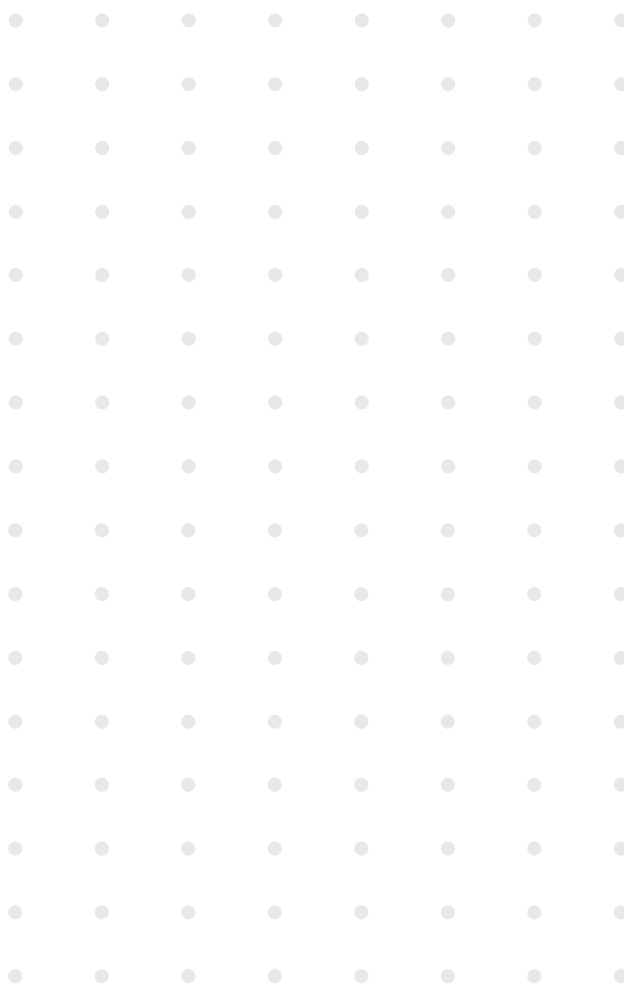


D E S A F I O S D A
U N I V E R S I D A D E
N A S O C I E D A D E D O
C O N H E C I M E N T O



Brasília, dezembro de 2008

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

Carlos Tünnerman Bernheim
e Marilena Souza Chauí

DESAFIOS DA UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

(UNESCO Forum Occasional Paper Series)

Artigo produzido pelo Comitê Científico
Regional para a América Latina e o
Caribe, do Fórum da UNESCO,
Paris, dezembro de 2003



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

Representação
da UNESCO
no Brasil

© 2008 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Título original: *Challenges of the university in the knowledge society, five years after the World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO, 2003*. Série Documentos Opcionais de Fórum da UNESCO.

Revisão: Reinaldo de Lima Reis e Leandro Bertolotti Jardim

Diagramação: Paulo Selveira

Capa: Edson Fogaça

Bernheim, Carlos Tünnermann

Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior / Carlos Tünnermann Bernheim e Marilena de Souza Chauí. – Brasília : UNESCO, 2008.

44 p.

ED.2004/WS/11

Título original: *Challenges of the university in the knowledge society, five years after the World Conference on Higher Education*.

I. Universidades--Sociedade da Informação—América Latina e Caribe 2. Sociedade da Informação—Educação Superior—América Latina e Caribe 3. Conhecimento—Educação Superior—América Latina e Caribe 4. Tendências Educacionais—América Latina e Caribe I. Chauí, Marilena de Souza II. UNESCO



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

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-914 - Brasília - DF - Brasil
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 3322-4261
E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br

SUMÁRIO

1. A universidade e a sociedade do conhecimento	7
1.1. O conhecimento contemporâneo	7
1.2. A universidade e a sociedade	17
1.3. A globalização.....	21
2. As respostas da educação superior aos desafios da sociedade e do conhecimento contemporâneos.....	27
2.1. Os novos paradigmas para os processos de ensino e aprendizagem.....	32
2.2. A dimensão ética da educação superior e da pesquisa na sociedade contemporânea	35
3. Cinco anos após a Conferência Mundial sobre a Educação Superior	36
3.1. A Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI como bússola para os processos de transformação.....	36
3.2. O impacto cinco anos depois das conclusões da Conferência Mundial na América Latina e no Caribe	38
Referências bibliográficas.....	43

1. A universidade e a sociedade do conhecimento

1.1. O conhecimento contemporâneo

Uma das características da sociedade contemporânea é o papel central do conhecimento nos processos de produção, ao ponto do qualificativo mais freqüente hoje empregado ser o de *sociedade do conhecimento*. Estamos assistindo à emergência de um novo paradigma econômico e produtivo no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação.

Atualmente, as economias mais avançadas se fundamentam na maior disponibilidade de conhecimento. A vantagem comparativa é determinada cada vez mais pelo uso competitivo do conhecimento e das inovações tecnológicas. Esta centralidade faz do conhecimento um pilar da riqueza e do poder das nações, mas, ao mesmo tempo, encoraja a tendência a tratá-lo meramente como mercadoria sujeita às leis do mercado e aberta à apropriação privada¹.

Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação se integram ao próprio capital, que começa a depender desses fatores para a sua acumulação e reprodução. À medida que a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o conhecimento propriamente dito, pois o capital financeiro funciona com a riqueza puramente virtual, cuja existência corresponde à própria informação. Essa situação produz, entre outros efeitos, um bastante preciso: o poder econômico que se fundamenta na posse de informação que, em conseqüência, se torna secreta e, por fim, constitui um terreno de competição econômica e militar sem precedente, bloqueando necessariamente, ao mesmo tempo, as forças democráticas, que se baseiam no direito à informação – tanto o direito a obtê-la como o de produzi-la e disseminá-la. Em outras palavras, do ponto de vista da informação, a *sociedade do conhecimento* é governada pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de tal modo que não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e à promoção efetiva da informação e do conhecimento necessários para a vida social e cultural.

Em suma, em lugar de prometer significativo progresso e desenvolvimento autônomo das universidades como instituições sociais, comprometidas com a vida das suas sociedades e articuladas a poderes diretos democráticos, a noção de sociedade do conhecimento sugere, ao contrário, tanto a heteronomia da universidade (quando ela produz conhecimento destinado a gerar mais informação para o capital financeiro, curvando-se às suas necessidades e à sua lógica), como a irrelevância da atividade uni-

1. Jeremy Rifkin comenta: "A riqueza não está mais representada pelo capital físico, mas pela imaginação e criatividade humanas" (RIFKIN, 2000). Os especialistas nas ciências administrativas dizem que o capital intelectual está se tornando o principal pecúlio das empresas. Estima-se que, hoje, mais da metade do PIB das maiores economias da OCDE estão baseadas no conhecimento.

versitária (quando a pesquisa é definida com autonomia pelas suas sociedades ou busca responder às suas necessidades sociais e políticas). A marca da heteronomia é clara, por exemplo, nas universidades latino-americanas na área das denominadas pesquisas básicas, em que os objetivos e os métodos de pesquisa são determinados pelos vínculos com os principais centros de pesquisas dos países econômica e militarmente hegemônicos, pois esses vínculos são pré-requisito para o financiamento da pesquisas e servem também como instrumento para o reconhecimento acadêmico internacional. Outro claro sinal da irrelevância é a deterioração e o dismantelamento das universidades públicas, cada vez mais tratadas pelo Estado como ônus (daí o avanço da privatização, da terceirização e da massificação) e fator de perturbação da ordem econômica (donde advém a crescente desmoralização do trabalho universitário público).

Além disso, há séria redução da média de tempo transcorrido entre o surgimento do novo conhecimento e sua aplicação pela tecnologia, o que significa que as aplicações técnicas podem vir a determinar o conteúdo da pesquisa científica, com possíveis repercussões sobre a natureza tradicionalmente “desinteressada” da pesquisa básica.

O conhecimento contemporâneo apresenta, entre outras características, as do crescimento acelerado, maior complexidade e tendência para a rápida obsolescência. O que tem sido chamado de *explosão do conhecimento* é um fenômeno tanto quantitativo quanto qualitativo, no sentido de que o volume de conhecimento disciplinar aumenta e, ao mesmo tempo, surgem novas disciplinas e subdisciplinas, algumas das quais transdisciplinares. Por isso falamos também em *explosão epistemológica*.

De acordo com dados fornecidos por James Appleberry, citados por José Joaquín Brunner, o conhecimento com base disciplinar registrado internacionalmente levou 1.750 anos para duplicar pela primeira vez, contando a partir do princípio da era cristã; depois disso a cada 150 anos e, por fim, a cada 50 anos. Atualmente, ele é multiplicado por dois a cada cinco anos, e projeta-se que, em 2020, duplicará a cada 73 dias².

Estima-se que a cada quatro anos duplica a quantidade de informação disponível; como os analistas observam, porém, somos capazes de dar atenção apenas a cerca de 5 a 10% dessa informação.

Os dados sobre a quantidade e a velocidade da aquisição do conhecimento, derivados da publicação de artigos apresentando descobertas científicas, podem provocar

2. BRUNNER, 2000, p. 93 e seg. Para algumas disciplinas, J.J. Brunner ilustra o crescimento do conhecimento, no mesmo ensaio, com alguns exemplos retirados de diversos autores: “Química: desde o princípio dos anos 1990, a cada dois anos, mais de um milhão de artigos foram publicados em revistas especializadas (CLARK, 1998). Entre 1978 e 1988, o número de substâncias conhecidas cresceu de 360.000 para 720.000, atingindo 1,7 milhões em 1998 (SALMI, 2000). Biologia: em 1977, quando se adotou o método para determinar a seqüência básica do DNA, foi possível determinar a seqüência de 500 bases por semana. Hoje, com muito melhor robotização do método, um milhão de bases podem ser determinadas a cada dia. (ALLENDE, 2000). Matemática: cada ano mais de 100.000 novos teoremas são divulgados (MADISON, 1992). História: em duas décadas (entre 1960 e 1980), mais publicações foram produzidas por essa disciplina do que em todo o período precedente desde a historiografia clássica sobre a Grécia (VAN DIJK, 1992). Na área da administração de negócios, cinco novos livros têm surgido a cada dia (CLARK, 1998).” “Se o tempo transcorrido desde o surgimento do *Homo sapiens* na Terra fosse representado por uma hora, 95% do nosso conhecimento caberia nos últimos 20 segundos” (GÓMES BUENDIA, 1998).

uma reflexão adicional, pois a questão é saber se o volume de descobertas implicou em alguma mudança na definição de uma ciência? Em outras palavras, se a química, a matemática, a biologia e a história (para usar os exemplos dados por Brunner) redefiniram seus objetos, métodos e procedimentos a ponto de podermos dizer, por exemplo, que hoje a mudança epistemológica que aconteceu na química equivaleria à mudança ocorrida da alquimia para a química do século XVII? Ou que hoje a mudança epistemológica na história seria comparável à que ocorreu no século XIX, quando foi quebrada a tradição historiográfica de *memorabilia*, com base em narrativas, que conduziu à separação entre natureza e cultura, considerando a historicidade como a maneira de ser humana e buscando uma solução para o tema clássico da alternativa entre a contingência e a necessidade (que define a história de Heródoto a Tucídides)? Ou ainda, sabemos que a mudança epistemológica fundamental entre a ciência clássica e a contemporânea (do século XX) se situa, por um lado, no fato de que a primeira julgava compreender as coisas como são em si mesmas, enquanto a segunda não hesita em tratar seus objetos como construções e, por outro lado, no fato de que a ciência clássica pensava operar com as idéias de ordem e conexão causal necessárias, enquanto a ciência contemporânea tende a abandonar a noção de leis causais e a elaborar conceitos como probabilidade, regularidade, frequência, simetria etc. Quando falamos de *explosão do conhecimento* e *explosão epistemológica*, podemos dizer que a *sociedade do conhecimento* introduziu mudanças epistemológicas de tal dimensão que transformou as ciências? Terá acontecido nos últimos 30 a 40 anos uma mudança na estrutura das ciências?

Essas perguntas se devem a duas considerações principais: (1) o fato de que a química descobre novos elementos ou a matemática desenvolve novos teoremas poderia ser visto como mero aumento quantitativo de conhecimento cujos fundamentos não mudaram nos últimos 30 a 40 anos, aumento quantitativo resultante das novas tecnologias utilizadas na pesquisa e no maior número de pesquisadores em todo o mundo; (2) a quantidade de publicações deve ser considerada *cum grano salis*, pois sabemos que a quantidade pode expressar pouca qualidade e pouca inovação, uma vez que: a) os processos de avaliação da produção acadêmica dos quais depende a permanência no emprego, a promoção na carreira e o financiamento da pesquisa se baseiam na quantidade de artigos publicados e na participação em congressos e simpósios; b) o número de “pontos” obtidos pelos pesquisadores depende, da mesma maneira, de conseguirem publicar seus artigos em revistas científicas de prestígio; c) os principais centros de pesquisa angariam financiamento público e privado apenas se comprovarem que estão atingindo novos conhecimentos, uma vez que essa avaliação deixou gradualmente de ser feita por seus pares, e é determinada pelos critérios de eficiência e competição (outro sinal da nossa heteronomia). São perguntas que nos conduzem também a um tema de fundo, a saber, a mudança imposta no trabalho intelectual e científico.

Como sabemos, um dos aspectos mais característicos da cultura contemporânea é o que David Harvey chamou de *time-space compression* (compressão espaço-temporal).

