequel la qualité et la pertinence sont deux concepts liés et indivisibles. La qualité formelle, la bonne organisation des cours, des méthodes pédagogiques avancées, une gestion efficace sont indispensables. M. Calame mentionne, à juste titre, que « l'obsession de l'efficacité a estompé la question fondamentale de la vision ». Est donc fondamental, comme le détermine l'article 6 de la Déclaration, le respect à des normes éthiques et il faut que les actions à long terme s'orientent vers des buts et besoins sociétaux, y compris le respect des cultures et la protection de l'environnement.

L'enseignement supérieur doit collaborer à la création d'une nouvelle société, d'une société meilleure, plus juste, ce qui passe par l'élimination de la pauvreté, de l'intolérance, de la violence, de l'analphabétisme, de la faim, de la dégradation de l'environnement et de la maladie, par une approche interdisciplinaire et transdisciplinaire de l'analyse des problèmes et des enjeux (article 6 b).

UNE PROVOCATION RÉUSSIE

Je note, par ailleurs, que ces principes se trouvent tous, avec d'autres formulations évidemment, dans le texte de M. Calame. Mais, j'ai eu l'impression que le brillant conférencier a limité ses réflexions au document relatif au cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur. Ceci pourrait expliquer ses affirmations radicales et provocantes. Si l'intention était celle de provoquer, félicitations, le but est atteint ! Je suis certain que tous ceux qui ont été impliqués dans la CMES se sentiront provoqués en écoutant ou en lisant l'affirmation de M. Calame selon laquelle trois questions « sont pratiquement absentes du cadre d'action prioritaire adopté en conclusion de la Conférence Mondiale d'octobre 1998 :

1- "la nécessité pour l'enseignement supérieur de se transformer de façon radicale sur la base d'une réforme de la pensée et d'un contrat social renouvelé avec la société, pour faire face aux défis urgents du 21ème siècle". Il s'agit d'une question de principe propre à une déclaration plus qu'à un plan d'action. Je me permets donc de rappeler qu'en plus des considérations que j'ai déjà faites, la déclaration, dès son préambule, après avoir mentionné les changements dans la société, statue que « l'enseignement supérieur est lui-même confronté à des formidables défis et doit se transformer et se rénover plus radicalement qu'il n'a jamais eu à le faire, de sorte que notre société, qui connaît aujourd'hui une grave crise des valeurs, puisse transcender les considérations purement économiques et intégrer des dimensions plus profondes de morale et de spiritualité». Mais, je dois ajouter que, dans le cadre de l'action prioritaire, des références explicites sont faites à ce principe (voir lettre f du paragraphe 1, adressé aux Etats Membres). En effet, dans ce document, un des points les plus importants est celui inscrit au paragraphe 5, dans le cadre des actions prioritaires au niveau des systèmes et institutions, statuant que "chaque établissement d'enseignement supérieur devrait définir sa mission en conformité avec ses besoins présents et futurs de la société, et en étant conscient du fait que l'enseignement supérieur est essentiel pour que tout pays ou toute région puisse accéder au niveau requis de développement économique, social et culturel durable et écologiquement rationnel, et à une créativité culturelle nourrie par une connaissance et une compréhension plus approfondies du patrimoine culturel, accroître le niveau de vie et faire régner l'harmonie et la paix dans le pays et dans le monde, sur la base des droits de l'homme, de la démocratie, de la tolérance et du respect mutuel. Ces missions devraient intégrer la notion de liberté académique énoncée dans la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur approuvée para la Conférence générale de l'UNESCO en novembre 1997". On pourrait continuer, mais j'ajouterai simplement le paragraphe 6, "f" qui mentionne la recherche de solutions aux problèmes urgents de l'humanité.

2- "La nature de la responsabilité individuelle et collective des enseignants et des institutions d'enseignement supérieur. À l'exception d'une allusion vague, en dernière page, à la responsabilité sociale". Là aussi, nous pourrions mentionner divers éléments de la Déclaration. En effet, et la Déclaration et le cadre d'action mettent en exergue la responsabilité des enseignants et aussi des étudiants (l'article 10 de la déclaration a pour titre « personnels et étudiants : les principaux protagonistes de l'enseignement supérieur ». Dans le cadre d'actions, plusieurs références ont été faites aux enseignants ex : article 1 (j, m et n), l'article 5 déjà mentionné, article 6 (h et j où est traitée la question des femmes enseignantes), article 14 (e).

3- "le devoir de construire des réseaux internationaux d'universitaires et d'universités capables de concevoir et de conduire des stratégies de changement ; la question se trouvant, dans la déclaration, réduite à des échanges

interuniversitaires". La coopération, surtout à travers des réseaux, est un des éléments forts et du cadre d'action et de la déclaration. Et elle ne se limite pas à la coopération interuniversitaire, il est exact –ce qui semble normal- que ce type de coopération est mis en relief dans ces documents. Mais dans le cadre d'action, dès l'article 1 (h), on mentionne la création de nouveaux partenariats et la participation de tous les intéressés dans l'enseignement supérieur. L'article 4 traite de l'association avec les entreprises, le même faisant l'article 7. L'article 9 propose le partenariat entre l'enseignement supérieur et la communauté dans le domaine de la recherche et de la formation. L'article 10 est incisif pour dire que "la coopération devrait être conçue comme faisant partie intégrante des missions institutionnelles des établissements et systèmes d'enseignement supérieur". L'article 11 mentionne tous les partenaires concernés de la société. L'article 14 (a) demande à l'UNESCO d'encourager une meilleure coordination entre organisations intergouvernementales, supranationales et non gouvernementales, organismes et fondations qui parrainent les programmes et les projets existants de coopération internationale en matière d'enseignement supérieur. L'article 14 (b) demande de renforcer la coopération internationale dans un domaine d'intérêt de la Fondation Charles Léopold Mayer, celui du rôle de l'enseignement supérieur dans l'éducation à la citoyenneté, le développement durable et la paix. Et finalement l'article 14 (f) parle du suivi de la CMES avec tous les protagonistes de l'enseignement supérieur. En ce qui concerne la déclaration, les propos sur la coopération sont très forts. Sans entrer dans les détails, rappelons que l'article 15 a pour titre "partager les connaissances et le savoir-faire à travers les frontières et les continents"; l'article 16 a pour titre "de l'exode de compétences à leur reconquête" et l'article 17 parle de "partenariats et alliances", dans une perspective qui ne se limite pas aux établissements d'enseignement supérieur, mais s'ouvre aux responsables politiques, aux enseignants, aux étudiants, au monde du travail, les groupes communautaires et les ONGs. Par ailleurs, l'article 12 traite de la coopération dans le domaine des nouvelles technologies.

Ces divergences de lecture de la déclaration et du cadre d'action n'infirment pas une réalité très claire. En ce qui concerne les principes, l'ouverture d'esprit et la vision contenue dans l'exposé de M. Calame sont, à mon avis, tout à fait en accord avec les principes adoptés par les presque 5 mille participants de la CMES et par les représentants officiels de plus de 180 pays. Et c'est cela qui importe.

Mais, un autre point doit être souligné à l'intention des représentants des ONGs ici présents. La déclaration traite de principes, le cadre prioritaire d'action, comme son nom l'indique, donne des pistes pour mettre en œuvre la déclaration et adresse des suggestions aux Etats (articles 1 a4), aux systèmes et institutions (articles 5 à 9) et aux agents internationaux, notamment l'UNESCO (articles 10 à 14). La déclaration a un caractère permanent, le cadre d'action doit évoluer au fur et à mesure que le temps passe et que l'expérience montre que certaines actions méritent de recevoir plus d'attention et que certaines modalités d'action doivent être renforcées ou des nouvelles lancées.

En d'autres termes, une déclaration comme celle de 1998 ne doit être modifiée qu'après un processus complet de négociations dans le monde entier. Elle ne peut pas être, d'une façon légitime, remplacée par une déclaration improvisée sans de vraies consultations préalables. Elle ne peut pas non plus –comme on a déjà essayé en vain- être substituée par des documents élaborés par des têtes soi-disant bien pensantes. Le cadre d'action, par contre, est un document ancillaire et, à condition de garder les principes de base, il pourrait être adapté aux circonstances par l'UNESCO, mais toujours en consultation avec tous les autres partenaires de l'enseignement supérieur. Etant donné le processus participatif qui a été mis en place pour la CMES, ceci est le minimum qu'on peut exiger pour que les changements puissent être considérés légitimes.

ÉTHIQUE, VALEURS CULTURELLES ET GLOBALISATION

M. Calame touche à d'autres questions extraordinairement pertinentes et relevantes, telles que les questions éthiques et celles de prise en compte des valeurs et des réalités culturelles. Le monde se globalise ou se mondialise –je ne vais pas entrer dans des discussions sémantiques (en portugais version brésilienne, les deux expressions existent, mais d'habitude on ne s'attarde pas dans la discussion sur ces mots – en réalité, elles peuvent être importantes pour clarifier les concepts, mais nous préférons aller directement aux problèmes auxquels on fait face), mais les personnes, les individus, les nations ont des valeurs communes (ce qui justifie une politique universelle des droits de l'homme, par exemple), des histoires différentes, des sensibilités diverses, vivent dans des conditions qui ne sont pas les mêmes.

Dans n'importe quelle analyse sur des problèmes de société, les coordonnées de temps et d'espace sont essentielles. Cela doit être combiné, si je comprends bien les propos de M. Calame, avec la recherche de l'universel, avec la recherche des principes éthiques universels et ici on rejoint les propos d'un des fondateurs de l'UNESCO, le philosophe français Jacques Maritain, dont le livre « Humanisme intégral » représentait déjà, il y a plus de cinquante ans, un effort sérieux de réflexion sur la nature humaine pour montrer que des mouvements comme le nazisme étaient et sont anti-naturels., comme sont anti-naturels les mouvements politiques et idéologiques actuels qui s'inspirent directement ou indirectement du nazisme.

Et ici nous arrivons à la question de la globalisation. Je me suis senti très à l'aise avec les analyses et les commentaires de M. Calame, qui défend - là, la position est très claire - une position humaniste sur cette question. Mais je dois avouer une certaine frustration. Je signale immédiatement que la faute de cette frustration ne vient pas de M. Calame ou de son texte. Elle vient de faits précis. Nous avons beau faire des discours magnifiques et préparer des documents merveilleux dans des réunions comme celle-ci, le fait est que la communauté académique, les responsables pour les institutions en particulier, vivent des réalités concrètes très pénibles dans ces temps d'ajustement structurel et de globalisation. Dans mon pays, le Brésil, les recteurs des universités publiques étaient obligés, pendant les derniers gouvernements, de passer une bonne partie de leur temps à Brasília pour obtenir que des fonds du budget régulier soient libérés. Mais le problème atteint aussi des pays riches et, parfois, dans une proportion encore plus alarmante. Je donne des exemples extraits de la presse actuelle. Quand on lit les journaux anglais et qu'on voit les résultats des politiques de

retrait de l'Etat promues par les gouvernements britanniques successifs depuis Mme Thatcher, on peut s'imaginer combien il est difficile d'être un recteur, un «vice-chancelor», aujourd'hui dans les universités britanniques (deux exemples : a) "Higher education: The ruin of Britain's universities"- The Economist November l6th 2002; b) "Universities raise cash by 'seling' honorary degrees" Sunday Times, London, July, 25th 1999).

Je crois que les représentants de la communauté académique ici présents vont me comprendre quand j'affirme qu'aujourd'hui, dans une réunion d'éducateurs, il n'est pas possible de discuter de globalisation sans voir ce qui se passe dans le cadre de l'OMC, de son action conjointe avec des organismes de certains pays industrialisés et avec des organisations comme la Banque Mondiale et l'OCDE ici présentes.

A la fin de années 90, tandis que toute la communauté internationale se préparait pour la CMES, à Genève, en catimini, des fonctionnaires de l'OMC étaient en train de s'organiser pour une offensive totale, une espèce de guerre des étoiles, pour élaborer et mettre en œuvre des conceptions tout à fait opposées à celles de la CMES.

Rappelons certains faits. Le 23 septembre 1998, moins de deux semaines avant de début de la CMES, des fonctionnaires de l'OMC, dans un document à l'époque considéré comme réservé ou «restricted» (S/C/W/49)- Services d'éducation- déclarait que «l'éducation est généralement considérée comme un article destiné à la 'consommation publique', qui est souvent fourni gratuitement ou à des prix sans commune mesure avec les coûts de production. Les dépenses publiques sont donc restées la source principale du financement de l'éducation dans la plupart des pays ».

Mais tout de suite après, les fonctionnaires de l'OMC affirmaient que « l'éducation est aussi un article destiné à la « consommation privée » dont le prix est déterminé librement par les établissements qui le fournissent ».

Les fonctionnaires sont allés plus loin dans leur analyse pour signaler que «l'éducation de base assurée par le gouvernement peut être considérée comme relevant, suivant la terminologie de l'AGCS, des services fournis dans l'exercice du pouvoir gouvernemental (qui ne sont fournis ni sur une base commerciale ni en concurrence) ». Mais, ajoutaient les fonctionnaires de l'OMC, "les dépenses du secteur privé sont particulièrement significatives au niveau de l'enseignement du troisième degré …"

Si on prend en considération que pour l'OMC les services ne sont publics que s'ils sont fournis par le gouvernement, ni sur une base commerciale ni en concurrence, il est facile de comprendre pourquoi, sans rien dire, à partir de ce moment, les fonctionnaires de cette organisation prennent comme acquis que l'enseignement supérieur est un service qui doit être réglé selon les accords commerciaux établis dans le cadre de leur organisation.

Là, à mon avis, il y a une lecture incorrecte de la réalité et une déformation dans l'analyse. Ce qui compte, ce n'est pas l'existence d'institutions privées agissant dans le domaine de l'éducation. Qu'on l'aime ou non, les gouvernements ont le droit de choisir leurs options et, dans beaucoup de pays sont prévus des mécanismes légaux qui permettent l'existence de fournisseurs privés dans le domaine de l'éducation, soit à travers l'institution de la délégation, soit de la concession, soit de l'autorisation autorisée par la loi. En termes pratiques, en Amérique latine, par exemple, certaines universités catholiques parfois exercent des fonctions publiques d'une façon plus nette que certaines universités dépendantes de l'État. On ne discute pas non plus ici le développement de l'éducation à travers ou au-delà des frontières, élément indispensable dans la vie actuelle des institutions d'enseignement supérieur qui ne peuvent pas vivre isolées. Par ailleurs, et l'UNESCO et l'Université des Nations Unies, depuis leur création, s'appliquent à faire de la coopération internationale une réalité.

Le centre du débat se situe tout d'abord au niveau de principes, de l'acceptation ou non de transformer l'enseignement supérieur en commerce et de placer, comme élément qui dirige toute l'éducation, non la formation du citoyen critique et conscient, comme le demande la déclaration de Paris et comme le souhaite M. Calame, mais la recherche de gains financiers sans contrôle éthique et sans engagement avec le développement de la nation et le bien-être de son peuple. Personnellement, je suis convaincu que, dans la mesure où le commerce devient le critère dominant dans la définition de politiques éducationnelles, l'éducation ne sera plus pour tous. Elle sera pour ceux qui peuvent payer. Les cultures autochtones ne seront pas respectées, et les besoins nationaux ou régionaux ne seront plus prioritaires. Il n'y aura pas de restrictions à des paquets fermés et qui constitueront, comme l'a bien signalé la délégation japonaise à l'OMC, de vraies usines à diplômes sans qualité, tout d'abord, car sans pertinence. La définition de politiques éducationnelles, dans la pratique, sera faite à l'extérieur, elles ne seront pas définies de façon souveraine par des gouvernements démocratiquement élus, mais par les enjeux du commerce, avec une restriction encore plus poussée de la souveraineté déjà affaiblie des pays en voie de développement.

Il est question également, malgré des déclarations dans un sens opposé, de tirer de l'État son pouvoir et sa capacité, au nom de la société et avec la société, d'établir les principes de base sur lesquels doit se fonder la formation de ses citoyens et veiller pour que celle-ci soit pertinente et de qualité. Dans plusieurs pays, la France, pays hôte de l'UNESCO, par exemple, il y a depuis longtemps un débat profond pour savoir s'il incombe en priorité à la famille ou au gouvernement la responsabilité principale de l'orientation de l'éducation. La question qui se pose aujourd'hui n'est plus la même. Face aux nouvelles données, on peut se demander si c'est acceptable qu'au lieu de la famille et/ou des représentants des citoyens dans le gouvernement, ce soient les multinationales ou des gouvernements étrangers qui définissent l'éducation que les français, comme les ressortissants de tous les autres pays, souhaitent donner à leurs enfants.

Il est évident que, dans ce débat, la notion de service public est implicite. Nous n'avons pas ici le temps de nous étendre sur la question. Cependant, il faut noter qu'assez souvent on confond service public avec secteur public. À la lumière de ce qu'on vient de signaler, cette confusion ne devrait pas subsister. Pour qu'un service soit considéré public, il faut que son

fournisseur prenne en considération l'équité. Tous doivent, par exemple, avoir accès à l'eau potable de qualité, indépendamment de qui est chargé du service. En plus, le service public doit être continu et permanent. Il n'est pas acceptable qu'il soit fourni aux citoyens de façon intermittente ou partielle.

L'enseignement supérieur, selon la déclaration de Paris, doit être accessible à tous. Et ici nous faisons une parenthèse et nous revenons à M. Calame qui, quand il parle de la globalisation/ mondialisation, dit que la mondialisation est un fait irréversible et il a tout à fait raison. M. Calame ajoute, en parlant de la globalisation économique qu'elle engendre des crises de relations : crise des êtres humains entre eux, crise des relations entre les sociétés, crise des rapports entre l'humanité et l'atmosphère.

UN MODÈLE QUI MÈNE À L'EXCLUSION

Le diagnostique est cruel, surtout quand l'orateur signale que «le modèle adopté par les sociétés occidentales se révèle complètement incapable d'associer l'ensemble de la société à cette prospérité». C'est un fait, et je me souviens qu'en 1998 c'étaient des représentants nord-américains qui insistaient pour inclure dans la déclaration de Paris la non acceptabilité des écarts non seulement entre les pays, mais aussi à l'intérieur des pays. Les nord-américains savaient de quoi ils parlaient, mais nous devons immédiatement nous demander: est-ce ce modèle que les organisations financières souhaitent que les pays en voie de développement adoptent? Un modèle orienté vers l'exclusion? L'Amérique Latine est la région où des gouvernants sont allés le plus loin dans les politiques d'ajustement structurel. Le résultat est là. La faim sévit partout, l'exclusion augmente, la pauvreté, plus que la pauvreté, la misère est en pleine expansion au point de voir dans un pays d'Amérique du Sud, un des plus grands producteurs et exportateurs d'aliments au monde, des enfants chaque fois plus nombreux qui meurent de faim ou qui ne peuvent pas aller à l'école, tel est leur état de faiblesse.

Il y a quelques semaines, j'ai été invité à participer à une discussion à la Commission Européenne sur la coopération interuniversitaire entre l'Europe, l'Amérique Latine et les Caraïbes. J'ai eu l'occasion de signaler l'importance que les latino-américains consacrent aux rencontres avec l'Europe, étant donné les liens historiques et culturels qui lient les peuples de ces deux continents. Cependant, il est à noter le désarroi des latino-américains qui ne peuvent comprendre ni les positions du représentant européen à l'OMC, ni les actions protectionnistes de l'Europe qui, dans ce domaine, ne se différencient absolument pas de l'action des Etats-Unis.

M. Calame souligne l'importance de l'éthique. En novembre dernier, j'ai été invité à parler à Brasilia sur l'éthique et Internet dans un séminaire organisé par une université privée locale et la Conférence Nationale des Evêques brésiliens. J'ai fait une distinction avec laquelle je sais d'avance que tout le monde ne sera pas d'accord. J'ai mentionné le fait qu'en général, quand on parle d'éthique dans un cadre pareil, tout le monde pense à la pornographie. Le sujet est grave, mais il faut savoir que coule plus d'argent dans les casinos virtuels que dans les sites pornographiques. Mais je considère qu'au niveau macro, il est un fait que, malgré le potentiel énorme d'Internet, les difficultés d'accès, le coût des services font qu'au lieu de servir comme

lieu de rencontre, Internet devient un instrument de plus, avec la fracture digitale, pour l'augmentation de l'exclusion.

Si on pense à l'éthique, où placer l'action de ceux qui essayent de faire en sorte que les pays en développement achètent, en utilisant assez souvent Internet, des produits éducatifs de qualité douteuse et qui n'ont aucun lien avec la culture et les besoins des populations concernées (manque donc de pertinence)? Que peut-on dire de ceux qui essayent de vendre ce type de programmes quand on sait que, dans les pays industrialisés, plusieurs universités ont décidé d'interrompre leurs programmes de ce type car les résultats ne sont pas ceux qui étaient escomptés au départ (exemples : New York University, California Virtual University, Virtual Temple, Nyuonline, E-MBA at Suny Bufalo College of Business- voir Katie Hafner – 2002- Lessons learned at Dot-Com U)?

Et si on continue sur cette voie, comment considérer l'attitude schizophrénique de certaines universités de pays développés qui, dans leurs pays, exigent d'être traitées comme institutions publiques qui rendent un service public, et qui, en Amérique latine et sûrement dans d'autres continents, agissent comme n'importe quelle société commerciale et essayent de vendre, par exemple, des programmes de doctorat sur des sujets où elles ne possèdent même pas la compétence spécifique, puisqu'elles n'ont pas des cours équivalents dans leur propre siège ?

M. Calame soutient la thèse qu'en plus des deux grands référentiels pour les relations internationales, la charte des Nations Unies et la déclaration universelle des droits de l'homme, un troisième pilier, la charte des responsabilités, serait nécessaire. Ce sera un débat intéressant, je le crois. Mais, pour l'instant, surtout dans l'approche de la conférence Paris + 5 (juin 2003), je dirai qu'il est essentiel que les établissements d'enseignement supérieur connaissent ce qui se passe dans le monde, en particulier à Genève. Ici, nous sommes devant un public averti, mais si on passait un questionnaire, combien parmi nous aujourd'hui seraient capables de dire ce qui s'est passé en 1995 quand, avec la création de l'Organisation Mondiale du commerce, un vrai gouvernement économique mondial a été établi sans que les opinions publiques soient consultées? Qui est au courant de la structure de l'OMC, de son fonctionnement, du manque de transparence des décisions, du fait que cette organisation, contrairement aux agences du système des nations Unies, dispose d'un pouvoir exécutif, législatif et judiciaire? Qui est au courant du fait qu'en ce moment, c'est le tour des discussions sur le commerce éducatif et que des propositions ont été faites dans la ligne de la commercialisation poussée et que des décisions doivent être prises avant la fin mars, c'est-à-dire, dans deux mois?

Qui connaît les propositions faites d'une façon clairement concertée par trois pays anglo-saxons ? Qui connaît la prise de position du Japon qui souhaite garder la spécificité de ses programmes en éducation ? Les interrogations pourraient se poursuivre longtemps et j'ai des doutes sur les résultats.

L'IMPACT DE L'AGCS SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Par ailleurs, il n'y a aucun doute que l'ingérence de l'OMC dans le domaine de l'éducation, et en particulier de l'enseignement supérieur, pose des problèmes. Le sujet a été maintenu en

cachette pendant plusieurs années ; c'est grâce à des fonctionnaires canadiens que la communauté internationale a pu se réveiller et commencer à débattre de la question. Plusieurs documents ont été élaborés au cours des derniers mois et plusieurs réunions consacrées à ces thèmes dans tous les continents.

On ne va pas revenir ici sur l'ensemble des analyses. Par ailleurs je crois savoir que d'autres ont été appelés à le faire au cours de cette réunion.

Rappelons de façon télégraphique certains problèmes auxquels font face les institutions d'enseignement supérieur devant les actions entamées dans le cadre de l'OMC et en particulier de l'AGCS (GATS), qui souhaite couvrir tous les services et les considérer comme des services du commerce, à l'exception peut-être des services militaires et de police.

