

EDUCAÇÃO SUPERIOR
EM UM TEMPO DE
TRANSFORMAÇÃO

Novas Dinâmicas para a Responsabilidade Social



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR

Chanceler:

Dom Dadeus Grings

Reitor:

Joaquim Clotet

Vice-Reitor:

Evilázio Teixeira

Pró-Reitor de Administração e Finanças:

Paulo Roberto Girardello Franco

Pró-Reitora de Graduação:

Solange Medina Ketzner

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Jorge Luis Nicolas Audy

Pró-Reitor de Extensão Universitária:

João Dornelles Junior

Pró-Reitora de Assuntos Comunitários:

Jacqueline Poersch Moreira

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Carlos Hohlfeldt

Elaine Turk Faria

Gilberto Keller de Andrade

Helenita Rosa Franco

Jaderson Costa da Costa

Jane Rita Caetano da Silveira

Jerônimo Carlos Santos Braga

Jorge Campos da Costa

Jorge Luis Nicolas Audy (Presidente)

José Antônio Poli de Figueiredo

Jussara Maria Rosa Mendes

Lauro Kopper Filho

Maria Eunice Moreira

Maria Lúcia Tiellet Nunes

Marília Costa Morosini

Ney Laert Vilar Calazans

René Ernaini Gertz

Ricardo Timm de Souza

Ruth Maria Chittó Gauer

EDIPUCRS

Diretor: Jerônimo Carlos Santos Braga

Editor-chefe: Jorge Campos da Costa



FOPROP

Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das IES Brasileiras

MEMBROS DO DIRETÓRIO NACIONAL 2008/2009

Presidente:

Jorge Luis Nicolas Audy – PUCRS

Vice-Presidente:

Anísio Brasileiro de Freitas Dourado – UFPE

Secretário Executivo:

Maria Tereza Serrano Barbosa – UNIRIO

Coordenadora da Região Norte:

Núbia Maria de Vasconcelos Maciel – Unama

Vice-Coodenador da Região Norte:

Fernando Carvalho Silva – UFMA

Coordenadora da Região Nordeste:

Edna Maria da Silva – UFRN

Vice-Coodenadora da Região Nordeste:

Antonia Sherlânea Chaves Vêras – UFRPE

Coordenadora da Região Centro-Oeste:

Divina das Dores de Paula Cardoso – UFG

Vice-Coodenador da Região Centro-Oeste:

Cláudio Alves de Vasconcelos – UFGD

Coordenadora da Região Sudeste:

Marilza Vieira Cunha Rudge – UNESP

Vice-Coodenadora da Região Sudeste:

Protásio Ferreira e Castro – UNIGRANRIO

Coordenador da Região Sul:

Alamir Aquino Corrêa – UEL

Vice-Coodenador da Região Sul:

Cleber Cristiano Prodanov – FEEVALE

Representação das IES Públicas Federais:

Hélio Leães Hey – UFSM

Representação das IES Públicas Estaduais:

Carolina Joana da Silva – UNEMAT

Representação das IES Particulares:

Luiz Antônio Magalhães Pontes – UNIFACS

Representação das IES Comunitárias:

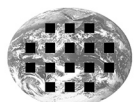
Vera Engler Cury – PUC Campinas

GUNI SERIES ON THE SOCIAL COMMITMENT OF UNIVERSITIES

EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UM TEMPO DE TRANSFORMAÇÃO

Novas Dinâmicas para a Responsabilidade Social

TRADUÇÃO DE:
Vera Muller



GUNI

GLOBAL UNIVERSITY
NETWORK FOR INNOVATION

palgrave
macmillan



FOPROP

Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa
e Pós-Graduação das IES Brasileiras



ediPUCRS

Porto Alegre
2009

© GUNI 2009 – Global University Network for Innovation

Título original: *Higher education at a time of transformation*

Primeira publicação em 2009, pela Palgrave Macmillan – Divisão da St. Martin's Press LLC
17s Fifth Avenue, New York, NY 10010

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reimpressa, reproduzida ou utilizada de qualquer forma, nem por meios eletrônicos, mecânicos ou outros, hoje conhecidos ou futuramente inventados, inclusive fotocópia ou gravação, ou nenhum sistema de recuperação ou armazenamento de informações, sem a devida autorização prévia por escrito dos editores.

ISBN-13: 978-0-230-23337-9

Registro disponível em British Library e Library of Congress.

Edição em português publicada pela EDIPUCRS em 2009.

Tradução: Vera Muller – colaboração parcial de Juliana Solano

Revisão: Patrícia Aragão; Fernanda Lisbôa; Caren Capaverde

Capa: Vinícius Xavier (finalização)

Editoração: Supernova Editora

Impressão e acabamento: Gráfica EPECÊ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação superior em um tempo de transformação : novas dinâmicas para a responsabilidade social / trad. Vera Muller. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2009.
xxiv ; 226 p.

Tradução de: Higher education at a time of transformation.
ISBN 978-85-7430-909-5

1. Educação Superior. 2. Universidade e Sociedade. 3. Globalização.
4. Universidades – Fins e Objetivos. 5. Responsabilidade Social.
6. Desenvolvimento Humano. 7. Desenvolvimento Social.
8. Conhecimento (Educação). I. Muller, Vera.

CDD 378

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS



Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429
90619-900 – Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax.: (51)3320-3523
e-mail: edipucrs@pucrs.br

EDITOR-CHEFE GUNI

EQUIPE EDITORIAL

Cristina Escrigas	Diretor Executivo da GUNI
Bikas C. Sanyal	Editor de Educação Superior no mundo 2007. Credenciamento para a garantia da qualidade: O que está no jogo?
Peter Taylor	Editor de Educação Superior no mundo 3. Educação Superior: Novos desafios e funções emergentes de desenvolvimento humano e social
Elisenda Bru	Assistente de Projeto
Yazmín Cruz	Gestor do Projeto
Josep Lobera	Pesquisa
Francisco López-Segrera	Orientador acadêmico da GUNI

OS AUTORES DE CONTRIBUIÇÕES INCLUÍDOS NESTA SÍNTESE

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO 2006. O FINANCIAMENTO DAS UNIVERSIDADES

Nome	País	Instituição
Akira Arimoto	Japão	Universidade de Hiroshima
Fahima Charafeddine	Líbano	Universidade Libanense
Jesús M. de Miguel	Espanha	Universidade de Barcelona
Miguel Ángel Escotet	Espanha	Universidade Deusto
Carmen García-Guadilla	Venezuela	Centro para Desenvolvimento de Estudos
Arthur M. Hauptman	EUA	Consultor
Bruce Johnstone	EUA	Universidade do Estado de Nova Iorque
Jane Knight	Canadá	Instituto para Estudos de Ontário
Alma Maldonado	México	Universidade do Arizona
Michaela Martin	França	Instituto Internacional para o Planejamento da Educação
Jan Sadlak	Romênia	UNESCO – Centro Europeu de Educação Superior
Jamil Salmi	Marrocos	Banco Mundial
Bikas C. Sanyal	Índia	Instituto Internacional para o Planejamento da Educação
Damtew Tefera	Etiópia	Fundação Internacional da Ford de Bolsas de Estudo
Maureen Woodhall	Reino Unido	Universidade de Londres
Jandhyala B. G. Tilak	Índia	Instituto Nacional de Planejamento e Administração da Educação

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO 2007. CREDENCIAMENTO PARA A GARANTIA DA QUALIDADE: O QUE ESTÁ NO JOGO?

Nome	País	Instituição
Abdel Bagi A.G. Babiker	Sudão	Universidade do Kuwait
Colin Brock	Reino Unido	Universidade de Oxford
José Días Sobrinho	Brasil	Universidade de Sorocaba
Judith S. Eaton	EUA	Conselho para o Reconhecimento do Ensino Superior
Elaine El-Khawas	EUA	Universidade George Washington
Jacques Hallak	França	Instituto Internacional para o Planejamento da Educação
Jane Knight	Canadá	Instituto para Estudos em Educação de Ontário
Michaela Martin	França	Instituto Internacional para o Planejamento da Educação
Francisco Michavila	Espanha	Cátedra da UNESCO da Universidade de Política e Gestão da Universidade Técnica de Madrid
Peter Okebukola	Nigéria	Universidade do Estado de Lagos
Muriel Poisson	França	Instituto Internacional para o Planejamento da Educação

Nome	País	Instituição
Marco Antonio Rodrigues Dias	Brasil	Universidade das Nações Unidas
Jamil Salmi	Marrocos	Banco Mundial
Bikas C. Sanyal	Índia	Instituto Internacional para o Planejamento da Educação
Alenoush Saroyan	Canadá	Universidade McGill
Juma Shabani	Zimbábue	Filial da UNESCO em Harare
Mala Singh	África do Sul	Universidade Aberta
Antony Stella	Índia	Agência de Qualidade das Universidades Australianas
Stamenka Uvalić-Trumbić	Sérvia	Seção da UNESCO para a Reforma, Inovação e Qualidade
Hans J. A. van Ginkel	Holanda	Universidade Utrecht
Silvia Zamorano	Espanha	Cátedra da UNESCO da Universidade de Política e Gestão da Universidade Técnica de Madrid

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO 3. EDUCAÇÃO SUPERIOR: NOVOS DESAFIOS E FUNÇÕES EMERGENTES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL

Nome	País	Instituição
Philip Altbach	EUA	Centro para o Ensino Superior Internacional, Faculdade Boston
Richard Bawden	Austrália	Universidade do Oeste de Sidney
Federico Mayor Zaragoza	Espanha	Fundação para a Cultura da Paz
Teboho Moja	África do Sul	Universidade de Nova Iorque
Deepak Nayyar	Índia	Universidade Jawaharlal Nehru
Rajesh Tandon	Índia	Sociedade para a Pesquisa Participativa na Ásia
Peter Taylor	RU	Instituto de Desenvolvimento de Estudos
Hebe Vessuri	Venezuela	Instituto Venezuelano para Pesquisa Científica
Aziza Bennani	Marrocos	Embaixador do Marrocos na UNESCO
L. David Brown	EUA	Centro para Organizações Sem Fins Lucrativos, Universidade de Harvard
Jean-Marie De Ketele	Belgica	Universidade Católica de Louvaine
Gerard Delanty	Irlanda	Universidade de Sussex
Alma Herrera	México	Rede Pública de Macrouiversidades da América Latina e Caribe
Leo Jansen	Holanda	Universidade de Tecnologia de Delft
Sheila Jasanoff	EUA	Universidade de Harvard
John W. McArthur	EUA	Universidade de Colúmbia
Andrei Marga	Romênia	Universidade de Babeş-Bolyai
Deane Neubauer	EUA	Centro Leste-Oeste
Victor Ordoñez	Filipinas	Centro Leste-Oeste
Imanol Ordorika	México	Universidade Autônoma Nacional do México
Manuel Ramiro Muñoz	Colômbia	IESALC/UNESCO
Jeffrey D. Sachs	EUA	Universidade de Colúmbia
Boaventura de Souza Santos	Portugal	Universidade de Coimbra
Mary Stuart	RU	Universidade de Kingston
Charas Suwanwela	Tailândia	Universidade de Chulalongkorn
Josep Xercavins i Valls	Espanha	Universidade Politécnica da Catalunha
Anne Corbett	RU	Escola de Londres de Ciência Econômica e Política
Axel Didriksson	México	Governo da Cidade do México
Cornelia Dragne	Canadá	Universidade de Victoria
Budd Hall	Canadá	Centro para Estudos Globais, Universidade de Victoria
Goolam Mohamedbhai	Maurício	Associação das Universidades Africanas
Wang Yibing	China	GUNI da Ásia e Pacífico
Mohaya Zaytoun	Egito	Universidade de Al Azhar

COMITÊ EXECUTIVO DA GUNI

INSTITUIÇÕES FUNDADORAS

Georges Haddad	Diretor da Divisão do Ensino Superior, UNESCO
Konrad Osterwalder	Reitor da UNU
Antoni Giró Roca	Reitor da UPC

DIRETOR EXECUTIVO DA GUNI

Cristina Escrigas

ESCRITÓRIOS REGIONAIS

Peter Okebukola	Presidente da GUNI da África
Juma Shabani	Secretário da GUNI da África
Abdel Moneim Osman	Presidente da GUNI do Mundo Árabe
Abdel Bagi A.G. Babiker	Secretário da GUNI do Mundo Árabe
Wei Yang	Presidente da GUNI da Ásia e Pacífico
Plyasakol Sakolsatayadon	Vice-Presidente da GUNI da Ásia e Pacífico
Ding Jianmin	Diretor Executivo GUNI da Ásia e Pacífico
Wang Libing	Assistente-Chefe da GUNI da Ásia e Pacífico
Marianne Frenay	Presidente da GUNI da Europa e América do Norte
Rodolfo Pinto da Luz	Presidente da GUNI da América Latina
Giovanna Valenti	Secretário da GUNI da América Latina

SECRETARIA DA GUNI

Antoni Giró Roca	Presidente da GUNI
Cristina Escrigas	Diretor Executivo
Elisenda Bru	Assistente de Projeto
Miquel Cano	Apoio TIC
Ángels Cortina	Coordenador da Rede
Yazmín Cruz	Gestor do Projeto
Jacqueline Glarner	Gestor de Comunicação
Carlos González	Chefe de Inovação Tecnológica e de Comunicação
Josep Lobera	Pesquisa
Valtencir Maldonado	Coordenador do Observatório
Sònia Mascarell	Assistente de Projeto
Mariví Ordóñez	Administrador
Josep Coll	Coordenador Acadêmico
Francisco López-Segrera	Orientador Acadêmico

SUMÁRIO

LISTA DE BOAS PRÁTICAS, TABELAS E MAPAS	x	4.6 EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS INSTITUIÇÕES E A CRISE DE PARADIGMAS CIVILIZACIONAIS <i>Josep Xercavins i Valls</i>	46
LISTA DE ABREVIATURAS	xi	II.1.5 Implicações para a educação	49
GUNI (Rede Universitária Global para Inovação)	xiii	5.1 O OBJETIVO EDUCADOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO <i>Richard Bawden</i>	49
UNESCO	xvi	5.2 CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL <i>Peter Taylor</i>	52
UNIVERSIDADE DAS NAÇÕES UNIDAS (UNU)	xviii	5.3 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: O CAMINHO PARA FRENTE <i>Leo Jansen</i>	56
UNIVERSIDADE POLITÉCNICA DA CATALUNHA (UPC)	xx	5.4 TREINAMENTO PARA PROFISSÃO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: REQUISITOS EDUCACIONAIS PARA IMPERATIVOS PRÁTICOS <i>John W. McArthur e Jeffrey. D. Sachs</i>	57
APRESENTAÇÃO À EDIÇÃO EM PORTUGUÊS – PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)	xxii	5.5 MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E LIDERANÇA <i>Andrei Marga</i>	59
PREFÁCIO À EDIÇÃO EM PORTUGUÊS – PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)	xxiii	5.6 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A EXISTÊNCIA MULTICULTURAL: DESAFIOS ATUAIS E FUTUROS <i>Aziza Bennani</i>	60
NOTA METODOLÓGICA	xxiv	5.7 A UNIVERSIDADE E A CIDADANIA COSMOPOLITA <i>Gerard Delanty</i>	62
		5.8 O CONCEITO DE CIDADANIA GLOBAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR <i>Marie Stuart</i>	64
PARTE I		5.9 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR QUE SURGEM DO INTERCÂMBIO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E ANCESTRAL NA AMÉRICA CENTRAL E DO SUL <i>Manuel Ramiro Muñoz</i>	65
INTRODUÇÃO: Novas Dinâmicas para a Responsabilidade Social <i>Cristina Escrigas, Josep Lobera e Equipe Editorial</i>	1	II.1.6 Engajamento civil	68
		6.1 O ENGAJAMENTO CIVIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL <i>Rajesh Tandon</i>	68
PARTE II		6.2 ENGAJAMENTO EM PRÁTICA-PESQUISA PARA DESENVOLVIMENTO SOCIAL E HUMANO EM UM MUNDO EM GLOBALIZAÇÃO <i>L. David Brown</i>	70
SÍNTESE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO Educação Superior: Novos Desafios e Papéis Emergentes para o Desenvolvimento Social e Humano	21	II.1.7 Pesquisa	72
II.1 QUESTÕES GLOBAIS	23	7.1 O PAPEL DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS PARA UMA CONTRIBUIÇÃO ATIVA AO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E HUMANO <i>Hebe Vessuri</i>	72
II.1.1 Introdução	23	7.2 COMPROMETIMENTO COM A SOCIEDADE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE PESQUISA <i>Imanol Ordonika</i>	76
II.1.2 O contexto da educação superior	24	7.3 A CONTRIBUIÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DA PESQUISA <i>Charas Suwanwela</i>	78
2.1 TENDÊNCIAS POLÍTICAS E SOCIAIS DE GLOBALIZAÇÃO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR <i>Federico Mayor Zaragoza</i>	24	7.4 IMPLICAÇÕES ÉTICAS, AMBIENTAIS E SOCIAIS DOS DESAFIOS DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA PARA O FUTURO <i>Sheila Jasanoff</i>	78
2.2 GLOBALIZAÇÃO E MERCADOS: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR <i>Deepak Nayyar</i>	27	II.2 PERSPECTIVAS REGIONAIS	84
II.1.3 Educação Superior: papéis e desafios	31		
3.1 OS PAPEIS COMPLEXOS DAS UNIVERSIDADES NO PERÍODO DE GLOBALIZAÇÃO <i>Philip Altbach</i>	31		
II.1.4 As funções emergentes da educação superior	37		
4.1 O NOVO PAPEL DA EDUCAÇÃO GLOBALIZADA EM UM MUNDO GLOBALIZADO <i>Deane Neubaer e Victor Ordóñez</i>	37		
4.2 A RELEVÂNCIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR <i>Jean-Marie De Ketele</i>	39		
4.3 RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS UNIVERSIDADES <i>Alma Herrera</i>	41		
4.4 DESAFIOS INSTITUCIONAIS E IMPLICAÇÕES PARA AS IES: TRANSFORMAÇÃO, MISSÃO E VISÃO PARA O SÉCULO XXI <i>Teboho Moja</i>	42		
4.5 O PAPEL DAS UNIVERSIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA GLOBALIZAÇÃO ALTERNATIVA <i>Boa Ventura de Sousa Santos</i>	45		

PARTE III		
SÍNTESE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO EM 2006		
O Financiamento de Universidades	97	
III.1 QUESTÕES GLOBAIS	99	
1 INTRODUÇÃO	99	
2 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS <i>Bikas Sanyal e Michaela Martin</i>	100	
3 EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA: DA FILANTROPIA PARA LUCROS <i>Jandhyala B. G. Tilak</i>	106	
4 COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E UMA DESCRIÇÃO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR <i>Alma Maldonado-Maldonado</i>	111	
5 MECANISMOS DE ALOCAÇÃO DE RECURSOS NA EDUCAÇÃO DE 3º GRAU: TIPOLOGIA E AVALIAÇÃO <i>Jamil Salmi e Arthur M. Hauptmann</i>	115	
6 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PAPEL DAS TAXAS DE MATRÍCULAS E DO APOIO A ESTUDANTES <i>Maureen Woodhall</i>	122	
7 ACESSO E VIABILIDADE FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PAPEL DOS EMPRÉSTIMOS AOS ESTUDANTES <i>Bruce Johnstone</i>	123	
8 EDUCAÇÃO COMERCIAL ATRAVÉS DE FRONTEIRAS: IMPLICAÇÕES PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR <i>Jane Knight</i>	126	
9 GOVERNANÇA, CREDIBILIDADE E FINANCIAMENTO NA UNIVERSIDADE <i>Miguel Ángel Escotet</i>	129	
III.2 PERSPECTIVAS REGIONAIS	136	
PARTE IV		
SÍNTESE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO EM 2007		
Credenciamento para garantir qualidade: O que está em jogo?	151	
IV.1 QUESTÕES GLOBAIS	153	
1 INTRODUÇÃO	153	
2 GARANTIA DE QUALIDADE E PAPEL DO CREDENCIAMENTO: UMA DESCRIÇÃO GERAL <i>Bikas C. Sanyal e Michaela Martin</i>	154	
3 RAÍZES HISTÓRICAS E SOCIAIS DE REGULAMENTAÇÃO E CREDENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA GARANTIA DE QUALIDADE <i>Colin Brock</i>	160	
4 DESAFIOS INSTITUCIONAIS E POLÍTICOS DE CREDENCIAMENTO EM NÍVEL INTERNACIONAL <i>Hans. J.A. van Ginkel e Marco Antonio Rodrigues Dias</i>	165	
5 A POLÍTICA INTERNACIONAL DE GARANTIA DE QUALIDADE E CREDENCIAMENTO: DE INSTRUMENTOS LEGAIS A COMUNIDADES DE PRÁTICA <i>Stamenka Uvalic-Trumbic</i>	170	
6 TABELAS DE CLASSIFICAÇÃO COMO INSTRUMENTOS POLÍTICOS: A ECONOMIA POLÍTICA DE CREDIBILIDADE NA EDUCAÇÃO DE 3º GRAU <i>Jamil Salmi e Alenoush Saroyan</i>	175	
7 A GOVERNANÇA DE CREDIBILIDADE <i>Mala Singh</i>	180	
8 FRAUDE ACADÊMICA, CREDENCIAMENTO E GARANTIA DE QUALIDADE: APRENDENDO COM O PASSADO E DESAFIOS PARA O FUTURO <i>Jacques Hallak e Muriel Poisson</i>	184	
9 EDUCAÇÃO SUPERIOR ATRAVÉS DAS FRONTEIRAS: QUESTÕES E IMPLICAÇÕES PARA GARANTIA DE QUALIDADE E CREDENCIAMENTO <i>Jane Knight</i>	188	
10 ESPAÇO INTERNACIONAL DE CREDENCIAMENTO <i>Judith S. Eaton</i>	192	
IV.2 PERSPECTIVAS REGIONAIS	196	
IV.3 COMENTÁRIOS FINAIS	209	
PARTE V		
APÊNDICE ESTATÍSTICO		213

LISTA DE BOAS PRÁTICAS, TABELAS E MAPAS

BOAS PRÁTICAS

1	Alcançar desenvolvimento sustentável através da transformação curricular em instituições de ensino superior	89
2	Estabelecer um projeto de recursos educacionais disponíveis (Open Educational Resources – OER) na África do Sul	89
3	Construir no próprio local	90
4	Experiência educacional na cooperação do desenvolvimento	90
5	A experiência da Rede de Conhecimento Vivo	91
6	Grupo condutor para a sustentabilidade – <i>Steering Group for Sustainability (SGS)</i>	91
7	Projeto participativo e implantação do Plano de Sustentabilidade de 2015 da UPC	92
8	Centro Lagoa para reconhecimento, validação e certificação de competências para a educação de adultos	92
9	Rede Nacional Holandesa para o Desenvolvimento Sustentável nos Currículos de Educação Superior (DHO)	93
10	Treinamento e pesquisa para o desenvolvimento com base na comunidade	93
11	Um modelo de pesquisa e aprendizagem de serviços	94
12	Programa da Universidade Multicultural México (PUMC-UNAM)	94
13	Desafios e oportunidades para o serviço cívico com base na universidade	94
14	Inclusão de comprometimento social no papel e na organização das universidades da América Latina	95
15	Treinamento de profissionais em valores, atitudes e comportamento socialmente responsável	95
16	Um modelo de reforma financeira em uma instituição de ensino superior	139
17	Subsídios equivalentes para doações privadas	141
18	Redução de pobreza localizada no Vietnã (LPRV): capacitação para avaliação de políticas e planejamento de projetos de políticas no Vietnã	141
19	Programa de pesquisa interdisciplinar em “Desenvolvimento Humano em Chiapas”	143
20	A rede “Universidad Construye País”: uma experiência em responsabilidade social	143
21	Programa de contrato para o financiamento universitário com base nos resultados	145
22	Programa de parceria Universidade-Comunidade	145
23	O desenvolvimento de professores reativos através de colaboração na comunidade	147
24	Ensino universitário para a mudança comunitária	147

TABELAS

1	Número médio de matrícula por região, GER e GPI (1999 e 2004)	85
2	Tendências que se fundem em política, planejamento e financiamento do ensino superior	101
3	Exemplos de organizações internacionais relacionadas com a educação superior de acordo com as suas atividades e características	112
4	Comparação entre mecanismos de alocação tradicionais e mecanismos inovadores	116
5	Tipologia dos mecanismos de alocação	117
6	Mudanças no papel do Estado e das universidades em educação superior	133
7	Sistemas mundiais de classificação (2008)	176
8	Garantia de qualidade e reconhecimento de diferentes regiões do mundo	199
9	Educação terciária e taxa bruta de matrícula	216
10	Índice de desenvolvimento humano, index, população total, PIB per capita, gastos em educação (% PIB), gastos em educação (% desp. gov.), gastos em pesquisa e desenvolvimento e pesquisadores em P&D	221

MAPAS

1	Número de membros da GUNI por país	xiv-xv
2	Taxas de escolarização bruta em ensino superior por país e o índice de desenvolvimento humano (IDH)	18-19

LISTA DE ABREVIATURAS

ACE	<i>American Council on Education</i> / Conselho Americano de Educação
AIDS	<i>Acquire Immune Deficiency Syndrome</i> / Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ALECSO	<i>Arab League Education, Culture and Science</i> / Liga Árabe para Educação, Cultura e Ciência
APHERN	<i>Asia Pacific Higher Education Research Network</i> / Rede de Pesquisa em Educação Superior da Ásia
APQN	<i>Asia Pacific Quality Assurance Network</i> / Rede de Qualidade da Ásia
ASAIHL	<i>The Association of Southeast Asian Institutions of Higher Learning</i> / Associação das Instituições de Ensino Superior do Sudeste da Ásia
ASQUAE	<i>Arab Society for Quality Assurance in Education</i> / Sociedade Árabe para a Qualidade na Educação
AUCC	<i>Association of Universities and Colleges of Canada</i> / Associação das Universidades e Faculdades do Canadá
CANQATE	<i>Caribbean Area Network for Quality Assurance in Tertiary Education</i> / Associação do Caribe para a Qualidade do Ensino Superior
CEPES	<i>European Centre for Higher Education</i> / Centro Europeu para Ensino Superior
CFS	<i>Center for Financial Studies</i> / Centro para Estudos Financeiros
CHEA	<i>Council for Higher Education Accreditation</i> / Conselho para o Reconhecimento do Ensino Superior
CIDA	<i>Canadian International Development Agency</i> / Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional
CONAHEC	<i>Consortium for North American Higher Education Collaboration</i> / Consórcio para Colaboração da Educação Superior na América do Norte
DFID	<i>Department for International Development (UK)</i> / Departamento para o Desenvolvimento Internacional
DSE	<i>German Foundation for International Development</i> / Fundação Alemã para o Desenvolvimento Internacional
ECA	<i>European Consortium for Accreditation</i> / Consórcio Europeu para Credenciamento
EHEA	<i>European Higher Education Area</i> / Espaço Europeu do Ensino Superior
ENHR	<i>Essential National Health Research</i> / Pesquisa Nacional Básica de Saúde
ENQA	<i>European Network for Quality Assurance in Higher Education</i> / Associação Europeia para a Garantia de Qualidade em Educação Superior
ENQA	<i>Red Europea para la Garantía de la Calidad en Educación Superior</i> / Associação Europeia para a Garantia da Qualidade em Educação Superior
ESIB	<i>National Union of Students in Europe</i> / União Nacional de Estudantes na Europa
EU	<i>European Union</i> / União Europeia
EUA	<i>European University Association</i> / Associação Europeia de Universidades
EURASHE	<i>European Association of Institutions in Higher Education</i> / Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior
FODESEP	<i>Fondo de Desarrollo de la Educación Superior</i> (Colômbia)
FORCEM	<i>Fundación para la Formación Continua</i>
FUNDAPEC	<i>Fundación APEC de Crédito Educativo</i> (República Dominicana)
FUNDAPRO	<i>Fundación para la Producción</i> (Bolívia)
GATE	<i>Global Alliance for Transnational Education</i> / Aliança Global para a Educação Transnacional
GATS	<i>General Agreement on Trade in Services</i> / Acordo Geral sobre Serviços
GER	<i>Gross Enrolment Ratio</i> / Taxa de Escolarização Bruta
GNP	<i>Gross National Product</i> / Produto Nacional Bruto
GUNI	<i>Global University Network for Innovation</i> / Rede Universitária Global para Inovação
HE	<i>Higher Education</i> / Educação Superior
HECS	<i>Higher Education Contribution Scheme</i> / Programa de Contribuição para Educação Superior
HEFCE	<i>Higher Education Funding Council of England</i> / Conselho de Financiamento do Ensino Superior do Inglaterra

HEIs	<i>Higher Education Institutions / Instituições de Ensino Superior</i>
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus / Vírus da Imunodeficiência Humana</i>
IAU	<i>International Association of Universities / Associação Internacional de Universidades</i>
IBE	<i>International Bureau of Education / Escritório Internacional de Educação</i>
ICTs	<i>Information and Communication Technologies / Tecnologia da Comunicação e Informação</i>
IDB	<i>Interamerican Development Bank / Banco Interamericano de Desenvolvimento</i>
IESALC	<i>International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean / Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe</i>
IICBA	<i>International Institute for Capacity Building in Africa / Instituto Internacional de Capacitação na África</i>
IIEP	<i>International Institute for Educational Planning / Instituto Internacional de Planejamento da Educação</i>
IITE	<i>Institute for Information Technologies in Education / Instituto para Tecnologias da Informação em Educação</i>
INCE	<i>Instituto Nacional de Cooperación Educativa (Venezuela)</i>
INQAAHE	<i>International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education / Rede Internacional para a Garantia da Qualidade da Educação Superior</i>
IPCC	<i>Intergovernmental Panel on Climate Change / Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas</i>
ISESCO	<i>Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization / Organização Islâmica para a Educação, Ciência e Cultura</i>
ISO	<i>International Organization for Standardization / Organização Internacional para Padronização</i>
JICA	<i>Japan International Cooperation Agency / Agência de Cooperação Internacional do Japão</i>
LRC	<i>Lisbon Recognition Convention / Convenção de Reconhecimento de Lisboa</i>
MDGs	<i>Millennium Development Goals / Metas de Desenvolvimento do Milênio</i>
NEAR	<i>Network for Education and Academic Rights / Rede pelos Direitos Educacionais e Acadêmicos</i>
NGOs	<i>Non Governmental Organizations / Organizações Não Governamentais</i>
NUFFIC	<i>Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education / Organização Holandesa para Cooperação Internacional em Educação Superior</i>
OECD	<i>Organization for Economic Cooperation and Development / Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico</i>
PRE	<i>Practice–Research Engagement / Compromisso com a Prática da Pesquisa</i>
R&D	<i>Research and development / Pesquisa e Desenvolvimento</i>
RAWOO	<i>Netherlands Development Assistance Research Council / Conselho Holandês de Assistência ao Desenvolvimento da Pesquisa</i>
RIACES	<i>Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior</i>
SADC	<i>Southern African Development Community / Comunidade de Desenvolvimento da África do Sul</i>
SENA	<i>Servicio Nacional de Aprendizaje (Colombia)</i>
SENAI	<i>Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (Brasil) / Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial</i>
SIDA	<i>Swedish International Development Cooperation Agency / Agência Suíça de Cooperação do Desenvolvimento Internacional</i>
SIU	<i>Norwegian Centre for International Cooperation in Higher Education / Centro Norueguês para Cooperação Internacional em Educação Superior</i>
SJTU	<i>Universidad Jiao Tong de Shanghai / Universidade Jiao Tong de Shanghai</i>
THES	<i>The Times Higher Education Supplement / Apêndice de Educação Superior do Times</i>
UAIN	<i>Intercultural Autonomous University of the Cauca Indigenous Regional Council / Universidade Intercultural Autônoma do Conselho Regional do Índigena de Cauca</i>
UCT	<i>University of Cape Town / Universidade da Cidade do Cabo</i>
UDUAL	<i>Latin American Union of Universities / União Latino-americana de Universidades</i>
UGC	<i>University Grants Committee / Comitê de Auxílios à Universidade</i>
UIE	<i>UNESCO Institute for Education / Instituto de Educação da UNESCO</i>
UIS	<i>UNESCO Institute for Statistics / Instituto de Estatística da UNESCO</i>
UK	<i>United Kingdom / Reino Unido</i>
UN	<i>United Nations / Nações Unidas</i>
UNDP	<i>United Nations Development Program / Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas</i>
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura</i>
UNEVOC	<i>International Center for Technical and Vocational Education and Training / Centro Internacional para a Educação e Formação Técnica e Profissional</i>
URACAN	<i>University of the Autonomous Regions of the Nicaraguan Coast / Universidade das Regiões Autônomas da Costa da Nicarágua</i>
USA	<i>United States of America / Estados Unidos da América</i>
USAID	<i>US Agency for International Development / Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos</i>
WCHE	<i>World Conference on Higher Education / Conferência Mundial sobre Educação Superior</i>
WTO	<i>World Trade Organization / Organização Mundial do Comércio</i>



Instituições de ensino superior, bem como as sociedades em que elas operam, estão atualmente atravessando um processo de transformação global em todos os contextos, embora com características específicas em diferentes partes do mundo. O papel das instituições de ensino superior na sociedade irá determinar o lugar do conhecimento no enfrentamento dos desafios do mundo de hoje e, ao mesmo tempo, influenciar o seu papel e espaço neste tempo de mudança.

O ensino superior enfrenta o desafio de criar e distribuir conhecimentos socialmente relevantes, a fim de desempenhar um papel pró-ativo e comprometido na transformação e na mudança positiva das sociedades.

Para enfrentar esses desafios, a *missão da GUNI* (Rede Universitária Global para Inovação) é *contribuir para o fortalecimento do papel do ensino superior na sociedade* através da reforma e inovação das políticas de ensino superior em todo o mundo sob uma visão de serviço público, relevância e responsabilidade social.

Há uma necessidade de se repensar qual deve ser a contribuição social do ensino superior. A GUNI incentiva as instituições de ensino superior a redefinirem o seu papel, abraçar esse processo de transformação e reforçar a sua posição crítica na sociedade.

GUNI é...

GUNI é uma rede criada em 1999 pela UNESCO, pela Universidade das Nações Unidas (UNU) e pela Universidade Técnica da Catalunha (UPC), que hospeda sua sede e presidência. Foi fundada após a Conferência Mundial da

UNESCO sobre Educação Superior, em 1998, para dar continuidade e facilitar a implementação das suas principais decisões.

É atualmente composta por aproximadamente 170 membros de mais de 60 países, incluindo os presidentes da UNESCO em Ensino Superior, instituições de ensino superior, centros e redes de investigação ligadas à inovação e ao compromisso social do ensino superior. Em cada uma das cinco regiões do mundo, a GUNI tem um escritório regional que representa a rede.

A GUNI visa contribuir para a reforma e a inovação das políticas de ensino superior em todo o mundo sob uma visão de serviço público, relevância e responsabilidade social. Par isso, a GUNI:

- Ajuda diminuir as diferenças entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento no campo do ensino superior.
- Promove a cooperação entre instituições de ensino superior e a sociedade.
- Promove o intercâmbio de recursos, ideias e experiências inovadoras para facilitar o papel do ensino superior de transformação social através de processos de mudança institucional.

A GUNI faz...

Relatório do Ensino Superior Mundial

O relatório é um trabalho coletivo publicado como parte da série GUNI sobre o compromisso social das universidades. É o resultado de uma análise global e regional da educação superior no mundo. Com um tema específico, escolhido para cada edição, o Relatório aborda as principais questões e desafios do ensino superior e suas instituições, no século XXI. Atualmente é publicado em Inglês, espanhol e chinês.

Observatório de Universidades e Comprometimento Social

O Observatório é um ponto de referência e um local de diálogo e intercâmbio para aqueles interessados na responsabilidade social das univer-

sidades. Ele identifica, divulga e facilita a transferência de boas práticas e experiências inovadoras, que enriquecem o processo de transformação das instituições de ensino superior. O Observatório também atua como um centro de recursos, com o objetivo comum de responsabilidade social como premissa.

Conferência Internacional sobre o Ensino Superior de Barcelona

A Conferência da GUNI é um fórum internacional de debate sobre os desafios enfrentados pelo ensino superior. Cada edição da conferência lida com o tema escolhido para o relatório do ano. Realizada em Barcelona, com a participação de renomados especialistas, dirigentes universitários, acadêmicos, políticos e profissionais de todo o mundo, a Conferência aborda propostas e ideias inovadoras, bem como os resultados das últimas pesquisas sobre cada assunto.

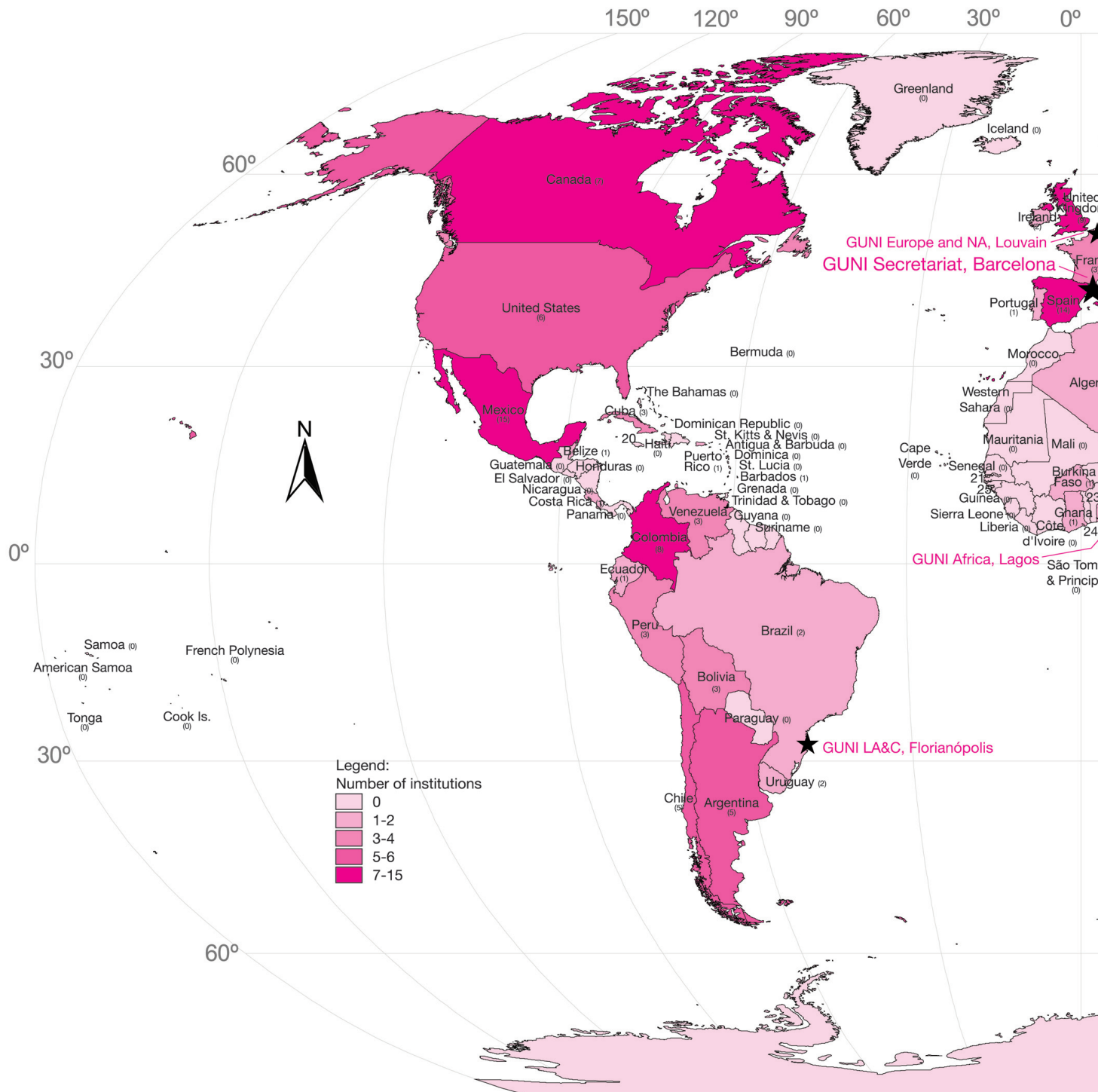
Networking

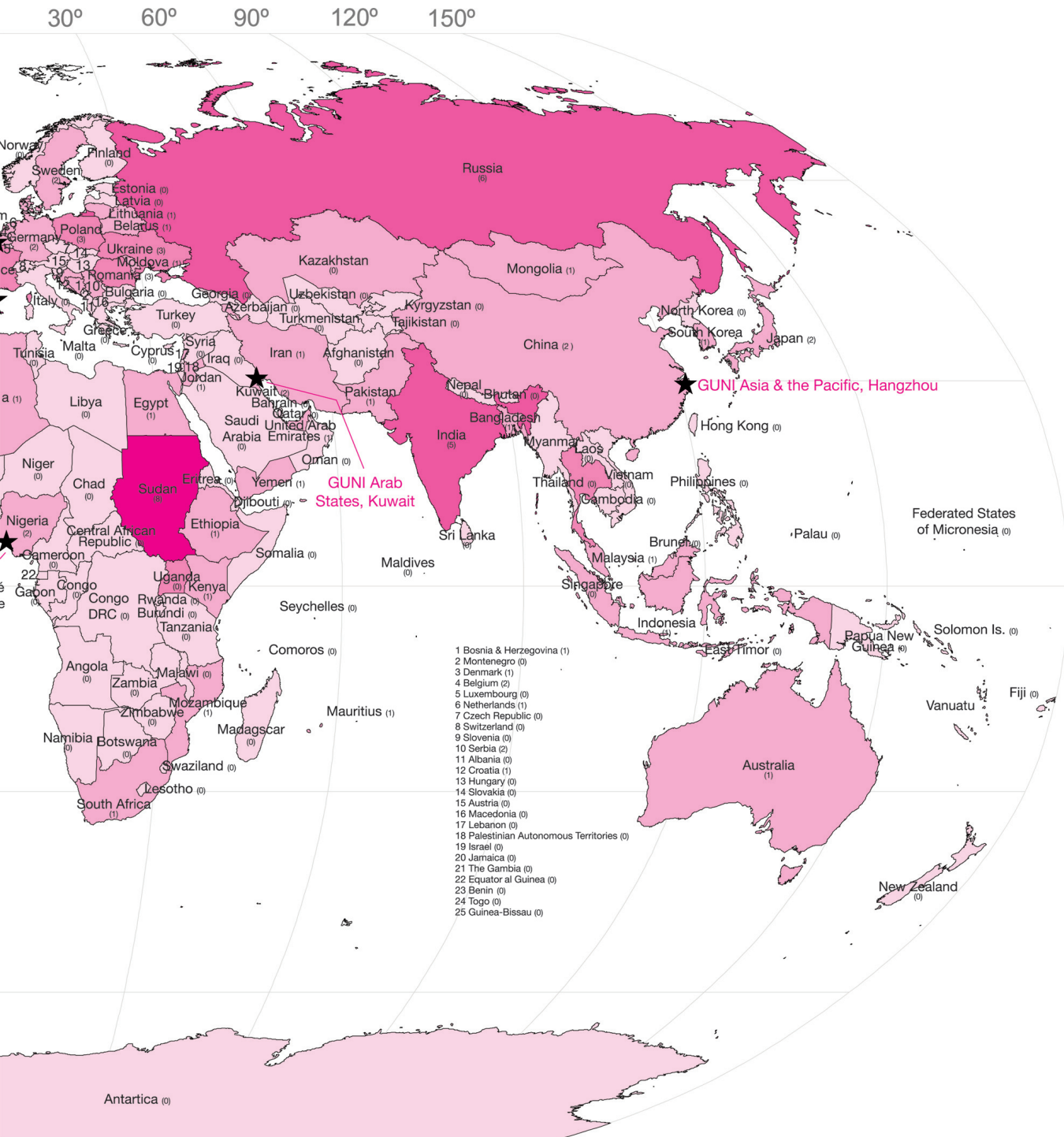
A GUNI reforça e expande a sua rede, incentivando a participação dinâmica dos seus membros em suas atividades. Ela promove a cooperação entre instituições de ensino superior e outros atores no ensino superior. Ela também promove o debate, a criação e o intercâmbio de conhecimentos sobre o ensino superior em todo o mundo através de atividades no local e online. O site e o boletim mensal são peças-chave na realização desse objetivo.

Projetos de Pesquisa

A GUNI realiza projetos de pesquisa sobre o ensino superior para instituições públicas e privadas sem fins lucrativos. O Relatório da pesquisa Delphi avalia a opinião de mais de 200 especialistas, incluindo professores universitários, dirigentes universitários, políticos e membros da sociedade civil.

www.guni-rmies.net





MAPA 1

Número de membros da GUNI por país

Notas:

Número de membros por país até março de 2009

Método de classificação: quebras naturais (otimização Jenks)

Fonte: ESRI Data; Projeto: Robinson

A Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES), que se reuniu em Paris, em 1998, deu um novo impulso para o debate político sobre o ensino superior. O evento reuniu quatro mil participantes de 182 países e proporcionou um amplo debate para a análise de políticas de educação. Ministros da Educação juntaram-se a outras partes interessadas, reconhecendo que os governos não conseguiriam continuar a gerir sozinhos a renovação mais radical do ensino superior já pretendida.

A Conferência de 1998, aprovou a *Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação*, acompanhada de um Plano de Ação. Sua estrutura conceitual baseou-se em um conjunto de medidas fundamentais: ampliação do acesso ao ensino superior – entendida como um bem público e um direito humano – como a peça fundamental do desenvolvimento; a promoção de reformas da educação superior, nos níveis institucionais e organizacionais, visando aprimorar sua qualidade, pertinência e eficiência; e em garantir recursos e financiamento suficientes – públicos e privados – para lidar com o aumento das demandas no ensino superior pelos seus diferentes *públicos de interesse*.

A GUNI (Rede Universitária Global para Inovação) foi criada em 1999 pela UNESCO, a Universidade das Nações Unidas, e pela Universidade Técnica da Catalunha (UPC), em Barcelona, que abriga sua sede. A promoção das recomendações da CMES, de 1998, é a sua missão principal, com um foco especial na responsabilidade social do ensino superior. Desde 1998, como resultado de novas tendências, a extensão da transformação do panorama mundial do ensino superior ultrapassou em muito as previsões feitas na primeira CMES.

Primeiro, a educação superior em massa é, atualmente, o principal fator do desenvolvimento mundial do setor. As matrículas estudantis estão aumentando: 144 milhões de estudantes universitários estavam matriculados no ensino superior em 2006, 51 milhões a mais que em 1999 – um aumento vertiginoso.

A maioria dos países pretende aderir à sociedade do conhecimento, seguindo a trajetória das economias desenvolvidas, que consideram que aumentar taxas de

participação no ensino superior para 40-50% é necessário para o desenvolvimento sustentável. Infelizmente, diversos países em desenvolvimento estão muito longe desse objetivo. A ação governamental por si só não pode atender a crescente demanda. Na verdade, a maioria dos orçamentos governamentais para o ensino superior estão diminuindo constantemente em uma base per capita.

Em segundo lugar, a procura crescente tem incentivado a diversificação das formas de como o ensino superior é oferecido e financiado. As faculdades comunitárias e as escolas técnicas estão tornando o ensino superior mais acessível, especialmente para os adultos e aqueles que trabalham em áreas rurais remotas. O ensino a distância está em franco desenvolvimento – enquanto havia apenas dez universidades com ensino a distância no mundo em 1988, somente a Índia tinha mais de dez até 2005. O Ensino superior particular (incluindo instituições sem fins lucrativos) é, atualmente, o elemento com mais rápido crescimento do setor e já corresponde a um terço das matrículas no mundo, chegando a 70% das matrículas em algumas regiões (por exemplo, Leste Asiático).

Terceiro, a crescente mobilidade estudantil é outra tendência dominante: 2,4 milhões de estudantes foram estudar no exterior em 2004 – três vezes mais do que em 1980. Os estudantes Africanos são, proporcionalmente, os que mais fazem intercâmbios (um em cada dezesseis estudam no exterior). *O relatório 2025 de mobilidade mundial de estudantes* prevê que a demanda por educação internacional vai aumentar para 7,2 milhões de estudantes até 2025.

Quarta, o intercâmbio no ensino superior atualmente envolve a movimentação de programas e instituições, bem como de estudantes. A China teve seus programas para estrangeiros multiplicados por 9 entre 1995-2003. A Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) provavelmente irá aumentar o alcance e o impacto dos intercâmbios no Ensino Superior.

Em quinto lugar, a garantia de qualidade adquiriu uma visibilidade nacional e internacional.

Essas tendências levantam uma série de questões de política para governos e

instituições. Seria o ensino superior particular, o ensino a distância e os intercâmbios as respostas para expansão do acesso ao ensino superior no mundo em desenvolvimento? Que políticas os governos e as instituições podem adotar para assegurar que essas novas formas de educação contribuam positivamente? Enquanto o Estado perde o seu monopólio sobre a oferta de ensino superior, como garantir que o ensino superior seja socialmente responsável?

Esse é o cenário da Conferência Mundial sobre Educação Superior em Paris, em julho de 2009. Vai ser uma plataforma global para o pensamento inovador que irá rever os progressos realizados, analisar as dinâmicas emergentes e as implicações de suas políticas e recomendar ações concretas para cumprir os objetivos nacionais de desenvolvimento e as aspirações individuais. Para dar ao evento um alcance verdadeiramente global, conferências regionais preparatórias abordaram preocupações locais específicas. Suas propostas irão enriquecer os debates da Conferência Mundial.

Sob o tema geral – *A Nova Dinâmica do Ensino Superior e Investigação para a Mudança e o Desenvolvimento Social* – a Conferência de 2009 irá examinar o papel do ensino superior diante dos grandes desafios mundiais. Qual é a natureza do compromisso das sociedades com o ensino superior e quais

responsabilidades sociais que ele gera? A promoção da excelência para acelerar o desenvolvimento da África será um ponto especial de debate.

Três subtemas gerais guiarão os debates da Conferência: Internacionalização, regionalização e globalização; Equidade, acesso e qualidade; e Aprendizagem, investigação e inovação. Cada tema será estudado a partir das perspectivas de: papéis públicos e privados e responsabilidades; surgimento de novos modelos e abordagens; oportunidades oferecidas pelas TIC e pela educação a distância; implicações para financiamento e investimento; e questões de controle e gestão.

A UNESCO está em dívida com a GUNI por fazer uma contribuição significativa para os debates da CMES de 2009 através deste volume impressionante. Ele oferece um serviço inestimável para todos os participantes, proporcionando uma síntese ponderada dos três relatórios anteriores sobre *Educação Superior no Mundo*, sobre o financiamento das universidades (2006), a certificação para a garantia da qualidade (2007) e os papéis emergentes do ensino superior no desenvolvimento humano e social (2008).

Stamenka Uvalić-Trumbić

Divisão de Educação Superior da UNESCO
Secretário Executivo – WCHE 2009

Em 1969, o então Secretário-Geral U Thant propôs a criação de um novo tipo de universidade para se dedicar a pesquisar assuntos globais e promover a compreensão internacional. Com base nessa ideia, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Carta da Universidade das Nações Unidas, em 6 de dezembro de 1973. A Universidade lançou trabalhos acadêmicos em sua sede em Tóquio, no Japão, em setembro de 1975.

A UNU funciona como “uma comunidade internacional de estudiosos envolvidos na investigação, formação de pós-graduação e difusão de conhecimentos no cumprimento dos propósitos e princípios da Carta das Nações Unidas”. A UNU dedica o seu trabalho à investigação sobre os problemas globais da sobrevivência, do desenvolvimento e do bem-estar humano. A Universidade compromete-se com (i) a pesquisa básica e aplicada, (ii) a prospecção e os estudos de política, (iii) as atividades de desenvolvimento de capacidades, e (iv) comunicação, divulgação e ações de sensibilização. No cumprimento dessa missão, a UNU atua como:

- comunidade internacional de estudiosos;
- grupo de reflexão para o sistema das Nações Unidas;
- ponte entre o sistema das Nações Unidas e a comunidade acadêmica internacional;
- construtora de capacidades, particularmente nos países em desenvolvimento; e
- plataforma de diálogo e de ideias novas e criativas.

A UNU opera sob o patrocínio conjunto da Organização das Nações Unidas e da UNESCO. Sua Licença (artigo II.1) concede à UNU autonomia “dentro do quadro das Nações Unidas” e garante a ela “a liberdade acadêmica exigida para a realização dos seus objetivos”. A UNU mantém um diálogo regular e estreitas relações de cooperação com uma ampla gama de agências do sistema das Nações Unidas, programas, comissões, fundos e convenção.

No mais alto nível, a UNU perfaz contribuições específicas para o trabalho da ONU, monitorando questões políticas da ONU com as quais pode contribuir, através das reuniões do Quadro da Presidência Executiva para Coordenação da ONU (CEB) e da comunicação com o comitê de Alto

Grau de Planejamento e o Comitê de Alto Grau de Gestão que apoiam o trabalho da CEB.

A UNU possui uma série de vantagens comparativas por sua identidade única, tanto como uma organização das Nações Unidas quanto como uma instituição de alto nível de ensino e pesquisa, que enfatiza um enfoque interdisciplinar e busca a solução de problemas no seu trabalho. As forças institucionais da Universidade incluem:

- objetividade, integridade intelectual e autonomia acadêmica;
- poder de mobilização (que reúne a comunidade acadêmica internacional com o sistema das Nações Unidas e seus Estados-Membros);
- capacidade de rede (que liga os estudiosos dos países em desenvolvimento e países desenvolvidos);
- capacidade de fundir a teoria e a prática (e, portanto, fornecer resultados de pesquisa e recomendações de alta qualidade e grande pertinência);
- habilidade de empreender treinamento inovador e centrado (que conduz ao desenvolvimento da capacidade institucional e humana);
- reputação para fornecer dados sobre questões fundamentais para a Assembleia Geral da ONU e outros órgãos das Nações Unidas.

A UNU atua como uma rede mundial única, descentralizada, que oferece as vantagens concomitantes de uma perspectiva global, uma melhor interação com a comunidade acadêmica mundial, e uma habilidade de explorar uma ampla gama de recursos humanos e financeiros. Em 2009, o sistema central da UNU compreendia instituições localizadas em 13 países ao redor do mundo coordenadas pelo Centro UNU, em Tóquio.

Prevê-se que a estrutura do sistema global da UNU vai mudar nos próximos anos, com a introdução do conceito de “institutos gêmeos”. Neste novo esquema, cada instituto da UNU existirá em pelo menos dois locais: um em um país desenvolvido e outro em um país em desenvolvimento. Ambos os locais terão pesquisadores, docentes e alunos, e eles vão passar pelo menos 50 por cento de seu tempo em projetos conjuntos de pesquisa e ensino. Dessa forma, a UNU

procura reforçar a sua presença e proximidade do mundo em desenvolvimento.

Para completar os programas de pós-graduação de curta duração, longa duração e os programas conjuntos de pós-graduação em associação com universidades “tradicionais”, a UNU começará em breve a conferir os graus de mestrado e doutorado. A UNU está trabalhando para formalizar o processo de reconhecimento de tais títulos, havendo discussões em andamento com possíveis universidades parceiras para o início de um programa que permita a concessão de um diploma “duplo” ou em conjunto com a universidade parceira. Está previsto que o primeiro programa de Mestrado da UNU terá início em Tóquio, no Outono de 2010, e o lançamento de um programa de Pós-Doutorado ocorrerá logo em seguida.

Ao invés de competir com outras universidades oferecendo um título padrão focado em certa disciplina, a UNU concederia um grau “transdisciplinar”, uma vez que as questões atuais relacionadas à sustentabilidade são demasiado complexas para serem tratadas na fórmula de disciplinas separadas. Os cursos serão oferecidos em temas relevantes para a missão da UNU.

A universidade é gerida por um Reitor, que é o diretor acadêmico e administrativo da Universidade e tem responsabilidade pela direção, organização e administração do seu programa global. A Universidade é regida por um Conselho, cujos 24 membros nomeados servem mandatos de seis anos de forma imparcial (e não como representantes dos seus países). O Reitor UNU também serve como um membro do Conselho, e o

Secretário-Geral das Nações Unidas, o diretor-geral da UNESCO e o diretor executivo da UNITAR servem como membros ex officio.

O corpo docente da UNU é a equipe acadêmica e de pesquisa do sistema da UNU (e a ampla rede internacional de acadêmicos e profissionais com quem trabalha a Universidade). A equipe profissional da UNU é recrutada de universidades, instituições de pesquisa e organizações internacionais em todo o mundo, muitas vezes em destacamento por períodos fixos, representando uma ampla variedade de nacionalidades e culturas. Os membros da equipe de suporte são normalmente recrutados localmente em cada país-sede.

A UNU não recebe fundos do orçamento regular da ONU. A fonte de renda da universidade vem da receita de investimentos decorrentes do Fundo de Doação Anual ou de contribuições voluntárias de governos, agências, organizações internacionais, fundações e outros. A UNU também se beneficia de incentivos e outros suportes (como a partilha de custos para bolsas de estudo e outras atividades), bem como de algumas doações para atividades acadêmicas, que não passem pelas contas da UNU, mas são pagas diretamente para instituições em colaboração (incluindo, entre outros, financiamentos primários para UNU-CRIS, UNU-FTP e UNU-GTP, e para alguns programas conjuntos com Instituições Associadas UNU).

Konrad Osterwalder
Reitor da UNU

A Universidade Politécnica da Catalunha (UPC) é uma instituição pública superior de educação e pesquisa especializada nas áreas de arquitetura, ciência e engenharia. Suas atividades são baseadas em conhecimento, inovação, divulgação internacional e compromisso social. A UPC olha para o futuro e está comprometida a oferecer cursos técnicos de alta qualidade que atendem às necessidades de formação de setores tradicionais e emergentes.

Tal como outras instituições de ensino superior, a UPC trabalha em um contexto de mudança que está cada vez mais globalizado. Como instituição pública, está comprometida com o desenvolvimento econômico e social do seu ambiente circundante. No entanto, a UPC também está se preparando para ser aberta ao mundo e incorporar os valores de solidariedade, cooperação, sustentabilidade, equidade e respeito pelas pessoas.