Com efeito, examinando a condição pós-moderna, David Harvey (*A condição pós-moderna*, São Paulo, Loyola, 1992) analisa os efeitos da acumulação flexível do capital, isto é, a fragmentação e a dispersão da produção econômica, a hegemonia do capital financeiro, a extrema rotatividade da mão-de-obra, a vertiginosa obsolescência das qualificações para o trabalho como consequência do surgimento incessante de novas tecnologias, o desemprego estrutural causado pela automação e pela alta rotatividade da mão-de-obra, a exclusão social, econômica e política. Tais efeitos econômicos e sociais da nova forma assumida pelo capital são inseparáveis de uma transformação sem precedentes na experiência do espaço e do tempo. Essa transformação é descrita por Harvey como compressão “espaço-temporal” referindo-se ao fato de que a fragmentação e a globalização da produção econômica provocam dois fenômenos simultâneos e contrários: por um lado, a fragmentação e a dispersão do espaço e do tempo; e por outro, sob os efeitos das tecnologias da informação, a compressão do espaço (tudo está acontecendo *aqui*, sem distâncias, diferenças ou fronteiras) e do tempo (tudo acontece *agora*, não há passado nem futuro. (HARVEY, 1990).

Podemos acrescentar ao que foi observado por Harvey o fato de que falar do presente como uma “era de incerteza” indica mais que uma incompreensão filosófico-científica da realidade natural e cultural, uma aceitação da destruição econômica e social de todas as referências espaciais e temporais, cujo sentido se encontrava não só na percepção cotidiana, como também no trabalho da geografia, história, antropologia e artes. É preferível falar em *insegurança* em vez de incerteza. No entanto, sabemos que a insegurança não gera conhecimento e ação inovadora, mas temor e paralisia, aceitação do que foi decretado, rejeição da crítica, conservadorismo e autoritarismo (HARVEY, 1990).

Na verdade, a fragmentação e dispersão do espaço e do tempo condicionam sua reunificação dentro de um espaço não-diferenciado e de um tempo efêmero, ou de um espaço reduzido a uma superfície plana de imagens e de um tempo desprovido de profundidade e reduzido ao rápido movimento de imagens fugazes.

No caso da produção artística e intelectual (Humanidades), a compressão do espaço e do tempo transforma em paradigma o mercado da moda (isto é, do que é estabelecido pelo mercado como efêmero e descartável): obras de arte e do intelecto duram uma “estação” (*saison*), e quando descartadas desaparecem sem deixar rastro. Para poder participar desse mercado efêmero, a literatura, por exemplo, abandona a novela pelo conto, os intelectuais trocam o livro pelo *paper*, o filme é suplantado pelo vídeoclipe ou por grandes montagens com “efeitos especiais”. Para a ideologia pós-moderna a razão, a verdade e a história são mitos totalitários; o espaço e o tempo uma sucessão efêmera e volátil de rápidas imagens, e a compressão de lugares e instantes em uma irrealidade virtual, extinguindo qualquer contato com o espaço-tempo entendido como estrutura do mundo; a subjetividade não é reflexão, mas intimidade narcisista, e a objetividade não é o conhecimento do que é exterior e independente do sujeito, mas uma sucessão de estratégias baseadas em jogos de linguagem que representam jogos de pensamentos. A história do conhecimento aparece como uma interação periódica de

jogos de linguagem e de pensamento, ou seja, como a invenção e o abandono de “paradigmas” sem que jamais o conhecimento consiga tocar a própria realidade.

A compressão espaço-temporal também se faz sentir nas universidades, com a redução do tempo da graduação e da pós-graduação, assim como para as dissertações de mestrado e para as teses de doutorado. Com relação ao ensino, a velocidade é tal que a necessidade de transmitir aos estudantes a história de cada disciplina, o conhecimento dos seus clássicos, as questões que as fizeram surgir e suas transformações se tornam gradualmente coisa do passado. Em outras palavras, a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda leva ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, ou seja, da formação.

A maior complexidade da estrutura do conhecimento contemporâneo, que para Edgar Morin só pode ser assumida mediante “um pensamento complexo”, impõe a interdisciplinaridade como resposta apropriada a tal complexidade.

A supremacia de um conhecimento fragmentado, segundo as disciplinas, muitas vezes nos incapacita de vincular as partes e o todo, deveria ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos nos seus contextos, nas suas complexidades, na sua totalidade³.

A interdisciplinaridade implica complementaridade, enriquecimento mútuo e conjugação de conhecimentos disciplinares.

A própria estrutura do conhecimento está sujeita à mudanças. Vivemos uma *nova era científica*: a era das possibilidades ou probabilidades. Como disse Ilya Prigogine, “viemos de um passado de certezas conflitantes – relacionadas com a ciência, a ética ou os sistemas sociais – para um presente de questionamentos” (PRIGOGINE, 2001). Karl Popper afirma que “uma teoria robusta não passa de uma hipótese que até então resistiu aos esforços para refutá-la” (POPPER, 1978). E acrescenta: “A realidade deve ser vista mais como um sistema instável, do que uma nuvem” (POPPER, 1978). “É o resultado do caos e da ordem”, na opinião de Prigogine, que diz: “Buscávamos esquemas abrangentes, simetrias, leis gerais imutáveis, e descobrimos o mutável, o temporário, o complexo” (PRIGOGINE, 2001). Mesmo as leis da física expressam possibilidades mais que certezas.

Assim, será necessário educar para a mudança e a incerteza. Segundo Federico Mayor, a comunidade acadêmica “precisa ter a coragem de dizer aos jovens que a prerrogativa e a certeza deixaram de ser parte da vida: é na incerteza que vamos encontrar a esperança, na fronteira entre a escuridão e a luz⁴.” A Conferência Mundial sobre o

3. MORIN, 1999, p. 8.

4. O desenvolvimento do conhecimento científico é um meio potente para perceber erros e combater ilusões. No entanto, os paradigmas que governam a ciência podem criar algumas ilusões, e não há teoria científica que seja imune ao erro. Além disso, o conhecimento científico não pode se preocupar exclusivamente com temas epistemológicos, filosóficos e éticos. A educação precisa dedicar-se a detectar a fonte de erros, ilusões e formas de cegueira mental. A racionalidade é a melhor barreira contra o erro e a ilusão. A racionalidade crítica é exercida particularmente sobre os erros e ilusões de crenças, doutrinas e teorias. Daí a necessidade de reconhecer na educação para o futuro um princípio de incerteza racional: quando deixa de manter sua vigilância autocrítica, a racionalidade corre constantemente o risco de recair na racionalização da ilusão. Em outras palavras, a racionalidade genuína não é apenas teórica e crítica, mas também autocrítica. Portanto, qualquer educação precisa examinar questões importantes sobre a nossa possibilidade de alcançar o conhecimento autêntico. A prática dessas questões fornece o oxigênio para qualquer esforço de aprendizado (GARCÍA, 2001, p. 20).

Ensino Superior (Paris, outubro 1998) diz que: “os sistemas de educação superior devem fortalecer sua capacidade de conviver com a incerteza, de mudar e provocar mudança.” A incerteza não nos deve levar à perplexidade, mas à disposição para a mudança e a incessante extensão e renovação do conhecimento. Se o século XX foi o da procura de certezas científicas e do desenvolvimento acelerado das várias disciplinas do conhecimento humano, o presente século está marcado para ser o da incerteza e da abordagem interdisciplinar⁵.

Além disso, Luis Yarzabal nos previne que o conhecimento é diferente e é manejado de formas diferentes. O conhecimento não é mais monodisciplinar, mas sim interdisciplinar; está centrado no problema, não na disciplina. É produzido em diversos âmbitos mais próximos da sua aplicação, deslocou-se dos círculos acadêmicos para aproximar-se dos círculos produtivos empresariais e industriais. Utiliza intensamente redes eletrônicas para fins de intercâmbio, produção e transformação em tecnologia e está sujeito a controles de qualidade diversificados, de forma que o simples controle pela avaliação pelos pares tornou-se obsoleto. Agora precisa demonstrar sua relevância social e eficiência econômica, e tem que mostrar sua qualidade de outras formas que ultrapassem a avaliação por seus pares⁶.

Com respeito à gestão, sabemos que a universidade atual passou a ser uma organização administrada (no sentido em que Adorno e Horkheimer empregam o conceito de administração capitalista), o que a torna voltada para dentro como estrutura de gerenciamento e arbitragem de contratos. Governada mediante contratos de gestão, avaliada com base em indicadores de produtividade e projetada para ser flexível, a universidade é estruturada por estratégias e programas de eficiência organizacional, ou seja, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões completamente alheios ao conhecimento e a formação intelectual, a universidade é pulverizada em microorganizações que usam o tempo dos professores e submetem os alunos a exigências não relacionadas com o trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é evidente, com o aumento excessivo das horas de ensino, a redução do tempo dedicado à graduação de mestres e doutores, a avaliação baseada na simples quantidade de publicações, simpósios e congressos, o número crescente de comissões e relatórios etc.

A universidade trabalha e por isso mesmo deixa de cumprir seu papel.

5. Este século de incerteza está à frente do seu tempo, e mal começamos a sentir os efeitos da nova racionalidade. A universidade contemporânea precisa reconhecer essa nova racionalidade, que começa a se evidenciar na diversificação das sociedades no mundo, sua composição cada vez mais multicultural, as características da massificação, as estruturas da comunicação informativa, a incorporação de tecnologias à vida diária, a redução da distância entre o público e o privado, o acesso dos cidadãos a modalidades de busca do conhecimento diferentes das usuais, as novas dimensões do trabalho baseado na capacidade da iniciativa pessoal e coletiva e a responsabilidade conjunta pelas decisões, o caráter interdisciplinar dos empregos e a permanente mobilidade dos perfis profissionais, geográficos e de mobilidade cultural, e a redução do estado nacional mediante superestruturas regionais, econômicas e sociais e agir de acordo com tudo isso (UNESCO, 1998).

6. YARZÁBAL, 2002, p. 8.

O ensino é entendido como a rápida transmissão de conhecimento registrado em manuais de fácil leitura, de preferência amplamente ilustrados e apoiados por CDs. Os professores são recrutados sejam ou não proficientes no campo de conhecimento da sua disciplina e nas relações entre ela e demais disciplinas afins. Os professores são admitidos ou porque são promissores como pesquisadores em algo muito especializado ou porque, sem vocação para a pesquisa, concordam em ser pressionados e aceitam contratos de emprego temporários e precários – o melhor dito, “flexíveis”. O ensino é concebido como uma habilitação rápida para os graduados que precisam ingressar imediatamente em um mercado de trabalho do qual serão eliminados alguns anos depois, ao tornara-se obsoletos e dispensáveis; ou como uma correia de transmissão entre pesquisadores e o treinamento de novos pesquisadores. Em suma, a docência fica reduzida a transmissão e treinamento.

Que esperança pode haver para a pesquisa quando a razão, a verdade e a história são consideradas mitos, quando o espaço e o tempo são transformados na superfície plana de uma sucessão de imagens, o pensamento e a linguagem em jogos e construções contingentes cujo valor é apenas estratégico? Em uma organização, uma “pesquisa” é uma estratégia de intervenção e controle de meios ou instrumentos para alcançar uma meta específica. Em outras palavras, uma “pesquisa” é uma “enquete” sobre os problemas, dificuldades e obstáculos que impedem a realização de um objetivo, envolvendo o encontro de meios para a solução parcial de problemas e obstáculos locais. Nesse caso, “pesquisa” não significa a aquisição de conhecimento de alguma coisa, mas a posse de instrumentos para intervir em algo e controlá-lo. Por isso mesmo, não há tempo em uma organização para a reflexão, a crítica e a análise do conhecimento instituído e as possibilidades para transformá-lo e superá-lo. Em uma organização, não há sentido ou justificativa para exercer atividade cognitiva. Pelo contrário, no jogo estratégico da competição no mercado, a organização se mantém e se afirma, se é capaz de propor áreas de problemas, dificuldades e obstáculos sempre renovados, o que se faz fragmentando velhos problemas em novos microproblemas, sobre os quais parece haver ainda maior controle. A fragmentação, condição para a sobrevivência da organização, se torna efetiva e propõe a especialização como principal estratégia, entendendo-se “pesquisa” como a demarcação estratégica de um campo de intervenção e controle. Está claro que esse trabalho só pode ser avaliado em termos que são compreensíveis para uma organização, isto é, em termos de custo-benefício, regulado pela idéia de produtividade, que avalia em quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido.

Michael Gibbons observa que não só surgem novas formas de conhecimento como também novas formas de produção e disseminação. A nova forma de gerar conhecimento se caracteriza pela participação de múltiplos atores, o que transforma a responsabilidade, que recaía tradicionalmente sobre um pequeno número de especialistas reconhecidos em uma responsabilidade mais ampla, de caráter social. De modo geral, aqueles que assumem estas novas formas de geração do conhecimento estão mais preocupados com a sua posição competitiva em termos de mercado, custo e comercialização,

ou seja, mais com a aplicação dos seus resultados do que com a sua contribuição ao progresso da ciência, passando de uma orientação disciplinar para o “contexto da aplicação”, como observa o próprio Gibbons. Desta forma, “a nova produção de conhecimento se torna cada vez mais um processo socialmente distribuído”, como observa, tendendo para uma “multiplicação dos terminais nervosos do conhecimento” cuja escala é mundial⁷.

É apropriado também mencionar o caráter internacional do conhecimento contemporâneo. Os estados têm fronteiras, o conhecimento, horizontes. Cada vez mais os cientistas participam da *academia mundial* composta pelo grande número de redes que usam o *cyberspace* como meio de comunicação. A emergência do conhecimento sem fronteiras e da sociedade da informação, em um mundo cada vez mais globalizado, confronta a educação superior contemporânea com desafios sem precedentes.