1- La définition de services, et surtout des services gouvernementaux, est considérée ambiguë et tout peut se trouver dans les règlements de l'OMC, à l'exception peut-être de la Police et des Forces Armées.

2- La combinaison des dispositifs relatifs à ce qu'on dénomme le principe de la nation la plus favorisée (article 2) et de la clause concernant le traitement national (article 3) risque d'entraîner des conséquences désastreuses, non seulement en regard des services publics mais aussi des institutions privées nationales, car tout ce qu'elles recevront, y compris des subventions, risque de devoir être concédé à n'importe quelle autre institution nationale ou étrangère (y compris aux fabriques de diplômes mentionnées par les japonais). L'article II d'exécution compulsoire statue que « chaque Membre accordera immédiatement et sans condition aux services et fournisseurs de services de tout autre Membre un traitement non mois favorable que celui qu'il accorde aux services similaires et fournisseurs de services de tout autre pays ». Par ailleurs, l'article XVI définit que dans les secteurs inscrits dans sa Liste, et compte tenu des conditions et restrictions qui y sont indiquées, chaque Membre accordera aux services et fournisseurs de services de tout autre Membre, en ce qui concerne toutes le mesures affectant la fourniture de services, un traitement non moins favorable que celui qu'il accorde à ses propres services similaires et à ses propres fournisseurs de services similaires.

3- L'OMC dispose d'un pouvoir coercitif, avec un vrai tribunal auquel tous les Etats Membres doivent se soumettre, y compris en changeant leur législation pour s'adapter aux normes et décisions de l'OMC. Celle-ci, en plus, est accusée de ne pas être transparente et de ne pas prendre en considération les intérêts ni la spécificité des pays en voie de développement, ce qui a été la base du programme de l'actuel directeur général en fonction depuis le 1er Septembre dernier, ancien premier ministre de Thailande, Supachai Panitchpakdi. .

4- Finalement, la prise de position de l'OMC a provoqué des réactions de la part d'associations universitaires dans le monde entier, la première étant divulguée en septembre 2001 par quatre organisations du Nord (Association des universités et collèges du Canada, American Council on Education, Association Européenne de

l'Université, Council for Higher Education Accreditation), qui ont signalé que « la raison d'être de l'enseignement supérieur est de servir l'intérêt public et qu'il ne constitue pas une 'marchandise', un fait que les États membres de l'OMC ont reconnu dans des conventions et déclarations de l'UNESCO et d'autres instances internationales et multilatérales » (11). Elles ont ajouté :

> "La mission de l'enseignement supérieur est de contribuer au développement durable et à l'amélioration de la société dans son ensemble, à savoir : éduquer des diplômés hautement qualifiés, capables de répondre aux besoins de tous les secteurs de l'activité humaine ; promouvoir, créer et diffuser les connaissances par la recherche ; interpréter, préserver et promouvoir les cultures dans le contexte du pluralisme culturel et de la diversité culturelle ; offrir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ; contribuer au développement et à l'amélioration de l'éducation à tous les niveaux; protéger et promouvoir la société civile en inculquant aux jeunes les valeurs qui sont à la base d'une citoyenneté démocratique et en offrant des points de vue critiques et objectifs dans le débat portant sur les choix stratégiques que les sociétés ont à faire".

Et encore: "face à ce mandat public, le pouvoir de réglementer l'enseignement supérieur doit demeurer la prérogative des instances compétentes désignées de n'importe quel pays. Rien, dans les accords internationaux du commerce, ne devait restreindre ou limiter ce pouvoir".

La manifestation de ces associations a réveillé la communauté internationale dans le monde entier. À titre d'exemple, nous mentionnons les participants au IIIe Sommet des universités publiques ibero-américaines, qui s'est tenu à Porto Alegre, au Brésil, en avril de 2002. À la fin des travaux, les participants on déclaré:

> -"…the Iberian and Latin American academics hereby gathered, reaffirming the commitments made by the governments and by the international academic community at the World Conference on Higher Education in Paris in October 1998, which considered higher education as a public good, alert the university community and the society as a whole to the disastrous consequences of such policies and demand that the governments of their respective countries do not subscribe any commitments on this issue within the framework of the WTO General Agreement on Trade in Services (GATS)" (12)

REVENIR AUX CAUSES DE L'EXCLUSION

Quelqu'un pourrait dire qu'il s'agit là de questions théoriques ou alors de paranoïa envers l'action de l'OMC et des agences qui la soutiennent en vue de la consolidation de l'idée de commercialisation. Je ne le crois pas. Des beaux discours, tout le monde en fait. Depuis un certain temps, on le voit tout le temps et ils sont l'apanage de notre monde universitaire. Par ailleurs, M. Camdessus, en quittant la direction du FMI, a fait des discours incisifs et radicaux contre l'exclusion et, ensuite, a pris la fonction de consultant auprès du Saint Siège. Le président de la Banque Mondiale se présente comme le protecteur et stimulateur des actions contre la pauvreté. Des documents de la Banque Mondiale reconnaissent maintenant que l'enseignement supérieur produit des résultats bénéfiques aux individus mais aussi à la société. L'OCDE actuellement met en relief l'importance de la dimension sociale et

culturelle, oublie ses discours économétriques et parle de la nécessité de développer le capital social.

Mais quand on arrive aux faits concrets, aux propositions, rien ne change. La solution est toujours dans l'éloignement de l'État en ce qui concerne l'enseignement supérieur, dans la remise de l'enseignement supérieur au système privé, dans la concentration exclusive de l'Etat dans l'éducation de base, en opposition avec ce que l'OCDE a proposé pour ses Etats Membres en 1998, condamnant les pays en voie de développement à une situation de dépendance à un moment où se construit la société du savoir où la connaissance et l'information sont devenues les moteurs de la société mondiale. Attention cependant : il faut ne pas confondre information avec connaissance. La connaissance suppose une capacité d'apprentissage et une capacité cognitive. Dans le domaine politique, cette distinction est essentielle. Dans le domaine économique, aujourd'hui une distinction fondamentale se fait entre concevoir les produits industriels –c'est ce qui compte- et sa production. La conception est directement liée à la recherche et au développement basé sur la science et la codification du savoir théorique. La production peut l'être aussi, mais dans une proportion bien plus réduite. Plus un produit possède de technologie ajoutée, plus grand est son prix, et plus de postes de travail sont créés pour sa fabrication. Et la recherche est faite en grande partie dans les universités qui forment également les chercheurs d'autres institutions liées à la recherche et à l'innovation.

En plus, on n'analyse pas les causes de la pauvreté et de l'exclusion, ou on ne veut pas les analyser, car on sait d'avance que les résultats d'une analyse sérieuse montreront la faillite de toutes les solutions proposées aux pays en voie de développement, dans le cadre des politiques d'ajustement structurel. Au lieu de voir les échecs de leur politique comme résultat du système qui a été imposé aux pays en voie de développement, on essaye de dire que ces politiques n'ont pas produit les résultats escomptés parce qu'elles ont été mal appliquées par les pays en voie de développement.

C'est le monde à l'envers!

Récemment, le journal The New York Times a publié un éditorial disant que les pays développés payent plus de 300 milliards de dollars chaque année en subsides agricoles à leurs producteurs, montant sept fois plus grand que celui destiné à l'aide au développement. D'après le journal, l'Europe est plus protectionniste que les Etats-Unis, mais la différence n'est pas substantielle. « Poursuivre dans cette voie perverse ne fera qu'augmenter l'instabilité sociale et la destruction environnementale dans les pays en voie de développement. Cela signifiera augmenter l'immigration illégale pour occuper des positions dans le marché agricole et dans d'autres secteurs des pays riches, au lieu d'augmenter l'emploi et les bénéfices dans le Tiers Monde ».

Le journal américain a raison. Il y a une dizaine d'années, les pays riches s'étaient engagés à appliquer chaque année l'équivalent de 0.7% de leur PNB à la coopération ou à l'assistance au développement. On calcule (d'après M. Domingos Donida, ancien directeur de la FAO à Rome et de l'ACDI à Ottawa) que dans l'année 2000, la moyenne de cette contribution de la part des pays riches atteignait 0.23%. D'après le Courrier International (29 août au 4

septembre 2002) pratiquement tous ces pays ont réduit considérablement leur aide entre 1992 et 2000. La seule exception est le Danemark qui, cette année, a consacré plus de 1% de son PIB à l'aide internationale. Les Pays-Bas, La Suède et la Norvège, malgré des réductions, sont encore à 0.8%, tandis que les Etats-Unis seraient à 0.1%, la Belgique à un peu moins de 0.3%, la France se situant aux alentours de 0.26%.

Les deux facteurs ensemble : réduction de l'aide, les subsides à leurs produits agricoles combinés avec les taxes élevées imposées à des produits des pays en voie de développement rendent impossible une politique saine de développement endogène de ces pays. Certains calculent que les pays en voie de développement perdent, chaque jour, 1 milliard de dollars grâce aux subsides des pays industrialisés. C'est un montant supérieur de loin aux aides internationales dans ce domaine.

A cela s'ajoutent d'autres questions. Comment peut-on attendre que des pays comme la Colombie et d'autres pays d'Amérique centrale et d'Afrique puissent s'en sortir quand on voit des organismes financiers stimuler un pays d'une autre région, sans aucune tradition de cette culture, à investir dans la production de café ? Le résultat est là. Il semble que la Colombie ne soit plus le deuxième producteur de café au monde. Un nouvel arrivant, dont les gouvernants ont des difficultés à trouver des solutions pour alimenter leur population, produit des quantités énormes de café pour l'exportation, dont le seul résultat est la baisse de ce produit dans les marchés internationaux. Autre question économique, mais éthique aussi, et qui maintenant est également couverte par l'OMC. Est-ce qu'on peut imaginer qu'une entreprise enregistre en Europe et aux Etats-Unis le mot « banane » ? Bien sûr que non diront tous. Mais voilà qu'une entreprise d'un pays industrialisé a enregistré le brevet pour le mot «cupuaçú», un fruit de l'Amazonie. Des gens d'Amazonie ont maintenant des difficultés à exporter le jus et la crème de cupuaçú qui produit une espèce de chocolat précieux, par un acte qui est clairement un acte protégé de piraterie.

Cependant, un avertissement s'impose en ce moment. On ne discute pas ici aujourd'hui l'importance des services dans l'économie mondiale. Les données sont connues et l'OCDE comme l'OMC ne font que diffuser des informations sur ce thème. A titre d'illustration, notons que récemment, dans un article fleuve du périodique anglais The Economist (7.12.2002), M. Robert Zoellick, représentant des Etats-Unis auprès de l'OMC pour les thèmes de commerce et membre du cabinet de M. Bush, a affirmé que « les services représentent à peu près les deux tiers de l'économie américaine et 80% de notre marché de l'emploi, mais signifient seulement 20% du commerce mondial ». Après avoir mentionné les éléments de la politique américaine dans ce domaine, Mr. Zoellick a signalé :

> -"we will not passively accept a veto over America's drive to open markets. We want to encourage reformers who favour free trade. If others do not want to move forwards, the United States will move ahead with those who do. It is time for others to tell us when they are ready to open their markets, to table proposals do liberalise and to match their criticism with commitment".

Le message ne peut être plus clair !

Si je mentionne tous ces faits et toutes ces déclarations, c'est pour signaler que nous ne pouvons pas nous limiter, quand on parle de globalisation, à attaquer ou à accepter la globalisation. Elle est inévitable. Il n'y aura pas de marche arrière. Elle est présente partout, en particulier, comme nous l'avons déjà signalé, dans le domaine de l'éducation. Je ne souhaite donc pas finaliser cet exposé sans dire que l'essentiel, au niveau global et national, c'est de garder le principe selon lequel l'éducation est prioritairement et essentiellement un droit et non une marchandise.

ÉVALUATION ET ACCRÉDITATION

La Conférence Mondiale de l'enseignement supérieur avait mentionné la nécessité de systèmes d'évaluation objectifs et fiables, combinant des systèmes d'évaluation internes avec un examen externe par des experts indépendants, spécialisés internationaux, si possible, dans la transparence. On assiste aujourd'hui à une augmentation de la mobilisation pour la création de systèmes d'évaluation et d'accréditation. En Amérique du Sud, par exemple, récemment les pays du Mercosur se sont mis d'accord pour une action concertée dans ce domaine. En Asie, l'accréditation est un des programmes que le réseau GUNI –Global University Network for Innovation- souhaite développer. Il est donc normal que l'UNESCO s'intéresse à ce sujet et cherche des chemins pour trouver une solution qui serait dans l'intérêt de toutes les régions. En représentation de l'Université des Nations Unies, j'ai eu l'occasion de développer une série de réflexions sur ce thème dans une réunion récente qui a eu lieu à Paris. Il n'y a pas lieu de revenir sur son ensemble, mais il serait utile de réfléchir, dans ce cas, au renforcement des actions visant à encadrer ce mouvement dans un effort de renforcement des conventions régionales sur la reconnaissance des études et des diplômes de l'enseignement supérieur.

Dans ce cadre, une possibilité à analyser serait –au cas où l'on considère que le temps est venu d'adopter une approche globale- que les Etats Membres de l'UNESCO décident, dans leur Conférence générale, d'entamer une procédure pour transformer en convention la Recommandation de 1993, en prenant garde à ce que les besoins actuels de toutes les sociétés, dans cette période de globalisation, soient tenus en compte. Ou, une autre possibilité serait de renforcer la recommandation en créant un mécanisme efficace pour sa mise en œuvre, qui mettrait ensemble des représentants gouvernementaux, mais aussi la communauté académique et des représentants de la société en général.

Cette approche, qui implique tous les Etats membres de toutes les régions, ainsi que les divers partenaires («stakeholders »), serait plus légitime que celle de donner à un groupe d'experts, même si ceux-ci individuellement sont compétents, le pouvoir de dire ce qui est qualité dans le monde entier. Cette dernière approche pourrait représenter un dérapage dangereux, similaire à celles qui son reprochées à l'OMC qui se montre incapable de tenir compte des pays en voie de développement. Il faut ajouter que ce n'est pas l'implication dans cette opération d'experts originaires du Tiers Monde, mais qui souvent ont la tête ailleurs, qui résoudra le problème. Le gaspillage financier de certains pays d'Amérique latine a été provoqué par des économistes de ces pays, formés dans des universités de prestige du Nord et qui ont perdu complètement leurs racines culturelles et sociales.

L'approche régionale et aussi l'internationale (par ailleurs prévue dans l'article 15 de la Déclaration de Paris en 1998) établies dans le cadre des instruments déjà existants à l'intérieur d'une organisation comme l'UNESCO sont plus conformes à la réalité mondiale et à la nature de ces activités, qui ne peuvent pas avoir comme référence principale autre chose que l'éducation, autre élément que le droit de l'homme. Il faut noter, en plus, qu'au-delà des initiatives prises dans ce domaine par des experts ou institutions européennes, d'Amérique du Nord ou de la région Pacifique (Australie et Nouvelle Zélande), on ne peut pas ne pas prendre en considération le travail accompli en la matière en Asie, à partir du bureau de l'UNESCO à Bangkok, ni d'autres initiatives comme celle du puissant réseau CINDA, basé à Santiago du Chili, qui a créé un institut avec l'objectif de promouvoir l'accréditation dans les pays où le réseau est présent. On sait également que récemment les pays du Mercosur se sont mis d'accord pour entreprendre une action conjointe dans ce domaine.

RÉCONNAÎTRE N'IMPORTE QUOI!

Il est important cependant de noter qu'actuellement, face aux dispositifs de l'AGCS ou GATS (Accord Général sur le Commerce de Services), plusieurs personnes, partout dans le monde, ont peur d'être obligés de reconnaître n'importe quel diplôme, de n'importe quelle institution universitaire, basée sur n'importe quel pays ou territoire. L'Université de Genève ou celle d'Oxford peuvent ne pas vouloir reconnaître automatiquement les diplômes d'une université en Patagonie, en Amazonie, en Tunisie ou en Mongolie.

Une université au Kenya, une autre à Cabo Frio ou à Terezina, au Brésil, peuvent également considérer abusive l'obligation de reconnaître automatiquement un diplôme de la Sorbonne, de Salamanca, de Stanford, ou de l'Arizona pour ne citer que quelques exemples, simplement parce qu'elles sont en Europe ou aux Etats-Unis. Ces mêmes universités, comme n'importe quelle autre en Thaïlande, aux Iles Fiji, en Scandinavie, en Roumanie, en Allemagne ou au Japon pourront considérer, en accord avec la CMES, que la qualité est un concept multidimensionnel, qu'il n'y a pas de model unique de qualité.

Ici, il faut être très clair. Dans un système d'accréditation, qui seront ceux qui vont accréditer ? Qui a le droit de constituer un groupe d'experts indépendants et internationaux ? Quels seront les modèles ou standards ? Qui prendra des décisions dans ce domaine ? Ces standards seront-ils de nature à garantir la diversité culturelle ? de nature à garantir que les institutions rendent service à la société locale, régionale, nationale et internationale ?

Une 'Task Force' s'est présentée à la réunion sur l'accréditation que l'UNESCO a organisée en octobre 2002. Selon les documents de la réunion, dix membres de la 'Task Force' ont participé aux travaux : Royaume Uni (3), Belgique (secteur flamand) (1), Etats Unis (1), Japon (1). Les pays en voie de développement étaient représentés par des ressortissants du Commonwealth : Nigeria (1), Afrique du Sud (1) et Inde (1). Selon la liste, l'Amérique Latine a été représentée par une enseignante d'origine européenne qui travaille au Mexique.

En octobre 1998, il faut ne pas oublier que, parmi les points forts de la Déclaration approuvée par les représentants de plus de 180 pays et par les représentants de la communauté

académique mondiale, nous pouvons noter, d'après le résumé officiel établi par l'UNESCO, des points comme ceux-ci :

- La diversification des modèles d'enseignement supérieur et des modes et critères de recrutement est indispensable …

- La qualité de l'enseignement supérieur est un concept multidimensionnel qui devrait concerner toutes ses fonctions et activités : enseignement et programmes, recherche, dotation en personnel, étudiants, infrastructure et monde universitaire.

- L'enseignement supérieur doit être considéré comme un service public…

- La dimension internationale de l'enseignement supérieur fait partie intégrante de sa qualité. Les réseaux, qui se sont avérés un moyen essentiel d'action, doivent reposer sur le partage, la solidarité et l'égalité entre les partenaires…

- Les instruments normatifs régionaux et internationaux relatifs à la reconnaissance des études devraient être ratifiés et appliqués, y compris ceux qui concernent l'homologation des connaissances, compétences et aptitudes des diplômés, pour permettre aux étudiants de changer de cours plus aisément et pour faciliter la mobilité à l'intérieur des systèmes nationaux et entre eux.

DEUX POINTS CLÉS : LE MONDE DU TRAVAIL ET L'ENSEMBLE DU SYSTEME ÉDUCATIONNEL

Dans son allocution, M. Calame annonce le projet d'un Observatoire pour suivre et, d'une certaine façon, collaborer avec des projets de réformes universitaires qui visent à stimuler la citoyenneté.

Du point de vue pratique, il est important de savoir qu'une initiative similaire est prise à l'intérieur du réseau GUNI – Global International University Network – parrainé conjointement par l'Université des Nations Unies et l'UNESCO et qui a son siège à Barcelone. Une coordination et des échanges entre ces initiatives serait bienvenue. Il faudrait ajouter qu'il y a trois jours, dans une rencontre avec le recteur de l'Université des Nations Unies, une discussion a eu lieu pour soutenir une initiative similaire dans un cadre plus limité, celui de l'Amérique Centrale.

Par ailleurs, le Ministre de l'Education du Brésil, Cristóvam Buarque, qui a une longue tradition de coopération avec l'UNESCO, vient d'annoncer la formation d'une commission qui aura pour objectif de proposer une réforme du système universitaire brésilien. Un des

objectifs sera justement de créer les conditions nécessaires pour que les universités participent aux efforts concertés de toute la société pour éliminer l'exclusion, la faim et la misère dans ce pays. Un soutien à cet effort donnerait, sans doute, beaucoup de pertinence à l'initiative de l'Observatoire.

D'un point de vue plus global, étant donné les difficultés que rencontrent les dirigeants politiques dans les pays en voie de développement et également dans les universités pour suivre ce qui se passe dans le domaine des actions visant au renforcement de la globalisation et qui affectent l'enseignement supérieur, l'Observatoire pourrait avoir une ligne de recherche dans ce domaine.

En 1998, quand la Conférence Mondiale de l'enseignement supérieur a soutenu l'indissolubilité des liens entre qualité et pertinence, deux points spécifiques ont été mis en évidence:

a) les liens avec le monde du travail qui va bien au-delà des entreprises. Aujourd'hui, dans ce domaine, la perte des acquis sociaux, la multiplication d'emplois précaires, l'augmentation du chômage rendent ce thème encore plus important. Quelle peut être la contribution de l'enseignement supérieur dans ce domaine?

b) Un autre point moins exploré, mais extraordinairement important, est celui que la CMES a souligné comme la contribution de l'enseignement supérieur à l'ensemble du système éducatif.

Je me permets ici de faire une brève référence à un projet novateur parrainé par l'Université des Nations Unies dans le cadre du réseau GUNI : le PACI (Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária). Ce projet élaboré conjointement par l'Université des Nations Unies, l'Université de las Palmas de Gran Canaria (Espagne) et les Universités Fédérales de Mato Grosso, Santa Catarina et Minas Gerais (Brésil) a été lancé il y a bientôt un an et, dans la première promotion, donne une formation universitaire à quinze mille enseignants des quatre premières séries de l'enseignement primaire ou de base qui n'ont pas une formation académique.

La durée du cours est de trois ans, il combine les méthodes traditionnelles avec l'enseignement à distance et l'enseignement virtuel. Le programme est novateur dans sa conception et dans son exécution qui a été remise à un réseau de 18 universités publiques et privées dans l'Etat de Minas Gerais au Brésil. Le contenu est composé de trois ensembles intégrés liés aux contenus, aux méthodes pédagogiques et à des thèmes intégrateurs tels que la culture, les nouvelles technologies, l'analyse de la réalité en partant de la salle de classe pour aller à la ville, à l'Etat, au pays et, enfin, arriver à l'échelle mondiale avec l'analyse de la globalisation et son impact dans la vie de chaque citoyen.

Le projet va compter, en ce qui concerne sa mise en forme virtuelle et la formation de tuteurs, avec la coopération de l'Université Ouverte de Catalogne –UOC- une institution qui a décidé d'adopter les principes de la CMES comme éléments d'orientation pour ses programmes de coopération.

Pour finaliser ce thème de la globalisation, il faut dire que des efforts de réflexion ont lieu en ce moment dans plusieurs universités partout dans le monde. L'Université des Nations Unies (www.unu.edu), en particulier, s'est mise à étudier en profondeur la nécessité de réformes des institutions du système des Nations Unies ainsi que celles originaires de Bretton Woods et également l'Organisation Mondiale du Commerce, dont l'actuel directeur général a mis dans sa plate-forme de candidat la nécessité de donner plus de transparence à l'OMC et d'orienter son action au bénéfice des pays en voie de développement.

En plus des points mentionnés dans les documents de l'UNU, quels seraient les points à considérer et à observer, au cas où l'on prendrait en considération les débats en cours aujourd'hui dans les milieux académiques du monde entier ? D'une façon absolument synthétique, on pourrait dire, même si cela peut provoquer des polémiques qu'il faut :

a) tout d'abord, rechercher une nouvelle formule pour le traitement de la dette des pays pauvres, mais aussi de tous les pays en voie de développement;

b) promouvoir l'accès de ces pays aux marchés des pays riches sans protectionnisme;

c) promouvoir aussi la participation de ces pays aux décisions qui sont prises à l'intérieur d'organismes comme la Banque Mondiale, le FMI, et surtout l'OMC;

d) renforcer la collaboration, à tous les niveaux, parmi les pays qui ont des similitudes culturelles, économiques ou géographiques et entre les institutions d'enseignement supérieur, afin de leur permettre de participer à la démocratisation des biens collectifs, y compris Internet.