A UPC tem um compromisso social, não só com o setor universitário, mas igualmente com as administrações públicas e com o tecido social. As habilidades de algumas entidades são compatíveis com as necessidades e interesses dos outros através da criação de mecanismos de colaboração com o meio ambiente. Isso permite que a UPC possa contribuir ativamente para os debates sociais e que participe no fortalecimento do sistema democrático e dos seus valores.

Essa missão tem levado a Universidade à concepção de atividades e à participação em projetos que lhe permitam reforçar a sua posição sobre essas questões. Um exemplo disso é o estimado compromisso da UPC na promoção da GUNI (Rede Universitária Global para Inovação).

A GUNI foi criada em 1999, após a primeira Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES), que foi organizada pela UNESCO em Paris em 1998. Seus fundadores foram a UNESCO, a Universidade das Nações Unidas (UNU) e a UPC. Ela foi fundada para dar seguimento às decisões tomadas no CMES e para facilitar a sua implementação.

A UPC hospeda o Secretariado da GUNI e sua Presidência. Desde a criação da GUNI, a UPC tem trabalhado para providenciar à organização recursos financeiros e humanos suficientes, que lhe permitam atingir os seus objetivos. O compromisso da UPC no apoio do ensino superior e no mundo da

inovação foi consolidado no nível elevado de atividade da GUNI nos últimos anos.

A Rede, que é composta por cerca de 170 membros de mais de 60 países, inclui os presidentes da UNESCO no ensino superior, instituições de ensino superior, centros de pesquisa e de redes ligadas à inovação e ao compromisso social no ensino superior. Em cada uma das cinco regiões do mundo, a GUNI tem um escritório regional que representa a rede.

A GUNI visa contribuir para a reforma e inovação do ensino superior ao redor do mundo, enquanto na defesa dos valores do serviço público, relevância e responsabilidade social. A fim de cumprir estes propósitos, a GUNI:

- Ajuda a reduzir as diferenças no ensino superior entre países desenvolvidos e em desenvolvimento no campo do ensino superior.
- Promove a cooperação entre as instituições de ensino superior e a sociedade.
- Promove o intercâmbio de recursos, ideias e experiências inovadoras para facilitar o papel do ensino superior para a transformação social através de processos de mudança institucional.

Uma das principais atividades da GUNI é a publicação da série sobre o compromisso social das universidades, que inclui três relatórios da “Educação Superior no Mundo”: sobre o financiamento, o reconhecimento e o papel do ensino superior para o desenvolvimento humano e social.

Esses relatórios foram apresentados sucessivamente nas quatro edições da Conferência Internacional de Barcelona sobre o Ensino Superior com o objetivo de gerar debate sobre a função social das universidades.

Outra iniciativa da GUNI é o Observatório de Universidades e Compromisso Social, que tem trabalhado duro nos últimos anos para detectar boas práticas em áreas que são relevantes para o trabalho da GUNI. O Observatório identifica, divulga e facilita a transferência de boas práticas e experiências inovadoras, o que reforça o processo de transformação das instituições de ensino superior. Além disso, o Observatório é um centro de recursos, que também tem compromisso social como premissa subjacente.

Além da GUNI, a UPC criou outros projetos e iniciativas que reafirmam o seu compromisso social. Essas atividades

ocorrem no seu ambiente imediato – a comunidade universitária a que oferece serviços que contribuem para o progresso humano e social dos seus membros – e no ambiente formado pelas instituições, órgãos e organizações políticas e sociais a que está vinculada.

Cinco cadeiras da UNESCO estão localizadas nos campi da UPC (Gestão do Ensino Superior, Métodos Numéricos em Engenharia, Desenvolvimento Sustentável, Saúde Visual e Desenvolvimento, e Tecnologia e Cultura). A UPC também participou, através de seu Centro para Sustentabilidade (“CITIES”), da criação da RCE Barcelona, que é um Centro Regional de Especialização em Educação para o Desenvolvimento Sustentável, que é reconhecido pela ONU e que faz parte de uma rede global de RCEs. É uma rede de organizações da sociedade pública, privada e civil, promovendo a educação para a sustentabilidade na Catalunha.

“CIDADES” também incentiva a formação e transmissão de valores relacionados à sustentabilidade, promove a integração da sustentabilidade em todas as áreas da UPC e oferece oportunidades para a inovação em sustentabilidade dentro e fora da comunidade universitária.

O compromisso social da UPC também se reflete no nosso trabalho diário. Para a Universidade, ensinar significa treinar as pessoas nas dimensões da formação profissional e humana. Portanto, a inovação constante, a interdisciplinaridade e a internacionalização são incentivadas em mais de sessenta títulos regulamentados pelo Estado e na grande variedade de cursos de pós-graduação (graus de mestrado e doutorado, e cursos de aprendizagem ao longo da vida) ofertados. A UPC está trabalhando para alcançar um modelo educacional que é mais dinâmico e motivador para os alunos e docentes. Várias iniciativas têm sido tomadas para atingir esse objetivo.

O encaixe regional da UPC lhe permite facilmente interagir com o tecido social e econômico do seu entorno e oferecer soluções baseadas em conhecimento que contribuem para um equilibrado e sustentável desenvolvimento socioeconômico. Nós atribuímos grande valor para a pesquisa realizada na UPC e promovemos uma cultura de inovação e espírito empreendedor. Iniciativas como o programa Innova foram criadas, cujos objetivos são promover esse tipo de cultura, bem como a criação de companhias universitárias.

A UPC também inventa novas formas de organização de atividades e transferência de conhecimento que fortalecem relacionamentos e o envolvimento da universidade no meio ambiente. Um exemplo é o Parque UPC, cuja missão é incrementar o compromisso social da Universidade, promovendo a investigação, a inovação, a transferência de resultados e do progresso tecnológico.

O Parque UPC é caracterizado pela excelente pesquisa, transferência de tecnologia e atividades de transferência de conhecimento. Ele tem quatro centros:

o Parque Tecnológico de Barcelona (PTB), o Parque Tecnológico Mediterrâneo (PMT), o Centro de Terrassa da Ciência e Tecnologia (PCTT), e o Centro de Vilanova i la Geltrú da Ciência e Tecnologia (PCTV).

Respeito à diversidade é também parte do nosso compromisso social. Nesse contexto, a UPC está promovendo um Plano de Igualdade de Oportunidades, para eliminar a discriminação contra qualquer membro da comunidade universitária. Atividades que garantam a igualdade de oportunidades em termos de gênero e deficiência são apoiadas e incentivadas.

Solidariedade e cooperação para o desenvolvimento também são de importância central na atividade diária da UPC. Através do Centro de Cooperação e Desenvolvimento (CCD), é promovida a participação ativa da comunidade universitária em projetos de solidariedade nos países onde a desigualdade é mais evidente. Isso permite que a Universidade possa compartilhar e transferir os conhecimentos técnicos, científicos e sociais gerados pela sua atividade de ensino e pesquisa.

Na arena internacional, a UPC apoia o projeto Ubuntu, cujo objetivo é promover a construção de um mundo mais humano, justo, pacífico, diversificado e sustentável, contribuindo para a transição de uma cultura da força e da coerção para uma cultura de paz, diálogo, justiça, igualdade e solidariedade. Para alcançar esse objetivo, o projeto promove a cooperação entre indivíduos, culturas e nações, e apoia e coordena iniciativas de cooperação internacionais e de organizações não governamentais.

O trabalho diário da UPC e seu compromisso com seus valores básicos levaram à sua participação na Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES). Dez anos depois da primeira edição do CMES, sinto orgulho, como presidente da UPC e da GUNI, de apresentar esta publicação, que resume os três relatórios de “Educação Superior no mundo” e o trabalho da GUNI ao longo dos anos. Este ano é o aniversário da CMES, mas é também o décimo aniversário da GUNI, que foi formada sob a égide da CMES em primeiro lugar. Portanto, é um momento de grande importância para todos aqueles envolvidos com a GUNI: um momento em que a GUNI pode compartilhar com a comunidade internacional os resultados dos primeiros anos da sua vida, e ao mesmo tempo para renovar o seu compromisso com o futuro.

Em nome da Secretaria da GUNI, gostaria de agradecer a todos aqueles que participaram nesse projeto e que tornaram esta publicação possível. Espero que aqueles que lerem esta obra possam encontrar ideias para o debate e a reflexão, o que permitirá o progresso e a desenvoltura de novas vias para a transferência de valor entre as instituições de ensino superior e a sociedade.

Antoni Giró Roca
Reitor da UPC
Presidente da GUNI

APRESENTAÇÃO
À EDIÇÃO EM
PORTUGUÊS

PUCRS (Pontifícia
Universidade Católica
do Rio Grande do Sul)

HIGHER EDUCATION AT A TIME OF TRANSFORMATION

A Educação Superior vive um momento crucial em sua história. As exigências, os desafios e as responsabilidades são múltiplas e diferenciadas.

A Rede Universitária Global para a Inovação oferece à sociedade uma documentação de caráter excepcional para o conhecimento, a reflexão e o planejamento sobre a Universidade, o seu futuro e os seus desafios.

Os estudos, os dados e as sugestões contidos no presente volume ajudarão na construção de um novo projeto que inclui perspectivas globais e regionais sobre a inquestionável contribuição da Educação Superior para o desenvolvimento sustentável de todos os povos e o preparo adequado das gerações futuras.

A presente tradução portuguesa é mais uma louvável contribuição para a necessária e esperançosa transformação da Educação Superior em benefício de todos.

Aos preclaros autores, bem como aos dedicados tradutores, manifesto meus agradecimentos por mais este esforço em prol da necessária qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão universitária extremamente almejada pela comunidade científica.

Joaquim Clotet
Reitor da PUCRS

PREFÁCIO À EDIÇÃO EM PORTUGUÊS

PUCRS (Pontifícia
Universidade Católica
do Rio Grande do Sul)

A GUNI (Rede Universitária Global para Inovação) foi criada pela UNESCO, após a Conferência Mundial de Educação Superior de Paris em 1988, para dar continuidade e facilitar a implementação das suas principais decisões. Nesse sentido, a GUNI visa a contribuir para a reforma e a inovação das políticas de Educação Superior em todo o mundo.

Esta publicação da GUNI foi uma das contribuições mais significativas da UNESCO para a Conferência Mundial de Educação Superior (WCHE 2009), realizada em Paris, em julho de 2009. Esse evento, que analisou os resultados e evoluções decorrentes da Conferência de 1988, debateu e propôs um conjunto de diretrizes para políticas públicas dos países-membro. Os temas centrais da Conferência foram: (a) Responsabilidade Social da HE, (b) Acesso, Equidade e Qualidade, (c) Internacionalização, Regionalização e Globalização e (d) Aprendizagem, Pesquisa e Inovação.

Este livro, *Educação Superior em um Tempo de Transformação*, constituiu-se em documento fundamental para os debates realizados e contribuiu significativamente na construção das recomendações da Conferência aos países-membro, que nortearão a Educação Superior no mundo nos próximos 10 anos.

A origem desta publicação em português pela Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDIPUCRS) foi a participação, na condição de Presidente do Fórum dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das Universidades Brasileiras (FOPROP), da delegação brasileira que representou o país na WCHE 2009, liderada pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad. Durante a Conferência, o Professor Francisco López-Segrera, orientador acadêmico da GUNI, confirmou convite neste sentido, antecipado durante evento em que atuou como palestrante na PUCRS (Seminário Internacional Inovação e Relacionamento com a Sociedade). Ao Professor López-Segrera, manifesto meus mais sinceros agradecimentos, em nome do FOPROP e

da PUCRS, pela confiança e oportunidade de publicarmos esta importante obra em português.

Ao apoiar a edição desta obra, o FOPROP, gestão 2008-2009, que representa o conjunto dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das Universidades Brasileiras, demonstra sua capacidade de atuação articulada e alinhada com os atores públicos da área de Pesquisa e Pós-Graduação, tanto em nível nacional quanto internacional. Diversas iniciativas envolvendo Ministérios, como os da Educação e da Ciência e Tecnologia, e suas respectivas Agências de Fomento, como CAPES, FINEP e CNPq, bem como instituições relevantes no cenário nacional da Educação Superior, como o FORTEC (Fórum de Gestores de Inovação e Transferência de Tecnologia), o CNE (Conselho Nacional de Educação) e CGEE (Centro de Gestão e Estudos Estratégicos), são exemplos claros da atuação ativa do FOPROP nas principais temáticas que envolvem a Educação Superior brasileira, em especial nas áreas de Pesquisa e Pós-Graduação.

Assim como esta publicação ajudou de forma notável o desenvolvimento da WCHE 2009, tenho convicção de que se constituirá em relevante fonte de conhecimento e inspiração para a transformação da Educação Superior nos países de língua portuguesa. Nesse sentido, a publicação desta importante obra pela EDIPUCRS, Editora da PUCRS, é mais uma expressão do esforço que nossa Universidade tem realizado no sentido de atuar como uma Instituição profundamente inserida no processo de reflexão e transformação da realidade social brasileira, pautando seus esforços na área de pesquisa por critérios de qualidade e relevância, com a marca da inovação em todas suas ações.

Jorge Luis Nicolas Audy

Presidente do FOPROP Nacional – Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das Universidades Brasileiras
Professor Titular da Faculdade de Informática e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação da PUCRS
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da PUCRS

A síntese que se segue é baseada nos três volumes do relatório da GUNI sobre *Ensino Superior no Mundo*, publicado como parte da série GUNI, sobre o compromisso social das universidades. Esta síntese foi especialmente solicitada pela UNESCO, por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação Superior, e sua publicação coincide também com o décimo aniversário da GUNI (Rede Universitária Global para Inovação).

Os relatórios estão estruturados em questões globais, perspectivas regionais, contribuições especiais e práticas eficientes. Contêm também uma pesquisa Delphi sobre o assunto, bem como dados estatísticos, mapas analíticos e bibliografia detalhada. Esses relatórios oferecem uma visão geral acerca de questões emergentes sobre o financiamento de instituições de ensino superior, o surgimento de mecanismos de reconhecimento, bem como os novos papéis da educação superior para o desenvolvimento humano e social. Eles apresentam uma análise global e regional, refletindo sobre as principais questões e desafios do ensino superior e das suas instituições. Atualmente são publicados em inglês, espanhol e chinês.

Assim, esta síntese inclui a contribuição de 70 autores de 34 países. Abrange as principais ideias de questões globais, fornece uma visão geral das percepções regionais publicadas em cada um dos relatórios e inclui uma breve explanação sobre as práticas eficientes.

A síntese das questões globais foi feita selecionando-se as ideias principais de cada um dos trabalhos incluídos na publicação original. Um esforço foi feito para manter as ideias e as palavras principais dos autores, destacando os principais pontos que compõem os seus argumentos e conclusões. Os autores tiveram a chance de rever os resumos preliminares, e seus comentários foram incluídos na versão final.

No relatório original, o leitor poderá encontrar uma visão regional, escrito pela equipe editorial, e um estudo Delphi, realizado pela Secretaria da GUNI. Essas obras complementam as análises regionais e oferecem conclusões importantes para a

compreensão do panorama regional no que diz respeito ao tema. Ambas as peças do trabalho, juntamente com as contribuições dos autores regionais, formam a base para a elaboração da síntese regional incluída nesta publicação.

Uma vez que esta edição é o mais fiel possível ao conteúdo original de cada relatório, mantivemos os problemas globais, e as percepções regionais, e os dados estatísticos oferecidos pelos autores nas publicações originais. Isso tem comprovado que a análise e as tendências ainda são válidas para este momento. O anexo estatístico incluído nesta publicação oferece informações selecionadas sobre o ensino superior e o desenvolvimento humano, atualizado de acordo com a Publicação Global de Educação de 2008, publicada pelo Instituto de Estatística da UNESCO, e o Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008, publicado pela Organização das Nações Unidas para o Programa de Desenvolvimento.

Os dois primeiros relatórios, sobre o financiamento e o reconhecimento, descrevem as novas tendências e os desafios que são questões fundamentais relativas ao ensino superior. Em contraste, o terceiro relatório centra-se sobre os novos desafios e papéis emergentes do ensino superior para o desenvolvimento humano e social. É um relatório proativo, que oferece muitas ideias e visões para orientar o futuro. A fim de abranger a diversidade de abordagens do tema, o relatório original inclui muitas contribuições especiais, portanto, nós incluímos também as principais ideias dessas contribuições especiais nesta síntese.

Esta síntese não pretende ser um substituto para os relatórios completos, cujos artigos originais apresentam uma riqueza muito maior de pontos de vista e conclusões, e que incluem também a lista das obras citadas pelos autores. Os relatórios originais também incluem artigos adicionais, descrições de práticas eficientes, quadros estatísticos e mapas comparativos sobre o tema do ensino superior, e todas essas peças dão uma visão completa sobre cada tema.

PARTE I

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Novas dinâmicas para a responsabilidade social

Cristina Escrigas, Josep Lobera e Equipe Editorial¹

O MUNDO EM CRISE: A NECESSIDADE DE MUDANÇA

O que faz as sociedades progredirem? Não é preciso dizer que, em grande parte, é o conhecimento e sua aplicação em todas as áreas da vida. É inegável o valor de todos os campos de conhecimento – humano, social, médico, tecnológico, e assim por diante; o mesmo acontece com a educação. Entretanto, esta última sozinha não basta para enfrentar todos os desafios de uma sociedade globalizada.

A ciência e a tecnologia têm apresentado avanços espetaculares, e as taxas de índices educacionais vêm alcançando níveis históricos em todo o mundo. Neste momento na história, os recursos na educação e no conhecimento nunca estiveram tão acessíveis. Os dois principais conflitos da humanidade, porém, ainda não foram resolvidos: o primeiro resulta da coexistência humana, e o segundo está associado ao relacionamento entre os seres humanos e o meio ambiente natural. Apesar de uma parte da humanidade usufruir de melhor qualidade de vida, os principais desafios emergem no que diz respeito ao desenvolvimento sustentável de todo o planeta. Permanecem sem solução questões como o acesso básico a alimentos e saúde; justiça social, igualdade e direitos humanos; coexistência intercultural, diálogo e compreensão entre os povos; paz, democracia, participação, governança e cidadania; relação com o ambiente natural e as diferentes formas de vida; e ética, liberdades e valores.

Embora existam muitas outras questões, os enormes avanços nas tecnologias de informação e comunicação – tanto físicas como virtuais – tornaram possível a globalização que conhecemos hoje. Entre muitas outras coisas, a globalização causou a maior mudança de escala descontínua – ou, mais especificamente,

aumento na escala – na vida econômica, social e cultural do mundo desde a Revolução Industrial. O mundo vem mudando de forma espantosa desde as décadas de 60 e 70. As empresas *offshoring*² separaram os mercados para a produção, mão de obra e consumo, o que resultou em uma expansão maciça da indústria mundial. Considerações financeiras e comerciais agora têm prioridade sobre a economia rígida, ou seja, tudo circula em um sistema industrial mundial. Outra perspectiva indissociável chamada de dinâmicas de pensamento de grupo também prevalece, uma vez que o ocidente penetrou em todo o mundo de forma nunca antes vista por qualquer outra civilização.

A globalização tem levado a novas oportunidades, mas também tem revelado claramente desigualdades e limites do sistema. A maioria das estruturas culturais, sociais e econômicas que modelaram nosso passado é insuficiente, em muitos casos obsoleta e inadequada quando se refere a compreender e atuar no mundo de hoje.

A sequência e a inter-relação das recentes crises – mudanças climáticas, escassez de energia e alimento, e a crise financeira dos mercados internacionais, que resultaram na crise econômica em que nos encontramos – nos dizem duas coisas: (a) quão frágil é a base do mundo globalizado de hoje e quão sérios são os problemas com os quais a humanidade se defronta neste século; e (b) quão necessário e oportuno é

¹ Os autores gratamente reconhecem a contribuição de Josep Xercavins i Valls pela sua ajuda na preparação e revisão deste artigo.

² *Offshoring* é o modelo de realocação de processos de negócio de um país para outro. Ele inclui qualquer processo de negócio como produção, manufatura e serviços. Processos intensamente suportados por tecnologia da informação são candidatos naturais ao *offshoring*. Ou seja *offshoring* é quando uma empresa passa a produzir em outros países, por motivos tributários e/ou outros, o que antes era produzido no próprio país, com intuito de tornar-se mais competitiva. (N.T.)

reexaminar e modificar os paradigmas, sistemas e modelos sobre os quais se alicerça a globalização, já que não conseguem mais tratar dos desafios que temos pela frente.

Neste período incipiente de transformação global, temos a oportunidade de repensar esse modelo e nossos valores sociais coletivos, compreendendo a crise com base no significado etimológico original do mundo como *momentos de decisão*. Há uma forte necessidade emergente para que se estabeleçam novas bases para uma sociedade sustentável global que leve em consideração limites ambientais, e se reexaminem dinâmicas de modelos globais econômicos, políticos, sociais e culturais, bem como suas manifestações locais. Na verdade, estamos atualmente vivenciando uma crise de civilização na qual devemos facilitar a transição a uma mudança de paradigma que vise reconstruir a sociedade, com o desejo e a responsabilidade coletivos de conquistar um mundo melhor para as futuras gerações. Em resumo, o desafio é compreender e agir em relação à unidade complexa que constituímos, bem como à total interdependência de todos os tipos de vida existentes no e com o planeta.

Certamente é verdadeiro dizer que *outro mundo é possível*. Entretanto, essa mudança não independe ou é alheia às ações da humanidade agora ou no futuro. Consequentemente, seria prudente ter em mente que: (a) um outro mundo está começando; (b) este outro mundo pode assumir diferentes formas; e (c) o mundo que vamos acabar tendo será o resultado da evolução incerta de um sistema complexo, do qual a humanidade é um subsistema que conduz e modela essa evolução. Dessa forma, a humanidade irá desempenhar um papel crítico na formação desse novo mundo. Caso uma crise paradigmática de civilização resulte em uma mudança no mundo que possa levar a novos cenários, é essencial que se analisem estes cenários, estes possíveis outros mundos, e que se tomem medidas para que se chegue a aquilo que a sociedade como um todo deseja (Xercavins, 2008).

É evidente que as implicações desse contexto para a educação e a pesquisa são enormes. Também é evidente que a prioridade de instituições de ensino superior (IES) deva ser a de tornar acessível o conhecimento existente e gerar conhecimento que possa ser utilizado na construção de um novo modelo de civilização. Isso só pode ser feito através da colaboração interativa com a sociedade como um todo.

Essas mudanças bastam para garantir uma discussão sobre qual deve ser o papel da educação superior (ES) e seu contrato social nesta nova era. Na verdade, as circunstâncias merecem uma análise crítica e construtiva do papel da educação superior no mundo.

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A DIALÉTICA PÚBLICO-PRIVADA: OS EFEITOS NA DÉCADA PASSADA

Os fatores que estão influenciando as atuais características dos sistemas de ES no mundo estão descritos a seguir. Embora existam diferenças significativas entre os sistemas, especialmente em países em desenvolvimento e desenvolvidos, algumas tendências, apresentadas a seguir, vêm afetando todos os sistemas de ES de uma forma ou de outra.

• *Um aumento na demanda*

O fator de maior influência para a evolução da ES nas últimas décadas vem sendo o aumento mundial na demanda. Em termos gerais, as matrículas no mundo passaram de 92 milhões (44.2 milhões de mulheres) em 1999 para 143.9 milhões (71.9 milhões de mulheres) em 2006. Isso foi causado pelo crescimento demográfico, melhores salários e melhor qualidade de vida para aqueles qualificados pela ES, pelo valor social da ES, e pelas mudanças nas condições de acesso.

Como consequência da expansão maciça nos índices de matrículas, seis fatores-chave surgiram na evolução de sistemas de ES no mundo: a incapacidade do governo de financiar essa expansão e o surgimento do mercado; o grande e repentino aumento de instituições de ES privadas; o surgimento de novos fornecedores que atuam principalmente “pelo lucro”; a diversificação de fontes de renda e mecanismos de participação nas despesas; a internacionalização e a oferta no estrangeiro; a importância de certificação para a garantia da qualidade e de classificação.

• *Redução do papel do governo e o aparecimento do mercado*

A expansão maciça de matrículas não vem correspondendo com a expansão das finanças do governo. A redução em recursos públicos em números relativos (mesmo em lugares onde houve crescimento) tem levado a uma maior competição institucional por recursos do governo e do mercado. Consequentemente, as funções da universidade estão cada vez mais sujeitas às forças do mercado. Existe uma comercialização perceptível de universidades, embora esteja nos seus estágios iniciais e ainda não tenha se espalhado por toda a parte. O processo começou com a falta de recursos nos governos, o que levou a um aperto financeiro das universidades. Consequentemente, as universidades tiveram que buscar por fontes alternativas de renda. A importância dos valores acadêmicos tradicionais diminuiu à medida que se intensificou a disputa pelos poucos recursos disponíveis. Isso ocorreu juntamente com o

surgimento de um amplo espectro de oportunidades para que as universidades conseguissem recursos no mercado, com base na sua comparativa vantagem em conhecimentos com enorme potencial de aplicações em administração e tecnologia (Nayyar, 2008).

De acordo com Nayyar (2008), os mercados e a globalização estão começando a influenciar as universidades e a regular a educação, não só em termos do que é ensinado, mas também do que é pesquisado. A empregabilidade dos estudantes não é somente uma força que está promovendo a criação de mais cursos vocacionais na ES; ela está também induzindo as universidades a introduzirem novos cursos para os quais existe demanda no mercado, uma vez que isso se traduz em mensalidades lucrativas como uma importante fonte de renda. Da mesma forma, os mercados estão começando a exercer influência na agenda de pesquisa das universidades: os recursos para pesquisa em ciências humanas, medicina, engenharia e economia são abundantes, enquanto recursos para pesquisa em filosofia, linguística, história e literatura são escassos. A maior parte dos fundos são alocados para pesquisa aplicada, enquanto a pesquisa teórica é posta de lado.

Essa orientação foi reforçada com a adoção do Acordo Global sobre Comércio e Serviços (Global Agreement on Trade and Services – GATS), dentro da estrutura da Organização Mundial do Comércio (WTO). Alguns autores argumentam que a aplicação do GATS tem estimulado a redução de investimentos públicos na ES e o desenvolvimento da educação privada. Com ele tem sido mais fácil dar prioridade a aspectos comerciais ao invés de considerações educacionais, tendo a educação superior como um bem comercial.

- *A emergência da educação privada e a diversificação de provedores*

Diante da demanda crescente, instituições de ES superlotadas não conseguiram expandir, e novas instituições se multiplicaram no mundo, muitas delas sendo privadas. E a expansão do ES tem sido um desafio mais crítico para os países em desenvolvimento do que para os países desenvolvidos, impactando na qualidade. A emergência de diferentes formas de instituições no setor privado – com ou sem fins lucrativos, denominacionais, filantrópicas, com apoio público ou autofinanciadas – tem implicações no controle e na garantia da relevância e qualidade em ambos os tipos de países em diferentes regiões. Além disso, tipos de instituições também se diversificaram a tal ponto que está cada vez mais difícil distinguir entre instituições públicas e privadas.

Com relação à incorporação de novas fontes de financiamento, novos tipos de instituições

híbridas emergiram: instituições privadas com apoio governamental, instituições públicas com apoio privado, que comercializam atividades não pedagógicas e cobram mensalidades, e instituições privadas de diversos tipos que se autofinanciam.

Com algumas exceções, novos fornecedores privados com fins lucrativos não possuem comprometimento nem habilidade para participarem em funções de pesquisa ou serviços. Raramente têm meios para construir as instalações necessárias para pesquisa avançada, raramente oferecem certificados avançados em ciências ou outras áreas que requerem instalações caras, além de terem pouquíssimo interesse nos papéis culturais e sociais da ES. O conhecimento que pode gerar renda é valorizado e apoiado; as áreas que geram pouca renda são frequentemente desestimuladas ou até mesmo descartadas.

Como Sanyal e Martin (2008) apontam, IES têm sido obrigadas a estabelecer alianças estratégicas umas com as outras, a fim de enfrentar os desafios colocados por fornecedores comerciais de ES, o que deu origem a vários tipos diferentes de instituições. As IES também têm se engajado em diferentes formas de educação transnacional e se unido a iniciativas de implantação de universidades virtuais e formação de parcerias com indústrias. Enquanto as instituições tradicionais ainda têm um papel dominante na ES, elas também estão modificando sua atuação em parcerias com consórcios regionais e internacionais.

- *Diversificação de recursos financeiros*

Dada a incapacidade do governo de arcar com a pressão dos custos, alguns destes estão sendo repassados aos pais e aos alunos, com o surgimento do fenômeno de participação nas despesas (*cost-sharing*). Isso está sendo feito através da introdução e aumento de taxas de matrícula e mensalidades, a retirada de subsídios e bolsas, e a adoção do sistema de empréstimos.

Novas tendências podem acomodar a dicotomia caracterizada pela ES pública por um lado e a educação privada com taxas por outro. A diversificação de recursos financeiros parece ser a tendência predominante nas universidades públicas e privadas, como consequência da necessidade de se obter novas fontes de renda. Recentemente, o modelo de financiamento público-privado nas universidades parece estar ganhando terreno. Isso não sugere que o Estado abdique da sua responsabilidade e compromisso de alocar fundos às universidades, mas sim que outras fontes de financiamento complementem sua contribuição.

Nas décadas passadas, o debate sobre financiamento estava centrado principalmente nas diferentes formas de subsídios estatais, na administração apropriada e na regulamentação dos fundos gerados por taxas

de matrícula e mensalidades, além da concepção de formas complementares de financiamento. Entretanto, os sistemas e as estruturas estão se modificando com rapidez na ES hoje. A perspectiva de uma estrutura estável de financiamento para a ES tornou-se obsoleta. Além do crescimento exponencial das matrículas, novos mecanismos de participação nas despesas (*cost-sharing*), o surgimento de fornecedores de outros países, o surgimento e o crescimento de distintos tipos de ES pública e privada, a educação a distância e virtual, e muitas outras inovações exigem maneiras novas e flexíveis de lidar com a ES. Estas novas formas e estruturas para ES requerem novas formas de financiamento. A diversidade dessa nova realidade levou à busca por políticas e mecanismos governamentais alternativos que possam enfrentar esses desafios de forma adequada.

- *Internacionalização e educação além fronteiras*

A demanda crescente pela ES, o aparecimento de tecnologias da informação e comunicação (TICs), a carência de financiamento público, e a tendência de tratar a educação como uma mercadoria/serviço a ser internacionalmente regulamentado por acordos comerciais têm sido fatores-chave que contribuem para as principais reformas nos sistemas de ES e modelos de financiamento. A internacionalização e a educação além fronteiras representam uma das respostas a essas tendências.

A internacionalização está tendo um efeito marcante na ES. Enquanto a mobilidade internacional de estudantes e estudiosos representam formas antigas de mobilidade acadêmica, apenas nas duas últimas décadas uma maior ênfase começou a ser dada a programas desse tipo, às IES e a novos fornecedores além fronteiras.

A revolução tecnológica resultou em uma fantástica transformação na educação a distância como modo de ensino. Isso pode ser avaliado não apenas no contexto nacional, mas também no internacional, através da rápida expansão de transações de ES além fronteiras. É notável o crescimento desses programas e a mobilidade dos fornecedores. Novos tipos de parcerias, de fornecedores e a distribuição de qualificação estão desafiando políticas nacionais e internacionais e estruturas regulatórias, especialmente no que se refere à garantia da qualidade.

Na educação além fronteiras, o reconhecimento e o registro são fundamentais para garantir a legitimidade da instituição e as qualificações oferecidas. Em muitos países, não existem sistemas reguladores locais para registrar fornecedores de outros países. Se os fornecedores da educação além fronteiras são adversários ou colaboradores, se representam oportunidades ou riscos, dependerá das políticas e

regulamentações do país de modo a integrá-los no sistema nacional de ES.

- *Acreditação para garantir qualidade e classificação*

Os desenvolvimentos mencionados e que ocorreram nas últimas décadas deram origem a uma preocupação generalizada sobre a maneira pela qual as sociedades podem garantir qualidade na sua ES. A demanda por maior responsabilidade, proteção contra fornecedores fraudulentos, transparência e eficiência vêm contribuindo para a grande expansão da acreditação como um sistema que garante qualidade e reconhecimento em âmbito regional, nacional e internacional. Atualmente, tanto para instituições como para programas, e também em diferentes níveis geográficos, o credenciamento é o método mais utilizado para assegurar a qualidade externa.

Dada a complexidade e a diversidade dos sistemas de ES, as práticas acadêmicas de corrupção e fraude também vêm crescendo. Grandes desenvolvimentos em TICs ampliaram o raio de ação de fraudes nas universidades e, ao mesmo tempo, introduziram novos métodos para isso. Existem muitas universidades e organizações que garantem qualidade que são fraudulentas, algumas das quais divulgadas internacionalmente. A explosão da educação internacional também contribuiu para o aparecimento de novas oportunidades para essas práticas.

Mecanismos e procedimentos de acreditação foram estabelecidos em muitos países, especialmente naqueles onde o número de instituições privadas de ES está crescendo com rapidez. As agências de acreditação iniciaram com iniciativas privadas, institucionais e de trabalho voluntário. Embora funcionassem próximas do governo e servissem ao interesse nacional, elas permaneceram independentes. Com o tempo, a situação mudou. Atualmente, a maioria dos sistemas de acreditação é iniciativa dos governos e funciona como controle de qualidade dos mesmos.

O incremento da educação além fronteiras oferecida por instituições tradicionais e novos fornecedores comerciais privados lançou um novo desafio para a área de acreditação. O que se discute é se a mesma deveria ser feita por uma agência do país “exportador”, do país “importador”, de um organismo regulador internacional, ou de mais de um organismo ao mesmo tempo. Há muita discussão a respeito da necessidade de um espaço de acreditação internacional e suas características.

A acreditação tem sido igualmente importante para o reconhecimento mútuo de credenciais, o qual permite a mobilidade institucional, regional e internacional entre alunos. Nesse sentido, as Diretrizes para Fornecer Qualidade na Educação Superior

Além Fronteiras (*Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education*), desenvolvida pela UNESCO, e da OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) voltam-se para a questão específica da ES Além Fronteiras e sua qualidade.

O estabelecimento de *rankings* das universidades tem crescido rapidamente nos últimos anos e parece improvável que desapareça. Nesse ponto, existem pelo menos 30 deles que são notáveis, desde amplos rankings de universidades nacionais a abrangentes rankings internacionais, como, por exemplo, o *Times Higher Education Supplement* e a Universidade de Shanghai Jiao Tong, que pesquisam rankings específicos. A sua precisão, relevância e utilidade se tornaram motivo de preocupação. Existem sérias questões quanto à validade do impacto dos *rankings* sobre políticas nacionais e institucionais, dependendo do valor que países ou instituições dão aos rankings nacionais ou internacionais.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENSÕES EMERGENTES

Conforme descrito, instituições de ES, bem como as sociedades onde elas atuam, estão atualmente passando por um processo de transformação global em todos os contextos, embora com características específicas nos diferentes lugares do mundo. Se a ES tem um papel a desempenhar no seu mandato de gerar e disseminar conhecimento para a sociedade como um todo, este deveria ser o de servir a um bem comum, em uma época em que é difícil definir o que é “bem” e “comum”.

A inter-relação entre o contexto global, definido sucintamente no primeiro item, e o contexto da ES explicado anteriormente produz tensões com relação à função social da ES em um futuro próximo – tensões estas que, acima de tudo, representam as tensões gerais presentes na sociedade.

Depois de anos em que se questionou se o investimento em ES era uma prioridade, hoje ninguém duvida do seu valor e da sua necessidade. Entretanto, nesta época de intensas mudanças globais, é mais importante do que nunca avaliar qual é a contribuição da ES no momento e qual deveria ser, caso queiramos definir o intercâmbio entre universidades e sociedade.

O papel que se espera das instituições de ES hoje é o resultado da inércia das recentes transformações sociais e do modelo contemporâneo de desenvolvimento, particularmente marcado pela pressão de tornar sistemas econômicos nacionais globalmente competitivos. Nos últimos anos, houve

também oportunidades para a criação de estruturas que orientassem o papel social das universidades. A principal foi a Conferência Mundial sobre Educação Superior (World Conference on Higher Education – WCHE) promovida pela UNESCO em 1998. Tem havido também diversos relatos nacionais que geraram diagnósticos, análises, opiniões e propostas para a transformação das IES em diferentes países. Em geral, muito poucas dessas estruturas foram incorporadas aos sistemas de ES. O modelo de crescimento econômico global impôs outras prioridades e introduziu dinâmicas competitivas em todo o sistema.

De qualquer maneira, as universidades são singulares na sociedade, à medida que têm alta densidade de capacidade de administração, criação e disseminação de conhecimento. Em um momento de desafios globais, as universidades estão bem posicionadas para trabalhar com questões de desenvolvimento social e humano local e globalmente. O papel da ES determinará o lugar do conhecimento para superar esses desafios. Por sua vez, isso influenciará o papel das IES e suas oportunidades nesta época de mudança.

A visão e a missão da ES no futuro serão claramente reorientadas para os desafios da sociedade, para além do paradigma da “torre de marfim” ou da “universidade orientada para o mercado”, a fim de reinventar uma resposta inovadora e socialmente comprometida que antecipa e acrescenta valor ao processo de transformações sociais. Desafios tais como a criação e a distribuição de conhecimento socialmente relevante, entre outros, necessitam estar presentes em atividades essenciais das universidades, fortalecendo sua responsabilidade social.

É difícil definir o papel socialmente relevante da ES para as futuras décadas, sem primeiro analisar os conflitos emergentes e as diferentes direções que as possíveis soluções podem advir dele para todo o sistema.

INSTITUIÇÕES REATIVAS VERSUS PROATIVAS: INSTITUIÇÕES ANTECIPADORAS

Devido à grande pressão para que as IES deem conta do número cada vez maior de estudantes e demandas do mercado em um contexto de recursos inadequados, as universidades têm se tornado instituições principalmente reativas que lidam com novas responsabilidades da melhor maneira possível. Elas têm sido obrigadas a abrir mão de parte de sua função como centros de vida intelectual e cultural e como analistas e críticos sociais.

A era digital e o movimento de conteúdo aberto revolucionaram o acesso ao conhecimento e sua disseminação, o que ajuda as universidades a resgatar sua função reflexiva e crítica. A universidade não é mais apenas a entidade que gera e dissemina

conhecimento, nem mesmo em um novo ambiente definido por tecnologias de informação e comunicação. Estas permitem que as universidades assumam mais uma vez a tarefa de desenvolver discursos críticos e estruturas analíticas com as quais as sociedades humanas podem continuar refletindo sobre os produtos do seu conhecimento, sua ciência e tecnologia e sobre o uso destas na sociedade.

Em uma época de rápida mudança, um importante desafio para as universidades é antever as demandas da sociedade. As IES podem ajudar a criar o futuro, prevenindo acontecimentos e dando-lhes significação. Dessa forma, elas podem direcionar suas análises críticas para futuros cenários e para a formulação de propostas alternativas.

Isso leva a um grande desafio: viver dentro do paradigma estabelecido e a partir dele versus contribuir para jogá-lo em um estado de crise, possibilitando o surgimento de novos paradigmas.

Neste movimento, há a possibilidade de aparecer uma oportunidade para diferenciar instituições de conhecimento a partir do fortalecimento e o resgate de uma forte posição social. Somente as universidades estão em uma posição para aproveitar esta oportunidade. Esta consideração abre novas perspectivas em termos das funções essenciais das IES e seu papel na sociedade em médio prazo.

LUCRATIVIDADE VERSUS VALOR SOCIAL DO CONHECIMENTO: A ECONOMIA DO CONHECIMENTO VERSUS A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Na sociedade emergente do conhecimento, o sistema de ES está hiperespecializado e altamente fragmentado, com grande valor social sendo dado ao conhecimento, o qual pode ser transferido para o setor produtivo, independentemente de ser gerado por ensino ou pesquisa. Isso ocorre em um contexto social nos quais as aplicações e o consumo da tecnociência são considerados básicos para o bem-estar e a prosperidade.

Uma sociedade embasada em um modelo de produção centrado em conhecimento e tecnologia, e que empurra o conhecimento humano, social, ético e filosófico para segundo plano devido a sua falta de valor de troca, pode ser uma sociedade com um sistema de produção com base no conhecimento, mas não pode ser chamada de uma sociedade de conhecimento. Uma sociedade hipertécnica, que é deficiente em compreensão humana e em capacidade de prover contextos e condições decentes para toda a vida no planeta, com iguais oportunidades para todos, precisa repensar uma maneira de criar uma sociedade verdadeiramente embasada em conhecimento.

A origem e a solução da maioria dos principais conflitos hoje podem estar no entendimento dos

aspectos humanos e sociais e de suas interações. Isso leva a desafios significativos no que se refere ao valor dado aos diferentes tipos de conhecimento e enfatiza a necessidade de se analisar como equilibrar conhecimento economicamente relevante com aquele que é relevante em termos sociais e humanos.

As IES podem ser percebidas como fornecedores de informação e propagadores de conhecimento que cabe dentro dos paradigmas existentes; estes próprios paradigmas, porém, se tornaram duvidosos e passíveis de serem questionados. As universidades, cuja existência é justificada no que se refere a sua contribuição ao aprendizado, podem ser depreciadas por causa da inércia e incapacidade de elas próprias aprenderem ou apoiarem o aprendizado de outros. A emergência de uma economia global de conhecimento agrava a preocupação de que algumas instituições acadêmicas estejam contribuindo para a falência da democratização da sociedade ao desencorajar o questionamento de significados e suposições que limitam ou bloqueiam um diálogo reflexivo entre as pessoas (Taylor, 2008).

Consequentemente, existe um dilema no que diz respeito às funções e aos objetivos da atividade educacional e de pesquisa, que está intrinsecamente ligada ao que entendemos por conhecimento; ao valor que damos a diferentes tipos de conhecimento; aos conteúdos que selecionamos para transmitir aos cidadãos que alcançam o nível mais alto de educação que a sociedade reconhece; e à mensagem que damos à sociedade com relação ao que é ou não é relevante saber para viver na sociedade contemporânea. A maneira pela qual essas considerações são tratadas determinará o papel do sistema da ES no futuro.

BENS PÚBLICOS VERSUS BENS PRIVADOS

Uma das sérias discussões sobre ES é sobre se ela é um bem público que agrega valor à sociedade ao educar as pessoas, que depois se tornam cidadãos produtivos, ou um bem privado que beneficia principalmente os indivíduos, que ganham mais dinheiro e desfrutam de outras vantagens como resultado da sua educação (Bloom et al., 2006). A lógica do debate é que, se a ES for um bem privado, aqueles que usufruem dela devem pagar. Se a ES for um bem principalmente público, a sociedade tem a responsabilidade de dar apoio (Altbach, 2008).

Nos últimos anos, é bem maior o número daqueles que a considera um bem privado. Como resultado, o orçamento das IES estagnou ou decaiu em muitos países. Foi solicitado que as instituições acadêmicas públicas pagassem uma proporção cada vez maior dos seus gastos cobrando taxas mais altas, tornando-se mais comercializadas e vendendo seus serviços ao mercado (Kirp, 2003; Geiger, 2004). Isso foi reforçado

com a adoção do GATS, um tratado da OMC que aceita a ES como um bem comercial.

O rótulo “público” nem sempre garante um serviço público genuíno. Da mesma maneira, o rótulo “privado” envolve diferentes situações, desde instituições com fins comerciais até instituições que não estejam diretamente sob controle do Estado, mas que ofereçam um serviço público genuíno sem fins lucrativos.

De acordo com van Ginkel e Días (2007), no mundo desenvolvido, mas também em alguns países emergentes, um número significativo de instituições públicas de ES tem um papel duplo e conflitante. Nos países em que elas estão sediadas, elas devem ser consideradas públicas fornecendo bens públicos. No âmbito internacional, porém, particularmente na sua relação com instituições nos países em desenvolvimento, elas servem como provedoras de serviços comerciais e dão prioridade a benefícios financeiros, ao invés de atuarem em um espírito de solidariedade em que partilham conhecimento. Ao invés de cooperação, o lema é competição.

A ideia de bem público na ES se relaciona diretamente com os papéis que as instituições acadêmicas podem desempenhar na sociedade. Muitas das atividades complexas das IES – de atividades culturais e de extensão até avançadas pesquisas – estão diretamente ligadas ao bem público (Altbach, 2008). A responsabilidade social das universidades inclui uma gama de ações e processos cujo objetivo é o de atender às necessidades do ambiente de forma adequada e efetiva, além de um forte senso de ética. Isso envolve assumir um compromisso público com os interesses gerais da sociedade na qual elas se inserem.

A ES treina as pessoas que podem vir a atingir as mais elevadas posições de responsabilidade na sociedade. Suas decisões em todas as áreas de atividade e em todas as profissões podem resultar em um impacto positivo ou negativo no progresso global da humanidade e nas sociedades. Assim, a ES desempenha um papel fundamental e tem enorme responsabilidade no que diz respeito ao conteúdo de currículos, e também a ética e aos valores que eles incorporam.

Aqueles que têm acesso à ES não apenas obtêm um retorno pessoal como também podem e devem ter consciência de como contribuir ou não para o bem comum através de sua prática profissional, de suas decisões e atitudes. Dessa forma, deveríamos nos preocupar com o tipo de educação que recebem aqueles que têm acesso à ES, e que intercâmbios e retornos eles estabelecem com a sociedade.

O debate fundamental sobre a natureza pública ou privada da ES não se relaciona às formas

como ela é oferecida ou, ainda, pela lucratividade. Independentemente de quem oferece ES, a questão importante é o que é oferecido, sob quais condições e com quais resultados. O debate poderia ser ainda sobre o que dá à ES o valor de um bem público, como este é preservado e comunicado à sociedade.

Em resumo, a questão se a ES é um bem privado ou público e, mais especificamente, a questão de fornecer bens públicos ou privados, causa um impacto direto sobre a missão das universidades. Missões e estratégias institucionais, conteúdo acadêmico, a oferta e a organização acadêmica, as atividades de pesquisa e a transferência de conhecimento para a sociedade, bem como as ligações com esta última, podem ser modificadas de maneira significativa, a partir de uma ou outra perspectiva. Da mesma forma, fontes de financiamento, responsabilidade, garantia de qualidade e a produção final de todo o sistema apresentam alternativas substanciais para qualquer um dos dois lados. Por isso, refletir sobre a contribuição e a responsabilidade social das universidades envolve um exame completo da sua missão. A sociedade precisa receber uma proposta coerente de maneira transparente. Os últimos anos trouxeram incertezas em termos da forma e do conteúdo dessa questão fundamental.

RELEVÂNCIA VERSUS COMPETIÇÃO E COMPETITIVIDADE

A crise financeira das universidades tem sido acompanhada por uma redefinição de significado, objetivos e práticas da ES. A ideia de universidades como grandes projetos sociais ou instituições culturais para a produção de bens públicos tornou-se algo marginal ou meramente discursivo, sendo substituída por renovada ênfase em ligações entre ES e os mercados. As universidades têm menos espaço para trabalho criativo e independente, e menos autonomia para a tomada de decisões e pensamento.

A competição entre instituições acadêmicas está maior: elas se esforçam para atrair estudantes e projetos de pesquisa lucrativos, e gerar prestígio. Tendências de *marketing* com frequência entram em conflito com o objetivo das IES de fornecer igualdade. A atual valorização das tabelas classificativas faz parte da marketização da ES (Sadlak and Liu, 2007).

Novos fornecedores privados têm igualmente contribuído para o estreitamento dos papéis das universidades. Essa privatização quer dizer que os amplos objetivos tradicionais da universidade – a maioria dos quais não trazia um retorno financeiro imediato – perderam ênfase de certa maneira, enquanto que atividades que têm potencial para gerar renda passaram a ocupar uma posição mais central.

Metas cada vez mais complexas requerem instituições acadêmicas maiores e mais sofisticadas que

deem conta das suas funções mais variadas. A ES pode ser efetiva e eficiente sem ser socialmente relevante, caso os efeitos desejados e observados não sirvam à sociedade. Compreender os papéis complexos da universidade é um primeiro passo rumo ao fornecimento do apoio requerido, no que se refere a financiamento público apropriado, liberdade e autonomia acadêmica. Para ser relevante, as IES precisam incorporar seus objetivos a um projeto para a sociedade.

A responsabilidade social das universidades, que implica sua relevância, constitui a ligação entre o conhecimento gerado no contexto da sua aplicação e as necessidades locais, nacionais e globais. Seu objetivo fundamental é o de promover a utilidade social do conhecimento, dessa forma contribuindo para uma melhoria na qualidade de vida. A relevância vai além do atendimento das necessidades do desenvolvimento econômico. Ela requer uma perspectiva de mão dupla entre universidades e sociedade, a qual envolve multiplicar os usos críticos do conhecimento na sociedade e na economia (Herrera, 2008).

Novamente, isso dá origem à dicotomia que poderia ser ignorada e deixada de lado, ou analisada explicitamente e redirecionada, de acordo com os resultados de análises e o acordo de todos aqueles envolvidos.

RUMOS EMERGENTES: RETOMANDO QUESTÕES DE ACORDO COM A RESPONSABILIDADE SOCIAL

As IES chegaram a um momento crítico na sua longa evolução como produtores e disseminadores de conhecimento, e também enfrentam desafios globais, os quais incluem o rápido desenvolvimento da ciência e da tecnologia, demandas relacionadas à criação de sociedades de conhecimento, e a crescente competição entre um número cada vez maior de sociedades multiculturais e interdependentes que são dominadas por forças do mercado. De acordo com Bennani (2008), tais desafios exigem sistemas educacionais no mundo que adotem novas funções e reformulem suas missões tradicionais.

CONHECIMENTO DO CONHECIMENTO

Na sociedade de conhecimento que está surgindo é necessário um entendimento mais profundo sobre o próprio conhecimento. Para imaginar um mundo diferente, precisamos considerar qual conhecimento é necessário e gerado pra que tipo de sociedade. Também precisamos compreender as relações entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento, e as maneiras pelas quais a ética e os valores deveriam ser tratados e se tornarem uma

força inerente na contribuição da ES para uma mudança positiva (Taylor, 2008). Também precisamos reconsiderar o valor que atribuímos a diferentes tipos e fontes de conhecimento, e levar avante a concepção de conhecimento como herança humana. Precisamos desafiar idéias sobre “conhecimento dominante” instaladas nas mãos dos especialistas e com as quais a maioria se engaja de modo a fazer conexões entre conhecimento, ação e consciência.

Existem pelo menos três questões-chave a serem revisadas com relação ao uso e impacto do conhecimento nas nossas sociedades: um melhor entendimento de como construímos o conhecimento e transcendemos disciplinas em direção a um pensamento complexo, a integração do conhecimento de diversos contextos (pesquisa com base na comunidade, conhecimento autóctone e diálogo intercultural) e as implicações éticas da pesquisa científica e tecnológica e suas aplicações.

• *Complexidade, incerteza e transdisciplinaridade*

Um melhor entendimento de como construímos o conhecimento é necessário. Os limites entre disciplinas são difusos e precisamos cada vez mais relacionar diferentes áreas do conhecimento para compreender questões complexas. Os momentos e os lugares onde as habilidades e capacidades podem ser desenvolvidas estão se multiplicando e se ligando em sistemas educacionais e de pesquisa que são cada vez mais interdisciplinares. Isso está acontecendo nos setores emergentes da tecnologia e também nas ciências humanas e sociais. Somos confrontados com a necessidade de retornar a modelos de entendimento nos quais as áreas de conhecimento estão interligadas, e aceitar a multidimensionalidade presente em todos os fenômenos. A transdisciplinaridade, que será indispensável à compreensão de realidades, exige, devido a sua própria natureza, um paradigma epistemológico holístico.

A transdisciplinaridade, que está enfocada na compreensão da complexidade e na abordagem da incerteza, envolve três interconexões de conhecimento: uma que torna vagos os limites entre campos científicos relacionados; uma que faz o mesmo com relação aos limites entre campos científicos e áreas humanas e sociais; e uma que aumenta a permeabilidade entre conhecimentos de diferentes origens. Progredimos na primeira, mas ainda falta muito a ser feito nas outras duas.

• *Integração do conhecimento de diferentes fontes*

O padrão instrumental racional de pensamento permitiu a exclusão de todas as outras formas de conhecer e entender da ES. Isso levou, por sua vez, à elevação de cientistas e professores universitários a

posições de dominação social em virtude do seu status de especialistas, refletindo o que Gadames (1975) disse ser “a idolatria do método científico e da autoridade anônima das ciências”. E uma consequência muito infeliz desta “falsidade peculiar da consciência moderna” (Gadames, 1975) foi o surgimento de um clima de autoritarismo cognitivo no qual a “racionalidade do pensamento para si mesmo diminui à medida que as atividades de reunir conhecimento da sociedade se expandem a ponto de requerer a divisão do trabalho cognitivo em competências autônomas” (Fuller, 1988, *in* Bawden, 2008).

Um dos desafios estratégicos que as IES enfrentam é o reconhecimento de outras fontes ancestrais, contemporâneas e avançadas de conhecimento no desenvolvimento humano e social. O conflito epistemológico que subjaz às várias tradições de produção, disseminação e uso do conhecimento, se tornou umas das principais causas da dissociação entre IES e questões de desenvolvimento humano. No diálogo entre ciência e conhecimento ancestral, o primeiro passo é mudar a abordagem monocultural para reconhecer os povos, as culturas e os conhecimentos (Muñoz, 2008).

Povos indígenas estão lutando pela criação de áreas interculturais na ES. Isso envolve transcender atuais políticas universitárias que estão focalizadas no acesso (financiamentos, metas de matrículas, programas e institutos) e avançam em direção à transformação dos sistemas de IES. Um projeto viável de universidade deveria ser criado para resgatar a ideia de universidades como lugares para o diálogo e o encontro de diferentes tipos de conhecimentos, perspectivas, interesses, culturas e povos (Muñoz, 2008).

- *Análise das implicações éticas, sociais e ambientais do avanço do conhecimento*

Em uma escala global, apenas um pequeno percentual de todos os recursos investidos em ciência e tecnologia é destinado à análise de suas implicações éticas, ambientais e sociais. A fim de preencher a lacuna entre produção científica e reflexão sobre essa produção, o primeiro passo é reconhecer que ciência, tecnologia e sociedade são tópicos de pesquisas de educação que requerem atenção urgente. Em segundo lugar, recursos institucionais devem ser oferecidos para o estudo e o ensino sistemático deste tema. Como alcançar isso é um desafio futuro e uma responsabilidade crítica para as universidades de todo o mundo.

A expansão global de ciência e tecnologia tem implicações éticas que não podem ser contidas dentro de áreas específicas, disciplinares e profissionais. Questões éticas não podem ser limitadas a áreas específicas da ciência, tais como pesquisa sobre sujeitos humanos. Novas tecnologias como engenharia

genética, inteligência artificial e nanotecnologias, tanto isoladamente ou em conjunto na forma que conhecemos como tecnologias convergentes, causam preocupações que transcendem os ataques à vida humana e à dignidade que instigaram preocupações anteriores sobre a ética da ciência e tecnologia. Juntamente com essas questões existem novas preocupações éticas sobre as maneiras pelas quais as sociedades humanas deveriam coexistir com outras espécies e explorar os recursos do planeta. A esse respeito, a ética está relacionada às preocupações ambientais que são o segundo maior legado dos investimentos maciços do século XX em ciência e tecnologia (Jasanoff, 2008).

As tecnologias claramente incorporam escolhas que refletem suposições culturais anteriores sobre o que é desejável ou possível alcançar na sociedade. Com relação a aspectos éticos e ambientais da ciência e tecnologia, as universidades vêm respondendo às percepções de mudança da ciência e tecnologia como instituições sociais, e das suas funções de formação na sociedade. Para vir ao encontro desses desafios de forma positiva, as universidades terão de desenvolver um sentido mais completo e melhor informado historicamente da sua própria missão institucional, não apenas como incubadoras para a produção de novo conhecimento científico e *know-how* tecnológico, mas também como ambiente de construção de capacidades para análise social, reflexão crítica e cidadania democrática (Jasanoff, 2008).

RELEVÂNCIA E EDUCAÇÃO

A ES deveria preparar os estudantes a desenvolver consciência crítica sobre o mundo no qual habitam e auxiliá-los a melhor antecipar, articular e dar vida a processos alternativos para a construção de sociedades melhores.

- *Repensar o objetivo educador*

O objetivo da educação é antes de tudo transformar ao invés de transmitir; dar a oportunidade de “acender a chama” ao invés de “encher o balde”, como Yates mencionou; inspirar, provocar e motivar (Taylor, 2008). De acordo com Bawden (2008), a ES deveria preparar a humanidade a lidar com questões contemporâneas que, na sua complexidade, representam claras ameaças a modos sustentáveis de ser. Tais questões requerem julgamentos humanos coletivos para ações que devem envolver dimensões morais, estéticas e até mesmo espirituais da mesma forma que aspectos intelectuais. As IES deveriam avaliar a importância vital de focar o desenvolvimento contextual humano e social, e aceitá-lo como seu primeiro objetivo educador.

O objetivo educador central das IES deveria ser a explícita facilitação do aprendizado transformador, pro-

gressivo, reflexivo e crítico que leva ao entendimento superior da necessidade e da construção de paradigmas responsáveis para viver, para “ser” e para tornar-se tanto indivíduos isoladamente quanto coletivamente na forma de comunidades. A ES deveria desenvolver competências para saber como viver uma “vida estimada” dentro do contexto do seu tempo: promover viver a vida “que é bem informada, que tem objetivos de valor e que é vivida com discernimento de modo que se possa ser responsável em relação aos outros e viver com prosperidade para si mesmo” (Taylor, 2008).

Essa perspectiva mais global e holística do objetivo educador é o desafio contextual central de hoje. Ele deveria ser abordado de tal forma que todos os aspectos do conhecimento humano estejam integrados em um sistema cognitivo que, na sua própria complexidade sistêmica inerente, sejam os mais apropriados para lidar com questões complexas que caracterizam os tempos modernos em que vivemos.