No entanto, não podemos esquecer que a globalização pressupõe uma divisão social e econômica muito precisa entre o Norte e o Sul ou entre países centrais hegemônicos e países periféricos dependentes. Essa divisão significa que os acadêmicos, cientistas, artistas e intelectuais dos países periféricos dependentes não participam da *academia mundial* em condição de igualdade com os dos países centrais hegemônicos. O que acontece em pelo menos três aspectos principais: 1) há desigualdade com respeito aos recursos financeiros, instrumentais e técnicos para a pesquisa; 2) há desigualdade de oportunidades para divulgar e aplicar os resultados da pesquisa; 3) para terem entrada na academia mundial, os membros dos países periféricos dependentes concordam em restringir a sua pesquisa a problemas, assuntos, temas, métodos e técnicas definidos nos países centrais hegemônicos. Em vez de defini-los de acordo com as necessidades dos seus países e sociedades, de acordo à sua tradição teórica, científica, técnica e artística, garantindo a permanência de uma história do saber particular que possibilitar a participação no saber universal, eles procuram ingressar nesse universal (ou “global”), assumindo particularidades alheias. Em outras palavras, em vez de assumir um processo pelo qual o particular manifesta uma universalidade própria do saber e das artes, o que se procura é participar imediatamente do universal sem a mediação das particularidades de natureza social, histórica e cultural. E por essa ausência de mediação e da busca pelo imediato, em vez de uma universalidade concreta, chega-se a um universal abstrato, que não passa da submissão às características particulares dos que possuem hegemonia nos domínios do intelecto e das artes.

Dito de outra forma, em lugar de admitir que já existe uma *academia mundial*, com intercâmbios efetivos e produção universalizada, parece-me que ela deveria ser considerada como uma tarefa a ser realizada, um objetivo, que exige tanto a reflexão crítica sobre o presente como a mediação do particular na direção do universal.

7. GIBBONS *et al.*, 1994.

O *Documento de Política para el Cambio y Desarrollo en la Educación Superior*, elaborado pela UNESCO como *bússola intelectual* no processo de preparação da Conferência Mundial sobre Educação Superior, afirma que a crescente internacionalização da educação superior é, antes de tudo, reflexo do caráter mundial da aprendizagem e da pesquisa. O caráter mundial da aprendizagem está sendo reforçado pelo atual processo de integração econômica e política, pela necessidade cada vez maior de compreensão intercultural e pela natureza global das comunicações, dos mercados de consumo modernos etc.⁸.

Portanto, fala-se da *globalização do conhecimento*, processo que envolve as universidades e está estreitamente associado à própria natureza do saber contemporâneo. Essa globalização, que muitas vezes mascara um processo de corporativização do conhecimento de origem acadêmica, está criando novo *ethos acadêmico*, para o maior controle dos resultados da pesquisa pelas empresas⁹.

Por sua vez, as novas tecnologias da informação estão produzindo mudanças culturais significativas no contexto da nova “cultura informática”. Como adverte Juan Carlos Tedesco:

*sua utilização torna necessário modificar conceitos básicos de tempo e espaço. A própria noção de realidade começa a ser repensada a partir das possibilidades de construir realidades virtuais, propondo novos problemas e questionamentos de ordem epistemológica, cuja análise só recentemente foi iniciada*¹⁰.

8. UNESCO, 1995, p. 33.

9. “No modelo nascente de ciência, a produção do conhecimento está orientada para a sua aplicação comercial. Em conseqüência, os objetivos fundamentais dos cientistas são transformados em outros bem diferentes da busca desinteressada da verdade, com a conseqüente erosão do *ethos acadêmico*, ou seja, do *ethos da investigação desinteressada* (LICHA, 1996). De acordo com Francisco López Segre, a tendência para enfatizar os fins práticos na produção do conhecimento tem quatro implicações para a futura geração de conhecimento: primeiro, muitos progressos tecnológicos têm mais a ver com o crescimento da pesquisa científica financiada pelos que têm a ganhar com ela, do ponto de vista financeiro; a conseqüência é que a nova ciência passa a depender dos processos de industrialização e dos interesses dos seus patrocinadores, o que tem feito do interesse econômico o fator preponderante no exercício da ciência e da educação. Segundo, a sociedade do conhecimento está provocando mudanças radicais em teorias consideradas previamente como explicações convincentes a respeito da humanidade e do mundo. Essas mudanças estão se tornando contínuas; pois é tal o desenvolvimento do conhecimento que os paradigmas sofrem mudanças rápidas, e os novos paradigmas renovam com grande velocidade explicações sobre a humanidade e o mundo que resistiram à passagem de séculos. Isso põe em evidência um terceiro aspecto da revolução também em andamento na forma como o conhecimento é comunicado. O conhecimento e a informação permeiam os vários estratos sociais muito mais do que antes, e circulam em volume e velocidade nunca sequer imaginado. Um quarto e talvez mais questionável aspecto é a superespecialização do conhecimento. O conhecimento cresce a uma velocidade acelerada, mas fragmentadamente: ele se dividiu e multiplicou, e falta força unificadora às facetas individuais em que a grande janela do conhecimento se converteu. Essa fragmentação preocupa quando não é só o conhecimento que se fragmentou, mas o povo e a cultura” ... “Os problemas que costumavam ficar claramente confinados a disciplinas passaram a ser tarefas urgentes, transdisciplinares ou interdisciplinares. Qualquer conhecimento específico se torna obsoleto simplesmente com a escala dos problemas. Além disso, vemos que acumulamos um saber que nunca sequer pensamos em alcançar, mas que esse saber nada contribui para resolver a crise mundial, pois observamos que quanto maior o desenvolvimento do conhecimento, maior a deterioração do mundo, da humanidade e das relações entre as pessoas. Uma situação descrita por T.S. Eliot, quando escreveu: “Onde está o conhecimento que perdemos com a informação? Onde está a sabedoria que perdemos com o conhecimento?” LÓPEZ SEGRE, 2001, p. 148 e seg.).

10. TEDESCO, 2002, p. 47.

As tecnologias de computação estão criando também nova forma de desigualdade, a *desigualdade digital*, conforme observou Paul Kennedy, expressada na dualidade entre “info-ricos” e “info-pobres”, se falamos sobre setores com acesso àquelas tecnologias ou que não as acessam, por razões econômicas e sociais¹¹.

Encerramos esta seção concordando com a questão formulada por J.J. Brunner no estudo citado previamente:

À medida que ingressamos no século XXI, qual o desafio que a região deve enfrentar? Em suma, progredir rapidamente no caminho do crescimento em benefício da coesão social e, ao mesmo tempo, ingressar na nova economia baseada no conhecimento, na sociedade da informação e na cultura global (BRUNNER, 2000).

Acrescentaremos que o crescimento deve referir-se ao principal paradigma a ser seguido pela educação superior contemporânea, a saber, o paradigma do desenvolvimento humano endógeno, ao mesmo tempo humano e sustentável, o que significa um desenvolvimento baseado em nossas próprias forças produtivas, nas nossas capacidades e na competitividade a serviço da dignidade do ser humano; desenvolvimento que respeite o direito das futuras gerações de satisfazer suas necessidades, e que preserve a identidade cultural dos nossos povos.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior afirma, no seu preâmbulo, que:

... sem uma educação superior adequada e instituições de pesquisa que formem massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode garantir genuíno desenvolvimento endógeno e sustentável; e, em particular, os países em desenvolvimento e os países de menor desenvolvimento relativo não poderão reduzir o hiato que os separa dos países desenvolvidos industrializados.

E o artigo 1º da Declaração reafirma:

... a necessidade de preservar, reforçar e fomentar ainda mais as missões fundamentais e os valores da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o aperfeiçoamento da sociedade como um todo.

Por sua vez, a Declaração de Santo Domingo (A ciência para o século XXI) afirma que a *sociedade do conhecimento* “implica o aumento das capacidades tecnológicas, combinando metodologias tradicionais e modernas, que estimulem a criação científica e tornem viável o desenvolvimento humano sustentável” (UNESCO, março 1999a).

11. De acordo com estudo de Isidro Fernández-Aballí, consultor regional para a América Latina e o Caribe da Divisão de Informação e Informática da UNESCO, 15% da população possui 71% das linhas telefônicas; mais de 60% dos habitantes do mundo nunca usaram um telefone e só 14% da população têm acesso à internet; em 2005, haverá mais usuários da internet do que de telefone (uso de telefones celulares e da televisão para acessar a internet) (LÓPEZ SEGRERA, op. cit. p. 47).

1.2. A universidade e a sociedade

Desde suas origens, a educação universitária tem perseguido a meta de criar, transmitir e disseminar conhecimento. Conforme vimos, se o conhecimento ocupa hoje lugar central nos processos que configuram a sociedade contemporânea, as instituições que trabalham com e sobre o conhecimento participam também dessa centralidade. Essa consideração levou a nova análise das relações entre a sociedade e as instituições de educação superior; e a fortalecer a relevância do papel estratégico da educação superior¹².

A Declaração Mundial sobre Educação Superior reconhece, no seu preâmbulo, a importância estratégica da educação do terceiro nível na sociedade contemporânea. A Declaração afirma que há “maior consciência da importância fundamental que esse tipo de educação tem para o desenvolvimento sociocultural e econômico, e para a construção do futuro.” E afirma que:

Devido ao escopo e ao ritmo das mudanças, a sociedade cada vez mais tende a fundamentar-se no conhecimento, de modo que a educação superior e a pesquisa atuam hoje como parte fundamental do desenvolvimento cultural, socioeconômico e ecologicamente sustentável dos indivíduos, comunidades e nações. Portanto, sendo confrontada a formidáveis desafios e precisa proceder à mudança e à renovação mais radicais que já foi obrigada a fazer, para que a nossa sociedade, que passa hoje por profunda crise de valores, possa transcender meras considerações econômicas e incorpore dimensões mais profundas de moralidade e espiritualidade.

A análise das relações entre sociedade e universidade é um dos principais temas na agenda de estudos sobre a educação superior. Não há dúvida de que o mundo acadêmico deva envolver-se mais com os processos sociais, econômicos e culturais, mantendo as características que a distinguem como academia. É o que dizem os parágrafos da Declaração Mundial (Art. 2), que nos indicam que as instituições de educação superior devem “preservar e desenvolver suas funções fundamentais, submetendo suas atividades às exigências da ética e do rigor científico e intelectual.” O reconhecimento dado pela sociedade à autoridade intelectual das instituições de educação superior, conforme a Declaração, está intimamente associado à sua capacidade de se expressar sobre os problemas éticos, culturais e sociais de forma completamente independente e com plena consciência das suas responsabilidades.

Nem a *universidade enclausurada*, de costas para a sociedade, nem a *universidade militante*, invadida pelos ruídos e o clamor das ruas, mas, sim, uma *universidade participante*, como José Medina Echavarría advogava há décadas. Uma universidade que participa em

12. “Hoje, mais do que nunca antes na história da humanidade, a riqueza – ou pobreza – das nações depende da qualidade da educação superior.” Malcolm Gillis, presidente da Universidade Rice, citado no relatório da Força-Tarefa sobre a Educação Superior e a Sociedade, do Banco Mundial e da UNESCO (WORLD BANK; UNESCO, 2000)

todos os aspectos da vida da sociedade, sem perder seu caráter de academia e que só afirma o que é apropriado afirmar na condição de academia¹³.

Como a relação entre universidade e sociedade não se limita às aparências, não podemos considerar a universidade como entidade independente que devesse encontrar mecanismos ou instrumentos para se relacionar com a sociedade. Pelo contrário, a universidade é uma instituição social e, como tal, *expressa de determinada maneira a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo*. Tanto é assim que, dentro da universidade como instituição, encontramos opiniões, projetos e atitudes conflitantes, que refletem as divisões e contradições da sociedade como um todo. Uma *universidade enclausurada* expressa o modo como determinada sociedade concebe o saber; uma *universidade militante* expressa o modo como uma parte de determinada sociedade pretende que o saber esteja a serviço de determinadas políticas. Da mesma forma, uma *universidade funcional e operacional*, que forma mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, espelha uma sociedade que considera o mercado como a *ratio ultima* da vida social. Por outro lado, uma universidade que considera o saber pelo prisma do direito do cidadão, faz o que pode para refrear a despersonalização e valoriza a democratização, reflete uma sociedade em que os valores democráticos da cidadania são imperativo ético e político da vida universitária.

A relação interna ou expressiva entre a universidade e a sociedade é a que, ademais, explica o fato de que a universidade pública sempre foi, desde o início, uma instituição social. Isto é, uma *ação social*, uma *prática social* baseada no reconhecimento público da sua legitimidade e das suas atribuições, fundada em um princípio de diferenciação que lhe assegura autonomia com respeito a outras instituições sociais. É estruturada de acordo com a legislação, normas, regras e valores do reconhecimento e legitimidade internos. A legitimidade da universidade moderna se fundamentava na idéia da autonomia do saber face ao Estado e à religião e, portanto, a idéia de um conhecimento guiado pela sua própria lógica, por necessidades inerentes, do ponto de vista tanto da sua invenção quanto descoberta como da sua transmissão. Em outras palavras, especialmente a partir da Revolução Francesa, a universidade pública é vista como instituição secular (autônoma com respeito à religião) e republicana (autônoma com respeito à vontade do governante). Depois das revoluções sociais do século XX e com as lutas políticas e sociais que elas provocaram, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como parte integrante da cidadania e, portanto, como direitos dos cidadãos, fazendo com que além da sua vocação republicana, a universidade tenha-se tornado também uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber. Para preencher ou contestar essa idéia, a universidade não pôde, no curso do século XX, evitar a referência à democracia como uma idéia reguladora. Por outro lado, a contradição entre o ideal democrático da

13. MEDINA ECHAVARRÍA, 1967. Segundo Carmen García Guadilla, "A universidade desejável é uma instituição que tem o dever e também o privilégio de ser capaz de manter-se no 'fluxo' das mudanças e, ao mesmo tempo, na 'vazante' da reflexão sobre as implicações dessas mudanças e como devem ser dirigidas para um ideal com os desejáveis benefícios de longo prazo" (GARCÍA GUADILLA, 1996, p. 122).

igualdade e a realidade social da divisão e da luta de classes, obrigou-a a tomar posição face ao ideal socialista.