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

L'Ambassadeur Rubens Recupero, secrétaire général de l'UNCTAD, la Commission des Nations Unies pour le Commerce et le développement, soutient l'idée que les pays en voie de développement, au lieu de se plaindre de la situation injuste actuelle, devraient élaborer un agenda positif, en mettant en relief leurs besoins qui seraient mis dans les tables de négociations internationales.

Deux commentaires à ce propos. Dans la situation actuelle du monde, il s'agit là d'un domaine où les universités, notamment les universités publiques, pourraient et devraient coopérer avec leurs gouvernements pour définir cet agenda au niveau de chaque pays. Si elles appliquent la proposition du cadre d'action en vue de définir leurs missions, ceci se fera naturellement.

Deuxième point, en ce qui concerne l'enseignement supérieur, cet agenda existe, un cadre théorique et conceptuel a été fourni par la CMES en 1998. Le résumé officiel de la déclaration approuvé par l'UNESCO est présenté en annexe à ce texte.

Je conclus ces observations en félicitant, une fois de plus, M. Calame pour l'excellence de son analyse. Dans sa présentation, il a mentionné le siècle des lumières. La situation actuelle du monde, la mise en œuvre de nouveaux systèmes de domination, qui engendrent l'exclusion entre pays et à l'intérieur des pays, pourra mener les historiens du futur à dire que ce début de siècle a été une période d'obscurantisme.

Cependant, le pessimisme ne se justifie pas. Il faut continuer à alimenter l'utopie de la création d'une société plus juste, démocratique et solidaire et se battre pour qu'elle devienne une réalité, ce qui nous fait reprendre, une fois de plus, la déclaration d'un Argentin qui était très estimé dans son pays, German Abdala, secrétaire général de l'ATE – Associación des Travailleurs de l'État- mort il y a quelques années, pour qui « les utopies sont possibles, quand nous prouvons chaque jour que nous marchons en leur direction » (las utopias son posíbles cuando demonstramos todos los días que vamos rumbo a ellas).

ANNEXE I-

Résumé de la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur

1. L'enseignement supérieur doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite, conformément aux dispositions de l'article 26.1 de la Déclaration universelle des droits de l'homme. En conséquence, aucune discrimination ne saurait être admise pour ce qui est de l'accès à l'enseignement supérieur en raison de la race, du sexe, de la langue, de la religion ou de toute distinction économique, culturelle ou sociale ou encore de handicaps physiques.

2. Les missions essentielles des systèmes d'enseignement supérieur (éduquer, former, entreprendre des recherches et, en particulier, contribuer au développement durable et à l'amélioration de la société dans son ensemble) doivent être préservées, renforcées et intensifiées, c'est-à-dire qu'il s'agit d'éduquer des diplômés hautement qualifiés et des citoyens responsables et d'offrir un espace ouvert pour la formation supérieure et l'apprentissage tout au long de la vie. De surcroît, l'enseignement supérieur joue désormais un rôle sans précédent dans la société d'aujourd'hui en tant qu'élément essentiel du développement culturel, social, économique et politique et pilier du renforcement des capacités endogènes, de la promotion des droits de l'homme, du développement durable, de la démocratie et de la paix dans la justice. Il appartient à l'enseignement supérieur de veiller à la prééminence des valeurs et idéaux de culture de la paix.

3. Les établissements d'enseignement supérieur, leur personnel et les étudiants doivent préserver et développer leurs fonctions essentielles en soumettant toutes leurs activités aux exigences de l'éthique et de la rigueur scientifique et intellectuelle. Ils doivent aussi renforcer leurs fonctions prospective et critique par l'analyse permanente des nouvelles tendances sociales, économiques, culturelles et politiques, constituant ainsi un espace de prévision, d'anticipation et de prévention. A cette fin, ils doivent pouvoir jouir sans restriction de leurs libertés académiques et de leur autonomie, tout en se montrant pleinement responsables et comptables envers la société.

4. La pertinence de l'enseignement supérieur doit se mesurer à l'aune de l'adéquation entre ce que la société attend des établissements et ce qu'ils font. A cette fin, les établissements et systèmes, en particulier après avoir renforcé leurs liens avec le monde du travail, devraient fonder leurs orientations à long terme en fonction des buts et besoins sociétaux, y compris du respect des cultures et de la protection de l'environnement. Apprendre à entreprendre et développer l'esprit d'initiative devraient devenir des préoccupations majeures de l'enseignement supérieur. On veillera spécialement à ce que l'enseignement supérieur renforce ses fonctions de service de la société, en particulier ses activités visant à éliminer la pauvreté, l'intolérance, la violence, l'analphabétisme, la faim, la dégradation de l'environnement et la maladie, ainsi que les activités de développement de la paix, par une approche interdisciplinaire et transdisciplinaire.

5. L'enseignement supérieur fait partie d'un système continu qui commence avec l'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire et se poursuit tout au long de la vie. La contribution de l'enseignement supérieur au développement de l'ensemble du système éducatif et la réorientation de ses liens avec tous les niveaux de l'éducation, en particulier avec l'enseignement secondaire, doit être une priorité. L'enseignement secondaire devrait à la fois préparer à l'enseignement supérieur et faciliter l'accès à celui-ci, tout en offrant une formation générale et en préparant les élèves à la vie active.

6. La diversification des modèles d'enseignement supérieur et des modes et critères de recrutement est indispensable pour répondre à la demande et donner aux étudiants la formation rigoureuse et les acquis que requiert le XXIe siècle. Les apprenants doivent avoir le plus large éventail de choix possible et l'acquisition du savoir et du savoir-faire doit se situer dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie, ce qui suppose que l'on puisse aisément entrer dans le système et en sortir en permanence.

7. La qualité de l'enseignement supérieur est un concept multidimensionnel qui devrait concerner toutes ses fonctions et activités : enseignement et programmes, recherche, dotation en personnel, étudiants, infrastructure et monde universitaire. On s'attachera en particulier à faire progresser les connaissances par la recherche. Les établissements d'enseignement supérieur de toutes les régions doivent veiller à assurer une évaluation interne et externe transparente, menée par des experts indépendants. Toutefois, l'attention requise devrait être accordée à la spécificité des contextes institutionnel, national et régional, pour tenir compte de la diversité et éviter l'uniformité. Chacun perçoit la nécessité d'une nouvelle vision et d'un nouveau modèle pour l'enseignement supérieur, qui devrait être centré sur l'apprenant. Pour atteindre ce but, il est nécessaire de procéder à une refonte des programmes, qui devraient permettre d'aller au-delà de la simple maîtrise cognitive des disciplines et favoriser l'acquisition de savoir-faire, de compétences et d'aptitudes pour la communication, l'analyse créative et critique, la réflexion indépendante et le travail en équipe dans des contextes multiculturels.

8. Une politique résolue de perfectionnement du personnel s'impose dans les établissements d'enseignement supérieur. Concernant les enseignants, des directives claires devraient être énoncées pour les inciter à mettre à jour et à améliorer leurs compétences, à innover en permanence au niveau des programmes et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, avec un statut professionnel et financier approprié propre à garantir l'excellence de la recherche et de l'enseignement, reflétant ainsi les dispositions de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur approuvée par la Conférence générale de l'UNESCO en novembre 1997.

9. Les décideurs nationaux et institutionnels devraient mettre les étudiants et leurs besoins au centre de leurs préoccupations et les considérer comme des partenaires essentiels et des protagonistes responsables du processus de rénovation de l'enseignement supérieur. Les services de conseils et d'orientation devraient être développés, en coopération avec les organisations d'étudiants, pour tenir compte des besoins de catégories de plus en plus variées d'apprenants. Les étudiants qui abandonnent leurs études devraient pouvoir réintégrer l'enseignement supérieur s'il le faut et quand il le faut. Les établissements d'enseignement

supérieur doivent former leurs étudiants à devenir des citoyens bien informés et profondément motivés, doués d'esprit critique et capables d'analyser les problèmes, de chercher des solutions aux problèmes de la société, de les appliquer et d'accepter des responsabilités sociales.

10. Des mesures doivent être prises, ou celles qui ont été prises doivent être renforcées, pour assurer la participation des femmes à l'enseignement supérieur, en particulier au niveau de la prise de décision et dans toutes les disciplines où elles sont sous-représentées. Il faut poursuivre les efforts pour éliminer tous les stéréotypes liés au genre dans l'enseignement supérieur. Vaincre les obstacles et améliorer l'accès des femmes à l'enseignement supérieur reste une priorité urgente dans le processus de rénovation des systèmes et institutions.

11. Il convient de mettre pleinement à profit le potentiel qu'offrent les nouvelles technologies de l'information et de la communication pour rénover l'enseignement supérieur en élargissant et en diversifiant la transmission du savoir et en mettant les connaissances et l'information à la disposition d'un public plus large. L'égalité d'accès à ces technologies doit être assurée par la coopération internationale et par un soutien aux pays qui n'ont pas les moyens d'acquérir pareils instruments. On veillera en priorité à adapter ces technologies aux besoins nationaux, régionaux et locaux et à ce que des systèmes techniques, éducatifs, institutionnels et de gestion les appuient.

12. L'enseignement supérieur doit être considéré comme un service public. Si la diversification des sources de financement privées et publiques est chose nécessaire, le soutien public à l'enseignement supérieur et à la recherche reste essentiel pour que les missions éducatives et sociales soient assurées de manière équilibrée. La gestion et le financement de l'enseignement supérieur doivent servir à en améliorer la qualité et la pertinence. Cela exige la mise en place de capacités et de stratégies appropriées de planification et d'analyse des politiques, reposant sur des partenariats entre établissements d'enseignement supérieur et services publics compétents. Les établissements d'enseignement supérieur doivent pouvoir gérer leurs affaires internes avec autonomie, mais ce mode de gestion doit s'accompagner de l'obligation de rendre des comptes de manière claire et transparente à la société.

13. La dimension internationale de l'enseignement supérieur fait partie intégrante de sa qualité. Les réseaux, qui se sont avérés un moyen essentiel d'action, doivent reposer sur le partage, la solidarité et l'égalité entre les partenaires. Il reste à endiguer le processus d'exode des compétences qui continue de priver les pays en développement et les pays en transition des compétences de haut niveau nécessaires pour accélérer leur progrès socio-économique. La priorité devrait être donnée à des programmes de formation dans les pays en développement, dans des centres d'excellence en réseaux régionaux et internationaux, avec des séjours de courte durée à l'étranger, spécialisés et intensifs.

14. Les instruments normatifs régionaux et internationaux relatifs à la reconnaissance des études devraient être ratifiés et appliqués, y compris ceux qui concernent l'homologation des connaissances, compétences et aptitudes des diplômés, pour permettre aux étudiants de

changer de cours plus aisément et pour faciliter la mobilité à l'intérieur des systèmes nationaux et entre eux.

15. Des partenariats étroits entre toutes les parties prenantes - responsables de l'élaboration des politiques nationales et institutionnelles, gouvernements et parlements, médias, enseignants, chercheurs, étudiants et leurs familles, monde du travail, groupes communautaires - sont nécessaires pour mettre en train un mouvement de réforme et de rénovation en profondeur de l'enseignement supérieur.

ANNEXE II – DOMAINES DE COUVERTURE

Domaines que l'OMC cherche à couvrir avec l'AGCS (GAT) – Accord Général de Services

Selon un document de 1999, les domaines sont :

- services fournis aux entreprises, y compris les services professionnels et les services informatiques
- services de communication
- services de construction et d'ingénierie qui lui sont liés
- services de distribution
- services d'éducation
- services liés à l'environnement
- services financiers, y compris les assurances et les services bancaires
- services relatifs au tourisme et aux voyages
- services de transports et
- d'autres services qui ne sont pas inclus dans la liste ci-dessus.

DOCUMENTO NÚMERO 9

IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Impacto da globalização no ensino superior - Higher Education in the World Social Fórum – Porto Alegre 2003- autor participou de um encontro das universidades brasileiras com os ministros da educação e Ciência e Tecnologia (Cristóvam Buarque e Roberto Amaral) e fez uma exposição em uma mesa redonda especial sobre a questão do ensino superior. O texto da exposição perdeu-se. Dispomos aqui de:

1- texto do power point utilizado na apresentação;
2- notas usadas na preparação do texto;
3- notícia da mesa redonda publicada no portal de Universia Brasil

IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Professor Marco Antonio R. Dias
Universidade das Nacoes Unidas
Porto Alegre - Forum Social - 2003

Introdução

Um debate importante verifica-se hoje dentro das universidades, mas também entre pesquisadores, diplomatas, setores governamentais e organizações internacionais: Pode a educação ser considerada um serviço comercial e, em conseqüência, ser regulamentada pela Organização Mundial do Comércio?

Dois dólares por dia

A União Européia gasta, por dia, a título de subsídio, o equivalente pelo menos a dois dólares para cada vaca pastando em seu território. Num documento do Banco Mundial do início dos anos 90 (há dados mais recentes), 41% dos brasileiros estavam abaixo da linha da pobreza, isto é, ganhavam menos de 2 US$ por dia.

Pergunta: é melhor ser vaca nos campos europeus do que ser pobre no Brasil, na África, nas regiões sub-desenvolvidas do mundo? Aí se coloca toda a questão do protecionismo e das relações de cooperação em particular com Europa

Alarmistas?

Nos últimos tempos, autoridades governamentais no Brasil e na Europa, acentuaram:

- **A questão da educação não está na ordem do dia na OMC**
- **Os serviços governamentais não estarão incluídos na regulamentação dos serviços que elabora a OMC**
- **O Brasil não firmou nenhum compromisso na área de educação**
- **Os que denunciam a ingerência da OMC no campo da educação são alarmistas**

Respostas

- A questão da educação está na ordem do dia na OMC. Uma rodada sobre o tema termina no final de março deste ano (2003). Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia fizeram propostas solicitando ampla e irrestrita abertura do comércio de serviços de educação. O Japão propôs o respeito às especificidades culturais de cada país

- Segundo o GATS -Global Agreement on Trade and Services- serviços governamentais estão incluídos quando são implementados numa base comercial ou em situação de concorrência com um ou mais fornecedores. A interpretação da OMC sobre este artigo é clara: onde há ensino privado, por exemplo, aplica-se à educação.

Mais respostas:

Ao que consta, o Brasil realmente não firmou nenhum compromisso na área de educação. É necessário dizer que, em Genebra, junto à OMC, o Itamaraty tem o bom hábito de enviar diplomatas competentes. Nos últimos tempos estiveram ali Rubens Recupero e Celso Amorim. Hoje, é Luiz Felipe Seixas quem representa o Brasil. Mas, há que notar dois pontos: cada rodada de negociações deve, imperativamente, concluir por mais abertura, por mais liberalização. É um processo contínuo. Hoje, é a vez da educação. Entre 2000 e 2001, foi da comunicação. O Brasil que já tinha aberto quase tudo foi instado a mudar sua legislação para permitir a participação de estrangeiros nas empresas de telecomunicação e comunicação. A lei foi mudada recentemente

Alarmistas

- É verdade que aqueles que chamam a atenção sobre esta questão são alarmistas. Se, em lugar de ser tratada como um direito humano, a educação é vista como uma mercadoria o que acontecerá?

- a educação não será para todos, ela será para os que podem pagar;

- as culturas de cada povo não serão respeitadas e as necessidades nacionais e regionais deixarão de ter prioridade;

- Não haverá restrições a pacotes fechados, verdadeiras fábricas de diplomas de má qualidade como acentuaram, na OMC, os japoneses;

- A definição de políticas educacionais será feita no Exterior, não serão definidas de maneira soberana por governos democraticamente eleitos, mas por manobras do mercado, com uma restrição cada vez mais acentuada às manifestações de soberania dos países.

Governo mundial

- **Discute-se muito sobre a necessidade ou não de um governo mundial. Na área econômica, sem que a opinião pública se desse conta, com parlamentos sendo manipulados no mundo inteiro, em 1995, com a criação da OMC, que substituiu o antigo GATT - Acordo Geral de Comércio e de Tarifas- criou-se em realidade um governo econômico mundial.**

- **A OMC, em realidade, dispõe de poderes legislativo, judiciário e executivo. Os países que a ela se incorporam aceitam adaptar todas suas regras, leis e constituições às decisões que forem tomadas na OMC. É um supra-poder. Ela dispõe de um órgão de decisão das disputas, cujas tomadas de posição prevalecem sobre tribunais nacionais e impõe represálias. É uma organização pouco transparente, onde, embora teoricamente, cada país tem um voto, as decisões são tomadas por consenso, segundo as orientações do QUAD, o quadrilátero formado por Estados Unidos, Canadá, União Européia e Japão.**

Áreas cobertas pelo GATS

Os funcionários da OMC desejam que o GATS cubra praticamente todas as áreas de serviço, o que implica, na prática, uma dominação sobre todas as esferas governamentais. Segundo juristas canadenses, apenas as Forças Armadas e a Polícia estariam excluídas.

A lista de serviços, segundo a OMC, inclui:

Administrativos das empresas, incluindo serviços profissionais e de computação

Comunicações

Construção e serviços relacionados

Distribuição

Educação

Meio ambiente

Finanças, incluindo seguros e bancos

Saúde e Serviços Sociais

Serviços recreativos, culturais e desportivos

Transporte

Outros serviços não incluídos na lista acima relacionada

Noção de serviço público

Os funcionários da OMC utilizam como base um sofisma. Confundem serviço público com setor público. O serviço público exioge igualdade.

Todos têm direito a ele sem discriminação, independentemente de quem os fornece.

Most favoured nation

The second part covers general obligations and disciplines, and its implementation is compulsory. It deals with duties and general disciplines. Here, one finds one of the most important and discussed elements of GATS and of WTO rules in general: the principle of the most favoured nation. What does it imply? It means that each party "shall accord immediately and unconditionally to services and service providers of any other party, treatment no less favourable than that it accords to like services and service providers of any other country. Thus, if a country allows foreign institutions to provide distance education services, all other countries can request to have the same treatment. If a subsidy is given to one, others can also request the same advantage.

National Treatment

The third part of GATS concerns specific commitments and here we come to another fundamental point of GATS, the "national treatment", which would not cover general obligations but commitments made in national schedules. The national treatment clause contains an obligation to treat both foreign and domestic service suppliers in the same manner. In Latin America, many representatives of academic public institutions consider that the rigid application of this article can authorise institutions of distance education from United States, for example, to demand subsidies similar to those received by public universities in any individual country.

Bilhões de dólares

Merrill Lynch, banco de investimento norte-americano, calculou que o mercado mundial do conhecimento que em 1999 alcançara 9.4 bilhões de dólares chegaria a 53 bilhões antes do início de 2003. Em "The Economist", de Londres, edição de 7.12.2002, Robert Zoelick, representante dos Estados Unidos junto à OMC e membro do gabinete presidencial nos Estados Unidos, lembrou que os serviços representam 2/3 da economia norte-americana, mas significam apenas 20% do comércio mundial. Nesta afirmação, está a chave do interesse norte-americano pelos serviços

Guerra das estrelas ou tempestade no deserto

Nesta mesma ocasião, o sr. Zoelick declarou: -"we will not passively accept a veto over America's drive to open markets. We want to encourage reformers who favour free trade. If others do not want to move forwards, the United States will move ahead with those who do. It is time for others to tell us when they are ready to open their markets, to table proposals do liberalise and to match their criticism with commitment"

Mais clara do que isto a mensagem não pode ser!

Is globalization with human face possible?

As a result, many analysts, looking for globalisation with a human face, insist on the need for a new treatment for the external debt of developing countries, the promotion of access for these countries to the market of developed countries without any protectionism as well as to decision mechanisms within financial international organisations such as World Bank, IMF and WTO, and the reinforcement of collaboration at all levels, including in the educational sector, among countries with cultural, economic or geographical similarities.

POSIÇÃO DA UNIVERSIDADE DAS NAÇÕES UNIDAS

Na área internacional, a Universidade das Nações Unidas (www.unu.edu) , com sede em Tóquio, busca desenvolver esforços cooperativos em duas áreas básicas: a) governabilidade, o que implica ações no campo dos direitos humanos, da democracia e da paz e b) desenvolvimento sustentável, onde se incluem as questões ligadas ao meio ambiente, ciência e tecnologia, e também aos sistemas hidrológicos. A questão da água está presente nestas problemáticas e há um programa dedicado a esta questão com sede no Canadá.

Uma agenda positiva para o ensino superior

Uma agenda positiva para o ensino superior existe.

Ela se encontra na declaração aprovada pelos quase cinco mil participantes, representantes de 182 países e de todas as instituições representando a comunidade acadêmica em nível internacional que se reuniram em Paris em outubro de 1998.

The idea of a positive agenda is also applicable to education. And it already exists. The principles adopted by the 5,000 participants and representatives of more than 180 countries at the World Conference on Higher Education, adopted a declaration and action plan, which are perceived in many countries as the guidelines for concrete action and reforms in the field of higher education, including its internationalisation. Higher education must serve sustainable development and must help to build a better society or, as it would be said today, to build a fair globalisation, which all societies in the world deserve.

Ela inclui os seguintes pontos:

O acesso ao ensino superior deve ser igual para todos, em função dos méritos respectivos;

É necessário reforçar as missões fundamentais do ensino superior, especialmente a de formar profissionais altamente qualificados e cidadãos responsáveis;

As instituições devem propiciar um espaço permanente de aprendizagem, colaborar com o desenvolvimento sócio-econômico e contribuir com os valores e idéias da cultura da paz;

As instituições deverão reforçar suas funções críticas e de previsão. Para isto, deverão desfrutar de plena liberdade acadêmica e prestar contas à sociedade;

O ensino superior deve ser pertinente, ancorando suas orientações a longo prazo em objetivos e necessidades sociais e, em particular, no respeito às culturas e à proteção do meio ambiente;

A contribuição do ensino superior ao conjunto do sistema educacional é prioritária e a diversificação um instrumento para alcançar seus objetivos;

A qualidade do ensino superior é um conceito multidimensional que deve englobar todas as funções e atividades. Ter-se-á que prestar especial atenção ao progresso dos conhecimentos através da pesquisa. A avaliação – interna e externa – é absolutamente necessária;

Impõe-se o desenvolvimento de uma enérgica política de aperfeiçoamento de pessoal, que deve ser valorizado;

Os estudantes devem estar no centro das preocupações das instituições e ser considerados participantes essenciais no processo de renovação do ensino superior;

É necessário uma política de incremento à participação das mulheres nas decisões e nas disciplinas em que não estejam suficientemente representadas;

O potencial das novas tecnologias deve ser utilizado plenamente, porém os esforços devem se concentrar na obtenção de um acesso eqüitativo à elas mediante a cooperação internacional;

O ensino superior deve ser considerado um serviço público e o apoio público continua sendo fundamental;

A cooperação internacional baseada na solidariedade deve ser incluída entre as missões dos estabelecimentos de ensino superior; Governos, a comunidade acadêmica, representantes da sociedade civil, as famílias, os docentes e os estudantes devem, juntos, associar-se para a reforma do ensino superior;

Contudo, a base de todo esse esforço de reflexão e de identificação de ações a serem tomadas está ligada ao fato de que não existe ensino superior sem qualidade e que não existe qualidade sem pertinência. O objetivo de toda essa mobilização está na construção de uma sociedade melhor, na qual a noção de cidadania saia dos textos e dos discursos e entre nos hábitos e nas ações de cada indivíduo e que, na esfera internacional, a comunidade aprenda a viver em paz.

Reformas no Brasil

NOTAS PARA ELABORAÇÃO DO TEXTO

NOVOS RUMOS PARA O ENSINO SUPERIOR NUMA PERSPECTIVA GLOBAL

Elementos para Porto Alegre- 2003- Forum Social

…SONHAR

MAS SEM DEIXAR NUNCA

QUE O SOL DO SONHO
TE ARRASTE PELAS CAMPINAS DO VENTO
E
SONHAR
MAS CAVALGANDO O SONHO
E INVENTANDO O CHÃO
PARA O SONHO FLORESCER

Thiago de Melo

LAS UTOPÍAS SON POSÍBLES
CUANDO DEMONSTRAMOS TODOS LOS DÍAS
QUE VAMOS RUMBO A ELLAS

German Abdala
Secretario general de la ATE
Argentina

ENSINO SUPERIOR

Fauzer Scaff Gatttase Filho :

Dependência oficial muito grande
Não há um intercâmbio com a sociedade
Há uma inércia e uma inoperância como de resto de todo o serviço público
Há repetição e há cópia como se fosse uma tatuagem sobre os conceitos mais profundos da educação, que devem ser renovados
Uma estrutura pesada, um "generalismo", falta de regionalização, uma evasão alta, currículos defasados, uma questão salarial aviltante.