- *Educar cidadãos com consciência cívica*

As universidades educam cidadãos do futuro, que irão construir os sistemas sociais que as futuras gerações herdarão. O sistema atual de educação se baseia em um treinamento competitivo de recursos humanos. Isso é apropriado para elevar a sua evolução ao sistema que poderia educar cidadãos globais para serem construtores de sistemas inclusivos e justos, com critérios éticos, os quais podem compreender a realidade a partir de uma perspectiva holística e estar preparados para agir a partir de padrões de confiança e colaboração.

A ES pode centralizar no treinamento de profissionais ou a educação de cidadãos que vão partilhar valores com a sociedade através do exercício de suas responsabilidades profissionais. Esta segunda abordagem implica a educação de cidadãos instruídos sobre a condição humana e social, com consciência ética e comprometimento cívico.

Nesta era global, estar preparado como cidadão que interagirá com a sociedade através do exercício de uma profissão implica a necessidade de habilidades e valores tais como: um profundo entendimento da vida e da humanidade; desenvolvimento humano sustentável como um processo social coletivo a ser aprendido e aplicado; uma necessidade de reconhecimento, entendimento e respeito mútuos entre culturas para relações interculturais e defesa da diversidade; habilidade de lidar com a expansão exponencial da tecnologia sem perder a capacidade humana de colocá-la a serviço de todos; e a necessidade de por de lado o medo, a fim de cooperar com a construção da paz e justiça em qualquer nível de atividade. Qualquer profissão tem consequências e interage com alguns desses itens citados, senão com todos.

- *Repensar o currículo*

A ES deveria incorporar novos conteúdos interdisciplinares que preparem as pessoas a utilizar novas ferramentas que mais se adaptem ao contexto no qual eles desenvolverão suas profissões. De acordo com Taylor (2008), já foi mostrado que grande parte da educação “formal” que é oferecida é didática, baseada em memorização e hierárquica. É necessário, porém, dar importância muito maior às abordagens transformacionais.

Além da necessidade corrente de desenvolver habilidades técnicas num grande número de áreas, uma necessidade-chave de aprendizagem é a habilidade de fazer conexões entre muitos tipos de conhecimentos, e fazê-lo de forma que seja colocado um valor igual na natureza e na qualidade das nossas relações com o mundo como um todo (Taylor, 2008).

Novas abordagens para aprendizagem com base em métodos dialógicos, de coaprendizagem participativa e de solução de problemas também são necessárias. Estudos de disciplinas que deixam de fazer conexões com o mundo real e os desafios e problemas atuais não serão suficientes para um aprendizado útil no futuro. Sistemas novos de aprendizagem crítica e reflexiva precisam ser desenhados para vir ao encontro de desafios da nova modernidade.

Mudanças de currículos devem ser realizadas de forma que as áreas tradicionais de estudo se transformem em currículos transdisciplinares mais centralizados em problemas e ligados mais de perto aos desafios e preocupações do mundo real. Uma gama de aspectos técnicos e sociais deveria ser incorporada a um currículo mais “geral”. Entre as áreas emergentes que deveriam ser incluídas estão a sustentabilidade, as relações interculturais, a educação para a cidadania e a responsabilidade cívica, bem como a educação para a coexistência e a paz. A incorporação de aspectos humanos, sociais, científicos e técnicos, bem como a educação de valores e ética, é necessária para adaptar os currículos ao novo modelo educacional.

- *Educar para a glocalidade: democracia, cidadania e interculturalidade.*

A globalização ameaça impor uma uniformidade cultural perniciososa. O cultivo e a disseminação de identidades e valores próprios devem estar diretamente ligados à comunidade local, regional e nacional, a fim de servir como base para abrir-se ao mundo e, adotando uma perspectiva universal, formar cidadãos que podem se comprometer com os problemas do mundo, avaliar e valorizar a diversidade cultural como fonte de enriquecimento ao patrimônio mundial.

Conforme Delanty (2008), a globalização é um termo empregado para descrever um mundo interconectado, não um mundo único. Para Delorse

(1996), as pessoas precisam se tornar gradativamente cidadãos do mundo sem perder suas raízes e continuar a desempenhar um papel ativo na vida da sua nação e da sua comunidade local. Uma dinâmica-chave é a relação local-global; o cosmopolitanismo surge quando os contextos locais de interpretação são transformados à luz do encontro com o global. As universidades estão localizadas em um espaço que não é nem global nem nacional, pois envolvem a interação de ambos. Consequentemente, elas podem ser vistas como tendo um papel particularmente significativo como agente cosmopolitanos de mudança social (Delanty, 2008).

De acordo com Delanty (2008), enquanto no passado grande parte da capacidade crítica das universidades estava subordinada a definir as estruturas cognitivas da nação-estado, hoje suas missões culturais se expandiram para o domínio mais amplo do cosmopolitanismo, no cultivo de tipos pós-nacionais de cidadania. A coexistência intercultural é essencial para garantir paz e segurança no mundo, particularmente no contexto da transformação permanente de sociedades multiculturais (Bennani, 2008).

Assim, as instituições são confrontadas com novas situações que são caracterizadas pelo encontro de culturas múltiplas e pela necessidade de entendimento intercultural. As IES precisam pensar de forma diferente sobre o contexto social dos estudantes, não apenas no que se refere às experiências semelhantes\diferentes dos alunos locais\internacionais, mas também no que diz respeito à forma como as sociedades estão se tornando mais interligadas e interdependentes (Stuart, 2008).

Os currículos oferecem uma grande oportunidade de superar a maior parte dos desafios enfrentados pelas IES como atores sociais fundamentais. Maior ênfase deveria ser dada à inclusão de aspectos que são atualmente áreas marginais de programas educacionais: inteligência emocional; conhecimento e oportunidade de se adaptar a contextos não familiares e funcionar neles; e habilidades colaborativas para trabalhos em grupo, muitas vezes com membros de origens muito diferentes e até mesmo de áreas conflitantes.

CONHECIMENTO E PESQUISA RELEVANTES

A pesquisa deveria buscar soluções para os problemas da sociedade e fazer contribuições em larga escala na descrição, análise e progresso do mundo emergente. Existe uma necessidade crescente de questionar os paradigmas do conhecimento e inovação que informam sobre a pesquisa feita em variados contextos; a relação entre pesquisas realizada pelas IES e sua aplicação na sociedade em termos mais amplos; e a maneira pela qual a sociedade e o desenvolvimento humano

precisam formatar a própria agenda da pesquisa (Taylor, 2008).

- *A pesquisa ligada às necessidades locais*

As instituições que geram conhecimento socialmente relevante têm um papel fundamental a desempenhar na construção da sociedade. Agregar agendas de pesquisas aos desafios coletivos, tais como sustentabilidade, mudança climática e Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, entre outros, poderia causar um grande impacto no futuro e, ao mesmo tempo, tornar evidentes os elos entre a atividade acadêmica e as necessidades sociais. Outro desafio para as IES é fornecer outros atores sociais com acesso à pesquisa. Pesquisa-ação participativa e experiências em laboratórios de ciências nas universidades em todo mundo poderiam ser um caminho a seguir.

A relação entre a pesquisa científica e o processo decisório político relacionados ao bem-estar coletivo e aos tópicos de interesse geral necessita ser explorada e analisada para que sejam estabelecidos elos entre eles. Esse é um desafio emergente e um imperativo, tanto em contextos locais quanto para problemas globais e que só pode ser resolvido sob a perspectiva de serviço público e apoiado pela sociedade. Outros desafios que as IES enfrentam incluem a utilização da pesquisa transdisciplinar para propostas que analisam a base epistemológica do conhecimento e as iniciativas para transformar a educação descritas nas seções anteriores.

É essencial aumentar a habilidade de estabelecer um compromisso entre pesquisa e prática em questões relacionadas ao desenvolvimento humano e social. Sistemas de P&D em países em desenvolvimentos deveriam promover a pesquisa para maior compreensão de sua própria situação e de seus problemas. Conforme alguns autores indicaram, um dos maiores erros no passado foi aplicar soluções importadas a problemas locais. Países em desenvolvimento deveriam incumbir-se da sua própria pesquisa competitiva; pesquisa enfocando a aplicação local de recursos globais de conhecimento; e pesquisa sobre “problemas órfãos”. Outras questões de prioridade incluem achar soluções para a fuga de cérebros, facilitando o desenvolvimento de capacidades locais em ciência e tecnologia.

- *Da competição à cooperação: “uma boa rede de relacionamentos” para a globalidade*

As IES não têm estado no centro nem na agenda de desenvolvimento ou dos debates sobre as mudanças e as crises que estão transformando o mundo. Isso se deve em parte ao fato de que até agora não houve capacidade de se formarem redes e de abordarem esses problemas efetivamente. A redução da pobreza, problemas ambientais, terrorismo mundial, igualdade,

doenças e conflitos nacionais que atravessam fronteiras nacionais deveriam ser usados com a utilização de estratégias mais globais. Para enfrentar os novos desafios sociais, bem como as necessidades locais de conhecimento, as universidades deveriam estar dispostas a cooperar em redes com outras universidades em escala global.

A maioria das instituições tem sido forçada a focalizar sua recente transformação em sobrevivência e a entrar na competição com outras instituições. A substituição do modelo competitivo por um modelo cooperativo é uma das poucas estratégias das quais as universidades dispõem para recriar o seu papel social em um mundo globalizado. No contexto atual necessidades locais exigem propostas locais em estruturas globais, e desafios globais necessitam de soluções globais que sejam localmente aceitáveis. Soluções globais, entretanto, podem surgir de experiência local e vice-versa com ambas coexistindo.

As universidades podem lançar um projeto local ou nacional que também inclua seu envolvimento em contextos de produção e distribuição de conhecimento em escala global. O objetivo é restaurar o papel da universidade, definindo e resolvendo coletivamente problemas sociais. Independentemente de tais problemas serem locais ou nacionais, eles não podem mais ser tratados sem considerar o seu contexto global (De Sousa, 2008).

Instituições nacionais deveriam estar preparadas para desenvolver núdulos ou centros de cooperação e intercâmbio de conhecimento de forma que se tornem ligadas em comunidades de instituições e organizações globais. Esses elos podem se tornar agrupamentos permanentes, agrupamentos *ad hoc* ou redes complementares nas quais as parcerias interdisciplinares podem ser formadas para projetos específicos, a fim de servir necessidades locais e globais.

SUSTENTABILIDADE: CONSTRUIR NOVOS CAMINHOS PARA A SOCIEDADE

A fim de incorporar sustentabilidade na ES, a maioria dos aspectos do sistema educacional, seus valores e suas normas devem ser reexaminados.

A ES pode desempenhar dois papéis: desenvolver nos graduandos atitudes, conhecimentos e habilidades necessários para assegurar esse processo; e desenvolver e fornecer conhecimentos que contribuam para a pesquisa e a prática direcionadas à sustentabilidade.

Esta deveria estar integrada em todas as atividades institucionais. Acima de tudo, as equipes administrativas das universidades deveriam reconhecer a urgente necessidade de sustentabilidade e apoiar

iniciativas que a incorporam ao ensino, à pesquisa, às atividades de extensão e aos próprios critérios administrativos da instituição.

Há um crescente interesse pela ideia de educação para a sustentabilidade. Carlson (2006) recentemente propôs uma útil descrição geral do campo emergente de “estudos de sustentabilidade”: um foco altamente interdisciplinar baseado na premissa de que um avanço real requer uma mudança no modo de pensar todas as disciplinas ou até mesmo uma mudança de consciência.

Dessa forma, deveríamos tirar vantagem da dinâmica que vem da **Década das Nações Unidas da Educação** para o **Desenvolvimento Sustentável** (2005-2014). Conforme apontaram os organizadores desta organização, estamos diante de uma verdadeira emergência planetária, caracterizada por um conjunto de problemas sérios intimamente inter-relacionados.

Precisamos, assim, garantir que todas as formas de educação, tanto formal quanto não formal, tratem de forma sistemática a situação do mundo. Isso vai assegurar uma percepção acurada dos nossos problemas e promover atitudes e comportamentos que favoreçam o desenvolvimento da sustentabilidade.

Para facilitar a inclusão de tópicos de sustentabilidade nos currículos, os legisladores da ES e os financiadores deveriam reconhecer o valor de estudos que incorporam a sustentabilidade como elemento vital. Da mesma forma, existe uma necessidade crescente de que as IES participem ativamente dos debates sociais sobre as principais mudanças globais do nosso tempo, indo além das áreas tradicionalmente reconhecidas de especialização.

ABRINDO-SE PARA A SOCIEDADE: CONHECIMENTO E COMPROMISSO PÚBLICO

A forte crítica de que as universidades são fonte de conhecimento “especializado” fez com que a relação entre as universidades e os cidadãos em geral se tornasse antagônica ao invés de mutuamente apoiadora (Yankelovich, 1991). Esse é o momento crítico para que as universidades prestem atenção ao chamado de reavaliar seu objetivo, suas funções e práticas como instituições de ensino superior através de seu engajamento crítico no diálogo com os cidadãos, lidando com as atuais questões problemáticas.

- *O elo com a sociedade civil: democratização do conhecimento*

Associações civis ativas que se dedicam a diferentes aspectos de desenvolvimento e mudança social podem ser encontradas mundialmente. Grupos de cidadãos, associações, ONGs, institutos de pesquisa sem fins

lucrativos e catalisadores de ideias³ independentes, como agentes civis da sociedade, têm assumido um papel importante na identificação, análise e articulação de debates nacionais e transnacionais nas últimas décadas. Muitos estudiosos têm feito grandes contribuições individualmente na formatação dessas questões. É desejável que as IES tornem suas relações com associações civis mais permeáveis, a fim de democratizar o acesso ao conhecimento e fornecer orientação especializada a instituições e à sociedade civil em geral. Torna-se necessária maior coordenação entre governos, sociedade civil, a *intelligentsia*⁴ e empresas a fim de se chegar a uma transformação social. Em outras palavras, a sociedade civil – o agente que emerge em realidades locais e globais – deveria ver as universidades como parceiras com as quais viesse a desenvolver alianças de cooperação e intercâmbio.

No contexto da sociedade de conhecimento, a questão da cidadania tecnológica é particularmente importante para a capacidade da universidade de definir uma nova identidade para si própria. A tecnologia, especialmente a tecnociência, está se formatando de acordo com o que ditam as forças do mercado global, e é um dos principais discursos sociais em que direitos e democracia se enquadram na atualidade.

Como a ciência não está mais exclusivamente na universidade, não é exagero propor que as universidades desempenhem um papel importante ao relacionar a tecnologia com cidadania e ao produzir uma democratização da ciência e tecnologia. As universidades estão fortemente envolvidas na nova tecnociência, com o resultado de parcerias com empresas. Entretanto, em uma situação em que as universidades não tenham controle total sobre a produção de ciência e tecnologia, sua importância está na sua habilidade de produzir um discurso democrático e incrementar a participação cidadã na área de produção de conhecimento (Delanty, 2008).

Muitas universidades estão associadas de alguma forma a projetos *acesso aberto*. A iniciativa pioneira do Massachusetts Institute of Technology (MIT), que criou o projeto OpenCourseWare em 2001, serviu como exemplo para muitos outros projetos semelhantes. O Movimento Open Access, porém, vai além dos conteúdos puramente educacionais, com ênfase específica na criação de conhecimento científico e acesso aberto a ele. A internet torna possível o acesso irrestrito eletrônico mundial ao conhecimento, completamente gratuito para todos os cientistas, estudiosos, professores, estudantes e a sociedade em geral. Remover barreiras de acesso a material acadêmico irá acelerar a pesquisa, enriquecer a educação, tornar o conhecimento o mais útil possível e estabelecer a base para unir a humanidade

em uma conversação intelectual comum e busca de conhecimento.

- *Centros de renovação do pensamento para a sociedade*

As universidades podem contribuir para uma crítica sistemática e pró-ativa do mundo de ideias, discernindo entre conhecimento, informação e ideologia, e facilitando a pluralidade de posições com base no conhecimento à disposição. Elas podem também gerar o conhecimento necessário para informar sobre decisões que afetam a população de todo o mundo ou grandes segmentos dela.

A crítica construtiva profunda deveria ser sistematicamente dirigida ao mundo das ideias com relação à direção que a comunidade humana deveria seguir. Alternativas devem ser propostas ao paradigma atual de desenvolvimento, o qual enfatiza indivíduo e competitividade, lucratividade econômica e resultados a curto prazo, para que outros paradigmas sejam delineados nos quais a ênfase esteja no coletivo com benefícios humanos e sociais e sustentabilidade a longo prazo.

Para chegar a isso, é essencial que se quebre a hegemonia da conformidade de pensamento, a qual parece estar avançando rapidamente na sociedade globalizada particularmente em termos dos paradigmas e das crenças estabelecidas nos sistemas sociais, econômicos e políticos, na maneira em que organizamos nossa comunidade e em como isso se reflete nos nossos sistemas de educação.

Esses objetivos só podem ser atingidos através de uma atitude pró-ativa. A fim de prever necessidades futuras e com antecedência, as universidades devem restabelecer sua função como atalaias. Dessa forma, as instituições precisam abrir bem suas portas e estabelecer um diálogo que constitua uma estrutura efetiva para relações com todos os setores sociais.

- *Centros cosmopolitas de cultura global*

A emergência de cultura pública global representa um novo contexto para a interpretação da relevância contemporânea de universidades como instituições que desempenham um papel-chave no desenvolvimento social e humano na era de globalização (Delanty, 2008). As universidades deveriam ter como objetivos serem instituições cosmopolitas que contribuem para a cultura pública global, promovendo cidadania cosmopolita.

³ São instituições, organizações ou grupos de investigação que produzem conhecimento e oferecem ideias sobre assuntos relacionados à política, comércio, indústria, estratégia, ciência, tecnologia ou mesmo militares. (N.T.)

⁴ Conjunto de intelectuais de um país. (N.T.)

As universidades são forças propulsoras na economia do conhecimento, mas também satisfazem os objetivos humanísticos e culturais da sociedade e dos indivíduos. Elas são os elos internacionais para a ciência, a erudição, a cultura e as ideias.

Como instituições que produzem conhecimento, as universidades podem conectar cidadãos, incorporando novos tipos de conhecimento, e participar do debate de forma relevante. A universidade hoje deveria se tornar o ambiente cosmopolita de cultura pública global que reúne diferentes tipos de conhecimento e culturas. Uma vez que a universidade não pode mais definir o que conta como conhecimento da maneira como podia, e como o conhecimento não é mais produzido exclusivamente por ela e consumido dentro dela, a sua tarefa deveria então ser a de conectar os diferentes tipos desse conhecimento. Dessa maneira, ela pode ser um agente na esfera pública e um dos ambientes de cultura pública global. Se verdade significa alguma coisa, deve ser uma concepção pós-universalista de verdade, conforme sustenta a contestabilidade essencial do conhecimento, e o desafio de viver sem certezas. Assim, um dos desafios da universidade hoje é tornar-se um ator cosmopolita na sociedade de conhecimento global, forjando novos elos entre ele e a cidadania (Delanty, 2008).

CONCLUSÕES

O papel da educação superior (ES) no mundo é essencial, assim como foi no passado e continuará sendo nas sociedades futuras. Uma vez que essa premissa foi aceita e compartilhada – o que já ocorreu globalmente na década passada – a questão relevante será *qual educação e com qual objetivo*. Nessa área, o debate é completamente novo, mas não é absolutamente óbvio.

A qualidade e o financiamento são duas questões chave para ES, cuja definição pode ser guiada por claras e diferentes premissas políticas. Tais políticas partem, de forma explícita ou não, da concepção do papel que a ES desempenha ou deveria desempenhar na sociedade. Consequentemente, uma reconsideração aberta e pró-ativa do papel da ES na sociedade é uma obrigação de compromisso público e responsabilidade social. Como consequência, determinar o papel social da ES com base no peso da inércia, na análise social de necessidades passadas ou presente deveria ser evitado. Definir o papel da ES na sociedade é um dos exercícios essenciais no atual período histórico.

A educação é um bem público e um fornecedor de bens públicos para o desenvolvimento humano coletivo. Essa é uma outra premissa a que chegou um acordo global recentemente, e que já está sendo questionada. Da mesma forma que a primeira premissa,

precisamos ir além desse conceito para responder o que entendemos e em que consiste educação como um bem público, e até que ponto e por quais razões nós permitimos que se torne um bem privado.

Propusemos e analisamos um curso de ação recíproco: de uma educação a serviço do mundo econômico – que agora enfrenta uma importante crise – para uma educação que promove desenvolvimento humano sustentável – um desafio que é mais urgente do que nunca. Ao mesmo tempo, essa educação precisa antever necessidades humanas, sociais e econômicas, enquanto dá maior prioridade à relevância, à cooperação e ao valor social do conhecimento do que à competição e à competitividade.

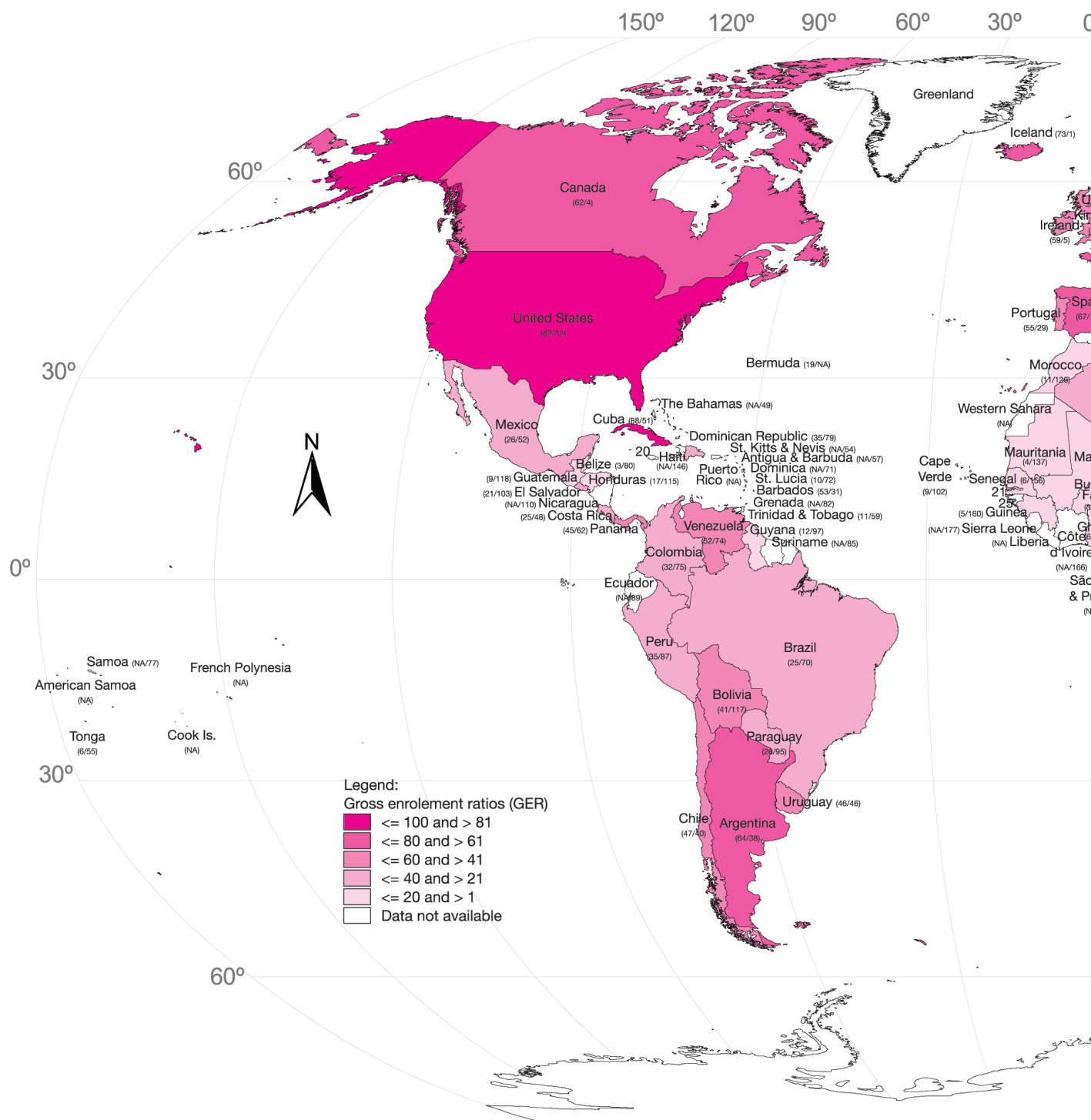
A relevância em suas dimensões locais e globais é o conceito a ser analisado e discutido, levando em conta as mudanças radicais no contexto político, econômico e social do mundo do século XXI. Se relevante significa apropriado ao contexto, então o que é apropriado ao contexto atual? Como podemos ligar as necessidades de diferentes níveis do contexto no qual todas as instituições e sistemas de ES estão imersos simultaneamente, ou ao menos a nível local, nacional, regional e global? Como podemos fazer para que a cooperação entre instituições conduza a sistemas de ES que são relevantes onde se localizam? Como podemos ligar sistemas e instituições de forma que a ES seja acessível e relevante mundialmente?

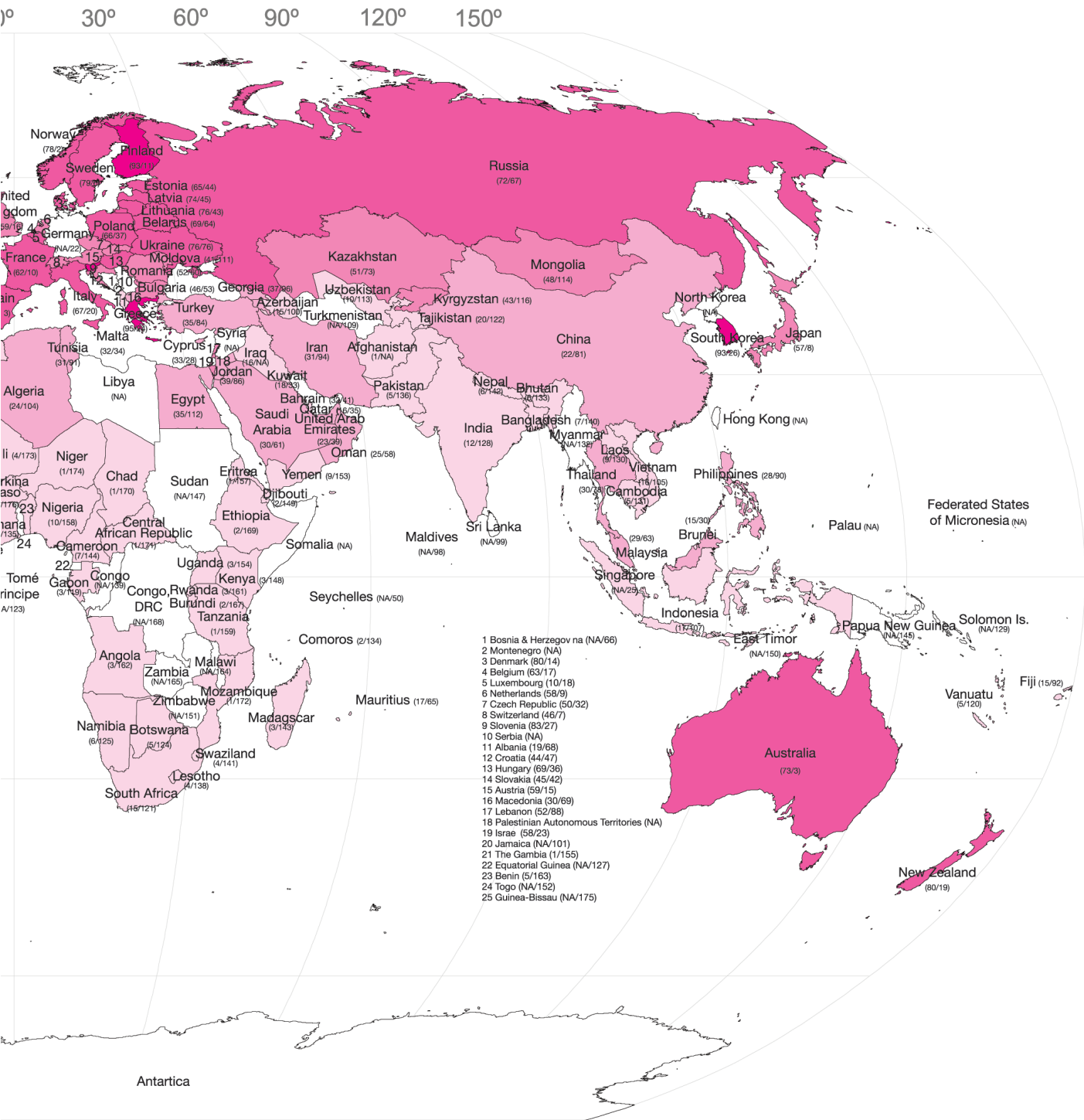
As respostas a essas perguntas, a resolução de tensões e o desenvolvimento de consensos sobre propostas que emergem, deveriam fornecer uma gama de alternativas úteis para o desenho de missões institucionais e sistemas locais, nacionais e regionais com suas correspondentes associações e elos em uma escala global a fim de garantir um direito humano fundamental.

REFERÊNCIAS

- Altbach, Philip (2008). The Complex Roles of Universities in the Period of Globalization in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 5-14.
- Bawden, Richard (2008) The Educative Purpose of Higher Education for Human and Social Development in the Context of Globalization in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 65-73.
- Bennani, Aziza (2008). The Contribution of Higher Education to Multicultural existence: Present and Future Challenges Special Contribution I.3 in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 31-35.

- Bloom, David E., Hartley, Matthew and Rosovsky, Henry (2006) Beyond private gain: the public benefits of higher education. In: Forest, James and P. Altbach (eds), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht, Netherlands: Springer, pp. 293-308.
- Carlson, S. (2006) In search of the sustainable campus, *The Chronicle of Higher Education*, 53(9).
- De Sousa, Boaventura (2008) The Role of the Universities in Constructing an Alternative Globalization Special Contribution I.17 in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. pp.169-171.
- Delanty, Gerard (2008). The University and Cosmopolitan Citizenship Special Contribution I.2 in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp.28-31.
- Fuller S. (1988) *Social Epistemology*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Gadamer, H-G. (1975) Hermeneutics and social science. *Cultural Hermeneutics*, 2, pp. 307-16.
- Geiger, Roger L. (2004) *Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Herrera, Alma (2008) Social Responsibility of Universities Special Contribution I.18 in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development* Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 176-179.
- Jasanoff, Sheila (2008) Ethical, Environmental and Social Implications of Science and Technology: Challenges for the Future Special Contribution I.15 in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 137-142.
- Kirp, David L. (2003) *Shakespeare, Einstein, and the Bottom Line: The Marketing of Higher Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Muñoz, M. Ramiro (2008). Higher Education Challenges Emerging from the Interchange between Science and Ancestral Knowledge in Central and South America Special Contribution I.12 in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 107-112.
- Nayyar, Deepak (2008). Globalization and Markets: Challenges for Higher Education in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan pp. 40-50
- Sadlak, Jan and Liu, Nian Cai (eds) (2007) *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*. Bucharest, Romania: UNESCO-CEPES.
- Stuart, Mary (2008) The Concept of Global Citizenship in Higher Education Special Contribution I.9 in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 79-83
- Taylor, Peter (2008). Higher Education Curricula for Human and Social Development in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan pp. 89-101
- Xercavins, Josep (2008) Higher Education and its Institutions and the Civilizational Paradigm Crisis: Reflections, Analysis and Proposals from the Perspective of a Forum of International Civil Society Organizations Special Contribution I.4 in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 35-40.
- Yankelovich, D. (1991) *Coming to Public Judgment: Making democracy work in a complex world*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.





MAPA 2

Taxas de escolarização bruta em ensino superior por país e o índice de desenvolvimento humano (IDH)

Fonte: ESRI Data; Projeto: Robinson

PARTE II

SÍNTESE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO

**Educação Superior:
Novos Desafios e Papéis
Emergentes para o
Desenvolvimento Social
e Humano**

II.1 QUESTÕES GLOBAIS

II.1.1 Introdução

Os principais objetivos do terceiro relatório – *educação superior no mundo, novos desafios e papéis emergentes para o desenvolvimento humano e social* – são os de repensar e propor novos caminhos para o intercâmbio de valores entre instituições de educação superior (IES) e a sociedade. A síntese dessa seção *Questões Globais* expõe os desafios presentes e futuros para a educação superior (ES) no contexto de globalização e as funções emergentes das IES, suas implicações para a educação, pesquisa, engajamento civil e desenvolvimento institucional, e como elas estão sendo e deveriam ser tratadas para contribuir com a harmonia global. O texto enfoca uma gama de desafios e de influências que provavelmente serão críticas em termos globais – como cosmopolitismo, coexistência multicultural e desenvolvimento sustentável – para o papel da ES em relação ao desenvolvimento humano e social no contexto de globalização.

Na primeira seção da parte II, Federico Mayor Zaragoza e Deepak Nayyar tratam de questões globais nas tendências políticas, econômicas e sociais, atuais e futuras, da globalização. Em uma segunda seção, Philip Altbach descreve os papéis principais das IES hoje. Nas seções seguintes, 23 autores propõem novas perspectivas, desafios e oportunidades para que as IES enfrentem os desafios do desenvolvimento humano e social das sociedades das quais elas são parte.

Primeiramente, seis contribuições delineiam pontos de vista sobre desafios institucionais de universidades e sugerem linhas de ação para o futuro – Deane Neubauer e Victor Ordóñez, Jean-Marie De Ketele, Alma Herrera, Teboho Moja, Boaventura de Sousa

Santos e Josep Xercavins i Valls. Depois, dez autores refletem sobre o objetivo educacional das IES no século XXI – Richard Bewden, Peter Taylor, Leo Jansen, John W. McArthur e Jeffrey D. Sach, Andrei Marga, Aziza Bennani, Gerard Delanty, Marie Stuart e Manuel Ramiro Muñoz.

Além disso, essas seções examinam como currículos de ES podem ser aplicados para o desenvolvimento humano e social no contexto da globalização. Eles convidam o leitor a repensar os currículos acadêmicos a partir de uma visão complexa do mundo, e o processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades que podem ser úteis ao enfrentamento dos desafios correntes. Uma variedade de questões, que incluem o trabalho de inter e transdisciplinaridade, sustentabilidade e entendimento multicultural, educação para a paz, cidadania global, ciência e conhecimento antigo, e ética e valores na ES também são discutidos.

Na quinta seção Rajesh Tandon e L. David Brown propõem tendências emergentes para o engajamento civil na ES e seu papel no desenvolvimento humano e social. Finalmente quatro colaboradores – Hebe Vessuri, Imanol Ordorika, Charas Suwanwela e Sheila Jasanoff – exploram o papel da pesquisa em ES e sua relação com a sociedade. Também são discutidas as implicações e desafios da pesquisa para contribuir com a sociedade e as necessidades de desenvolvimento humano. Questões como a maneira pela qual a pesquisa pode ajudar a resolver problemas globais enquanto, ao mesmo tempo, trata de necessidades locais, ética, implicações ambientais e sociais da ciência e da tecnologia também são examinadas.

II.1.2 O contexto da educação superior

2.1

TENDÊNCIAS POLÍTICAS E SOCIAIS DE GLOBALIZAÇÃO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Federico Mayor Zaragoza*¹

A globalização está intensificando diferenças econômicas e divisões sociais e culturais. Princípios democráticos, mais do que as leis do mercado, precisam ser usados para guiar comportamento humano e políticas econômicas. “É descabido confundir valor com preço”, escreveu o grande poeta Antonio Machado. Aqueles que estão no poder têm sido insensatos. Eles trocaram valores de justiça, liberdade, igualdade e solidariedade – sobre os quais deveria estar embasada a construção de um mundo pacífico e criativo – por normas que governam transações comerciais. “Os povos” foram substituídos por Estados, os quais estão sendo enfraquecidos cada vez mais para o benefício de grandes corporações transnacionais. Além disso, as Nações Unidas, que no desenho de Roosevelt constituem um sistema “democrático” em escala planetária, foram colocadas de lado em favor do grupo dos países mais ricos da terra (G7/G8).

A CRESCENTE LACUNA ENTRE RICOS E POBRES

A divisão entre ricos e pobres está cada vez maior ao invés de mais estreita, os rasgos no tecido social não estão sendo remendados. A tentativa de curar as feridas causadas por rancor e animosidade tem sido feita com o uso de espinhos e valas ao invés de auxílio generoso, diálogo e compreensão. Quer queiramos ou não reconhecer, estamos seguindo rumo a uma economia de guerra que está gradativamente concentrando poder econômico em poucas mãos e que vai utilizar qualquer pretexto pra atingir proporções colossais.

Foi calculado que US\$ 3 bilhões são investidos em armas a cada dia; essa quantia vai, sem dúvida, aumentar nos próximos meses e anos. Nós investimos 365 vezes menos do que isso em alimentos. Na verdade, o programa mundial de alimentos tem um orçamento *anual* de apenas US\$ 3 milhões. Como resultado, aproximadamente 60 mil pessoas morrem de fome todos os dias. A pobreza e a miséria estão se espalhando por todos os lados e dando evidências de frustrações diante de tantas promessas quebradas. Dessas razões emergem radicalização e sentimentos de vingança, focos de violência e pessoas desesperadas que – com frequência arriscando suas próprias vidas – tentam nadar até as praias da abundância ou se imolam em protesto, derrota ou ignorância. O uso da violência, independentemente de suas origens é absolutamente injustificável. Mas precisamos fazer um esforço para identificar suas raízes, para explicar o que a causa.

Ao contrário do que era esperado, a globalização não considera condições de trabalho, mecanismos de poder ou respeito por direitos humanos. A única coisa que é importante é o negócio. Desde as ditaduras

¹ Federico Mayor Zaragoza (2008) Political and Social trends of globalization: Challenges for higher education, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

mais atroz até os países que estão tentando se erguer do colonialismo secular e da sujeição, da China ao Equador e Gabão, o que é importante é comprar e vender, explorando recursos naturais e privatizando bens que anteriormente eram considerados como públicos. Através da compra de outras companhias e grandes fusões, o panorama mundial se rarefez mais com disparidades maiores. Pior do que isso, desapareceu o senso de responsabilidade daqueles que exerceram funções de governo em nome dos seus cidadãos. Impactos econômicos sociais e ambientais, padronização cultural, falta de referências morais, e assim por diante, vêm existindo principalmente por causa do “poder sem rosto” das grandes multinacionais que agem a seu bel prazer com total impunidade.

Tudo parece ser afetado: os principais beneficiários da economia de guerra podem ver como a taxa de pobreza está crescendo em seu próprio país. Enquanto eles são capazes de chegar à lua e desenvolver as maiores façanhas tecnológicas, eles estão completamente despreparados quando são atingidos por desastres naturais, como por exemplo, o furacão Katrina. Os países mais poderosos da terra deveriam fazer uma leitura em profundidade e compreender as reflexões e projetos de 1918-1919, do presidente Woodrow Wilson (o Acordo da Liga das Nações promovendo “paz duradoura”) e de Franklin Delano Roosevelt em 1944-1945 (o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, e o Fundo Monetário Internacional; Nações Unidas). Ambos os presidentes acreditavam que os problemas do mundo só poderiam ser solucionados pelas próprias pessoas. Eles consideravam que os diferentes povos precisavam se reunir, ligados por um destino comum, em organizações nas quais a cooperação, o diálogo e a compreensão seriam facilitados.

O objetivo era prevenir e antecipar futuros eventos e ficar totalmente comprometidos com o bem-estar das futuras gerações. O preâmbulo à carta da ONU diz: “Nós os povos das Nações Unidas estamos determinados a salvar as próximas gerações do flagelo da guerra”. Quem? “Nós, os povos”. “Salvar”, isto é, construímos a paz diariamente através do nosso comportamento. Atingir o quê? Assegurar que nossos descendentes não tenham que vivenciar os flagelos de confrontação, humilhação, exclusão, discriminação e violência. A solução, assim, é unir os povos em uma organização internacional, guiada por princípios universalmente aceitos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promovida pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, constitui um compêndio de ética sobre o qual se embasa a ação pessoal e coletiva que dá à humanidade liberdade de medo e carência, conforme afirmado no preâmbulo da declaração.

Para alcançar isso, temos que manter o futuro em mente, saber que o passado pode ser descrito e deve ser descrito fielmente, mas também precisamos ter em mente que isso já foi escrito. O que as futuras gerações precisam ser capazes de escrever com liberdade total é o futuro – o presente delas. Para conseguirem isso, é essencial que se estimule a habilidade de antever, de prever e de agir a tempo. Não basta conhecer o tratamento certo; esse deve também ser aplicado no momento certo.

Precisamos agir a tempo, extrair das lições aprendidas no passado e ter sempre o futuro em mente. Só assim é possível andar com esperança e autoestima em novas direções rumo ao mundo de igual dignidade humana pelo qual ansiamos. Igual dignidade! Se realmente todos acreditassem em igual dignidade para todos os seres humanos, independentemente da cor da sua pele, suas origens étnicas, suas ideologias, suas crenças, e assim por diante, a maioria dos desafios que enfrentamos poderia ser resolvida. Entretanto, a fim de olharmos para frente, sabendo de onde viemos e o que deixamos para trás, é fundamental erradicar os impedimentos e a bagagem que nos impedem de caminhar em liberdade. Deveríamos continuar nesse esforço, sabendo como distinguir o que é importante do que é urgente. As instituições certas precisam tratar dos principais desafios econômicos, sociais, culturais, ambientais, energéticos e morais do nosso tempo. Não deveríamos ser cidadãos resignados e submissos – recebedores, mas não emissores – que observam o que está acontecendo a nossa volta de forma passiva e com indiferença.

O “FLAGELO DA GUERRA”

As Nações Unidas são uma tentativa de criar ordem internacional através de uma instituição que fornece diretrizes de ação política em relações internacionais. Ela concentra uma série de organizações capazes de estabelecer diretrizes sobre saúde, emprego, nutrição, educação, ciência, cultura, desenvolvimento, infância, etc. O objetivo é fazer acordos internacionais funcionarem e conseguir que as nações operem em conjunto para “poupar-nos do flagelo da guerra”. A diversidade e o pluralismo que constituem a riqueza da humanidade e que são tão temidos por aqueles que querem assegurar seu poder de comando sobre seres uniformes e uniformados devem ser inspirados – conforme convém a seu destino comum – pelos ideais universalmente aceitos que a constituição da UNESCO estabelece em nome de “princípios democráticos”. São estes: justiça, liberdade, igualdade e solidariedade. A constituição acrescenta “solidariedade intelectual e moral”, já que apenas uma

atitude de solidariedade tornará possível alcançar o objetivo supremo de igual dignidade para todos os seres humanos e, conforme o artigo 1 da Declaração Universal, permitir que eles “ajam um com o outro em um espírito de irmandade”.

Ainda assim, como aconteceu nos primeiros meses de 1919, com as propostas de paz do presidente Wilson, os interesses da imensa máquina de guerra logo destruíram esse grande projeto, que é tão urgentemente necessário e cuja ausência é tão conspícua. Como resultado, precisamos sempre nos lembrar das razões dadas no final das duas grandes guerras do século XX para a superioridade da força muscular sobre a força mental e as palavras. Mas contra todas as evidências, estamos nos preparando para a guerra ao invés da paz; toleramos o fato de que 80% da humanidade vive precariamente com 20% de todos os recursos, enquanto nas áreas mais ricas da aldeia global menos de 20% da humanidade usufrui de mais de 80% de todos os recursos, inclusive – e em primeiro lugar – de conhecimento.

Na década de 50 do século passado diminuíram as esperanças de que houvesse um sistema que dizia representar “os povos”, mas que na verdade consistia exclusivamente de Estados – cinco dos quais (os vitoriosos na guerra) – com o poder de veto. Ao invés de nos “pouparem” do “flagelo da guerra” e construir a paz, esses estados estavam se preparando para a guerra. Levou muitos anos de confronto para a humanidade se dar conta de que, “se queremos paz, devemos construí-la com nosso comportamento e atitude diários, com nossas mãos estendidas, mas nunca erguidas ao alto.

DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS

O tempo para “os povos” agora chegou. O tempo para as pessoas chegou. O século XXI pode tornar-se realmente o século das pessoas. Graças à participação a distância, em alguns anos, teremos verdadeiras democracias.

Na Conferência Geral da UNESCO realizada em Nova Délhi em 1956, Pandit Nehru declarou que a grande função da organização intelectual das Nações Unidas era a de atuar como a “consciência da humanidade”. Essa é a missão dos educadores, dos criadores, artistas e cientistas: no meio de toda a gritaria e confusão, lembrar os pontos de referência, o norte que deve guiar nosso curso.

“Agir uns em relação aos outros em um espírito de irmandade” exige uma melhor distribuição de recursos. Desenvolvimento para quê? Para quem? Para assegurar oportunidades iguais e a ausência de discriminação em função de lugar de nascimento e origens étnicas, por exemplo; tornar possível o princípio supremo de igual

dignidade para todos os seres humanos. Em 1985, porém, os compromissos assumidos em Copenhague com relação ao desenvolvimento social caíram no vácuo criado pela alta da economia de mercado.

Em 1974, a assembleia geral concordou que os países mais ricos facilitariam o desenvolvimento daqueles mais necessitados através de ajuda que totalizaria 0,7% do seu Produto Interno Bruto. Logo depois, a maioria dos países, com exceção dos países escandinavos, reduziu suas contribuições a percentuais risíveis. A ajuda foi substituída por empréstimos feitos sob condições intoleráveis pelo Banco Mundial, o banco deles, o banco dos países mais desenvolvidos, os quais, a propósito, tinham omitido o seu “sobrenome”: “reconstrução e desenvolvimento”. Aqueles que fizeram empréstimos tiveram que privatizar, reduzir sua força administrativa e desenvolver trabalhos de infraestrutura a fim de assegurarem esses empréstimos. Que vergonhoso que a ajuda fosse substituída por empréstimos, que os países pobres se tornassem ainda mais pobres em dívidas e tendo que vender seus recursos naturais a baixo custo a importantes empresas multinacionais. Assim, o fluxo financeiro foi revertido: ao invés de ir do norte para o sul, eles começaram a ir do sul para o norte, para o desgosto de uma humanidade perplexa e, ainda assim, resignada. Hoje é exigido que o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio mudem radicalmente os seus métodos. Se não o fizerem, a resistência popular irá realizar transformações que o senso comum impõe em um curto espaço de tempo.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Na sua capacidade de presidente da Comissão Mundial Para o Ambiente e Desenvolvimento, Gro Harlem Brundtland, a primeira-ministra norueguesa apresentou a noção de “desenvolvimento sustentável”. Em 1992, a conferência realizada no Rio de Janeiro, chamada ECO’92, estabeleceu medidas globais na Agenda 21. O objetivo dessas medidas é que as futuras gerações recebam o legado de um meio ambiente que não restrinja a qualidade de vida dos habitantes do planeta. Da mesma forma que os compromissos de Copenhague, os acordos da ECO’92 não foram respeitados pelos países mais ricos e poderosos.

Está na hora de agir. Se quisermos diretrizes para uma educação geral sobre questões ambientais, partindo-se para uma segurança da paz e, nunca novamente, a partir da paz para segurança, a qual é a paz do silêncio, do medo e da desconfiança; se queremos criar atitudes que promovam a conservação ambiental, a construção da paz e o fortalecimento da democracia, podemos utilizar documentos existentes

como a Carta da Terra. Desde 2000, a Carta da Terra vem sendo uma maravilhosa inspiração para ação em muitos níveis.

CULTURA DA PAZ

A Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou uma resolução em 1998 sobre o diálogo entre civilizações, delineou a Declaração Programa de Ação para Cultura da Paz em 1999 e estabeleceu os Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio em 2000. Para facilitar a transição de uma cultura de força, imposição, violência e guerra para uma cultura de diálogo, compreensão, conciliação e paz, devemos estimular a participação de todos os cidadãos.

Todos os cidadãos precisam dar-se conta de que têm que contribuir, mesmo que seja apenas um pouco – uma pequena semente – para a construção do novo mundo que queremos passar os nossos descendentes. Para alcançar isso, é necessário promover educação em direitos humanos e democracia, tolerância e compreensão mútua em âmbito nacional e internacional; lutar contra todas as formas de discriminação; promover princípios e práticas democráticas em todas as áreas da sociedade; combater a pobreza e alcançar o desenvolvimento endógeno e sustentável que beneficie a todos e oportunize que cada pessoa tenha uma vida digna.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO

Em 2000, 189 chefes de governo se reuniram na sede das Nações Unidas, comprometendo-se a satisfazer os oito objetivos que constituem a Declaração do Milênio até 2015. As medidas para atingir esses objetivos são resultado do trabalho de muitos especialistas mundiais e excelentes relatórios que, em termos gerais, não requerem novas contribuições. Precisamos agora nos convencer rapidamente disso e exigir que aqueles no poder parem de adiar ações possíveis e viáveis, para que os poucos possam se tornar muitos, pacificamente, sem tumulto, “em um espírito de irmandade”.

Insisto, frequentemente, que o preço para rejeitar a evolução é a revolução. As revoluções não são boas para ninguém. Precisamos compreender que a diferença entre as duas palavras é a mesma letra *R* de responsabilidade e assumir essa responsabilidade. Em *A New World*, publicado em 1999, propus quatro “novos contratos”: um contrato social, um contrato natural, um contrato cultural e um contrato moral. Se baseados em princípios sólidos, todos esses contratos deslizam como arroyos para o rio principal, que constituem o contrato global de desenvolvimento endógeno que tornaria possível construir o outro mundo

possível com o qual grande parte da humanidade está sonhando.

Uma imagem recente que teve um grande impacto mostra as mãos entrelaçadas do antigo secretário-geral da ONU, Kofi Annan, dos presidentes Lula, Lagos e Chirac, e do primeiro-ministro espanhol José Luis Rodríguez Zapatero que propunham, para a surpresa de muitos, promover a “aliança das civilizações”, a construção de pontes entre a cultura e a interação entre crenças. Na Conferência sobre Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio +5, realizada em setembro de 2005, os chefes de estado deram boas-vindas à iniciativa da aliança das civilizações, reafirmando suas boas intenções e recomendando com unanimidade a transição para uma cultura de paz e diálogo em todo o mundo.

Poucas medidas foram tomadas a favor dessa grande transição. Muitas atividades, porém, continuam a alimentar as tendências atuais, com o panorama turbulento que mencionei. Ainda sim, a cada dia, (e isso deve ser enfatizado) existem mais razões para a esperança, para a participação dos povos, para a consolidação da democracia e para a profunda reforma das Nações Unidas (Ubuntu, 2006); por palavras que finalmente substituam a força, a imposição e a violência; por cidadãos que não sejam mais sujeitos, mas membros da família humana, capazes de desenvolver sua distinta habilidade criativa ao máximo – cidadãos que não silenciam mais porque agora têm consciência da voz que eles devem às futuras gerações. A voz da vida.

As universidades não podem mais permanecer em silêncio. As funções de treinamento, avaliação e produção são agora mais importantes do que nunca. Ousar saber, e saber como ousar – as universidades devem ser um norte e uma torre de observação no século XXI.

2.2

GLOBALIZAÇÃO E MERCADOS: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Deepak Nayyar²

A globalização significa coisas diferentes para diferentes pessoas. Mais do que isso, o termo “globalização” é empregado de duas formas, o que causa alguma

² Deepak Nayyar (2008) Globalization and markets: Challenges for higher education, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

confusão. É usado com um sentido positivo para descrever um processo de integração com a economia do mundo. É usado com um sentido normativo para prescrever uma estratégia de desenvolvimento com base em uma rápida integração com a economia mundial.

Mesmo a sua caracterização, porém, não é nada uniforme. Ela pode ser descrita simplesmente como uma expansão das atividades econômicas através de fronteiras nacionais. Existem três manifestações econômicas desse fenômeno – comércio internacional, investimento internacional e finanças internacionais – que também ocupam lugar de destaque. Mas a globalização é muito mais. Ela está relacionada com a expansão de transações econômicas e com a organização de atividades econômicas através de fronteiras políticas. Mais precisamente, ela pode ser definida como um processo associado à maior abertura econômica, crescente interdependência e maior integração econômica na economia mundial.

A exclusão de pessoas e países do processo é um fato da vida. A divisão bem marcada entre países ricos e pobres não surpreende, mas a expansão da globalização é também desigual no mundo em desenvolvimento. Os países ao sul do Saara na África e na Ásia Ocidental simplesmente não fazem parte da inclusão assim como muitos países da América Latina, do sul da Ásia e da região da Ásia junto ao Pacífico. A exclusão dos países menos desenvolvidos, em qualquer lugar do mundo, é quase que completa assim como a das pessoas pobres. Ela abrange mais do que o comércio, os investimentos e as finanças, considerando que o seu acesso à globalização é extremamente limitado em termos de comunicação e tecnologia. Na verdade, os excluídos estão precariamente conectados ao mundo globalizado.

A globalização tem criado oportunidades para algumas pessoas e países, os quais nem existiam há décadas atrás. Mas também introduziu novos riscos, se não ameaças, para muitos outros. Ela tem sido associada ao aumento de pobreza e das desigualdades. A globalização inevitavelmente tende a destruir a estabilidade social; dessa forma, a integração econômica com o mundo exterior pode acentuar tensões sociais ou provocar fragmentação social dentro dos países.

Nesse contexto, é essencial reconhecer que a economia fornece uma perspectiva crítica, mas limitada da globalização que é um fenômeno multidimensional. Ela se estende muito além da economia até a constituição política e a sociedade. Não seria exagero dizer que o todo é diferente de, e possivelmente maior do que, a soma total de suas partes. As dimensões múltiplas – políticas, sociais e culturais – devem ser mencionadas, mesmo que com brevidade.

Na dimensão política, o impulso da globalização é tal que o poder de governos nacionais está sendo reduzido através de incursões no espaço soberano econômico ou político, sem o aumento correspondente de cooperação internacional efetiva ou um governo supranacional que regule ou governe esse processo impulsionado pelo mercado. Colocado de forma simples, existe um desencontro entre economias que são globais e organizações políticas que são nacionais ou locais.

Na dimensão social, uma economia de mercado pode ser vista como um atributo necessário e até mesmo desejável de globalização, mas a criação de uma sociedade de mercado pode não ser um resultado desejável. Se a busca de bem-estar material se torna um objetivo dominante e, para alguns, exclusivo, então a cultura do materialismo ou simplesmente a busca pelo dinheiro pode se espalhar por todas as esferas da vida. Um utilitarismo razoável poderia, então, ser transformado em um hedonismo narcisista. As normas e os valores que são os fundamentos da sociedade civil e que dão aos indivíduos obrigações perante ela poderiam ser corroídos. As normas e as instituições sociais, tão essenciais para a própria economia de mercado, poderiam ficar enfraquecidas.

Na dimensão cultural, a expansão global de impulsos culturais é pelo menos tão importante quanto àquela de impulsos econômicos. A cultura da juventude nas cidades em todo mundo é globalizada, como manifestada nas calças jeans, nas camisetas, nos pares de tênis, nos exercícios, na alimentação rápida, na música pop, nos filmes de Hollywood, na televisão por satélite, nos canais de notícias 24 horas, na internet e assim por diante. O consumismo é, na verdade, global. Até mesmo a corrupção e o crime se tornaram semelhantes ao redor do mundo. A revolução nas comunicações e a mídia eletrônica desempenham um papel fundamental em tudo isso. Mas a modernidade e a tradição nem sempre se mesclam, e isso poderia plantar sementes de conflitos nas sociedades. Mas do que isso, a homogeneização da cultura associada com a globalização não é desejável, pois diversidade cultural é tão importante quanto à biodiversidade.

GLOBALIZAÇÃO: CONSEQUÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO

Do início da década de 70 ao início do novo milênio, que poderia ser denominado de *a idade de globalização*, o crescimento não acelerou. Foi mais lento. Durante a década de 60, a taxa média do crescimento do PIB mundial per capita foi de 3,5% por ano. A partir daí, instalou-se a desaceleração. Durante a década de 70, a taxa média do crescimento do PIB mundial per capita

foi de 2,1% por ano, 1,3% durante a década de 80 e 1% durante a década de 90.

Os dados disponíveis sugerem divergência ao invés de convergência dos níveis de renda entre países e entre pessoas. As desigualdades econômicas cresceram no final do século XX, à medida que aumentou a lacuna de renda entre países ricos e pobres, entre pessoas ricas e pobres no mundo e também entre pessoas ricas e pobres nos países.

A incidência de pobreza cresceu na maioria dos países da América Latina, do Caribe e do sul do Saara nas décadas de 80 e 90. A maior parte da Europa Oriental e da Ásia Central vivenciou um aumento abrupto de pobreza na década de 90. Entretanto, o leste, sudeste e sul da Ásia tiveram um forte declínio na incidência de pobreza durante esse período. A maior parte dessa melhoria, porém, se atribui a mudanças em apenas dois países populosos – a China e a Índia.

Ao mesmo tempo, a globalização introduziu uma nova dimensão à exclusão de pessoas do desenvolvimento. A exclusão não se refere mais à incapacidade de satisfazer necessidades humanas básicas em termos de comida, roupas, abrigo, saúde e educação para muitas pessoas. É muito mais complicado. Os padrões de consumo e os estilos de vida dos ricos associados à globalização têm efeitos poderosos. As pessoas em toda parte, até mesmo os pobres e excluídos, estão expostos a essas fronteiras de possibilidades de consumo uma vez que a mídia eletrônica passa essa mensagem para todos. Isso cria tanto expectativas quanto aspirações. Mas aqueles que não têm a renda não podem comprar os bens e os serviços que estão no mercado. Dessa forma, quando o paraíso do consumismo não pode ser alcançado – que é o caso das pessoas comuns –, cria frustração e alienação.

Em retrospecto, nota-se que a globalização tem sido associada a consequências simultâneas, ainda assim assimétricas, para países e pessoas. Há inclusão para alguns e exclusão ou marginalização para muitos. Há abundância para alguns e pobreza para muitos. Para esses, os problemas fundamentais de pobreza, desemprego e desigualdade persistem. Tais problemas naturalmente existiam antes, mas a globalização pode ter acentuado a exclusão e a privação, pois deslocou a subsistência tradicional e comunidades locais. Ela também ameaça a sustentabilidade ambiental e a diversidade cultural.

Consequentemente, as percepções sobre a globalização dependem de quem você é, o que você faz e onde você vive. Alguns enfocam benefícios e oportunidades. Outros enfocam custos e perigos. Ambos estão certos em termos daquilo que veem. Mas ambos estão errados em termos daquilo que não veem.

IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As forças do mercado, impelidas pela ameaça de competição ou pela sedução do lucro, levaram ao surgimento da educação superior (ES) como negócio; e a revolução tecnológica, à dramática transformação em educação a distância como modo de ensino. Isso pode ser avaliado não apenas no contexto nacional, mas também no contexto internacional com a rápida expansão de transações de ES com outros países.

No mundo da ES, os mercados e a globalização estão começando a influenciar as universidades e formatar a educação, não apenas em termos daquilo que é ensinado, mas também daquilo que é pesquisado. A empregabilidade dos estudantes não é apenas uma força que impulsiona a criação de mais lugares para cursos vocacionais em ES. Ela também induz universidades a introduzirem novos cursos para os quais existe demanda no mercado, porque eles se traduzem em taxas lucrativas como uma importante fonte de renda. Da mesma forma, os mercados estão começando a exercer influência sobre a agenda de pesquisa das universidades: recursos para pesquisa em ciências da vida, medicina, engenharia e economia são abundantes, enquanto que recursos para pesquisa em filosofia, linguística, história e literatura são escassos. Existe um ágio para pesquisa aplicada e um desconto para pesquisa teórica. É claro que os perigos e as oportunidades estão interligados de perto nesse processo de mudança.

Existe uma clara comercialização de universidades, embora isso esteja nos seus estágios iniciais e ainda não tenha chegado a todos os lugares. O processo começou com a fragmentação de recursos dos governos que resultou em um aperto financeiro nas universidades e as coagiu a buscarem fontes alternativas de renda. Talentos empreendedores, que eram recompensados pelo mercado e admirados por alguns na sociedade, legitimaram tais iniciativas nas universidades. A importância de valores acadêmicos tradicionais diminuiu à medida que a competição entre as universidades em busca de recursos escassos foi intensificada. Essa sequência de desenvolvimentos se justapôs com o surgimento de uma gama de oportunidades para as universidades ganharem dinheiro no mercado, devido a sua vantagem intelectual e com grande potencial de aplicação em administração e tecnologia.

Tal comercialização tem sido reforçada pelas forças de procura e oferta. Do lado da procura, existe um desejo crescente da ES impulsionado por uma combinação de aspirações individuais e necessidades corporativas em um contexto nacional e internacional modificado. Do lado da oferta, a ES em quase todos os lugares é dominada por grandes universidades públicas. As salvaguardas implícitas na liberdade

acadêmica e na segurança garantida por nomeação e posse, vistos em conjunto, criam com frequência situações nas quais os professores e administradores não precisam prestar contas aos alunos, muito menos à sociedade. Em países em desenvolvimento, o problema é maior porque as instituições públicas não oferecem oportunidades suficientes de educação superior.

A situação da ES não é muito diferente daquela do setor da saúde antes do advento da empresa privada. A menos que sejam feitas correções, o mundo da ES pode cair numa cilada. Por um lado, a comercialização das universidades significa o comércio da educação. Por outro lado, a entrada de empresas privadas na ES significa educação como comércio. Essas realidades que surgem não podem ser ignoradas porque o mundo da ES corre risco.

A GLOBALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao considerar o que a expansão da globalização na ES poderia significar para as pessoas e os países, existem três importantes manifestações que devem ser observadas.

Em primeiro lugar, a *globalização da educação* pegou impulso. É grande a proporção de alunos estrangeiros em cursos profissionais de graduação ou doutorados nos sistemas universitários dos principais países industrializados, e mais do que dois terços desses alunos permanecem. Ao mesmo tempo, centros de excelência em ES, em países em desenvolvimento que exportam mão de obra, estão adotando um número cada vez maior de currículos que estão de acordo com padrões internacionais. Dada à facilidade da língua, essas pessoas conseguem emprego em praticamente qualquer lugar.

Em segundo lugar, a *mobilidade de profissionais* vem registrando um aumento fenomenal na era da globalização. Começou com a fuga de cérebros. Foi facilitada pelas leis de imigração nos Estados Unidos, Canadá e Austrália que estimularam a entrada de pessoas com altas habilidades e qualificações profissionais. Esse processo foi intensificado e diversificado. Mais e mais profissionais – tais como advogados, arquitetos, contadores, administradores, banqueiros e aqueles especializados em software e tecnologia da informação – podem emigrar de forma permanente, viver no estrangeiro de forma temporária ou ficar em casa e viajar com frequência a negócios. Estas pessoas têm quase tanta mobilidade quanto o capital entre os países.

Em terceiro lugar, o alcance e a expansão de *corporações transnacionais* são mundiais. Elas recrutam profissionais de países industrializados e daqueles em desenvolvimento para empregá-los nas sedes corporativas ou afiliadas em outros lugares. Em países em desenvolvimento, elas contratam funcionários

locais que desenvolvem habilidades e experiência que os capacitam a empregos no exterior depois de algum tempo. Elas transferem profissionais imigrantes com outras origens, estabelecidos de forma permanente no mundo industrializado, para administrar subsidiários ou afiliados nos seus países de origem.

O regime da OMC e da GATS tem importantes implicações para a ES que precisam ser examinadas com cuidado. Essa estrutura multilateral inclui a cláusula da nação mais favorecida e princípio do tratamento nacional. O direito de se estabelecer ou atuar comercialmente como provedores de serviço também faz parte do acordo. Um regime multilateral de disciplina para o comércio internacional de serviços de ES está no forno.

Nos países em desenvolvimento, a globalização da ES está influenciando a qualidade da educação de duas maneiras. Há uma proliferação marcante de instituições de padrão inferior que cobram taxas altas e oferecem educação de nível precário. Existe pouco ou nenhum senso de responsabilidade em relação aos alunos, uma vez que, nos países em desenvolvimento, não existem leis ou normas reguladoras de proteção ao consumidor desse mercado. Uma seleção tão adversa de fornecedores de serviços em ES é um problema real. Existem, naturalmente, algumas boas instituições que entram nesse campo para oferecer ES em outros países, mas são poucas. Infelizmente, até mesmo essas instituições são suscetíveis à prática de padrões duplos: o global e o local.

Os mercados livres sem normas reguladoras estabelecidas para a ES tendem a ter um efeito adverso na qualidade educacional. Mais do que isso, existe um perigo iminente de que um sistema internacionalizado de ES possa reprimir ao invés de desenvolver capacidades domésticas nos sistemas de ES do mundo em desenvolvimento, particularmente nos países menos desenvolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do século XXI, está claro que a riqueza das nações e o bem-estar da humanidade dependerão, de maneira significativa, das ideias e do conhecimento. No futuro, o conhecimento tende a ser crítico no processo de crescimento econômico e progresso social. Senão forem feitas correções, a lacuna entre os que têm e os que não têm poderia ser transformada em uma lacuna entre os que “sabem” e os que “não sabem”. Os mercados e a globalização oferecem uma mistura de oportunidades e perigos para a ES. Não deveríamos permitir que eles a formatassem. Ao invés disso, deveríamos formatar nossa agenda para a ES de forma que possamos apreender as oportunidades e evitar os perigos lançados pelos mercados e a globalização.

II.1.3 Educação Superior: papéis e desafios

3.1

OS PAPÉIS COMPLEXOS DAS UNIVERSIDADES NO PERÍODO DE GLOBALIZAÇÃO

*Philip Altbach*³

As universidades em todo mundo estão sendo convocadas para desempenhar cada vez mais papéis, e normalmente, com menos recursos. Como resultado, as missões acadêmicas podem se tornar dispersas e a qualidade do trabalho pode decair. Nesta era, a função das universidades como instituições dedicadas essencialmente ao ensino e à pesquisa pode ficar enfraquecida pela luta para se tornarem relevantes no mundo empresarial e no mercado de trabalho.

AS MISSÕES ESSENCIAIS

Na época contemporânea, a missão educadora da universidade é uma responsabilidade central. O objetivo é educar pessoas para que trabalhem efetivamente em um mundo cada vez mais tecnológico – isso é, fornecer as habilidades técnicas necessárias para um número cada vez maior de empregos e profissões que requerem conhecimentos sofisticados e uma educação que instile a habilidade de pensar criticamente. Em muitos países, a educação geral é considerada também um objetivo-chave da universidade. Ensinar tem sido o seu papel principal desde o começo. Essa função, entretanto, tem se tornado mais complexa, variando da educação geral para graduandos à instrução avançada para doutorandos e supervisão nos campos mais especializados.

A pesquisa é outra função-chave das universidades, desde que Wilhelm von Humboldt fundou a Universidade de Berlim no início do século XIX. A pesquisa passou a ser o valor central das universidades principais em todos os países, e premiações e prestígio institucional para membros do corpo docente são outorgados principalmente com base em produtividade de pesquisa.

UNIVERSIDADES COMO INSTITUIÇÕES NACIONAIS

De tempos em tempos, as universidades têm funcionado como instituições centrais para o desenvolvimento nacional. As nações também usaram as universidades em seus esforços para se modernizarem. Universidades federais, em muitas partes do mundo em desenvolvimento, continuam a servir como instituições centrais para a construção da nação, pesquisa e treinamento. Universidades financiadas pelo estado são ainda centrais para o desenvolvimento nacional, apesar do surgimento de diversificados sistemas acadêmicos em muitos países em desenvolvimento.

PAPÉIS ACADÊMICOS CENTRAIS

Desde a sua origem, as universidades têm fornecido educação e treinamento vocacional para as principais profissões, desenvolvendo dessa forma um vínculo direto em longo prazo com a economia e as necessidades

³ Philip Altbach (2008) The complex roles of universities in the period of globalization, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

práticas da sociedade. Devido à sofisticação cada vez maior da economia, as instituições acadêmicas têm sido obrigadas a oferecer treinamento para um número cada vez maior de profissões. As primeiras universidades formavam centros de aprendizagem para as profissões essenciais da época: direito, sacerdócio, medicina e a própria profissão acadêmica. As universidades de hoje são, em grande parte, responsáveis pela educação de executivos, engenheiros, arquitetos, assistentes sociais, veterinários e muitos outros profissionais.

A PRESERVAÇÃO E A DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO

Mesmo na área da internet, as universidades são repositórios e organizadores de conhecimento. As bibliotecas acadêmicas têm sido tradicionalmente centros para a preservação e a organização do legado cultural e intelectual da sociedade. As bibliotecas não apenas colecionam livros e periódicos (os elementos essenciais do conhecimento); elas também organizam material erudito e científico de todos os tipos para uso efetivo e preservação para futuras gerações. Assim, as universidades constituem uma alternativa à comercialização crescente de conhecimento por fornecedores de serviço sem fins lucrativos.⁴

UNIVERSIDADES COMO CENTROS INTELECTUAIS

Muitos professores, além do ensino e da pesquisa, se envolvem com a vida intelectual da sociedade como comentaristas, especialistas ou analistas. Alguns são intelectuais que atuam junto ao público. A vida acadêmica fornece tempo, estímulo intelectual, debate e, em muitos países, a proteção da liberdade acadêmica, que estimula a participação em debate e análise na sociedade. Os acadêmicos também atuam como especialistas em uma ampla variedade de tópicos. Os professores são solicitados a fazer análises para o governo, mídia e público sobre tópicos que vão da exploração espacial às múmias do Egito. Os estudantes também participam da vida intelectual, social e política além dos limites do campus. Movimentos ativistas de estudantes estimulam, com frequência, o conflito político. As universidades oferecem uma atmosfera de ideias, liberdade e debate que estimula o ativismo estudantil e o envolvimento social.

As instituições acadêmicas seguidamente patrocinam jornais estudantis e outras publicações que

contribuem para a vida intelectual. Algumas até mesmo possuem ou administram estações de rádio e TV. Esses empreendimentos ajudam a educar pessoas e contribuem para a riqueza de ideias na sociedade. As universidades, como organizações sem fins lucrativos com garantias de liberdade acadêmica, são adequadas de forma singular para oferecer a autonomia para que indivíduos e grupos se engajem em criatividade intelectual, diálogo e análise.

UNIVERSIDADES COMO INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS

As instituições acadêmicas operam em um ambiente global e trazem ciência e erudição de todo o mundo para a comunidade local. As universidades são os elos centrais com a comunidade científica internacional. Elas têm a infraestrutura intelectual e científica necessária, através de TCIs e redes informais. Os professores estão envolvidos com a pesquisa internacional nas suas disciplinas e áreas. As instituições acadêmicas se engajam em programas de intercâmbio, na hospedagem de professores e estudantes internacionais, em projetos de pesquisa colaborativa internacional e outras atividades. Em países em desenvolvimento, as universidades são o elo central com a vida científica, intelectual e de erudição. Em grande parte da África, onde a infraestrutura da internet permanece inadequada, as universidades são as instituições que oferecem a melhor conexão.

ACESSO E EQUIDADE

Há quase um século, as universidades têm sido vistas como instrumentos de mobilidade social – um modo para os indivíduos obterem as habilidades necessárias para melhorar sua renda e seu status. A massificação trouxe naturalmente acesso a um maior número de pessoas. Muitos países e instituições acadêmicas também desenvolveram estratégias para incrementar o acesso de populações carentes – minorias raciais, religiosas e étnicas, mulheres e grupos de baixa renda. Bolsas de estudo e programas de financiamento, bem como uma variedade de outras ações positivas foram introduzidas. O acesso à ES é reconhecido como um importante objetivo societário.

MÁQUINAS DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Desde suas origens, as universidades têm estimulado economias locais. Qualquer universidade gera benefícios econômicos para sua comunidade através do comércio local, de investimentos em propriedade e de gastos de alunos e professores. As universidades têm contribuído para esse desenvolvimento, fundando

⁴ O Projeto de Curso Aberto do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, que disponibiliza muito do conteúdo da maioria dos cursos da MIT na internet, é um exemplo expressivo de como acesso livre ao conhecimento pode ser fornecido através do aproveitamento do trabalho intelectual do corpo docente e pela organização e divulgação do material.

parques científicos e até mesmo investindo em companhias que utilizam o conhecimento embasado na universidade.

EDUCAÇÃO GERAL

Em alguns países, como nos Estados Unidos, as universidades sempre deram a seus alunos ampla educação geral em artes e ciências. A ideia que sempre existiu para a educação geral é desenvolver nos alunos uma base de amplo conhecimento que necessitarão na sociedade contemporânea, bem como habilidades em lógica, pensamento crítico e escrita. O currículo, em grande parte do mundo, tem sido tradicionalmente embasado no conhecimento especializado em disciplinas específicas sem incluir educação geral. Existe agora uma maior discussão sobre o papel da educação geral, e alguns países a acrescentaram ao currículo da universidade.

AS IMPLICAÇÕES DA MASSIFICAÇÃO

A massificação era, sem dúvida, a força dominante na ES na segunda metade do século XX e continuará a ter um impacto no século XXI. Desde a Segunda Guerra Mundial especialmente depois da década de 60, as matrículas na ES aumentaram significativamente em todo mundo, passando de 40 milhões em 1975 para 80 milhões em 1995 e chegando, talvez, a 150 milhões em 2007. Enquanto grande parte do crescimento entre as décadas de 1960 e 1990 ocorreu em países desenvolvidos, o atual crescimento está ocorrendo principalmente em países em desenvolvimento. A maior parte do crescimento dos próximos 500 anos ocorrerá em países em desenvolvimento e de renda média. O surgimento de sistemas massificados de ES, com diferentes tipos de instituições de ensino, servindo diferentes segmentos de alunos, vem sendo uma mudança revolucionária. Novos tipos de instituições com diferentes missões ampliaram o papel da ES de maneira inédita.

Um dos elementos mais efetivos do sistema norteamericano de ES é a coordenação entre os vários tipos de instituições, que permite que os alunos façam transferência de um tipo de instituição para outro e levem seus créditos acadêmicos consigo. Existe uma nova variedade desse tipo no mundo, tais como *Fachhochschulen* na Alemanha, os *institutes universitaires de technologie* na França e muitos outros. Se, por um lado, essas instituições não oferecem essa mobilidade relativamente fácil das *community colleges*⁵ dos Estados Unidos, por outro, oferecem o acesso importante e preenchem as necessidades

vocacionais na sociedade. Muitos países, inclusive a China estão examinando o modelo das *community colleges*.

Houve também uma expansão de diversas instituições com títulos equivalentes a bacharelado e mestrado, que dão acesso e satisfazem novas necessidades acadêmicas. Essas universidades representam tanto o setor público quanto o setor privado, este último em rápida expansão. Por vezes seus currículos são especializados. Em geral, essas universidades apresentam modestos requisitos de acesso, a fim de estarem abertas a mais alunos. Elas focalizam principalmente o ensino, mas por vezes, têm algum interesse em pesquisa e frequentemente se envolvem em uma variedade de atividades de serviço social.

Universidades de pesquisa constituem o cume do sistema acadêmico, servindo apenas aos estudantes mais capazes; essas correspondem a um número modesto de instituições. Sendo a instituição mais complexa do sistema, a universidade de pesquisa combina tanto pesquisa básica e aplicada quanto ensino em diferentes níveis, do bacharelado ao doutorado.

Em sistemas acadêmicos cada vez mais complexos, surgiram instituições acadêmicas especializadas. Sejam criados pelo governo ou para satisfazer necessidades percebidas pelo mercado, os sistemas acadêmicos são hoje altamente diferenciados na maioria dos países. Eles são o resultado tanto da massificação quanto das necessidades educacionais e de pesquisa da sociedade moderna.

A educação superior em massa trouxe consigo maior desigualdade nos sistemas acadêmicos – disparidade entre as universidades de alta qualidade de um lado e as muitas instituições modestas ou de baixa qualidade e de acesso em massa, do outro. É provável que as instituições do topo melhoraram nos países industrializados, enquanto em todo o mundo as outras diminuíram ainda mais de qualidade. A massificação inevitavelmente cria mais variações e diversidade em sistemas acadêmicos. Ela cria oportunidades de acesso que são inéditas na história do mundo, mas ao mesmo tempo, cria sistemas que são menos iguais e mais difíceis de apoiar financeiramente.

O PROBLEMA DO BEM PÚBLICO

Uma das sérias discussões sobre ES nas últimas décadas é se ela constitui um *bem público* – que agrega valor à sociedade através da educação das pessoas

⁵ As *community colleges* são instituições de ensino superior que oferecem cursos de dois anos e servem como base para alunos que queiram ter seus diplomas de bacharéis em outras instituições (N.T.).

que se tornarão cidadãos produtivos – ou um *bem privado* – que beneficia principalmente indivíduos, que ganham mais vantagens e usufruem de outras vantagens resultantes da sua educação. A lógica do debate é, naturalmente, que se a ES é um bem privado, então aqueles que se beneficiam dela – os alunos – deveriam pagar. Se a educação for principalmente um bem público, então a sociedade tem a responsabilidade de financiar.

Nos últimos anos, é bem maior o número daqueles que a consideram um bem privado. Como resultado, os orçamentos para IES estagnaram ou decaíram em muitos países. Foi solicitado que as instituições acadêmicas públicas pagassem uma proporção cada vez maior dos seus gastos, cobrando taxas mais altas, tornando-se mais comercializadas e vendendo seus serviços ao mercado.

O custo para oferecer ES aumentou muito nas últimas décadas. A demanda para acesso em massa juntamente com custos mais elevados de universidades de pesquisa colocaram maior pressão no governo para que fornecesse financiamento. Devido, em parte, à ideologia de bem privado, as autoridades públicas em muitos países transferiram a responsabilidade financeira pela ES a seus “usuários”, isto é, estudantes e suas famílias. Em alguns casos, empréstimos e outros programas de financiamento foram introduzidos para diminuir o encargo financeiro. Pode ser questionável se o aumento do acesso a ES é ou não responsabilidade financeira do estado. De qualquer forma, a maioria dos países escolheu transferir uma parte significativa da obrigação financeira aos estudantes.

Um problema com a ênfase atual em bem privado é o fato de que universidades de pesquisa são instituições públicas. Enquanto seus alunos graduados se beneficiam da sua preparação e dos seus certificados acadêmicos, muito do trabalho dessas universidades enfatiza o bem público. A pesquisa básica, por exemplo, pode em longo prazo, resultar em produtos de valor comercial, mas a pesquisa em si geralmente produz pouco lucro direto. A pesquisa básica é um bem público e, dessa forma, requer apoio. Além disso, muitos dos serviços realizados pelas universidades de pesquisa não são comerciais. Foi solicitado que essas universidades comercializassem sua pesquisa e outras atividades e isso pode distorcer sua missão mais importante e enfraquecê-las a longo prazo.

A ES em massa pretende dar acesso a estudantes de todas as classes sociais. Enquanto é possível que

alguns, vindos de segmentos mais ricos da população, paguem taxas de matrícula e mensalidades para terem acesso à ES, estudantes de origem mais pobre podem não ter meio de fazê-lo e relutar quanto a solicitar empréstimos. Sem um sistema de bolsas de estudos, uma abordagem de bem privado pode, de certa maneira, limitar o acesso à ES para uma parte significativa da população.

A ideia de bem público como fator-chave de apoio à ES se relaciona diretamente ao papel que as instituições acadêmicas têm na sociedade. Muitas das complexas atividades de instituições de ensino superior – de atividades culturais e de extensão até a mais avançada pesquisa – estão diretamente ligadas ao bem público.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A ES privada está rapidamente se expandindo em muitas partes do mundo e, atualmente, matricula mais da metade de todos os estudantes oriundos do segundo grau em grande parte da América Latina, da Costa do Pacífico e de outras áreas.⁶ Com exceção de algumas instituições nos Estados Unidos e no Japão e alguns outros exemplos, instituições acadêmicas privadas raramente são universidades de alto prestígio, têm objetivos e programas limitados e dependem exclusivamente da renda de matrícula para sobreviverem. Muitas são formal ou informalmente escolas com fins lucrativos. O setor privado na ES é, quase por definição, um bem privado, isto é, os estudantes são cobrados por um programa específico de ES que eles esperam que contribuirá para sua carreira e seu progresso. Com raras exceções, instituições privadas não têm nem o compromisso nem a habilidade de participar de pesquisa ou serviços. Elas raramente podem construir as instalações necessárias para pesquisa avançada e raramente oferecem certificados avançados em ciências ou outras áreas que requerem instalações dispendiosas, não se interessam pelo papel cultural e social da ES.

A privatização da ES pública tem, também, contribuído para o estreitamento dos papéis das universidades. Em muitos países, universidades públicas agora recebem uma proporção menor do seu orçamento de fontes do governo. Como resultado, elas precisam gerar sua própria renda do pagamento de matrículas, de pesquisas, de consultorias, de empreendimentos comerciais e de outras fontes. Essa privatização mostrou que os amplos objetivos tradicionais da universidade – a maioria dos quais não produz renda imediata – foram, de certa forma, desencorajados enquanto atividades com potencial de gerar renda tornaram-se mais centrais.

⁶ A rápida expansão da educação superior privada nas últimas décadas especialmente em certas regiões da América Latina e Ásia-Pacífico, é minuciosamente tratada em *Higher Education in the World 2006*, bem como na síntese daquele relatório, que aparece neste volume.

As funções da universidade estão cada vez mais sujeitas às forças do mercado. O conhecimento que pode gerar renda é valorizado e apoiado. As áreas que produzem pouca renda são desencorajadas ou, até mesmo, descartadas. Os pagamentos de mensalidades são exemplos das forças do mercado. Um número maior de instituições cobra mensalidades que, em muitos casos, são cada vez mais altas. A competição vem aumentando entre instituições acadêmicas em um esforço para seduzir alunos, atrair projetos lucrativos de pesquisa e gerar prestígio. A atual ênfase em tabelas classificativas é parte importante da “marketização” do ensino superior.

Todos esses desafios estão relacionados a demandas feitas às universidades para que sejam mais autossuficientes em termos financeiros e impulsionadas pelo mercado. Essa tendência cria uma imensa contradição entre essas novas ênfases e o papel que as universidades desempenharam durante o século passado, dando acesso a números cada vez maiores de estudantes. As tendências da “marketização” estão em frequente conflito com o objetivo da ES de dar às populações carentes equidade e oportunidade de desenvolverem habilidades e conseguirem melhores empregos. Acesso e equidade requerem que, através de bolsas de estudos e outros programas, a ES esteja disponível para segmentos da população que tradicionalmente não conseguem pagar os altos custos desse tipo de ensino.

Objetivos cada vez mais complexos requerem instituições acadêmicas mais sofisticadas. Para tratar das suas mais diversas funções, as universidades agregaram agências para lidar com os assuntos legais, propriedade intelectual, relações com o comércio e indústria, aconselhamento psicológico para os estudantes, e outras áreas. Padrões acadêmicos tradicionais de tomada de decisão não são mais úteis. Foram criadas novas estruturas e cargos de administração, e essas comissões incluem administradores e acadêmicos e, alguns casos, profissionais de fora da universidade. Instituições e sistemas acadêmicos estão experimentando novas estruturas administrativas que levam em consideração as novas realidades da educação superior.

OS DESAFIOS ESPECIAIS DE PAÍSES DESENVOLVIDOS

O legado do colonialismo em muitas partes do mundo em desenvolvimento, e o fato de universidades contemporâneas serem instituições ocidentais com poucos vínculos com tradições intelectuais autóctones, dificulta a instalação de universidades bem-sucedidas. As autoridades colonizadoras relutaram em permitir

ampla expansão da ES e, em geral, mantinham essas instituições em tamanho e abrangência limitados. Elas visavam principalmente a treinar membros da administração colonial e assim, no momento da independência, a maior parte dos sistemas de ES era pequena, fraca e tinha alcance limitado.

A massificação ocorreu mais tarde e mais intensamente nos países em desenvolvimento do que nos industrializados. Essas instituições têm sentido enorme pressão para que providenciem professores qualificados e instalações adequadas – por exemplo, bibliotecas, salas de aula e laboratórios. Uma questão-chave é como financiar essa expansão de modo a oferecer maior acesso; os governos frequentemente acham que isso é uma tarefa impossível (*Task Force on Higher Education and Society*, 2000).

O fracasso para satisfazer essa demanda trouxe uma série de problemas que atormentam os países em desenvolvimento. As instituições acadêmicas estão cada vez mais superlotadas. A qualidade da ES em geral decaiu muito nos países em desenvolvimento como resultado dessa lotação excessiva e de recursos insuficientes.

A crise financeira tem contribuído para o aumento da ES privada. Aquelas instituições que apresentam maior crescimento se localizam em países em desenvolvimento e de renda média. Notam-se algumas exceções no novo setor privado que pretende absorver a demanda acessando a base do sistema de ES. Muitas das instituições privadas não têm fins lucrativos, possuem objetivos e currículos limitados.

Em muitos países, enquanto o acesso aumentou significativamente, a equidade não foi atingida. Os estudantes que têm acesso às instituições acadêmicas menos estabelecidas recebem uma educação questionável, e muitos não conseguem chegar até o final do curso. Em alguns lugares, a incapacidade de coordenar a graduação acadêmica com o mercado de trabalho resultou em desemprego de pessoas formadas.

Esses problemas enfraquecem a capacidade das universidades em países em desenvolvimento de cumprirem suas missões, especialmente aquelas que se referem ao interesse público. Até mesmo as melhores universidades dedicadas à pesquisa não conseguem muitas vezes se engajar com a comunidade científica internacional, patrocinar pesquisa científica de alto nível, manter boas bibliotecas e boa infraestrutura de tecnologia da informação. Até mesmo nessas universidades, a pressão exercida pelos números é grande e os fundos são inadequados. As universidades de pesquisa nos países em desenvolvimento necessitam tanto de fundos quanto de autonomia para assumirem sua posição na rede internacional de universidades de pesquisa.

Os desafios são grandes: financiamentos; equilibrar as consequências da massificação com a manutenção de qualidade; contratar professores de nível internacional; formar uma cultura acadêmica que se dedica à liberdade acadêmica, concorrência e meritocracia intelectual; e oferecer educação de qualidade aos estudantes dos cursos de graduação. Os países em desenvolvimento, assim como o resto do mundo, exigem um sistema acadêmico diferenciado, com acesso em massa na base e um pequeno setor focalizado em pesquisa, no topo. A diferenciação das missões é difícil de ser conseguida onde nunca existiu, mas é essencial para um sistema acadêmico de sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As universidades são instituições multifacetadas em todas as sociedades. Elas são especialmente importantes para as economias do conhecimento do século XXI, mas suas funções se estendem muito além. As universidades são instituições de quinta essência para a humanidade; elas são os sustentáculos fundamentais da vida intelectual em todas as sociedades, especialmente nos países em desenvolvimento. Ela constitui elos internacionais fundamentais para a ciência, a erudição, a cultura e as ideias. Entender o complexo papel das universidades se constitui no primeiro passo para que recebam o suporte do qual necessitam – não apenas financiamento adequado, mas também liberdade acadêmica e autonomia.

Em função da grande pressão que é colocada nas instituições de ES para que consigam dar conta do

número cada vez maior de estudantes e de demandas sociais em um contexto de recursos precários, as universidades têm se tornado instituições reativas, lidando com suas responsabilidades da melhor maneira possível. Elas podem ser criativas apenas para que possam responder a pressões externas. Parece não haver tempo nem recursos para considerar a possibilidade de novas abordagens de ensino ou de serviços à sociedade. Em grande parte do mundo, as instituições de ES são parte de sociedades cada vez mais competitivas. Como resultado, a sociedade solicita que reajam às pressões da competição.

São essas tendências boas para a ES e, a longo prazo, para a sociedade? As universidades têm sido forçadas a colocar de lado parte do seu papel principal como centros de vida intelectual e cultural, e como analistas e críticos sociais. Elas têm menos “espaço” para trabalho criativo e independente. Há menos autonomia para a tomada de decisões e para o pensamento.

Ao mesmo tempo, as universidades estão ligadas, como nunca antes, às necessidades práticas da sociedade conforme ditam os governos (para instituições públicas) e o mercado (para instituições públicas e privadas). No início do século XXI, o pêndulo tem suas preferências fortemente voltadas para o governo e o mercado, às custas da tradicional autonomia da academia. A sociedade estaria mais bem servida por um ambiente acadêmico mais equilibrado no qual as universidades pudessem estar mais afinadas com um interesse público mais amplo e valores tradicionais de autonomia e independência acadêmica.

II.1.4 As funções emergentes da educação superior

As implicações para a educação, a pesquisa, o engajamento civil e o desenvolvimento institucional

4.1

O NOVO PAPEL DA EDUCAÇÃO GLOBALIZADA EM UM MUNDO GLOBALIZADO

Deane Neubauer e Victor Ordóñez⁷

Historicamente, as funções desempenhadas pelas universidades têm sido produção, transmissão e conservação de conhecimento. Ao longo dos anos, outras importantes atividades sociais foram sendo incluídas em diferentes sociedades e culturas e em momentos diferentes. Essas incluem a produção e a reprodução de elites e classes profissionais; a expansão da ES a outros estratos sociais através da sua democratização e massificação; a criação, obtenção e disseminação de conhecimento científico; e a codificação e conservação de práticas linguísticas e culturais.

A história tem mostrado que as instituições de ES têm a capacidade de se adaptar, embora de forma lenta e conservadora, a amplas mudanças sociais. O conhecimento é agora produzido, transmitido e conservado através de modalidades, instituições e configurações que se desconheciam anteriormente, e a velocidades inimagináveis. As universidades não usufruem mais de um papel exclusivo e até mesmo prioritário no novo ambiente de acesso à internet, de sobrecarga da mídia e dos produtos corporativos e customizados de acordo com o estilo de vida. Elas são ainda essenciais, mas também precisam reconhecer que devem mudar. Em um contexto no qual competem entre si fornecedores de conhecimento, elas precisam reconhecer seus adversários e estabelecer redes

e parcerias com eles de modo a reforçar as partes envolvidas.

Os países em desenvolvimento estão bem cientes de que não podem, e nem mesmo devem, simplesmente replicar modelos ocidentais de educação. Portanto, sua procura por formas relevantes e autóctones de ES, no que diz respeito a modos de ensino, conteúdos programáticos e até mesmo áreas de pesquisa. Isso é especialmente verdade no que se refere à conservação de conhecimento e, particularmente, à preservação e ao incremento de identidades e legados culturais e nacionais.

No mundo em que a globalização estabeleceu a língua inglesa como padrão, o trabalho das universidades de preservar línguas e suas respectivas culturas é crítico, assim como é improvável que qualquer outro tipo de instituição possa fazê-lo. As consequências da homogeneização induzida pela globalização (ou da reação contrária: a polarização das culturas), especialmente nas formas culturais promovidas pela mídia de massa, tornam vital essa tarefa de preservação cultural e linguística por parte das universidades para fomentar uma sociedade saudável e harmoniosa. Enquanto se reposicionam como efetivos agentes na economia global do conhecimento, elas também devem preservar o caráter dos seus específicos sistemas nacionais de ES e transmitir elementos-chave de identidades e tradições culturais nacionais.

O ritmo de mudança sob o cunho da globalização tem sido tão rápido e abrangente que grande parte

⁷ Deane Neubauer e Victor Ordóñez (2008) The new role of globalization in the world, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

do conhecimento que é conferido nas instituições de ensino básico e superior se refere a um mundo que não existe mais. As tensões entre a conservação da história e a irrelevância tomaram maiores proporções pela força irreverente que a globalização exerce para a mudança, bem como sua insensibilidade com que estas mudanças provocam deslocamentos. Novos programas de pesquisa e ensino têm uma responsabilidade enorme na descrição e análise desse mundo emergente. Colocado de outra forma, o mundo criado pela globalização produz consequências – as quais não conseguem ser bem acomodadas dentro dos limites disciplinares existentes. Novas constelações de conhecimentos e modos de pesquisa e indagação são necessários e já estão tomando forma.

O desenvolvimento desses novos focos de questionamento e de disciplinas emergentes, por sua vez, provocou a evolução de novas maneiras de abordá-los. Em uma sociedade mais complexa e interconectada do que nunca, as universidades agora executam seu trabalho de novas maneiras, tais como em cooperações cada vez maiores com outros setores da sociedade e com parceiros para além de fronteiras regionais e nacionais. A facilidade e a velocidade com as quais as informações são compartilhadas e transmitidas possibilitaram uma redefinição de comunidades de pesquisa e indagação.

É possível que a indústria do crescimento da ES global esteja na interseção entre a educação convencional com outros países, representada pelo intercâmbio de alunos e professores, e as novas redes, parcerias, consórcios e formas de associação sendo criadas e definidas atualmente. O resultado disso é uma comunidade global de educação que está se formando e começando a avaliar suas forças e possibilidades. Como muitos outros fenômenos da globalização, esses eventos misturam estruturas tradicionais de referência de uma forma radical, promovendo, simultaneamente, homogeneização e diferença através do que é global, e ao mesmo tempo intensificando o que é local.

Inevitavelmente, o mundo globalizado envolve a rápida formação, reforma e desestruturação das sociedades de conhecimento. Com o conhecimento sendo a moeda dominante do crescimento e desenvolvimento futuros, as universidades não têm muita escolha a não ser reconhecer a constante mutabilidade de suas funções como produtoras, transmissoras e preservadoras de conhecimento e a serviço da sociedade como um todo. E, de maneira que estamos apenas começando a avaliar, elas não devem desempenhar essas funções apenas na preparação de jovens adultos para seus primeiros empregos, uma vez que os requisitos técnicos de profissões específicas vêm se tornando tão complexos e evoluindo tão rapidamente que até mesmo a melhor

educação preparatória estará defasada uns poucos anos depois de adquirida. Tratar do problema da vida curta das profissões e dos conjuntos estabelecidos de conhecimento será uma tarefa constante nas universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem três enigmas no que é geralmente denominado “política e economia” da educação superior na sociedade emergente do conhecimento. Esses nos atingem como questões de tal proeminência que devem ser tratados imediatamente na forma de políticas, se quisermos ter esperança de que a solução tenha êxito.

O primeiro enigma é a transmutação do problema da “divisão digital”. Inicialmente, isso se referia à lacuna entre aqueles que tinham capacidade de utilizar o computador e aqueles sem tal capacidade. Várias organizações em todo o mundo se empenharam em levar essa capacidade e habilidade a lugares onde não existiam. Agora, porém, estamos diante da natureza destruidora de fronteiras da proliferação digital. Conforme indicado acima, as próprias universidades correm o perigo de serem hierarquicamente divididas devido a sua habilidade em acompanhar esses desenvolvimentos, os quais representam um grande salto nas demandas e exigências quanto ao tratamento da divisão digital.

O segundo é a questão de valor na informação. A dinâmica econômica e mutável das empresas de informação e conhecimento, e o extraordinário crescimento de seus produtos criaram um “campo de informação” de proporções e densidade nunca vistas. No meio dessa explosiva tempestade de informação se situam dispositivos e processos para gerar coerência, os quais chamamos de “busca”. Determinar os caminhos através dessa tempestade em direção à coerência de conhecimento constitui um problema de proporções inéditas para a ES. A quantidade de novos recursos exigidos por essas instituições para que naveguem com sucesso através dessas transformações será de grande magnitude. As políticas públicas devem se envolver completamente para o fornecimento de capacidades para lidar com essas mudanças. Caso contrário, as instituições públicas irão, no mínimo, fracassar na tentativa de acompanhar esse desafio.

Finalmente, existe a questão complexa de qual conhecimento conservar em um mundo que está sendo rapidamente globalizado, e o mesmo pode ser perguntado sobre as duas funções históricas de universidade – ensino e pesquisa. O que ensinar é um dilema cada vez mais urgente, e um que as universidades estão particularmente mal equipadas

para resolver, dados os seus processos decisórios serem historicamente conservadores. Enquanto isso, com questões de pesquisa, as universidades enfrentam o prospecto de estenderem o famoso problema de “duas culturas”, de C. P. Snow, para toda educação global. O valor instrumental da ciência e da tecnologia e seu alinhamento imperativo com o desenvolvimento econômico ameaçam deslocar o estudo das humanidades (e até certo ponto das ciências sociais) nas prioridades das universidades.

4.2

A RELEVÂNCIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Jean-Marie De Ketele*⁸

Existe uma riqueza de textos sobre a qualidade da ES: muitos conceitos aparecem ou reaparecem, tais como a garantia, o gerenciamento e a avaliação da qualidade e o credenciamento. O conceito de qualidade, porém, é difícil de definir por causa de sua natureza multidimensional e relativa. A efetividade (a relação entre os efeitos observados e esperados) e a eficiência (a relação entre os efeitos observados e os investimentos feitos) são dois aspectos essenciais da qualidade. Mas a ES pode ser efetiva e eficiente sem ser socialmente relevante se os efeitos desejados e observados não servirem à sociedade. Para serem relevantes, as instituições de ES precisam incorporar os seus objetivos a um projeto para a sociedade. Uma primeira ideia poderia ser a de que elas produzam e disseminem conhecimento a fim de permitir que a sociedade se desenvolva, uma vez que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia cria uma “sociedade cognitiva”.

O trabalho de várias conferências europeias (começando com a de Lisboa), a conferência da OECD e, em um âmbito menor, a da OMC foram dentro destas linhas: o desenvolvimento econômico das regiões depende do esforço investido pelas instituições que produzem e disseminam novo conhecimento científico e tecnológico. Como resultado, as instituições precisam se abrir para o mundo dos negócios. Quanto mais as empresas conseguirem explorar esse novo conhecimento, mais riqueza elas podem produzir. Essa concepção se baseia na ideia de que a ES contribui para o desenvolvimento econômico, o qual, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da sociedade.

Um número cada vez maior de pessoas está se expressando contra essa concepção excessivamente

simplista, que foi contestada por muitos fatores. Esses podem ser resumidos da seguinte maneira: a riqueza produzida pelo mundo corporativo como resultado da transferência de conhecimento científico e tecnológico serve exclusivamente aos interesses dos mais ricos e poderosos, em detrimento dos interesses dos mais fracos e até mesmo do futuro da humanidade. Um segmento cada vez maior da população do mundo carece dos bens mais básicos (acesso a água, alimentos, saúde, segurança, preservação ambiental), apesar do extraordinário desenvolvimento da ciência e da tecnologia em décadas recentes. Além da crescente divisão entre as regiões mais ricas e mais pobres, que alguns atribuem à ausência ou baixa qualidade da ES nos países menos desenvolvidos, uma outra semelhante está sendo criada nos países chamados desenvolvidos, inclusive aqueles com as universidades mais bem classificadas no mundo.

Essas observações fizeram com que algumas instituições tais como o Observatório da Universidade Europeia adicionassem à dimensão social a concepção orientada para a economia de relevância social. No seu artigo publicado em 2007, os autores propõem que a ES deveria ser avaliada usando oito subdimensões ou escalas de avaliação. As primeiras quatro subdivisões se referem à economia: recursos humanos, propriedade intelectual (produção científica), novos lançamentos e contratos industriais. As últimas quatro subdivisões tratam de contratos com entidades públicas, participação no processo decisório político, envolvimento na vida social e cultural, e compreensão pública da ciência.

O primeiro e o último critério para avaliação da ES deveria ser a relevância social. Os limites da relevância social, porém, devem ser claramente estabelecidos. O conceito não deveria focalizar exclusivamente o desenvolvimento econômico, conforme sugerem alguns.

A relevância é um construto social em constante construção e reconstrução. Ela envolve contribuir com o desenvolvimento de um projeto para uma sociedade mais justa. No documento da WCHE de 1995, a UNESCO especificou o tratamento que deveria ser dado à relevância social da ES:

A relevância se refere ao papel da educação superior como um sistema e o papel desempenhado por cada instituição na sociedade, e às expectativas que a sociedade tem da ES. Ela deve incluir tópicos como acesso democratizador; um número maior de oportunidades para participar da ES em diferentes

⁸ Jean-Marie De Ketele (2008) The social relevance of higher education, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

estágios da vida; conexões com o mundo dos empregos; e a responsabilidade com relação a todo o sistema educacional. É também importante que a comunidade participe da ES na busca por soluções para os problemas mais urgentes que a humanidade enfrenta, tais como superpopulação, meio ambiente, paz, compreensão internacional, democracia e direitos humanos. A importância da ES é talvez mais bem expressa através da variedade de “serviços acadêmicos” que oferecem à sociedade.

Essa concepção de relevância leva em consideração as necessidades das pessoas e da sociedade. Em um trabalho apresentado em Barcelona em 2005, Marco Antonio Rodríguez Dias afirma que é necessário que se faça um trabalho conceitual, político e organizacional. Ele menciona vários conceitos que precisam ser continuamente trabalhados como “justiça”, “uma sociedade justa”, “bem público”, “serviço público” e “comprometimento público”, entre outros.

A CONTRIBUIÇÃO DE TEORIAS DE JUSTIÇA

Não há dúvida de que os trabalhos de John Rawls sobre a justiça exerceram e continuam a exercer um impacto considerável. Sua teoria de justiça se apoia em três princípios. O primeiro é o princípio de liberdades iguais: cada pessoa deve ter as maiores liberdades fundamentais que são compatíveis com todas as pessoas que usufruem das mesmas liberdades. As liberdades fundamentais são liberdade de pensamento, de religião, de expressão, de reunir-se e de escolher sua profissão; o direito a um julgamento justo; o direito de possuir bens; e o direito de eleger e de ser eleito. O segundo princípio é o de igualdade e da oportunidade: todos os membros da sociedade devem ter acessos iguais a posições sociais com base em mérito. Desigualdades nas probabilidades devido a diferentes preferências, gostos e ambições não são injustas do ponto de vista desse princípio. É importante neutralizar, porém, tanto quanto possível, o impacto da origem social nas carreiras das pessoas. O terceiro princípio é o da diferença: a sociedade é um sistema de variadas posições sociais com diferentes expectativas correspondentes, em termos de renda, riqueza, poder e lazer. Entretanto, essas desigualdades socioeconômicas não são injustas se contribuírem para melhorar as perspectivas daqueles que ocupam posições sociais em maior desvantagem. Não podemos esperar resultados iguais, mas podemos trabalhar por oportunidades iguais.

O conceito de justiça é um “construto social” que deve ser constantemente reconstruído à medida que a sociedade evolui. A relevância da ES – em termos da contribuição para o desenvolvimento de

uma sociedade mais justa através da produção de novos conhecimentos, do treinamento de pessoas e da realização de serviço civil – também é, assim, um construto social. Dias (2005) também afirma que “na verdade, na esfera social, não existe neutralidade”. Petrella (2003) concorda com essa concepção e lamenta que certos cientistas igualem rigor com neutralidade. Produzir conhecimento relevante para responder às exigências de uma sociedade mais justa significa fazer escolhas de valor (sem neutralidade), enquanto se mantém enorme rigor científico. Essas propostas enérgicas mostram que o conceito de relevância social ainda continua sendo (re)construído e que cientistas e instituições de ES já não podem mais evitar.

OS CONCEITOS DE BENS PÚBLICOS, SERVIÇOS E COMPROMETIMENTO

A ideia de justiça (um componente essencial de relevância social) deve ser associada a conceitos de “bens públicos”, “serviços públicos” e “comprometimento público”. A comercialização da educação defendida pela OMC tende a tornar invisível o critério de relevância social, apesar de todas as manifestações orais ou escritas (de forma ambígua, de acordo com Dias). O rótulo “público” é claro que nem sempre garante um serviço público genuíno. Da mesma forma, o rótulo “privado” pode envolver diferentes situações, de instituições com objetivos comerciais (privadas em estrito senso) a instituições que não estão diretamente sob o controle do estado, mas oferecem um serviço público genuíno, sem fins lucrativos, dentro da estrutura de um projeto específico (esse é o caso de muitas instituições privadas governadas por acordos subsidiados pelo estado). Enquanto o critério é o serviço público oferecido, também é verdade que o estado não pode abdicar da sua missão de garantir que todos recebam serviço público de qualidade de acordo com suas necessidades (o acesso e a oportunidade de atualizarem suas “habilidades” no sentido empregado por Sen (1999)). Tal serviço também deveria levar em consideração as exigências de desenvolvimento da sociedade.

Solidariedade, cooperação internacional com as universidades de países em desenvolvimento e contribuição às necessidades urgentes da humanidade são alguns dos fatores sobre os quais ainda não se chegou a um consenso. Eles são, porém, aspectos-chave de relevância social das IES, conforme enfatizado pela Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI. Em termos práticos, o conceito de relevância social ainda precisa ser construído.

4.3

RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS UNIVERSIDADES

Alma Herrera⁹

A noção de responsabilidade social das universidades adquiriu um significado diferente no século XXI e passou a significar a relação entre as instituições de ensino superior no ensino de cursos multidisciplinares – gerando conhecimento no contexto de sua aplicação e desenvolvendo vínculos orgânicos com o ambiente – e as demandas da sociedade para benefício da maioria.

O resultado são o desenho e a implementação de projetos e estratégias sustentáveis de desenvolvimento humano que visam a reduzir o vácuo cognitivo entre setores, instituições e países. Isso leva a mudanças nas estruturas institucionais e na natureza das funções básicas das IES. Outras mudanças são ocasionadas pela implementação de novas maneiras para que elas efetuem cooperação internacional, estabeleçam redes e criem vínculos com variados setores sociais e econômicos, com os quais não se imaginava possível colaborar há alguns anos.

O novo perfil da responsabilidade social das universidades que transcende o que era comumente denominado relevância se reflete no desenho de políticas educacionais que visam a estimular maior correspondência entre objetivos fundamentais das universidades e o ambiente no qual elas operam. A responsabilidade social das universidades forma o elo entre o conhecimento gerado no contexto de sua aplicação (conhecimento científico, tecnológico, humanístico e artístico) e necessidades locais, nacionais e globais. Seu objetivo fundamental é promover a aplicação social do conhecimento, contribuindo assim para melhorar a qualidade de vida. Isso requer uma perspectiva de mão dupla entre universidades e sociedade, que envolve diretamente multiplicar os usos críticos do conhecimento na sociedade e na economia.

Além disso, existe um crescente interesse na criação de espaços para analisar a responsabilidade social das universidades. Isso é ilustrado pela Rede de Responsabilidade Social das Universidades, com base na Universidade Nacional da Colômbia, e que organizou o primeiro Fórum Regional de Responsabilidade Social das Universidades. Essa rede foi estabelecida para perseguir os objetivos propostos pela Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI. Conforme afirmou Tünnermann (2000), a responsabilidade social das universidades

está ligada ao comprometimento da ES para com as necessidades de todos os setores da sociedade e se baseia em quinze princípios fundamentais, os quais incluem:

1. O conhecimento e a educação superior constituem um bem social que é gerado, transmitido e recriado para o benefício da sociedade...; instituições de educação superior devem, assim, assumir o compromisso público relativo aos interesses gerais da sociedade da qual elas fazem parte.
2. O acesso à educação superior deve ser igual para todos, de acordo com seus respectivos méritos...; iguais oportunidades devem ser estendidas para a possibilidade de permanência e êxito na educação superior.
3. Na sociedade contemporânea, a educação superior está assumindo funções cada vez mais complexas que podem acrescentar novas dimensões a sua missão principal de busca da verdade...; serve como centro de pensamento crítico porque exerce um tipo de poder intelectual do qual a sociedade necessita se for para refletir, compreender e atuar.
4. A dimensão ética deve formar a base para reflexão sobre o impacto das rápidas transformações que estão afetando quase todos os níveis da vida individual e coletiva e que ameaçam destruir os fundamentos morais que farão com que novas gerações possam construir o futuro.
5. As universidades devem ajudar na criação do futuro... ao antever acontecimentos a fim de guiá-los e dar-lhes significado...: elas devem dirigir suas análises críticas a cenários futuros e formulação de propostas alternativas.
6. As universidades devem manter sua missão cultural porque... a globalização ameaça impor uma uniformidade cultural perniciosa se diferentes povos não fortaleceram suas próprias identidades e valores...; cultivar e disseminar esses valores deve estar intimamente relacionado com a comunidade local, regional e nacional para que essa base sirva para abrir-se para o mundo e, adotando uma perspectiva universal, criar cidadãos do mundo capazes de se comprometerem com os problemas do mundo e avaliar e valorizar a diversidade cultural como fonte de enriquecimento do legado mundial.
7. Instituições de educação superior devem participar no treinamento de cidadãos que são conscientes responsáveis, ou seja, cidadãos para o século XXI que são críticos, participativos e solidários... Em um contexto de igualdade sexual...; também é

⁹ Alma Herrera (2008) Social responsibility of universities, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

necessário promover o princípio de um equilíbrio apropriado entre as funções básicas da educação superior de sorte que o ensino, a pesquisa e a disseminação sejam mutuamente enriquecedores.

8. Instituições de educação superior devem usufruir de completa liberdade para perseguir suas missões... Elas devem ter autonomia não apenas do estado, mas também de outras forças sociais, políticas e ideológicas que queiram exercer controle sobre ela.
9. A educação superior deve ser criativa e utilizar estratégias multidisciplinares ao assimilar os princípios básicos de uma cultura de paz que são essenciais ao futuro da humanidade e do desenvolvimento sustentável dos povos.

A responsabilidade social das universidades inclui uma gama de ações e processos cujo objetivo é responder às necessidades de seu ambiente de maneira adequada e efetiva e com um forte senso de ética. Essa abordagem é de grande importância porque a globalização e a aplicação de modelos neoliberais do desenvolvimento econômico levaram a crises sociais as quais as universidades devem reagir, oferecendo soluções inovadoras para a complexidade dos problemas atuais regionais e nacionais. Tais soluções inovadoras vão requerer que as universidades estabeleçam vínculos organizacionais entre suas funções substantivas e reconsiderem seu papel na resolução de problemas complexos da sociedade no século XXI.

4.4

DESAFIOS INSTITUCIONAIS E IMPLICAÇÕES PARA IES: TRANSFORMAÇÃO, MISSÃO E VISÃO PARA O SÉCULO XXI

*Teboho Moja*¹⁰

As IES estão passando por transformações tanto como instituições individuais quanto como parte de um sistema que está redefinindo seu papel e visão no século XXI. As IES desempenham funções múltiplas na sociedade. Philip Altbach lista algumas dessas funções na seção anterior nesta publicação. A visão proposta aqui é a de transformar as IES para que elas

se tornem iniciadoras de mudança ao invés de apenas reagirem a pressões e necessidades externas. Algumas instituições se tornam instrumentos do governo e têm dificuldade em operar de forma independente, particularmente onde a maior parte dos fundos vem dos governos.

No século XXI as IES, bem como o setor de ES em geral, enfrentam muitos desafios relacionados ao encontro de um equilíbrio entre reagir a mudanças e iniciá-las. Os problemas se exacerbam ainda mais pela necessidade de atenderem a necessidades nacionais e também de serem os atores para satisfazer necessidades globais. Em contraste, a maioria das instituições focaliza sua transformação através da sobrevivência e competição com outras instituições dentro e fora do setor. A redefinição da ES e de seu papel no mundo globalizado onde desafios globais precisam de soluções globais ainda faz parte de uma importante missão.

As iniciativas institucionais para tratar de problemas globais, embora limitadas, têm sido essenciais para conectar as instituições com agenda de desenvolvimento global, embora sua contribuição para o desenvolvimento sustentável tenha sido inadequada. Existe a necessidade de novos tipos de instituições para tratar questões globais e priorizar uma agenda para o desenvolvimento social e humano.

Sistemas de ES originalmente criadas para servir às necessidades dos países estão sendo atualmente desafiadas a tratar das necessidades que vão além dessa estrutura. Através da globalização, o mundo ficou mais conectado, com benefícios desiguais para diferentes nações. As conexões são principalmente de natureza econômica, mas elas produzem um impacto político, social e cultural sobre todas as nações. É nesse sentido que as IES são desafiadas a lidar com o impacto das mudanças que ocorrem globalmente e não numa esfera local, apenas dentro dos países.

REDEFININDO O PAPEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os governos individuais em todo o mundo empreenderam importantes transformações para reestruturar os seus sistemas de ES. Existem diversos exemplos de impulsos para uma agenda de desenvolvimento econômico, sendo que o desenvolvimento humano e social é pouco mencionado. Em instâncias nas quais outras formas de desenvolvimento, que não o econômico, são mencionadas, são simplesmente acrescentadas à agenda principal ou privadas de estratégias claras de como podem ser alcançadas. A ênfase está na forma como os governos devem desenvolver sua capacidade humana a fim de poderem

¹⁰ Teboho Moja (2008) Institutional challenges and implications for HEIs: transformation, mission and vision for the twenty-first century, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

responder às mudanças provocadas pelo mercado nas suas economias.

DESAFIOS E RESPOSTAS INSTITUCIONAIS

Nas últimas décadas, as instituições foram pressionadas a se expandir e serem mais eficientes ao mesmo tempo em que os governos cortaram gastos, para tornarem-se mais responsáveis para uma ampla gama de mantenedores e definirem o seu papel na sociedade. Nas últimas décadas, sistemas de ES expandiram rapidamente com mais estudantes e programas diversificados. Muito desse crescimento é atribuído a sua reação às demandas impostas pela globalização para que mais pessoas desenvolvam habilidades de alto nível. Porém a pressão direta por expansão tem vindo principalmente do grande número de estudantes procurando as universidades. Os estudantes estão em busca de melhores qualificações percebidas como seu meio de mobilidade social. A pressão também tem vindo indiretamente de empregadores em potencial que exigem melhores qualificações para a empregabilidade e as valorizam.

As IES têm respondido positivamente a esse desafio, uma vez que perceberam o benefício de maior fonte de recursos provenientes da taxa de matrículas e mensalidades. A resposta para a expansão tem sido uma tarefa relativamente mais fácil de realizar, feita através do aumento do número de alunos em instituições, da diversificação das instituições e programas e da utilização de TICs para alcançar um número maior de estudantes. As demandas por expansão deram origem a outras questões, tais como a exclusão de alunos, principalmente aqueles de origem socioeconômica mais baixa, que provêm de colégios que não os preparam adequadamente para serem admitidos conforme os requisitos das IES, e a perpetuação de distinções de classe na sociedade como um todo.

Por causa dos cortes que os governos têm feito no orçamento para educação, outro desafio enfrentado pelas IES é o de tornar mais eficientes suas operações. Tal eficiência foi alcançada devido à austeridade exercida e ao constante fornecimento dos serviços esperados, mas tais ações criaram problemas de maior desigualdade entre professores e alunos. Existe uma batalha acirrada entre instituições, resultando em competição ao invés de cooperação. Negligenciar a cooperação tem, sem dúvida, um impacto negativo em um trabalho cooperativo com relação às agendas comuns que poderiam incluir desenvolvimento humano e social. Num ambiente competitivo no qual as instituições operam, a corrida consiste em melhorar as instituições e suas classificações, mas existem

poucas referências à agenda de desenvolvimento por parte de instituições em países desenvolvidos. As reformas em algumas instituições parecem priorizar estratégias que acomodam mais estudantes e geram mais rendas. É nesse contexto que os líderes das IES precisam estabelecer um papel para as suas instituições que defina o tempo em que vivem, sem deixarem ser definidas por ele. O papel da ES no desenvolvimento humano e social é simplesmente assumido e não seriamente debatido.

Existe a preocupação de que as instituições têm dificuldade para transformar-se e que o processo de mudança é geralmente muito lento e com frequência sofrem resistência por parte daqueles afetados por ela. A liderança tem um papel importante na transformação e na condução das instituições para que aceitem sua visão de transformação institucional. A principal – e assustadora – tarefa consiste em desenvolver um novo papel para o século XXI.

DESAFIOS GLOBAIS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação superior contribui para o desenvolvimento em âmbito nacional e global e deve assegurar que ele seja sustentável e que o meio ambiente seja preservado para as futuras gerações. O papel que a ES poderia desempenhar é, de certa forma, reconhecido, mas as estratégias e as discussões frequentemente excluem o setor da ES. Por exemplo, organizações como a UNESCO e o G8 têm chamado o setor para que assuma uma função no desenvolvimento sustentável. No recente Fórum Mundial Sobre Educação, Pesquisa e Inovação do G8-UNESCO em Trieste, a ES foi representada por indivíduos e não por organizações que dariam um passo adiante com as instituições-membro. O que é perturbador é a ausência ou o mínimo envolvimento de liderança da ES nesses seminários que decidem estratégias que envolvem o setor. Os acadêmicos participaram como indivíduos interessados em questões de sustentabilidade, mas não houve nenhuma representação formal do setor. Este último é com frequência deixado de fora das discussões sobre a transformação do mundo e da organização de agendas de desenvolvimento.