Ao considerar-se a universidade instituição social cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas, e como instituição social de caráter republicano e democrático, a relação entre universidade e Estado não pode ser vista como uma relação só de aparências, já que a natureza republicana e democrática da universidade pública é determinada pela presença ou ausência da prática republicana e democrática do Estado. Em outras palavras, como instituição social diferenciada e autônoma, a universidade só é possível em um Estado republicano e democrático.

Vista dessa forma, poder-se-ia supor que em vez de ser determinada pela estrutura da sociedade e do Estado, a universidade seria no final das contas seu reflexo. No entanto, não é o que acontece. Precisamente por ser uma instituição social diferenciada, definida pela sua autonomia intelectual, a universidade pode relacionar-se com o conjunto da sociedade e com o Estado, no âmbito de um debate aberto, limitado internamente entre os que são favoráveis e os que rejeitam a forma como sociedade e Estado promovem a divisão e a exclusão sociais, e impedem a materialização republicana da instituição universitária e do seu potencial democrático.

Deste ponto de vista, o atual relacionamento entre universidade e sociedade reflete a “acumulação flexível de capital”, ou a globalização sob a hegemonia do capital financeiro, ao mesmo tempo em que reflete a presença da ideologia pós-moderna. Isto significa que a autonomia da universidade pública, que costumava ser definida em termos de rejeição da tutela pela religião e pelo Estado, precisa agora ser vista à luz da rejeição da tutela empresarial e das finanças (os quais, antidemocráticos, rejeitam a idéia e a prática da formação intelectual, conforme observamos acima). Enquanto no passado parecia impossível romper a tutela da religião e do Estado, agora parece impossível escapar da tutela empresarial e financeira, uma vez que o saber se transformou em força produtiva, inseparável dos fluxos mundiais de capital. Considerar esse fato como obstáculo insuperável significa afirmar um determinismo economicista cego – “não está em nosso poder mudar as coisas” – e abandonar a perspectiva da ação política no sentido de que “podemos, sim, mudar as coisas”.

Sobre as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, a Declaração de Santo Domingo, aprovada pela Reunião Consultiva Latino-Americana e Caribenha para a Conferência Mundial sobre a Ciência (março 1999), afirmou que: “É indispensável aprimorar o conhecimento e a análise, e contribuir para a harmonização do inter-relacionamento complexo entre ciência, tecnologia e sociedade.” Por sua vez, a Declaração Mundial sobre a Educação Superior afirma que:

Em um contexto econômico caracterizado por mudanças e pelo surgimento de novos paradigmas de produção baseados no conhecimento e suas aplicações, e no tratamento da

informação, os vínculos entre educação superior, mundo do trabalho e outros setores da sociedade deveriam ser fortalecidos e renovados (UNESCO, 1999a).

A análise das relações entre universidade e sociedade está no centro do tema da relevância ou da pertinência da educação superior, um dos tópicos importantes do atual debate internacional. Quando se aborda o tema da relevância da educação superior, há uma tendência para reduzir esse conceito ao da resposta apropriada às demandas da economia ou do setor empresarial. Não há dúvida de que a educação superior deve responder a essas demandas, mas sua relevância transcende a questão, e precisa ser examinada de uma perspectiva mais ampla, levando em conta os desafios, e as demandas que lhe são impostos pela sociedade como um todo. Trata-se de traduzir os objetivos gerais e os objetivos da sociedade em termos das tarefas que cabem à educação superior, nos seus aspectos quantitativo e qualitativo: formação de pessoal especializado de alto nível; pesquisa; tarefas de extensão e serviço a serem programados etc. Decidir sobre essas tarefas não é simples, e o exercício naturalmente não se limita a simples quantificação dos recursos humanos necessários, o que em si mesmo já é bastante difícil, mas precisa abranger a estimativa da contribuição potencial global da educação superior, por intermédio de suas várias funções, para o desenvolvimento humano sustentável da sociedade.

A educação superior é um fenômeno de alta complexidade, cuja análise exige instrumentos que superem as abordagens puramente economicistas ou parciais, e respeitem a necessidade de manter o equilíbrio entre as necessidades do setor produtivo e da economia, as da sociedade como um todo, e as não menos importantes necessidades do indivíduo como ser humano, tudo considerado dentro de um contexto particular, histórico, social e cultural. As tarefas das instituições da educação superior precisam ser relevantes, mas, quem define relevância? Em outras palavras, quem responde às perguntas: educação superior para quê? Para qual sociedade? Para que tipo de cidadania?

Entre os aspectos que não podem ser desprezados, ao avaliar a relevância social dos sistemas de educação superior, estão os seguintes: em primeiro lugar, as instituições precisam ser pertinentes com o projeto educativo enunciado em seus objetivos e em sua missão institucional. A pertinência tem a ver, igualmente, com as responsabilidades da educação superior para com o resto do sistema educacional, do qual ela precisa ser a “cabeça”, e não simples “coroa”. O que se relaciona não só com a formação de pessoal docente dos níveis precedentes, mas também com a incorporação da sua agenda de pesquisa socioeducativa e a análise dos problemas mais sérios que afetam os sistemas educativos; as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias como meios de ampliar e aperfeiçoar os serviços no campo da educação, e propostas para aprimorar a qualidade e transformar os métodos de ensino em todo o sistema educativo. Conforme sugerido pela UNESCO, “a educação superior precisa assumir papel de liderança na renovação de todo o sistema educativo”.

O conceito de *relevância social* é, portanto, a noção de relevância que emerge das consultas regionais e do trabalho preparatório para a Conferência Mundial, que enfatizam

a relação dialética que deve existir entre sociedade e educação superior. A Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI: visão e ação incluiu os seguintes conceitos com respeito à pertinência, os quais refletem a complexidade e a abrangência da missão social da educação superior contemporânea:

- (a) *A pertinência da educação superior deve ser avaliada em função da adequação entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas fazem. Isto exige padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando as orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, compreendidos o respeito pelas culturas e a proteção ambiental. A preocupação é de abrir acesso tanto à educação geral ampla como à educação especializada, específica para determinadas carreiras, muitas vezes interdisciplinar, centrada nas competências e aptidões, pois ambas preparam os indivíduos a viver em situações diversas e a poder mudar de ocupação.*
- (b) *A educação superior deve reforçar seu papel de prestadora de serviço à sociedade, especialmente orientada a erradicar a pobreza, a intolerância, a violência, o analfabetismo, a fome, a doença e a degradação ambiental, sobretudo mediante uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar na análise dos problemas e das questões.*
- (c) *A educação superior deve fortalecer sua contribuição ao desenvolvimento de todo o sistema educacional, sobretudo para o aperfeiçoamento dos docentes, do desenvolvimento curricular e da pesquisa educacional.*
- (d) *Finalmente, a educação superior deve visar a criação de uma nova sociedade, não-violenta e não-exploradora, formada por indivíduos altamente esclarecidos, motivados e integrados, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria.*

1.3. A globalização

O século XX será lembrado como um período complexo e paradoxal, uma vez que, ao mesmo tempo em que mostrou grandes progressos na ciência e na tecnologia, foi cenário das guerras mais destrutivas e sangüinárias da história. Segundo o Clube de Roma, é possível que as ambições tecnológicas e de poder tenham removido toda vontade de criar valores compartilhados pelo conjunto da humanidade. Dos paradoxos do século XX, o mais dramático é o aumento da produção de riqueza associado à sua distribuição cada vez mais desigual entre as nações; e, no interior delas, entre seus setores sociais. Além disso, as pessoas que continuam a acumular riqueza se sentem constantemente mais inseguras e com menos estabilidade. Em todas as sociedades, opulentas ou empobrecidas, surgem no horizonte situações de ingovernabilidade.

A estrutura de poder que governa o mundo, por meio da globalização, está concentrada no Grupo dos Sete, no Conselho de Segurança das Nações Unidas e no Fórum de Davos, Suíça. Essa estrutura hegemônica de poder pode ser vista também como

incluindo: 1) as megaempresas: 96% delas têm sua sede em oito países, só 2% dos membros da sua diretoria são estrangeiros, 85% do seu desenvolvimento tecnológico tem origem no país da empresa-sede (suas operações são transnacionais, mas sua propriedade e gerenciamento são inteiramente nacionais); 2) os governos dos países centrais, especialmente seus ministérios da Economia e das Finanças, localizados no cume da estrutura de poder mundial, juntamente com as megaempresas; 3) as instituições criadas pelos acordos de Bretton Woods (FMI, BM, OMC); 4) as empresas de comunicação de massa, inclusive jornais, rádio e televisão; 5) os economistas que legitimam a ordem neoliberal. O debate sobre a essência dessa estrutura de poder, peculiar ao capitalismo neoliberal na era da globalização, desapareceu da agenda pública: ela é vista como fenômeno natural, o que constitui a principal vitória ideológica do neoliberalismo, juntamente com o fato de que, no atrito entre os segmentos financeiro e industrial do capitalismo, o primeiro leva a melhor sob a forma da globalização neoliberal e do capitalismo especulativo (economia de cassino), diante da crise do keynesianismo e do colapso do campo socialista. Por isso, é uma falácia de certos analistas falar de mercado financeiro global como se fossem autômatos, quando o que existe, como responsáveis pelos problemas atuais, são nações e grupos – desde grandes entidades empresariais até o crime organizado, que opera com drogas e tráfico de armas — responsáveis pelos problemas atuais. Se somos incapazes de promover uma alternativa às práticas políticas e econômicas desses círculos de elite, que refletem o poder de um punhado de nações e de empresas transnacionais, assistiremos ao advento (se conseguirmos alcançar paz, estabilidade e ordem para evitar que o atual sistema mundial mergulhe no caos) de um novo sistema mundial, por volta do ano 2050, que excluirá milhares de seres humanos em um planeta cada vez mais degradado ambientalmente. A globalização tornou possível na esfera econômica o caráter crescentemente especulativo – portanto não-produtivo – do capitalismo, mediante movimentos colossais de capital, de forma virtual, em busca de melhores oportunidades de lucro, retirando-se rapidamente diante de sinais de insegurança (o efeito Tequila, a crise asiática, *el corralito* – congelamento de depósitos – na Argentina etc.). Em meados da década de 1990, mais de 90% das transações mundiais de divisas corresponderam a movimentos de compra e venda em períodos de não mais de sete dias. A globalização tende a destruir as identidades culturais, transformando-as em cultura mundial, em processo de crescente *mcdo-*naldização.

O professor Cristovam Buarque, do Brasil, nos diz: “O século XX superou todas as expectativas com respeito aos progressos tecnológicos e econômicos, mas fracassou na construção de uma sociedade utópica para todos” (BUARQUE, 1997). O século XX nos permitiu assumir a globalização, pela qual “o planeta Terra deixou de ser conceito acadêmico, e a universalidade passou a ser uma consciência e um modo de vida” (BUARQUE, 1997). Ao mesmo tempo, contudo, enquanto a sociedade humana passou a viver em uma “aldeia global”, ela está dividida e fragmentada. A informática e a telemática, a revolução nas comunicações, integraram a espécie humana em uma única sociedade universal que, no entanto, é dividida por uma “cortina dourada” “que separa os que usufruem de abundância, de riqueza e de luxo, dos que subsistem mergulhados na maior pobreza, na fome

e na sujeira”, acrescenta Cristovam Buarque¹⁴. Na América Latina, ainda se aplica a afirmação feita em 1995 pelo Banco Mundial de que é a região com “a mais extrema polarização distributiva do mundo.”

Na sua obra mais recente, *The World Ahead: Our Future in the Making*, o professor Federico Mayor afirma:

O século XX deixou duas amplas transformações que alteraram profundamente nossa visão do mundo: a *revolução científica* que, mediante descobertas extraordinárias, nos conduziu de uma era de certeza e dogmatismo para um oceano de incertezas e dúvidas; e a *terceira revolução industrial*, que está transformando radicalmente a sociedade contemporânea por meio de progressos na informática e na telemática, o que paradoxalmente aproximam as nações por meio do fenômeno da mundialização e, ao mesmo tempo, as afasta umas das outras ao gerar desigualdades cada vez mais profundas entre elas, em termos do acesso aos benefícios da globalização, do conhecimento e da informação (MAYOR ZARAGOZA, 2001).

Depois de examinar os desafios enfrentados pela humanidade, na base da mais recente informação científica disponível, Mayor advoga por uma mudança de rumo. Há um “mal-estar na globalização”, semelhante ao “mal-estar na civilização” detectado por Freud na sua época. Estamos assistindo a um “crepúsculo da civilização”, cuja raiz pode ser encontrada na crise de valores e nas “doenças da alma”. Mas, ainda há tempo para impedir o “crime perfeito” que seria a autodestruição da espécie humana.

Os desafios diante da humanidade são resumidos pelo professor Mayor na construção da paz, no combate à pobreza e à exclusão social, na garantia do desenvolvimento humano sustentável, no correto gerenciamento do meio ambiente mundial e na busca de novo rumo, pois, como observou Sêneca, “não há vento favorável para quem não sabe para onde vai” (*Ignoranti quem portum petat, nullus suus ventus est*). O autor pergunta: “O século XXI será sinônimo de desigualdades crescentes?”¹⁵ Perguntamo-nos: poderemos superar a tendência ao consumismo?. Segundo estudo recente, seriam necessários três planetas Terra se população mundial tivesse acesso aos estilos de consumo prevalentes nos Estados Unidos. O planeta Terra não resistiria a existência de seis bilhões de cartões de crédito.