A universidade do futuro, passado o gargalo da autonomia, deve ter um comprometimento com o meio social, comprometimento este que deve visar à erradicação da pobreza, à defesa do meio ambiente e à mudança do perfil profissional brasileiro. O profissional brasileiro deve ter uma responsabilidade social e não –como hoje- ser formado exclusivamente para ser uma caixa registradora. Deve ter um comprometimento com o meio produtivo, gerar ciência e tecnologia, gerar gestão empresarial e buscar a modernização do parque industrial. As universidades têm condições de fazer isto desde que lhes sejam tiradas as amarras.

Resultado da comissão: política educacional a longo prazo, imune às oscilações governamentais; descentralização decisória; respeito às diversidades do sistema, libertação do "cartorialismo", sobretudo para as universidades oficiais; aumento do intercâmbio com a sociedade; reflexão e proposição de alternativas para a sociedade –eis alguns remédios receitados para a crise, segundo acentua o relatório da comissão.

Roberto Leal Lobo: o maior problema da universidade brasileira não é da universidade brasileira: o problema maior da universidade brasileira está ligado ao ensino de primeiro e segundo graus.

Dois terços dos professores formados pela escola secundária são formados por universidades particulares ou escolas isoladas. Acho que a universidade pública, de certa forma, foge um pouco a esse compromisso que nós temos, de formar professores. Porque se nós temos professores de qualidade nas escolas secundárias, isso vai facilitar a própria melhoria da qualidade dentro da universidade…

GLOBALIZAÇÂO

Bárbara Freitag

…A função hegemônica está plenamente realizada, quando a classe no poder consegue paralisar a circulação de contra-ideologias, suscitando o consenso e a colaboração da classe oprimida que vive sua opressão

como se fosse a liberdade. Nesse caso, houve uma interiorização da normatividade hegemônica.

…os velhos mecanismos de seleção baseados no critério de classes precisam ser redefinidos, não para dissolver as relações de classe, mas para cooptar os indivíduos mais aptos das classes subalternas, integrando-s num sistema de produção que procura perpetuar essas relações de classe.

Pg. 61- Bárbara- As dificuldades que as crianças encontram nas escolas se devem, por um lado, a curículos inadequados, professores mal qualificados, equipamentos deficientres etc, por outro lado, como apontou detalhadamenteo o censo escolar de 64, à distância de casa à escola, falta de transportes, necessidade de trabalho da criança, o sustento da família, falta de roupas, material de trabalho, má alimentação etc.

…pg. 67- quando filhos de operários atingem o nível universitário, não cursam o que gostariam, mas o que é mais conveniente em termos de horário, facilidade do curso, prestígio do título conferido.

Pg. 68--…assim, o sistema educacional, além de reproduzir globalmente a estrutura de classe, aloca –dentro de cada uma delas- os indivíduos na estrutura ocupacional, não a base do que poderiam ser suas aptidões, mas à base do que sua condição de classe lhe permitiu ser….

PESQUISA- CIÊNCIA E TECNOLOGIA

José Carlos Almeida e Silva: 80% da pesquisa nacional são realizados na universidade brasileira…..Desses 80%, há uma concentração das pesquisas nas três maiores instituições de São Paulo -USP, Unicamp e Unesp- que concentram aproximadamente 50% a 55% das pesquisas.

Vanessa Guimarães: em 1990, o investimento em pesquisa feito através do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológicooo –FNDCT- que concentra a quase totalidade das verbas federais para o setor, foi de algo equivalente a 28 milhões de dólares. Esta cifra corresponde –pasmem- a apenas 11% dos 253 milhões de dólares que haviam sido aplicados em 1975, 15 anos antes, ano em que mais nos aproximamos de um investimento razoável no setor".

C) **PORTAL DE UNIVERSIA**

Notícias **Atualidades** - **Universia**

A Educação Superior no contexto do Fórum Social Mundial

Especialistas debatem o papel do Ensino Superior frente às discussões tratadas no FSM

Publicado em **24/01/2003 - 07:30**

Links relacionados

- Site Oficial do Fórum Social Mundial

Entre as diversas atividades que marcaram ontem, dia 23, o início da terceira edição do Fórum Social Mundial, realizada em Porto Alegre, uma pretendia posicionar a Educação Superior diante de todas as discussões que serão tratadas no evento. Trata-se da Jornada de Debates: "O Ensino Superior no Contexto do Fórum Social Mundial", promovida pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

A Jornada permitiu a visão de um amplo panorama de temas: a reitora da UFRGS, Wrana Panizzi, fez um histórico das lutas travadas pela defesa da Educação como um Direito Humano Universal; o professor de Medicina da USP (Universidade de São Paulo), Sérgio Ferreira, tratou da questão da produção do conhecimento nas IES; enquanto o professor de Educação da Universidade do Porto (Portugal), Stephen Stoer, alertou para o fenômeno da formação voltada para "performance". Já o secretário-executivo da AUGM (Associação de Universidades do Grupo Montevidéu), Jorge Brovetto, falou sobre o processo em marcha de mercantilização do Ensino, **enquanto o assessor da Universidade das Nações Unidas, Marco Antonio Dias, abordou a inclusão da Educação na lista de serviços do GATS.**

O painel abriu espaço ainda para a apresentação, pelo presidente da UNE (União Nacional dos Estudantes), Felipe Maia, das direções da luta estudantil e também para uma reflexão sobre a política de concessão de cotas para minorias, tema tratado pela reitora da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), Nilcea Freire. Acompanhe os pontos principais de cada uma dessas abordagens:

A defesa da Educação como um Direito Humano Universal. Em sua fala como coordenadora da mesa de debates, a reitora da UFRGS, Wrana Panizzi, relembrou uma série de encontros e reuniões organizados justamente com o propósito de tratar dos destinos do ensino superior no mundo "globalizado". Iniciando com a "Conferência Mundial sobre Ensino Superior",

realizada em Paris (França) em outubro1998, que resultou na "Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação" e que estabelecia as definições do conhecimento como patrimônio social e da educação como bem público - dever do Estado e direito de todos. No entanto, segundo a reitora um mês antes deste encontro, o secretariado da OMC (Organização Mundial do Comércio) propunha a regulamentação da educação superior como serviço comercial, objeto de negociação no âmbito do GATS (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços). Em novembro do mesmo ano, o encontro "Universidade, Globalização e Identidade Ibero-Americana", realizado em Córdoba (Argentina), fez, em sua Declaração, eco aos compromissos estabelecidos em Paris, abordando o ensino superior como "um dos mais importantes direitos humanos".

Wrana afirma que, a partir destas reuniões, articulou-se um novo espaço de intercâmbio internacional, voltado para o debate da Universidade como instituição, tendo como resultado deste processo, a realização das Cumbres - encontros periódicos de reitores de universidades públicas iberoamericanas. "É interessante observar, no entanto, que na segunda Cumbre, realizada em 2000, na Argentina, que o tema da regulamentação do ensino superior como serviço comercial esteve absolutamente ausente do debate", afirma. "Assim, embora a iniciativa da OMC já fosse do conhecimento de alguns especialistas bem informados, ela somente chama a atenção da comunidade universitária a partir da terceira Cumbre, realizada em Porto Alegre em abril de 2002". A Carta de Porto Alegre, resultante do encontro repudia veementemente a transformação da Educação em simples mercadoria.

Com esta retrospectiva, a reitora mostrou que a discussão sobre a mercantilização do ensino não é um tema novo e apesar de já muito debatido, ainda está longe de uma definição. "É preciso assumirmos esta luta, cuja responsabilidade cabe a todos nós. Sabemos, nas nossas atividades como reitores, que é sempre necessaria uma boa dose de teimosia. Teremos ainda muito mais discussões e ações. Que elas possam recuperar o ânimo de todos nós, pois esta luta nos irá exigir mais e mais empenho", complementa.

Produção de conhecimento

O ex-presidente da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) e professor de Medicina da USP (Universidade de São Paulo), Sérgio Ferreira, abriu o debate defendendo que a pesquisa na universidade deve se voltar para a ciência básica e não fixar-se apenas no desenvolvimento tecnológico, como tem acontecido. O cientista explicou que a ciência tem como resultado teorias e conceitos que serão remodelados pelo tempo e servirão como base para diversos avanços. Já a busca tecnológica tem como resultado-fim um processo ou produto determinado. "O senso comum diz que fazer ciência básica é mais fácil do que trabalhar o desenvolvimento tecnológico, mas isso não é verdade", afirma Ferreira.

Segundo ele, os defensores da expansão das telecomunicações e da tecnologia da informação afirmavam que este processo estaria assegurando o desenvolvimento de países menos favorecidos e traria benefícios diretos à população em geral, o que não se mostrou ser verdadeiro. "A sociedade da informação foi uma invenção gerada pela necessidade capitalista de obter, com muita rapidez, informações sobre os mercados globalizados", sustenta. "A difusão do conhecimento pode, sem dúvida nenhuma, aumentar a Educação de vários setores

da população, mas ela não vai capacitar a sociedade para entrar nos grandes mercados mundiais. Para isso é necessário criar um conhecimento que gere novos conceitos, projetos e produtos inovadores e de valor agregado”

Ferreira acredita que é preciso mudar radicalmente a visão de ensino existente atualmente. "Temos de preservar a curiosidade, a capacidade de indagação dos nossos alunos. Temos de ensiná-los a aprender e não sufocá-los com uma montanha de conhecimentos tecnológicos e científicos, que hoje é a forma utilizada pelo professor - para justificar o seu salário - e pelas IES - para justificar os seus currículos". O professor, no entanto, defende a universidade da crítica de que a produção acadêmica estaria distante dos interesses da sociedade. "Quem não está integrada às necessidades da comunidade é a indústria".

Formação voltada para "performance"

O professor de Educação da Universidade do Porto (Portugal), Stephen Stoer, apresentou um panorama da realidade da Educação em Portugal que, apesar de gratuita e universal em todos os níveis de ensino, está vivendo uma mudança no tipo de formação gerada por ela. "Estamos passando de um modelo que visava gerar competências - aqui entendida como a capacidade do indivíduo de atuar em vários campos do conhecimento - para um modelo de performance - ou seja, a capacidade de produzir bem no momento certo e no local certo determinada demanda". Para o professor, este novo conceito estabelece que "o conhecimento deve fluir como dinheiro, ou seja, para onde possa criar vantagens e lucros; ou mais além, não como dinheiro, mas se transformando no próprio dinheiro."

Ferreira alerta para o grande problema surgido com este novo conceito. "Este processo acaba com o comprometimento e dedicação pessoal e faz com que as pessoas possam ser levadas de um lado para outro, substituídas a qualquer momento e colocadas para fora do mercado". Segundo o educador, toda esta mudança na formação universitária tem gerado uma polarização nas discussões: um grupo critica esta alteração e pretende isolar-se em um outro modelo, limpo destas interferências, e outro segue na defesa da performance. "É preciso ter cuidado com esse fosso, que acaba contribuindo para que este modelo de performance ganhe cada vez mais espaço", alerta. O professor enxerga, no entanto, uma brecha que deveria ser aproveitada para se alterar esta situação. "Pesquisas realizadas com empresários indicam, no entanto, que eles têm procurado jovens com mentes abertas e espírito de equipe, o que favorece a volta da noção de formação voltada para competências."

Mercantilização do Ensino

O secretário-executivo da AUGM (Associação de Universidades do Grupo Montevidéu), Jorge Brovetto, iniciou sua participação contando uma parábola. "Certa vez ouvi um economista do Banco Mundial contar a parábola da Gazela e do Leão, segundo a qual, todos os dias, a gazela acorda pensando que precisa ser ainda mais rápida para não morrer na boca do leão e o leão acorda todos os dias pensando que precisa ser ainda mais rápido para pegar a gazela e não morrer de fome. Com isso, eu cheguei à conclusão de qual é o pensamento dos organismos internacionais financeiros sobre a Educação , que são os mesmos daqueles que promovem a globalização neoliberal. O que deve reinar é a lei da selva e não da solidariedade.

E que a integração com os mais lentos, ou os menos desenvolvidos, pode ser uma ação desastrosa."

Segundo Brovetto, as políticas impostas pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), Banco Mundial, OMC (Organização Mundial do Comércio) e FMI (Fundo Monetário Internacional), têm um forte impacto na Educação Superior. Ele cita como exemplo uma publicação de 1993 do Banco Mundial, intitulada "Educação Superior - As lições da experiência", que determinava que o ensino de terceiro grau não deve ser prioridade nos países em desenvolvimento, especialmente naqueles que não desenvolveram o ensino primário. As propostas apresentadas pelo estudo envolviam maior eficiência com menor gasto público; controle do acesso às universidades; estabelecimento de condições favoráveis para o desenvolvimento da iniciativa privada no setor; financiamento público a atividades mais sensíveis às necessidades no mercado, entre outras. O Banco explicitava que iria ajudar financeiramente os governos que estabelecessem estas políticas. "A reação a este documento, no entanto, foi bastante forte e esta pressão obrigou o Banco Mundial a realizar ajustes", conta Brovetto.

O documento revisto resultou em uma nova proposta, batizada de "Perigos e promessas: a Educação Superior em países em desenvolvimento". Segundo o secretário-executivo, o novo texto reconhece o papel fundamental do Ensino para o desenvolvimento dos países, bem como a criação científica e tecnológica, mas propõe: o aproveitamento das potencialidades da iniciativa privada; um forte apoio da comunidade internacional nos estabelecimentos de diretrizes; autonomia (aqui entendida como a ausência de ação do poder público, que teria a função apenas de supervisão); inclusão da Educação nos serviços regulados pelo GATS da OMC (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços da Organização Mundial do Comércio), entre outros.

Para Brovetto, é preciso uma resposta a estas propostas, como a garantia da Educação pública, gratuita e de qualidade como Direito Humano Universal. "A Educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, para a paz e a democracia. O conhecimento é fonte primordial de poder e democratizar o acesso a ele é, definitivamente, democratizar o poder", finaliza.

A inclusão da Educação na lista de serviços do GATS

O assessor da Universidade das Nações Unidas, Marco Antonio Dias, relembrou à platéia que, quando ocorreram as primeiras manifestações contra a possibilidade da Educação entrar na lista de serviços regulamentada pelo GATS da OMC (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços da Organização Mundial do Comércio), ventilou-se a idéia de que estas manifestações seriam alarmistas, porque:

- **a questão da Educação não estava na ordem do dia da OMC**

- **o Brasil não tinha firmando nenhum compromisso com a Organização**

No entanto, Dias afirmou que, agora, a realidade é de que:

- **a questão da Educação está na ordem do dia da OMC: "termina no final de março o prazo dado para os países se posicionarem a respeito do tema; EUA, Austrália e Nova Zelândia fizeram uma proposta que visa a ampla abertura do mercado da Educação, segundo a qual os serviços de Educação serão incluídos no GATS quando existir a concorrência com um ou mais fornecedores. Ou seja, basta existir um estabelecimento de ensino privado para ser considerada a possibilidade de concorrência".**

- **o Brasil ainda não firmou nenhum acordo com a OMC: "mas é preciso cuidado porque, a cada rodada de negociações, a pressão aumenta mais. Na discussão das telecomunicações, em 2000/2001, o Brasil afirmou que já tinha aberto todo o mercado, deixando apenas um ponto de fora: a de que nenhuma empresa de comunicação poderia ter participação acionária de grupos estrangeiros. Só que este impedimento caiu no final do ano passado".**

"Mas é verdade que aqueles que protestaram e protestam contra esta inclusão são alarmistas", afirma. "Porque em lugar de ser tratada como um Direito Humano, a Educação só será acessível a quem puder pagar por ela; a cultura e as necessidades nacionais deixarão de ser respeitadas no Ensino; não haverá restrições e diplomas poderão ser expedidos por qualquer um; e, por fim, as definições das políticas educacionais serão feitas no exterior".

Dias vê uma explicação para o grande interesse existente hoje na exploração de serviços. "Uma pesquisa da The Economist, publicada em 7 de dezembro, revela que dois terços da economia americana são gerados pela área de serviços, o que representa 80% do mercado de trabalho daquele país, e apenas 20% são gerados do comércio mundial", declara.

Para o professor, como resistência a estas ações, os países em desenvolvimento devem ter uma "Agenda positiva para o Ensino Superior", que vise:

- **garantir a Educação como um Direito Humano Universal**
- **melhorar o acesso**
- **garantir maior participação dos setores discriminados pela sociedade**
- **reduzir a evasão**
- **promover a melhoria do ensino primário e secundário e trabalhar para uma maior integração entre o Ensino Superior e demais níveis**
- **fazer uma utilização inteligente do Ensino a Distância**
- **seguir o definido no Estatuto dos Docentes, aprovado em 97, que estabelecia Plano de Carreira e Salários**
- **instituir um financiamento do setor eficiente - "os reitores não podem continuar correndo atrás de ministro para poder pagar suas contas de água, luz etc"**
- **estabelecer um modelo de autonomia institucional**
- **definir as regras de avaliação institucional - "é preciso cuidado com manobras que visam a importação de modelos de avaliação"**
- **reconstruir a extensão**

No entanto, um ponto que Dias considera fundamental é a definição ou redefinição por parte das Universidades das suas missões. "Devemos ter um ideal histórico, um projeto de nação e, se a sociedade não debate este projeto no momento de definir suas IES, é impossível se definir o país que queremos. É preciso construir um modelo de universidade moldado nos desejos de sociedade que a comunidade quer ter, já que o que se quer alcançar é uma sociedade mais justa, igualitária e democrática."

Luta estudantil

"É um alento saber que os reitores se reúnem num espaço como o do Fórum Social Mundial, pois a luta contra a inclusão da Educação no GATS da OMC (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços da Organização Mundial do Comércio) deve ser travada pelo conjunto da comunidade. Não basta os estudantes saírem às ruas", afirmou o presidente da UNE (União Nacional dos Estudantes), Felipe Maia. "Não é preciso termos os mesmos programas, métodos ou forma de ação. Precisamos construir espaços conjuntos, que reúnam todos os setores que estão dispostos a uma outra forma de globalização: não a financeira, mas sim a solidária".

Maia ressaltou que a luta estudantil tem se tornado internacional em razão das políticas serem internacionalizadas e destacou os dois pontos centrais criticados pelos estudantes:

- a substituição e invasão dos espaços públicos por iniciativas privadas, com a conseqüente implatanção da lógica empresarial na oferta de serviços educacionais;
- currículos mais voltados para a formação de profissionais para o mercado de trabalho, formando pessoas descomprometidas com as grandes causas sociais. "É inconcebível

> que um médico recém-saído da universidade possa realizar uma cirurgia de retina, mas não pense em uma solução para o sistema de saúde pública; ou um arquiteto que seja capaz de estruturar uma obra avançada mas que não discuta tecnologias alternativas para a construção de casas populares", exemplifica.

Maia afirmou também que os estudantes estão organizando, entre outras manifestações, uma jornada latino-americana contra a inclusão da Educação no GATS - no dia 27 de março - e outra para ser realizada em setembro, durante a reunião interministerial que deverá debater o assunto em Cancun (México)

Cotas para minorias

Antes de explanar sobre a política de concessão de cotas para minorias, a reitora da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), Nilcea Freire, conclamou os presentes a assumir um compromisso com a construção das novas bases que vise a uma sociedade mais justa. "A Universidade, através de seus segmentos, como associação de reitores, de docentes, de funcionários e de estudantes, foi convocada, pelo novo governo, a participar desse esforço. A temática da desigualdade, que antes era tratada enfática e estritamente no campo oposicionista ou secundarizada pelo poder público, passa a ser o eixo central do discurso oficial. Isso coloca a universidade diante de uma realidade inteiramente distinta da qual está habituada. Todos devemos responder a esse chamamento, mesmo sabendo que esta nova relação que se anuncia gerará conflitos novos, e até mesmo revividos. Mas o tempo é de esperança e a gente cresce no conflito e, sobretudo, na superação dele".

Nilcea afirmou que a construção desta nova sociedade passa pela formulação de políticas includentes que visem à formação de quadros que possam atuar com competitividade, sensibilidade e cidadania. E que estas políticas precisam ter soluções de curto, médio e longo prazo. Ela conta que, quando sua universidade, obrigada por uma lei, adotou cotas (50% das vagas são voltadas para estudantes do ensino médio e 40% das vagas devem ser preenchidas por quem se autodeclarar negro ou pardo), a discussão foi ampla, de questionamentos sobre a existência de democracia racial no Brasil, passando pelas reais origens da exclusão e chegando a uma polêmica sobre a estrutura universitária que tem seu acesso pelo mérito. "De início, houve uma forte recusa por parte da comunidade acadêmica em aceitar as cotas. No entanto, a questão agora nos parece uma oportunidade ímpar de revisar nossos conceitos", diz, exemplificando: "percebemos, por exemplo, que temos de tratar mais a fundo as causas da evasão de alunos - muitos deles com perfis parecidos com os que vamos receber agora, com o resultado deste vestibular no novo sistema".

Para Nilcea, no entanto, a adoção da cota é uma solução paliativa. "O estabelecimento das cotas sem um trabalho de fortalecimento da qualidade do Ensino Médio e Fundamental é apenas uma medida populista. Estas propostas de políticas afirmativas inclusivas se extinguirão quando tivermos uma sociedade realmente inclusiva", finaliza.

DOCUMENTO NÚMERO 10

UTILIZATION OF TECHNOLOGY AND ITS INSERTION IN A GLOBAL WORLD

Professor Marco Antonio Rodrigues Dias
Special Adviser to the Rector of UNU

*CUM (Community of Universities of Mediterraneum) Conference- Bari, Italy, 20/21 November 2003

* This paper was based in several documents elaborated recently by the author in particular "Objectives and Institutionalization of the Global University System" published as a chapter of the book Global Peace Through the Global University System" – Unesco Chair in Global e-Learning – University of Tampere, Research Centre for Vocational Education- Tampere-Finland- 2003. It was used for an oral presentation in CUM Conference.

In the presentation of the workshop on "Emerging Electronic Global Distance Learning" held at the University of Tampere, in Finland from 9 to 13 August 1999, the organizers of that event declared that "the digital revolution and economic globalisation are taking us into a new era. We are moving towards the global knowledge society where information, skills and competence become the driving forces of social and economic development. The problems associated with this transformation cannot any longer be solved by traditional means. Effective learning requires upgraded multimedia educational materials which can only be used with the broadband Internet."

Few people disagree with this point of view. Probably, we are facing a transformation in the economy, in society and in civilization that is more important than the changes that occurred in the world during the industrial revolution. Learning, knowledge, information have now become the pilots of world society. However, it is important not to confuse information with knowledge. Information is a set of data to which one has access. Knowledge presupposes an ability to learn and a cognitive capacity.

In the political domain, this distinction is essential to allow citizens to take a stand when confronted by the kind of manipulation they face at present. In the economic sector, there is a fundamental difference today between those who conceive the industrial products - the most important element - and their production. The conception aspect is linked to research and development based on science and the codification of theoretical knowledge.

Martin Carnoy, a North-American professor, researcher and author, wrote in a recent book on the new economic science that low salaries and low prices on raw materials are no longer enough to ensure a country a place in the world table. He added:

> "People's work has shifted from the production of agricultural and manufactured goods to the production of services and to increasingly sophisticated services at that. The main ingredient in these new services is knowledge - knowledge that increases productivity, provides a closer fit between a client's specific needs and the services delivered, and create possibilities for the development of new products and new services. With more competition, knowledge also becomes increasingly important in manufacturing and agriculture. Quality of production, design, efficient organization, new products, customized production, and just-in-time delivery are the knowledge-intensive aspects dominating today's manufacturing and agricultural activities in both developed countries and the export sectors of developing countries."