Uma das críticas em todo mundo é que as IES seguidamente se isolam das comunidades nas quais se localizam – a acusação de se colocarem em “torres de marfim”. Os governos se sentem inseguros muitas vezes sobre como se relacionarem com as instituições e, por frustração, violam a liberdade acadêmica dessas, interferindo nas suas operações institucionais por razões políticas ou preocupações genuínas. O papel das instituições em todo mundo tem prioridade

mínima, até mesmo em instituições que se consideram desenvolvimentistas. A pesquisa ainda é priorizada em termos de promoção e progresso, seguida pelo ensino e, em último lugar, por envolvimento ou desenvolvimento da comunidade. Os acadêmicos, às vezes, relatam que são instruídos a pôr de lado o seu envolvimento com a comunidade, caso sejam funcionários efetivos, e a se concentrarem em pesquisa, porque atividades que envolvem a comunidade não contribuem para o seu progresso na carreira. O que é necessário, então, são instituições criadas especificamente com a missão de se envolverem com a comunidade de forma a assegurar desenvolvimento humano e social.

UNIVERSIDADES GLOBAIS PARA NECESSIDADES GLOBAIS

O principal desafio para instituições é o de serem formatadas pelo mundo a sua volta, enquanto ao mesmo tempo são iniciadoras de mudança. Existe uma tendência de colocar-se mais foco no ser responsivo à mudança do que iniciá-la. Há uma longa lista de problemas globais, alguns dos quais são apontados por estudiosos de ES na sua pesquisa, mas pouco enfatizados em termos do posicionamento das instituições quanto a encontrar soluções. Parte da dificuldade é que os problemas são globais em natureza sendo necessárias então soluções globais. A questão é de como problemas globais deveriam ser pesquisados e soluções encontradas para tratar deles.

O setor da ES deve tomar a frente em lidar com questões globais de uma forma que contribuía com o desenvolvimento humano e social. Os líderes da ES vêm pedindo que as instituições de ES criem projetos intelectuais que tratem de questões de desenvolvimento social e humano. Eu argumentaria que existe um lugar para tais projetos nos países, mas também a necessidade de um projeto intelectual global. Para atacar os problemas em uma escala global, seria necessário que se estabelecessem universidades globais como novas instituições para servir à nova missão. A missão dessas instituições deveria ser a de tratar das questões globais, tais como aquecimento e pobreza, a partir de perspectivas inter e intradisciplinares.¹¹

Os atuais centros globais constituídos nas universidades representam um passo na direção certa, mas eles são refreados por culturas universitárias difíceis de serem modificadas. A estrutura de comando de uma tal instituição deve contar com uma equipe globalmente representativa; a maioria dos membros dessa equipe, porém, deveria vir da região na qual se localiza essa instituição. Fundos globais deveriam ser disponibilizados para complementar o financiamento dado pela região. A instituição deveria ser independente em termos financeiros, mas poder responder a uma equipe governante, ao invés de a um governo em particular. A independência permitiria que a instituição estabelecesse suas próprias prioridades sem limitar essas prioridades às prioridades de um governo em particular. A responsabilidade deveria se expandir além da responsabilidade financeira e chegar à sociedade atendendo a suas necessidades e encontrando soluções que beneficiarão a todos dela.

A liderança institucional não precisa vir de liderança tradicional em universidades tradicionais, como acontece com frequência no corpo docente dentro e fora da instituição. Os líderes deveriam ser buscados de dentro do público maior, incluindo membros do setor privado e ex-políticos, por exemplo. Existe a necessidade de liderança global que conecte a instituição à agenda global. Os critérios para selecionar líderes deveriam ser mais amplos e não apenas baseados em conhecimento disciplinar. Eles deveriam buscar pessoas com uma visão global para a instituição ao invés de uma visão institucional, bem como um interesse em conduzir a agenda global.

Os programas precisam ser estruturados de forma diferente daqueles de IES tradicionais, a maioria dos quais organizados em torno de disciplina. São necessários programas interdisciplinares e novas áreas de estudo desenvolvidas para satisfazer novas necessidades. Alguns cursos não tradicionais já estão surgindo em universidades tradicionais e poderiam ser ainda mais desenvolvidos e expandidos em áreas tais como administração do conhecimento, estudos sobre a paz, aquecimento global, estudos sobre a redução de pobreza e de novas doenças.

Em resumo, existem expectativas institucionais, setoriais e globais que precisam ser preenchidas através da combinação de diferentes tipos de instituições. A criação de novos tipos de instituições não deve ser vista como substituição das existentes, mas sim como uma agregação ao setor. As instituições existentes precisam se transformar de forma que estejam em uma posição de tratar questões globais com a sua agenda também. A proposta para a criação de universidades globais visa a criar soluções globais para problemas globais de desenvolvimento social e humano. Estabelecer novos tipos de instituições

¹¹ As universidades globais como vistas aqui não devem ser confundidas com as “universidades de classe mundial” mencionadas no passado. Conforme a tipologia de universidades de Duderstadt (2000) existe uma necessidade de instituições deste tipo e ele as chama de universidades do mundo. Ele argumenta que estas instituições deveriam ser financiadas principalmente com fundos internacionais e não de nações, e que seus professores, alunos e programas deveriam ter uma natureza diversa e global.

oportuniza maior atenção para o desenvolvimento humano e social em escala global. As instituições que se afastam de responder à mudança e se tornam iniciadoras de mudança, representariam um primeiro passo na direção certa.

4.5

O PAPEL DAS UNIVERSIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA GLOBALIZAÇÃO ALTERNATIVA

Boaventura de Sousa Santos¹²

O que aconteceu nos últimos 10 anos? Como podemos definir a situação atual? Que soluções em potencial podem ser encontradas para os problemas que as universidades têm que enfrentar hoje? A crise financeira das universidades está relacionada de perto com a crise institucional. As universidades públicas não têm mais prioridade nas políticas públicas do estado. Isso se deve principalmente à menor prioridade dada a políticas sociais (por exemplo, a educação, a saúde e a seguridade social), causada por um modelo de desenvolvimento econômico conhecido como *neoliberalismo* ou *globalização neoliberal*. Esse modelo vem se espalhando no mundo desde a década de 1980.

Em universidades públicas, impor esse modelo significou que as fraquezas institucionais existentes, que eram muitas, não serviram para criar um programa de reforma pedagógica e de políticas para uma reforma. Ao invés disso, os problemas foram considerados insuperáveis e utilizados para justificar a abertura de mais universidades – um bem público – para exploração comercial. Da mesma forma, essas fraquezas foram usadas para explicar a descapitalização e a desestruturação das universidades públicas em favor de um mercado emergente de universidades onde transferências de recursos humanos, por vezes, envolviam um tipo rudimentar de acumulação por parte das universidades privadas em detrimento do setor público.

Outra contradição também surgiu nesta área: entre a rigidez da educação universitária e a mutabilidade das qualificações exigidas pelo mercado. A universidade tornou-se um serviço que pode dar acesso a consumidores que pagam por ele. Assim, os direitos do cidadão à educação diminuíram de maneira drástica. O número de sistemas universitários gratuitos desabou e a maior parte das subvenções foi substituída por empréstimos. Como resultado, os estudantes passaram de cidadãos a consumidores.

O principal objetivo da reforma é responder às demandas sociais através de uma radical transformação das universidades. Isso deveria acabar com a exclusão de grupos sociais e seu conhecimento. As universidades têm desempenhado um papel fundamental nesse processo de exclusão durante muitos anos, mesmo antes da atual fase de globalização capitalista. As reações a tais demandas estão atualmente limitadas, uma vez que a globalização capitalista torna inviável qualquer oportunidade de democratização.

A nova alternativa, uma transnacionalização humanitária, é apoiada pelas tecnologias de informação e comunicação e pela formação de redes nacionais e internacionais para o compartilhamento de novos métodos pedagógicos, novos processos de produção e disseminação de conhecimento científico e outros conhecimentos; e os novos compromissos sociais, locais, nacionais e globais. O objetivo é o de resgatar o papel das universidades públicas ao definir e resolver coletivamente os problemas sociais. Quer esses problemas sejam locais ou nacionais, eles podem agora ser resolvidos apenas considerando seu contexto global. Dessa forma, o novo contrato da universidade se baseia na premissa de que a universidade tem uma função crucial na construção de um lugar que um país pode ocupar em um mundo que está polarizado em globalizações contraditórias.

A globalização neoliberal implica a erosão de projetos nacionais. A globalização contra-hegemônica da universidade como bem público, conforme proposta aqui, defende a ideia de projetos nacionais. Esses projetos, entretanto, são concebidos de uma forma não nacionalista, não autárquica. As universidades públicas estão cientes de que, sem um projeto nacional, existem apenas contextos globais. Esses contextos são excessivamente poderosos para que sua crítica leve à descontextualização das universidades. As diretrizes a seguir se referem a essa ideia geral de reforma da universidade pública e seus protagonistas.

- 1 *Enfrentar o novo com o novo*. A resistência deveria envolver a promoção de alternativas para atividades de pesquisa, educação e extensão que visem a democratizar as universidades como bem público, isto é, promover aquelas contribuições específicas da universidade na definição e solução coletiva dos problemas sociais, nacionais e globais.
- 2 *Lutar pela definição da crise*. Nos últimos 20 anos, a hegemonia das universidades vem sofrendo danos talvez irreparáveis. Isso se deve a mudanças na produção de conhecimento e na

¹² Boaventura de Sousa Santos (2008) The role of the universities in constructing an alternative globalization, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

transição que está ocorrendo: de conhecimento de universidade convencional para conhecimento que é multiuniversidade, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base em novas tecnologias de informação e comunicação. Isso mudou a relação entre conhecimento e informação, educação e cidadania.

3. *Lutar pela definição de universidade.* As reformas deveriam ter por base a suposição de que no século XXI uma universidade só existe quando três fatores estão presentes: cursos de graduação e de pós-graduação, pesquisa e atividades de extensão. Se faltar qualquer um desses fatores, haverá educação superior, mas não haverá universidade.
4. *Resgatar legitimidade.* As universidades precisam superar uma crise triplíce, a mesma que vem enfrentando desde a década de 90: uma *crise de hegemonia* (elas não possuem mais um monopólio sobre a pesquisa), uma *crise de legitimidade* (elas são percebidas como instituições inacessíveis às pessoas menos privilegiadas) e uma *crise institucional* (elas enfrentam dificuldades para manter sua independência face às pressões das demandas do mercado e são vistas como empresas). Consequentemente, uma nova reforma deveria ser feita, de acordo com um projeto nacional viável que considere a educação como bem público que prepara seus egressos para trabalharem em prol do desenvolvimento sustentável e da equidade.

4.6

EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS INSTITUIÇÕES E A CRISE DE PARADIGMAS CIVILIZACIONAIS

Josep Xercavins i Valls¹³

O objetivo final e abrangente das IES é se tornarem centros para a geração e transmissão de conhecimento a serviço da sociedade. Elas deveriam ser capazes de se livrarem dos grilhões dos paradigmas estabelecidos (e, no que diz respeito a nossa hipótese, obsoletos) e investirem sua energia e estrutura no desenvolvimento de novas diretrizes para interpretação, novas metodologias para análise e proposição e novos cenários nos quais novos paradigmas possam surgir.

Esses novos paradigmas nos permitirão compreender e nos ajudarão a formatar (esse ponto será explicado com mais detalhes na próxima seção) e esclarecer a nova realidade civilizacional que está surgindo. Nesse contexto, para alcançar esse objetivo, deve ser resgatada a autonomia prática das IES para definirem sua missão, visão e estratégia para além dos interesses específicos, setoriais e de curto prazo, tais como aqueles que são estritamente econômicos.

CONSIDERANDO OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS: FUTURAS PERSPECTIVAS E AÇÕES

Um dos movimentos mais populares do início deste século é aquele que gira em torno do Fórum Social (Porto Alegre, Mumbai, Nairobi entre outros) e de seu famoso *slogan* “Um outro mundo é possível”, que oferece uma visão alternativa para o *status quo* atual. Esse lema reflete a ideia de “uma crise em termos do que veio antes”, mas se coloca, em termos políticos e ideológicos, como “uma crise em termos da situação de agora”, em relação ao mundo atual que gostaríamos que fosse diferente, particularmente desde o surgimento da globalização econômica neoliberal. Esse é um *slogan que denota crise* e uma declaração explícita do desejo de se encontrar uma forma satisfatória para sair dessa crise – embora a forma tenha sido apenas vagamente esboçada no que diz respeito às coisas negativas ou contrárias à situação atual, caracterizada por situações múltiplas e multidimensionais, geralmente relacionadas ao tipo de globalização mencionado acima. Todavia, esse *slogan* não é uma *frase que denota um paradigma* como tal, mas apenas uma frase que revela o desejo por mudança política e ideológica.

É certamente verdade dizer que um outro mundo é possível, particularmente em termos políticos e ideológicos. Não há uma teoria determinista que nos obrigue a pensar que o mundo no qual vivemos deva ser como ele é especialmente em termos ideológicos. Sem dúvida, essa mudança não depende ou está alheia a ações da humanidade agora ou no futuro. Por isso, seria bom ter em mente que: (a) um outro mundo está tomando forma, e estamos começando a vê-lo; (b) esse outro mundo pode assumir um número diferentes de formas; e (c) o mundo que vamos acabar tendo será o resultado da evolução incerta de um sistema complexo, do qual a humanidade é um subsistema (a partir desse ponto passarei a me referir a ele como subsistema humano), o qual impulsiona e formata essa evolução. Como tal, esse é o mais importante e decisivo dos subsistemas.

¹³ Josep Xercavins i Valls (2008) Higher education and its institutions and the civilizational paradigm crisis, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

A CRISE DO PARADIGMA ECONÔMICO DO CRESCIMENTO

Perceber hipoteticamente uma mudança do paradigma civilizacional nos permite e nos obriga a realizar uma tarefa prospectiva. Caso uma crise revolucionária do paradigma da civilização deixar claro um mundo diferente que pode assumir diferentes aspectos, então será necessário analisar quais podem ser esses possíveis cenários, esses possíveis mundos, particularmente sob a perspectiva do papel desempenhado pelas ações do subsistema humano a fim de tornar possíveis esses outros mundos. Isso se torna particularmente importante caso, a partir da perspectiva do desejo e da ação política e ideológica do subsistema humano, queiramos que o resultado da mudança seja (a) o resultado da construção e da implementação de uma estrutura de ação prospectiva que contribua para adequar, guiar e governar esse outro mundo e (b) um outro mundo possível que desejamos e batalhamos para conseguir.

Não esqueçamos que uma falta de previsão e de ação, as quais em termos de precaução são conhecidas como um cenário habitual, tornaria a mudança revolucionária de civilização muito mais aberta. Por mais que eu considere verdadeira a afirmativa “Um outro mundo é possível”, repito que não existe apenas um outro mundo possível, mas muitos. As posições e iniciativas assumidas pela sociedade a favor ou contra este ou aquele outro mundo darão forma aos resultados dessa mudança e serão essenciais para averiguar qual mundo passará a existir, dentre os diversos mundos possíveis. Enquanto escrevo, em um espírito de pessimismo iluminado, avisto semelhanças entre muitas das mudanças que a ciência e a tecnologia vêm possibilitando, as quais não são bem-vindas sob a perspectiva ideológica e a visão que Aldous Huxley mostra no *Admirável Mundo Novo*.

Nesse contexto, que objetivos deveriam ter as IES? É muito importante que elas se tornem, de maneira consciente e intencional, analistas das grandes mudanças que estão ocorrendo e das iniciativas possíveis para formatar, antecipar, intervir e guiar tais mudanças rumo a um outro mundo possível. Que outro mundo? Para mim pessoalmente, o único mundo desejável é um que seja mais humano, mais, equânime, mais pacífico, mais diversificado, mais piedoso e mais sustentável, embora sua definição final e concepção ideológica estejam além do escopo desta publicação, pelo que entendo.

Esse empenho prospectivista e científico é um dever inerente a história e futuro das IES. Além disso, esse empenho deveria ser o mais claro possível em termos sociais, de modo que instigue discussões, desperte a consciência e leve o sistema humano a se posicionar e agir de forma política e ideológica face aos problemas existentes.

Quais, quantas e de quem são as necessidades humanas que devem ser atendidas têm muita relação com o modelo de desenvolvimento humano que pensamos ser o desejável. O paradigma de crescimento econômico é apenas um dos muitos modelos ou sistemas para alocar e distribuir recursos que podem impulsionar o fator econômico básico discutido aqui. Nesse momento crucial, porém, devemos de uma vez por todas nos dar conta de que não existe nenhuma lei natural ou constituição que o homem tenha escrito que nos obrigue a agir de acordo com esse paradigma ou modelo de crescimento econômico. Esse crescimento, no entanto, se apoia, em primeiro lugar, nos altos níveis de consumo por parte de uma minoria cada vez menor, cujos níveis de renda continuam a crescer – são os mais ricos do mundo – e, em segundo lugar, em maior produtividade (por unidade de produto e por unidade de produtor), a qual está diretamente relacionada à globalização econômica neoliberal, levando a uma redistribuição de riqueza cada vez mais deficiente, feita durante e com o resultado desse crescimento.

Na verdade, os atuais níveis que resultam da criação de empregos assalariados, em relação à população trabalhadora e particularmente ao crescimento econômico alcançado, colocam esse paradigma de crescimento econômico em disputa, simplesmente devido a fatores socioeconômicos inerentes ao modelo. De acordo com a Organização Mundial do Trabalho (OMT), a taxa de desemprego mundial era de 5,6% da população ativa em 1993 e de 6,3% em 2006. Juntamente com o crescimento constante do PIB mundial na última década, por volta de 4,1%, a proporção correspondente de empregos da população trabalhadora diminuiu em mais de um ponto percentual. Desnecessário dizer, porém, que o abismo cada vez maior entre os mais ricos (em número cada vez menor) e os mais pobres (em número cada vez maior), além dos índices mundiais de pobreza que tão bem conhecemos, nos força a reconhecer que, com o modelo atual, o principal objetivo de satisfazer as necessidades da humanidade como um todo não está sendo alcançado.

Não bastasse isso, também sabemos e podemos ficar cada vez mais certos do fato de que o modelo de crescimento econômico se baseia em tendências insustentáveis de produção e consumo que estão exaurindo os recursos da Terra e que, devido ao desperdício que é inevitavelmente gerado (de acordo com a 2ª lei da termodinâmica), está causando enorme impacto no nosso habitat e, acima de tudo, na vida de inúmeras espécies que vivem no planeta Terra, inclusive a nossa.

Nesse contexto, a ES e as IES deveriam ter por objetivo a construção de um paradigma que não seja o econômico ou de crescimento econômico. Os esforços teóricos e práticos e as mudanças de valores em muitos níveis que seriam necessários para isso e o novo conceito de desenvolvimento humano que teria que se libertar de grilhões econômicos – ou seja, tudo aquilo que a construção de um novo paradigma envolveria – são tão paradigmáticos que envolveriam abandonar a era industrial ou a era da economia e adotar uma era intangível e imaterial de conhecimento, equanimidade e solidariedade na utilização e distribuição de recursos; dois objetivos vinculados de forma inextricável.

O PARADIGMA DA SUSTENTABILIDADE

Esta mudança de paradigma que a ES e as IES devem enfrentar inclui mudanças em outros paradigmas, tais como o da sustentabilidade. Esse é um dos primeiros componentes claros e reconhecíveis do novo construto da mudança da civilização no qual estamos imersos. É também uma parte interessante do novo paradigma que tem sido até agora engolfado por antigos paradigmas que o mascaram, tornam-no inútil e evitam que ele se consolide e avance. Somente colocando o paradigma de crescimento econômico em um estado de crise poderemos permitir que surja o paradigma de sustentabilidade.

GOVERNO DEMOCRÁTICO MUNDIAL

Se apesar da incerteza e das dificuldades inerentes à análise da era atual, fôssemos empregar uma única palavra e um único conceito para caracterizar a grande revolução na qual estamos imersos, os modos de vida sobre a Terra e a nova realidade de civilização que está surgindo, essa palavra seria globalização, sem dúvida, e o conceito seria, em princípio, o de um mundo global, embora esses termos também estejam sob um manto de incerteza. As mudanças em escala em quase todas as esferas da vida e, como parte disso,

o salto incomensurável do local para o global (e vice-versa, o que tem implicações de grande projeção), incluem mais uma dimensão da crise de paradigma da civilização considerado aqui, uma dimensão que é fundamental e que tem uma identidade própria: a dimensão da política e dos atuais sistemas e instituições políticas.

A política atual está desenhada e foi efetiva em uma escala de estado-nação. As relações entre nações deram forma à política internacional. Se as premissas básicas deste texto são corretas, porém, a realidade da globalização vai muito além do sistema de organizações e políticas internacionais; coloca-a em um estado de crise e diminui radicalmente sua eficácia. As grandes corporações internacionais e os grandes temas e novos desafios que a humanidade enfrenta nesse momento atravessam fronteiras e não podem, dessa forma, ser governados pelos atores (os países) e suas organizações (atualmente organizações internacionais), as quais foram concebidas dentro do paradigma político velho, mas ainda preponderante.

NESTE CONTEXTO, QUAIS DEVERIAM SER OS OBJETIVOS DAS IES?

Apesar da sua lógica interna e bom senso, as afirmações anteriores são extremamente desagradáveis ao atual *status quo* político. Consequentemente, apenas agentes construtivos e analíticos revolucionários (no sentido aqui empregado) nas suas proposições podem e deveriam se opor a elas.

Felizmente, dessa vez, não precisamos começar do nada, uma vez que vários pensadores à frente do seu tempo já traçaram claramente o caminho. Kant, Russell e outros viram a humanidade como um todo que pensa e se governa porque, como um todo, ela interage de uma forma complexa com suas partes, com nosso planeta, e com o futuro de ambos. Esse mundo chamado de globalizado possui uma conexão mágica com o outro mundo globalizado em direção ao qual muitos de nós estamos atualmente rumando, a fim de viabilizar o outro mundo que desejamos.

II.1.5 Implicações para a educação

5.1

O OBJETIVO EDUCADOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

*Richard Bawden*¹⁴

Existe uma relutância estranha e inexplicável por parte das instituições de ES em todo o planeta de assumir o fato de que são, acima de tudo, agências de desenvolvimento humano e social. A palavra desenvolvimento, por exemplo, raramente aparece nas declarações de missão das universidades ou faculdades técnicas, nem é mesmo incluída dentro da lista de funções ou objetivos que a academia explicitamente reivindica para si mesmo. Ainda sim, quando exploradas em detalhe, o ensino, a pesquisa e a extensão são todos meios relacionados a esses fins vitais de desenvolvimento humano e social. O objetivo educador da ES é forçosamente contextual embora, mais uma vez, a academia pareça dar pouco valor a ele, no que diz respeito ao seu compromisso pouco crítico das práticas comprovadas de educação.

Os acadêmicos sentem-se visivelmente desconfortáveis com a ideia de serem agentes de desenvolvimento e mudança. Eles são, claramente, facilitadores de melhora da condição humana através do desenvolvimento intelectual, moral, estético e até mesmo espiritual que alimentam naqueles com os quais se engajam. Tomando emprestado de Sócrates, o objetivo da ES deveria ser o de desenvolver

competências para saber como viver a vida dentro do contexto dos tempos: promover e viver a vida “que é bem informada, possui objetivos recompensadores e vivida com discernimento para que se possa responder bem aos outros e viver de maneira próspera para si mesmo” (Grayling, 2004). Essa perspectiva mais global e holística do objetivo da educação é o desafio contextual central de hoje, se for para, nós humanos e todas as outras comunidades da natureza com as quais estamos interligados de forma inexorável, usufruirmos conjuntamente de um amanhã sustentável.

A ES deveria estar preparando a humanidade para lidar com questões contemporâneas que, na sua complexidade, representam claras ameaças a modos sustentáveis de ser. Sua complexidade não está apenas no fato de que elas reúnem muitos componentes diferentes que interagem com frequência e em escala realmente global, mas também porque elas requerem julgamentos humanos coletivos das ações que envolvem dimensões morais, estéticas e até mesmo espirituais em igual proporção a aspectos intelectuais. Comprometer-se com tal objetivo educador não é tarefa fácil, uma vez que as pessoas em todo o mundo lutam para lidar com a complexidade e as excentricidades de uma sociedade de risco que, ao menos em parte, tem sido induzida pela maneira pela qual continuamos a tratar o mundo a nossa volta (Back, 1992). Sob nossas circunstâncias atuais, de acordo com Dietz et al. (2003): “delinear meios de sustentar a habilidade da terra para manter a diversidade da

¹⁴ Richard Bawden (2008) The educative purpose of higher education for human and social development in the context of globalization, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

vida, inclusive uma qualidade razoável de vida para os humanos, envolve tomar decisões de peso em função de incertezas, complexidades e substanciais limitações biofísicas, bem como valores e interesses humanos conflitantes”.

A essência do argumento a ser apresentado neste momento é que, independentemente do que as IES tenham feito no passado – das funções que adotaram, dos objetivos que perseguiram, dos posicionamentos que assumiram e dos paradigmas que geraram, expressaram e nutriram – elas precisam ser reavaliadas criticamente em função da sua adequação à luz dos desafios das circunstâncias complexas nas quais nós humanos nos encontramos hoje em qualquer lugar no mundo. Nessa era atual de “civilização globalizante” que veio a caracterizar a modernidade – ou como prefere Delanty (2001), a modernidade organizada onde os especialistas tecnológicos e tecnocratas “ditam as regras” – constitui-se em uma perversidade irresponsável se as IES deixarem de avaliar a importância vital do desenvolvimento contextual, humano e social, e não aceitá-la como seu primeiro objetivo educador.

As universidades modernas, com os olhos voltados para a geração e transmissão de conhecimento técnico, têm sido a principal origem do surgimento da modernidade organizada. Ironicamente, elas são, cada vez mais, vítimas desta última, enquanto, de certa forma paradoxal, estão se tornando cada vez mais cientes dessa situação e das suas implicações com relação às suas responsabilidades tradicionais e da sua função como principais formadores de paradigmas de desenvolvimento adequados aos contextos dos tempos. Existem sinais de que alguns, ao menos na academia, estão começando a atender ao chamado para uma reavaliação do objetivo, das funções e das práticas das IES que atendam às necessidades contextuais da sociedade contemporânea através do seu engajamento crítico no diálogo e no discurso com a coletividade de cidadãos ao tratar de questões problemáticas atuais. A condição pós-moderna é uma expressão de uma crise de paradigmas, de uma inadequação da maneira prevalecente pela qual vemos, valorizamos e tratamos o mundo a nossa volta e pelo modo como compreendemos as implicações de nossas ações neste mundo.

MODERNIDADE E O PROJETO DE MODERNIZAÇÃO

A essência da modernidade e do projeto de modernização tem sido o “progresso de desenvolvimento” através da aplicação do pensamento racional na tomada de decisões em um movimento deliberável e inexorável para longe do misticismo e do feudalismo da era

medieval. A promessa tornou-se “controle sobre a natureza através da ciência, abundância material através da tecnologia superior, e governo efetivo através da organização social racional” (Norgaard, 1994), e fundamental para essa promessa tem sido o desenvolvimento de modos particulares de pensamento, de modos de racionalidade, e na verdade, da maneira do próprio pensamento. Agora, porém, está evidente que isso é totalmente inadequado no que diz respeito ao desafio de viver a vida dentro do contexto emergente.

Segue-se, então, que o objetivo educador central das IES deveria ser a explícita facilitação do desenvolvimento epistêmico: do aprendizado progressivo, reflexivo, crítico e transformador que conduz a uma melhor compreensão da necessidade de paradigmas responsáveis por viver, “por ser” e por “tornar-se” tanto como indivíduos sozinhos quanto como inseridos nas comunidades. Como cidadãos responsáveis de um mundo, fracassamos, em grande parte, em alcançar esse ideal crítico e rejeitamos totalmente suas implicações.

Os parâmetros fundamentais desse mantra modernista de desenvolvimento internacional são o crescimento material e a eficiência de produção com ênfase injustificável em “crescimento econômico perpétuo nos países industrializados e convergência para um modelo de país rico nos países mais pobres” (Haskin, 2000). Os principais impulsionadores, conforme afirmado anteriormente no contexto da globalização do comércio, são a inovação tecnológica e a “reforma” de políticas (Wolf, 2004). A busca por abundância material, que passou a caracterizar o objetivo e a trajetória da modernidade, resultou na redução significativa de recursos, em degradações ambientais, em injustiças sociais, iniquidades e conflitos. Tal abordagem material do desenvolvimento coloca ameaças à própria sustentabilidade de vida sobre a Terra em uma escala nunca antes confrontada na história das interações humanas com o resto da natureza.

Como Beck sustenta, enquanto a modernização, sem dúvida, resultou em significativo controle da natureza para suprir as necessidades e desejos humanos, ela também resultou em uma série de riscos e perigos tanto aos ambientes biofísicos quanto socioculturais. E tudo isso está acontecendo em escala verdadeiramente global onde a “transformação dos efeitos colaterais nunca vistos da produção industrial em instâncias de problemas globais não é consequentemente um problema do mundo a nossa volta, ou seja, de um problema “ambiental”, mas de uma crise institucional abrangente da própria sociedade industrial” (Back, 1996, p. 32).

No centro dessa crise inerente, e como aspecto central da problemática de todo o fenômeno da

globalização está a questão de como as coisas são conhecidas em nome da ciência, valorizadas em nome da economia e feitas à maneira da tecnologia e asseguradas em nome de políticas públicas e mecanismos de governo. Não existem nem mesmo sinais de que a necessidade de transformação epistêmica esteja sendo avaliada, muito menos tratada. O resultado são a perda de competências de julgamento moral e estético e um consequente empobrecimento de nossos sistemas avaliativos. São esses sistemas que determinam a maneira como cada um de nós “vê” (julgamento da realidade) e “valoriza” (julgamento de valor) várias situações no mundo a nossa volta os quais, por sua vez, condicionam a maneira pela qual fazemos “julgamentos instrumentais” (o que deve ser feito) e executamos ações: em suma, como cada um de nós contribui com o mundo social ou, mais especificamente, com as comunidades às quais pertencemos.

A NATUREZA E A IMPORTÂNCIA DOS PARADIGMAS DE DESENVOLVIMENTO

Como a civilização continuou a “seguir em frente”, essa ênfase no “objeto” da sociedade se tornou ainda mais pronunciada e, com ela, a perda da ênfase no “você” da comunidade. Os cidadãos, os indivíduos e a comunidade do público leigo, se tornaram cada vez mais materializados como consumidores e como membros de setores sociais abstratos que podem ser regulados e governados, ao invés de abraçados com confiança e engajados racionalmente. A ES tem refletido seriamente sobre essas mudanças à medida que a era da modernidade organizada – com sua ênfase em ciência, tecnologia e economia liberal – continua a sua marcha desde o seu surgimento no início do século XX.

Longe do ideal estimulado por von Humboldt e por outros idealistas alemães quando, no início do século XIX, a universidade era vista como um agente ativo e autônomo da transformação cultural da nação-estado, as IES vêm progressivamente perdendo a sua autonomia, bem como o seu caráter de instituição que nutre a comunidade (*Gemeinschaft*). Ao invés de manter sua autonomia de outras instituições (sociais) do estado, elas se tornaram literalmente colonizadas por outras instituições do estado, o que resultou naquilo que Etzkowitz e Leydesdorff (1997) chamam de uma “hélice tríplice” de interdependência que envolve “os três grandes monolitos da indústria, da academia e do governo”. Não mais sendo uma fonte de reflexividade crítica e cética da mudança cultural e social, as IES ficaram a mercê do paradigma corporativo do modernismo em que instrumentalismo

e materialismo prevalecem, a ponto de elas próprias se tornarem arquétipos dele.

A falta de criticalidade também permitiu que um padrão instrumental racionalista de pensamento dominasse a própria educação com a literal exclusão de todas as outras formas de conhecimento e compreensão. Uma consequência muito lamentável dessa “peculiar falsidade de consciência moderna” (Gadamer, 1975) foi o surgimento de um clima de autoritarismo cognitivo no qual a “racionalidade do pensamento para si próprio diminui à medida que as atividades de busca e conhecimento se expandem, a ponto de requererem uma divisão do esforço cognitivo em especialidades autônomas” (Fuller, 1988).

O afastamento cultural da criticalidade tem sido tão significativo que as relações entre as universidades, como “fonte de conhecimento especializado”, e os cidadãos se tornaram mais adversas do que mutuamente solidárias, resultando em um constante declínio na qualidade da participação pública nos seus próprios empreendimentos e em uma menor capacidade de se autogovernar (Yankelovich, 1991). Essa inércia ameaça a própria base da democracia, uma vez que ela se fundamenta na participação e no julgamento coletivos e emprega uma pluralidade de maneiras de conhecer, avaliar e julgar.

OS VENTOS DE MUDANÇA

Felizmente, há cada vez mais provas de que existem aqueles na academia que estão realmente atendendo ao chamado. Essa crescente apreciação coincide com um reconhecimento cada vez maior existente dentro das sociedades e burocracias que as atuais abordagens ao desenvolvimento material e social estão não apenas deixando de cumprir suas promessas, mas contribuindo com a problemática. A coincidência da consciência social da necessidade por mudanças na abordagem prevalecente, juntamente com críticas dentro e fora da academia que questionam a racionalidade e a administração do desenvolvimento – bem como os próprios objetivos da modernização – estão gerando significativas mudanças tanto do pensamento quanto da prática.

Construtos e teorias intelectuais inovadoras estão surgindo, oferecendo novas perspectivas paradigmáticas sobre o processo de desenvolvimento e sobre as dimensões morais de desenvolvimento. Essas iniciativas estão achando expressão através de paradigmas emergentes centrados “nas pessoas” (Korten e Klaus, 1984), “baseados em direitos” (Petit e Wheeler, 2005) e “participativos” (Crocker, 2003), que estão, por sua vez, todos incluídos na

poderosa visão de mundo do “desenvolvimento como liberdade” desenvolvida por Sen. A visão de uma perspectiva de desenvolvimento como liberdade, e de formulações associadas como *direitos*, apoia-se em três proposições: (a) elas têm importância intrínseca, (b) elas têm um papel resultante na provisão de incentivos políticos para a segurança econômica e (c) elas desempenham um importante papel na gênese de valores e prioridades (Sen, 1999). Essas asserções enfatizam ainda mais a importância de dimensões morais da emergente mudança paradigmática, ao mesmo tempo em que também enfatizam a necessidade de desenvolver consciência moral e competências éticas como fatores-chave, juntamente com o desenvolvimento intelectual, no desenvolvimento transformador de “desenvolvimento para a transformação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em essência, parafraseando Milbraith (1989), nossas IES precisam se comprometer a ajudar a comunidade de cidadãos a “aprender o caminho da saída” do dilema modernista, através de um engajamento crítico com processos de transformação e participação daquilo a que ele se referiu como “aprendizado social” – pessoas aprendendo com, de, e através de outros quando se reúnem em comunidades de aprendizado, buscando também melhorias às circunstâncias nas quais eles coletivamente se encontram ou preveem encontrar-se no futuro à medida que esse futuro se manifesta.

Enquanto esse aprendizado precisa se concentrar nos três níveis do processamento cognitivo, ênfase especial deve ser dada às dimensões epistêmicas de cognição que tanto contribuem ao caráter de nossos paradigmas. Se, conforme discutido anteriormente neste texto, nos tornamos vítimas das nossas próprias inadequações paradigmáticas, de modo que agora ameaçam a própria sustentabilidade de vida na terra, então a ES tem o compromisso de fazer tudo o que pode para transformar as suposições epistêmicas prevalecentes e liberar o desenvolvimento humano e social na sua busca por uma vida de mais qualidade.

¹⁵ Peter Taylor (2008) Higher Education curricula for human and social development, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

5.2

CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL

Peter Taylor ¹⁵

O objetivo da educação é transformar ao invés de transmitir; oferecer a oportunidade de acender a chama ao invés de encher o balde, de acordo com Yates; inspirar, provocar e motivar. Um currículo se fundamenta no contexto no qual tem lugar a aprendizagem, e é necessário contextualizar experiências que conduzem a generalizações mais amplas. Porém as atuais tendências no desenvolvimento curricular na educação superior (ES) sugerem que essa visão de educação não é respeitada amplamente. Infelizmente, é raro ver um diálogo aberto e genuíno sobre o processo e o produto curricular que se baseie em perspectivas alternativas de conhecimento e poder.

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR EM ES

O que impede uma mudança rumo à nova visão de currículos na ES? Um fator-chave é o grau variável de autonomia de professores e, até mesmo, de instituições. Em algumas universidades, os professores conseguem tomar decisões bastante amplas sobre o desenvolvimento curricular, sujeito à aprovação da instituição. Em muitas IES, porém, todo o desenvolvimento curricular permanece sob a responsabilidade de uns poucos – um grupo de elite no topo de uma hierarquia. As discussões sobre desenvolvimento curricular tendem a envolver um pequeno grupo de indivíduos em altas posições acadêmicas e, em alguns casos, políticas. Essas discussões geralmente enfocam o conteúdo do ensino. Tais pequenos grupos privilegiados podem supor que conhecem a realidade do ambiente externo e que seu próprio conhecimento teórico e experiência são suficientes para desenvolver currículos que resultarão em aprendizagem efetiva. Eles também podem supor que a aprendizagem ocorrerá através da transmissão de conhecimentos e que a especialização que a equipe docente tem sobre o assunto é suficiente para transmitir conhecimento aos estudantes.

Os currículos desenvolvidos dessa forma raramente dão orientação a professores e alunos sobre como facilitar o processo de aprendizagem. Até mesmo nas universidades em que os professores têm maior

grau de autonomia no processo de desenvolvimento curricular, raramente existe qualquer mecanismo ou princípio acordado para aumentar o envolvimento de outros acionistas. O professor ainda é considerado o especialista e assume-se que ele fará a entrega do produto resultante do conhecimento acumulado através de atividades profissionais tais como estudo e pesquisa acadêmica, ou através de elos com a “indústria” na qual os egressos serão empregados. A autoridade sobre aquilo que será ensinado para a maioria é adquirida pela minoria.

Cresce o interesse em abordagens mais participativas de desenvolvimento curricular que busque envolver diferentes acionistas de formas significativas ao longo dos vários estágios do processo desse desenvolvimento. Tais abordagens oferecem notáveis possibilidades de participação que não são apenas mecânicas ou instrumentais. Uma grande variedade de inovações tem surgido, a qual inclui estudos de sustentabilidade, desenvolvimento de um processo dialógico que envolve mudança e movimento em ambos os hemisférios,¹⁶ ênfase em atividades e programas de aprendizagem de serviços sociais para os estudantes que colocam recursos da universidade na compreensão e correção de problemas sociais, inclusão nos currículos de estudos sobre fatores de produção de pobreza, integração de pesquisa-ação participativa nos currículos e como abordagem pedagógica e crescente proeminência de indivíduos em instituições acadêmicas que são reconhecidos por suas atividades acadêmicas e práticas.

VISÃO COMPLEXA DO MUNDO: EDUCAÇÃO INTER OU TRANSDISCIPLINAR

Uma revisão holística da educação global, da forma como foi imaginada no *Delorse Report* tem sido usada por muitas outras instituições no mundo todo. Tal visão geralmente inclui um comprometimento com pesquisa interdisciplinar manifestada em programas de ensino. Isso, porém, parece mais difícil de ser alcançado na prática, talvez devido às expectativas tanto de professores quanto de alunos por um modo de ensino mais centrado no especialista.

Alguns programas educacionais têm tentado adotar a interdisciplinaridade e até mesmo as abordagens de sistemas (surgidos a partir de diferentes raízes científicas nas ciências biológicas, na engenharia e teoria cibernética), como a própria essência dos seus currículos. Sterling (2004) e Capra (1996) defendem o pensamento de sistemas como meio para a sustentabilidade ambiental. Holismo e interdisciplinaridade em currículos, porém, têm sido defendidos muito além da arena da educação ambiental.

Diversos desafios importantes estão associados com tais abordagens, os quais incluem:

- A necessidade de apoiar a habilidade dos professores no desenvolvimento de uma abordagem pedagógica com base em incertezas e em orientação de problemas.
- A necessidade de empregadores reconhecerem e facilitarem a aplicação por parte dos seus empregados de formas mais holísticas de conhecimento e prática, dando, dessa forma, maior legitimidade a essa forma de aprendizagem.
- A necessidade para que escolas de níveis iniciais do sistema educacional preparem os alunos para formas interdisciplinares de aprendizagem e estudo a fim de serem capazes de uma transição exitosa ao ensino superior.

CURRÍCULO E QUESTÕES DE SUSTENTABILIDADE

A questão da educação para a sustentabilidade está se tornando, cada vez mais, uma questão de interesse. Carlson (2006) fez recentemente um estudo sobre o emergente campo de “estudos de sustentabilidade”, uma abordagem altamente interdisciplinar com base na premissa de que uma real mudança irá requerer uma diferente maneira de pensar todas as disciplinas ou, até mesmo, uma mudança de consciência (Sterling, 2004). Carlson considera os currículos, as práticas de contrato e o desenho do campus como parte de uma ênfase institucional maior em sustentabilidade.

Os principais desafios nas questões do tratamento da sustentabilidade através dos currículos incluem os seguintes:

- A necessidade para que aqueles que fazem as políticas e conseguem os fundos para a ES reconheçam o valor dos estudos que enfatizam a sustentabilidade como um complemento vital aos seus estudos na medida em que contribuem para o crescimento econômico.
- A necessidade de reformar as IES, não apenas para que a importância do desenvolvimento sustentável seja valorizada, mas também para alocar os recursos necessários e fornecer um ambiente que possibilite a inovação e a mudança na prática da sustentabilidade.
- A necessidade para que as IES se engajem em mais debates sociais com relação aos principais desafios globais dos nossos tempos (por exemplo, mudanças climáticas, degradação ambiental, pobreza e direitos humanos), mesmo que isso exija ir além de suas áreas atuais de especialização.

¹⁶ ... in both the North and the South (N.T.).

EDUCAÇÃO PARA MULTICULTURALISMO, PAZ E TRATAMENTO DE CONFLITO

A compreensão multicultural é um objetivo que muitas IES desejariam ter, embora a inovação do currículo raramente pareça considerá-la de forma explícita. Um exemplo interessante de uma abordagem educacional é a dos *United World Colleges*, que abrangem doze escolas em doze países em cinco continentes, com corpos discentes intencionalmente diversos. Elas são, na verdade, escolas secundárias que há tempos tentam promover compreensão multicultural, reunindo jovens estudantes de todo mundo para estudar em ambientes sociais fortemente entrelaçados.

As principais mudanças associadas a tais abordagens incluem:

- A dificuldade de integrar novas áreas de conhecimentos e práticas aos currículos existentes que possibilitem que os estudantes atuem como cidadãos globais, reconheçam os direitos do outro e trabalhem para que haja melhores condições para o outro nos seus contextos locais, assim como nos nacionais, regionais e globais.
- As dificuldades associadas na construção de elos institucionais entre IES e outros atores sociais a fim de contribuir e promover o diálogo que estimule uma maior compreensão e tolerância na sociedade.
- A necessidade de que as IES se engajem em processos e se comprometam a apoiar, contribuindo para construir a paz e reduzir o conflito, através da geração e oferta do conhecimento necessário sobre esses assuntos.

ÉTICA, VALORES E CURRÍCULO

Repensar a natureza e o processo de desenvolvimentos de currículos tem implicações na ética e nos valores do ensino e da aprendizagem. Existem exemplos interessantes que nos ensinam. O Programa *Shepard* de Estudo Interdisciplinar sobre a Pobreza e a Capacidade Humana na *Washington and Lee University* na Virginia, nos Estados Unidos, um curso de graduação criado em 1997, requer que os estudantes combinem trabalho acadêmico com um rigoroso estágio de oito semanas no verão. O componente acadêmico constrói pontes entre as várias áreas de estudos, inclusive aulas de inglês que tratam do tema da pobreza na literatura, aulas de economia que examinam a desigualdade salarial ou a economia de raça e classe e cursos de psicologia que examinam os efeitos da pobreza nas crianças.

Os principais desafios associados a valores e ética nos currículos de ES incluem:

- Dificuldade para estabelecer processos abertos e mecanismos institucionais transparentes que deem apoio ao diálogo em áreas litigiosas do conhecimento.
- O lento progresso para reconhecer as “produções” acadêmicas que levem em consideração e valorizem as contribuições para o desenvolvimento humano e social, além da tradicional forma de valorizar publicações revisadas por pares e ofertas de fundos de pesquisa, os quais governam promoções e prospectos de carreira nas IES.
- A necessidade de estimular o engajamento com base no ensino e na aprendizagem entre os estudantes e professores de IES e a sociedade em geral, a fim de tratar de questões do mundo real, a partir de abordagens que sejam democráticas e participativas e que afirmem os direitos de todos.

OLHANDO PARA O FUTURO: POSSIBILIDADES CURRICULARES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL

Pela discussão anterior, podemos identificar dois amplos impulsos que determinam a natureza dos currículos da ES. O primeiro impulso se refere aos argumentos a favor da efetividade e da eficiência, que se concentram principalmente em como podemos fazer as coisas de forma melhor – e com mais eficiência de custos – em um mundo globalizado, de forma que nossos egressos possam competir na força de trabalho global, conseguir empregos que ofereçam melhores salários e assim continuar aumentando a demanda por educação que as IES oferecem. O segundo impulso se refere a um entendimento do desenvolvimento humano e social, conforme discutido em diversas partes deste trabalho, no qual o questionamento científico e acadêmico não necessita ser objetivo. Ao invés disso, esse questionamento também deveria possibilitar a visão e a imaginação; criar elos com o espiritual, emocional e ecológico; abraçar a incerteza e a possibilidade de alternativas; e abranger uma pluralidade de pontos de vistas.

Nessa época de rápido crescimento de universidades corporativas e com fins lucrativos, com objetivos demasiadamente estreitos para o treinamento de profissionais e o desenvolvimento de capital humano, parece importante assegurar que todas IES capacitem seus estudantes para que desenvolvam uma consciência crítica do mundo em que vivem. Isso deveria ajudá-los a melhor prever, articular e pôr em prática processos alternativos que possam levar a um amplo desenvolvimento humano e social, indo de encontro aos movimentos irregulares do crescimento econômico que beneficiam apenas a minoria. Não

pretendemos negar o imperativo do crescimento econômico que ainda frustra muitas regiões do mundo, onde a pobreza ainda é “tendêmica” e a vida de muitos se caracteriza por desespero e privação. Isso é mais uma argumentação em defesa do equilíbrio e do crescimento associado à sabedoria, justiça, tolerância e atenção aos direitos de todos.

Embora este texto realce exemplos de inovação e prática de mudança, outras contribuições para esse relato enfocam os muitos obstáculos a uma significativa reforma de currículo. Em uma recente pesquisa internacional sobre programas de ES inovadoras, Mott (2005) observa como muitos dos programas que são mais engajados e ativos no desenvolvimento humano e social se encontram marginalizados nas universidades. Esses programas são principalmente apoiados por membros do corpo docente que acreditam nos méritos de formas alternativas de educação. Esses indivíduos, com frequência, investem esforço adicional no seu trabalho e não recebem qualquer recompensa especial por ele. Mott concluiu que esses programas tendem a receber poucos fundos da universidade a fim de cobrir despesas extras, precisando, dessa forma, buscar doadores externos para se manterem. Eles não são considerados tão comerciáveis como outros programas que estão “na moda”. Devido a incertezas de financiamento e falta de apoio da administração superior, eles podem se tornar vulneráveis independentemente da sua força e efetividade.

Porém, se as IES apoiarem o desenvolvimento de currículos que promovem a aprendizagem e que têm valor para o desenvolvimento humano e social, precisamos compreender melhor as necessidades de aprendizagem dos nossos futuros “cidadãos globais”. Sen (1999) afirma que precisamos desenvolver um senso das capacidades necessárias para o desenvolvimento de liberdade humana. Além da necessidade atual de habilidades técnicas em muitas áreas, uma necessidade fundamental de aprendizagem se refere à habilidade de fazer conexões entre os muitos tipos de conhecimento, face aos diversos e, cada vez maiores, problemas e desafios, e fazer isso de forma que seja dado um valor igual à natureza e à qualidade de nossas relações com o mundo como um todo.

Certas metodologias têm potencial para o desenvolvimento de tais atributos. Uma abordagem promissora para as IES é focar com muito mais intensidade o engajamento social e dar uma ênfase real na aprendizagem sobre a aprendizagem. Pesquisa-ação e aprendizagem-ação foram, por algum tempo, vistas como meios através dos quais os cidadãos podem adquirir força de ação e traduzir isso de forma mais efetiva na prática, em um ambiente extremamente

complexo e desafiador. Com essa finalidade, foram amplamente empregados métodos de educação popular de adultos, pesquisa-ação participativa e aprendizagem e ação participativas, em contextos de desenvolvimento de comunidades e organização de movimentos sociais, normalmente com resultados promissores. Entretanto, essas abordagens e a sua capacidade de tratar do conhecimento estabelecido e das relações de poder nem sempre têm sido aplicadas internamente nos currículos das IES, embora essa área ofereça oportunidades consideráveis.

As pedagogias de alfabetização de adultos são uma fonte importante para guiar a prática pedagógica no ensino superior em geral. A partir das ideias de autores tais como Freire e Mezirow, pedagogias transformadoras – por vezes denominadas de “aprendizagem emancipatória” ou compreendidas como aprendizagem experimental – dão clara orientação sobre a mudança de estruturas de poder dentro da sala de aula que podem levar à maior participação e ao desenvolvimento social dos estudantes. Quando ligados a abordagens mais participativas de desenvolvimento de currículo, esses métodos podem se tornar uma força poderosa de mudança positiva na maneira pela qual as IES atingem seus objetivos educacionais. Embora esses métodos sejam com frequência associados a aprendizes adultos, tipicamente em contextos educacionais não formais, o desenvolvimento participativo de currículos também é praticável na ES. O objetivo é transformar a universidade em uma organização reflexiva da aprendizagem ao invés de uma linha de produção didática.

A fim de produzir uma grande mudança no desenho curricular nas IES através da qual o processo e o produto se tornam intimamente entrelaçados, são necessárias alterações significativas no desenho institucional. Maior conhecimento e engajamento serão necessários por parte dos alunos, e menor ênfase deve ser dada ao conhecimento como um bem a ser comprado. Maior envolvimento será exigido dos professores ao planejarem seus cursos e ao os relacionarem de forma coerente com outros cursos e atividades dentro das instituições. O corpo administrativo das IES deverá reconhecer que o alcance da universidade junto às comunidades locais é uma prioridade, e que a aprendizagem e o conhecimento gerados através dos seus programas influenciam diretamente o desenvolvimento curricular. Será importante apoiar esses processos de geração de conhecimento, os quais são informados através das vozes e do conhecimento locais, e enraizados nos reais problemas da sociedade. O engajamento ativo do corpo administrativo e pedagógico e dos alunos em processos participativos e sistêmicos de desenvolvimento curricular será fundamental.

Para se atingirem esses objetivos, porém, é necessário um trabalho intensivo com relação aos resultados e aos processos de mudança institucional específica na ES. Estudantes e professores das IES, bem como colaboradores e parceiros externos, são cada vez mais vistos como coaprendizes – pelo menos como fica evidenciado em afirmações sobre a política e a “missão” – os quais coletivamente constroem o conhecimento através de um diálogo entre iguais. Na prática, porém, “desenhar” um currículo ainda tende a ser percebido como um processo racional, cognitivo. Os professores – especialmente os administradores institucionais – têm ciência de que precisam racionalizar a “aprendizagem” através da criação de um currículo que possa ser aprovado e credenciado, frequentemente, por entidades externas. Essa visão é reforçada pelos muitos esquemas que garantem qualidade, que surgiram recentemente e que se propagaram através de conselhos de financiamento que estabelecem parâmetros, através dos quais a qualidade é julgada; esses buscam promover uma padronização cada vez mais ampla em termos regionais, nacionais e internacionais (uma questão explorada em profundidade no relatório GUNI 2007).

De certa forma, a “monocultura institucional” (Evans, 2004) resultante intensifica a mobilidade internacional, mas também pode reduzir a relevância local e a adaptação a problemas e questões reais do contexto local, e o potencial do currículo baseado na “deliberação popular”. Os modelos escolhidos para serem replicados tendem a ser baseados em outros considerados atraentes devido a sua aparição regular no topo dos sistemas internacionais de classificação, particularmente nos Estados Unidos e no Reino Unido. Um grupo relativamente pequeno de faculdades assim classificadas tem uma fantástica influência sobre os currículos de muitas outras instituições ao redor do mundo. Isso pode aumentar a assimetria de poder em muitas IES, uma vez que sofrem grande pressão para que permaneçam alinhadas com os critérios avaliados nessas classificações ou se arriscam a perder prestígio. Quebrar esses padrões quase invariavelmente leva a uma classificação inferior nos quadros internacionais, percebida externamente como perda de qualidade educacional, independentemente de motivações externas. Um número cada vez maior de instituições está recusando-se a cooperar nas pesquisas que levam a essas práticas de classificação.

Em última análise, precisamos adotar uma visão mais estratégica e coletiva do crescimento e da evolução

de processos inovadores de conhecimento de currículo através do estabelecimento de um planejamento realista – embora desafiador – e da implementação de ciclos de fortalecimento institucional. Deveríamos buscar e recomendar um engajamento pró-ativo por parte dos líderes institucionais em diálogos sobre políticas da educação, processos de desenvolvimento e mudança tanto local quanto globalmente. Devemos estabelecer diálogos e parcerias estratégicas com desenvolvedores de políticas e agências financiadoras para assegurar que as inovações curriculares sejam apoiadas e mantidas a longo prazo.

5.3

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: O CAMINHO PARA FRENTE

Léo Jansen¹⁷

Todos os homens e todas as mulheres fazem parte do desenvolvimento na sua esfera na sociedade. Esse processo de desenvolvimento sustentável requer que cada um deles desenvolva as habilidades necessárias para lidar com os desafios complexos de mudança e incerteza, com um grande número de acionistas e com interesses conflitantes e rígidas barreiras de interesse próprio e pensamento a curto prazo em todos os níveis (Wiver et al., 2000). O desenvolvimento sustentável não ocorre por si só; ao invés disso, ele deve ser guiado por análises e objetivos a longo prazo. Isso requer que a ES desempenhe um papel duplo: ela deve oferecer aos egressos atitude, conhecimento e habilidades para lidar com esse processo e, ao mesmo tempo, desenvolver e distribuir o conhecimento que apoia a pesquisa sobre desenvolvimento sustentável.

Os requisitos básicos para os egressos são uma educação sólida na sua disciplina, a capacidade de posicioná-la no contexto do desenvolvimento sustentável, e a atitude e as habilidades necessárias para cooperar com outras disciplinas e importantes atores “não científicos”. O desenvolvimento sustentável não é uma disciplina isolada. Ele deve ser integrado com todas as operações, atividades e departamentos.

Todos os egressos devem ser capazes de atuar na sua profissão sob (futuras) condições de desenvolvimento sustentável. Entretanto muitos professores não foram treinados para satisfazer essas demandas. Uma minoria recebeu educação nesse sentido. Além disso, o plano

¹⁷ Leo Jansen (2008) Higher education’s contribution to sustainable development: the way forward, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

de carreira e a organização disciplinar da ciência estão impedindo o desenvolvimento de habilidades científicas para o desenvolvimento sustentável.

A fim de integrar o desenvolvimento sustentável e a ES, todo o sistema educacional, bem como seus valores e normas, deve ser repensado. Acima de tudo, as direções das instituições das IES devem reconhecer a necessidade e a urgência desse desenvolvimento, ser convencidas da função da ES no que diz respeito a ele e apoiar iniciativas que o integrem à ES. Em uma estrutura de visão e estratégia, as condições de currículos e graduação deveriam ser adaptadas às novas realidades e formas, métodos e recursos educacionais adequados deveriam ser desenvolvidos.

O processo de aprendizagem do desenvolvimento sustentável é uma incumbência comum e interativa. É esperado que as IES assumam a liderança como agentes de mudança. A ES do futuro, como principal agente na formação do processo de desenvolvimento sustentável juntamente com outros acionistas, pode satisfazer as demandas por desenvolvimento sustentável da sociedade da seguinte forma:

- Educando seus estudantes.
- Contribuindo para um aprendizado para toda a vida (para o desenvolvimento sustentável) em atividades formais e informais de aprendizagem e treinamento, e participando do processo de mudança.
- Realizando pesquisa participativa.
- Promovendo pesquisa institucional sobre desenvolvimento sustentável para a solução de desafios sociais (industriais, regionais e institucionais).

A fim de implementar essas opções, as IES devem desenvolver visões e produzir estratégias. Nessas estratégias, as IES devem resolver a tensão entre comprometimento, a qual, com frequência, resulta em pensamento a curto prazo, e flexibilidade, que é essencial no processo de mudança. Na ES, a necessidade de burocracia deve se reconciliar com os méritos de um centro de criatividade.

5.4

TREINAMENTO PARA A PROFISSÃO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: REQUISITOS EDUCACIONAIS PARA IMPERATIVOS PRÁTICOS

*John W. McArthur e Jeffrey D. Sachs*¹⁸

Os desafios para um desenvolvimento sustentável podem apenas ser resolvidos unindo-se percepções de diferentes disciplinas. Infelizmente, o treinamento

e a solução de problemas multidisciplinares ainda são raros, com poucas conexões práticas entre comunidades de especialistas. Disciplinas tentam valorizar a especialização com um olhar introspectivo ao invés de tentar solucionar problemas com um olhar coletivo. Dessa forma, é raro que organizações ou profissionais, individualmente, tenham a preparação necessária para realizar uma administração ou resolver problemas de políticas transdisciplinares.