A globalização não é um fenômeno novo. Manuel Castells distingue entre *globalidade*, que é a percepção que tem a espécie humana que vive no planeta com a forma de um globo – percepção adquirida nos séculos XV e XVI com a “descoberta” da América e a circunavegação de Magalhães – e a *globalização*, como fenômeno contemporâneo, caracterizado pelo crescimento do comércio internacional e dos negócios

14. BUARQUE, 1997, p. 13 e seg.

15. MAYOR ZARAGOZA, 2001, p. 1 e segs.

financeiros transnacionais, pela abertura e interdependência dos mercados e, acima de tudo, pelo extraordinário desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação¹⁶. De acordo com Fernand Braudel, a *economia mundial* é agora universal, no sentido de que, em diferentes graus, todos os estados nacionais estão incorporados na sua estrutura econômica central, fenômeno que Immanuel Wallerstein prefere chamar de “sistema mundial” – o “mercado de todo o universo”, nas palavras de Sismondi¹⁷.

O conceito de *globalização* não se limita ao aspecto puramente econômico; é, na verdade, um processo multidimensional abrangendo aspectos relacionados com economia, finanças, ciência e tecnologia, comunicações, educação, cultura, política etc. Além disso, não se pode escapar da globalização. O Relatório Delors nos informa que “a globalização é o fenômeno mais dominante da sociedade contemporânea, e o que mais influencia as pessoas na sua vida cotidiana”. (DELORS, 1999). A educação para o século XXI deve ensinar-nos a conviver na aldeia global, e a desejar essa convivência. É este o sentido do “Aprender a Viver Juntos, um dos pilares da educação para o século XXI, de modo a fazer de nós “cidadãos do mundo”, mas sem perder nossas raízes culturais ou nossa identidade como nação. Manuel Castells tem a dizer o seguinte a esse respeito:

Não há outro remédio que navegar nas revoltas águas globais [...]. É essencial, portanto, para essa viagem inescapável e potencialmente criativa, ter uma bússola e uma âncora. A bússola: é educação, informação, conhecimento individual e coletivo; a âncora: nossas identidades – saber quem somos e de onde viemos, para não nos perdermos do lugar para onde vamos (CASTELLS, 1999).

O primeiro problema da globalização neoliberal reside no fato de que ela não é realmente *global*, porém *fragmentada* e, por isso, acumula as vantagens em um setor cada vez menor da população dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, estendendo as desvantagens por setores mais amplos. É *seletiva*, como observa Aldo Ferrer, pois está associada habitualmente a esferas nas quais prevalecem os interesses dos países mais avançados. Além disso, conforme Aldo Ferrer observa lucidamente, precisa levar em conta que na verdade:

a globalização coexiste com espaços nacionais em que são feitas a maior parte das transações econômicas, e o processo de desenvolvimento é gera-

16. Néstor Garcia Canclini nos diz que: “Situat a globalização na segunda metade do século XX é o resultado da sua diferença da internacionalização e da transnacionalização. A internacionalização da economia e da cultura teve início com as viagens oceânicas, a abertura comercial das sociedades européias com relação ao Extremo Oriente e à América Latina, e a conseqüente colonização [...] Transnacionalização é o processo que estava ocorrendo com a internacionalização da economia e da cultura, mas que teve um certo progresso desde a primeira metade do século XX com a criação de organizações, empresas e movimentos sediados não apenas ou principalmente em qualquer nação em particular [...] A globalização estava sendo preparada com esses dois processos prévios, por meio da intensificação das dependências recíprocas (Beck, 1998) e o crescimento e a aceleração das redes econômicas e culturais operando em escala mundial, e com base no mundo. No entanto, foi necessário o aparecimento dos satélites e o desenvolvimento dos sistemas de informação, produção e processamento de bens com recursos eletrônicos, transporte aéreo, trens de alta velocidade e serviços distribuídos por todo o globo para criar um mercado mundial, em que o dinheiro e a produção de bens e mensagens perdem o vínculo territorial, as fronteiras geográficas ficam porosas e os serviços alfandegários são muitas vezes incapazes de operar. O que acontece então é uma interação mais complexa e interdependente entre centros de produção dispersos e a circulação e o consumo” (GARCIA CANCLINI, 1999, p. 45 e segs.).

17. IANNI, 1999, p. 14.

do. Em média, mais de 80% do consumo e do investimento se suprem da produção interna dos países. Isto significa que menos de 20% da produção mundial de bens e serviços atravessam as fronteiras nacionais. A história e a experiência contemporâneas são conclusivas: só são bem-sucedidos os países capazes de empreender uma concepção própria e endógena do desenvolvimento e, e atuar sobre essas bases, integra-se no sistema mundial¹⁸.

Com os processos de globalização e a formação dos grandes blocos econômicos, os estados precisam agora de novas abordagens e políticas claras para fortalecer sua capacidade de negociação e melhorar sua inserção na economia internacional, lembrando que a globalização é dominada pela *intensidade do conhecimento* e pela competitividade internacional.

O Relatório sobre o Desenvolvimento Humano do Pnud para 1999 (Pnud, 2000) informa que precisamos passar da globalização neoliberal de mercados para a globalização da sociedade. Para que a globalização atenda apropriadamente as pessoas, não basta a simples acumulação de lucros; há a necessidade de uma globalização com ética, equidade, inclusão, segurança humana, sustentabilidade e desenvolvimento humano. O que significa um modelo de globalização com rosto humano, com solidariedade, bem diferente do modelo neoliberal que nos é imposto. A preocupação final genuína é em globalizar a *dignidade humana*. Na abertura da Conferência Mundial sobre Educação Superior (Paris, 1998), o primeiro-ministro francês, Lionel Jospin, disse: "A economia de mercado é um fato, dentro do qual agimos. Mas não deve constituir o horizonte da sociedade. O mercado é um instrumento; não é a *raison d'être* da democracia" (UNESCO, 1998).

Em face dessa problemática mundial que desafia a inteligência, a criatividade e a responsabilidade da "nação humana", para sobrevivermos ao século XXI é absolutamente essencial chegarmos a uma nova visão do mundo e do futuro da espécie humana. Edgar Morin comenta:

Nunca antes na história da humanidade as responsabilidades do pensamento foram tão esmagadoras. O grande desafio é se seremos capazes de criar "um novo sistema de idéias", de "repensar o mundo" porque chegou o momento de redefinir o rumo e o sentido da vida, se não quisermos que ela se extinga da face da Terra. Só poderemos superar essa crise da concepção do mundo e da vida se formos capazes de inventar um novo humanismo e de dar ao nosso rumo um horizonte ético (MORIN, 1999).

A globalização vigente, imposta ao mundo pelos interesses econômicos e financeiros transnacionais, é a globalização neoliberal, em que os interesses do capitalismo transnacional são claramente predominantes. Conforme José Rivero:

18. FERRER, 1999, p. 527 e sgts.

Um problema central do atual processo de globalização é o poder crescente das empresas transnacionais, respondendo só aos seus acionistas e não aos estados de origem ou aos países nos quais se expandem. O poder mundial das empresas transnacionais é cada vez mais anônimo, e pessoas que nem são conhecidas nem são eleitas decidem o valor da moeda de um país e determinam o custo das matérias-primas, do crédito, dos alimentos e da energia, afetando assim a vida de milhões de pessoas, em muitas nações¹⁹.

Os efeitos adversos gerados até aqui pelo modelo neoliberal de globalização têm provocado não só as demonstrações que vemos na televisão, a cada reunião do grupo de Davos, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio, mas também reflexões de pensadores e grupos da sociedade civil, nacional e internacional, questionando o modelo prevalecente e fazendo propostas para uma forma alternativa de globalização.

Entre os pensadores que têm advogado uma globalização diferente está Joseph E. Stiglitz, laureado com o Prêmio Nobel de Economia que, no seu notável estudo *Globalization and Its Discontents*, propõe uma “globalização com um rosto mais humano” (STIGLITZ, 2002). Stiglitz pensa que cada país deve assumir responsabilidade pelo seu próprio bem-estar e promover crescimento sustentável, eqüitativo e democrático, afirmando seus próprios valores e sua cultura, sem curvar-se às prescrições dos órgãos financiadores internacionais. Por sua vez, o economista egípcio Samir Amin, presidente do Fórum do Terceiro Mundo, nos fala de uma globalização alternativa centrada no povo, na pessoa humana e na sua dignidade. Amin diz o seguinte:

Contrariamente ao discurso ideológico predominante, sustento que a globalização por meio do mercado é uma utopia reacionária. Precisamos nos opor a ela com projeto humanístico alternativo de globalização, consistente com uma perspectiva socialista. A realização desse projeto implica construir um sistema político global que não esteja a serviço do mercado mundial, mas defina seus parâmetros, assim como o estado-nação representou historicamente o quadro social do mercado nacional e não sua mera área passiva de desenvolvimento (AMIN, 1997).

Em todas essas propostas, o objetivo é encorajar uma forma alternativa de globalização, que ultrapasse o neoliberalismo, compensando os efeitos adversos da exclusão, da acumulação de riqueza em setores limitados, da ampliação das populações empobrecidas etc.

A principal responsabilidade das universidades latino-americanas com respeito à globalização consiste em assumi-la criticamente. Com todas as suas conseqüências, a

19. RIVERO, 1999, p. 20.

globalização precisa ser um item prioritário na agenda acadêmica de reflexão e pesquisa, vinculando a análise do fenômeno com a visão prospectiva dos cenários futuros que nossas sociedades esperam, a fim de criar condições que determinem o cenário mais favorável para os nossos países, o que tem muito a ver com a sua inserção favorável em um mundo globalizado, que não se restrinja a inserção de nossos países na vertente exportadora fundamenta na produção de itens baratos. Com base nos seus próprios projetos educacionais, e empenhando todos os seus esforços e serviços de ensino e pesquisa, as universidades devem contribuir para a meta mutuamente aceita de verdadeiros projetos de nação que assegurem um ingresso favorável no contexto internacional e influenciem a promoção de uma forma de globalização capaz de superar o paradigma neoliberal predominante.

2. As respostas da educação superior aos desafios contemporâneos

A organização e a realização da Conferência Mundial sobre Educação Superior, em Paris, em outubro de 1998, deixou claro que todas as regiões do mundo estão passando por um processo de transformação universitária. A Conferência Mundial revelou também que a agenda para o debate internacional sobre esse processo continha alguns itens importantes, incluindo: preocupação com a qualidade, acentuando a organização dos processos de avaliação e acreditação; preocupação com a relevância do trabalho das instituições de educação superior; urgência de aperfeiçoamentos radicais do gerenciamento e administração; necessidade de introduzir as novas tecnologias de informação e comunicação; a conveniência de rever o antigo conceito de cooperação internacional e de reforçar a dimensão internacional da educação superior; exercício da autonomia acadêmica com responsabilidade social.

Assim, fala-se na emergência de “nova cultura universitária”, compreendendo as chamadas “cultura de qualidade e avaliação”, “cultura da pertinência”, “cultura de informática”, “cultura da gestão estratégica efetiva”, “cultura da abertura internacional” e em “cultura da responsabilidade social”. O termo “cultura” é usado aqui no sentido de que a preocupação com esses aspectos é uma prática diária das instituições em apreço, com seqüências no seu trabalho, e não mero “costume” sem maior importância.

Quais são os principais desafios enfrentados hoje pela educação superior, e quais as respostas estruturadas pelas instituições universitárias para lhes fazer frente? Mencionemos entre outros os seguintes pontos:

Em primeiro lugar, temos o *desafio quantitativo* de atender ao número de matrículas em constante crescimento, sem sacrificar a qualidade inerente à educação de terceiro nível. As exigências de qualidade não são necessariamente incompatíveis com o aumento do número de matrículas, pois a moderna tecnologia educacional torna possível

manter a qualidade e receber um número cada vez maior de estudantes. Conforme Sir Eric Ashby, “mais não significa necessariamente pior, mas significa diferente”. Mais alunos podem ser recebidos desde que os métodos tradicionais sejam abandonados. A educação superior a distância é chamada a ter um papel de importância crescente para enfrentar o desafio quantitativo. Daí a variedade de experiências que já passaram a fazer parte da educação superior contemporânea. No entanto, o desafio do acesso eqüitativo não pode ser resolvido aumentando meramente a matrícula no nível superior, pois as causas fundamentais da desigualdade residem, na verdade, nos níveis precedentes da educação. Hoje, a educação superior ainda é privilégio de um segmento muito pequeno da população jovem, especialmente das classes alta, média e média-inferior da sociedade latino-americana (na América Latina é de 18% a taxa média de matrícula entre os jovens com idade apropriada para ingressar no ensino superior).

O desafio seguinte é o da *relevância ou pertinência dos estudos*, que já focalizamos no subtítulo 1.2.

O *equilíbrio entre as funções básicas de ensino, pesquisa e serviço* é outro dos desafios enfrentados pela educação superior, que só é resolvido se todas as funções concorrerem para alcançar as metas educacionais de formar especialistas e acadêmicos profissionais com o necessário conhecimento e capacidade apropriada e, ao mesmo tempo, contribuir para o progresso, extensão e disseminação do conhecimento. Embora não exista um modelo estrutural perfeito, capaz de servir como apoio ideal para todas as complexas funções que têm atualmente as universidades, é bastante claro que os modelos acadêmicos tradicionais, baseados nos elementos estruturais de cátedras, faculdades, escolas, departamentos e institutos estão cedendo lugar a novos modelos mais flexíveis, capazes de prover a reintegração do conhecimento, o estabelecimento da interdisciplinaridade e a recuperação da concepção integral da universidade, freqüentemente fragmentada ou atomizada em inumeráveis compartimentos estanques, sem interconexões ou sem núcleo aglutinador.