Solidarity or Exclusion

In the face of this reality, what will be the results of this new era in social terms? At the end of the day, will the new society be a better one, will the 21st century be known as the century of democratisation, or are we at the beginning of a new era of concentration, elitism and, as a consequence, exclusion?

When in 1999, the UNDP (the United Nations Development Programme) launched its annual version of the World Human Report, it was clear that new technologies and globalisation were the main elements discussed by this United Nations University at that moment. The "final judgement" was rigorous, denouncing the increasing marginalisation of poor countries inside a global economy dominated by information technologies. Let us mention one unique example: the 29 countries of OECD, the club of richest countries accounting for 19% of the world population, had at that time 91% of Internet users.

More than 50% of these users were located in the United States, which represents only 5% of the world population. Since then, data presented by international organizations confirm this reality: new technologies have an enormous potential for the democratisation of knowledge, but once again, the way they are being developed consolidates the digital divide. This makes it more difficult for them to eliminate barriers that put them in a weak position when compared to developed countries.

Impact on Education

"To meet the challenges of globalisation, it would in fact appear necessary to prepare individuals for a workplace where responsibilities are constantly changing, where vertical management is replaced by networking, where information passes through multiple and informal channels, where initiative-taking is more important than obedience, and where strategies are especially complex because of the expansion of markets beyond national borders. Therefore, education must help individuals to perform tasks for which they were not originally trained, to prepare for a non-linear career path, to improve their team skills, to use information independently, to develop their capacity for improvisation as well as their creativity, and finally to lay the basis of complex thinking linked to the harsh realities of practical life" (Poisson, 1998).

Tapio Varis in a document prepared for the International Seminar University XXI, which will take place in Brasilia, Brazil, next week from 25 to 27 November, said:

> -"A true revolution in e-learning requires high-speed access to the World Wide Web, and the flexibility to offer a variety of media. The new services are profoundly changing the professional research and educational work when it is possible to retrieve and save articles and other materials, search all kinds of information from images and animation to texts, and receive e-mail alerts and have access to sources not conceivable before".

In the field of higher education, this subject is being discussed at all international conferences dealing with this level of education. This was particularly true at the World Conference on Higher Education (WCHE), which took place in Paris, from 5 to 9 October 1998. This conference was particularly important. Why?

Over four thousand people attended the WCHE. Two basic documents - the "World Declaration on Higher Education for the XXI Century: Vision and Action" and the "Framework for Priority Action for Change and Development of Higher Education" were adopted on this occasion and are included in UNESCO's Internet site: http://www.unesco.org/education[12].

This was the first time that so many people had come together, within the framework of an international organization, to talk exclusively about the subject of higher education. Over 180 countries sent representatives with more than 120 Ministers of Education and/or of Higher Education presiding over their delegations together with members of parliament, representatives from the economic private sector, students' and teachers' unions, national councils of rectors, associations of universities from all over the world, etc. The challenge was to identify the way ahead for higher education in the coming century, to analyse its role in the development process and to see how higher education should be organized in order to cooperate in building a better society in the future.

New Technologies in the WCHE

The use of new communication and information technologies is a predominant theme that emerged in all preparatory regional conferences for the WCHE. Some conferences highlighted its importance for relevance and quality, others emphasized the need for cooperation in this field, others preferred to call attention to its use as a tool for better management of institutions, that is to say, as an instrument for attaining the goals of the institutions.

The outcome of all these discussions was that in Paris, in October 1998, it was a key subject in all the commission meetings and thematic debates. The text of the Declaration was carefully revised, and at the end, the participants approved a paragraph (No. 12), under the title of "the potential and the challenge of technology," which read as follows:

> "The rapid breakthroughs in new information and communication technologies will further change the way knowledge is developed, acquired and delivered. It is also important to note that the new technologies offer opportunities to innovate on course content and teaching methods and to widen access to higher learning. However, it should be borne in mind that new information technology does not reduce the need for teachers but changes their role in relation to the learning process and that the continuous dialogue that converts information into knowledge and understanding becomes fundamental. Higher education institutions should lead in drawing on the advantages and potential of new

[12] See also: www.mardias.net – volume no. 1

information and communication technologies, ensuring quality and maintaining high standards for education practices and outcomes in a spirit of openness, equity and international co-operation by:

a) engaging in networks, technology transfer, capacity building, developing teaching materials and sharing experience of their application in teaching, training and research, making knowledge accessible to all;

b) creating new learning environments, ranging from distance education facilities to complete virtual higher education institutions and systems, capable of bridging distances and developing high-quality systems of education, thus serving social and economic advancement and democratisation as well as other relevant priorities of society, while ensuring that these virtual education facilities, based on regional, continental or global networks, function in a way that respects cultural and social identities;

c) noting that, in making full use of information and communication technology (ICT) for educational purposes, particular attention should be paid to removing the grave inequalities which exist among and also within the countries of the world with regard to access to new information and communication technologies and to the production of the corresponding resources;

d) adapting ICT to national, regional and local needs and securing technical, educational, management and institutional systems to sustain it;

e) facilitating through international co-operation, the identification of the objectives and interests of all countries, particularly the developing countries, equitable access and the strengthening of infrastructures in this field and the dissemination of such technology throughout society;

f) closely following the evolution of the 'knowledge society' in order to ensure high quality and equitable regulations for access to prevail;

g) taking the new possibilities created by the use of ICT into account, while realising that it is, above all, institutions of higher education that are using ICTs in order to modernize their work, and not ICTs transforming institutions of higher education from real to virtual institutions."

Education as a Service or as a Right?

An important debate is currently taking place within universities but also among researchers, diplomats and governmental sectors all over the world. Can education be considered as a commercial service and, as a result, regulated by the World Trade Organization (WTO)?

If the reply is positive, does this mean that the rules and principles of GATS (the General Agreement on Trade in Services) apply to education or should it be considered as a public service?

What are the implications of the answer to this question? And if the idea of public service is retained, what are the principles that must guide the organization, content and policies for higher education in developing countries in general?

On the other side, on 23 September 1998, the WTO secretariat issued a document which, after explaining that rapid changes are taking place in the area of higher education, concluded on the need to include this level of education in the list of trade in international services.

For many representatives of the academic world, this contradicts the decision taken by more than 180 government representatives during the WCHE in Paris in 1998, when it was stated that higher education must be considered as a public service, independently of the juridical nature of the institution providing it. For a service to be considered public, its provision must first of all be implemented on an equal basis, it must be continuous and permanent, and no bet subject to any kind of discrimination, including commercial or financial ones. This, in the view of the entire academic community, applies to education and, in particular, to higher education. It is evident in this debate that this notion of public service is implicit. In concrete terms, a public service (the provision of water, for example) or the development and management of public transport, can be entrusted to the private sector, under regulations issued by public authorities. Everyone must have the right to drinkable water, independently of which organization provides this service. Concerning higher education - and this is a matter of principle - the academic community and the representatives of more than 180 countries considered it to be a public service, which must be accessible to all on the basis of merit, no kind of discrimination being acceptable.

The GATS (the Global Agreement on Trade Services), approved in 1994, included a series of principles and measures that have implications for higher education if it is in fact treated as a commodity (definition of governmental services, the principle of most favoured nation, national treatment, etc).

However, what really plays an important role in the discussions related to these issues is the fact that billions of dollars are part of the game. Merrill Lynch, the North American Investment Bank, has calculated that the world knowledge market in 1999 reached 9.4 billions dollars. Furthermore, this sum could amount to more than 53 billion dollars before the year 2003, estimated this bank.

For many analysts, the creation of WTO and the adoption by its Member States of the principles included in GATS has, in fact, created a global economic government and many of them feel that the way globalisation is being implemented favours the developed world in particular. As a consequence, proposals are being submitted to stimulate a fairer sharing of the results of this process. UNCTAD, the United Nations University, the United Nations Secretariat in New York itself and other organizations are looking for "globalisation with a human face," in which the UNU system should play the central role. The new technologies should help to reduce the gap between nations and even inside countries, and they cannot be dominated by one single nation or by a small group of nations.

As stated by the Finnish Foreign Minister Erkki Tuomioja, during an address at the University for Peace in Costa Rica on 28 November 2001, "The United Nations is the most universal forum for global governance". Mr. Tuomioja clearly shows that globalisation is a process that "has multiplied its effects and presented us with vastly enhanced opportunities, but also new challenges". And among these challenges related to globalisation, he notes, "the increase of wealth and prosperity is being distributed more unequally than before, between and inside countries and regions as well as globally."

Now, a movement is under way to reform the WTO itself. Better participation of developing countries in the decision-making process, greater transparency in discussions and decisions taken by the organization, closer links with other multilateral organizations, a more equitable sharing of the results of the trade process, with the elimination, for example, of subsidies for the agricultural products of the richest countries, should be part of these reforms. This issue was the object of in-depth analyses published recently in two books, edited under the auspices of the United Nations University (Sampson, 2001; Nayyar, 2002). The pressure for reforms has been intensified as a result of the failure of the WTO Conference in Cancun, Mexico, in September 2003.

The arguments put forward by WTO used to have a great impact on many analysts, impressed by the fact that the commercialisation of education is a clear tendency and that the presence of private universities, even in European countries where the public service is a tradition, is increasing substantially. Today, in a country such as Brazil, almost 80% of university students are enrolled in private institutions.

However, this kind of consideration is a great mistake. The existence of private providers does not justify adopting the principle of transforming education into a commodity. As several other public services, the provision of education can be entrusted, delegated, or granted to private persons or institutions, but under rigid regulations and submission to serious evaluation practices. In fact, the implication of the question raised by university associations from Europe, North America and later Latin America was the refusal to adopt the market as a principle to guide the education and training of citizens.

Is Globalization with a Human Face Possible?

For many analysts, this kind of question is the result of the way globalisation is being implemented. As a reaction, many organizations and individuals look for globalisation with human face. They insist on the need for a new way of treating the external debts of developing countries, the promotion of access of these countries to the market of developed countries free of protectionism, and as well as access for these countries to decision-making mechanisms inside financial international organizations, such as World Bank, IMF and WTO, the reform of the entire multilateral system, which should reflect the interests of the international community as a whole, and the reinforcement of collaboration at all levels, including in the area of education, among countries with cultural, economic or geographic similarities, and finally the elimination of the digital divide.

Rubens Ricupero, the Secretary General of UNCTAD, points to the need for initiatives to implement commitments made in favour of developing countries, related to such areas as agricultural subsidies, anti-dumping duties, tariff peaks directed at products exported by developing countries, the absence of meaningful commitments on the movements of natural persons, the slow removal of quotas on textiles and clothing, and the promotion of technology transfer.

Even the Secretary General of the UN criticises the system, saying for example that "industrialized countries, it seems, are happy enough to export handmade goods to each other, but from developing countries they will want only raw materials, not finished products. As a result, their average tariffs on the manufactured products they import from developing countries are now four times higher than the ones they impose on products that come mainly from other industrialized countries."

On this point, the United Nations University seeks to stimulate reflection on the multilateral system and on the relations between governance and globalisation at world level. In this context, in the view of the UNU, governance refers to the formation and stewardship of the formal and informal rules regulating the public realm, the arena in which State as well as economic and societal actors interacts to make decisions. It describes the modalities, values and institutions employed to organize human life at all levels, within and between societies.

Matters related to citizenship are part of this programme. In fact, an analysis of the work undertaken by the UNU (http://www.unu.edu/) in this field shows that emphasis is given to:

- Human Rights and Ethics - the increasingly significant issue of respect for human rights in international governance.

- Democracy and Civil Society - the importance of democracy in terms of both procedures and substance, and particularly the significance of civil society in domestic good governance and in underpinning peaceful international relations.

- Leadership - capacity building in nurturing leadership qualities in the area of good governance.

- Policy and Institutional Frameworks - the tenets of governance (institutional, policy, infrastructural and normative) that underpin sustainable human development.

The start of the twenty-first century, according to the UNU, is witnessing global interactions on a scale and intensity unparalleled in history - within and between businesses, governments and people. As global interaction and integration grow, issues of global governance are becoming more and more critical. Problems, whether economic, social or environmental, increasingly spill over into neighbouring, and even distant, countries. Policy decisions by governments have international implications, and truly global problems are emerging. While globalisation offers great potential to improve human livelihood around the world, there is a concern that the process is getting out of control.

It is now more than fifty years since the foundation of the United Nations system and the creation of the Bretton Woods institutions in 1945. However, the world changed considerably during the second half of the twentieth century, matched by equally broad changes in thinking on key issues. Is the present framework of global governance institutions geared to deal with the challenges of the twenty-first century? The findings of the study by the UNU World Institute for Development Economics Research (UNU/WIDER) on the New Roles and Functions of the United Nations and Bretton Woods Institutions do not seem to suggest this.

This study analyses the latest thinking with regard to cross-border flows in the areas of trade, finance, technology and labour, and sketches the contours of institutions and governance that would meet the needs of the world in the coming 25 years.

The analysis in this UNU/WIDER study highlights five key points for steering globalisation:

i) There is a necessity for a new world view and global message stressing that efficiency and the needs of the market be balanced by a greater concern for peace, equity and sustainability.

ii) Better global public goods must be provided. Just as markets and societies at the national level require goods (such as clean air and road signs) and rules (regarding, for example, fair competition and pollution), so increasing globalisation means that public goods at the global level will be needed more and more, both as a foundation for efficient global markets and to ensure that global society gains maximum benefit.

iii) Unbalanced aspects of globalisation must be resolved. The various facets of globalisation are proceeding in very different ways. The openness of global financial markets, for example, contrasts drastically with the closed nature of global labour markets.

iv) Institutional innovation is required in two areas: (a) International Financial Architecture and (b) International Labour Movements. The inability of national or global institutions to deal with financial flows is a critical concern. And while the cross-border movement of people remains highly restricted by national governments, the pressure for change is increasing dramatically. The growing disparity in economic opportunities will be accentuated by demographic factors (aging in industrialized countries and population growth in developing countries) and the increasing availability of information about opportunities elsewhere.

v) Reform of the UN and Bretton Woods Institutions is required. The UN and BWIs are becoming increasingly marginalized and will need to improve both their legitimacy and effectiveness to reverse this trend. In order to reinforce their legitimacy, the UN and BWIs will need to make their governance structures more representative - not just of the governments of member countries but also of their people.

It was with this same approach that the World Conference on Higher Education recommended, that "programmes of international cooperation should be based on long-term links of collaboration between institutions in the North and South, designed at promoting cooperation between the North and the South and also inside the South. Priority should be given to training programmes in developing countries in centres of acknowledged excellence organized over regional and international networks, together with short duration crash courses on specialist subjects overseas. Priority should be given to creating an environment conducive to attracting and retaining qualified human resources via national policies or international agreements which would allow highly competent researchers and experts to return to their countries in the best possible conditions. This could be achieved via

programmes of collaboration which, thanks to their international dimension, would facilitate the full use of endogenous skills."

Projects Related to Information Technologies

On its side, United Nations University, 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, decided to support 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 by training 15,000 teachers for 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) To treat teacher training and pedagogical coordination in an integrated way;

b) To give emphasis to the process of professionalization;

c) To incorporate reflections on the present reality of the world, each country and each people (globalisation, unemployment, advances in science and technology, conflicts and peace, etc).

The programme will be developed through seven modules of 454 hours for each semester. Three areas will be exploited:

a) knowledge of basic education;

b) pedagogical methods;

c) 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 as a 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 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 for schools; the organization of the teaching functions; the psycho-social dynamics of classes; education, theory and practice; and 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.

More recently, during the year 2002, the University of Tampere and the Open University of Catalunya (UOC) obtained from UNESCO the right to create two UNESCO Chairs on e-learning. These chairs started to work in fields such as educational innovations, knowledge management, and multimedia instruction design. The fields will be covered through research activities, exchanges among institutions and researchers, professors and students, graduate programmes and extension services.

Both Chairs, which decided to implement joint activities, will be the focal point of networks dealing with the utilization of new technologies for education. It is expected that the Chair in Tampere will play an important function in the consolidation of GUS, the Global University System. GUS was established in Tampere in 1999. It is a network mainly integrated by universities but also by other organizations interested in e-learning.

Tapio Varis, from Finland, the GUS President, defines the main objectives of GUS:

> -"The Global University System (GUS) is adopting philosophies and principles that emphasize trans-cultural and moral values rather than ideologies. The priority is in academic freedom and quality in education '(Utsumi, et al., 2001). The Global University System (GUS) is a network of networks formed in particular by higher education institutions, but also by other organizations sharing the same objectives of developing a co-operation based on solidarity and partnership aiming to improving the global learning and wellness environment for people in the global knowledge society, where the global responsibility is shared by all.
>
> The project of helping establish CampusNet and Community Development Networks in Amazon region with the Japanese government's funds is the forerunner of this approach of GUS.
>
> The GUS at the University of Tampere, Finland is the headquarters Chair of the GUS/UNESCO/UNITWIN Networking Program. When broadband Internet will be available and interconnect member schools of our GUS/UNESCO/UNITWIN Networking Program, we can expect followings:
>
> – Coalition member universities will be able to build the network of facilitators for support of e-learners,

- Learners may take one course from a university of different country, in Japan, Canada, Brazil, Finland, etc., to get his/her degree from the GUS, thus freeing them from being confined with one philosophy of a university,

- The broadband Internet will enable Web-based teaching with more interaction among/between learners and instructors compared with less interaction in replicating class-room teaching via satellite, - thus stimulating global dialogues among them to attain world peace,

- Learners and faculties at the member universities can promote exchange of ideas, information, knowledge and joint research and development of Web-based teaching materials, community development, and many others locally, regionally and even in global scale,

- Researchers in even developing countries can perform joint collaborative Hi-Tech research and development on various subjects, e.g., Globally Collaborative Environmental Peace Gaming, micro-biology, meteorology, chemical molecular study, DNA analysis, 3D human anatomy, design of space shuttle (a NASA project for training high school students around the world), etc.

In a sense, our GUS/UNESCO/UNITWIN Networking Chair program is to construct global scale knowledge forum with advanced ICT, e.g., with the use of massive parallel processors of globally distributed and yet interconnected mini-supercomputers around the world through Global Broadband Internet (GBI) of the global neural computer network".

On the other side, the e-learning UNESCO Chair at the Open University of Catalonia aims at strengthening an integrated system of research, training, information and documentation on the utilization of technologies of information and communication in higher education.

Academically, this Chair, which aims also to become the focal point of an international network, concentrates its efforts on the analysis, reflection and studies of the benefits universities can derive from the utilization of new technologies. An international seminar will be organized in two parts (24-28 November 2003 and 22-26 March 2004) on "liderar la universidad en la sociedad del conocimiento – E-learning: objetivo o estrategia en gestión de cambio".

In addition, two more elements should be considered:

a) The 1999 UNDP Human Development Report showed clearly that imbalances in the field of new technologies can, in the short term, lead to a wider gap between rich and poor countries and a higher degree of exclusion among and inside countries. According to UNDP, "South Asia, home to 23% of the world's people, has less than 1% of Internet users. To purchase a computer would cost the average Bangladeshi more than eight years' income, the average American, just one month's wage. English prevails in almost 80% of all websites, yet less than one in 10 people worldwide speak it. In South Africa, the best-connected African country, many hospitals and about 75% of schools have no telephone line. Even at the university level, where there is connection, up to 1,000 people can depend on just one terminal. A single computer is not enough: an entire telecommunications infrastructure is needed." As a consequence

of these imbalances, UNDP states, "this exclusivity is creating parallel worlds. Those with income, education and - literally - connections have cheap and instantaneous access to information. The rest are left with uncertain, slow and costly access." Under these circumstances, we can add that any initiative in this field should have as a priority - when fixing objectives - the reduction of these gaps and positive measures need to be taken to democratise access to the New Information and Communication Technologies, in particular to Internet.

b) In present times, as mentioned above, there is a tendency towards the commercialisation of higher education that in many countries has become a big business, including through the utilization of Internet. Full packages of courses, which frequently do not take into consideration either the interests or the cultures of receiving countries, are being disseminated (in fact, they are being sold) all over the world. This is the reason why the participants in the WCHE clearly expressed their disapproval of any kind of monopoly in the deliverance of contents through new technologies. This is what is behind declarations such as "Quality in higher education is a multidimensional concept" and "Due attention should be paid to specific institutional, national and regional contexts in order to take into account diversity and to avoid uniformity."

Conclusion

The demonstrations on tele-medicine presented by the organizers of the Tampere Conference in 1999, when GUS was created, prior to the official activities of this conference, revealed the enormous potential that the digital revolution can provide for the benefit of humanity. But, as one of the participants mentioned, the problem for the majority of the population is poverty, and all the people and institutions dealing with the development of these technologies must consider it.

Federico Mayor, the former Director General of UNESCO, who supported this conference and its objectives, stated that "in the world today, the revolutionary changes brought about by technological developments and the emergence of new information infrastructure cannot be ignored." But, he added, "technologies are not ends in themselves, they are used to extend opportunities of learning to news groups, to make learning more efficient and flexible, and to enrich the learning processes."

Since the World Conference on Higher Education took place in 1998, the issue of the utilization of the new technology is present everywhere and I am convinced that, when talking about the objectives and institutionalisation of the Global University System, I can only offer the following advice:

1) It is urgent (and this indeed seems to be the intention) to mobilise all stakeholders linked to this subject and, in particular, the institutions of higher education of all continents. The elaboration of a feasibility project for analysing the status of the use of

NICT in the world and defining an action based on social needs and respecting the diversity of cultures is essential.

2) The conclusion of the Human Development Report of UNDP should be used as a guide for this action; especially the part on the risk of marginalisation, where it indicates that there "does not have to be a reason for despair." It should be a call to action for:

a) more connectivity: setting up telecommunications and computer hardware;
b) more community: focusing on group access, not just individual ownership;
c) more capacity: building human skills for the knowledge society;
d) more content: putting local views, news, culture and commerce on the Web;
e) more creativity: adapting technology to local needs and opportunities;
f) more collaboration: developing Internet governance to accommodate diverse national needs;
g) more cash: finding innovative ways to fund the knowledge society;

3) A positive agenda should be adopted, as suggested by the Secretary General of UNCTAD, for establishing a network system in which higher education institutions play the most important role in disseminating the use of new technologies for the development of all societies, principles that were adopted by the World Conference on Higher Education.

Summary of the World Declaration on Higher Education

1. Higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit, in keeping with Article 26.1 of the Universal Declaration of Human Rights. As a consequence, no discrimination can be accepted in granting access to higher education on grounds of race, gender, language, religion or economic, cultural or social distinctions, or physical disabilities.

2. The core missions of higher education systems (to educate, to train, to undertake research and, in particular, to contribute to the sustainable development and improvement of society as a whole) should be preserved, reinforced and further expanded, namely to educate highly qualified graduates and responsible citizens and to provide opportunities (espaces ouverts) for higher learning and for learning throughout life. Moreover, higher education has acquired an unprecedented role in present-day society, as a vital component of cultural, social, economic and political development and as a pillar of endogenous capacity building, the consolidation of human rights, sustainable development, democracy and peace, in a context of justice. It is the duty of higher education to ensure that the values and ideals of a culture of peace prevail.

3. Higher education institutions and their personnel and students should preserve and develop their crucial functions, through the exercise of ethics and scientific and intellectual rigour in their various activities. They should also enhance their critical and forward-looking function, through the ongoing analysis of emerging social, economic, cultural and political

trends, providing a focus for forecasting, warning and prevention. For this, they should enjoy full academic autonomy and freedom, while being fully responsible and accountable to society.

4. Relevance in higher education should be assessed in terms of the fit between what society expects of institutions and what they do. For this, institutions and systems, in particular in their reinforced relations with the world of work, should base their long-term orientations on societal aims and needs, including the respect of cultures and environment protection. Developing entrepreneurial skills and initiatives should become major concerns of higher education. Special attention should be paid to higher education's role of service to society, especially activities aimed at eliminating poverty, intolerance, violence, illiteracy, hunger, environmental degradation and disease, and to activities aiming at the development of peace, through an interdisciplinary and trans-disciplinary approach.