Para reconhecer a necessidade urgente de uma nova forma de treinamento e da organização de estratégias de solução de problemas para o desenvolvimento, foi criada a Comissão de Educação para Profissionais Internacionais para o Desenvolvimento, no início de 2007, a fim de identificar as necessidades fundamentais da educação transdisciplinar que trate da solução de problemas na área de desenvolvimento sustentável. O trabalho da Comissão está ancorado na ideia de que os profissionais que trabalham na área de desenvolvimento sustentável não estão suficientemente preparados para vencer os desafios que enfrentam. Enquanto doutores e outros grandes especialistas oferecem contribuições significativas para distintas áreas do conhecimento, elas, com frequência, permanecem circunscritas à abrangência intelectual e institucional das suas respectivas disciplinas. Como resultado, as oportunidades não são tipicamente aproveitadas em soluções integradas de políticas embasadas científica, política e contextualmente.

Permanece sem solução o paradoxo de que parâmetros para políticas em todos os setores – como educação, saúde e meio ambiente – são estabelecidos por ministérios de finanças e outras poderosas instituições fiduciárias, em que os indivíduos que estabelecem esses parâmetros têm, muitas vezes, um conhecimento extremamente limitado dos setores para os quais definem resultados. Por causa de sua própria falha, os encarregados de finanças têm treinamento formal em teorias econômicas, sem nenhum embasamento para avaliar os méritos absolutos ou relativos de um plano para controlar uma doença, administrar um ecossistema ou prover um serviço na energia. Eles, também, não se expuseram às vivências práticas da administração de políticas e de implantação de projetos. As consequências são enormes quando suas decisões afetam, e às vezes até custam, milhões de vidas de uma só vez.

Dessa forma, a comissão recomenda que novos programas educacionais sejam desenvolvidos

¹⁸ John W. McArthur e Jeffrey D. Sachs (2008) Training for the profession of sustainable development: educational requirements for practical imperatives, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

para forjar elos entre disciplinas, com ênfase particular na integração das ciências naturais e sociais. Um novo tipo de prático generalista se faz necessário, alguém que compreenda as complexas interações entre áreas e seja capaz de coordenar e implantar eficientemente o conhecimento oferecido por especialistas em áreas específicas. Além disso, o ritmo rápido do avanço científico e a necessidade de melhoria de habilidades através de aprendizado permanente sublinham a necessidade de uma abordagem educacional contínua para o desenvolvimento sustentável.

A Comissão propõe uma nova e rigorosa abordagem de treinamento embasada em experiências práticas extraídas de diferentes métodos de ensino a fim de tratar das necessidades ao longo de todo o ciclo de vida profissional. Nesse contexto, a Comissão dá ênfase especial à necessidade de uma nova classe de profissionais: o prático generalista em desenvolvimento.

HABILIDADES ESSENCIAIS NECESSÁRIAS

As competências fundamentais exigidas para resolver o problema do desenvolvimento sustentável podem ser agrupadas em: (1) sólido conhecimento para a solução de problemas e (2) habilidades de administração e liderança para implantação.

1. *Sólido conhecimento para a solução de problemas.*

A prática do conhecimento requer sólido conhecimento especializado que cubra o seguinte escopo de disciplinas: agricultura, engenharia civil, economia, ciência do meio ambiente e do clima, ciências da saúde, política, antropologia, estudos sociais e estatística.

2. *Habilidades de administração e liderança para implantação.*

Profissionais do desenvolvimento devem ser capazes de administrar políticas, programas e projetos. Habilidades essenciais para isso são: comunicação e negociação, administração de recursos humanos, administração financeira, monitoração e avaliação, elaboração e administração de projetos.

Enquanto as habilidades administrativas acima podem ser descritas como “competências essenciais”, os profissionais também devem ser hábeis empresários sociais para reunir uma série de recursos políticos, financeiros e institucionais a fim de imaginar, construir, difundir e ensinar novas ideias. Isso requer coordenação, mobilização de recursos, campanha e formação de opinião. Também é necessária a habilidade de responder a contextos em constante evolução e de conduzir processos de mudanças dentro e entre organizações.

LACUNAS ATUAIS

Embora os atuais programas de educação profissional forneçam poucos subsídios para o desenvolvimento das habilidades acima mencionadas, não existem programas que sistematicamente desenvolvam todas essas competências. O estudo que a Comissão fez de programas de graduação universitária, de treinamento de executivos e de treinamento organizacional realçou as seguintes falhas:

- *Programas de graduação.* A maioria dos programas de graduação relevantes ao desenvolvimento sustentável, com base nas ciências naturais ou nas ciências sociais, tende à especialização acadêmica em uma disciplina. Muitas universidades ao redor do mundo oferecem programas de graduação centralizados em “estudos de desenvolvimento” que oferecem poucas oportunidades de educação sistemática e transdisciplinar ou de treinamento administrativo. Muitos poucos programas aplicam métodos de ensino de conhecimento funcional e prático e, raramente, os estudantes têm oportunidades de fazer trabalho de campo ou estágio relacionado ao curso.
- *Iniciativas de aprendizagem permanente.* Os profissionais em desenvolvimento não têm praticamente nenhuma oportunidade de revisar ou melhorarem habilidades relevantes durante suas carreiras. Os programas de educação executiva enfatizam técnicas de gerenciamento ao invés de sólido treinamento.
- *Treinamento com base na organização.* Nas organizações que trabalham com desenvolvimento sustentável, os programas de treinamento em geral não contam com professores e direção com conhecimento multidisciplinar. Acima de tudo, especialistas de uma área específica de estudo são, com frequência, promovidos para assumir responsabilidades cada vez maiores em administração sem terem tido um treinamento correspondente.

Para tratar das três categorias de falhas delineadas anteriormente, a Comissão fez as seguintes recomendações preliminares, visando a dar um suporte às futuras gerações de profissionais, bem como para aqueles que já estão trabalhando na esfera do desenvolvimento sustentável.

- *Novos programas de graduação.* A Comissão recomenda a criação de novos programas de graduação para profissionais generalistas em desenvolvimento. O currículo central deveria cobrir cada um dos conjuntos de habilidades descritos anteriormente, incluindo tanto o trabalho em aula quanto o de campo. Os cursos deveriam ser dados usando uma combinação de métodos de casos,

palestras, seminários de campo, práticas clínicas, estágios e intercâmbios globais. Cada curso deveria enfatizar no contexto de desenvolvimento, na análise e no diagnóstico de problemas e nas interações com outras disciplinas relevantes. O corpo docente do programa deverá integrar sistematicamente os profissionais ativos, os programas e as políticas educacionais.

- *Educação profissional para um aprendizado permanente.* A comissão recomenda a criação de programas de educação executiva que apoiem o aprendizado profissional multidisciplinar e multifuncional em todas as etapas das carreiras dos indivíduos. Isso pode incluir programas de aprendizado *online* ou virtual, videoconferências, seminários interativos e trabalho profissional em rede para ajudar os profissionais a se atualizarem em suas áreas.
- *Programas de treinamento com base na organização.* Organizações que enfatizam o desenvolvimento da sustentabilidade deveriam implantar programas sistemáticos de aperfeiçoamentos de habilidades para assegurar um treinamento adequado de novos participantes bem como uma preparação adequada para aqueles que são promovidos.

DESAFIOS PARA A REFORMA

Algumas dessas recomendações se referem a uma reforma importante. Por exemplo, universidades e escolas profissionalizantes precisariam desenvolver estratégias para recrutar e reter profissionais ativos no mercado, com alto padrão, como professores e mentores, ao mesmo tempo em que proporcionassem o apoio necessário que os permitisse continuar trabalhando como profissionais. Existem também significativas implicações financeiras. Os programas deveriam ser acessíveis e de custo razoável, uma vez que a remuneração na área de desenvolvimento sustentável é tipicamente modesta, particularmente em níveis júnior. Além disso, as culturas profissionais e organizacionais precisariam de incentivos para receber e respeitar sistematicamente as percepções das disciplinas que são historicamente sub-representadas. Isso implica revisar as hierarquias do *status quo* e elaborar novos sistemas de recompensa profissional para estimular a sagacidade multidisciplinar. As reformas propostas sempre devem ser acompanhadas pela formação de uma estrutura de claros padrões éticos e entidades de acreditação, que muito provavelmente seriam estabelecidos por uma associação recém-formada de profissionais e práticos em desenvolvimento.

PARA UMA GERAÇÃO DE PRÁTICOS MULTIDISCIPLINARES

Desde a formulação e os primeiros estágios do trabalho e da Comissão, percebemos uma enorme concordância entre os profissionais e educadores de todo mundo quanto à necessidade de uma nova abordagem coerente para a educação de profissionais com habilidades multidisciplinares necessárias para resolver os desafios diários do desenvolvimento sustentável. A Comissão está trabalhando com algumas IES para identificar alguns aspectos práticos da formatação do programa. Novos programas de graduação serão provavelmente lançados em 2009. Acredita-se que, antes de dez anos, novas normas internacionais serão consolidadas para o treinamento multidisciplinar de profissionais em desenvolvimento em um amplo cenário. Até 2025, uma geração de profissionais habilitados poderá estar atuando para apoiar e liderar a solução de problemas de desenvolvimento em todo o mundo. A crescente complexidade e interconectividade do desafio de desenvolvimento sustentável do nosso planeta tornará necessário tal profissionalismo. Esses futuros profissionais, por sua vez, precisam ser treinados hoje.

5.5

MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E LIDERANÇA

*Andrei Marga*¹⁹

A globalização confronta as instituições e os líderes com novas situações caracterizadas pelos encontros de múltiplas culturas e pela necessidade de *compreensão intercultural*. Como consequência, entre outros fatores, a globalização nos obriga a esclarecer os conceitos de multiculturalismo, interculturalidade e liderança, bem como a relação entre eles.

Multiculturalismo é o termo frequentemente aplicado ao que vivenciamos hoje. Esse fenômeno nem sempre é completamente entendido. Uma situação é considerada multicultural “quando resulta de uma certa diversidade cultural, do pluralismo que caracteriza qualquer sociedade industrial” (Riva, 2005). Diversidade se refere a estilos de vida, aquisições

¹⁹ Andrei Marga (2008) Multiculturalism, inter-culturality and leadership, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

tecnológicas, conceitos, representações de valor, comportamentos e instituições, explicações, interpretações, classificação de valores e tradições. *Compreensão cultural* significa mais do que descrever ou conhecer uma cultura: significa a habilidade de nos colocarmos, mesmo que hipoteticamente, no papel de alguém que abarca aquela cultura.

Diversos passos envolvem a passagem do “contato” para a “compreensão” de uma nova cultura e, depois, para uma efetiva “compreensão intercultural”. Esses passos nos levam da “coexistência de culturas” à “interculturalidade”, que se baseia em comunicação. Se entendemos “comunicação” não apenas como um sistema de transmissão rápida e fiel de informação, mas como uma operação cujo objetivo é o de compreender o outro; se o outro é considerado não um objeto que pode ser manipulado, mas um participante da interação; se os participantes se consideram parceiros na busca de soluções de problemas; se os parceiros estão prontos para tratar e discutir as regras da sua interação (Marga, 1991), então nos damos conta da complexidade real do sentido de “comunicação intercultural” e “interculturalidade”.

“Comunicação intercultural” não se limita à transmissão de informação de uma cultura para outra, ou apenas conviver em um universo de informação. Significa, em primeiro lugar e acima de tudo, uma interação motivadora para encontrar soluções a problemas comuns. Comunicação se caracteriza, cada vez mais, como um “complexo processo” com “dimensões culturais” (Jandt, 2007).

É verdade, hoje, que mudança e liderança global estão intrinsecamente ligadas. Deve ser observado que a liderança é inseparável dos valores. Qualquer decisão ou ação de um líder produz consequências éticas inevitáveis de forma que – conforme a declaração da missão da *Harvard Business School* – o ensino da ética deve ser explícito, não implícito, e os valores de respeito mútuo da comunidade, honestidade, e integridade, e de responsabilidade pessoal devem sustentar o ambiente de aprendizagem. Um dos mais competentes especialistas em ética, Otfried Höffe, recentemente salientou que as universidades devem administrar valores éticos em cinco dimensões: a capacidade de assumir responsabilidade própria; a promoção de justiça e tolerância; o cultivo da razão, autoconfiança e capacidade crítica; a promoção da democracia; e o respeito pelos direitos humanos universais. Duas implicações são fundamentais: as universidades podem promover amplamente valores

éticos, e sua prática permanece decisiva; seus professores podem pregar ética, mas, a menos que eles a pratiquem, a educação ética continua sendo apenas formal.

A liderança global hoje lida, individualmente, com representações culturais, étnicas e políticas que são maiores do que aquelas com as quais as gerações anteriores estavam acostumadas. Além disso, treinamento para liderança intercultural se tornou parte dos currículos de IES. Não é mais suficiente aceitar diferenças culturais; é necessário conhecê-las e compreendê-las. Dessa forma, se aceitamos a ideia de que as universidades preparam as pessoas no desenvolvimento de “competências” – que significa “o conhecimento e habilidades gerais e técnicas necessárias para desempenho superior” – então a formação de “competências globais” e, ao mesmo tempo, de “competências interculturais” deveria se tornar parte dos programas das universidades.

A universidade, como uma instituição, precisa se adaptar à situação de globalização e multiculturalismo, levando em consideração que novas gerações de egressos estarão operando dentro desse contexto e que as próprias universidades serão exitosas se tratarem do seu próprio desempenho de forma global. As universidades atuais são responsáveis pelo estabelecimento de um objetivo maior e mais importante do que produzir e transmitir conhecimento em direção à projeção de um “mundo desenvolvido e pacífico”. É óbvio que, além da comunicação, do trabalho em equipe, do pensamento crítico e da inovação, as universidades devem preparar o estudante para examinar, testar e – por que não? – articular visões.

5.6

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A EXISTÊNCIA MULTICULTURAL: DESAFIOS ATUAIS E FUTUROS

*Aziza Bennani*²⁰

O processo de globalização e a interdependência de sociedades – em grande parte como resultado da circulação de ideias e pessoas – mostra que a coexistência multicultural é essencial na manutenção da paz e da segurança mundial, particularmente no contexto da permanente transformação das sociedades multiculturais multirraciais. Como esse assunto é fundamentalmente estratégico, a educação em geral – e a educação superior em particular – tem um papel

²⁰ Aziza Bennani (2008) The contribution of higher education to multicultural existence: present and future challenges, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

fundamental como elemento para uma sociedade em transformação.

Os novos desafios globais do mundo moderno incluem o rápido desenvolvimento de ciência e tecnologia, as demandas pela criação de sociedades do conhecimento e da crescente competição entre sociedades cada vez mais multiculturais e interdependentes dominadas por forças de mercado. Tais desafios requerem que os sistemas educacionais do mundo adotem novas funções e readaptem suas missões tradicionais. Nosso mundo está se tornando cada vez mais inseguro e perigoso, devido à exacerbação de ideologias fanáticas, nacionalismo, fundamentalismo cultural e religioso responsáveis pelo aumento no número de conflitos.

Nesse contexto, e diante do medo inspirado pela tese do “choque de civilizações” da messiânica afinidade de Hegel, diversas personalidades, instituições governamentais e ONGs, que defendem valores de coexistência multiculturais e respeito pela diferença, harmonia e paz, têm se mobilizado nos últimos anos em favor do diálogo intercultural. Esse desejo altamente tópico por reflexão e ação tem sido reforçado pela Aliança das Civilizações. Essa oferece uma excelente oportunidade de educação superior em geral e, particularmente para o mundo árabe, para participar dessa iniciativa. Isso fará com que a ES manifeste seu papel relevante nessa área. É importante ressaltar as perspectivas oferecidas pela Declaração Universal sobre Diversidade Cultural e a Convenção para Proteção e Promoção de Diversidade de Expressões Culturais adotadas pela UNESCO em 2001 e 2005, respectivamente.

Por definição, as universidades são locais com múltiplos usuários; em essência, elas são áreas para o diálogo e trocas de ideias abertas à alteridade e a tudo o que é universal. O mundo árabe sabe disso por experiência uma vez que, no passado, criou famosas universidades tais como Al-Qarawiyyin em Fez, Zitouma na Tunísia e Al-Azahaar no Cairo, nos séculos VIII, XIX e X, respectivamente. Em 1972, os ministros da educação árabes concordaram sobre a necessidade de reformar seus sistemas educacionais. Eles decidiram formular uma estratégia de educação conhecida como Estratégia de Desenvolvimento para Educação no Mundo Árabe. A Estratégia fazia parte dos esforços dos árabes para “formar um novo homem... promover o diálogo, a mútua compreensão e cooperação com vistas a construir a civilização árabe-islâmica”; construir a sociedade do futuro e promover prosperidade, paz e justiça para todos.

A Cúpula da Liga Árabe realizada em Riad em 2007 foi um evento importante porque foi nessa época em que um documento feito pela ALECSO, intitulado Plano para Educação, Educação Superior e Pesquisa

Científica no Mundo Árabe, foi aprovado. O fato de que a Declaração de Riad dedica tanto espaço para o assunto é inédito na história de reuniões de cúpula árabe. Isso ilustra o grande interesse dos líderes políticos em redefinir a função das universidades árabes no século XXI.

A Estratégia bem como as declarações e recomendações feitas em várias conferências regionais sobre educação superior e pesquisa científica no mundo árabe mostram que o assunto da contribuição da educação superior e pesquisa científica à coexistência multicultural não faz parte das agendas das autoridades institucionais. O mesmo acontece em outras partes do mundo, uma vez que é considerado uma questão política ao invés de um assunto estratégico para debate e pesquisa acadêmica.

Poucos mecanismos, com algumas exceções, têm sido adotados para promover educação de qualidade; educação em valores compartilhados; educação para cidadania nacional e global; ou educação para o diálogo (especialmente com aqueles que têm convicções diferentes). O diálogo seria considerado não como um fim em si, mas como uma estratégia para garantir a necessária coexistência multicultural, tanto dentro de fronteiras nacionais, como além delas e em escala internacional. Tal diálogo não deveria se basear apenas na tolerância com relação aos outros, mas também e acima de tudo, em um enriquecimento através da diferença. Dessa forma, a educação para o diálogo significaria educação para a paz.

Além do mundo árabe, a questão de coexistência multicultural deve estar no centro de qualquer política educacional. A coexistência multicultural é um desafio importante para todos os sistemas educacionais no mundo globalizado de hoje. Consequentemente, políticas estratégias comuns devem ser desenhadas, visando a promover e disseminar valores compartilhados entre os membros da nova comunidade multicultural. O efeito multiplicador da ES a esse respeito é considerável.

A fim de contribuir com a promoção de coexistência multicultural, a ES em geral deve estimular um novo tipo de cooperação através de redes entre as universidades, de representantes da UNESCO, de comissões nacionais para a UNESCO, de associações internacionais e inter-regionais e de interlocutores interculturais e interinstitucionais inter-regionais e internacionais (ALECSO, ISESCO, UNESCO, UNDP, Conselho da Europa, instituições euro-mediterrâneas e euro-árabes e assim por diante).

A pesquisa conjunta é necessária para consolidar uma estrutura conceitual, explorar novos métodos analíticos e buscar novas formas de conhecimento, pensamento e ação. É também necessário adaptar-se a novos valores. Seria também útil criar instrumentos

para compreender a multiculturalidade e os numerosos valores compartilhados que possibilitam beneficiar-se da diversidade enriquecedora e promover a coexistência e a paz.

Além disso, é essencial analisar minuciosamente os materiais de ensino para remover todas as referências contrárias a esses valores. Temas históricos e religiosos (não relacionados a qualquer dogma) devem ser tratados sob uma perspectiva equilibrada. O ensino de filosofia – uma matéria essencial para desenvolver o pensamento livre, descobrir a alteridade e decifrar a complexidade do mundo a nossa volta – deveria fazer parte da educação em todos os países.

Obviamente, a fim de assegurar a aplicação de políticas, estratégias e mecanismos apropriados para promover a coexistência multicultural através da educação superior, é necessário despertar a consciência de educadores, pesquisadores, líderes políticos importantes e diretores de instituições de modo que eles incorporem esses temas em suas respectivas agendas.

A principal preocupação consiste em promover uma coexistência multicultural harmoniosa através de soluções específicas que tenham como objetivo remediar as consequências negativas de multiculturalismo nas diferentes sociedades e tornem a diversidade uma fonte de enriquecimento ao invés de conflito. Tomando como referência os valores fundamentais de direitos humanos e democracia, e os princípios declarados na Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais (2005) e com a aprovação da iniciativa da Aliança de Civilizações das Nações Unidas em 2005, o conselho da Europa aprovou um plano de ação e uma declaração sobre uma estratégia para desenvolver o diálogo intercultural. Dentro dessa estrutura foi lançado um projeto-piloto – “universidades como locais de cidadania” e declarado 2008 o Ano Europeu de Diálogo Intercultural.

O problema de coexistência multicultural, assim, oferece interessantes perspectivas em favor da cooperação internacional para universidades e centros de pesquisa. Isso permitirá que o universo acadêmico contribua efetivamente para a criação de um mundo no qual exista maior compreensão, harmonia e paz em prol da família humana que, afinal de contas, compartilha um único destino. Esse mundo só será possível se nos voltarmos à mistura de culturas, coexistência multicultural e ou universal.

5.7

A UNIVERSIDADE E A CIDADANIA COSMOPOLITA

Gerard Delanty²¹

As universidades estão passando por uma importante mudança atualmente, e precisamos repensar a ideia da universidade em um mundo completamente diferente da época em que foi instituída. O surgimento da cultura pública global é um novo contexto, no qual é importante entender o significado contemporâneo da universidade, que é uma instituição que tem papel fundamental na formação social e no desenvolvimento humano em uma era global.

A universidade é uma das poucas instituições na sociedade que se relaciona especificamente com o desenvolvimento de processos coletivos de aprendizagem. Embora as universidades não dominem mais a área da produção de conhecimento, elas desempenham um papel central por relacionarem conhecimento e cidadania. Isso significa mais do que simplesmente serem produtores de conhecimento; isso também significa desenvolvimento e desafios sociais e humanos que são tanto sociocognitivos quanto técnicos. As universidades têm o potencial importante de ajustar os horizontes sociais e culturais da sociedade de conhecimento.

A SOCIEDADE DE CONHECIMENTO

A globalização não é um processo isolado. É um termo que descreve um mundo interligado, não um mundo isolado. Para alguns, processos de globalização abrem novas possibilidades de emancipação, enquanto, para outros, a globalização leva à perda de autonomia e à fragmentação do mundo social. Não podemos desprezar a natureza multifacetada da globalização, que é mais bem vista como uma dinâmica relacional ao invés de um novo tipo de realidade. A globalização, que é extremamente heterogênea, pode ser compreendida como uma tensão entre vários processos que interagem, sendo que um deles é a cultura pública global.

As universidades até agora não participaram disso, mas é possível que se tornem atores mais importantes nesse cenário. À medida que o fazem, elas podem ajudar, resistindo à globalização corporativa global através do oferecimento de um tipo alternativo de cultura mais aliado à cultura pública global.

²¹ Gerard Delanty (2008) The university and cosmopolitan citizenship, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

A UNIVERSIDADE E O COSMOPOLITANISMO

A universidade pode ser uma instituição cosmopolita que contribui para a cultura pública global formando uma cidadania cosmopolita. Como uma instituição de produção de conhecimento, a contribuição que a universidade faz à sociedade é a de desenvolver e incrementar a cultura pública global associando cidadania e conhecimento. Dessa forma, pode ser que a universidade consiga influenciar a sociedade do conhecimento de forma que ela não esteja completamente embasada em forças do mercado. Um modo de fazer isso é incorporar diferentes tipos de conhecimento à academia. O termo “sociedade do conhecimento” deveria ser usado em sentido amplo para incluir não apenas a aplicação de ciência e tecnologia na economia, ou como um outro termo para a “sociedade de informação”. O conhecimento é cada vez mais inseparável da cidadania e da democracia. O conhecimento também tem relação com a interpretação de conhecimento e, além desse aspecto reflexivo, ele também tem uma dimensão cosmopolita por ser aberto e ilimitado. O cosmopolitanismo é um lugar de interação e encontros culturais, bem como de desenvolvimento sociocognitivo. O cosmopolitanismo está ligado à transcendência, isto é, à maneira pela qual a sociedade evolui, indo além da sua presente condição: ele diz respeito à abertura de horizontes e a novas maneiras de ver o mundo. Uma dinâmica fundamental é a relação local-global, pois o cosmopolitanismo surge quando os contextos locais de interpretação são transformados à luz do encontro com o global. As universidades se localizam em um espaço que não é nem global nem nacional, mas onde acontece a interação entre ambos. Por essa razão, elas podem ser vistas desempenhando um papel particularmente significativo como agentes cosmopolitas de mudança social.

Ao distinguirmos entre globalização e cosmopolitanismo, este último pode ser visto como expressão de certa resistência às forças do mercado global e, dessa forma, mais próximo do desenvolvimento social. Central à universidade é a cidadania cosmopolita, isto é, novos tipos de cidadania que incluam uma racionalidade não instrumentalizada. Os três argumentos seguintes podem ser apresentados.

Em primeiro lugar, o argumento de que mudar do estado para o mercado altera fundamentalmente o objetivo histórico da universidade pode ser questionado com base no argumento de que isso exagera desenvolvimentos atuais da área do mercado. A universidade ainda é o principal veículo de cidadania cultural, especialmente em países onde a sociedade civil é fraca. As universidades em todo o mundo têm sido imensamente importantes ao cultivarem valores democráticos e ao expandirem cidadania cultural. Por

exemplo, elas provocaram uma consciência crítica e reflexiva sobre questões relacionadas às minorias, ao multiculturalismo, aos direitos humanos, ao feminismo e à herança cultural. Enquanto no passado muito da capacidade crítica da universidade estava subordinada a definir as estruturas cognitivas da nação-estado, hoje a missão cultural da universidade se estendeu até o domínio mais amplo do cosmopolitanismo ao cultivar tipos pós-nacionais de cidadania.

As universidades podem ser importantes locais de conhecimento cosmopolita, isto é, locais de encontro de culturas. Nesse sentido, elas podem ser agentes de democracia e dar expressão a formas excluídas de conhecimento. Se quiséssemos uma nova ideia de universidade para o século XXI, talvez esta poderia ser uma das tarefas – dar expressão a uma alternativa de cultura corporativa global. Esse é um dos desafios sociais e culturais mais importantes, e as universidades representam uma alternativa à racionalidade do mercado. Além disso, elas não são exclusivamente agentes de estados.

Em segundo lugar, em muitos países, a ES é central para a cidadania social, a qual é uma dimensão importante de desenvolvimento social. Para o bem ou para o mal, a educação superior está sendo cada vez mais forçada a atuar como agente de mudança social. Um dos melhores exemplos do papel da universidade de ampliar a cidadania social e cultural é a Fundação de Sociedade Aberta (*Open Society Foundation*), fundada por George Soros. Além de ser um interessante exemplo de como a globalização não corrói a educação superior, mas a apoia, a Sociedade Aberta é testemunho do papel crítico que a ES está tendo na reconstituição da sociedade civil em sociedades pós-comunistas. Entretanto, é possível também encontrar exemplos na América Latina de universidades que estão tendo um papel importante no desenvolvimento econômico e social. As universidades têm sido fundamentais para uma maior mobilidade social e geração de riqueza para sociedades em desenvolvimento.

Em terceiro lugar, junto com a cidadania social e cultural, a cidadania tecnológica também se tornou uma nova forma de cidadania, que vai além das citadas acima e que diz respeito a mudanças em relação à sociedade que as novas tecnologias estão criando. No contexto da sociedade do conhecimento, a questão da cidadania tecnológica é especialmente importante para que a universidade possa definir uma nova identidade para si própria. A tecnologia, em especial a tecnociência, está moldando o mundo de acordo com os ditames das forças do mercado global e é um dos principais discursos da sociedade nos quais os direitos e a democracia estão estruturados. Como a ciência não está mais embasada exclusivamente

na universidade, não é despropositado sugerir que as universidades tenham um papel importante ao fazerem um elo e ao promoverem a democratização da ciência e da tecnologia. As universidades estão seriamente envolvidas com a nova tecnociência, como resultados de parcerias com empresas. Como as universidades não controlam completamente a produção da ciência e da tecnologia, a sua importância está na sua capacidade de produzir discurso democrático e promover participação de cidadãos no campo da produção de conhecimento.

Sem dúvida, existem tensões entre essas dimensões de cidadania. Por exemplo, ampliar a participação – a dimensão de cidadania social – pode debilitar o papel cultural da universidade, mas também pode incrementá-lo. Pode-se talvez sugerir que o termo “universidade” hoje signifique a interconexão de diferentes discursos da sociedade: cultural, social e tecnológico. Enquanto esses estão fragmentados na sociedade maior, estão ligados na universidade. Essa não tem mais o monopólio sobre o conhecimento no sentido amplo da educação e nem define com exclusividade a ciência. Ainda assim, ela é uma instituição vital na esfera pública que contribui para a sociedade civil e a cidadania, conectando seus discursos. A esfera pública hoje é parte da sociedade do conhecimento, na qual o conhecimento não está apenas mais disponível, mas também é cada vez mais contestado à medida que um número cada vez maior de atores sociais são levados a ela. É possível ver as universidades nas sociedades do conhecimento do século XXI desempenhando um papel de esferas públicas, isto é, como ambientes discursivos na sociedade onde os interesses sociais se engajam com os mundos especializados da ciência e onde as forças nacionais e globais se encontram. Isso sugere uma noção de cidadania cosmopolita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, precisamos de uma nova ideia de universidade hoje. Não existe um caminho de volta para a idade de ouro da universidade medieval, e muito da visão humanista da universidade moderna era elitista e não reflete de forma adequada o que a universidade foi no passado. A globalização não está causando o fim da universidade, nem um único tipo comercial de universidade. Uma avaliação sóbria da situação atual mostra que existe enorme diversidade de

universidades e que o setor como um todo é uma parte significativa daquilo que pode ser chamado de cultura pública global. Como uma instituição produtora de conhecimento, a universidade hoje deveria se tornar um ambiente cosmopolita de cultura pública global, que reúne diferentes tipos de conhecimento e culturas. Já que a universidade não pode mais definir o que conta como conhecimento do modo como fazia e o conhecimento não é mais produzido exclusivamente pela universidade e consumido dentro dela, a sua tarefa deveria ser de conectar diferentes tipos de conhecimento. Dessa maneira, a universidade pode ser um ator na esfera pública e um dos principais ambientes de cultura pública global. Se a cultura significa alguma coisa, deve ser uma concepção pós-universalista da verdade, conforme clama a contestabilidade essencial do conhecimento e o desafio de viver sem certeza. Assim, um dos desafios da universidade hoje é o de que ela se torne um ator cosmopolita na sociedade do conhecimento global, forjando novos elos entre conhecimento e cidadania.

5.8

O CONCEITO DE CIDADANIA GLOBAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marie Stuart²²

Instituições de educação superior (IES) sempre se preocuparam em educar seus estudantes como cidadãos ativos embora essa missão nem sempre tivesse sucesso. Enquanto isso, à medida que aumenta a mobilidade das pessoas, a homogeneidade da nação-estado está se dissolvendo, conforme Scott (2006): “muitas nações... se tornaram sociedades multiculturais: elas não são mais étnica e culturalmente homogêneas, o que deu forma aos seus sistemas de ES”. Isso sugere que as IES precisam pensar de modo diferente sobre o contexto social dos estudantes, não apenas em termos de experiências parecidas/semelhantes de estudantes locais/internacionais, mas também em termos de como as sociedades estão se tornando mais interconectadas e interdependentes.

Diversos teóricos sociais recentemente argumentaram que examinar questões do ponto de vista de nações-estados resulta em um falso conjunto de premissas e propuseram uma “perspectiva mais cosmopolita”. Beck resume essa visão quando salienta que “a dualidade básica da perspectiva nacional – estrangeiro-nativo – não mais reflete a realidade de forma adequada” (Beck, 2006B). Isso não quer dizer que o imaginário nacional e a nação-estado não mais

²² Mary Stuart (2008) The concept of global citizenship in higher education, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

existem, mas que as nações têm sido e estão sendo transformadas (Delanty, 2006). Em outras palavras, a ideia de uma “perspectiva cosmopolita” substitui a perspectiva nacional ao invés de destruí-la. Isso significa que biografias pessoais e de grupo estão se tornando cada vez mais “líquidas” e transespaciais (Bauman, 2000).

Delorse (1996) escreveu um relatório sobre educação e treinamento para o século XXI que também salienta a necessidade de engajamento com uma sociedade global: “as pessoas precisam se tornar gradativamente cidadãos do mundo sem perder suas raízes e continuar a desempenhar um papel ativo na vida do seu país e da sua comunidade local”. Assim como as pessoas desenvolveram um senso muito mais integrado de consciência global, as IES devem centralizar suas atividades muito mais em noções de responsabilidade cívico-globais ao invés de cidadania nacional, enquanto educam seus estudantes, se engajam em pesquisa, trabalham com empregadores e estabelecem parcerias locais e mais amplas.

O setor da ES está tentando responder a essas mudanças econômicas, sociais, tecnológicas e políticas. Ao longo do setor em diferentes partes do mundo, o foco passou do recrutamento de alunos internacionais, inicialmente visto como uma resposta adequada à globalização, para uma preocupação maior em desenvolver perspectivas e práticas mais internacionais. Isso tem incluído desenvolvimentos no currículo (Bourn et al., 2006).

O Observatório de Educação Superior sem Fronteiras (*Observatory on Borderless Higher Education*) conduziu uma pesquisa em doze países, incluindo Austrália, Alemanha, Malásia, Emirados Árabes e Índia. Conforme o relatório que produziram, “a internacionalização” era alta na agenda das IES por todos esses diferentes contextos com ênfase, em particular, na competitividade econômica, mas aquela “cidadania global” não estava articulada na verdade, embora muitas das questões de significação global fossem consideradas importantes. Isso indica que ainda existe caminho a ser percorrido para que as universidades se engajem com realidades globais e se deem conta da importância de suas novas responsabilidades civis. Enquanto existem exemplos que indicam um forte crescimento de preocupação sobre o papel da ES em questões globais, muitos deles revelam pouco engajamento sistemático no que se refere ao desenvolvimento de cidadãos globais nos seus corpos discentes, e as universidades precisam trabalhar juntas para fazer com que isso aconteça.²³

Existem muitas respostas possíveis, e muitas instituições estão individualmente tentando se engajar com essas questões em nível local. Na tentativa de ser global e de entender o que cidadania global realmente

significa, um grupo de IES de diferentes partes do globo se reuniu para juntos pensarem em formas de responder à sociedade global muito mais fluida e inter-relacionada que encontra expressão local em instituições e salas de aula. Essa abordagem se baseia na teoria social cosmopolita (Beck, 2006A) e está tentando transformar instituições para que respondam às necessidades globais. Isso envolve não apenas pensar sobre os crescentes mercados internacionais e atender às necessidades de alunos internacionais, mas também atender a um mundo mais complexo que é dependente econômica e socialmente.

A velha resposta que consiste em simplesmente exigir educação superior nacional está em declínio crescente, e novas formas de prover educação internacional estão sendo desenvolvidas. Se essas são parcerias iguais nas quais a aprendizagem ocorre em diferentes locais ou são outras formas de aprender em ambientes diferentes, cada vez mais os estudantes de ES querem currículos e ambientes institucionais que reconheçam a nova economia e sociedade global. Nesse clima, pensar que os alunos estão interconectados é mais adequado e conduz a um sistema internacional de ES mutuamente mais benéfico. Estamos no começo desse engajamento e é difícil prever ou compreender como o novo mundo se desenvolverá, mas preparar todos os nossos alunos para que sejam cidadãos globais, versados em questões globais, só pode ser uma vantagem e certamente promoverá um melhor entendimento entre as culturas nas nossas diferentes localidades.

5.9

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR QUE SURGEM DO INTERCÂMBIO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E ANCESTRAL NA AMÉRICA CENTRAL E DO SUL

*Manuel Ramiro Muñoz*²⁴

Os povos indígenas da América Central e do Sul foram excluídos de todos os níveis da sociedade. Exemplos de formas pelas quais o sistema negou a sua existência

²³ O autor fornece vários exemplos desta questão no texto completo publicado no relatório original. (N.E.)

²⁴ Manuel Ramiro Muñoz (2008) Higher education challenges emerging from the interchange between science and ancestral knowledge in Central and South America, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

e os tornou invisíveis podem ser encontrados em áreas legais, socioeconômicas, culturais e epistemológicas. Na década de 90, esses povos indígenas eclodiram em políticas regionais como agentes do seu próprio desenvolvimento. Dentro desse contexto, os povos indígenas estão lutando pela criação de áreas de ES intercultural. Isso envolve transcender atuais políticas universitárias centralizadas em acesso (bolsas de estudo, metas de matrícula, programas e faculdades) e progredir para uma transformação de IES e sistemas de ES. Um projeto viável deveria ser criado para resgatar a ideia de universidades como lugares de diálogo e encontro para diferentes tipos de conhecimento, perspectivas, interesses, culturas e povos.

Esse esforço por parte dos povos indígenas não é muito diferente de outras maneiras de pensar que estão provocando mudanças no modelo de produção de conhecimento. Tais mudanças estão ligadas a diferentes aspectos de vida culturais, sociais e econômicas. Disciplinas acadêmicas tradicionais não são mais a única forma de organizar o conhecimento, e novas disciplinas estão proliferando. Multiplicam-se oportunidades de adquirir habilidades, capacidades e competências. Os resultantes sistemas pedagógicos são cada vez mais transdisciplinares e interdisciplinares. Apenas tais sistemas podem criar soluções para os principais problemas do meio ambiente. Essa situação surgiu em um contexto no qual conhecimento ligado a desenvolvimento é um dos fatores que produz o maior valor agregado na economia. É também um fator fundamental no desenvolvimento dos povos indígenas.

Dois tipos principais de experiência surgiram: projetos desenvolvidos pelos povos indígenas (*ab intra*) e projetos desenvolvidos fora das comunidades indígenas (*ab extra*). Entre os projetos *ab intra* existem dois tipos de ES.

Em primeiro lugar, existe educação superior indígena. Ela está enraizada no princípio de autonomia e independência cultural de pensamento. Baseia-se na história, na cultura e nas ideias de cada povo indígena e coloca em foco o fortalecimento de sua identidade, autonomia e projetos de vida. Ela se caracteriza por ser extremamente relevante e efetiva. Sua qualidade varia de acordo com as circunstâncias. Ela é realizada sob condições precárias (em termos de infraestrutura, financiamentos entre outros). Ela assume, principalmente, a forma de escolas e universidades indígenas autônomas. Nesse tipo de educação superior, sobressaem-se as seguintes instituições: escolas indígenas no Equador, Colômbia e Bolívia; a escola de medicina Kallawaya, na Bolívia; e o Projeto Kawsay Unik, de povos indígenas dos países andinos.

Em segundo lugar, existem os projetos bilíngues, interculturais de ES promovidos por povos indígenas.

Esse tipo de educação tem base no diálogo e no intercâmbio com outras culturas, línguas e modos de pensar. Ela visa a fortalecer as maneiras próprias de agir dos povos indígenas, criar condições de interação com o ambiente externo e exercer um impacto positivo sobre a cultura nacional. Esse tipo de educação se caracteriza por altos níveis de relevância e eficiência. Ele varia de acordo com as circunstâncias, assim como as condições sob as quais ele é conduzido. As formas mais comuns desse tipo de educação são: programas técnicos, vocacionais, e de treinamento profissional, particularmente no treinamento de professores em centros ou institutos de ES. As seguintes instituições estão envolvidas com esse tipo de projeto: Universidade das Regiões Autônomas da Costa do Caribe e Nicarágua (URAC-CAN) e a Universidade Autônoma Indígena Intercultural de Cauca (UAIIN).

Existem também dois tipos de ES no segundo grupo *ab extra* de projetos. Muitas experiências bilíngues e interculturais estão ocorrendo em sistemas de ES. Esse tipo de educação leva em consideração os contextos culturais dos povos indígenas. Ele se concentra em satisfazer as demandas de acesso dos povos indígenas e em dar maior cobertura e relevância. Normalmente apresenta relevância e qualidade variáveis e eficiência média. Esse tipo de educação é geralmente feito sob condições mais favoráveis, uma vez que é apoiado pela solidez institucional do sistema de ES e das IES. Com frequência, estabelece metas de matrícula, financiamentos, programas e instituições. As IES foram fundadas com esse tipo de educação em mente.

Por outro lado, existe também um tipo dominante e colonizador de ES que não dá lugar ao diálogo entre as ciências e o conhecimento ancestral. Esse tipo de educação se baseia em conceitos dominantes e hegemônicos em termos de cultura, educação e epistemologia, resultando em aculturação, integração dos povos indígenas na cultura dominante e homogeneização cultural. Nos países cujas constituições nacionais incluem o conceito de estado multiétnico, multicultural e multilíngue, esse tipo de ES é inconstitucional. Ele geralmente se caracteriza por metas de matrícula, bolsas e programas de extensão. Projetos dessa categoria também foram criados, porém, sob a bandeira de “universidades indígenas”. O objetivo dessas universidades é o de aumentar a cobertura, qualificar a força de trabalho indígena para as indústrias situadas em territórios indígenas e tornar os processos de integração e colonização mais eficientes.

O primeiro desafio é transformar a estranha maneira multicultural de avaliar povos, culturas e conhecimento. Essa abordagem difere da pluralidade e diversidade do continente americano, no qual existem

grandes variedades de línguas e maneiras de ser, agir, sentir e pensar.

O segundo desafio é superar a tendência geral de imitar a Europa e os Estados Unidos. Essa imitação tem se espalhado na América Central e do Sul durante diversas décadas. O terceiro desafio envolve o diálogo entre ciência e conhecimento ancestral. Os maiores problemas dos povos indígenas – injustiça, pobreza, violência e degradação do ambiente natural – são de tal magnitude que é impossível tratá-los, empregando especialização científica nas mãos de um ser humano fragmentado.

A situação que surge das demandas dos povos indígenas está dando às IES e aos sistemas nacionais de ES uma oportunidade instigante de reunir qualidade, relevância, cobertura e eficiência na práxis universitária. Talvez o diálogo entre as distintas formas de pensar a ciência e o conhecimento ancestral dos povos indígenas ofereça uma excelente oportunidade de encontrar soluções para a dramática questão colocada por T. S. Eliot: onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento? Onde está o conhecimento que perdemos na informação? (Borrero, 2002).

II.1.6 Engajamento Civil

6.1

O ENGAJAMENTO CIVIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL

Rajesh Tandon²⁵

Durante o século passado, o mundo presenciou muitas transformações sociais, econômicas e políticas. Uma era especialmente colonial, deu lugar a uma outra especialmente democrática. Ainda assim, apesar de a democratização da cultura política ter garantido direitos e liberdade para os cidadãos, não resultou em democratização da aprendizagem e produção do conhecimento.

O recente discurso sobre governança democrática, com ênfase em transparência e responsabilidade na esfera pública, fez surgir um outro importante aspecto do desenvolvimento humano e social no século XXI. A cidadania e a governança democrática são pilares gêmeos do desenvolvimento humano e social; elas abordam o fenômeno de atualização humana por parte da demanda (cidadania participativa) enquanto também enfatizam a governança democrática por parte da demanda de desenvolvimento.

SEGUINDO AS AGENDAS

Uma revisão crítica dos processos que formam as agendas de desenvolvimento humano sugeriria que as instituições de ensino superior (IES) têm sido as principais seguidoras desse discurso em vez de seus criadores ou campeões. Muitos estudiosos têm feito grandes contribuições individuais para dar forma a essas questões; suas contribuições devem ser reconhecidas. Porém, em debates nacionais e transnacionais sobre tais questões, o novo participante tem sido a sociedade civil. Grupos de cidadãos, associações, ONGs, institutos de pesquisa sem fins lucrativos e pensadores independentes (como atores da sociedade civil) vêm ajudando na identificação, análise e articulação dessas questões de equidade, justiça, inclusão e direitos. Através de estudos, campanhas, mobilizações populares e debates estruturados sobre política, essas entidades da sociedade civil e suas coligações nacionais/globais têm sido os atores mais significativos para garantir que tais questões de desenvolvimento humano passem a integrar políticas nacionais e globais.

Algumas IES responderam a essas oportunidades, abrindo novos centros de estudos de gênero, de governo, entre outros. Algumas IES começaram a dar aulas sobre esses temas em cursos de graduação e pós-graduação. Algumas começaram a fazer pesquisa sistemática sobre essas questões que estão surgindo sobre o desenvolvimento humano. Em geral, porém, as IES em todo mundo não têm conseguido se engajar de forma adequada nessas preocupações centrais do desenvolvimento humano e social. Assim, a questão crítica é: por que isso acontece? Por que as IES não estão à frente das novas prioridades e preocupações do desenvolvimento humano e social de amanhã?

²⁵ Rajesh Tandon (2008) Civil engagement in higher education and its role in human and social development, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

A análise histórica e a experiência sugerem diversas razões para esse desencontro entre as IES e essas questões contemporâneas. Em primeiro lugar, tais questões (como justiça de gênero e sustentabilidade ambiental) surgiram a partir de mobilizações sociais específicas e ações, visando a melhores condições para os explorados e marginalizados. Em segundo lugar, na maior parte do mundo, a defesa dessas questões pela sociedade civil a distanciou das IES. Antagonismo e apatia histórica entre organizadores do povo, líderes civis e ativistas sociais de um lado e as IES de outro provocaram uma situação de desconexão. Como podem os vários papéis das IES serem desempenhados através de novas formas de engajamento civil na busca de uma agenda de desenvolvimento social e humano?

O PAPEL DA EXTENSÃO

No contexto do desenvolvimento social e humano, a função discutida com mais frequência é a da extensão. As IES estendem o seu conhecimento e a sua experiência às comunidades a sua volta, com o objetivo de ajudá-las. Enquanto algumas atividades de extensão (extramuros) junto à comunidade prevalecem na maioria das IES no mundo, essa prática é mais intensa nos Estados Unidos, onde alunos desses programas são colocados para trabalhar em uma comunidade (ou empresa) durante algum tempo. Muitos estudantes que participam desses programas os consideram úteis para o aprimoramento de sua educação e carreira.

Em geral, as IES e sua cultura acadêmica atrapalham as tentativas de construir conhecimento em conjunto com outros atores civis. Nos lugares onde essa construção foi estimulada, houve resultados positivos para o desenvolvimento humano e social.

NOVAS FORMAS DE ENGAJAMENTO CIVIL

A futura agenda para o desenvolvimento humano e social é tão vasta e desafiadora que nenhum ator social – seja por parte do governo, do setor privado, das IES ou da sociedade civil – pode trabalhar sozinho. O potencial de progresso dessa agenda aumenta se os atores trabalharem juntos, desenvolvendo novas formas de colaboração.

As três funções das IES têm sido tradicionalmente definidas como ensino, pesquisa e extensão. Precisamos redefini-las como educação, conhecimento e serviço. “Ensino” inclui o ensino em si e o professor, enquanto “educação” envolve o aprendiz e o aprendiz. Nesse enfoque, a educação na sociedade contemporânea

deveria ser para toda a vida. As IES, na maior parte da sociedade, precisam ser reformuladas para apoiar a educação para toda a vida de um número cada vez maior de pessoas. Desse modo, as IES podem contribuir, de muitas maneiras, para a aprendizagem de cidadãos, profissionais e futuros pesquisadores. Sistemas de aprendizado a distância e aprendizado aberto podem complementar a instrução de sala de aula; as IES podem alcançar os alunos onde eles estiverem, em vez de eles virem à universidade. Porém os conteúdos dessa aprendizagem, que é para a vida toda, não podem ter por base apenas as disciplinas; eles devem abordar as necessidades e aspirações práticas dos aprendizes. Isso abre uma enorme possibilidade para o engajamento civil. As IES podem fazer parceria com atores civis, pessoas da terceira idade e profissionais da comunidade na elaboração de currículos adequados de aprendizagem e na facilitação desses processos educacionais.

Outro tipo de parceria na função de ensino seria o de as IES convidarem a sociedade civil para dentro da instituição. Esse convite poderia incluir profissionais experientes que atuassem como professores. Ao realizar essa parceria, a experiência prática e as tendências de desenvolvimento que surgissem poderiam ser disponibilizadas ao corpo docente e discente. A Faculdade de Educação da Universidade da Victoria, por exemplo, convida, regularmente, idosos das comunidades da primeira nação para darem cursos de ecologia marinha.

A produção de conhecimento e a função de mobilização das IES podem fazer imensas contribuições a futuras agendas no que se refere à criação de incentivos e sistemas com os quais estudantes e professores se engajem em pesquisa de relevância social. Esse envolvimento civil por parte das IES pode tomar diversas formas: elas podem reconhecer a multiplicidade de tradições de conhecimento e criar espaços e oportunidades para pessoas com prática (do governo, da comunidade e da sociedade civil) trabalharem com estudiosos das IES na coprodução de conhecimento. Isso pode ajudar a identificar uma agenda de pesquisa com maior relevância para a sociedade a partir da perspectiva de desenvolvimento humano e social. A *Living Knowledge Network* tem tentado fazer isso através do seu movimento de “oficina de ciência” na Europa ao capacitar esses estudiosos a se integrarem nos problemas da comunidade.

Como pode a agenda de desenvolvimento humano e social progredir através de novas formas de engajamento civil por parte das IES? O serviço comunitário tradicional ou modos de extensão das IES vêm sendo praticados através da colocação temporária de estudantes na comunidade local. Como já foi dito,

tais colocações contribuem mais ao aprendizado dos estudantes do que à comunidade. Em novas formas de engajamento civil para esse fim, as IES podem explorar a colocação de estudantes e estudiosos em comunidades nacionais e globais.

O principal desafio estratégico que elas precisam enfrentar é o reconhecimento de outras fontes de conhecimento avançado e contemporâneo sobre o desenvolvimento social e humano. Elas têm operado isoladamente dentro das quatro paredes de laboratórios e da academia sem compreender como novas formas desse tipo de conhecimento evoluíam. Esse novo conhecimento surgiu do mundo da prática. Ele é particularmente assim em função de movimentos sociais de coalizões da sociedade civil e pensadores que vêm tratando de vários aspectos dele.

Outros sistemas de incentivo dentro das IES talvez também precisem ser adaptados e modificados para que tais parcerias sejam efetivas. A função pedagógica dessas instituições poderia ser adaptada de forma a incluir compulsoriamente prática de campo e programas de imersão e transferência temporária.

6.2

ENGAJAMENTO EM PRÁTICA-PESQUISA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E HUMANO EM UM MUNDO EM GLOBALIZAÇÃO

L. David Brown²⁶

As universidades são potencialmente instituições centrais que dinamizam o desenvolvimento social e humano, especialmente em sociedades com base no conhecimento que estão se tornando, cada vez mais, a norma em todo o mundo. Se as universidades corresponderão a esse potencial, porém, vai depender de como elas respondem aos desafios colocados por certos problemas complexos e intransigentes que não cedem às atuais culturas e estruturas da universidade.

Possibilitar um amplo desenvolvimento social e humano depende do estreitamento da relação entre a pesquisa e o ensino da universidade e os problemas de práticas e políticas. O engajamento em pesquisa prática (EPP) promove, potencialmente, melhor

conhecimento e teoria enquanto dinamiza inovações em políticas e práticas. No entanto, esse engajamento também pode reforçar estereótipos negativos que contribuem para que haja uma lacuna contínua entre “teoria abstrata” e “prática concreta” que corrói as contribuições da universidade para o desenvolvimento humano e social (Stokes, 1997).

Enquanto as universidades são notoriamente lentas para efetuar mudanças em muitos assuntos, elas, com frequência, fornecem uma base institucional a partir da qual os indivíduos podem lançar iniciativas inovadoras a serem desenvolvidas e elaboradas na interação com profissionais ou outras universidades. Incrementar a capacidade do EPP sobre questões de desenvolvimento humano e social é crítico. O EPP inclui uma série de iniciativas que reúnem profissionais (políticos, ativistas sociais, líderes empresariais, etc.) interessados em melhorar a prática com os pesquisadores interessados em produzir conhecimento de forma que, juntos, possam estar atentos aos problemas de interesse mútuo para que possam produzir conhecimento novo e inovações práticas.

Os quatro padrões e tendências potencialmente importantes para o papel das IES como centros e catalizadores para a EPP são:

1. O impacto da *globalização sobre problemas sociais e solução de problemas* através de países e regiões, bem como através de setores e níveis. A expansão e a globalização de atividades humanas criaram uma série de problemas que são novos ou exacerbados por crescente interdependência. As possibilidades técnicas para a comunicação e o engajamento entre profissionais e pesquisadores, entre grupos no hemisfério sul e no norte, e através de uma gama de valores e perspectivas, também cresceram de forma espetacular. Em um mundo de enormes e crescentes assimetrias em termos de riqueza e poder, este último parece ser o resultado mais provável. Dessa forma, a globalização produziu possibilidades para que o EPP transnacional melhorasse o desenvolvimento humano e social – mas também colocou uma nova ameaça para ele.
2. As atitudes de mudança assumidas pelas universidades na resolução de problemas de políticas e práticas. Recentes avaliações de processos de produção de conhecimento afirmam que as decisões centrais em muitas universidades e disciplinas acadêmicas são dominadas por pesquisadores que focalizam problemas definidos por suas disciplinas, em vez de defini-los pelas sociedades nas quais elas estão inseridas. A universidade, em seu papel mais amplo, enfatiza seu potencial na contribuição de questões teóricas e sociais, e na importância da responsabilidade com relação à prática e à pesquisa.

²⁶ L. David Brown (2008) Practice-research engagement for human and social development in a globalizing world, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

3. A maior demanda de pesquisa que ajuda a lidar com problemas práticos. As sociedades com base no conhecimento giram em torno da produção de conhecimento para atuar frente a problemas existentes ou emergentes. Enquanto os pesquisadores das universidades não têm se interessado por esses problemas, outros órgãos – centros de pesquisa, equipes de pensadores, firmas de consultoria, departamentos de pesquisa e desenvolvimento corporativo – surgiram para responder à demanda de produção de conhecimento. Essas agências podem produzir conhecimento que é importante à solução de problemas sociais.

4. O surgimento de populações de profissionais em meio de carreira ou aposentados interessados em desenvolvimento.

As parcerias para o desenvolvimento da relação entre universidades e profissionais podem integrar perspectivas de pesquisa e prática para criar inovações teóricas e práticas de ampla aplicabilidade. As redes transnacionais podem pôr em ação recursos de múltiplas

universidades para estimular novas perspectivas com relação a problemas comuns e reunir profissionais e pesquisadores com capacidades diversas.

As cinco implicações do engajamento em pesquisa-prática para o desenvolvimento são:

1. Fomentar uma ampla visão do papel das universidades para o desenvolvimento social e humano;
2. Reconhecer o papel central do EPP;
3. Promover inovações sólidas e metodológicas que viabilizem o EPP;
4. Estimular inovações organizacionais que apoiem ou facilitem o EPP;
5. Construir elos globais que promovam uma aprendizagem e impacto transnacionais.

As IES têm potencial para contribuir com os processos globais de desenvolvimento social e humano, particularmente se puderem fazer uso de seu compromisso comum com a produção de conhecimento a fim de superar as distâncias cada vez maiores de riquezas que tanto separam a família humana global.

II.1.7 Pesquisa

7.1

O PAPEL DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS PARA UMA CONTRIBUIÇÃO ATIVA AO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E HUMANO

*Hebe Vessuri*²⁷

Estes são tempos de renovado entusiasmo pela pesquisa e educação superior (ES) como modo de se chegar ao desenvolvimento do mundo através do estabelecimento de centros e universidades da ciência na África e outras iniciativas desse tipo em regiões em desenvolvimento. Aqui, porém, não reforço a repetida promessa de que a ciência, a pesquisa e a educação superior são o caminho mais seguro para o desenvolvimento. Pelo contrário, argumento que isso não pode mais ser aceito passivamente e me concentro em como esforços internacionais em ciência e tecnologia e a ES não conseguiram resolver questões e desafios a esse respeito e em como a pesquisa e a ES cresceram em regiões em desenvolvimento.

Em primeiro lugar, o fundamento lógico intelectual para capacidades de ciência e pesquisa estarem exclusivamente subordinadas à realização

de fins práticos conforme exigidos pelas nações-estado e a abordagem universalista que dispensa efeitos possíveis de dimensões nacionais, sociais ou culturais da evolução da ciência são ambos problemáticos e podem levar, em última análise, a resultados indesejáveis ou até mesmo trágicos. Até certo ponto isso é consequência da ideologia prevalecente de cientistas que, durante o período moderno, vêm resistindo a desempenhar um papel político na sociedade. Eles se recusam a ver que, na prática, prevalecem outros valores, além da busca por conhecimento. Isso corresponde à forma de educação e treinamento profissional que exclui qualquer vínculo entre esforço científico e preocupações sociais. Essa recusa por parte da comunidade científica de assumir responsabilidade social não pode mais ser sustentada porque leva a uma ciência conformista fora de controle, uma ciência sem consciência. Repensar sobre isso já está ultrapassado, dada a atual realidade do mundo e de certos países em particular, caso a ES e a pesquisa promovam o bem-estar coletivo e equidade na sociedade, através de melhores condições de vida para a maioria das pessoas em vez de um pequeno grupo, um segmento favorecido da população – e salvem o meio ambiente do planeta.

Em segundo lugar, os cientistas têm dificuldade de se comunicarem com seus pares que têm perspectivas plurais, uma vez que estão condicionados por um treinamento científico especializado e bastante dogmático. Eles, em geral, se sentem desconfortáveis para aceitar e lidar com a incerteza, com variáveis sociais e com compromissos de valor, e preferem ser rigorosos nas avaliações de conhecimento sobre questões técnicas quando examinam trabalhos de seus pares. Novas formas de governança entre ciência e sociedade estão surgindo assim como experiências

²⁷ Hebe Vessuri (2008) The role of research in higher education: implications and challenges for an active contribution to human and social development, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

úteis e relevantes em um mundo de mudança que afeta tanto os cientistas quanto os beneficiários de ciência. No espaço comum em que cientistas e diferentes plateias começam a se encontrar, podemos perceber quais elementos os especialistas fornecem para formular e implantar decisões sobre políticas e como eles são realmente usados; somente esse espaço comum pode ajudar no desenvolvimento de um conhecimento socialmente sólido.