Outro desafio é o da *qualidade*. O interesse em avaliar a qualidade da educação superior surgiu na América Latina e no Caribe no contexto da crise econômica que marcou a última década e a substituição do conceito de *welfare state* – ou “Estado do bem-estar social” – pela noção do *evaluatory state* – “Estado avaliador” –, que é parte do “discurso de modernização”. Embora a preocupação com a qualidade tenha estado presente desde a origem das universidades, os conceitos de qualidade, avaliação e acreditação são recentes na prática da educação superior latino-americana.

O desafio de *melhorar a administração da educação superior* para conseguir melhor rendimento das suas funções básicas de docência, pesquisa e extensão, levou à introdução do planejamento estratégico como tarefa normal da administração universitária. As universidades e as demais instituições de educação superior são organizações. Por isso, muitos conceitos e instrumentos que estão sendo transferidos para a administração da universidade,

são derivados das teorias mais recentes a respeito da administração das organizações, incluindo os conceitos de estratégia, planejamento e administração. Embora esses conceitos sejam aplicados especialmente a empresas produtivas e de serviços, podem também ser usados nas instituições educacionais em geral, e nas universidades em particular, com ajustes apropriados, dada a sua natureza acadêmica e sem deixar de considerar seu caráter de bem social.

A incorporação da *cultura informática* representa outro desafio a ser enfrentado pela educação superior. Em trabalho recente, José Joaquín Brunner nos diz que com respeito à educação superior nos Estados Unidos, mais de três mil instituições oferecem cursos *on-line*. Trinta e três dos estados da federação americana possuem pelo menos uma universidade virtual. Mais de 50% dos cursos utilizam o *e-mail* como meio de comunicação e pelo menos um terço recorre à Web para distribuir materiais e recursos de apoio (BRUNNER, 2000). Alguns países em desenvolvimento estão caminhando na mesma direção. Na verdade, as seis maiores universidades a distância estão situadas nesta parte do mundo: na Turquia, na China, na Indonésia, na Índia, na Tailândia, na África do Sul e no Irã (ITU, 1999).

Precisamos, porém, evitar que uma superestimativa das potencialidades que oferecem essas tecnologias seja produzida em detrimento da avaliação do papel do professor. Essas tecnologias precisam sempre ser vistas como ferramentas e recursos de apoio para os professores, e nunca como substituto do professor. A relação pessoal e real docenter/aluno é fundamental e nunca poderá ser substituída por um relacionamento máquina/usuário.

Com esta nota de advertência, o que as instituições de educação superior e os seus professores não podem fazer é resistir ao uso dessas tecnologias, ou rejeitá-las, pois quando bem utilizadas ampliam consideravelmente o acesso à informação e ao intercâmbio acadêmico, além do seu raio de ação docente. Precisamos aproveitar o grande potencial educacional das novas tecnologias.

O desafio da *geração do conhecimento* envolve universidades, pois na América Latina elas são as instituições responsáveis pela maior parte dos pesquisadores e da atividade científica. Isso mostra o papel fundamental que têm as universidades nesses países no que concerne às tarefas de pesquisa e de promoção do conhecimento científico e tecnológico. No caso da América Latina, estima-se que mais de 80% das atividades de pesquisa e desenvolvimento são feitas pelas universidades, especialmente as públicas. Por isso, analisar a estrutura dos sistemas de educação superior e as suas condições, que podem ou não estimular as atividades voltadas para a promoção da pesquisa científica e a apropriação do conhecimento, é um esforço relacionado diretamente com as possibilidades existentes em cada país de criar um Sistema Nacional de Inovação genuíno, que

lhe permita elevar seu nível científico e tecnológico e melhorar sua posição relativa nos mercados abertos e competitivos que promovem os tratados de livre comércio e o fenômeno da globalização. As instituições de educação superior têm, *inter alia*, a tarefa de formar a “alta inteligência” requerida para a ciência e para a tecnologia.

As mudanças econômicas ocorridas em escala mundial, as modificações introduzidas na organização empresarial e as novas formas de trabalho e de produção obrigam os países pobres a adquirir a capacidade de participar ativa e criticamente da criação e da gestão do conhecimento e das tecnologias, para aprimorar as condições de vida dos seus povos.

Isso não pode ser alcançado sem um Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia que permita a pesquisa básica, orientada e aplicada, assim como a introdução do Sistema Nacional de Inovação que torne disponível para a sociedade, rapidamente, os progressos da ciência, da tecnologia e de todas as formas de criatividade intelectual.

Isso significa que a pesquisa sobre a problemática dos sistemas e estruturas da educação superior, as relações entre esta e o desenvolvimento científico e tecnológico, assim como os vínculos entre universidades, Estado, sociedade em geral e os setores produtivos em particular constitui, evidentemente, uma prioridade na agenda do presente debate sobre a educação superior:

É importante promover um relacionamento mais estreito e mutuamente benéfico entre os setores universitário e produtivo. Em vários países latino-americanos, existe atualmente completo hiato e ignorância recíproca entre essas esferas. De modo geral, o setor produtivo e industrial não toma conhecimento do trabalho feito nas universidades no campo da pesquisa e suas possíveis aplicações tecnológicas. Ele vive de tecnologias importadas nas quais deposita toda a confiança. O aparelho produtivo, que basicamente gera e exporta matérias-primas não processadas, usualmente não procura tecnologias avançadas ou sofisticadas. Além disso, os representantes do setor empresarial tendem a menosprezar a qualidade e a importância da pesquisa universitária local, vista como pouco promissora no que se refere à maior produtividade de suas empresas.

As relações entre educação superior e mundo do trabalho, setor produtivo e sociedade civil, de modo geral, são outros dos desafios enfrentados pela educação superior:

O tema das relações entre universidade e setor produtivo está estreitamente relacionado com a pertinência da educação superior, a saber, sua capacidade de responder às necessidades de todos os setores da sociedade, entre eles ao mundo do trabalho ou emprego. Sem dúvida, as instituições de educação superior precisam ver com muita atenção a natureza mutável do mundo do trabalho e, em lugar de preparar os trabalhadores para tarefas específicas devem prepará-los para a “empregabilidade”, analisando as principais tendências do trabalho. Como o documento preparado para a Mesa Redonda da

Conferência Mundial sobre “As Exigências do Mundo do Trabalho” deixou claro: a “empregabilidade” requer ênfase nas capacidades e flexibilidade na formação. O que se reflete no planejamento do currículo:

Está claro: as vozes mais incisivas afirmam que os graduados devem adquirir competências gerais, devem cultivar habilidades sociais e comunicativas, devem ser preparados para o empreendedorismo e, por último, mas não menos importante, devem ser flexíveis (UNESCO, 1998).

Embora o mercado de trabalho demande habilidades cognitivas básicas, ele atribui também grande importância às habilidades afetivas e comportamentais. O perfil do profissional universitário desenhado pelos estudos da Organização Europeia para a Cooperação e o Desenvolvimento (OCDE) é o de um profissional preparado dentro de um currículo flexível, com capacidade cognitiva de resolução de problemas, adaptável às mudanças e a novos processos tecnológicos, com boa dose de criatividade e atitude mental que aceite a educação por toda a vida. Segundo Miguel Angel Escotet:

Em suma, a principal transformação profissional à nossa frente vai exigir padrão interdisciplinar mais elevado, revitalização do grupo de disciplinas relacionadas com a ética, a estética e a comunicação, e mudança na atividade do professor e do estudante, quando se trata de mudar a idéia de uma educação final para a educação ao longo de toda a vida. Em outras palavras, o profissional do futuro estará preso por toda a vida a educação, e educação e trabalho estarão de mãos dadas, e não uma às expensas do outro (ESCOTET, 1998).

Finalmente, cabe mencionar o desafio da *internacionalização da educação superior*, reflexo da natureza global do conhecimento, da pesquisa e da aprendizagem. Nas palavras de Jocelyn Gacel-Ávila, “a internacionalização da educação superior é a resposta dada pelos acadêmicos para compensar os efeitos homogeneizantes e desnacionalizantes da globalização” (GACEL-ÁVILA, 2003). Mas, é também “um recurso adicional para treinar cidadãos críticos e bem preparados, que atuem com proficiência em um contexto globalizado²⁰”.

Todos esses desafios, que promovem “novas culturas”, levam necessariamente a transformações que afetam as tarefas da educação superior (missão, organização, estruturas acadêmicas, métodos de ensino-aprendizagem, trabalho individual etc.). Essas mudanças devem ser incorporadas no replanejamento dos currículos, que representam uma medida efetiva do grau de transformação sofrido por qualquer instituição universitária em particular. Afinal de contas, uma universidade é o seu currículo.

No nível mundial e principalmente nas últimas décadas, se observa uma busca constante por novas formas de organização acadêmica que permitam à educação superior

20. GACEL-ÁVILA, 2003, p. 19 e segs.

responder melhor às exigências da sociedade e uma melhor adaptação ao seu papel em relação à natureza da ciência contemporânea.

Há uma estreita relação histórica entre a classificação das ciências e as estruturas acadêmicas das universidades. Como é natural, a estrutura das primeiras universidades medievais mostra, nas suas origens, uma divisão de trabalho de acordo com as disciplinas que na época tinham adquirido fisionomia própria: medicina, direito, teologia e artes liberais. No século XVII, a influência da filosofia positivista renovou a educação, introduzindo métodos experimentais, porém propiciou excessivo profissionalismo, desarticulando a unidade institucional dos antigos claustros. Seu melhor exemplo era a universidade francesa organizada por Napoleão – mero conglomerado de escolas profissionais.

A estrutura puramente profissionalista, em que cada faculdade ou escola correspondia a uma carreira específica, foi em grande parte superada com a introdução do conceito de departamento, de origem norte-americana, reunindo no mesmo lugar os cursos, professores e equipamento pertencentes a uma dada disciplina, que antes estavam dispersos pelas várias escolas. A departamentalização representou assim um progresso, pois permitiu que as disciplinas fundamentais fossem cultivadas por si mesmas, independentemente das respectivas aplicações profissionais, e facilitou a extensão das áreas de conhecimento cobertas pelas universidades.

Os riscos da departamentalização não tardaram a ser percebidos, dado o perigo de uma compartimentalização rígida, que acentua a fragmentação do conhecimento em pequenas comunidades de cientistas voltados para a superespecialização e a auto-suficiência. No debate contemporâneo sobre esse tema, tem-se enfatizado que a departamentalização responde à organização de disciplinas isoladas, contrariando o espírito da ciência e da pesquisa contemporâneas, que é essencialmente multidisciplinar ou interdisciplinar. Critica-se também a possibilidade de que a departamentalização possa deixar a produção do conhecimento nas universidades nas mãos das empresas.

Sobretudo nos últimos anos, tudo isso tem levado à busca de novos elementos estruturais para a organização acadêmica das instituições de educação superior. A convicção de que os problemas complexos da sociedade contemporânea não podem ser resolvidos fora de uma perspectiva interdisciplinar faz com que o ponto crucial das reformas acadêmicas seja hoje como combinar os elementos estruturais da universidade de modo a que a sua organização promova e facilite essa interdisciplinaridade, que é a forma contemporânea de exercer o ofício universitário.

2.1. Os novos paradigmas para os processos de ensino-aprendizagem

Quando ocorreu o que se chamou de *revolução copernicana*, implicando mudança de ênfase dos processos de ensino para os de aprendizagem, essa mudança foi acompanhada por interesse renovado nas teorias ou paradigmas de aprendizagem.

Falamos em *mudança de ênfase* para indicar que com os processos de transmissão do conhecimento focalizados na aprendizagem, ou na pessoa a ser educada, no aprendiz, no aluno, isso não significa esquecer ou diminuir a importância dos processos de ensino e muito menos a importância do professor. O que acontece é que o professor deixa de ser o centro principal do processo, que passa a ser o aluno, porém ele não se afasta, mas passa a atuar como guia, tutor, promotor de aprendizagem, capaz de gerar nas salas de aula um ambiente de aprendizagem. Podemos mesmo dizer que os professores se tornam co-aprendizes com seus alunos, mas não desaparecem nem deixam de ser importantes na relação professor/aluno, que está na base de qualquer processo de ensino-aprendizagem.

O atual processo de transformação busca superar o conceito da educação como mera *transmissão/acumulação* de conhecimento e informação. Isso torna a crise da educação, em grande parte, uma crise do modelo pedagógico tradicional.

Este modelo precisa ser reformado, tendo em vista o fato indiscutível do crescimento acelerado do conhecimento contemporâneo, acompanhado de sua rápida obsolescência, como também em face de outra realidade como o deslocamento do sistema escolar como único supridor de educação, com o advento da *escola paralela* da mídia de massa e a rápida disseminação da informação, com o recurso das modernas tecnologias. Não pode haver dúvida de que esses fenômenos modificam necessariamente o modelo pedagógico e o papel do professor universitário.

Estes desafios da aprendizagem provocam respostas acadêmicas que formam o núcleo dos presentes processos de transformação da universidade e devem inspirar modelos educacionais e acadêmicos. Essas respostas são:

- a adoção do paradigma do aprender a aprender;
- a mudança da ênfase, na relação ensino-aprendizagem para os processos de aprendizagem;
- o novo papel dos docentes, face ao protagonismo dos discentes na construção do conhecimento significativo;
- a flexibilidade dos currículos e toda a moderna teoria curricular aplicada ao replanejamento dos planos de estudo;
- a promoção de maior flexibilidade nas estruturas acadêmicas;
- o sistema de créditos;
- a estreita inter-relação entre as funções básicas da universidade (docência, pesquisa, extensão e serviços);
- a redefinição das competências profissionais;

- a re-engenharia institucional e a gestão como componente normal da administração universitária;
- a autonomia universitária responsável;
- o processo de vinculação com a sociedade e com seus diferentes setores (produtivo, de trabalho, empresarial etc.).