5. Higher education is part of a seamless system, starting with early childhood and primary education and continuing through life. The contribution of higher education to the development of the whole education system and the reordering of its links with all levels of education, in particular with secondary education, should be a priority. Secondary education should both prepare for and facilitate access to higher education as well as offer broad training and prepare students for active life.

6. Diversifying higher education models and recruitment methods and criteria is essential both to meet demand and to give students the rigorous background and training required by the twenty-first century. Learners must have an optimal range of choice and the acquisition of knowledge and know-how should be viewed in a lifelong perspective, based on flexible entry and exit points within the system.

7. Quality in higher education is a multidimensional concept, which should embrace all its functions and activities: teaching and academic programmes, research and scholarship, staffing, students, infrastructure and the academic environment. Particular attention should be paid to the advancement of knowledge through research. Higher education institutions in all regions should be committed to transparent internal and external evaluation, conducted openly by independent specialists. However, due attention should be paid to specific institutional, national and regional contexts in order to take into account diversity and to avoid uniformity. There is a perceived need for a new vision and paradigm of higher education, which should be student-oriented. To achieve this goal, curricula need to be recast so as to go beyond simple cognitive mastery of disciplines and include the acquisition of skills, competencies and abilities for communication, creative and critical analysis, independent thinking and team work in multicultural contexts.

8. A vigorous policy of staff development is an essential element for higher education institutions. Clear policies should be established concerning higher education teachers, so as to update and improve their skills, with stimulus for constant innovation in curriculum, teaching and learning methods, and with an appropriate professional and financial status, and for excellence in research and teaching, reflecting the corresponding provisions of the Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel approved

by the General Conference of UNESCO in November 1997.

9. National and institutional decision-makers should place students and their needs at the centre of their concerns and should consider them as major partners and responsible stakeholders in the renewal of higher education. Guidance and counselling services should be developed, in co-operation with student organisations, to take account of the needs of ever more diversified categories of learners. Students who do drop out should have suitable opportunities to return to higher education if and when appropriate. Institutions should educate students to become well-informed and deeply motivated citizens, who can think critically, analyse problems of society, look for solutions to the problems of society, apply them and accept social responsibilities.

10. Measures must be taken or reinforced to ensure the participation of women in higher education, in particular at the decision-making level and in all disciplines in which they are under-represented. Further efforts are required to eliminate all gender stereotyping in higher education. To overcome obstacles and to enhance the access of women to higher education remains an urgent priority in the renewal process of systems and institutions.

11. The potential of new information and communication technologies for the renewal of higher education by extending and diversifying delivery, and by making knowledge and information available to a wider public should be fully utilised. Equitable access to these should be assured through international co-operation and support to countries that lack capacities to acquire such tools. Adapting these technologies to national, regional and local needs and securing technical, educational, management and institutional systems to sustain them should be a priority.

12. Higher education should be considered as a public service. While diversified sources of funding, both private and public, are necessary, public support for higher education and research remains essential to ensure a balanced achievement of its educational and social missions. Management and financing in higher education should be instruments to improve quality and relevance. This requires the development of appropriate planning and policy-analysis capacities and strategies based on partnerships between higher education institutions and responsible state authorities. Autonomy to manage internal affairs is necessary, but with clear and transparent accountability to society.

13. The international dimension of higher education is an inherent part of its quality. Networking, which has emerged as a major means of action, should be based on sharing, solidarity and equality among partners. The "brain drain" has yet to be stemmed, since it continues to deprive the developing countries and those in transition, of the high-level expertise necessary to accelerate their socio-economic progress. Priority should be given to training programmes in the developing countries, in centres of excellence forming regional and international networks, with short periods of specialised and intensive study abroad.

14. gional and international normative instruments for the recognition of studies and diplomas should be ratified and implemented, including certification of skills, competencies and

abilities of graduates, making it easier for students to change courses, in order to facilitate mobility within and between national systems.

15. Close partnership amongst all stakeholders - national and institutional policy-makers, governments and parliaments, the media, teaching and related staff, researchers, students and their families, the world of work, community groups - is required in order to set in train a movement for the in-depth reform and renewal of higher education.

References

.

Carnoy, Martin (2000), Sustaining the new economy - work, family and community in the information age, Russel Sage Foundation, New York, Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

CRUE, Conferencia de Rectores de las Universidades Espa-olas (2002), Lecciones de la Conferencia Mundial sobre Educaci—n Superior - Perspectivas de la Educaci—n Superior en el Siglo XXI (CRUE e Fondaci—n Universit‡ria para la Cooperaci—n Internacional) - Madrid 2002.

Le Monde (1995), SupplÈment du journal Le Monde, Paris, France, 17 mai, Cahier n∫ 3- Les mÈtamorphoses du travail.

Le Monde Diplomatique (1999). Manière de voir 46, RÈvolution dans la communication. July/August, Paris.

Le Monde (2002). supplémment Emploi, 1er. Ocotobre, Le tÈlÈtravail cherche une seconde chance.

Mayor, Federico (1999). Greetings presented at the opening session of the "Emerging Global Electronic Distance Learning Conference", Tampere, Finland, 9 August. .

OIT, OrganizaÁ„o Internacional do Trabalho (2000). Rapport sur l'emploi dans le monde 1998-1999 - http://www.ilo.org

OIT, OrganizaÁ„o Internacional do Trabalho (2002). ConfÈrence Internationale du Travail- 91e. session, Rapport IV - Apprendre et se former pour travailler dans la société du savoir, Genebra, Suisse, ISBN 92-2-212876-1 ISSN 0251-3218 (primeira ediÁ„o).

Poisson, M. (1998). Education and globalisation. IIEP Newsletter. XVI, No. 2. April-June. Paris: UNESCO.

Ricupero, Rubens (2001). Rebuilding confidence in the multilateral trading system: closing the 'legitmacy gap.' In Gary P. Sampson (Ed.) The role of the World Trade Organization in Global Governance (pp. 37 a 58). Tokyo: UNU Press.

Rubio Royo, Enrique (1999). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Tecnologias de la InformaciÛn, C·tedra UNITWIN-UNESCO de TecnologÌas de la InformaciÛn para la RegiÛn Noroccidental de Africa- XII Santander Group General Assembly, Las Palmas, April.

Sampson, Gary (Ed.) (2001). The role of the World Trade Organization in global governance. Tokyo: UNU Press.

Tuomioja, Erkki (2001) - Globalisation - Threats and Opportunities- Address at the University for Peace in Costa Rica on 28 November.

UNDP (1999). World Human Report, New York.

UNESCO (1992), The Unitwin/UNESCO Chairs Programme - brochure, Paris.

UNESCO (1995). Division of Higher Education, Policy Paper for Change and Development in Higher Education, Paris.

UNESCO (1997). Open and Distance Learning - Prospects and Policy Considerations, Paris.

UNESCO (1998). World Declaration on Higher Education for the XXIst Century and Framework for Priority Action for Change and Development of Higher Education, Paris, 5/9 October.

UNESCO (1998). World Conference on Higher Education, Directory. UNITWIN/UNESCO Chairs, Paris, October.

Van Ginkel, Hans (2001). Dialogue of Civilizations: Finding common approaches to promoting peace and human development. Tokyo: United Nations University.

Varis, Tapio- The State and the reinstitutionalization of the university- International Seminar “University XXI”, Brasilia, Brazil, 25-27 November 2003

Author Biographical Sketch

Special Assistant of the Rector of United Nations University - Director, Division of Higher Education, UNESCO, from October 1981 to February 1999. General Coordinator of the UNITWIN/UNESCO Chairs programme, from 1991 to 1999. Represented the Director-General on the Council of the United Nations University in Tokyo. He was the Executive Secretary of the Steering Committee for the World Conference on Higher Education (October 1998) and its main organizer. He studied philosophy and law and has a postgraduate diploma in communication from the University of Paris (Third Cycle -1968). A former journalist, he was lecturer, Director of Department, Dean of Extension Studies and Vice-Rector at the University of Brasilia in the 1970s. He is the author of several documents on communication, higher education and politics published in Portuguese, French, Spanish and English. Among them: *O Fato e a versão do fato-Um jornalista nos anos sessenta* [Facts and interpretation of the facts - a journalist in the 1960s] (1993) and Perspectivas de la Educación Superior en el Siglo XXI (Prospects for Higher Education in the XXI Century (2002). He was granted the "Légion d'honneur" decoration by the French Government in 1999, “mérito educativo” by the Brazilian Government (1993) and the medal and Diploma of Honour of the Federal University of Minas Gerais (2003).

DOCUMENTO 11

DESAFIOS DA COOPERAÇÃO AMAZÔNICA NUMA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Conferência de abertura da assembléia geral da UNAMAZ em Santa Cruz de la Sierra, na Bolívia, de 8 a 10 de dezembro de 2003 – O autor participou também como orador na cerimônia de encerramento quando recebeu a medalha de honra da Universidad Autônoma Gabriel René Moreno. O texto das intervenções não foi recuperado. Apresentamos aqui o texto do power point da conferência de abertura

La cooperación interuniversitaria en una sociedad del conocimiento

Profesor Marco Antonio R. Dias
Universidad de las Naciones Unidas
Santa Cruz de la Sierra- Unamaz-2003

Introdución

- Ricúpero: AGENDA POSITIVA
- CMES- Paris 1998
- Reunión de la OCDE- Berlin 1998
- Acceso universal para mantener la hegemonía en la sociedad del conocimiento

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

El saber, el conocimiento y la información se convertirían, hoy, en los elementos motores de la sociedad mundial.

Pero no hay que confundir información con conocimiento. Información es un conjunto de datos al cual se tiene acceso. El conocimiento presupone una capacidad de aprendizaje y una capacidad cognitiva.

En el área política, esta distinción es esencial para la toma de decisiones y, en el área de la economía la diferencia fundamental, hoy, se plantea entre quien concibe los productos industriales – los que son de mayor importancia- y su producción. El concepto está directamente vinculado a la investigación y al desarrollo basado en la ciencia y en la codificación del saber teórico, mientras que la producción es mucho menos. Cuanto más tecnología agregada tiene un producto, mayor es su precio, más empleos se generan en su fabricación. Por eso, los países ricos invierten en la investigación científica y tecnológica

Según se pode leer en una publicación del Instituto Internacional de Planificación, organización autónoma vinculada a la UNESCO, "to meet the challenges of globalization, it would in fact appear necessary to prepare individuals for a workplace where responsibilities are constantly changing, where vertical management is replaced by networking, where information passes through multiple and informal channels, where initiative-taking is more important than obedience, and where strategies are especially complex because of the expansion of markets beyond national borders. Therefore, education must help individuals to perform tasks for which they were not originally trained, to prepare for a non-linear career

path, to improve their team skills, to use information independently, to develop their capacity for improvisation as well as their creativity, and finally to lay the basis of complex thinking linked to the harsh realities of practical life".

Martin Carnoy:

"People's work has shifted from the production of agricultural and manufactured goods to the production of services and to increasingly sophisticated services at that. The main ingredient in these new services is knowledge –knowledge that increases productivity, provides a closer fit between a client's specific needs and the services delivered, and creates possibilities for the development of new products and new services. With more competition, knowledge also becomes increasingly important in manufacturing and agriculture. Quality of production, design, efficient organization, new products, customized production, and just-in-time delivery are the knowledge-intensive aspects dominating today's manufacturing and agricultural activities in both developed countries and the export sectors of developing countries".

CHINA

En China, las cosas están cambiando de la noche a la mañana. El país en un período de crisis general, continúa creciendo incesantemente, desde hace muchos años, con una tasa de por lo menos 8% anual. La moneda a pesar del ataque de los especuladores, resiste. Se exige a los que se quieran instalar allí, que transfieran tecnología y que le aseguren el empleo a los nacionales. No es entonces sin razón, que una empresa japonesa decidió construir recientemente, en esta ciudad de Hangzhou, donde está instalada una de las mejores universidades chinas, con un rector especializado en ciencias de la información (informática) la mayor fábrica de computadoras del mundo. Nada ocurre por accidente ni en economía ni en política.

COMERCIALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

TENDENCIAS NO ACCEPTABLES

EJEMPLOS DE COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA

Cooperación bilateral: becas y subvenciones para investigaciones

Redes: Red Santos Dumont, OEI (Movilidad en la región del MERCOSUR), UOC (acuerdos con Brasil en el campo de la formación de maestros)

IMPORTANCIA DE LAS REDES

Redes artificiales y redes legitimizadas
AUGM- UNAMAZ- CSUCA- CINDA-UDUAL-OUI

COOPERACIÓN AMAZÓNICA

- Curso virtual en nivel de especialización sobre políticas científicas y tecnológicas
- Núcleo Amazónico para Tecnología en Enseñanza a Distancia y Telemedicina
- Programa de Postgrado Interdisciplinar en Desarrollo Sosteníble del Trópico Úmido (PDTU)
- Maestria en estudios amazónicos de la Universidad Nacional de Colómbia
- Maestria en Salud y Medio Ambiente de la Universidad Central de Venezue

FUNÇÕES DA UNIVERSIDADE

Que caminho devem seguir as universidades interessadas nesta matéria?

Em primeiro lugar, buscar uma coordenação de todas as unidades e pessoas trabalhando neste domínio, procurando agir de maneira coerente. Em alguns lugares, busca-se criar um curso específico de Meio Ambiente ou Ecologia (interdisciplinaridade). Muitas procuram tomar medidas visando à criação de uma pedagogia do meio ambiente, através da incorporação da dimensão ambiental nos programas ou disciplinas tradicionais e conexas através da multidisciplinaridade que permitirá que se trate de questões que vão do habitat até temas ligados à cultura, com ênfase nas análises da realidade social e econômica.

Estes dois eixos se referem à formação e à pesquisa, mas, paralelamente, pode se desenvolver um esforço de prestação de serviços à comunidade e aí a comunicação é o fator essencial

FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE DAS NAÇÕES UNIDAS

Na área internacional, a Universidade das Nações Unidas (www.unu.edu) , com sede em Tóquio, busca desenvolver esforços cooperativos em duas áreas básicas: a) governabilidade, o que implica ações no campo dos direitos humanos, da democracia e da paz e b) desenvolvimento sustentável, onde se incluem as questões ligadas ao meio ambiente, ciência e

tecnologia, e também aos sistemas hidrológicos. A questão da água está presente nestas problemáticas e há um programa dedicado a esta questão com sede no Canadá.

MIRANDO O PASSADO

1- reforço do secretariado para ações conjuntas na região, inclusive junto ao Tratado do Pacto Amazônico.
2- Transformação em projeto da idéia apresentada em Manaus, sob a coordinação do Professor Alexandre Rivas, sobre «viablização tecnológica da educação à distância visando ao desenvolvimento sustentável da Amazônia» e que poderá ser implementado em parceria com a rede GUS –Global University System, presidida por Tapio Varis (Finlândia)
3- Desenvolvimento de projetos de doutorados compartidos na esfera iberoamericana, em acordo com várias instituições, entre elas o Conselho de Reitores das Universidades Espanholas.

MIRANDO O PASSADO – II

✦1- Extensão a todos os países amazônicos, através da utilização de novas tecnologias e do ensino a distância, de doutorados como o de meio ambiente desenvolvidos pelas Universidades Federal do Pará e de Rondônia, no Brasil.

✦2- Participação ativa da UNAMAZ no seguimento da Conferência Mundial sobre Educação Superior através do Forum UNESCO-UNU, cujo secretariado está baseado em Barcelona. Reativação, com este fim, das atividades do SIAMAZ, Sistema de Informações da Amazônia

3- Desenvolvimento de um programa de formação de professores do ensino básico, primário e secundário, através de acordo com o Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária

Retomada de projeto de saúde ambiental na Amazônia, desenvolvido em parceria com a UNESCO e CIID do Canadá.

Em documento apresentado à CMES, o reitor da UNU, Professor Van Ginkel, dizia que, para produzir as mudanças necessárias na ação das universidades, era necessário:

a)fomentar os programas de pesquisa e de formação interdisciplinares e em colaboração;
b) promover redes interdisciplinares de especialistas ambientais nos planos local, nacional e internacional;
c)fomentar tanto entre o pessoal como entre os estudantes uma perspectiva ambiental seja qual for o campo do estudo;
d) insistir nas obrigações éticas.

CONCLUSÃO

■Um compromisso com uma ordem mundial que não seja baseada no predomínio de uns sobre os outros é, além do mais indispensável. Não se pode na organização do mundo, como em particular em questões como a da água, orientar-se simplesmente por considerações mercantis. Meio ambiente e desenvolvimento sustentável são indissociáveis e, como dizia, há uma dezena de anos em Paris (maio de 1992), a então presidente do Conselho executivo da UNESCO, Marie Bernard-Meunier, "se a miséria persistir em algum lugar, ela acabará por se tornar universal."

ANEXOS AO VOLUME NÚMERO 11

A- **"Escola tipo exportação" –** Folha de São Paulo- Caderno Sinopse- Artigo de Suzana Barelli, incluído entrevista com M.A.R. Dias;

B- **"A educação superior no contexto do Fórum Social Mundial –** Portal da Universia em 24.01.2003;

C- **"La Argentina frente al plan mundial para globalización de la educación superior" –** Artigo de Telma Luzzani. Clarin, Buenos Aires, 02.11. 2003;

D- **"A educação não pode virar negócio"** – Entrevista ao Jornal Adverso, órgão da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul –ADUFRGS- no. 123- novembro de 2013;

E- **"Atividades e publicações em 2003"** – Professor Marco Antonio R. Dias

ANEXO A

A- ESCOLA TIPO EXPORTAÇÃO –

Folha de São Paulo- Caderno Sinapse
Artigo de Suzana Barelli com mini-entrevista de Marco Antonio R. Dias

29/04/2003 - 02h58
Escola tipo exportação

SUZANA BARELLI – free-lance para a Folha de São Paulo

A afirmação de que educação é um serviço à venda pode chocar os que, tendo em mente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, acreditam se tratar de um direito cidadão. Mas é assim, como um serviço, e não como um direito, que a educação é tratada na OMC (Organização Mundial do Comércio), o xerife do comércio internacionasl.

O tema integra o cardápio de negociações da OMC desde sua criação, em 1995. De acordo com o cronograma da organização, porém, será a partir deste ano que os países-membros começam efetivamente a decidir sobre as regras para a comercialização do ensino. "O objetivo da OMC é assegurar o livre comércio privado dos serviços educacionais, sujeitos às regras dos órgãos reguladores competentes", afirma Felipe Hees, coordenador-adjunto nacional de comércio e serviço do Ministério das Relações Exteriores. Órgãos competentes, no caso, são a OMC, na negociação entre países, e o MEC (Ministério da Educação), no Brasil.

Na próxima reunião do conselho da OMC, em maio, estará em pauta a posição dos países sobre as propostas liberalizantes do comércio dos serviços educacionais já apresentadas. O prazo para a entrega de propostas, no final de março, foi cumprido por apenas dez países. Até meados de abril, mais seis nações haviam entregado seus documentos. Os demais, Brasil inclusive,

aguardarão o desenrolar das negociações de todos os serviços, e não apenas dos de educação, para definir uma posição.

Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia, todos com a educação como importante item em suas balanças comerciais, lideram as propostas a favor do livre mercado. "São os países que já exportam esse tipo de serviço, com receitas significativas", afirma Carlos Roberto Antunes dos Santos, secretário de educação superior do Ministério da Educação brasileiro. A Austrália, por exemplo, exportava US$ 6 milhões em ensino superior em 1970 e chegou a US$ 2 bilhões três décadas depois, segundo a OECD (Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento). No ano de formação da OMC, por exemplo, os EUA exportaram US$ 7,5 bilhões em serviços de educação, também segundo a OECD.

Nas rodadas preliminares, o Ministério das Relações Exteriores do Brasil informou à OMC que o país tem interesse em exportar cursos superiores e expandir o ensino da língua e da história nacional na União Européia e em países como Austrália, Canadá, Índia, México, Japão, Coréia e Estados Unidos. Mas, por aqui, os ditos serviços educacionais ainda não têm peso nas relações comerciais, e a discussão sobre sua liberalização —capaz de mudar a origem dos recursos, as disciplinas ministradas e até os diplomas aceitos pelo MEC— ainda é incipiente.

O IEA-USP (Instituto de Estudos Avançados) prepara um documento sobre a liberalização do setor, mas a maioria dos acadêmicos desconhece o impacto que as medidas da OMC podem trazer para as instituições de ensino superior. Renato Flores, membro do grupo de especialistas da OMC e professor da FGV-RJ (Fundação Getúlio Vargas), acredita que a questão vá ganhar importância quando esse impacto for calculado. Mas o mercado consumidor potencial é grande. A estimativa é que apenas os estudantes com ensino médio completo que buscam uma instituição de ensino no exterior somem 1,5 milhão de pessoas no mundo e movimentem US$ 30 bilhões por ano.

Muitos, como o sociólogo especializado em educação Simon Schwartzman, consideram irreversível a identificação da educação como um negócio. A prova disso, segundo Célio da Cunha, assessor especial da Unesco no Brasil, é o estudo da consultoria Merill Lynch, que calculou o mercado do conhecimento: US$ 9,4 bilhões movimentados no ano 2000 apenas pelas vias virtuais e que deve chegar a US$ 53 bilhões em 2003.

Os especialistas prevêem que a abertura dos serviços educacionais deve afetar, num primeiro momento, as instituições privadas de ensino superior nacionais, principalmente a área dos cursos de pós-graduação "lato sensu". As universidades públicas podem entrar em discussão num segundo momento, provavelmente remoto. "A educação pública não está no âmbito da OMC", afirma Hees, do Itamaraty.

O raciocínio do impacto previsto com as novas regras é simples. Se mais empresas educacionais pretendem disputar o mesmo mercado brasileiro e seus alunos, quem deve perder com a concorrência internacional são os prestadores locais desse serviço.

"É a lógica econômica, que também se aplica ao mercado de educação", conclui Flores, da FGV-RJ. Oliver Mizne, diretor da Ideal Invest, consultoria especializada em educação, acredita que a liberalização dos serviços educacionais deve atingir principalmente as escolas consideradas de primeira linha no Brasil, que contam com 400 mil dos 3,2 milhões de alunos do ensino superior. "São pessoas que valorizam marcas fortes internacionais e que podem migrar para esses novos cursos", afirma Mizne.

Publius Vergilius/Folha Imagem

Marco Antonio Dias, da Universidade das Nações Unidas

Mesmo num previsto segundo plano, as universidades públicas devem se preocupar com as medidas, afirma **o especialista Marco Antonio Dias, ex-diretor da Unesco e atualmente ligado à Universidade das Nações Unidas.** Ele exemplifica a questão com a possibilidade de algum país reivindicar na OMC a igualdade de condições para a captação de alunos, como o ensino gratuito por exemplo, e acabar ganhando a causa. "Pelas cláusulas da organização, o tratamento para as instituições tem de ser o mesmo", alerta. Agueda Bittencourt, diretora da Faculdade de Educação da Unicamp, vê o perigo de uma expansão de instituições internacionais acabar minguando o ensino público. Para ela, a maior preocupação é com a possibilidade de essas universidades ganharem mercado com programas similares aos de suas matrizes, sem levar em consideração a cultura brasileira.

Marisa Cauduro - 26.set.02/Fotosite/Valor

Claudio Haddad, presidente do Ibmec Educacional

Nem todos, no entanto, temem essa dita invasão. Cláudio Haddad, presidente do Ibmec Educacional, diz que a origem do dinheiro da instituição tem pouca relevância no resultado final da atividade. O importante é que as regras de ensino sejam válidas para todas as escolas privadas e acompanhadas pelos órgãos competentes. "Em qualquer país o ensino é regulamentado, e as instituições seguem essas regras", afirma. Instrumentos capazes de regulamentar e garantir a qualidade do ensino, como os implementados normalmente pelo MEC, seriam os canais para garantir o bom funcionamento desse mercado.