Em terceiro lugar, precisamos rever a educação de pesquisadores. Argumentos para reformas que visam à formação de cientistas socialmente responsáveis têm crescido nos últimos anos, com base na necessidade de democratizar o conhecimento especializado e oferecer orientação especializada pluralista para as instituições democráticas e a comunidade de cidadãos e, dessa forma, aumentar a capacidade de discutir e conseguir satisfazer as expectativas dos cidadãos. Como o conhecimento é um bem maior que permite o envolvimento para estruturar questões e oferecer opções, o “que” e o “como” do conhecimento e da especialização se tornam fundamentais. Sabemos agora que o crescimento do extrato dos graduados na sociedade não assegura, necessariamente, que os países na economia do mundo globalizado de hoje reduzirão a desigualdade social econômica; a ES pode ser necessária, mas ela por si só não pode instaurar uma sociedade mais justa e com maior equanimidade.

Em quarto lugar, em países mais fracos com capacidades inadequadas e uma infraestrutura básica ineficaz – isto é, com instituições políticas e sociais ineficientes e instáveis – a ES, a ciência e a tecnologia não reduziram disparidades sociais e econômicas, mas aumentaram diferenças sociais e econômicas entre os conhecedores e os desconhecedores. Grupos de pesquisa, instituições e até mesmo países no mundo em desenvolvimento são, com frequência, apresentados como histórias de sucesso, não porque apontam para uma mudança estrutural positiva e duradoura, mas sim porque doadores, governos e especialistas precisam de histórias de sucesso. Tudo isso, porém, não implica que países pobres estejam em melhor situação sem a ES, a ciência e a tecnologia – só que a capacidade de pesquisa *per se*, sem orientação e supervisão social e isolados de outros componentes essenciais de responsabilidade moral e social não conseguem satisfazer seu potencial para melhorar as vidas das pessoas.

DESENVOLVIMENTO, GLOBALIZAÇÃO E A DESIGUALDADE DE NAÇÕES

A globalização como conhecemos hoje é fundamentalmente assimétrica. Nos seus benefícios e

riscos, ela não funciona tão bem em países pobres e instituições pobres nos países em desenvolvimento. Hoje, o paradigma de “modernidade” e o modelo ocidental de desenvolvimento estão sujeitos à crítica proveniente de muitos lados. Entretanto, uma alternativa coerente e persuasiva ainda precisa ser encontrada. Demorou tempo para se chegar à conclusão de que a educação não é apenas um bem de consumo que pode se comprar a partir de um certo nível de desenvolvimento, mas é também um investimento em capital humano que é um pré-requisito para se chegar a um nível de desenvolvimento desejado. Entretanto, tratar os serviços da ES como mercadoria, conforme afirmou o Acordo Geral sobre Comércio em Serviços (GATS) da OMC, não parece ser o mais adequado para se chegar aos resultados desejados.

VISÃO ORTODOXA DE PESQUISA: LIMITAÇÕES E OPÇÕES NO MUNDO DESENVOLVIDO E EM DESENVOLVIMENTO

Muitos grupos de pesquisa bem-sucedidos produzem uma retórica elaborada sobre pesquisa aplicada ao desenvolvimento, mas assim como os seus colegas locais menos bem-sucedidos enfrentam dificuldades para adaptar e reconciliar seu discurso com esquemas de funcionamento institucional interno, como legislação institucional e nacional, e com normas explícitas e tácitas que orientam carreiras na ciência.

Existe pouca disputa sobre certos pontos importantes. Em termos convencionais, o progresso econômico do mundo foi enorme durante a segunda metade do século XX. Durante os últimos cinquenta anos, o PIB do mundo se multiplicou por quase doze vezes, enquanto a renda *per capita* mais do que triplicou. O argumento é que a ciência (na verdade, a tecnologia) levou a uma rápida industrialização e convergência econômica na economia mundial no final do século XIX e, em alguns casos, no século XX. O lado negativo disso, porém, é que a ciência e a tecnologia também contribuem diretamente com os novos problemas que as sociedades hoje enfrentam: o desafio de armas nucleares, químicas e biológicas; organismos geneticamente modificados e clonagem humana; e as nanotecnologias. Enquanto isso, os autoproclamados valores da ciência conforme expressos por Merton – objetividade, generosidade, universalismo e comunismo – são cada vez mais abandonados à medida que instituições de conhecimento e pesquisadores são subordinados aos interesses de poderosos acionistas privados. No ponto em que as coisas estão, a resultante divisão de conhecimento global hoje é quase a imagem espelhada da divisão global de pobreza. A globalização exacerbou

a existência de dois mundos que coexistem no espaço, mas estão distantes em termos de bem-estar. A desigualdade e a carência persistem, e a pobreza está em toda parte. Esses problemas naturalmente existiam antes, mas a globalização parece ter acentuado a exclusão e a carência, por ter deslocado as pessoas de seus ambientes tradicionais e comunidades locais. Para reduzir a pobreza, é necessário que os países pobres melhorem sua tecnologia, dominem e produzam conhecimento e invistam em inovação. Porém isso é mais fácil de ser dito do que de ser feito.

No processo de se alcançar um desenvolvimento sustentável e duradouro, devemos resolver vários problemas que nunca tivemos no passado. Como as soluções que conhecemos são cada vez menos eficazes para resolvê-los, precisamos entrar no território desconhecido da criatividade, da descoberta e da invenção. Precisamos perguntar quais mecanismos – em atividades como ES e pesquisa, tão óbvias quanto resilientes, bloqueiam a eficiência da ciência na contribuição do bem-estar humano e da sustentabilidade ambiental. A primeira limitação da visão ortodoxa de pesquisa é a fê inquestionada na ciência e tecnologia desatreladas como solução para os problemas do mundo.

Isso poderia ser compensado pela redescoberta da indagação científica da reconstrução do clima intelectual aberto do passado e da restauração do pensamento crítico. Sem dúvida, a visão canônica de pesquisa liberta do ocidente não é, necessariamente, a mais apropriada. Deve ser feito muito em termos de tolerância cultural e compreensão mútua. Essas mudanças precisam envolver recursos significativos e um comprometimento com mudança sistêmica e educação. Enquanto isso, a universidade e as comunidades de pesquisa deveriam se concentrar em promover o debate sobre questões fundamentais, tais como o futuro da sociedade e a regeneração da missão da universidade, em favor de mais inclusão e abertura às ideias e às pessoas.

REPENSANDO A PESQUISA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA CONSTRUIR UM FUTURO MELHOR

A educação superior e a ciência devem se distribuir mais uniformemente pelo mundo para aliviar a tensão política e melhorar as oportunidades de desenvolvimento econômico e social. A dimensão do empreendimento acadêmico cresceu muitíssimo no último século. Ainda assim, essa expansão ocorreu em uma parte muito limitada do mundo. Dos recursos despendidos com ciência e universidades no ano 2000, mais de 80% foram gastos na área da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento

Econômico). A América do Norte e a Europa são responsáveis por 75% dos artigos científicos do mundo. Neste século, porém, é provável que isso sofra uma grande mudança, não apenas porque o mundo fora da OCDE é muito maior, com aproximadamente 85% da população mundial, mas porque a maior parte das projeções indica que o crescimento econômico nessas regiões possibilitará que muitos países façam um investimento sustentável em ES e ciência. O maior número de alunos em instituições no mundo em desenvolvimento é exponencial, apesar do fato de que é ainda insuficiente para satisfazer as necessidades. Tanto a China quanto a Índia estão crescendo rapidamente e têm o potencial de se tornarem países superpoderosos na área da ciência – embora populosos e com um índice bastante baixo de citações por trabalhos científicos.

Áreas que vão da medicina à agricultura começaram a reconhecer que o mundo moderno tem pagado um preço muito alto ao rejeitar as práticas tradicionais e o conhecimento tradicional, independentemente da forma em que são expressos, que os justifica. A necessidade de incluir outros conhecimentos e perspectivas no esforço científico coloca importantes desafios metodológicos para a ciência e a tecnologia para o desenvolvimento humano e social, uma vez que implica adotar a verdade e critérios de qualidade que são mais sofisticados – e conseguem melhor incorporar complexidade – do que aqueles convencionalmente aceitos pela comunidade científica. Esses critérios precisam ser igualmente sólidos e rigorosos para que não prejudiquem seriamente a relevância e a credibilidade da ciência.

Necessitamos de uma abordagem global coordenada que assegure acesso equânime à qualidade de dados e informações para a pesquisa, a educação e a tomada de decisões embasadas. Melhor monitoramento do sistema da terra do planeta nos permitirá detectar, atribuir e compreender a mudança e as futuras implicações da mudança. Mas isso não é tudo: a comunidade científica internacional deve estar ativamente engajada na produção de sólido conhecimento social em uma estrutura ampla de participação.

Muitas pessoas estão propondo uma visão mais pluralista de conhecimento relevante e se preocupam com o destino da educação e da ciência, subordinadas que estão a interesses comerciais. Em certas regiões, essa situação requer um exame imediato e profundo. As universidades são chamadas para aproveitarem a oportunidade e construir uma base de valores cívicos e democráticos e habilidades que possam inspirar uma coesão e um objetivo social e capacitar futuros líderes para superarem tensões étnicas, dogmatismos e extremismo religioso. Precisamos

dar urgente atenção à diversidade cultural na ES e na pesquisa dentro do quadro de globalização. Isso não significa simplesmente trazer um percentual maior de grupos sociais com baixa representação para o campus universitário. A diversidade inclui uma rede de valores, políticas, práticas, tradições e recursos que fornecem mecanismos de apoio para estudantes e o corpo docente de grupos excluídos, servindo assim como uma sondagem de opinião para a sociedade maior. Através de suas tentativas de incluir a crescente diversidade da sociedade e de construir pontes transculturais com seus semelhantes em todo o mundo, as universidades podem vir a refletir um compromisso social, institucional e erudito básico para com a liberdade, a democracia e a justiça.

Como vivemos em um mundo cada vez mais interconectado, precisamos redescobrir o caminho que foi abandonado há décadas atrás devido à maior especialização. Os desafios de hoje requerem novas capacidades de generalização e uma educação que vá além da cultura estritamente técnica do especialista. Combinar a exploração de problemas em diferentes escalas do local ao global – começando de uma posição estratégica para causar um impacto em agendas nacionais e internacionais de pesquisa com relativa autonomia – pode ajudar a reorientar a produção e a avaliação do conhecimento em direção a necessidades locais de coesão e igualdade social. Ao discutir a democratização do conhecimento especializado, não podemos esquecer a forte influência de organizações internacionais. Precisamos compreender melhor as realidades do multilateralismo e os obstáculos e as dificuldades que o novo conhecimento científico e tecnológico cria para representantes de países em desenvolvimento em instituições multilaterais. Uma outra lição é a de que uma orientação prudente e administração macro da pesquisa científica na nação é tanto desejável quanto necessária. Dentro de países desenvolvidos, existe amplo consenso de que políticas governamentais deveriam apoiar a pesquisa e atividades de desenvolvimento, tanto no setor público quanto no privado.

O atual regime internacional rígido para a proteção de direitos de propriedade intelectual poderia causar preempção ou refrear o desenvolvimento de capacidades tecnológicas nos países mais fracos. Em conjunto, as regras e condições da nova agenda internacional tendem a restringir a utilização de políticas industriais, tecnológicas, comerciais e financeiras como formas estratégicas de intervenção para promover a industrialização em países em desenvolvimento. Políticas públicas de ciências, embora secundárias em relação às mencionadas acima, poderiam ajudar a promover atividades de pesquisa e desenvolvimento nacionais necessárias para construir

uma capacidade científica e tecnológica abrangente no país. Qualquer repensar sobre a pesquisa e o desenvolvimento científico deve envolver uma visão equilibrada da importância da intervenção do estado, das instituições, das políticas na ciência e no papel crítico da boa governança.

INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTO PARA AÇÃO EFETIVA

Existe um amplo acordo de que a humanidade enfrenta três importantes desafios nestes primeiros anos do século XXI: escassez, medo e sustentabilidade do planeta para a vida das futuras gerações. Ciência, tecnologia e inovação são fundamentais tanto para as origens desses desafios do milênio quanto para os prospectos de tratarmos desses desafios de forma exitosa. Eles estão cada vez mais ligados de modos complexos com as trajetórias atuais de desenvolvimento não sustentável. Por que é tão difícil mudar o curso?

Os impulsos econômicos e as limitações financeiras da ciência são enormes. Apesar da importância da sustentabilidade e da centralidade da ciência e da tecnologia nas estratégias para consegui-lo, existe ainda um grande desequilíbrio de recursos e de atenção dedicados a colocar a pesquisa a serviço dos objetivos de desenvolvimento sustentável.

A economia não é o único obstáculo no caminho dessa mudança tão necessária. Conforme Ravetz (2006) disse recentemente, refletindo o entendimento de Kun sobre sua teoria de revoluções científicas, “a inércia daquelas estruturas intelectuais que definem e regulam nossos pensamentos – sejam elas chamadas paradigmas, estruturas, ou modelos mentais – devem ser reconhecidas por quem quer que deseje mudá-las”. Se é para a ciência tratar de problemas de sustentabilidade, isso deve ser reduzido de forma que permita se conectar mais facilmente e rapidamente com comunidades de ação. É muito provável que ela será reformulada e até mesmo transformada através de múltiplos diálogos e interações entre indivíduos, grupos e instituições que geram e, em última análise, aplicam novo conhecimento científico e tecnológico. A implantação de novo conhecimento e novas capacidades técnicas por parte de diferentes atores sociais – governos, administradores de recursos naturais, indústria e a sociedade em geral – não deveria ser uma fase final em um programa de pesquisa, mas sim uma parte integrante dela, desde a definição inicial do problema.

Além disso, precisamos insistir sobre a importância crítica de fazer uma ligação entre diferentes escalas de interação. Especialistas em desenvolvimento

com frequência mencionam esse entendimento limitado de interações em múltipla escala como um dos principais obstáculos ao progresso. Novos modelos organizacionais de avaliações inter e transdisciplinares internacionais – como aquelas do Painel Intergovernamental sobre Mudança Climática (2007), Avaliação do Ecossistema do Milênio (2005) e o Conselho do Ártico (2004) – abrem novas possibilidades de integrar conhecimento através de um amplo campo de disciplinas e experiências com o envolvimento de um amplo conjunto de acionistas.

A ciência tem sido vista distante de preocupações econômicas e políticas. A prática da democracia no mundo hoje tende a afastar os cidadãos de situações políticas profissionalizadas. Confiança excessiva nas opiniões de especialistas contribui para a despolíticação e coloca os cidadãos ainda mais longe da participação política. O conhecimento científico, porém, é mais crucial do que nunca na democracia. Tendo dito isso, também é verdade que “o problema do conhecimento” surgiu como um dos quatro problemas principais da governança hoje, em termos da dificuldade de compreender e avaliar corretamente complexas questões sociais, bem como os vínculos causais entre recursos e objetivos. Os cientistas abriram a caixa de pandora, e os poderes que foram libertados requerem uma hábil orientação e controle social para impedir que ocorram danos irreparáveis e para assegurar benefícios à humanidade. Uma nova política de conhecimento está surgindo na qual objetivos políticos e interesses econômicos se reconciliam com normas e valores universais.

7.2

COMPROMETIMENTO COM A SOCIEDADE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE PESQUISA

*Imanol Ordorika*²⁸

A globalização tem modificado de maneira substancial a natureza das nações-estados como principais

organizadores da acumulação de capital e como acionistas e criadores de identidades nacionais. Afastar-se progressivamente da ES, o que demonstra a redução de recursos por parte dos governos, levou a uma maior disputa por recursos individuais e institucionais. Consequentemente, ficou reduzida de modo significativo a tradicional autonomia das instituições e seus profissionais públicos e do mercado.

A “ECONOMIZAÇÃO” DA UNIVERSIDADE

A crise fiscal das universidades vem acompanhada, como causa e como consequência, por uma redefinição de significados, objetivos e práticas de ES. A ideia que se faz de universidades como amplos projetos culturais para a comunidade social ou como instituições que enfocam a produção de bens públicos passou para um âmbito marginal ou apenas discursivo. Essas noções foram substituídas por uma ênfase renovada nos elos entre ES e mercados, por esquema de “universidades empresariais” (Clark, 1998), por noções de excelência (Readings, 1996), pela centralidade de conceitos e objetivos administrativos, tais como produtividade e eficiência, e pela crescente privatização de oferta educacional e financiamento (Slaughter e Leslie, 1997).

PRODUTIVIDADE E O CAMPO HIERÁRQUICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O campo internacional da ES é desigual, hierárquico e permanentemente contestado. O sistema de rede e o potencial global de interação das instituições são reforçados se elas aderem ao modelo predominante de produtividade. Produtividade em pesquisa é fundamental para estabelecer a universidade como uma instituição de relevo local e internacional. As posições dentro desse mercado global são mediadas por classificações corporativas de desempenho na pesquisa ou de *status* – por exemplo, as classificações da *Shanghai Jiao Tong* e do *The Times Higher Education Supplement*. A atenção mundial para as classificações é um sinal do novo mercado global. As comparações refletem e reforçam a estrutura desses mercados como um sistema de poder. A preocupação de agentes públicos e administradores de universidades é a de como atingir níveis mais altos de desempenho na pesquisa com níveis mais eficientes de investimento em recursos materiais e humanos, isto é, como aumentar a produtividade acadêmica.

²⁸ Imanol Ordorika (2008) Commitment to society: contemporary challenges for public research universities, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

HEGEMONIA E O PAPEL MAIS RESTRITO DA UNIVERSIDADE

As classificações das universidades mostram uma distribuição muito desigual de recursos e *status*. O próprio sistema de classificação reproduz e reforça esse padrão de dominação. Ele favorece as nações mais ricas que investem em pesquisa científica e beneficiam as nações de fala inglesa uma vez que inglês é atualmente a única língua internacional para a pesquisa. De forma ainda mais significativa, os compromissos que as universidades têm de construir a nação e o estado estão fora da abrangência de desempenho internacional e dos padrões de produtividade da ES. A orientação que as universidades têm referente à clientela e ao impacto no desenvolvimento local, regional e nacional é difícil de medir e vai além dos critérios tradicionais de desempenho acadêmico e produtividade de pesquisa. Tendências internacionais afastam as universidades de compromissos locais e diminuem sua função como instituições para a construção da nação.

Esse modelo é muito diferente daquele que se desenvolveu na maioria dos países, especialmente na América Latina que, historicamente, tem dado ênfase à contribuição da universidade à democracia nacional e colocado a pesquisa universitária no centro da cultura e da política nacionais. O modelo também difere de sistemas mais homogêneos da Europa ocidental, sustentados por investimentos do governo, no qual todas as universidades de pesquisa usufruem de *status* semelhante e têm o mesmo acesso a recursos.

DIVERSIDADE E COMPROMISSO COM A SOCIEDADE

Embora haja grandes semelhanças entre sistemas e instituições no mundo, não existe uma única ideia unificadora de universidade. Pelo contrário, diversas e distintas tradições importantes nas universidades operam em todos os níveis. Nesta era global, na qual modelos, ideias e políticas são facilmente difundidos através de fronteiras nacionais, esperar-se-ia que essas diferentes tradições contribuíssem coletivamente para o desenvolvimento da ES internacional. Não é esse o caso, porém, pois a hegemonia do modelo norte-americano e sua “ideia de universidade” exerce uma influência poderosa e disruptiva. Tendências para uma padronização global refletem, em parte, o surgimento de diretrizes e sistemas comuns em ES, mas também revelam diferenças e desigualdades culturais e materiais. Além disso, uma idealização definida sem amplitude do modelo de pesquisa da elite norte-americana – que corresponde a uma relação

virtualmente única entre universidade e indústria, que existe apenas nos EUA – torna-se perigosa e danosa quando romanceada e transposta para o resto do mundo.

A fim de construir alternativas e expandir a noção das contribuições que a ES faz à sociedade, é necessário estarmos cientes dos efeitos homogeneizadores de políticas impulsionadas por produtividade, do seu impacto de estreitamento dos objetivos da universidade e das consequências danosas para as responsabilidades sociais das universidades. Através de um processo que podemos chamar de *marketização* ou *comodização*,²⁹ a ES tem estado alinhada com exigências e práticas de mercados diversificados, tanto nacionais quanto internacionais. Nesse contexto, universidades de pesquisa têm se integrado, por vontade própria ou não, ao mercado global, com um sistema central de avaliação através de classificações internacionais. Essas últimas promovem, reproduzem e reificam indicadores de desempenho e produtividade da pesquisa como sendo as únicas fontes de valor sobre as quais está embasada a avaliação que a comunidade faz das IES e do trabalho acadêmico.

Medidas padronizadas de produção acadêmica se tornam uma força homogeneizadora internacional que joga as universidades que têm origens, tradições e funções diversificadas em um processo comum de competição em níveis desiguais e possibilidades desiguais de sucesso. Dessa forma, o mercado global de ES atua como um poderoso mecanismo de reprodução de iniquidades entre diferentes tipos de universidades provenientes de regiões ou países diversos e têm acesso extremamente diversificado a recursos intelectuais e materiais. Perde-se o caráter distinto de sistemas e universidades nacionais, possibilitando a extinção de universidades que se classificam mal em avaliações internacionais e têm baixo impacto nas suas realidades regionais e nacionais, às quais deveriam responder.

O surgimento de um mercado internacional de ES constitui um desafio significativo para as universidades nacionais de pesquisa: como participar da esfera universitária com base na sua própria natureza e no seu caráter distinto e evitar a diluição dessas em face a modelos hegemônicos e diretrizes internacionais dominantes. Alinhamento e homogeneização devem ser confrontados através do reestabelecimento das diferentes tradições e modelos de universidade.

A diversidade de contextos regionais e nacionais e de tradições de universidades faz com que seja impossível propor uma única alternativa ao modelo

²⁹ De “commodities”, que significa produtos, mercadorias (N.T.).

hegemônico e restritivo impulsionado pelo mercado. Um tema comum, porém, é a reconstrução da avaliação da comunidade social da ES, dando maior valor às contribuições dessa à sociedade, que vão além de interações do mercado e da realização de práticas administrativas. Uma possibilidade consiste em recriar a universidade ao longo das linhas desse conjunto de compromissos e responsabilidades sociais:

1. Oferecer um espaço privilegiado para relacionar tendências globais com identidades nacionais, construindo uma compreensão social local e promovendo interação entre diversificadas culturas e crenças, grupos étnicos, nacionalidades migratórias e residentes, gêneros, classes sociais e outros grupos sociais.
2. Atuar como a única instituição pública que promove entendimento reflexivo e crítica fundamentada da sociedade contemporânea e sua relação com o meio ambiente.
3. Preencher a lacuna entre conhecimento especializado e sociedade como um todo, no contexto da sociedade de conhecimento e da economia da informação, uma vez que é a única instituição existente na sociedade contemporânea capaz de fazê-lo.
4. Atuar como a principal instituição que recria e constrói valores contemporâneos compartilhados e o entendimento da comunidade social, servindo como um espaço fundamental de adaptação dos diferentes constituintes para um amplo conjunto de interações dentro da sociedade e com o ambiente (essas incluem treinamento para o trabalho e o emprego, mas vão além desses objetivos).
5. Atuar como o elemento fundamental para a produção de conhecimento, tratando de um amplo espectro de preocupações, demandas e problemas sociais em áreas diversas, incluindo, mas também indo além do alcance limitado dos requisitos de produção e das demandas do mercado.

Apesar do campo hierárquico de dominação e de um entendimento hegemônico daquilo que constitui uma universidade de sucesso na sociedade contemporânea, o desafio para as universidades periféricas se refere a como preservar sua diversidade de tradições e responsabilidades através de um amplo compromisso com a sociedade. É ao longo dessas linhas que uma ampla variedade de alternativas deveria ser desenvolvida, recriando múltiplos conceitos da universidade com bases em distintas tradições e condições históricas.

³⁰ Charas Suwanwela (2008) The political and social contribution of research, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

7.3

A CONTRIBUIÇÃO POLÍTICA E SOCIAL DA PESQUISA

Charas Suwanwela³⁰

As sociedades em todo mundo apresentam uma enorme variedade na sua habilidade de produzir e utilizar conhecimento para o desenvolvimento humano e social. Hoje, a grande expansão do seu papel na globalização e no desenvolvimento econômico e social tem aumentado progressivamente a lacuna de conhecimento e a desigualdade entre as nações. Diferentes sociedades, sem dúvida, requerem diferentes conjuntos de conhecimento e pesquisa.

A pesquisa, como produção de conhecimento, deve incluir tanto descobertas e invenções novas quanto indagações sobre situações específicas a fim de que esse conhecimento possa ser aplicado ao desenvolvimento – um dos grandes erros no passado era importar soluções para problemas locais. Aumentar a capacidade dos pesquisadores e dos usuários do conhecimento é um elemento essencial para o desenvolvimento da pesquisa em países em desenvolvimento. A contribuição política e social do conhecimento deve levar em consideração a singularidade de uma sociedade e seu estágio de desenvolvimento, inclusive o nível de educação da população, o capital de conhecimento e as infraestruturas, a competitividade nacional e os valores endógenos. O papel das IES deve ser adequado e responder às diferentes necessidades da comunidade social.

A Comissão sobre Pesquisa em Saúde para o Desenvolvimento criou o termo Pesquisa Essencial de Saúde Nacional (*Essencial National Health Research – ENHR*) para especificar a dimensão da pesquisa em saúde que todos os países, até mesmo os mais pobres, devem conduzir a fim de melhor atender as necessidades do povo, enquanto aproveita ao máximo o conhecimento que existe no mundo no momento. Cada país deve determinar suas próprias necessidades. Essa noção pode ser estendida a todos os setores e denominada “pesquisa nacional essencial”. A pesquisa pode incluir muitos objetivos até mesmo pesquisa para aplicação local de todo o conhecimento global e a pesquisa para compreender seus próprios problemas, e pesquisa orientada aos problemas.

Muitas sociedades requerem pesquisas para encontrar soluções aos problemas órfãos que são desprezados pelos esforços globais. O Fórum Global para Pesquisa em Saúde foi instituído em 1996 para tratar do desequilíbrio 10/90 e da pesquisa de saúde. Os estudos mostram que 90% do esforço e do investimento

em pesquisa de saúde se destina a problemas que afetam apenas 10% da população mundial, enquanto 90% da população mundial, principalmente em países em desenvolvimento, permanece sem atendimento de saúde. As drogas necessárias para prevenir ou combater doenças tropicais fazem parte da categoria de drogas órfãs. As empresas não têm interesse em realizar pesquisa e desenvolver essas drogas, uma vez que não há incentivos. Problemas de saúde desprezados incluem tuberculose, malária, oncocercose, filariose e mordidas de cobra. A tuberculose (TB) desapareceu quase que completamente do mundo desenvolvido. Entretanto, ela se tornou uma ameaça mais séria nos países em desenvolvimento por que evoluiu e tornou-se resistente a multidrogas e até a drogas extensivas perigosas.

Muitos países desenvolvidos estão fazendo investimentos públicos e privados em produção de conhecimento e inovação para competirem com a concorrência. No sistema capitalista, o conhecimento e a tecnologia se tornaram produtos de venda. Investimento em pesquisa, desenvolvimento e produção é feito visando ao alto retorno. A maximização do lucro leva a um estabelecimento de preços com base no nível de necessidade do produto e na capacidade de consumo que o consumidor final tem. Se a tecnologia é necessária, os países que importam conhecimento precisam usar seus recursos limitados para comprá-la a preços altos.

Os países em desenvolvimento deveriam tentar desenvolver sua própria pesquisa competitiva. Sociedades menos avançadas lutam para produzir conhecimento de ponta a fim de competirem ou apenas sobreviverem. Por vezes, elas precisam ter força para enfrentar fortes ameaças e, com isso, elas se arriscam. Tal situação ocorre principalmente em países em desenvolvimento, nos quais as universidades formam uma parte integrante da sociedade. Em sociedades desenvolvidas, forças políticas tendem a estar em equilíbrio. Podem ser observados posicionamentos governamentais diferentes em relação às universidades. Em países com governos autocráticos ou ditatoriais, é solicitado que as universidades encontrem maneiras de apoiar políticas que já foram estabelecidas pelo governo. Algumas vezes, as universidades são usadas para justificar ações do governo. Muitos governos, porém, são suficientemente inteligentes para perceber o benefício de permitirem autonomia para as universidades em liberdade acadêmica, a fim de formularem melhores políticas públicas.

Em resumo, é necessário que alguns países se encarreguem de fazer a pesquisa essencial, inclusive aquela para aplicação local da comunidade global de conhecimento; pesquisa para compreender a sua própria situação e seus problemas; pesquisa orientada

a problemas; pesquisa sobre políticas; pesquisa de sistemas e pesquisa de operação. Muitas sociedades requerem pesquisa para encontrar soluções para problemas órfãos negligenciados por esforços globais. Algumas sociedades mantêm sua supremacia investindo em pesquisa e inovação. Sociedades menos avançadas lutam para produzir conhecimento de ponta a fim de competir ou ao menos sobreviver. Em algumas, o processo de pesquisa é empregado como ferramenta educacional com o objetivo de desenvolver recursos humanos e fortalecer a comunidade. As universidades podem servir como agentes confiáveis da sociedade e atender às necessidades dessa última. Elas também podem se engajar com responsabilidade nos esforços por direitos humanos e justiça social. Em muitas sociedades, instituições de IES e acadêmicos têm um papel essencial ao estimular a sociedade para que preserve valores e ao estabelecer novos padrões.

7.4

IMPLICAÇÕES ÉTICAS, AMBIENTAIS E SOCIAIS DOS DESAFIOS DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA PARA O FUTURO

Sheila Jasanoff³¹

O século XX viu uma expansão maciça e, por vezes, uma intrusão forçada da ciência e da tecnologia em todos os aspectos da vida humana: transporte, educação, comunicação, comércio, agricultura, reprodução humana, medicina, energia, exploração do espaço e do oceano e, naturalmente, a guerra. Uma tarefa premente para o século XXI é promover capacidades humanas de modo que absorvam, examinem criticamente e reflitam sobre esses desenvolvimentos recentes.

A tarefa não será fácil. Os obstáculos incluem entendimentos imperfeitos em contínua revolução sobre a natureza das questões: barreiras estruturais à inovação dentro das universidades e outras instituições de ES; e uma pronunciada falta de recursos humanos adequadamente treinados. Esses problemas se tornaram piores em sociedades tecnologicamente avançadas devido a uma cultura de avaliação a curto prazo economicamente impulsionada, que valoriza imediatos retornos materiais em detrimento de ganhos

³¹ Sheila Jasanoff (2008) Ethical, environmental and social implications of science and technology: challenges for the future, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

menos tangíveis, tais como a produção de cidadãos letrados, eticamente conscientes e politicamente engajados. Além disso, a pesquisa na universidade está cada vez mais ligada a empreendimentos comerciais que oferecem benefícios sociais, mas também ameaçam a independência e a integridade da ciência e criam incentivos para a má conduta ética. Para superar esses problemas são necessárias habilidade e liderança, bem como imaginação e desejo de aprender a partir das experiências dos outros.

EM BUSCA DO PROGRESSO: RISCOS IMPREVISTOS E CONSEQUÊNCIAS INVOLUNTÁRIAS

A maioria das implicações relevantes da ciência e da tecnologia para o desenvolvimento humano pode ser agrupada sob um ou mais dos três tópicos seguintes: a ética, o meio ambiente e o social. Cada título, porém, inclui diversas questões. A consciência sobre elas tem se tornado cada vez mais clara e expandida, acompanhando avanços em ciência e tecnologia. Mapear esses domínios intelectuais fornece uma base para pensar sobre o que as universidades estão atualmente fazendo para incrementar o conhecimento e a educação em cada área e, também, quais tarefas temos pela frente.

ÉTICA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Desde a destruição de Hiroshima e Nagasaki, no final da Segunda Guerra Mundial, que resultou em devastação e perdas de vidas em escalas inimagináveis, os cientistas têm tido bem presente o potencial catastrófico das suas indagações sobre a natureza. As respostas públicas a esses eventos incluem o surgimento de novas sociedades profissionais comprometidas com pesquisa ética, novas políticas governamentais para a avaliação tecnológica e, na academia, o surgimento da área de ética biomédica. A expansão global da ciência e da tecnologia, porém, tem implicações éticas que não cabem dentro de subdivisões específicas, tais como a bioética ensinada apenas na faculdade de medicina. Além disso, questões éticas não podem se limitar a áreas específicas da ciência como pesquisa sobre sujeitos humanos. Novas tecnologias tais como a engenharia genética, a inteligência artificial e as nanotecnologias – tanto por si só ou em conjunto na forma do que hoje se chamam tecnologias convergentes – dá origem a preocupações que, em muito, transcendem as agressões à vida humana e à dignidade que instigavam anteriormente preocupações sobre a ética da ciência e tecnologia. Paralelas a essas questões, estão novas preocupações

éticas sobre as maneiras pelas quais as sociedades humanas deveriam coexistir com outras espécies e explorar os recursos do mundo. A ética, nesse sentido, alimenta as preocupações ambientais que são o segundo maior legado dos sólidos investimentos em ciência e tecnologia do século XX.

CIÊNCIA, TECNOLOGIA E O MEIO AMBIENTE

Os anos 60 foram uma década de crescente conscientização ambiental, juntamente com uma maior consciência dos riscos produzidos pelo homem no desenvolvimento científico e tecnológico. Na década de 70, ficou claro que os currículos das universidades precisavam reagir a essa violenta investida do conhecimento. O termo “meio ambiente” tornou-se um guarda-chuva embaixo do qual nova pesquisa e programas de ensino começaram a se reunir. Na ECO’92, no Rio de Janeiro, Brasil, ficou claro que as novas ferramentas conceituais para compreender os fenômenos ambientais em escala planetária – tais como sustentabilidade, vulnerabilidade e precaução – exigiam uma colaboração inédita entre todas as áreas do conhecimento. Estudos ambientais foram feitos em contextos onde predominavam perspectivas disciplinares e o conservadorismo em relação a nomeações e promoções ergueram barreiras contra estudiosos que trabalhavam para a definição de problemas que não estavam sedimentados em disciplinas tradicionais.

CIÊNCIA, TECNOLOGIA E A SOCIEDADE

Apesar das inadequações, as implicações éticas e ambientais da ciência e da tecnologia ganharam um reconhecimento mais sistemático dentro das universidades do que suas implicações sociais mais nebulosas, mas não menos perturbadoras. Uma razão talvez seja que a má conduta ética e o dano ambiental podem ser reconhecidos sem se questionar a natureza ou os objetivos da própria ciência. Um importante desenvolvimento intelectual do século XX foi o reconhecimento de que a ciência e a tecnologia não independem de influências humanas, mas são elas próprias instituições sociais afetadas por – e incorporando – ideologias, entusiasmos e preconceitos de períodos nos quais elas foram constituídas. A ideia de que a ciência é livre de valores ou de que os fatos podem ser separados de valores foi colocada em questão pelo trabalho de pessoas como o filósofo Thomas Kun que estabeleceu que a ciência é sempre desenvolvida dentro de limitações de paradigmas sociais historicamente específicos.

As tecnologias incorporam, com clareza ainda maior, escolhas de objetivos que refletem suposições culturais anteriores sobre o que era desejado ou possível de alcançar na sociedade. As leis de propriedade intelectual do ocidente, por exemplo, concordam com a teoria do valor-trabalho e premiam as contribuições de autores individuais ou inventores que criam novos produtos. Esse regime legal deixa pouco espaço para proteger conhecimento coletivo endógeno ou outros que não podem ser atribuídos a um único ato ou momento criador.

Quanto aos aspectos éticos e ambientais da ciência e da tecnologia, as universidades têm respondido às percepções de mudança da ciência e da tecnologia como instituições sociais, e às funções de formação na sociedade. Essas respostas, porém, não têm sido sistemáticas, mas díspares institucional e culturalmente e distribuídas de forma desigual entre os países e dentro deles. Para enfrentar esses desafios de forma positiva, as universidades precisarão desenvolver um senso mais bem informado historicamente das suas missões institucionais, não apenas como incubadoras para a produção de novo conhecimento científico e *know-how* tecnológico, mas também como ambientes para desenvolver capacidades para análise crítica, reflexão crítica e cidadania democrática. Um breve exame da função da mudança das sociedades em relação à ciência e a tecnologia indica por que é necessário tal autoexame institucional.

OS PAPÉIS DA UNIVERSIDADE: DA TORRE DE MARFIM AO CONTRATO SOCIAL, E MAIS ALÉM

Só depois do amadurecimento da revolução industrial, o entendimento científico começou a ser tratado em conjunto com a inovação tecnológica para fins comerciais. Muito mudou com as guerras mundiais do século XX. O Projeto Manhattan e a bomba atômica, bem como o sucesso dos antibióticos, do radar, da computação e da Revolução Verde, convenceram os governos a financiarem a ciência baseada nas universidades como a esperança de gerarem benefícios para a sociedade na paz e na guerra. Em um tácito contrato social com a ciência e tecnologia, governos e também posteriormente doadores privados, concordaram em apoiar a pesquisa científica nas universidades, entendendo que incrementar conhecimento conduziria a novas invenções, mais empregos e níveis melhores e riqueza para todos. Conceitualmente, os cientistas continuaram a insistir por uma divisão entre pesquisa “pura” ou “básica” e “aplicada”. Na prática, essa divisão se tornou cada vez menos nítida.

As universidades hoje são agentes pró-ativos na produção de novo conhecimento e no estímulo a sua disseminação para o comércio e para políticas. Alguns aplaudem esse desenvolvimento por levar a uma era que vem sendo chamada de produção científica “Modo 2”, na qual os pesquisadores são responsabilizados por satisfazer as necessidades da sociedade. Outros apontam que a perda de independência em universidades falidas abriu caminho para a corrupção pessoal e institucional e para permitir que o que é moda em vez de o que é significativo dite os rumos da pesquisa. Por sua natureza, essas disputas não se prestam a uma solução fácil ou definitiva.

O principal objetivo para as universidades é manter acessíveis espaços institucionais nos quais preocupações como essas podem ser articuladas, estudadas e debatidas abertamente. Um número crescente de universidades aceitou o desafio através de programas para o estudo de ciência, tecnologia e sociedade. Por enquanto, programas desse tipo estão apenas “gotejando” onde deveria haver uma “inundação”.

As universidades são espaços de reflexão e criação. Praticamente todas as formas de criatividade humana são fomentadas em instituições de educação superior (IES). As universidades, porém, são também incumbidas de desenvolver discursos críticos e estruturas analíticas através dos quais as sociedades humanas podem continuamente difundir os produtos da sua genialidade. Dessa forma, a política faz jus a sua própria ciência e teoria; a economia analisa o mercado; a sociologia e a antropologia examinam a sociedade e a cultura humana; e as artes criativas transmitem seus próprios modos de crítica. Entretanto, apesar de estar no centro da organização do mundo contemporâneo, a ciência e a tecnologia ainda não comandam recursos intelectuais da mesma forma, para a reflexão crítica na forma de departamentos, corpo docente, apoio aos estudantes e financiamento à pesquisa. Globalmente, menos de 1% do 1% de todos os recursos gastos com ciência e tecnologia é destinado a levar a sério suas implicações éticas, ambientais e sociais.

Dada a função ampla, ambígua e difusa da sociedade e da tecnologia na vida humana, essa lacuna entre produção e reflexão é apenas uma das tantas que as universidades precisam preencher com urgência. Por todas as razões mencionadas anteriormente, o primeiro passo é reconhecer que “ciência, tecnologia e sociedade” é um tópico de pesquisa e ensino que exige atenção com urgência. O segundo passo é disponibilizar recursos institucionais para seu estudo e pesquisa sistemáticos.

REFERÊNCIAS

- Arctic Council (2004) *Arctic Climate Impact Assessment Policy Document*. Issued by the Fourth Arctic Council Ministerial Meeting. Reykjavik.
- Bauman, Z. (2000) *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1992) *Risk Society: Towards a New Society*. London: Sage.
- Beck, U. (1996) Risk, society and the provident state. In: U. Beck, B. Szerszynski and B. Wynne (eds), *Risk, Environment and Society: Towards a New Ecology*. London: Sage.
- Beck, U. (2006a) *Power in the Global Age*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2006b) *The Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press.
- Borrero, Alfonso (2002) *Simposio permanente sobre la universidad*. Bogotá, Colombia: FES-ASCUN-ICFES.
- Bourn, D. McKenzie, A. and Shiel, C. (2006) *The Global University: The Role of the Curriculum*. London: Development Education Association.
- Capra, F. (1996) *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. New York: Anchor.
- Carlson, S. (2006) In search of the sustainable campus, *The Chronicle of Higher Education*, 53(9).
- Clark, B.R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation* (1st ed.). Oxford; New York: Published for the IAU Press by Pergamon Press.
- Crocker, D. (2003) *Participatory Development: The Capabilities Approach and Deliberative Democracy*. Working Paper. Institute of Philosophy and Public Policy, Institute of Public Affairs. University of Maryland.
- Delanty, G. (2001) *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham The Open University Press.
- Delanty, G. (2006) The Cosmopolitan Imagination: Critical Cosmopolitanism and Social Theory, *British Journal of Sociology*, 57(1) pp. 25-47.
- Delors, J. (1996) *Learning: The Treasure Within. Report in UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Dias, M-A. (2005) *Social Commitment of the Universities Against the Commercialization Attempts*. Barcelona (Technical University of Catalonia): document written for the meeting of Nobel Prize winners on the social commitment of universities.
- Dietz, T., Ostrom, E. and Stern, P.C. (2003) The struggle to govern the Commons. *Science*, 302, pp. 1907-12.
- Duderstad, J.J. (2000) A choice of transformation for the 21st century university. *The Chronicle of Higher Education – Opinion and Arts*. 4 February.
- Etzkowitz, H. and Leydesdorff, L. (1997) *Universities in the Global Economy: A triple helix of university, industry and government relations*. London: Cassell Academic.
- Evans, P. (2004) Development as institutional change: the pitfalls of monocropping and the potentials of deliberation, *Studies in Comparative International Development (SCID)*, 38(4), winter, pp. 30-52.
- Fuller S. (1988) *Social Epistemology*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Gadamer, H-G. (1975) Hermeneutics and social science. *Cultural Hermeneutics*, 2, pp. 307-16.
- Grayling, A.C. (2004) What is the Good Life? *Journal of the Royal Society for the Arts*. July, pp. 36-7.
- ILO (2007) *Global Employment Trends*. Short report. Geneva: ILO, January.
- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) (2007) *Fourth Assessment Report (AR4 Overview)*. World Meteorological Organization (WMO) and United Nations Environment Programme (UNEP).
- Jandt, Fred E. (2007) *An Introduction to Intercultural Communication. Identities in a Global Community*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, p. 7.
- Korten, D.C. and Klaus, R. (1984) Introduction. In: D.C. Korten and R. Klaus (eds), *Contributions Toward Theory and Planning Frameworks*. West Hartford, CT: Kumarian Press.
- Marga, Andrei (1991) *Rationalitate, comunicare, argumentare*. Cluj, Romania: Dacia, pp. 251-75.
- Milbraith, L.W. (1989) *Envisioning a Sustainable Society: Learning our way out*. New York: State University of New York Press.
- Millennium Ecosystem Assessment (2005) *Ecosystems and Human Well-being*. 3 vols. Washington: Island Press/ London: Covelco.
- Mott, A. (2005) University education for community change: a vital strategy for progress on poverty, race and community building. Report. Washington: Community Learning Project.
- Norgaard, R.B. (1994) *Development Betrayed: The End of Progress and a Co-evolutionary Revisioning of the Future*. London: Routledge.
- Petrella, R. (2003) Le mur mondial de la connaissance. In: Breton, G. and Lambert, M. (eds), *Globalisation et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*. Québec: Presses de l'Université Laval and UNESCO, pp. 139-48.
- Pettitt, J. and Wheeler, J. (2005) Developing rights? Relating discourse to context and practice. *IDS Bulletin*, 36, pp 1-8.
- Raskin, P.D. (2000) Bending the curve: toward global sustainability. *Development*, 43, pp. 67-74.
- Ravetz, J. (2006) When communication fails: a study of failures of global systems. In: Guimarães Pereira, A., Guedes Vas, S. and Tognetti, S. (eds) *Interfaces between Science and Society*. Sheffield, UK: Greenleaf.
- Readings, B. (1996) *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Riva, Kastoryano (2005) (ed.), *Quelle identité pour l'Europe? Le multiculturalisme à l'épreuve*. Paris: Presse de la Fondation Nationales des Sciences Politiques, p. 21.
- Scott, P. (2006) Internationalising higher education – a global perspective. In: Kishun, R. (ed.) *The Internationalization of Higher Education in South Africa*. Durban: International Education Association of South Africa, pp. 13-29.
- Sen, A. (1999) *Development as Freedom*. New York: Anchor Books.
- Slaughter, S. and Leslie, L.L. (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Sterling, S. (2004) Higher education, sustainability, and the role of systemic learning. In: Corcoran, P.B. and A.E.J. Walls *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise, and Practice*. Netherlands: Springer, pp. 49-70.

- Stokes, D.E. (1997) *Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Task Force on Higher Education and Society (2000) *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Washington, DC: World Bank.
- Tünnermann, C. (2000) *Universidad y Sociedad*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Ubuntu (World Forum of Civil Society Networks) (2006) *Reforma en profundidad de las organizaciones internacionales*. Geneva, November.
- Weaver, P., Jansen, L., Van Grootveld, G., Van Spiegel, E. and Vergragt, P. (2000), *Sustainable Technology Development*, Sheffield, UK: Greenleaf Publishing, p. 256.
- Wolf, M. (2004) *Why Globalization Works*. New Haven and London: Yale University Press.
- Yankelovich, D. (1991) *Coming to Public Judgment: Making democracy work in a complex world*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.

II.2 PERSPECTIVAS REGIONAIS

Este estudo sintetiza as perspectivas regionais sobre o papel da educação superior (ES) para o desenvolvimento humano e social e a Pesquisa Delphi “Higher Education for Social and Human Development” que faz parte do relatório *Higher Education in the World, New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Developments*. As principais fontes usadas são “Overview of regional perspectives on the role of higher education in social and human development” (Bikas Sanyal e Francisco López Segrera, 2008), as conclusões da pesquisa Delphi (Josep Lobera e GUNI Secretariat, 2008) e os trabalhos regionais do relatório que detalham as perspectivas das regiões, conforme percebidas pelos autores. Estes trabalhos são: “Higher education for social and human development in Asia and the Pacific: new challenges and changing roles” (Wang Yibing, 2008); “The role of higher education for human and social development in the United States and Canada” (Budd L. Hall e Cornelia Dragne, 2008); “The role of higher education for human and social development in the Arab States” (Mohaya Zaytoun, 2008); “The role of higher education for human and social development in Latin America and Caribbean” (Axel Didriksson, 2008); “The role of higher education for human and social development in Europe” (Anne Corbett, 2008). Este estudo reflete os pontos de vista dos autores e os resultados da pesquisa Delphi, em alguns casos quase que literalmente. O leitor pode ter acesso à riqueza e a nuance dos trabalhos originais dos autores no Relatório *Higher Education in the World III. Higher Education: New*

Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development.

As perspectivas regionais publicadas no Relatório se baseiam nas seguintes questões:

1. Qual tem sido a situação da educação superior na região desde que a “World Conference on Higher Education” (WCHE) foi realizada em 1998?
2. Qual foi o impacto dos desafios políticos, sociais, econômicos e tecnológicos da globalização na região, em relação ao desenvolvimento humano e social?
3. Como poderia a educação superior contribuir para o desenvolvimento humano e social na região?

Cada uma dessas questões inclui as seguintes regiões: a África subsaariana, os Estados Árabes, Ásia – Pacífico, Europa, América do Norte (Estados Unidos e Canadá), América Latina e o Caribe. Os países dentro de cada uma dessas regiões obviamente oferecem respostas muito diversificadas para essas três questões. Essa variação se refere não apenas aos contextos geopolíticos e socioeconômicos, mas também ao tamanho da população, ao grau de desenvolvimento humano conforme definido pela UNDP, e à proporção e às características do setor de educação superior. Abaixo estão dados estatísticos fornecidos pela UNESCO (população e matrículas)¹ e pela UNDP (índice de desenvolvimento humano)² para dar uma ideia da natureza e da extensão desta variação intrarregional. Nesta síntese mantivemos os dados originais usados pelos autores nas suas perspectivas regionais. Também incluímos dados atualizados nos Apêndices.

Nos 45 países da África subsaariana, a população total variou entre 80.000 no Seychelles e 129 milhões na Nigéria; nos 20 Estados Árabes, entre 716.000 no Bahrain e 73 milhões no Egito. Nos 51 países da

¹ *Global Education Digest*, UNESCO Institute for Statistics.

² *Human Development Report 2006*, UNDP, New York.

região Ásia-Pacífico, variou entre escassos 1000, tanto em Niue como em Tokelau, e 1,3 bilhões na China; nos 44 países da Europa, variou entre 28.000 em San Marino e 144 milhões na Rússia; nos dois países da América do Norte, entre 32 milhões no Canadá e 295 milhões nos Estados Unidos; e nos 41 países da América Latina e no Caribe, entre 4.000 em Mont Serrat e 184 milhões no Brasil.

O índice de desenvolvimento humano variou entre 0.311 em Níger (o mais baixo no mundo, classificado em 177º lugar) e 0.842 em Seychelles (em 47º lugar na África subsaariana); 0.492 no Yêmen (em 150º lugar) e 0.859 no Bahrain (em 39º lugar) nos Estados Árabes; entre 0.527 no Nepal (em 138º lugar) e 0.957 na Austrália (em 3º lugar) na região Ásia – Pacífico; entre 0.694 em Moldava (em 114º lugar) e 0.965 na Noruega (em 1º lugar) na Europa; entre 0.950 no Canadá (em 6º lugar) e 0.948 nos Estados Unidos (em 8º lugar) na América do Norte; e entre 0.482 no Haiti (em 154º lugar) e 0.879 em Barbados (em 31º lugar) na América Latina e Caribe.

O número de matrículas variou entre 1.500 na Gâmbia e 633.000 na África do Sul, na África subsaariana; entre 1.100 em Djibouti e 2.5 milhões no Egito; entre 500 em Palau e 19.4 milhões na China; entre 300 em Andorra e 8.6 milhões na Rússia; entre 1.3 milhões no Canadá e 16.9 milhões nos Estados Unidos; e entre 700 em Belize (e apenas 10 nos territórios das Ilhas Turcas e Caicos) e 4 milhões

no Brasil, nas regiões da América Latina e do Caribe.³

QUESTÃO 1. QUAL TEM SIDO A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO DESDE A REALIZAÇÃO DA WCHE EM 1998?

Um acesso mais amplo à educação superior por mérito foi um dos maiores objetivos estabelecidos na Declaração da WCHE em 1998. Desde então, as várias regiões progrediram em ritmos diferentes. O amplo acesso à ES é um elemento importante para o desenvolvimento social e humano, e a distribuição entre estudantes do sexo masculino ou feminino é um aspecto social importante no desenvolvimento. Começamos nossa análise por esses dois aspectos.

As matrículas em âmbito mundial passaram de 92 milhões em 1999, com 44.2 milhões de mulheres, para 132 milhões em 2004, com 65.3 milhões de mulheres. A taxa mundial de participação na ES, medida pela taxa bruta de matrículas (GER = Gross Enrolment Ratio) corresponde ao número total de matrículas dividido pela população total em idade relevante, cresceu de 18% para 24% entre 1999 e 2004. Durante o mesmo período, o índice de paridade de gênero (GPI = GER feminino/GER masculino) cresceu entre 0.97 para 1.03, com as mulheres superando os homens em termos de participação.

TABELA 1

Número médio de matrículas por região, GER e GPI (1999 e 2004)

Região	1999			2004			1999		2004		1999		2004	
	Matrículas						GER Total				GPI			
	Total		Feminino		Total		Total		Total		Total		Total	
Estados Árabes	5,165,102	2,146,236	**	6,519,997	3,104,275	**	19		21	0.74	**	0.94	**	
Europa Central e Oriental	12,960,439	6,930,388	**	18,517,288	10,137,470		39	**	54	1.18	**	1.24		
Ásia Central	1,278,741	609,876	**	1,883,736	956,126		19	**	25	0.91	**	1.04		
Ásia Oriental e o Pacífico	22,809,230	9,493,132	**	39,397,161	17,882,449		14		23	0.74	**	0.88		
América Latina e o Caribe	10,662,525	5,619,533		14,869,644	7,973,367		21		29	1.12		1.17		
América do Norte e Europa Ocidental	28,240,250	15,304,602		32,951,513	18,359,176		61		70	1.23		1.31		
Sul e Oeste da Ásia	...	...		15,390,226	6,091,718		...		10	...		0.7	
África Subsaariana	2,133,275	858,935	**	3,338,427	1,271,189		4		5	0.67	**	0.62		

(**) UNESCO/Institute for Statistics Estimate

(...) Dado não disponível

Fonte: UNESCO/Institute for Statistics Estimate

³ Global Education Digest 2007, UNESCO Institute for Statistics.

A ES de “massa” é definida como uma GER acima de 15%. Em nível mundial, a ES atingiu esse estágio com um GER de 24%, enquanto que na África subsaariana e na Ásia do sul e do oeste ainda é elitista, com escassos 5% e 10%, respectivamente. Na América do Norte e na Europa, a ES atingiu um “nível universal”, com um GER de mais de 50%, enquanto que nos Estados Árabes, na Ásia ocidental e no Pacífico, e na América Latina e no Caribe essa taxa também está no estágio “de massa”, com GERs de 21%, 23% e 29%, respectivamente.

A paridade de gênero melhorou de forma significativa em nível mundial, com as mulheres superando os homens, em termos de participação. As mulheres estão melhores na Islândia, com um GPI de 1.78, seguida pela sub-região caribenha com 1.70. Em termos de região, elas estão no melhor nível na América do Norte e Europa, conjuntamente, onde o GPI é de 1.31 seguido pela sub-região do Pacífico (1.27), Europa Central e Oriental (1.24), a América Latina (1.17) e a Ásia central. Em todas as outras regiões, há um domínio do sexo masculino. As mulheres estão menos favorecidas na África subsaariana, com um índice de 0.62, seguido pela Ásia do Sul e Oeste (0.70). Entre as regiões, tem havido um significativo aumento nos Estados Árabes, com um GPI aumentando de 0.74 para 0.94, entre 1999 e 2004.

Na **África subsaariana**, as IES entraram em crise nas décadas de 80 e 90, devido ao grande número de matrículas, escassez de financiamentos, baixa qualidade, falta de relevância, tumultos e protestos nos campi. Em 1998, a UNESCO e a WCHE auxiliaram para que fosse dada maior atenção a esse problema, mas diversos anos se passaram antes que significativos recursos fossem mobilizados para a revitalização da ES. Numerosas iniciativas foram lançadas na região, entre as quais: um programa de US\$ 200 milhões, denominado “Parceria com a Educação Superior na África”, em 2000; um projeto de parceria de dez anos e US\$ 5 bilhões, denominado “Renovando a Universidade Africana” em 2005; a Associação Africana de Universidades lançou um programa de quatro anos e US\$ 20.4 milhões, “Core Programme”, em 2005. Tais iniciativas estão mobilizando parcerias em desenvolvimento na África, a fim de produzir reformas na ES e promover desenvolvimento social e humano na região. Entretanto, a deterioração da infraestrutura, a “fuga de cérebros” e o alto número de vagas nas universidades são fatores importantes que impedem o desenvolvimento da ES nessa região.

Nos **Estados Árabes**, além da questão de acesso mencionada acima, o desenvolvimento pós WCHE se caracteriza por reduzidos gastos públicos com a ES, incrementando mecanismos de mercado, deterioração

da qualidade, desigualdade de gênero em cargos de ensino, proliferação de fornecedores diversificados, e menor ênfase em pesquisa e inovação. Conforme Zaytoun afirma, o crescimento acelerado de matrículas de estudantes não foi acompanhado, em muitos casos, por um correspondente aumento no número de posições de ensino ou melhorias significativas nas condições de trabalho e níveis salariais.

Na **Ásia e Pacífico**, além da questão de acesso mencionada acima, desde a WCHE, a maioria dos sistemas passou por mudanças significativas, de ES de “elite” para ES de “massa”, ou seja, com aumentos em ES privada, corporatização, mobilidade entre fronteiras, e preocupação com equidade social e questões mais amplas de desenvolvimento humano. A autonomia da universidade tem sido o ponto fraco na ES da região. De acordo com Wang Yibing, a pior situação nessa região foi encontrada nos países que adotaram o modelo econômico soviético. Ali, as universidades constituíam parte do governo e tinham pouca autonomia. Essa questão ainda não foi resolvida em muitos desses países nos dias de hoje.

Na **Europa**, o fato mais marcante sobre ES em geral, na última década, é a mudança de percepção política das universidades. No início dos anos 90, os governos nacionais consideravam as universidades difíceis de gerir, dispendiosas para financiar e, aparentemente, classificadas muito atrás das universidades dos EUA e do Japão. Entretanto, dez anos depois da WCHE, atingiram um nível notável de importância política em níveis nacionais e europeus. Elas são claramente identificadas pela União Europeia e por muitos governos nacionais como uma parte crítica da solução para os desafios econômicos que a Europa enfrenta como um todo, à medida que atividades lucrativas ficam cada vez mais ligadas à riqueza que o uso do conhecimento pode gerar em escala global. Mesmo estando a Europa mais próxima dos objetivos sociais e de igualdade do WDHE do que muitos outros países desenvolvidos é necessário haver um elo mais explícito entre o Processo da Bolonha e a agenda do WDHE.

Na **América do Norte** foram estabelecidas diretrizes claras na última década, apoiando uma perspectiva humanista de ES, na qual aspectos ecológicos, culturais e éticos foram tão valorizados como aspectos econômicos. Os objetivos da WCHE estão sendo seguidos através de um maior acesso por parte de estudantes desprivilegiados e não tradicionais, como aborígenes, pessoas com incapacidade e grupos minoritários; programas oferecidos em línguas de minorias; programas para adultos e de educação continuada; e pesquisa interdisciplinar que integra ciências sociais e naturais com ciências e engenharia. O uso de TICs nas IES está promovendo transparência,

senso de responsabilidade e atividades extramuros, tornando a ES acessível para aqueles que antes não tinham acesso.