Diz-se que a aprendizagem — ou os diferentes tipos de aprendizagem — representa a essência da universidade contemporânea. A pergunta, então, é o que fazer com a prática docente para criar condições que levem a uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos. David Ausubel afirma que “há associação estreita entre saber como os alunos aprendem e o que fazer para ajudá-los a aprender melhor” (AUSUBEL, 1969, 1968). Em suma, a aprendizagem é um processo ativo de construção do conhecimento vivido no seu interior (a estrutura cognitiva) pela pessoa que aprende.

Tudo isso aponta como competências básicas para o aprendizado contemporâneo e estratégico o que se segue:

- capacidade reflexiva e crítica;
- capacidade de solução de problemas;
- capacidade de adaptação a novas situações;
- capacidade de selecionar a informação relevante nas áreas de trabalho, cultura e exercício da cidadania, que lhe permite tomar decisões corretas;
- capacidade de continuar aprendendo em contextos de mudança tecnológica e sociocultural acelerada, com a permanente expansão do conhecimento;
- capacidade de buscar espaços intermediários de conexão entre os conteúdos das várias disciplinas, de modo a realizar projetos que envolvam a aplicação de conhecimentos ou procedimentos próprios de diversas matérias;
- capacidade de apreciar a leitura e a escrita, o exercício do pensamento e a atividade intelectual, de modo geral.

A educação precisa promover a formação de indivíduos cuja interação criativa com a informação os levem a construir conhecimento. O ensino consiste essencialmente em fornecer assistência ajustada à atividade construtivista dos alunos, com o objetivo de promover a aprendizagem pela compreensão. Em cada aula em que se desenvolve um processo de ensino-aprendizagem, se realiza uma construção conjunta entre professor e alunos, que é única e irreproduzível. Assim, o ensino é um processo de criação e não apenas de repetição.

Esses novos paradigmas educacionais e pedagógicos se fundamentam nas contribuições da psicologia e da ciência cognitiva contemporâneas, sobre como o ser humano

aprende, e nos levam a reconhecer que o estudante precisa não só adquirir informação como também aprender estratégias cognitivas, isto é, procedimentos para adquirir, recuperar e usar a informação.

2.2. A dimensão ética da educação superior e a pesquisa na sociedade contemporânea

A educação superior e, mais concretamente, as universidades, devem assumir um compromisso com a ética. A Declaração Mundial sobre Educação Superior, aprovada em Paris em 1998, determina que todas as funções universitárias – ensino, pesquisa e extensão – devem ser exercidas com uma dimensão ética. Isto é, sujeitar todo o seu trabalho às exigências éticas. Para Federico Mayor, essa dimensão

assume hoje uma preeminência especial, no amanhecer de um novo século, época de rápida mudança que afeta quase todas as áreas da vida individual e coletiva, e que ameaça apagar nossos pontos de referência e destruir os fundamentos morais que permitam às novas gerações construir o futuro (MAYOR ZARAGOZA, 2001).

Por sua vez, a Declaração sobre a Educação Superior na América Latina e no Caribe (Havana, novembro de 1996) afirmou o seguinte:

O conhecimento é um bem social que só pode ser produzido, transmitido, criticado e recriado em benefício da sociedade, em instituições plurais e livres que gozem de plena autonomia e liberdade acadêmica na busca de soluções as demandas, necessidades e carências da sociedade, a qual deve prestar contas como condição necessária para o pleno exercício da autonomia. A educação superior só será capaz de cumprir tão importante missão se exigir de si mesma a mais alta qualidade. Para esse fim, avaliação contínua e permanente é, na verdade, instrumento do maior valor.

Finalmente, é apropriado reproduzir os conceitos incluídos na Declaração sobre a Ciência e o Uso do Conhecimento Científico²¹, relacionados com a dimensão ética do conhecimento:

As nações e os cientistas do mundo são convocados a reconhecer a urgência da utilização do conhecimento colhido em todos os campos da ciência, de forma responsável, para tratar de todas as necessidades e aspirações humanas sem usar mal esse conhecimento.

Certas aplicações da ciência podem ser prejudiciais aos indivíduos e à sociedade, ao ambiente e à saúde humana, chegando talvez até mesmo a ameaçar a continuidade da espécie humana, e que a contribuição da ciência é indispensável à causa da paz e do desenvolvimento, bem como à segurança global. Os cientistas, com outros atores importantes têm a responsabilidade especial em evitar as aplicações científicas eticamente erradas, ou com impacto negativo.

21. Declaração aprovada pela Conferência Mundial sobre a Ciência, Budapeste, Hungria, 26 de junho a 1º de julho de 1999 (UNESCO, 1999b).

A Conferência advogou pela

necessidade de praticar e aplicar as ciências de acordo com exigências éticas apropriadas, desenvolvidas na base de um debate público fortalecido: cada país deve estabelecer medidas adequadas com relação à ética da prática da ciência e utilização do conhecimento científico e suas aplicações, (que) devem incluir procedimentos apropriados ao tratamento de discordâncias e dos dissidentes de forma justa e efetiva. A Comissão Mundial sobre a Ética do Conhecimento Científico e da Tecnologia Científica da UNESCO poderia, neste particular, oferecer um meio de interação.

3. Cinco anos após a Conferência Mundial sobre Educação Superior (Paris, outubro de 1998)

3.1. A Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI como bússola orientadora dos processos de transformação

Para analisar o impacto na América Latina e no Caribe da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, cinco anos depois, convém apresentar uma sinopse das suas principais orientações. Reproduzimos a seguir essa síntese elaborada por F.K. Seddoh, diretor da Divisão da Educação Superior da UNESCO²².

- (a) Desenvolver uma educação superior acessível igualmente a todos, na base do mérito.
- (b) Reconfirmar as missões fundamentais dos sistemas nacionais de educação superior (educar, capacitar, realizar pesquisa, contribuir para o desenvolvimento sustentável e para a promoção da sociedade como um todo).
- (c) Oferecer oportunidades para a educação superior e para a educação permanente.
- (d) Reforçar a função crítica e prospectiva da educação superior.
- (e) Oferecer essas atividades com o devido respeito dos padrões éticos.
- (f) Promover a liberdade acadêmica e a autonomia das instituições de educação superior, mantendo, ao mesmo tempo, sua responsabilidade para com a sociedade.

22. LÓPEZ SEGRERA; GROSSO; MUÑOZ, 2002, P. 191-193.

- (g) Promover um sistema de educação superior que seja relevante e adaptado às necessidades da sociedade.
- (h) Fortalecer os laços com o mundo do trabalho e basear sua orientação de longo prazo nos objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito pelas culturas e a proteção ambiental.
- (i) Promover a contribuição da educação superior ao sistema educacional como um todo.
- (j) Diversificar os modelos de educação superior e os métodos de formação de estudantes para atender à demanda sem prejudicar a qualidade.
- (k) Fortalecer a função de pesquisa na educação superior.
- (l) Promover uma cultura de avaliação.
- (m) Promover a formação e a experiência do pessoal, de acordo com as Recomendações de 1997 relativas à Condição do Pessoal Docente da Educação Superior.
- (n) Promover a participação dos estudantes como principais parceiros e participantes responsáveis na renovação da educação superior.
- (o) Garantir a participação da mulher na educação superior, especialmente no que diz respeito à tomada de decisões.
- (p) Aproveitar o potencial disponível das novas tecnologias de informação e comunicação para a renovação da educação superior, ampliando e diversificando a circulação e a construção do conhecimento e da informação tendo em vista um público mais amplo.
- (q) Reafirmar o estatuto de serviço público da educação superior, ainda que em alguns casos a participação do setor privado possa ser necessária.
- (r) Reafirmar a dimensão internacional da educação superior como elemento inerente à sua essência.
- (s) Reafirmar a importância da aplicação de normas regionais e internacionais para o reconhecimento de estudos e diplomas.
- (t) Promover nos participantes um sentido pertencimento a um empreendimento comum processo de formulação de políticas nacionais.

3.2. O impacto cinco anos depois das conclusões da Conferência Mundial na América Latina e no Caribe

O estudo mais recente e mais abrangente sobre o impacto das orientações da Declaração Mundial sobre a Educação Superior na América Latina e no Caribe é o realizado, por incumbência da UNESCO, por Francisco López Segrera (abril de 2002).

Nesta secção, nos limitaremos a reproduzir as principais conclusões de López Segrera, com base nas respostas recebidas ao questionário com 17 perguntas fundamentais sobre o *follow-up* das conclusões da Conferência Mundial. Participamos na elaboração do questionário dirigido a especialistas da educação superior da América Latina e aos líderes das principais redes e cátedras sobre educação superior. López Segrera consultou também as páginas *web* de numerosas universidades do continente além de consultar os mais reputados grupos de discussão da região nesta matéria, tais como Cesu (Unam), Riseu (México, Unam), Cinda (Chile), Cepes (Universidade de Havana) e os membros do grupo de pesquisa sobre a educação superior da Clacso.

Vamos apenas reproduzir a seguir, um resumo das conclusões de López Segrera, incluídas em seu livro *Educación Permanente, Calidad, Evaluación y Pertinência* escrito com a colaboração de José Luis Grosso e Manuel Ramiro Muñoz (coleção Sapiencia no 8, editado pela UNESCO e pela Universidade de San Buenaventura, Cali, Colômbia, outubro de 2002) o qual assinalam o impacto da Conferência Mundial:

- (a) Avanços parciais foram alcançados na busca da igualdade de acesso – a criação e o fortalecimento das universidades indígenas, percentuais de matrícula de estudantes com bolsas de estudo nas universidades particulares, bolsas nas universidades públicas para os setores de baixa renda – mas há carência geral nas políticas governamentais, de modo geral, no sentido da correção do hiato existente entre ricos e pobres em relação ao acesso à educação superior.
- (b) A Conferência Mundial teve substancial impacto no esclarecimento e no fortalecimento das missões fundamentais das instituições de educação superior. No entanto, a maioria dessas entidades acadêmicas está interessada no ensino e não na pesquisa e na produção de conhecimento.
- (c) Nas respostas ao questionário, houve unanimidade no reconhecimento de que a educação permanente não tem sido assumida na região, embora seja mencionada em muitos artigos de especialistas e em conferências, por reitores e ministros da Educação, e a despeito de constituir tarefa fundamental da educação superior. Por um lado, há poucas oportunidades de acesso à educação superior pelos pobres, é ainda mais difícil garantir a educação ao longo da vida com métodos tradicionais ou virtuais.
- (d) A função crítica tem sido salientada devido ao debate frutífero promovido pela Conferência Mundial e seus documentos preparatórios. No questionário, vários

líderes e especialistas afirmaram que o paradigma da UNESCO e sua agenda superaram e substituíram na América Latina e no Caribe a hegemonia do paradigma teórico do Banco Mundial e seus seguidores; outros disseram que a agenda da UNESCO pelo menos introduziu um corpo de conceitos alternativos, questionando o papel da privatização como panacéia para esse nível de educação.

- (e) Os esclarecimentos proporcionados pelo debate sobre os aspectos quantitativo e qualitativo da educação superior contribuíram para maior transparência e consolidação das normas éticas; não podemos afirmar, porém, que essas normas sempre prevaleceram.
- (f) De acordo com várias respostas ao questionário, o processo liderado pela UNESCO na América Latina e no Caribe, entre 1996 e 1998 e no período de aplicação dos princípios da Conferência Mundial assim como, em particular, os documentos e conferências da UNESCO tiveram efeito positivo com respeito à responsabilização das universidades e a transformação da autonomia no sentido tradicional para a autonomia com responsabilidade social. Por outro lado, a simples orientação pelo mercado, adotada por muitas universidades privadas, e de outro lado o conceito tradicional de autonomia empresarial, são considerados por muitos autores como alguns dos principais obstáculos à modernização da autonomia tradicional. A apropriação da lógica empresarial pelas instituições de ensino superior é uma perversão do conceito de autonomia e liberdade acadêmicas. A universidade deixa de ser uma instituição da sociedade e para a sociedade, tornando-se uma instituição de e para os membros da comunidade acadêmica. Por outro lado, muitas pseudo-universidades se desenvolveram como universidades privadas. Pior ainda, algumas empresas universitárias com excelência nas suas áreas de atuação carecem de formação em valores.
- (g) A relevância, considerada como a capacidade dos sistemas e instituições de educação superior de responder às várias demandas locais, das regiões, dos países e do mundo em geral e a pertinência foram alcançadas em algumas dessas instituições, mas há falta generalizada de políticas nacionais adequadas para a promoção desses princípios.
- (h) Segundo alguns autores (GARCÍA GUADILLA, 1997), o debate sobre a função social das universidades está evoluindo para a questão de como estabelecer laços estreitos entre as universidades e o mundo do trabalho. Não obstante, o autor considera que o relacionamento entre universidade e sociedade deveria ultrapassar o aspecto universidade/setor produtivo, e desenvolver sua missão de produção de conhecimento e formação de profissionais e especialistas, extendendo seus serviços a todos os setores da sociedade – incluindo aqueles excluídos por razões econômicas ou outros motivos – a fim de preencher a sua missão. A Reunião Consultiva UNESCO-Caricom sobre a Educação Superior no Caribe enfatizou a necessidade de uma abordagem proativa, que extenda os currículos universitários com um foco mais

amplo do que a simples orientação do mercado. A carência de políticas nacionais adequadas e o conceito tradicional de autonomia, entre outros fatores, resultaram na formação de empresas universitárias, visando ganhos e lucros como o objetivo do ensino, e não valores. Esse novo tipo de universidade tem boas ligações com o mundo do trabalho, e também com algumas universidades particulares sem-fins lucrativos (como as universidades católicas); de modo geral, porém, os vínculos da universidade pública tradicional com o mundo do trabalho permanecem muito fracos, a despeito das realizações havidas em alguns casos.