Hoje, o custo para uma instituição de ensino se adequar à legislação nacional não é baixo. Cláudio de Moura Castro, presidente do Conselho Consultivo da Universidade Pitágoras, estima que a associação entre o grupo Apollo, dono da Universidade de Phoenix (EUA), e o grupo Pitágoras tenha custado cerca de R$ 10 milhões apenas para o grupo estrangeiro se adaptar à legislação e poder abrir, em conjunto com o grupo mineiro, uma faculdade em Minas Gerais. "Foi preciso remontar o curso e, ainda assim, para atender às leis brasileiras, usamos pouco do ensino norte-americano", afirma. Mizne, da Ideal Invest, pondera, ainda, que o potencial do mercado brasileiro pode não ser tão grande assim. Ele calcula em R$ 12 bilhões o faturamento do ensino superior privado no país, sendo R$ 2 bilhões relativos aos alunos de maior poder aquisitivo, que seriam mais atraídos pelas escolas estrangeiras. "É um montante pequeno para motivar uma invasão das instituições de ensino internacionais", afirma.

O relacionamento entre as instituições de ensino superior dos países membros do Mercosul são um exemplo de como o mercado ainda está fechado. Elizabeth Balbachevsky, do Departamento de Ciência Política da USP, lembra que ainda hoje não está definida a equivalência de diplomas entre os países do bloco econômico. "O ensino brasileiro ainda é muito fechado, e não só por questão da língua", afirma a professora. Com a prevista liberalização, por exemplo, as universidades estrangeiras que já aceitam matrículas de alunos brasileiros em seus cursos a distância sanariam seu maior problema: o reconhecimento do diploma no Brasil.

Mesmo assim, há quem afirme que o Ministério da Educação deveria aproveitar que a discussão ainda não está a pleno vapor nas esferas internacionais e dentro da OMC para cuidar melhor da regulamentação dos diplomas superiores e das faculdades brasileiras. "Para se precaver contra a dita invasão, o melhor é arrumar logo a casa", afirma Castro, do grupo Pitágoras. E colocar a casa em ordem significa um bom sistema de reconhecimento e avaliação de cursos e diplomas.

Simon Schwartzman concorda. Para ele, a discussão anterior à abertura do mercado deve estar focada no controle da qualidade do ensino no país. "Atualmente, 65% do ensino superior brasileiro é privado, e o governo dificilmente consegue intervir nesse segmento", afirma. Com a abertura, os acadêmicos devem ficar atentos a eventuais pressões para mudar a legislação,

como a Lei de Diretrizes e Bases, que rege o setor no Brasil. "O perigo", diz o sociólogo, "é a OMC concluir que a legislação brasileira não é adequada e pressionar por mudanças". Ou a mudança pode ser pressionada pelas próprias propostas apresentadas por outros países. "Alguns países podem apresentar propostas muito abertas, que levem o Brasil a ter de mudar sua legislação", analisa Renato Flores, da FGV-RJ.

Arrumar a casa porque a qualidade do ensino poderá ter padrão internacional de comparação. Nessa discussão, começa a ganhar força a idéia de um selo de qualidade que atestaria a validade de bons cursos na esfera mundial, pouco importando a sua origem. Funcionaria como um comprovante capaz de abrir portas nos diversos mercados. **Marco Antonio Dias, da Universidade das Nações Unidas,** diz que uma primeira reunião para definir o selo já ocorreu, no início desse ano, com representantes do Canadá, da Inglaterra, dos Estados Unidos, da Nigéria, da África do Sul e da Índia. Mas ele questiona a pequena diversidade dos membros do comitê. "Apesar da presença de alguns representantes do terceiro mundo, a predominância é anglo-saxônica. Será que o Brasil quer essa influência em sua educação?", pergunta.

ANEXO B

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DO FÓRUM SOCIAL MUNDIAL

Notícia no portal de Universia em 24.01.2003

A Educação Superior no contexto do Fórum Social Mundial

Especialistas debatem o papel do Ensino Superior frente às discussões tratadas no FSM

Publicado em 24/01/2003 às 07:30

Entre as diversas atividades que marcaram ontem, dia 23, o início da terceira edição do Fórum Social Mundial, realizada em Porto Alegre, uma pretendia posicionar a Educação Superior diante de todas as discussões que serão tratadas no evento. Trata-se da Jornada de Debates: "O Ensino Superior no Contexto do Fórum Social Mundial", promovida pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

A Jornada permitiu a visão de um amplo panorama de temas: a reitora da UFRGS, Wrana Panizzi, fez um histórico das lutas travadas pela defesa da Educação como um Direito Humano Universal; o professor de Medicina da USP (Universidade de São Paulo), Sérgio Ferreira, tratou da questão da produção do conhecimento nas IES; enquanto o professor de Educação da Universidade do Porto (Portugal), Stephen Stoer, alertou para o fenômeno da formação voltada para " performance". Já o secretário-executivo da AUGM (Associação de Universidades do Grupo Montevidéu), **Jorge Brovetto**, falou sobre o processo em marcha de mercantilização do Ensino, enquanto o assessor da Universidade das Nações Unidas, **Marco Antonio Dias**, abordou a inclusão da Educação na lista de serviços do GATS.

O painel abriu espaço ainda para a apresentação, pelo presidente da UNE (União Nacional dos Estudantes), Felipe Maia, das direções da luta estudantil e também para uma reflexão sobre a política de concessão de cotas para minorias, tema tratado pela reitora da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), Nilcea Freire. Acompanhe os pontos principais de cada uma dessas abordagens:

A defesa da Educação como um Direito Humano Universal

Em sua fala como coordenadora da mesa de debates, a reitora da

UFRGS, Wrana Panizzi, relembrou uma série de encontros e reuniões organizados justamente com o propósito de tratar dos destinos do ensino superior no mundo "globalizado". Iniciando com a "Conferência Mundial sobre Ensino Superior", realizada em Paris (França) em outubro1998, que resultou na "Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação" e que estabelecia as definições do conhecimento como *patrimônio social* e da educação como *bem público* - dever do Estado e direito de todos. No entanto, segundo a reitora um mês antes deste encontro, o secretariado da OMC (Organização Mundial do Comércio) propunha a regulamentação da educação superior como serviço comercial, objeto de negociação no âmbito do GATS (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços). Em novembro do mesmo ano, o encontro "Universidade, Globalização e Identidade Ibero-Americana", realizado em Córdoba (Argentina), fez, em sua Declaração, eco aos compromissos estabelecidos em Paris, abordando o ensino superior como "um dos mais importantes direitos humanos".

Wrana afirma que, a partir destas reuniões, articulou-se um novo espaço de intercâmbio internacional, voltado para o debate da Universidade como instituição, tendo como resultado deste processo, a realização das Cumbres - encontros periódicos de reitores de universidades públicas iberoamericanas. "É interessante observar, no entanto, que na segunda Cumbre, realizada em 2000, na Argentina, que o tema da regulamentação do ensino superior como serviço comercial esteve absolutamente ausente do debate", afirma. "Assim, embora a iniciativa da OMC já fosse do conhecimento de alguns especialistas bem informados, ela somente chama a atenção da comunidade universitária a partir da terceira Cumbre, realizada em Porto Alegre em abril de 2002". A Carta de Porto Alegre, resultante do encontro repudia veementemente a transformação da Educação em simples mercadoria.

Com esta retrospectiva, a reitora mostrou que a discussão sobre a mercantilização do ensino não é um tema novo e apesar de já muito debatido, ainda está longe de uma definição. "É preciso assumirmos esta luta, cuja responsabilidade cabe a todos nós. Sabemos, nas nossas atividades como reitores, que é sempre necessaria uma boa dose de teimosia. Teremos ainda muito mais discussões e ações. Que elas possam recuperar o ânimo de todos nós, pois esta luta nos irá exigir mais e mais empenho", complementa.

Produção de conhecimento

O ex-presidente da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) e professor de Medicina da USP (Universidade de São Paulo), Sérgio Ferreira, abriu o debate defendendo que a pesquisa na universidade deve se voltar para a ciência básica e não fixar-se apenas no desenvolvimento tecnológico, como tem acontecido. O cientista explicou que a ciência tem como resultado teorias e conceitos que serão remodelados pelo tempo e servirão como base para diversos avanços. Já a busca tecnológica tem como resultado-fim um processo ou produto determinado. "O senso comum diz que fazer ciência básica é mais fácil do que trabalhar o desenvolvimento tecnológico, mas isso não é verdade", afirma Ferreira.

Segundo ele, os defensores da expansão das telecomunicações e da tecnologia da informação afirmavam que este processo estaria assegurando o desenvolvimento de países menos favorecidos e traria benefícios diretos à população em geral, o que não se mostrou ser verdadeiro. "A sociedade da informação foi uma invenção gerada pela necessidade capitalista de obter, com muita rapidez, informações sobre os mercados globalizados", sustenta. "A

difusão do conhecimento pode, sem dúvida nenhuma, aumentar a Educação de vários setores da população, mas ela não vai capacitar a sociedade para entrar nos grandes mercados mundiais. Para isso é necessário criar um conhecimento que gere novos conceitos, projetos e produtos inovadores e de valor agregado".

Ferreira acredita que é preciso mudar radicalmente a visão de ensino existente atualmente. "Temos de preservar a curiosidade, a capacidade de indagação dos nossos alunos. Temos de ensiná-los a aprender e não sufocá-los com uma montanha de conhecimentos tecnológicos e científicos, que hoje é a forma utilizada pelo professor - para justificar o seu salário - e pelas IES - para justificar os seus currículos". O professor, no entanto, defende a universidade da crítica de que a produção acadêmica estaria distante dos interesses da sociedade. "Quem não está integrada às necessidades da comunidade é a indústria".

Formação voltada para "performance"

O professor de Educação da Universidade do Porto (Portugal), Stephen Stoer, apresentou um panorama da realidade da Educação em Portugal que, apesar de gratuita e universal em todos os níveis de ensino, está vivendo uma mudança no tipo de formação gerada por ela. "Estamos passando de um modelo que visava gerar competências - aqui entendida como a capacidade do indivíduo de atuar em vários campos do conhecimento - para um modelo de performance - ou seja, a capacidade de produzir bem no momento certo e no local certo determinada demanda". Para o professor, este novo conceito estabelece que "o conhecimento deve fluir como dinheiro, ou seja, para onde possa criar vantagens e lucros; ou mais além, não como dinheiro, mas se transformando no próprio dinheiro."

Ferreira alerta para o grande problema surgido com este novo conceito. "Este processo acaba com o comprometimento e dedicação pessoal e faz com que as pessoas possam ser levadas de um lado para outro, substituídas a qualquer momento e colocadas para fora do mercado". Segundo o educador, toda esta mudança na formação universitária tem gerado uma polarização nas discussões: um grupo critica esta alteração e pretende isolar-se em um outro modelo, limpo destas interferências, e outro segue na defesa da performance. "É preciso ter cuidado com esse fosso, que acaba contribuindo para que este modelo de performance ganhe cada vez mais espaço", alerta. O professor enxerga, no entanto, uma brecha que deveria ser aproveitada para se alterar esta situação. "Pesquisas realizadas com empresários indicam, no entanto, que eles têm procurado jovens com mentes abertas e espírito de equipe, o que favorece a volta da noção de formação voltada para competências."

Mercantilização do Ensino

O secretário-executivo da AUGM (Associação de Universidades do Grupo Montevidéu), **Jorge Brovetto**, iniciou sua participação contando uma parábola. "Certa vez ouvi um economista do Banco Mundial contar a parábola da Gazela e do Leão, segundo a qual, todos os dias, a gazela acorda pensando que precisa ser ainda mais rápida para não morrer na boca do leão e o leão acorda todos os dias pensando que precisa ser ainda mais rápido para pegar a gazela e não morrer de fome. Com isso, eu cheguei à conclusão de qual é o pensamento dos organismos internacionais financeiros sobre a Educação , que são os mesmos daqueles que promovem a globalização neoliberal. O que deve reinar é a lei da selva e não da solidariedade. E que a integração com os mais lentos, ou os menos desenvolvidos, pode ser uma ação desastrosa."

Segundo Brovetto, as políticas impostas pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), Banco Mundial, OMC (Organização Mundial do Comércio) e FMI (Fundo Monetário Internacional), têm um forte impacto na Educação Superior. Ele cita como exemplo uma publicação de 1993 do Banco Mundial, intitulada "Educação Superior - As lições da experiência", que determinava que o ensino de terceiro grau não deve ser prioridade nos países em desenvolvimento, especialmente naqueles que não desenvolveram o ensino primário. As propostas apresentadas pelo estudo envolviam maior eficiência com menor gasto público; controle do acesso às universidades; estabelecimento de condições favoráveis para o desenvolvimento da iniciativa privada no setor; financiamento público a atividades mais sensíveis às necessidades no mercado, entre outras. O Banco explicitava que iria ajudar financeiramente os governos que estabelecessem estas políticas. "A reação a este documento, no entanto, foi bastante forte e esta pressão obrigou o Banco Mundial a realizar ajustes", conta Brovetto.

O documento revisto resultou em uma nova proposta, batizada de "Perigos e promessas: a Educação Superior em países em desenvolvimento". Segundo o secretário-executivo, o novo texto reconhece o papel fundamental do Ensino para o desenvolvimento dos países, bem como a criação científica e tecnológica, mas propõe: o aproveitamento das potencialidades da iniciativa privada; um forte apoio da comunidade internacional nos estabelecimentos de diretrizes; autonomia (aqui entendida como a ausência de ação do poder público, que teria a função apenas de supervisão); inclusão da Educação nos serviços regulados pelo GATS da OMC (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços da Organização Mundial do Comércio), entre outros.

Para Brovetto, é preciso uma resposta a estas propostas, como a garantia da Educação pública, gratuita e de qualidade como Direito Humano Universal. "A Educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, para a paz e a democracia. O conhecimento é fonte primordial de poder e democratizar o acesso a ele é, definitivamente, democratizar o poder", finaliza.

A inclusão da Educação na lista de serviços do GATS

O assessor da Universidade das Nações Unidas, Marco Antonio Dias, relembrou à platéia que, quando ocorreram as primeiras manifestações contra a possibilidade da Educação entrar na lista de serviços regulamentada pelo GATS da OMC (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços da Organização Mundial do Comércio), ventilou-se a idéia de que estas manifestações seriam alarmistas, porque:

- **a questão da Educação não estava na ordem do dia da OMC**
- **o Brasil não tinha firmando nenhum compromisso com a Organização**

No entanto, Dias afirmou que, agora, a realidade é de que:

- **a questão da Educação está na ordem do dia da OMC: "termina no final de março o prazo dado para os países se posicionarem a respeito do tema; EUA, Austrália e Nova Zelândia fizeram uma proposta que visa a ampla abertura do mercado da Educação, segundo a qual os serviços de Educação serão incluídos no GATS quando existir a concorrência com um ou mais fornecedores. Ou seja, basta existir um estabelecimento de ensino privado para ser considerada a possibilidade de concorrência".**

- **o Brasil ainda não firmou nenhum acordo com a OMC: "mas é preciso cuidado porque, a cada rodada de negociações, a pressão aumenta mais. Na discussão das telecomunicações, em 2000/2001, o Brasil afirmou que já tinha aberto todo o mercado, deixando apenas um ponto de fora: a de que nenhuma empresa de comunicação poderia ter participação acionária de grupos estrangeiros. Só que este impedimento caiu no final do ano passado".**

"Mas é verdade que aqueles que protestaram e protestam contra esta inclusão são alarmistas", afirma. "Porque em lugar de ser tratada como um Direito Humano, a Educação só será acessível a quem puder pagar por ela; a cultura e as necessidades nacionais deixarão de ser respeitadas no Ensino; não haverá restrições e diplomas poderão ser expedidos por qualquer um; e, por fim, as definições das políticas educacionais serão feitas no exterior".

Dias vê uma explicação para o grande interesse existente hoje na exploração de serviços. "Uma pesquisa da The Economist, publicada em 7 de dezembro, revela que dois terços da economia americana são gerados pela área de serviços, o que representa 80% do mercado de trabalho daquele país, e apenas 20% são gerados do comércio mundial", declara.

Para o professor, como resistência a estas ações, os países em desenvolvimento devem ter uma "Agenda positiva para o Ensino Superior", que vise:

- **garantir a Educação como um Direito Humano Universal**
- **melhorar o acesso**
- **garantir maior participação dos setores discriminados pela sociedade**
- **reduzir a evasão**
- **promover a melhoria do ensino primário e secundário e trabalhar para uma maior integração entre o Ensino Superior e demais níveis**
- **fazer uma utilização inteligente do Ensino a Distância**
- **seguir o definido no Estatuto dos Docentes, aprovado em 97, que estabelecia Plano de Carreira e Salários**
- **instituir um financiamento do setor eficiente - "os reitores não podem continuar correndo atrás de ministro para poder pagar suas contas de água, luz etc"**
- **estabelecer um modelo de autonomia institucional**
- **definir as regras de avaliação institucional - "é preciso cuidado com manobras que visam a importação de modelos de avaliação"**
- **reconstruir a extensão**

No entanto, um ponto que Dias considera fundamental é a definição ou redefinição por parte das Universidades das suas missões. "Devemos ter um ideal histórico, um projeto de nação e, se a sociedade não debate este projeto no momento de definir suas IES, é impossível se definir o país que queremos. É preciso construir um modelo de universidade moldado nos desejos de sociedade que a comunidade quer ter, já que o que se quer alcançar é uma sociedade mais justa, igualitária e democrática."

Luta estudantil

"É um alento saber que os reitores se reúnem num espaço como o do Fórum Social Mundial, pois a luta contra a inclusão da Educação no GATS da OMC (Acordo Geral sobre o Comércio

de Serviços da Organização Mundial do Comércio) deve ser travada pelo conjunto da comunidade. Não basta os estudantes saírem às ruas", afirmou o presidente da UNE (União Nacional dos Estudantes), Felipe Maia. "Não é preciso termos os mesmos programas, métodos ou forma de ação. Precisamos construir espaços conjuntos, que reúnam todos os setores que estão dispostos a uma outra forma de globalização: não a financeira, mas sim a solidária".

Maia ressaltou que a luta estudantil tem se tornado internacional em razão das políticas serem internacionalizadas e destacou os dois pontos centrais criticados pelos estudantes:

- a substituição e invasão dos espaços públicos por iniciativas privadas, com a conseqüente implatanção da lógica empresarial na oferta de serviços educacionais;
- currículos mais voltados para a formação de profissionais para o mercado de trabalho, formando pessoas descomprometidas com as grandes causas sociais. "É inconcebível que um médico recém-saído da universidade possa realizar uma cirurgia de retina, mas não pense em uma solução para o sistema de saúde pública; ou um arquiteto que seja capaz de estruturar uma obra avançada mas que não discuta tecnologias alternativas para a construção de casas populares", exemplifica.

Maia afirmou também que os estudantes estão organizando, entre outras manifestações, uma jornada latino-americana contra a inclusão da Educação no GATS - no dia 27 de março - e outra para ser realizada em setembro, durante a reunião interministerial que deverá debater o assunto em Cancun (México)

Cotas para minorias

Antes de explanar sobre a política de concessão de cotas para minorias, a reitora da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), Nilcea Freire, conclamou os presentes a assumir um compromisso com a construção das novas bases que vise a uma sociedade mais justa. "A Universidade, através de seus segmentos, como associação de reitores, de docentes, de funcionários e de estudantes, foi convocada, pelo novo governo, a participar desse esforço. A temática da desigualdade, que antes era tratada enfática e estritamente no campo oposicionista ou secundarizada pelo poder público, passa a ser o eixo central do discurso oficial. Isso coloca a universidade diante de uma realidade inteiramente distinta da qual está habituada. Todos devemos responder a esse chamamento, mesmo sabendo que esta nova relação que se anuncia gerará conflitos novos, e até mesmo revividos. Mas o tempo é de esperança e a gente cresce no conflito e, sobretudo, na superação dele".

Nilcea afirmou que a construção desta nova sociedade passa pela formulação de políticas includentes que visem à formação de quadros que possam atuar com competitividade, sensibilidade e cidadania. E que estas políticas precisam ter soluções de curto, médio e longo prazo. Ela conta que, quando sua universidade, obrigada por uma lei, adotou cotas (50% das vagas são voltadas para estudantes do ensino médio e 40% das vagas devem ser preenchidas por quem se autodeclarar negro ou pardo), a discussão foi ampla, de questionamentos sobre a existência de democracia racial no Brasil, passando pelas reais origens da exclusão e chegando a uma polêmica sobre a estrutura universitária que tem seu acesso pelo mérito. "De início, houve uma forte recusa por parte da comunidade acadêmica em aceitar as cotas. No entanto, a questão agora nos parece uma oportunidade ímpar de revisar nossos conceitos", diz, exemplificando: "percebemos, por exemplo, que temos de tratar mais a fundo as causas da evasão de alunos - muitos deles com perfis parecidos com os que vamos receber agora, com o

resultado deste vestibular no novo sistema".

Para Nilcea, no entanto, a adoção da cota é uma solução paliativa. "O estabelecimento das cotas sem um trabalho de fortalecimento da qualidade do Ensino Médio e Fundamental é apenas uma medida populista. Estas propostas de políticas afirmativas inclusivas se extinguirão quando tivermos uma sociedade realmente inclusiva", finaliza.

ANEXO C

C- LA ARGENTINA FRENTE AL PLAN MUNDIAL PARA GLOBALIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Artigo de Telma Luzzani, em Clarin, Buenos Aires, em 2 de novembro de 2003

Clarín.com - La Argentina, frente al plan mundial para globalizar la educación superior

Domingo 2 de noviembre de 2003

EL DEBATE INTERNACIONAL QUE VIENE

La Argentina, frente al plan mundial para globalizar la educación superior

La desregulación de la alta enseñanza es una prioridad de los países desarrollados. Considerada un servicio, su mercantilización forma parte de la disputa entre Norte y Sur en la OMC y en el ALCA.

Telma Luzzani. .

Las universidades públicas, la formación de profesionales e incluso la identidad cultural están en serio **riesgo de extinción no sólo en Argentina** sino en gran parte del mundo no desarrollado. Se trata de un plan mundial para **mercantilizar la educación superior** que no ha tomado estado público porque queda englobado en un paquete mayor, el de "servicios", apenas nombrado al pasar en las noticias sobre el ALCA o la cumbre de la Organización Mundial de Comercio (OMC) en Cancún.

Pero, a puertas cerradas, el tema de "desregular el mercado de la educación superior" es de absoluta **prioridad para el mundo desarrollado**. Miles de millones están en juego: en 1999, el banco de inversión norteamericano Merril Lynch calculó que para fin de 2003 el mercado de conocimiento por Internet alcanzaría **los 53.000 millones de dólares**. Y hoy, aun sin la apertura requerida por la OMC, la exportación de servicios educativos aumentó en Australia de 6 millones (1970) a 2.000 millones (2000), según dijo a **Clarín** el brasileño Marco Antonio Dias, consultor en la Universidad de Naciones Unidas y ex director de la UNESCO

"Lo que se debate aquí es mucho más que el dinero: es si la educación de los ciudadanos va a seguir en manos de los gobiernos democráticos o de las multinacionales. ¿Quién va a definir la educación de nuestros hijos? ¿Bajo el control de quiénes estará la formación universitaria? En Francia hubo debates, libros, importantes movilizaciones y este año la Unión Europea dijo que no iba a abrir más esa área", dijo Dias telefónicamente desde París. "Pero el tema está. Se frustró en la cumbre de Cancún pero reaparecerá. La solicitud de Estados Unidos en la OMC es muy clara: **la educación universitaria debe ser considerada un bien comercializable**. Y si triunfa esta posición ni la política educacional ni los contenidos de los programas ni la validez de los diplo mas serían ya fijados por nuestros gobiernos sino por entidades supranacionales muy influenciadas por las grandes

multinacionales. Si el criterio es ganar dinero, la educación ya no será para todos y la idea de servicio público y de derecho a aprender y enseñar quedará profundamente minado".