- (i) A Conferência Mundial ajudou a promover o papel fundamental da educação superior no desenvolvimento do conjunto do sistema educacional.
- (j) Agora essa diversificação e a promoção do conjunto do sistema educacional são objetivos dos sistemas nacionais de educação superior e de muitas instituições de educação superior.
- (k) Nas respostas ao nosso questionário, assim como nos dados que possuímos, fica claramente estabelecido que nossas universidades são principalmente instituições de ensino e não de pesquisa. No entanto, a Conferência Mundial fortaleceu a convicção da importância da pesquisa nas instituições de educação superior.
- (l) O fenômeno mais importante com respeito às políticas governamentais no campo das instituições de educação superior na América Latina e no Caribe talvez seja a introdução de regras gerais para garantir certa porcentagem para o financiamento das universidades públicas, associadas a regras de avaliação introduzidas na educação privada; é uma situação diferente daquela da década de 1980, quando as universidades se beneficiaram de um mercado não regulamentado. A crescente complexidade dos sistemas nacionais de educação superior – seu volume, o crescimento acelerado do setor privado, variabilidade característica –, como chave para o desenvolvimento das nações e as limitações para manter-se à frente da sociedade da informação e do conhecimento fizeram com que os governos latino-americanos abandonassem sua posição de *laissez-faire*, típica da década de 1980 (quando a privatização era considerada como um paliativo para a expansão quantitativa sem controles de qualidade), e adotassem uma nova atitude com respeito à formulação de políticas destinadas a controlar a qualidade, mediante avaliação e certificação. O objetivo era conciliar a expansão com a qualidade sem interromper o processo de desenvolvimento das universidades particulares, criando políticas apropriadas e instrumentos para o seu controle. Muitas dessas mudanças na política governamental foram especialmente influenciadas pelas conferências e documentos da UNESCO, como também do Banco Mundial.

- (m) O pessoal docente da educação superior tem se beneficiado da crescente variedade de cursos tradicionais e virtuais, embora em muitos países a situação econômica dos professores universitários impeça alcançar este importante objetivo.
- (n) A Conferência Mundial teve uma influência positiva sobre a tendência regional – a partir da Reforma de Córdoba de 1918 – de promover a participação dos estudantes como principais parceiros co-responsáveis. Não há dúvida de que professores e estudantes são os protagonistas da educação superior.
- (o) A igualdade de gênero é uma realidade na distribuição dos estudantes, com uma maioria de mulheres em muitos casos. Nas posições de liderança, porém, como as de reitores, decanos e chefes de departamento, o sexo masculino é predominante.
- (p) O impacto da Conferência Mundial nesse campo se deu, entre outros fatores, por meio de programas implementados conjuntamente pelo Ilesalc e o Setor de Comunicação e Informação (CI). O surgimento de páginas na web e da educação virtual a distância foram também estimulados pelo Ilesalc-Ribe, assim como pelos principais *think-tanks* e redes.
- (q) Esta é uma das áreas onde a Conferência Mundial se fez mais sentir. Antes de iniciado o processo, o pensamento predominante no debate sobre a educação superior – sustentado pelos estudos do Banco Mundial e seus seguidores regionais ou por estudos na mesma linha de pensamento – era de que, tendo em vista sua taxa de retorno menor do que a educação primária e secundária, a educação superior devia ser privatizada, como solução genérica para a expansão quantitativa naquele nível. Os principais argumentos em favor da privatização eram os seguintes: parte dos recursos para a matrícula e outros serviços podem financiar bolsas destinadas a estudantes de baixa renda; pagar pelos seus estudos terá efeito positivo sobre os estudantes, que darão mais importância ao fato de estarem cursando uma universidade; as instituições de educação superior ficarão mais alertas à satisfação das necessidades estudantis e farão esforço adicional para oferecer educação de qualidade e relevância; o pagamento feito pelos estudantes complementar os fundos de outras fontes e a de caráter público. No entanto, em muitos casos, o financiamento público de universidades privadas tem feito com que elas se enriqueçam às custas do Estado.
- (r) Uma síntese dialética está sendo alcançada em parte como consequência desse novo paradigma da Conferência Mundial, que reforça o papel do Estado no processo de transformar a educação superior como estratégia fundamental para o desenvolvimento, a modernização e o *aggiornamento* da sociedade como um todo. Isto não significa tendência ao ecletismo, mas aprender com a experiência passada. O Banco Mundial está evoluindo na sua posição e agora afirma que o investimento na educação superior é crucial para o desenvolvimento. Por outro lado, o Estado – juntamente com os maiores líderes da educação superior na América

Latina e no Caribe – está convencido da necessidade de se proceder a uma avaliação e a uma maior diversificação das fontes de financiamento.

- (s) A dimensão internacional da educação superior; a importância de sua internacionalização, foi promovida pela Conferência Mundial, uma vez que esse processo fornecia aos principais atores da região um fórum multidimensional para debater os principais tópicos da educação superior nos níveis mundial, nacional, regional e sub-regional.
- (t) O reconhecimento dos graus e diplomas foi também promovido e enfatizado pelos processos acima descritos, especialmente nos países do Mercosul e na América Central.
- (u) A Conferência Mundial contribuiu para a criação, desenvolvimento e fortalecimento de redes de educação superior na região e no programa de Cadeiras UNITWIN-UNESCO. (LÓPEZ SEGRERA; GROSSO; MUÑOZ, 2002).

É apropriado mencionar, em conclusão, que, em junho de 2003, a UNESCO promoveu uma reunião de consulta sobre o seguimento da Conferência Mundial cinco anos após, razão pela qual o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, da UNESCO (Iesalc) preparou um relatório intitulado *Reforms and Innovation in Higher Education in Some Latin American and Caribbean Countries, 1998-2003* (UNESCO, 2003). Esse relatório chega à conclusão de que nos cinco anos transcorridos desde 1998 várias mudanças substanciais ocorreram na educação superior latino-americana, no sentido da sua modernização; além disso, houve maior sensibilização das comunidades acadêmicas, dos governos, do mundo empresarial e de outras organizações quanto ao papel que a educação superior deve ter na transformação das sociedades da América Latina e do Caribe.

De acordo com esse relatório, os principais aspectos presentes nos processos de modernização da educação superior na região, devido à influência da Conferência Mundial, são os seguintes:

- (a) desenvolvimento dos sistemas nacionais de avaliação e acreditação;
- (b) aumento no número das instituições de educação superior e diversificação das suas modalidades;
- (c) aumento e diversificação das associações e redes de universidades, como instrumento de cooperação;
- (d) uso das novas tecnologias de informação e comunicação para aprimorar o ensino e a pesquisa;
- (e) internacionalização; e
- (f) projetos para a cooperação entre a educação superior e o setor produtivo.

Referências bibliográficas

AMIN, S. *Capitalism in the age of globalization: the management of contemporary society*. London: Zed Books, 1997.

AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

_____. *Readings in School Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.

_____; ROBINSON, F. G. *School Learning: an introduction to educational psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.

BARNETT, R. *The Limits of Competence: knowledge, higher education and society*. Maidenhead, Reino Unido: Open University Press, 1994.

BRUNNER, J. J. *Globalización Cultural y Posmodernidad*, Fondo de Cultura Económica, Santiago, 1998.

_____. Peligro y promesa: la educación superior en América Latina. In: LÓPEZ SEGREIRA, F.; MALDONADO, A. (Coords.). *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico*. Cali: UNESCO, Boston Collage, Universidade de San Buenaventura, 2000.

BUARQUE, C. *La cortina de oro: los sustos técnicos y sociales de fin de siglo y un sueño para el próximo*, Brasília: Comunica, 1997. (Coleção utopos).

CÁRDENAS, A. L. *Los Retos del Siglo XXI: sociedad del conocimiento y educación*. Caracas: FEDUPEL, s.d.

CASTELLS, M. *A Era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo, Paz e Terra, 1999. 3 v.

DELORS, J. (Coord.) *Educação: um tesouro a descobrir; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: UNESCO, Ed. Cortez, 1999.

ESCOTET, M. A. Wanted: a new deal for the universities. *The UNESCO Courier: a window open on the world*, v. 51, n. 9, p. 24-27, 1998.

FERRER, A. La globalización, la crisis financiera y América Latina. *Comercio Exterior*, México: v. 49, n. 6, jun. 1999.

GACEL-ÁVILA, J. *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara: Universidade de Guadalajara, 2003.

GARCÍA, D. R. T. La educación del futuro, *Paedagogium*, a. 1, n. 6, jul./ago. 2001.

GARCIA CANCLINI, N. *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

GARCÍA GUADILLA, C. *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. Caracas: CENDES, Nueva Sociedad, 1996.

_____. *Situación y principales dinámicas de transformación en la educación superior en América Latina*. Caracas: UNESCO-CRESALC, 1996.

GIBBONS, M., et al. *The New Production of Knowledge: the dynamic of science and research in contemporary societies*. Londres: Thousand Oaks, Nova Delhi, Sage, 1994.

GÓMES BUENDIA, H. La educación: la agenda del siglo XXI. In: _____. *Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: TM Editores, 1998.

HARVEY, D. *The Condition of Postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*. Cambridge, MA: Blackwell, 1990.

IANNI, O. *Teorías de la globalización*. 4. ed. México: Siglo XXI, UNAM, 1999.

ITU. *World Telecommunication Development Report*, 1999. Geneva: ITU, 1999.

LEMASSON, J. P.; CHIAPPE, M. *La Investigación universitaria en América Latina*, Caracas: UNESCO- IESALC, 1999.

LICHA, I. *La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI: los desafíos de la globalización*. México: UDUAL, 1996. (Coleção UDUAL; 7).

LÓPEZ SEGRERA, F. *Globalización y educación superior en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, 2001.

_____; GROSSO, J. L.; MUÑOZ, M. R. *Educación permanente, calidad, evaluación y pertinencia*. Cali: UNESCO, Universidade de San Buenaventura, 2002. Coleção sapiencia; 8).

_____ et al. *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico*. Cali: UNESCO, Boston College e Universidade de San Buenaventura, 2000.

MAYOR ZARAGOZA, F. *The World Ahead: our future in the making*. Paris: Zed, UNESCO, 2001.

MEDINA ECHAVARRÍA, J. *Filosofía, educación y desarrollo*. México: Siglo XXI, 1967.

MOLLIS, M.(Ed.). *Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas? la cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

MORIN, E. *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris: UNESCO, 1999.

_____ *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Caracas: UNESCO-IESALC, FACES/UCV, 2000.

MORLES, V. *La educación de postgrado en el mundo: estado actual y perspectivas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1991.

ORDÓÑEZ SALAZAR (Ed.). *El rol de la universidad en el siglo XXI*. Tacna, Peru: UNESCO, Universidade Nacional Jorge Basadre Gruhmann, 2002.

PNUD. *Relatório de desenvolvimento humano*, 1999. Brasília: Pnud, 2000.

POPPER, K. R. *Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul, 1978.

PRIGOGINE, I. *The Arrow of time and the end of certainty*. In: BINDÉ, J. *Keys to the 21st Century*. Paris: UNESCO; New York: Berghahn Books, 2001. p. 4-9

RIFKIN, J. *The Age of Access*. New York: Penguin Putnam, 2000.

RIVERO, J. *Educación y exclusión en América Latina: reformas en tiempo de globalización*. Buenos Aires: Miño & Dávila, 1999.

STIGLITZ, J. *Globalization and Its Discontents*. New York: W.W Norton & Co., 2002.

TEDESCO, J. C. *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: UNESCO-CRESALC, 1998.

_____. *Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior*. Manáguá: UOPOLI, 2002.

_____. *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: UDUAL, 2003. (Coleção UDUAL; 13).

_____. *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde América Latina*. Manáguá: HISPAMER, 2001.

_____; LÓPEZ SEGRERA, F. (Coords). *La educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas: UNESCO-IESALC, 1998.

UNESCO. *Declaração de Santo Domingo: a ciência para o século XXI; uma visão nova e uma base de ação*, Conferência Mundial sobre Ciências, Santo Domingo, 10-12 mar. 1999. Santo Domingo: UNESCO, 1999a.

_____. *Declaração sobre a Ciência e o Uso do Conhecimento Científico*: Conferência Mundial sobre Ciências, Budapeste, 1 jul. 1999. Budapeste: UNESCO, 1999b.

_____. *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*. Paris: UNESCO, 1995.

_____. *Reforms and Innovation in Higher Education in Some Latin American and Caribbean Countries, 1998-2003*. Caracas: UNESCO-IESALC, 2003.

_____. *World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action; Paris; 1998*. Paris: UNESCO, 1998.

VESSURI, H. M. C. (Coord.). *La Academia va al mercado: relaciones de científicos académicos con clientes externos*. Caracas: Fondo FINTEC, 1995.

_____. *Ciencia, tecnología y sociedad en América Latina*. Caracas: ALAS, 1994.

WORLD BANK. *Constructing Knowledge Societies: new challenges for tertiary education*. Washington, D.C.: World Bank, Mar. 2002.

_____; UNESCO. *Task Force on Higher Education and Society: higher education in developing countries, peril and promise*. Washington, D.C.: World Bank, UNESCO, 2000.

YARZÁBAL, L. *Consenso para el cambio en la educación superior*, Caracas: UNESCO-IESALC, 1999.

_____. La educación superior en la sociedad contemporánea. *Universidad y Sociedad: Revista do Conselho Nacional de Universidades*. Manágua: n. 10, set. 2002.