El ministro de Educación, Daniel Filmus, fue igualmente severo al juzgar los riesgos que se vienen. "Es muy importante que el tema se conozca porque se vienen muchas presiones. La posición argentina es muy dura: la educación es un bien público, y no una mercancía", dijo al ser entrevistado por **Clarín**.

En la última cumbre de la OMC, el G22 se negó a discutir el paquete "servicios" si el mundo desarrollado no revisaba la protección al agro. Pero en algún momento lo hará. Por eso esta semana, en Cochabamba, los gremios docentes de América latina y el Caribe decidieron acciones para rechazar la propuesta.

La historia empezó en 1998 con la circulación de un documento "restringido" (SCW 49 del 23 de setiembre) que planteaba a los Estados que integran la OMC **incorporar la enseñanza universitaria en el AGCS** (Acuerdo General de Comercio y Servicios), un pacto del que también se habla poco pero que contiene la llave secreta que regula la mayor o menor cantidad de soberanía que tendrán los países y sus ciudadanos sobre sus propios recursos y bienes. En 1995, al firmar el AGCS, los países de la OMC aceptaron una "liberalización progresiva de los servicios".

"El pedido vino del mundo del desarrollo", explicó el profesor Pedro Romero, de la Universidad Nacional de Rosario, especialista en el tema. "Nadie imaginaba que la educación podía estar en juego hasta que empezó a circular ese documento restringido en el año 98. En noviembre de 2002, 144 países, **entre ellos la Argentina, aceptaron la incorporación de la enseñanza superior** en el AGCS. Y según nuestra Constitución los acuerdos internacionales como ése son superiores a las leyes nacionales".

Dias sintetizó así ese laberinto legal: "La OMC argumenta que si un país permite la existencia de universidades privadas (lo llama "proveedores privados") significa que acepta el principio de que la educación es una mercancía y por ende entra en la regulación del AGCS." Y hace una aclaración importante: "**No es una crítica a las universidades privadas**. Hoy día es lógico que haya una amplia oferta educativa desde esas instituciones. Eso no está en discusión. La situación financiera de los gobiernos latinoamericanos hace imposible que el Estado pueda proveer de educación gratuita y de calidad a todos. Y está bien que los gobiernos deleguen en instituciones privadas el ejercicio de esa función tan importante. Pero las privadas no pueden hacer lo que quieren. **El Estado es quien define qué y cómo se enseña**." Desde la perspectiva del AGCS eso sería imposible porque se ve cualquier intervención estatal como una "barrera", incluyendo el dinero para mantener a las universidades públicas.

Si se cumplen estrictamente los principios de la AGCS, una universidad extranjera podría instalarse en nuestro país sin pasar por evaluaciones previas, con planes de estudios sin control, y también podría cerrar sus puertas cuando deje de ser un negocio. Y según el profesor Pedro Romero, de la Universidad Nacional de Rosario, se escucharán argumentos similares a los usados "para la **apropiación de los servicios públicos en los 90**: el descuido de las universidades, la baja calidad educativa, la burocracia excesiva son la pauta de que, en manos del Estado, la educación no da buen resultado."

Romero, como Dias, cree que el tema trasciende lo económico: "Es una cuestión de valores: si el educando pasa a ser un consumidor, le quitamos a la persona su historia, su futuro, sus ideas, su identidad. Como sociedad renunciamos a formar ciudadanos, a construir nuestro futuro y a diseñar un proyecto de país".

Argentina está herida en una de sus más preciados valores: la educación para todos como pasaporte al futuro, como utopía de progreso y como sueño. Aun así, la crisis de 2001 demostró que, en la desesperanza, sin acuerdo previo, nos aglutinamos en lo que nos hace sentir diferentes y nos fortalece: las expresiones culturales hijas de una antigua educación pública de calidad y de una enseñanza igualitaria. Es hora de debatir la educación para la Argentina del siglo XXI.

ANEXO D

A EDUCAÇÃO NÃO PODE VIRAR NEGÓCIO

Entrevista ao Jornal Adverso, órgão da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul –ADUFRGS- no. 123- novembro de 2013

AD VERSO
rnal da Adufrgs nº 123

Ensino Superior

Enquanto o documento final do Seminário Internacional Universidade XXI, organizado pelo Ministério da Educação, reafirma que o Ensino Superior é um bem público, estudo do Ministério da Fazenda conclui que vale mais a pena investir nas universidades privadas do que nas públicas. Na abertura do Seminário Internacional, que aconteceu de 25 a 27 de novembro o ministro Cristóvam Buarque criticou a mercantilização da educação e ressaltou a importância da universidade no combate à exclusão social. Para o presidente do Andes, Luiz Carlos Lucas, na queda de braço entre os dois ministros, sabe-se que Antonio Palocci tem mais poder. A opinião é compartilhada por Marco Antonio Dias, assessor da Universidade das Nações Unidas.

Páginas 6 a 9

A Educação não pode virar negócio

Entrevista

A liberalização do comércio da educação pela OMC, a posição do governo brasileiro e os equívocos do ministério da Fazenda são temas tratados na entrevista com o assistente especial da Universidade das Nações Unidas (UNU), Marco Antonio Rodrigues Dias.

Página 4 e 5

A DENTREVISTA

"Identificar a Educação como negócio é uma tendência dos tempos atuais"

Marco Antonio Dias: "reverter o processo de identificação da educação como negócio é uma luta dura mas necessária"

Marco Antonio Dias – A orientação da OMC não é só para a educação, é um campo muito vasto. São feitas discussões, o que eles chamam de rodadas – a atual é a de Dubai, nos Emirados Árabes - onde os países se reuniram em 2000/2001 e definiram uma série de serviços que deveriam ser mais liberalizados. Entre eles está a educação. E um dos princípios do acordo diz que em cada rodada deve haver mais liberalizações, até chegar à totalidade. E outro aspecto grave são duas cláusulas, que dizem que tudo que se concede a um provedor de serviço, no caso a instituição de ensino, deve ser fornecido a qualquer outro provedor de países membros do acordo. Isso pode significar, levando aos limites, que a subvenção que se dá à universidade pública tem que ser dada a qualquer entidade privada nacional ou estrangeira que o requera. Isso é muito forte, dificilmente se chegará a isso, mas o acordo vai por esse caminho. Mas há coisas menos graves, como por exemplo: suponhamos que o governo brasileiro faça um acordo para ensino à distância com universidades estrangeiras que nos ofereça condições eqüitativas, no dia seguinte podem vir provedores estrangeiros, ingleses, australianos e americanos, e dizer que conforme o acordo assinado pelo Brasil no governo FHC, eles também têm o direito a um acordo igual. Isso é um abuso incrível, é um desrespeito à soberania do país. E a situação é realmente grave porque não só a educação entra na regulamentação. Aí cabe perguntar: os cidadãos de um país elegem um presidente para fazer o quê, se as decisões são tomadas em Genebra?

A OMC foi constituída, em princípio, de uma maneira democrática, ou seja, cada país tem um voto. Na sua implementação os países ricos criaram um mecanismo chamado decisão por consenso, o que significa que as coisas não são colocadas em votação. Em todas as ocasiões até agora, reuniram-se representantes dos Estados Unidos, Canadá, Europa e Japão que faziam um acordo e levavam pronto para os outros dizendo: "Isso aqui é a base do acordo" e os países pobres que dependem dos ricos para o comércio se submetiam. Isso foi rompido um pouco em 1999, na reunião de Seatle, e levou um baque muito forte na reunião de Cancún, quando países como o Brasil se opuseram a essa forma de aplicar a lei do consenso e exigiram que os países em desenvolvimento fossem ouvidos. Celso Amorim (ministro das Relações Exteriores), uma pessoa que tem uma consciência da integridade nacional, liderou um grupo de vinte e poucos países nessa oposição ao quadrilátero. O que queria o quadrilátero? Que não se discutisse problemas como o das subvenções. Querem comércio livre, mas quando se trata, por exemplo, de exportação, o Brasil e a Argentina são prejudicados, porque a União Européia subvenciona terrivelmente o sistema agropecuário. Cada vaca que pasta num campo europeu recebe dois dólares de subvenção por dia, enquanto grande parte da população mundial sobrevive com menos. A subvenção dada pelos Estados Unidos ao algodão é tanta que o produto sai baratíssimo, prejudicando o algodão do Mato Grosso e dos países africanos, que dependem exclusivamente da exportação. E isso os países ricos não queriam discutir, o que gerou um impasse em Cancún.

> ***"O processo de liberalização de serviços foi feito com muita habilidade, em segredo, exatamente para evitar reações da sociedade"***

Adverso - Qual tem sido a posição do Brasil junto à OMC na questão da liberalização do comércio da educação?

Marco Antonio Dias – A posição do Estado brasileiro foi muito ambígua, começando no governo FHC e o atual governo não se definiu muito bem, mas a atuação do Celso Amorim nos dá esperança. E o ministro da Educação, Cristovám Buarque, em junho passado na Paris + 5, declarou que educação não é comércio e estes princípios da OMC não são aceitáveis. Mas entre a declaração de um ministro da República e uma decisão da área econômica, nós, brasileiros, sabemos que há um abismo. Então, entre a posição do governo FHC e hoje, com Celso Amorim e Cristovám Buarque, há razões para esperar.

> ***"Um dos princípios do acordo da OMC é que em cada rodada haja mais liberalizações"***

Adverso - Como essas posições afetam a Universidade Pública Brasileira?

Marco Antonio Dias - Digamos que, no momento, ainda não afetaram muito. Como dizem os críticos, "o Brasil já escancarou as portas". Primeiro com Fernando Collor de Melo, depois Itamar Franco segurou um pouco, mas no governo FHC o processo se consolidou. O Brasil escancarou as portas para as empresas estrangeiras e para o capitalismo internacional. E o resultado está aí. Há mais ou menos três semanas, um grande jornal de Londres, da área financeira, apresentou um estudo mostrando os países que mais tinham perdido empregos industriais e em números relativos o Brasil é campeão. Foram 20% dos empregos perdidos em dez anos. E esse processo continua, este ano não parou. O presidente e o ministro da Fazenda disseram que isso vai se reverter, vamos esperar.

> ***"Os cidadãos de um país elegem um presidente para fazer o quê, se as decisões são tomadas em Genebra?"***

No caso da educação há uma privatização muito grande e as universidades públicas acabam se submetendo às leis do mercado quando são obrigadas a irem a luta para obter fundos. Pessoalmente eu acho essa questão polêmica, porque as universidades devem, inclusive, ter o direito de produzir e vender, patentear seus pro-

dutos, produzir recursos para investir em mais pesquisas. Mas se elas passam a atuar apenas como empresas comerciais, que não têm nenhum outro recurso para sobreviver, vai acontecer com as universidades brasileiras o que aconteceu com as universidades inglesas. Recentemente alguns jornais ingleses têm mostrado a situação em que vivem as universidades inglesas, com laboratórios decrépitos, tendo que fazer *merchandising* e vendendo produtos como água mineral. Uma abriu um supermercado, outra uma rede de lavanderias para sobreviver. Parece ridículo, mas é verdade, um jornal inglês publicou isso. Chegaram ao absurdo de vender títulos *honoris causa* para industriais e outros homens de negócios. Não sei se isso continua, mas em 1999 vendiam títulos por 10 mil libras. Aí os jornalistas se perguntaram: "E as universidades de prestígio?". O repórter foi à Universidade de Oxford, se apresentou como representante de uma indústria e descobriu que podia comprar títulos também lá, com a diferença no preço, que era de 250 mil libras. Também as universidades públicas inglesas passaram a dar um tratamento odioso aos estudantes estrangeiros, que pagam dez vez mais do que pagam os ingleses ou os que vêm dos países da União Européia. Ou seja, o sistema passou a ser financiado em parte por estrangeiros. Tenho dito em público que acho um escândalo o governo brasileiro continuar mantendo a Inglaterra como país prioritário na hora de enviar estudantes brasileiros para estudar fora, porque o país está ajudando a financiar os estudos da burguesia inglesa.

" Na reunião de Cancún, o Brasil e outros países se opuseram à lei do consenso e exigiram que os países em desenvolvimento fossem ouvidos"

Adverso - O Ministério da Fazenda brasileiro acaba de lançar um documento/diagnóstico onde conclui que para garantir o aumento do número de estudantes no ensino superior é mais barato investir nas universidades privadas do que ampliar as públicas. Este seria um caminho indicado pelo Banco Mundial, OMC e outros organismos internacionais. Como o senhor analisa essa atitutde do governo brasileiro, que se elegeu prometendo romper com as políticas neoliberais?

Marco Antonio Dias - Há duas coisas que devem ser ditas. Eu não conheço o documento. Isso foi discutido um pouco em Brasília (Seminário Universidade XXI) e interpelei o ministro da Educação, que durante o seminário, sem citar o documento, fez um discurso contrário a ele. Encontrei-me no avião com o líder do governo no Senado, Aloísio Mercadante. E da conversa que tive com o Cristovám e com o Mercadante conclui que esse estudo foi feito por técnicos da Fazenda, mas que não é ainda a posição oficial do governo. Mas é preocupante, porque todos nós sabemos, não adianta querer tapar o sol com a peneira, que na distribuição de poderes atualmente, o Ministério da Fazenda exerce um influência maior do que qualquer outro ministério. Quanto ao mérito se isso é verdade é um equívoco total e absoluto. Eu sugeriria aos técnicos da Fazenda que analisassem um estudo que foi apresentado no Univerdade XXI por um especialista indiano chamado Tilak (Jandhyala Tilak, professor do Instituto Nacional de Planejamento e Administraçao de Nova Deli). E ainda que lessem os resultados da pesquisa feita pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres, uma das instituições ainda de prestígio na Inglaterra, que mostra a deterioração do sistema público de ensino superior no país, onde aplicações de políticas como esta (a proposta pelo documento da Fazenda) fizeram do sistema inglês hoje um sistema elitista e excludente. Ou seja, que exclui as classes menos favorecidas do acesso ao ensino superior, exatamente o oposto da política apregoada pelo presidente Lula em sua campanha e que ele continua a defender. Os mais pobres hoje na Inglaterra ou não têm acesso à universidade ou vão para instituições de baixa qualidade que não são aceitas pelo mercado. Assim um filho de operário investe em um curso e depois o seu diploma não vale nada. Em terceiro lugar, eu sugeriria aos nossos técnicos do regime democrático que olhassem um pouco a história desse país, analisassem o que aconteceu nos anos 70 e seguissem o exemplo dos militares. Não no sentido de impor uma ditadura ou fazer repressão. Mas todo sistema, quando se analisa, tem suas coisas boas e más. A Ditadura Militar foi odiosa e queira Deus que não tenhamos ditadura nunca mais. Mas no início dos anos 70, os militares estavam decididos a implantar o sistema de cobranças nas universidades públicas. Neste momento, um economista e educador, membro do Conselho Federal de Educação, chamado Armando Dias Mendes, ex-vice reitor da Universidade Federal do Pará, fez um estudo como economista e educador. Ele provou que a cobrança de taxas não resolveria os problemas financeiros das universidades, tornaria o sistema excludente e teria vários efeitos negativos. Os militares analisaram esse estudo e, não porque fossem bonzinhos, viram que a medida não resolveria os problemas financeiros e ainda lhes criaria problemas sociais maiores, sem falar nos problemas políticos. Por favor, que nosso Palocci (ministro da Fazenda) e seus assessores procurem ler esse estudo feito pelo professor Armando Dias Mendes, que vive em Brasília, é um economista e fala a mesma linguagem deles. E ver se não fazem a besteira que os militares tiveram a inteligência de não fazer.

"Cada vaca que pasta num campo europeu recebe dois dólares de subvenção por dia, enquanto grande parte da população mundial sobrevive com menos"

"Cobrar mensalidades das universidades públicas não resolve os problemas financeiros e tornará o sistema ainda mais excludente"

ANEXO E

ATIVIDADES E PUBLICAÇÕES DURANTE O ANO 2003

-Participação, em fevereiro de 2003, em diversas atividades no **III° Forum Social de Porto Alegre**, entre elas presença na reunião dos ministros de Ciência e de Tecnologia e de Educação com os reitores das universidades públicas federais (Andifes), exposição em mesa-redonda sobre o tema da comercialização da educação e a função da OMC promovida pelo Instituto Brasileiro de Ação Popular, e exposição no fórum livre estudantil;

-Reunião do comitê de direção de GUNI, em Paris, no dia 10 de fevereiro de 2003, a fim de rever os planos da rede e organizar a próxima assemblEia geral prevista para outubro de 2003;

-Participação em Belém, de 9 a 13 de março de 2003, do seminário internacional sobre "Problemática do uso local e global da água da Amazônia";

-Participação na conferência Barcelona - "Educ-on line!- de 5 a 7 de maio de 2003, coordenador da primeira sessão.

-Participação, como consultor benévolo, da reunião do grupo de direção do CUIB –Consejo Iberoamericano de universidades- Madrid- 26 y 27 de Maio de 2003

-Participação em reunião de associações francesas de professores realizada no prédio da UNESCO – Exposição- 31 de maio de 2003

-Discussões em Brasília com os ministros de Educação e de Ciência e Tecnologia e encontros com várias universidades e organizações em abril para elaboração de projetos de cooperação no espaço ibero-americano;

-Participação na conferência Paris + 5, com exposição sobre princípios e resultados do programa UNITWIN- 23 a 25 de junho de 2003 (Paris);

-Participação em Belém de 3 a 5 de julho da reunião de um Grupo de Trabalho encarregado de elaborar e finalizar o projeto de curso virtual, em nível de especialização, sobre políticas científicas e tecnológicas para a Amazônia.

-Apresentação de documento sobre "Autonomía universitaria en el marco de la internacionalización de la educación superior" (18.7.2003)- Cursos Internacionales Iberoamericanos – Educación Superior: globalización y nuevas tecnologías"- Cáceres, 14 al 18 de julio de 2003.

-Participação como expositor de tema "A OMC e seu impacto no trabalho e na educação" no seminário internacional REGGEN 2003 – Hegemonia e contra-hegemonia: os impasses da globalização e os processos de regionalização, realizado no Rio de Janeiro (Hotel Glória), entre os dias 18 e 22 de agosto de 2003. O seminário foi organizado pela Cátedra e rede UNESCO-UNU sobre Economia Globlal e Desenvolvimento Sustentável REGGEN, fundada em 1997.

-Participação, como conferencista, do VI Colóquio Internacional de Ilhas do Atlântico, realizado em Florianópolis, Sta. Catarina, Brasil, de 3 a 6 de setembro de 2003. Tema: o mundo globalizado: a inserção das ilhas no mundo das novas relações".

-Responsável pela aula inaugural na abertura do ano letivo 2003-2004 do conjunto das universidades da Catalunha, em cerimônia organizada na UPC, Barcelona, em 25 de setembro de 2003. Tema da aula: "Espais solidaris en temps d'obscurantisme".

-Participação, como conferencista e debatedor, no Congresso conjunto da Associação Nacional dos Estudantes de Famácia de França e da Federação Internacional dos Estudantes de Farmácia, realizada no Parlamento europeu, em Estrasburgo, França, no dia 16 de outubro de 2003.

-Participação, como representante da Universidade das Nações Unidas, na reunião do Comitê Executivo de GUNI –Global University Network for Innovation- realizada na Universidade Politécnica de Barcelona, no dia 24 de outubro de 2003.

-Participação, como conferencista, da Assembleia da CUM – Comunidade das Universidades do Mediterrâneo- por ocasião do 20º aniversário de criação desta associação universitária, em Bari, Itália, de 20 a 22 de novembro de 2003. Tema da exposição: "Utilization of technology and its insertion in a global world"

-Participação como expositor do tema "Produção, Partilha e Apropriação do Conhecimento" na manhã do dia da abertura do Seminário Internacional

“Universidade XXI”, realizado em Brasília de 25 a 27 de novembro de 2003, como promoção do Ministério da Educação do Brasil, UNESCO, Universidade das Nações Unidas e Banco Mundial.

-Participação, como conferencista e como assessor, na IIa. Reunião do Pleno do CUIB –Conselho Universitário Ibero-Americano”, realizada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, de 29 a 30 de novembro de 2003. Tema da exposição: “Espaço Europeu Latino-americano e do Caribe – cooperação interuniversitária”, juntamente com Maria Esmeralda Almeida Teixeira, responsável pelos programas ALBAN e ALFA da comunidade européia.

-Participação como conferencista no dia da abertura e no encerramento da Conferencia Internacional sobre “desafios da cooperação amazônica numa sociedade do conhecimento”, realizada em Santa Cruz de la Sierra, nos dias 8, 9 e 10 de dezembro de 2003. Participação, no mesmo período, como expecialista convidado, da VII Assembleia da Associação de Universidades Amazônicas- UNAMAZ- Tema da conferência de abertura: “La cooperación intreruniversitaria en una sociedad del conocimiento”. Recepção de medalha de honra da Universidad Autónoma Gabriel René Moreno na sessão de clausura.

Publicações neste período:

Título: -**Espaços solidários em tempos de obscurantismo**, capítulo do livro: Universidade em questão – volume 1- org. Lauro Morhy,
- documento no. 2 deste volume em www.mardias.net
-editado por Editora UnB
-páginas: 55 a 82
-data da publicação: dezembro de 2003
-natureza: capítulo de livro

Título**: -Objectives and institutionalisation of the Global University System**
texto encontrável em www.mardias.net – volume eletrônico no. 3, documento no. 6
-título do livro: Global Peace through the Global University System
-páginas: 54 a 76
-editado por Unesco Chair in Global e-Learning- University of Tampere- Finlândia e GUS – Global University System
-data da publicação- 2003
-natureza: capítulo de livro

Título: **-"Cooperação amazônica para o conhecimento e uso sustentável dos recursos hídricos da região"** com Luís Aragon -

-www.mardias.net - volume 4- documento no. 15- versões em português e inglês- em construção
-título do livro: Problemática do uso local e global da água da Amazônia – Luís E. Aragón e Miguel Clusener-Godt, coordenadores
-páginas 453 a 474
-editado por NAEA – UFPA e UNESCO- 2003
-natureza: capítulo de livro

Título: **-Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público?"**
-www.mardias.net - volume 2, documento no. 6
-Natureza: artigo para revista
-Nome da publicação: Educação & Sociedade- Universidade de Campinas
-Data da publicação: vol. 24, n° 84- Campinas- setembro de 2003

Título: **-"Espais solidaris en temps d'obscurantisme" –**
-Natureza: Aula inaugural por ocasião da abertura do ano letivo do conjunto das universidades da Catalunha
-data: 25.09.2003
-brochura publicada pela Universidade Politécnica de Catalunha em catalão e em espanhol- 54 páginas

Título: **-Ensino superior, ciência e tecnologia: bases para a utopia da construção de uma sociedade mais justa"**
-Natureza: artigo para revista
-Nome da publicação Estudo & Debate – Lajeado, Rio Grande do Sul-Brasil
-Data da publicação: v. 10, pg. 55-87, 2003- dezembro

Título: **"Project on the internationalisation of higher education in Latin America: the case of Brazil – Comments on the study and analysis"**

-Natureza do trabalho- **Inédito**- comentários (13 páginas) ao capítulo sobre o Brasil em um projeto internacional coordenado pela OCDE e Banco Mundial sobre a internacionalização do ensino superior na América latina" (novembro de 2003)

Título: **-Espaços solidários em tempos de obscurantismo –**
-Opinião – Correio Braziliense – 25.11.2003
-página de editoriais –

Título: **-Identificar a educação como negócio é uma tendência dos tempos atuais**

-natureza: entrevista

-título da publicação- Adverso- jornal da ADUFRGS- primeira quinzena de dezembro de 2003- Porto Alegre.

Título: **-Produção, partilha e apropriação do conhecimento**

-Conferência no dia da abertura do Seminário Internacional "Universidade XXI" – 25 a 27 de novembro de 2003, promoção do Ministério da Educação, com os auspícios da UNESCO, Universidade das Nações Unidas e Banco Mundial, -páginas 1 a 52, texto permaneceu durante um grande período na página WEB do Ministério da Educação e Cultura do Brasil junto com a versão inglesa "Production, sharing and appropriation of knowledge"