Na **América Latina e Caribe**, a adoção de uma estrutura teórica baseada em consenso para transformar a ES da região foi um dos principais resultados da Conferência Regional da América Latina e do Caribe de 1966, o Plano de Ação e também a WCHE. Em um nível mais alto, isso implica uma visão geral sobre como transformar as IES através de avaliação institucional, objetivando melhores sistemas de gerenciamento e finanças e igualdade de acesso como prioridade-chave. Contudo isso também implica muito mais: as universidades deveriam atuar como agentes-chave na transformação da sociedade, através da construção de alternativas viáveis, no meio da complexidade e da incerteza de uma crise de paradigmas e alternativas. De acordo com Didriksson, as maiores contribuições da WCHE na América Latina e no Caribe foram no âmbito de cooperação internacional, construção de redes, de inovação e internacionalização da ES. A IESALC-UNESCO tem desempenhado um papel fundamental nesse sentido. Didriksson aponta como características da ES o rápido crescimento da privatização, a falta de acesso para os mais pobres e o baixo GER – embora tenha melhorado – em comparação com países desenvolvidos.

QUESTÃO 2. QUAL TEM SIDO O IMPACTO DOS DESAFIOS POLÍTICOS, SOCIAIS, ECONÔMICOS E TECNOLÓGICOS, EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E HUMANO?

As maiores diferenças entre as regiões têm sido em relação ao impacto da globalização. Nos países desenvolvidos da Europa e da América do Norte, as tendências de globalização, em geral, são percebidas de forma otimista. Em regiões que incluem países menos desenvolvidos – África subsaariana, os Estados Árabes, América Latina e o Caribe – nota-se uma visão bastante preocupada com os problemas e desafios colocados pela globalização, enquanto que na região Ásia-Pacífico a maioria das pessoas tem uma visão eclética do impacto da globalização, em relação ao desenvolvimento social e humano. De acordo com Deepak Nayyar (2008), “É nítido que a globalização tenha sido associada com consequências simultâneas, porém assimétricas para países e pessoas... Consequentemente, as percepções sobre globalização dependem de quem você é, o que você faz e onde você mora. Alguns enfocam os benefícios e as oportunidades. Outros enfocam custos e perigos. Ambos estão certos em termos do que eles veem mas ambos estão errados em termos do que eles não veem”.

De acordo com Mohamedbhai (2008), embora a globalização tenha sido positiva em muitos países em desenvolvimento, existe uma preocupação real e genuína de que países mais pobres da África subsaariana não se beneficiaram com esses processos: “Há hoje um consenso mundial de que o desenvolvimento sustentável global não pode existir se a África subsaariana permanecer subdesenvolvida, de que a região precisa ser assistida, e de que a ES pode desempenhar um papel significante para melhorar a situação”.

Zaytoun (2008) afirma que a maioria dos Estados Árabes não reagiu de forma satisfatória aos avanços da ciência e da tecnologia trazidos pela globalização: “A economia árabe, perante a globalização, carece de muitos aspectos de uma economia com base em conhecimento que pode desenvolver, promover e recompensar a alta produtividade, a pesquisa científica e a inovação”. Enquanto setores agrícolas e de serviços absorvem 83.1% da força de trabalho árabe, a indústria – que tem potencial tanto para progresso tecnológico como para a criação de empregos produtivos – emprega apenas 16.9%.⁴ Além disso, as economias árabes não satisfizeram as expectativas de uma taxa de crescimento alta e sustentável. Na verdade, o percentual da população que vive com menos de US\$ 2 por dia cresceu de 24.8% para 29.9% entre 1990 e 1998. Existe uma percepção de que a globalização possa criar problemas em relação a questões tais como equidade, financiamento, desenvolvimento econômico social e humano. Os desafios da globalização para a soberania nacional e regional também estão em jogo.

Na região **Ásia – Pacífico**, o rápido crescimento econômico tem sido acompanhado de crescentes desigualdades; maior consumismo decorrente de degradação ambiental, e grande sucesso econômico têm sido acompanhados de maior concorrência por recursos. Conforme Wang Yibing, muitos dos responsáveis pelas políticas das regiões estão mais preocupados com a crise de valores do que com o excedente ou o déficit comercial. O debate sobre valores que incluem advertências sobre a perda de identidades culturais, nacionais ou endógenas, ou ainda dos valores asiáticos, começou logo que os governos passaram a adotar políticas liberais para enfrentar a globalização econômica. Esse debate sempre acende controvérsias entre o leste e o oeste, e entre diferentes países da própria região, com relação a questões fundamentais tais como a definição de valores asiáticos, de valores ocidentais ou de uma específica identidade nacional; modernização versus

⁴ Arab League (2006) *Arab Unified Economic Report*. Cairo, Egypt.

ocidentalização; lados positivos e negativos de ambos os valores; e assim por diante. O debate em economias em transição (isto é, em países que são ou foram socialistas) parece mais sério. A percepção de uma crise de valores na globalização da economia cria um desafio e um dilema para todas as autoridades educacionais com relação as quais valores deveriam ser ensinados e nutridos e como fazer educação moral e de valores servir a dois objetivos complementares: a modernização do país e a preservação da identidade nacional e tradição cultural.

A globalização é um tópico altamente controverso na **Europa**, afirma Cobertt (2008). A disputa é alimentada pelas incertezas geradas pela globalização – a interdependência das economias ao redor do mundo, impulsionadas pela liberalização de economias de mercado e custos menores de transporte e comunicação – e pelas ambiguidades quanto à localização de causa e efeito. “O caso da globalização é que a Europa, bem como o mundo todo, ficou mais rica nesse período; o bem estar humano, amplamente definido, vem melhorando desde o final da década de 80, enquanto diminui o número de pessoas vivendo em situação de pobreza. Entretanto, os contrários à globalização sofreram importante impacto político e amplo apoio público nos últimos anos. Na Europa, culpa-se a globalização pelo desaparecimento de tradicionais empregos na indústria; pela emergência de novas demandas dos consumidores, à medida que as sociedades bem sucedidas se tornam mais ricas; pela necessidade de uma sociedade com educação superior, para que essa economia continue se expandindo, em detrimento de outras necessidades educacionais; e pela emergência de disparidades geográficas e relacionadas à renda”.

Na **América do Norte**, percebe-se que a globalização transformou a cultura comunicativa. As instituições têm sido estimuladas a se adaptarem às demandas da economia com base em conhecimento, a fim de sobreviverem no mundo globalizado. A globalização leva a uma “fluidez vitalícia” entre escola e trabalho. As IES ocupam a melhor posição para tirar vantagem disso. Entretanto, no contexto norte-americano também existem desafios que a educação superior enfrenta, devido à globalização. Esses desafios dizem respeito à maior ênfase que impõem ao valor econômico da educação, dando prioridade aos negócios e à indústria, ao “corporativismo” e “capitalismo acadêmico”, percebidos de forma desarmônica com o desenvolvimento social e humano. De acordo com Didriksson, a globalização tem tido um efeito essencialmente negativo na região da **América Latina e Caribe**. A globalização beneficiou alguns desses países, mas impôs novas assimetrias que, em vez de estimular o desenvolvimento de capacidades

locais na criação e difusão de conhecimento e estender a possibilidade de desenvolvimento com equidade, bloqueou essas possibilidades, fortaleceu a privatização, a desigualdade e o atraso em ES e pesquisa científica. Durante as últimas décadas do século XX, agora consideradas “as décadas perdidas”, toda a região foi afetada por uma das mais agudas crises econômicas da suas histórias. A situação persistiu até o final do século, embora pequenas variações fossem observadas, nunca houve total recuperação.

QUESTÃO 3. COMO PODERIA A EDUCAÇÃO SUPERIOR CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E HUMANO DA REGIÃO?

Na **África subsaariana**, a contribuição mais importante da ES para o desenvolvimento humano e social deveria ser o de formar capital humano e desenvolver a capacidade de enfrentar a globalização, tratar de questões de gênero, atingir os objetos do programa “Educação para Todos” e os objetivos de desenvolvimento do milênio (MDGs), fornecer os recursos humanos necessários (especialmente professores), enfrentar os desafios do HIV/AIDS através de meios relevantes que incluem programas de longo alcance, e diminuir a pobreza através de programas de desenvolvimento rural. De acordo com Mohamedbhai, as futuras funções, estratégias e ações que as IES e os governos deveriam adotar a fim de promover desenvolvimento social e humano na África subsaariana são os seguintes:

- A educação superior deveria ser reformada, motivada por garantia de qualidade tanto em níveis de sistemas como de instituição, com ênfase em maiores taxas de participação, programas multidisciplinares que incorporam elementos para o desenvolvimento social e humano, o ensino participativo, baseado em solução de problemas, o desenvolvimento de habilidades analíticas, pensamento crítico e independente, e o trabalho em equipe.
- A educação superior deveria tentar atingir os MDGs.
- A educação deveria resistir à comercialização e à comoditização. A educação superior privada e além-fronteiras deveria ser bem recebida, mas regulada.
- O Estado deveria identificar quais instituições são capazes e adequadas para realizarem pesquisa, priorizando pesquisa em ciência e tecnologia. As universidades deveriam enfatizar o desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa básica deveria ser enfatizada em áreas relevantes selecionadas.

- A educação superior na África deveria dar mais ênfase ao engajamento da comunidade.
- A educação superior na África deveria ser relevante tanto para a comunidade local como para a sociedade global. O serviço da comunidade deveria ser reconhecido da mesma forma que o ensino e a pesquisa. Docentes e discentes deveriam se envolver com programas de desenvolvimento em áreas rurais, e o conhecimento indígena deveria ser valorizado.
- As pesquisas deveriam ser trabalhadas em conjunto, e parcerias colaborativas deveriam ser criadas entre instituições e associações nacionais, regionais e internacionais. Os acadêmicos da diáspora africana deveriam se envolver nesses esforços.
- Os governos deveriam assumir maior responsabilidade, mas as instituições podem e deveriam oferecer apoio no futuro papel do setor, atuando democraticamente, promovendo justiça, e estabelecendo mecanismos apropriados para o diálogo e a solução de disputas.
- As instituições deveriam trabalhar em um ambiente pacífico e democrático; enfatizar transparência e credibilidade; estar livre de conflito, interferência e perseguição política; e oferecer um ambiente que leve à aprendizagem.

Nos **Estados Árabes**, a ES contribuiria para o desenvolvimento humano e social, principalmente oferecendo educação socialmente relevante, ensino aberto e a distância, enfocando questões relacionadas à qualidade da ES, enfatizando pesquisa e criação de conhecimento, melhorando as condições de trabalho para o corpo docente, a fim de reduzir a “fuga de cérebros”, planejando estratégias de emprego orientado para a ES, e regulando a implantação de novas instituições de ES. De acordo com Zaytoun, os futuros papéis, estratégias e ações que a ES deveria adotar a fim de promover desenvolvimento social e humano nos Estados Árabes são:

- A ES deveria trabalhar visando atingir os MDGs.
- A ES deveria promover a pesquisa.
- A ES deveria melhorar os currículos e métodos de ensino.
- A ES deveria usufruir de autonomia e liberdade acadêmica para desenvolver responsabilidade social.
- A ES deveria desenvolver pesquisa visando melhorar o nível da educação; a formação de professores qualificados e comprometidos socialmente; a elaboração de currículos apropriados e avaliar periodicamente o processo educacional e o desenvolvimento do corpo docente.
- A ES deveria gerar a vontade política para o tratamento de problemas locais; desenvolver cooperação intrarregional; enfatizar o progresso industrial, a fim

BOA PRÁTICA 1

Alcançar desenvolvimento sustentável através da transformação curricular em instituições de ensino superior.

LOCALIZAÇÃO: Sul da África

INSTITUIÇÃO: Southern African Development Community (SADC)

Seis universidades no sul da África participam de uma rede de instituições regionais que trabalham para incluir aspectos de desenvolvimento sustentável nos seus currículos. Essa iniciativa faz parte do Programa Regional de Educação Ambiental (REEP), criado pela *Southern African Development Community* (SADC) em 1997. Seu objetivo é fortalecer processos de educação ambiental nos 14 países da região.

Informações detalhadas podem ser obtidas em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=111>.

BOA PRÁTICA 2

Estabelecer um projeto de recursos educacionais disponíveis (*Open Educational Resources – OER*) na África do Sul.

LOCALIZAÇÃO: África do Sul

INSTITUIÇÃO: University of the Western Cape (UWC)

Recursos educacionais disponíveis (OER) consistem de material digital de ensino disponibilizado livremente e sem custos à comunidade. O projeto OER na *University of the Western Cape* (UWC) mostra que um número cada vez maior de IES reconheceu os benefícios de compartilharem seus conteúdos. O objetivo do projeto é permitir que estudantes, professores e membros da comunidade local e regional utilizem livremente os recursos desenvolvidos para ensino e aprendizagem na UWC. O projeto é a continuação de um trabalho social importante feito pela UWC, na luta por liberdade política na África do Sul.

Informações detalhadas podem ser obtidas em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=111>.

de criar uma demanda eficaz de P&D; reconhecer conhecimento tradicional; realizar pesquisa para ajudar na formulação de políticas públicas sólidas; implementar estratégias e procedimentos de avaliação para o desenvolvimento humano e social; e desenvolver alianças estratégicas entre fomentadores da pesquisa.

- A ES deveria promover a integração de disciplinas selecionadas, a criação de novas disciplinas, a introdução de aprendizagem ativa e participativa e o equilíbrio de educação “geral” e “profissional”, a fim de facilitar o desenvolvimento do indivíduo como um todo.
- A ES deveria assegurar que os membros do corpo docente, os estudantes e o público tivessem o direito à informação e à conectividade na internet, dessa forma, fortalecendo a comunidade acadêmica para que resista a pressões e interesses de fora, e

que seja capaz de se identificar com uma visão e uma agenda unificadas.

- A ES deveria formatar e implantar uma estratégia orientada ao emprego que combine habilidades empreendedoras com habilidades para o desenvolvimento social e humano.
- A ES deveria contribuir para que as desigualdades, em suas mais variadas formas, fossem superadas, incentivando a existência de oportunidades iguais para todos, dando poder às mulheres, promovendo os direitos humanos, ampliando o acesso à educação superior de qualidade, disseminando o conhecimento e a informação, regulando a privatização e a comercialização da educação superior, controlando a “monocultura” e a dominação de

língua estrangeira, equilibrando as motivações financeiras com as motivações sociais e de desenvolvimento humano, e, por último, mas não o menos importante, lidar com o fenômeno da globalização de forma a favorecer o país.

Na região Ásia-Pacífico, a transição da ES de “elite” para a de “massa”, e o crescimento da ES privada coloca desafios para o desenvolvimento humano e social. Dentre eles, os principais são a ideia de que a ES é um bem público, que possui mecanismos operacionais inadequados para atender a um ambiente externo em mutação, pela falta de autonomia institucional, interação insuficiente entre instituições de um lado e comércio e indústria de outro, e pela cultura poluída da academia e do campus. Para que a ES contribua para o desenvolvimento social e humano, são necessárias medidas de transformação nessas áreas. De acordo com Wang Yibing, as futuras funções, estratégias e ações que a ES deveria adotar, a fim de promover desenvolvimento social e humano na região na Ásia-Pacífico, são as seguintes:

- A ES deveria construir uma “cultura de paz” e ser um parceiro importante no “diálogo de civilizações”.
- A ES deveria treinar futuros líderes e educadores para desenvolver consciência política do público.
- A ES deveria oferecer soluções para problemas relativos ao desenvolvimento humano, social e ambiental.
- A ES deveria redefinir seu papel e se reposicionar, através de uma análise racional do princípio de participação de custos; recuperar a parte que lhe cabe no orçamento nacional; equilibrar seu papel econômico com seu papel no desenvolvimento social e humano; alertar as principais agências de empréstimo e doação sobre os efeitos negativos de ignorar a ES; e tentar influenciar políticos para que haja uma nova legislação ou a revisão de leis atuais, a fim de assegurar autonomia institucional e outros requisitos de sua nova função para o desenvolvimento social e humano.
- As IES deveriam reajustar sua visão e missão e “fomentar singularidade”, mantendo em vista sua vantagem comparativa em termos de localização, contexto ou tradições históricas e culturais, bem como seu compromisso com relação ao desenvolvimento social e humano.
- As IES deveriam submeter-se a um processo de reengenharia e adotar um ou mais modelos de aprendizagem do futuro, tais como “módulo único”, “aberto e a distância”, “dual”, “modelo misto” ou o modelo de universidades empresariais.
- As IES deveriam renovar e desenvolver seus currículos, a fim de satisfazer necessidades de desenvolvimento social e humano.

BOA PRÁTICA 3

Construir no próprio local.

LOCALIZAÇÃO: Bangladesh
INSTITUIÇÃO: BRAC University

A *BRAC University* é conhecida por incorporar sua experiência com o desenvolvimento humano e a redução da pobreza no seu currículo. Com raízes na sociedade civil, a Universidade oferece uma educação holística que estimula o pensamento crítico. A partir de sua experiência, a Universidade reconheceu a importância de incorporar no seu currículo acadêmico questões culturais, questões relacionadas ao desenvolvimento, bem como a importância de desenhar métodos que ajudam a manter elos entre o processo de aprendizagem e o mundo real.

<http://www.bracuniversity.net>

Informações detalhadas podem ser obtidas em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=101>.

BOA PRÁTICA 4

Experiência educacional na cooperação do desenvolvimento.

LOCALIZAÇÃO: Espanha
INSTITUIÇÃO: Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)

O Centro de Cooperação e Desenvolvimento (CCD) promove e apoia iniciativas voluntárias abertas a todos os membros da comunidade da UPC. Através do CCD, a Universidade oferece uma série de programas para desenvolver a educação especificamente destinada para engenheiros e técnicos. O CCD coordena esses programas com a ajuda de escolas de engenharia e organizações de cooperação para o desenvolvimento da engenharia.

<http://www.upc.es/ccd/>

Informações detalhadas podem ser obtidas em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=105>.

- As IES deveriam criar vontade política e estrutura institucional, e mobilizar recursos para desenvolver a capacidade de pesquisa do país, visando o desenvolvimento econômico social e humano.
- As IES deveriam promover cooperação internacional, especialmente trabalhando com organizações internacionais e regionais e agências, estabelecendo cooperação bilateral com instituições estrangeiras.

Na **Europa**, as contribuições importantes da ES para o desenvolvimento social e humano são o assunto de um crescente debate entre universidades em torno de questões tais como: a dimensão social da ES na Europa; a natureza do “bem público”; o papel internacional das universidades europeias; o papel que as universidades podem desempenhar em relação à solidariedade Norte-Sul, o desenvolvimento sustentável, a mudança climática e as prioridades de desenvolvimento pessoal. Todas as universidades europeias deveriam participar desse debate, e estratégias de reforma deveriam considerar os múltiplos papéis das universidades – tanto como reprodutoras de elite e de conhecimento, como agentes transformadores. A noção de conhecimento como propriedade privada é uma questão que as universidades em muitas sociedades da Europa Ocidental vêm discutindo nos últimos anos. Isso representa um papel fundamental do conceito que a universidade faz do conhecimento como um “bem sem rival” ou algo que é incrementado através do compartilhamento. A globalização faz com que o envolvimento das universidades europeias com essa questão seja ainda mais urgente. Na Europa, o corpo docente e alguns governos lutaram pela ideia de transformar o ensino e a pesquisa universitária em um bem público, que deveria estar incluído no Processo Bolonha. De acordo com Corbett, para que a ES contribua para o desenvolvimento social e humano, deveria ser dada atenção “às incertezas e opções relacionadas ao conhecimento em um contexto no qual as universidades têm cada vez mais consciência de globalização, conhecimento demonstrado pela mobilidade estudantil, conhecimento em termos de produção e conhecimento conforme legitimizado por um modelo universal”.

De acordo com Corbett, os futuros papéis, estratégias e ações que a ES deveria adotar, a fim de promover desenvolvimento social e humano na Europa, são os seguintes:

- Os direitos que os indivíduos têm para fazer uma escolha real dentre os vários tipos de ES deveria ser amplamente aumentado.
- Na Área de Educação Superior da Europa, deveria haver muitos sinais de prática comum, tais como sistemas de qualificações nacionais compatíveis, uso comum de créditos, tanto para transferência

BOA PRÁTICA 5

A experiência da Rede de Conhecimento Vivo.

LOCALIZAÇÃO: Europa

INSTITUIÇÃO: Living Knowledge Network

A Rede Internacional de Oficinas de Ciências (*Internacional Science Shop Network*) consiste de unidades de pesquisa que atuam como mediadores entre as universidades e a sociedade em geral. Ela trabalha para promover atividades, estimular aprendizagem mútua entre os participantes e difundir experiências de “pesquisa com base na comunidade” em todo mundo. Seu banco de dados permite que agentes sociais de todos os tipos sejam informados sobre o trabalho das diferentes oficinas de ciências e façam contato com elas.

<http://www.scienceshops.org/>

Informações detalhadas podem ser obtidas em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=116>.

BOA PRÁTICA 6

Grupo Condutor para a sustentabilidade – *Steering Group for Sustainability (SGS)*.

LOCALIZAÇÃO: Reino Unido

INSTITUIÇÃO: Kingston University

O objetivo desse Grupo Condutor para a Sustentabilidade é introduzir uma perspectiva orientada para a sustentabilidade na Universidade de Kingston. O Grupo é formado por membros de todas as seis faculdades, dos departamentos de serviços e do sindicato de estudantes da universidade. Suas áreas de atividades incluem gerenciamento ambiental do campus e processos para introduzir critérios de sustentabilidade no ensino e na pesquisa.

<http://www.kingston.ac.uk/eviroment/sgs.html>

Informações detalhadas podem ser obtidas em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=59>.

como para aproveitamento, e assim por diante.

- As universidades europeias deveriam ter um papel importante no cenário internacional, em função de seus valores democráticos e de direitos humanos intrínsecos, bem como sua tradição humanista, que é muito importante para o desenvolvimento humano e social.
- Questões como a dimensão social da ES, a natureza do “bem público” e o papel internacional das universidades deveriam ser prioridade.
- As universidades europeias deveriam contribuir com a solidariedade Norte-Sul, com o desenvolvimento sustentável, com a mudança climática e com o desenvolvimento pessoal dos cidadãos.
- O Conselho da Europa, em colaboração com a Carta Magna e os membros do Bolonha, deveria

BOA PRÁTICA 7

Projeto Participativo e Implantação do Plano de Sustentabilidade de 2015 da UPC.

LOCALIZAÇÃO: Espanha

INSTITUIÇÃO: Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)

Em 2005, a UPC deu início a um projeto de transformação institucional visando chegar à sustentabilidade por meio de uma estratégia cooperativa multianual, desenvolvida em conjunto com todos os acionistas da universidade. Em termos específicos, a estratégia trata de quatro desafios: participar e assumir compromisso com os desafios da sustentabilidade do ambiente local da UPC, nacional e internacional; incorporar os critérios de sustentabilidade em atividades de pesquisa da UPC, para garantir que todos os seus egressos apliquem esses critérios na sua prática profissional; e tornar a UPC uma instituição sustentável em todos os aspectos da sua operação.

<http://www.upc.edu/sostenible2015/upc-sostenible-2015/plan-upc-sostenible-2015>

Informações detalhadas podem ser obtidas em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=94>.

BOA PRÁTICA 8

Centro Lagoa para Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) para a educação de adultos.

LOCALIZAÇÃO: Portugal

INSTITUIÇÃO: Universidade do Algarve

O Centro Lagoa para Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), localizado na Universidade do Algarve, faz parte do sistema nacional de centros RVCC de Portugal. Portugal criou esse sistema em 2001 para identificar o conhecimento e a competência adquirida pelos adultos ao longo de suas vidas e de suas carreiras. O objetivo é que eles obtenham certificados de educação compulsória. Através do seu sistema de acreditação, o Centro Lagoa visa estimular membros das comunidades mais favorecidas econômica e socialmente a buscarem educação continuada.

<http://www.es.e.ualg.pt/crvcc/>

Informações detalhadas podem ser obtidas em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=109>.

estimular e acelerar a implantação de estratégias de ES para contribuir com o desenvolvimento social e humano.

- Os governos, docentes e discentes, e outros sócios deveriam se reunir por uma “nova estratégia internacional”, para explorar e identificar estratégias viáveis de ES, inclusive a internacionalização para um mundo mais sustentável, que poderia vir ao encontro do desenvolvimento social e humano. Essas estratégias de internacionalização eram determinadas não apenas em termos europeus, mas deveriam também incluir o fomento de capacidades

em países em desenvolvimento, em áreas como o processo de democratização, o gerenciamento de educação superior de além fronteiras, de financiamento e de questões de gênero e de “fuga de cérebros”.

- A estratégia de implantação deveria ser colaborativa e não imposta; o objetivo político não deveria ser de harmonizar os sistemas, mas de desenvolver uma comunidade de práticas.
- As universidades deveriam engajar-se nas suas tarefas tradicionais de ensino e pesquisa, combinando “conscientização e acumulação sólida de conhecimento”, como suporte para o desenvolvimento social e humano.

A ES na **América do Norte** está contribuindo para o desenvolvimento social e humano, através de engajamento cívico – envolvendo a comunidade em atividades fora do campus; promovendo letramento civil; conscientizando a comunidade acadêmica sobre o valor do engajamento com a comunidade; apoiando iniciativas de pesquisa embasadas na comunidade e elos com grupos comunitários; promovendo oportunidades de transferência de conhecimento e tecnologia, reforma curricular, multiculturalismo, maior acesso à educação continuada e internacionalização. As IES estão tratando da questão de aquecimento global através da implantação de planos de ação específica. A ES também está contribuindo para o desenvolvimento social e humano fomentando a diversidade e o multiculturalismo. A diversidade se tornou um tema importante nas instituições de ensino pós-secundário, dando atenção a questões de exclusão, discriminação, desigualdade e assédio. As IES foram estimuladas a oferecer respostas à diversidade, em função das demandas, pressões e expectativas oriundas do mundo exterior.

De acordo com Hall e Dragne, os seguintes papéis, estratégias e ações deveriam ser adotadas pela ES, a fim de promover desenvolvimento social e humano:

- As IES públicas deveriam enfrentar o desafio de oferecer acesso mais amplo e apoiar grupos em desvantagem social nas comunidades onde estão inseridos.
- A ES deveria enfrentar os desafios da mudança climática, do engajamento cívico, da harmonia global, da inclusão e redução da violência na vida das pessoas, elementos úteis para o desenvolvimento humano e social.
- A ES deveria desempenhar um papel crucial, melhorando a coesão e a inclusão social, dando prioridade aos grupos com menor representatividade, inclusive os aborígenes.
- As universidades deveriam ampliar seu alcance, a fim de desenvolver uma cultura de pesquisa e ciência.

- As universidades deveriam promover solidariedade internacional através de bolsas de estudos para programas de pós-graduação.
- A ES deveria incorporar uma “língua robusta”, em relação ao engajamento cívico nos planos estratégicos de todas as instituições, e criar programas ou centros de engajamento cívico/comunitário, bem como disciplinas de estudos com base na comunidade, e locais para residência de professores visitantes.
- A ES deveria criar/consolidar uma rede nacional de práticas engajadas na comunidade.
- A ES deveria apoiar a criação de bancos de dados abertos para o conhecimento relevante.
- A ES deveria promover a revitalização e o resgate de línguas em extinção.
- A ES deveria promover a internacionalização através de reformas curriculares, enfocando a inclusão de uma base de conhecimento verdadeiramente global e vinculando-se a instituições do Hemisfério Sul para o desenvolvimento mútuo.

Conforme Didriksson, a região da **América Latina e o Caribe** se caracteriza por indiferença com relação aos MDGs, à estagnação, crescente pobreza e desigualdade, e à incapacidade de desenvolver a sociedade do conhecimento. A crise de transição poderia ser superada através da construção de um cenário alternativo no qual os governos e as instituições considerassem a ES como um bem público e um instrumento estratégico para eliminar a pobreza e a desigualdade. A principal contribuição da ES para o desenvolvimento social e humano nessa região seria a de poder avaliar as diversas formas de educação e de educação superior, ciência e tecnologia pela sua capacidade de melhorar a distribuição de renda e erradicar a pobreza. A seguir estão elencados os futuros papéis, estratégias e ações que os governos e as IES deveriam adotar para promover o desenvolvimento social e humano:

- As IES deveriam assumir sua responsabilidade social, promovendo democratização, maior participação da sociedade civil e políticas para beneficiar a sociedade como um todo.
- As IES deveriam enfatizar a necessidade de políticas nacionais, regionais e locais para coordenar os vários níveis de educação.
- As IES deveriam recomendar e estabelecer políticas para eliminar as atuais desigualdades em termos de gênero, raça, etnia e classe social.
- As IES deveriam ampliar e diversificar sua oferta e seus currículos, a fim de oferecer conhecimento socialmente relevante. Isso ajudaria a inclusão de jovens e adultos marginalizados que não tiveram acesso à ES.
- As IES deveriam recomendar políticas para promover investimentos em pesquisa tecnológica

BOA PRÁTICA 9

Rede Nacional Holandesa para o Desenvolvimento Sustentável nos Currículos de Educação Superior (DHO).

LOCALIZAÇÃO: Países Baixos

INSTITUIÇÃO: Rede Nacional Holandesa para Desenvolvimento Sustentável nos Currículos de Educação Superior (DHO)

Criada em 1988, a DHO trabalha pelo desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem, ambientes e metodologias inovadoras para aprendizagem dentro da ES, visando capacitar indivíduos para que esses sejam competentes na área de desenvolvimento sustentável. Mais especificamente, a DHO visa disponibilizar essas oportunidades em todas as IES nos Países Baixos. Mais de 100 educadores e administradores dentro das IES, pessoas chave em ONGs e representantes de empresas e de agências governamentais participam ativamente hoje da Rede.

www.dho.nl/index.php?mid=2

Informações detalhadas podem ser obtidas em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=65>.

BOA PRÁTICA 10

Treinamento e Pesquisa para o Desenvolvimento com Base na Comunidade.

LOCALIZAÇÃO: Canadá

INSTITUIÇÃO: Instituto Internacional Coady

O Coady International Institute é uma unidade independente da Saint Francis Xavier University, dedicado a apoiar e fortalecer associações que trabalham em níveis local e/ou nacional para atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (MDG), através do desenvolvimento com base na comunidade local. Suas principais áreas de atividade são programas de treinamento e pesquisa e projetos de cooperação. Ao longo dos anos, o Instituto já treinou mais de 5.000 líderes locais, provenientes de mais de 30 países. Muitos deles seguiram em frente e aplicam as técnicas participativas ali aprendidas em desenvolvimento rural e urbano.

<http://coady.stfx.ca/>

Informações detalhadas podem ser obtidas em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=107>.

e científica, e considerar a ciência e a tecnologia como componentes estratégicos da sociedade do conhecimento.

- As universidades deveriam fortalecer, atualizar e introduzir modalidades de pesquisa de acordo com as necessidades sociais.
- A ES deveria recomendar políticas para evitar a migração maciça da força de trabalho e, especialmente, a “fuga de cérebros”.
- A ES deveria ser predominantemente pública, gratuita, e ter um alto grau de relevância e responsabilidade social.

BOA PRÁTICA 11

Um modelo de pesquisa e aprendizagem de serviços.

LOCALIZAÇÃO: Estados Unidos
INSTITUIÇÃO: Universidade Duke

Em 1997, o Instituto Kenen para Ética estabeleceu parceria com outros departamentos da Duke University para criar o programa *Research Service-Learning* (RSL). O modelo adotado por esse programa reexamina o elo entre a pesquisa na universidade e os programas de aprendizagem de serviços, que capacita os alunos a explorarem em maior profundidade os conceitos e habilidades das suas áreas de estudos. Nesse programa, os estudantes são treinados para correlacionarem sua pesquisa acadêmica com o trabalho voluntário que realizam.

<http://kenen.ethics.duke.edu/>

Informações detalhadas podem ser obtidas em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=82>.

BOA PRÁTICA 12

Programa da Universidade Nação Multicultural México (PUMC-UNAM).

LOCALIZAÇÃO: México
INSTITUIÇÃO: Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM)

O PUMC é um programa da UNAM que visa ligar o trabalho acadêmico em pesquisa e educação, relacionados a aspectos culturais dos povos indígenas do México. Um dos principais componentes do PUMC-UNAM, o Programa de Ensino, elaborou um novo conteúdo denominado "México: Nação Multicultural", que visa desenvolver sistematicamente o tema da interculturalidade, tanto na UNAM como em qualquer outra instituição interessada no assunto, abordado de forma transdisciplinar, relacionando atividades dentro e fora da universidade.

<http://www.unam.mx>

Informações detalhadas podem ser obtidas em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=113>.

BOA PRÁTICA 13

Desafios e oportunidades para o serviço cívico com base na universidade

LOCALIZAÇÃO: América Latina

O serviço cívico oferece uma oportunidade para os estudantes aplicarem o conhecimento da sua área a problemas específicos, particularmente àqueles de setores excluídos da sociedade. Iniciativas de serviço cívico implantadas em mais de 15 países da América Latina possibilitam que os alunos façam trabalhos voluntários que compõem o seu plano de curso.

Informações detalhadas podem ser obtidas em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=115>.

- A ES deveria ser objeto de políticas prospectivas de estado, visando à construção de uma sociedade de conhecimento equânime.
- O conhecimento produzido pelas universidades e difundido por elas deveria ser orientado para a erradicação da pobreza e da desigualdade, diminuindo a lacuna entre países mais e menos desenvolvidos, e fortalecendo a competitividade e a produtividade dos países da América Latina e do Caribe, de modo a incrementar a cooperação regional e internacional.
- A ES deveria estimular a diversificação de recursos financeiros.
- A ES deveria promover sua democratização para dar acesso às pessoas meritosas que foram anteriormente excluídas.
- A ES deveria passar por um processo de reformulação para criar espaço para o desenvolvimento social e humano, para a construção de equidade e cidadania, e para o desenvolvimento científico e tecnológico.

CONCLUSÕES DA PESQUISA DELPHI

A Pesquisa foi realizada para auferir as novas tendências conforme as opiniões e perspectivas de 214 especialistas de 80 países em relação ao papel da ES no desenvolvimento social e humano. Os especialistas convidados eram reitores e outros funcionários das universidades, políticos, membros da sociedade civil envolvidos com desenvolvimento, e especialistas em ES. Esse grupo foi selecionado com base em duas variáveis: o perfil pessoal e a região em que o especialista atua. A pesquisa visava reunir as diversas opiniões conforme a abordagem do pesquisado sobre esse assunto e a área ou região de sua especialização. Dessa forma, o resultado correlaciona uma perspectiva geral com a visão de especialistas de diferentes perfis e regiões.

Os resultados da pesquisa Delphi mostraram que a maioria dos especialistas em todo mundo concordam que a ES deveria ter um papel crucial no desenvolvimento social e humano. A atribuição desse papel para a educação superior é embasado em diferentes argumentos que revelam diferentes visões da sociedade e de desenvolvimento. Prevaleceu a opinião de que a ES deveria desenvolver uma cidadania ativa, de democracia e igualdade, através de interação e comprometimento relevantes para o entorno da universidade.

Os resultados mostram notável consenso sobre a prioridade que a ES deve dar ao desenvolvimento social e humano, particularmente em cada região. Os principais desafios identificados como prioridades

incluem a redução da pobreza, desenvolvimento sustentável, inclusão de pensamento e valores éticos no processo de globalização, e melhor governabilidade e democracia participativa.

Entretanto, houve importantes discordâncias quanto às medidas mais apropriadas a serem tomadas para enfrentar esses desafios. A maioria das propostas indica que deve haver mais diálogo com o resto da sociedade para descobrir que tipo de universidade ela quer. Assim, as universidades podem se adaptar localmente, isto é, podem se tornar mais relevantes socialmente. As medidas mais citadas incluíram a reforma curricular, um melhor treinamento do corpo docente, melhores mecanismos de financiamento, melhor administração das IES, e melhor qualidade e igualdade no acesso à ES.

Os participantes da pesquisa também especificaram quais são, quais serão e quais deveriam ser os principais atributos e características dos graduados ao terminarem o curso: eles identificaram a orientação em direção à competitividade profissional que os estudantes atualmente adquirem. Outros atributos identificados foram a habilidade de se adaptar e fazer uso constante dos ambientes tecnológicos em mutação, bem como a capacidade de confrontar situações complexas e incertas. Com relação a quais atributos os formandos deveriam ter, a maioria dos especialistas reconheceu a importância dos estudantes desenvolverem pensamento crítico e entendimento das relações entre as várias áreas de conhecimento humano e dos problemas humanos e sociais. Além disso, foram mencionadas a educação referente a valores e a compreensão das implicações éticas e sociais da sua atividade profissional. Entretanto, os especialistas prevêem que o principal atributo a ser adquirido no futuro será a habilidade de se adaptar e de utilizar os ambientes tecnológicos em mudança. A capacidade de trabalhar em diferentes ambientes culturais dirigidos à inovação estava igualmente entre os prováveis atributos exigidos em um futuro próximo.

A maioria dos participantes da pesquisa considera as universidades essenciais à sociedade do conhecimento e mencionou a sua função histórica para a criação, preservação e difusão do conhecimento. Da mesma forma, houve preocupação com o futuro papel das universidades em uma sociedade onde um número cada vez maior de agentes ocupa uma posição que pode influenciar a produção e disseminação do conhecimento. Foi sugerido que as universidades facilitem o diálogo e a colaboração com outros setores da sociedade, em particular com agentes ligados ao gerenciamento de informação e conhecimento. Isso garante acesso público ao conhecimento, essencial para o desenvolvimento humano e social.

BOA PRÁTICA 14

Inclusão de comprometimento social no papel e na organização das universidades da América Latina.

LOCALIZAÇÃO: América Latina

Várias universidades já fizeram mais do que desenvolver iniciativas de engajamento social; elas basearam todo seu modelo institucional em critérios de ética, vínculos com a comunidade e uma reformulação do modelo de criação e difusão de conhecimento. Como resultado, elas conseguiram vincular a ES ao contexto social, político e econômico no qual desenvolvem suas atividades. As seguintes universidades estão nesse grupo: Universidade Cooperativa da Colômbia (<http://www.ucc.edu.co/>); Universidade Nacional General Sarmiento (<http://www.ungs.edu.ar/>); Universidade Bolivariana do Chile (<http://www.ubolivariana.cl/santiago/>).

Informações detalhadas podem ser obtidas em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=77>.

BOA PRÁTICA 15

Treinamento de profissionais em valores, atitudes e comportamento socialmente responsável.

LOCALIZAÇÃO: Chile

INSTITUIÇÃO: Universidad de Concepción

Esse projeto de treinamento foi criado em 2003 pela *Universidad del Sur de Chile*, pela *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, pela *Universidad de la Frontera*, pela *Universidad BioBio*, pela *Universidad de Valparaíso* e pela *Universidad de Concepción*, sendo essa última encarregada de gerir o projeto. O objetivo é treinar profissionais que trabalham nas universidades participantes, com relação a valores, atitudes e comportamento que resultam em ações responsáveis no contexto universitário.

<http://www.udec.cl/index.html>

Informações detalhadas podem ser obtidas em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=73>.

CONCLUSÕES

A ES pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento social e humano nas várias regiões do mundo, de acordo com suas peculiaridades e, em nível mundial, influenciando na erradicação da pobreza, na ampliação do respeito pelos direitos humanos, na melhoria da democracia, na solução de conflitos, na manutenção e construção da paz, na proteção ambiental, na preservação e no desenvolvimento de valores humanos. As IES têm capacidade de estudar todos esses complexos problemas e de ajudar a desenhar novas soluções para eles. As IES precisam desenvolver uma visão prospectiva dos cenários e das alternativas de soluções para os problemas atuais, além de vontade política para preparar-se para um futuro incerto, atuando em consonância com as redes globais.

As principais preocupações na África subsaariana, nos Estados Árabes e na América Latina e Caribe estão relacionadas às seguintes questões: formação de capital humano, construção de capacidades, MDGs, questões de gênero, o estado e a qualidade da arte da ES, o financiamento da ES por parte do estado, as condições de trabalho do corpo docente e – em especial na África – o desafio do HIV/AIDS. A ES na região Ásia-Pacífico está contribuindo com campanhas de letramento, abrandamento da pobreza, proteção ambiental, desenvolvimento sustentável e a sociedade de conhecimento. Na Europa, existem importantes contribuições relacionadas à dimensão social da ES como um bem público e maneiras pelas quais a sociedade pode contribuir com a democracia, direitos humanos, solidariedade Norte-Sul, desenvolvimento sustentável, mudança climática e prioridades pessoais para o desenvolvimento. Na América do Norte, as principais preocupações envolvem questões específicas tais como a mobilidade estudantil, engajamento cívico, reforma curricular, diversidade e multiculturalismo. Na América Latina e no Caribe, além das preocupações mencionadas acima, semelhantes às da África subsaariana e dos Estados Árabes, as contribuições da ES ao desenvolvimento social e humano dizem respeito principalmente à melhor distribuição de renda e à erradicação da pobreza.

Com relação ao futuro papel da ES no desenvolvimento social e humano, a principal demanda na África subsaariana, nos Estados Árabes, na América Latina e Caribe é por uma ES que forneça respostas e recomende políticas para que cheguem a um desenvolvimento humano sustentável e equânime. Apesar das diferenças entre as sub-regiões, na região Ásia-Pacífico as prioridades quanto ao futuro dizem respeito a soluções para os problemas de desenvolvimento e maior autonomia institucional. Na Europa e na América do Norte, as IES terão um papel de influência na promoção de valores de democracia e direitos humanos através da cooperação internacional e respostas adequadas à maior diversidade e multiculturalismo.

Quanto a futuras estratégias e ações, as regiões são unânimes na formatação de maneiras para direcionar a ES a um equilíbrio entre desenvolvimento econômico de um lado e desenvolvimento social e humano de outro. Há um acordo universal entre os autores de que sem desenvolvimento social e humano não pode haver desenvolvimento sustentável no mundo. Estratégias globais – juntamente com aquelas específicas das regiões mencionadas acima – para promover desenvolvimento social e humano pela ES incluem: desenvolver igualdade de acesso por mérito à ES; reforçar sua função crítica; promover liberdade e autonomia acadêmica; desenvolver sistemas de ES

adaptados às necessidades da sociedade; expandir a contribuição da ES para o sistema educacional como um todo; diversificar os modelos de ES; desenvolver pesquisa orientada para o desenvolvimento sustentável; alcançar igualdade de gênero; promover o *status* da ES como serviço e bem público, mesmo considerando que a ES privada pode desempenhar um papel positivo; e internacionalizar a ES como maneira de reforçar a cooperação internacional e a construção da paz e da harmonia global.

REFERÊNCIAS

- Corbett, Anne (2008) The role of higher education for human and social development in Europe, in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 240-252.
- Didriksson, Axel (2008) The role of higher education for human and social development in Latin America and the Caribbean, in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 283-294
- Hall, Budd L. and Dragne, Cornelia (2008) The role of higher education for human and social development in the USA and Canada, in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 259-273.
- Lobera, Pep and GUNI Secretariat (2008) Delphi poll, in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 305-331.
- Mohamedbhai, Goolam (2008) The role of higher education for human and social development in Sub-Saharan Africa, in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 191-202.
- Sanyal, Bikas C. and López Segrera, Francisco (2008) An overview of regional perspectives on the role of higher education in social and human development, in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 181-190.
- Yibing, Wang (2008) Higher education for human and social development in Asia and the Pacific: New challenges and changing roles, in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 226-236.
- Zaytoun, Mohaya (2008) The role of higher education for human and social development in the Arab states, in GUNI (2008), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 211-225.

PARTE III
SÍNTESE DA
EDUCAÇÃO
SUPERIOR NO
MUNDO EM 2006

O Financiamento de
Universidades

III.1 QUESTÕES GLOBAIS

1 INTRODUÇÃO

O principal objetivo do Higher Education in the World 2006, O Financiamento das Universidades – da mesma forma que esta síntese – é oferecer uma nova perspectiva sobre o financiamento da educação superior (ES) em nível global, sobre possíveis formas de financiar a ES, e sobre as implicações da sua política. Isso significa analisar o assunto de financiamento, não apenas no sentido restrito e tradicional de designar e gerar fundos, mas ainda de forma mais ampla, como financiar sistemas de ES frente às novas realidades.

Financing Higher Education: International perspectives, de Bikas C. Sanyal e Michaela Martin, oferece uma visão global de diferentes formas e tendências de financiamento de ES, ilustrando sua análise com relevantes estudos de caso. De acordo com esses autores, sete fatores afetam as novas tendências: a maciça expansão de matrículas; a incapacidade de o estado financiar essa expansão, causando o acentuado surgimento de ES privada; a tendência de estudantes de dividir os custos com seus pais; a importância da credibilidade; o surgimento de novos provedores através de GATS (General Agreement on Trade in Services); e a necessidade de que o estado financie para reduzir desigualdades de acesso.

Private Higher Education: Philanthropy to Profits, de Jandhyala B. G. Tiçlak, discute algumas questões teóricas importantes e empíricas relacionadas à ES, mostrando a significativa guinada de filantropia para lucratividade no estabelecimento de instituições

privadas, e como sistemas de ES em países em desenvolvimento são mais privatizados do que em países desenvolvidos.

International Cooperation and an Overview of Higher Education Financing, de Alma Maldonado-Maldonado, classifica as organizações nacionais que financiam a ES da seguinte maneira: bancos multilaterais, agências das Nações Unidas, agências bilaterais de cooperação para o desenvolvimento, associações de universidades (IAU, UDUAL), redes (Universia) e fundações. A autora estuda as diferentes visões de financiamento da ES na cooperação internacional e conclui que a prioridade deveria ser a redução da desigualdade que prevalece na ES.

Resource allocation and mechanisms in tertiary education: a typology and an assessment, de Jamil Salmi e Arthur M. Hauptmann, oferece recomendações para quem lida com políticas de ES em países em desenvolvimento. Esse trabalho se baseia em boas práticas conduzidas em um grande número de países que visam mobilizar maiores recursos e melhores resultados em ES. A tipologia inclui diferentes fontes de financiamento, inclusive aquelas de financiamento direto aos estudantes. O estudo afirma que essas diferentes formas possibilitam atingir importantes objetivos, tais como maior acesso, mais igualdade e maior eficiência nas universidades, em termos de qualidade e relevância.

Financing Higher Education: the role of tuition fees and student support, de Maureen Woodall, estuda as tendências globais em políticas de participação de custos – taxas estudantis e empréstimos – que visa transferir os custos da ES dos impostos pagos pelos cidadãos para os beneficiários desse serviço. A autora argumenta que essa participação não implica a limitação de acesso ou maior desigualdade.

Higher Education accessibility and financial viability: the role of student loans, de Bruce Johnstone, apresenta uma abordagem teórica, além de estudos de casos sobre empréstimos para estudantes como um modo viável de financiar a ES e aumentar acesso à ES. O autor enfatiza que para que os empréstimos deem certo eles devem ser destinados e executados de forma correta. O trabalho inclui exemplos tirados de vários países e oferece recomendações para a redução de custos desses programas.

No trabalho *Commercial cross-border education: Implications for financing higher education*, Jane Knight analisa a ES em outros países e o repentino aumento de novos provedores e conclui que o papel destes – como competidores ou colaboradores, como oportunidades ou riscos – irá depender da habilidade dos países que recebem esses financiamentos de desenvolver regulamentos e políticas adequadas que as integra nos sistemas nacionais de ES.

University governance, accountability and financing, de Miguel Ángel Escotet, retoma a história das diferentes formas de gestão e financiamento e apresenta uma nova proposta para recursos de financiamento para a ES. Os fundos do estado serviriam para financiar a proporção maior dos custos gerais com pesquisa e ensino, dependendo dos resultados obtidos nos sistemas transparentes de avaliação da credibilidade. O nível de recursos privados dependeria do retorno econômico obtido pelas empresas, de acordo com o número de profissionais empregados com qualificação acadêmica.

2

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS

*Bikas Sanyal e Michaela Martin*¹

O despertar do novo milênio trouxe um número significativo de novas ideias sobre o financiamento da educação superior (ES). Isso foi o resultado de pelo menos seis fatores.

Primeiro, houve uma expansão maciça da ES nos anos 90. De acordo com as estatísticas disponíveis, o número total de matrículas passou de 92 milhões em 1999, sendo 44.2 milhões do sexo feminino, para 132 milhões em 2004, com 65.3 milhões de mulheres.

O índice de participação mundial, medido através da taxa bruta de matrículas (Gross Enrolment Ratio – GER), passou de 18% para 24% entre 1999 e 2004.

Em segundo lugar, essa expansão não foi acompanhada de uma expansão correspondente de financiamento por parte do estado: o financiamento do setor privado está crescendo no mundo todo. Embora a maior parte da ES não tenha fins lucrativos, há uma parte dela que tem obtido lucros.

Em terceiro, devido à incapacidade dos governos de suportarem a pressão dos custos, alguns destes estão sendo repassados aos pais dos alunos e a eles próprios, dando origem ao fenômeno da participação de custos. Isso ocorre com a introdução de taxas de matrícula cada vez mais altas e de empréstimos estudantis, e com a retirada de subsídios e de subvenções de manutenção.

Em quarto, a participação de custos está fazendo com que o público em geral e os estudantes e suas famílias em particular exijam “*value for money*”, qualidade de ensino pela quantia paga, isto é, melhor administração financeira da ES.

Em quinto lugar, o GATS da OMC transforma a ES em um bem comerciável, um “*trade commodity*”. Oferta de cursos no exterior (“*studies abroad*”), de levar a ES além das fronteiras, instituições privadas geridas por agências estrangeiras e a contratação de professores estrangeiros são os tipos de comércio praticado pela ES.

Em sexto lugar, a diversificação de recursos de financiamento além do estado e a introdução do GATS aumentarão os custos individuais da ES e ampliarão a desigualdade de oportunidades. O mecanismo de financiamento do estado terá de fazer ajustes para enfrentar esse desafio.

Os fatores referidos estão influenciando a missão dos sistemas e das instituições de ES, causando um impacto no seu financiamento.

MISSÃO E MECANISMO ORIENTADOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A relação entre a missão e o financiamento é recíproca. As missões das instituições e os sistemas definem os mecanismos que orientam a ES, tanto em nível do sistema como da instituição.

Na educação superior, diferenças na missão resultam em diferentes tipos de financiamento e, inversamente, fontes de financiamento influenciam as missões.

Burton Clark (1983) identificou três tipos de mecanismos. Em primeiro lugar, a autoridade acadêmica deriva-se da posse de conhecimento profissional, necessária para que a ES opere com eficiência e eficácia.

¹ Sanyal, B. C. e Martin M. (2006) Financing Higher Education: international perspectives, in GUNI (ed.) *Higher Education in the World 2006. The financing of universities*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

A orientação da ES depende do “consentimento informado daqueles que são geridos” (Clark, 1983).

Em segundo lugar, a autoridade do estado deriva da provisão, com base na receita oriunda de impostos, de grande parte dos fundos para a ES. Os benefícios sociais oriundos da ES constituem uma poderosa justificativa para o papel dominante do estado; além disso, promover coerência nacional e igualdade de oportunidades são obrigações do estado.

Em terceiro lugar, o mercado reflete a agregação das escolhas de milhões de pessoas que “compram” educação superior e, assim, ganham o direito de influenciar a natureza daquilo que estão comprando (Williams, 2004).

Na prática, todos esses três mecanismos existem em proporções diferentes em todos os sistemas e instituições.

Até pouco tempo atrás, a autoridade acadêmica era mais dominante nas IES do Reino Unido, Austrália, Países Baixos e, até certo ponto, dos Estados Unidos. A autoridade do estado era dominante na maioria dos países em desenvolvimento, na Europa continental e no Japão. As forças de mercado desempenhavam um papel maior nos Estados Unidos devido à grande proporção do setor privado. Com exceção do Reino Unido, a autoridade do estado era dominante na maioria das universidades públicas e naquelas que recebiam significantes fundos do estado.

O PAPEL DO ESTADO E O PAPEL DO SETOR PRIVADO

Embora o estado esteja fazendo um esforço para financiar a ES, sua participação na educação, por estudante, é bem menor, basicamente por causa da maciça expansão da educação. Os governos têm apoiado de forma implícita as instituições de ensino superior (IES) para que se privatizem ou adotem políticas formuladas explicitamente para contribuir com a privatização da ES. Isso está sendo feito através da suspensão de apoio financeiro oferecido pelo governo ou por empresas, do oferecimento de incentivos para mobilizar recursos financeiros de fontes privadas, da introdução de cursos “vendáveis” e várias outras maneiras de gerar renda, conforme será discutido mais adiante. Isso está acontecendo no mundo todo. O governo, entretanto, permanece sendo a maior fonte de financiamento para as IES.

O papel do setor privado no financiamento da ES se manifesta das seguintes maneiras:

- privatização de instituições públicas;
- estabelecimento de instituições privadas com suporte do governo;
- instituições privadas autofinanciadas;
- instituições privadas com fins lucrativos.

TABELA 2

Tendências emergentes em políticas, planejamento e financiamento da educação superior

Sistema convencional	Sistema emergente
Abordagem do bem-estar	Abordagem de mercado
Educação superior pública	Educação superior privada e mista
Financiamento público	Financiamento privado
ES privada: financiada pelo estado	ES privada: autofinanciada
ES privada: instituições reconhecidas pelo governo	ES privada: instituições sem necessidade de reconhecimento do governo
ES privada: considerações filantrópicas e educacionais	ES privada: motivação comercial e fins lucrativos
Sem taxas	Implantação de taxas
Taxas de baixo nível	Taxas de alto nível
Nenhum empréstimo a estudantes	Implantação de programas de empréstimos a estudantes
Programas de empréstimos comercialmente ineficientes: <ul style="list-style-type: none"> – sem garantia – alto índice de inadimplência – baseado em critérios de qualificação educacional e necessidade econômica 	Programas de empréstimos comercialmente viáveis: <ul style="list-style-type: none"> – com garantia – alto índice de recuperação – baseado principalmente em considerações comerciais
Matérias de estudo com base acadêmica	Matérias de estudo comercialmente viáveis, autofinanciáveis
Ênfase em educação formal/tempo integral	Educação de tempo parcial/a distância
Crítérios de seleção para pessoas com cargos altos na instituição: <ul style="list-style-type: none"> – base acadêmica 	Crítérios de seleção para pessoas com cargos altos na instituição: <ul style="list-style-type: none"> – especialista em administração financeira e geração de recursos

O DEBATE PÚBLICO-PRIVADO

O novo paradigma de ES deu origem a um debate sobre parcerias público-privadas para financiar a ES. Chegou-se à conclusão de que, a fim de satisfazer a demanda social e econômica por ES, tais parcerias são cruciais.

O maior papel do setor privado está dando origem a questionamentos entre estudantes e seus familiares em muitos países. Estes veem a ES como um serviço público que deveria ser subsidiado pelas seguintes razões:

- Em primeiro lugar, a ES beneficia os membros da sociedade além dos próprios alunos, através de crescimento econômico, maiores impostos pagos pelos egressos, maior flexibilidade na força de trabalho, maior consumo, coesão social, mobilidade social, menor índice de violência, maior capacidade de adaptação às novas tecnologias, além de maior participação social e política. Esses benefícios são conhecidos como “externalidades positivas” (Vossensteyn, 2004). Taxas de retorno social, calculadas com base em efeitos monetários externos, foram suficientes para se fazer uma estimativa inicial para alguns países desenvolvidos, e pareceram ser substanciais, variando entre 6% e 15% (Blöndal et al., 2002). Se benefícios não monetários são estimados, o argumento a favor de subsídios públicos fica ainda mais forte.
- Em segundo lugar, o investimento em ES envolve riscos para os estudantes, devido à incerteza de conseguirem emprego depois de graduados. Além disso, é impossível que qualquer pessoa possa fazer um bom julgamento sobre a qualidade da educação superior que está recebendo, até que esteja completa. Essas incertezas atrapalham a obtenção de empréstimos em bancos privados. Nem esses bancos nem os alunos individualmente têm qualquer incentivo para investirem na ES, sem subsídios externos. A imperfeição do mercado obriga o governo a intervir e a investir.
- Em terceiro lugar, são necessários subsídios por questões de igualdade, a fim de dar as mesmas oportunidades de acesso a estudantes de diferentes classes socioeconômicas. Se deixados nas mãos do setor privado, estudantes de grupos menos privilegiados não poderiam estudar em IES, e o abismo entre ricos e pobres ficaria ainda maior.
- Em quarto lugar, as disciplinas e os programas que são estratégicos para o desenvolvimento sustentável do país, em longo prazo (por exemplo, arte, literatura, ciências naturais, educação ética e moral), mas não são economicamente atraentes em curto prazo, terão de ser fornecidos pelo governo.

Os recursos do estado para subsidiar a ES incluem relativamente impostos proporcionais ou até regressivos sobre o comércio e negócios e a impressão de dinheiro resultante da inflação e menor poder aquisitivo, especialmente das classes média e baixa. Entretanto, a ES em muitos países ainda é o reino de cidadãos privilegiados de famílias com rendas mais altas que podem pagar por ela. Além disso, a ES beneficia monetariamente indivíduos egressos de universidades através de maior produtividade e vencimentos, melhores oportunidades de emprego, mais economia, mobilidade pessoal e profissional, além de formas não monetárias como enriquecimento cultural, melhores condições de trabalho, *status*, satisfação no emprego, saúde e expectativa de vida, e atividades de lazer e desenvolvimento pessoal (Vossensteyn, 2004). Com base apenas em custos e benefícios monetários, diversos estudos já comprovaram um retorno substancial. A comparação do valor do salário entre indivíduos com e sem educação superior mostrou altos índices de retorno para os primeiros.

Se estudantes se beneficiam tanto da ES, é justo que arquem com parte do encargo dos custos, especialmente se o estado não consegue dar conta dos gastos com a enorme expansão da ES, e quando há maior competição por parte de outras necessidades que competem politicamente, tais como educação básica, saúde pública, moradia, infraestrutura pública e a “rede de segurança” social e econômica. A posição adotada pela UNESCO (2004) é a seguinte:

Com relação a insumos, o consenso geral é de que credibilidades financeiras devem ser compartilhadas por todos os acionistas. Mais concretamente, são esperadas maiores contribuições não apenas do estado, mas também de estudantes e suas famílias, da indústria e do comércio.

COMPARTILHAMENTO DE CUSTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dividir custos é atualmente um fenômeno mundial no qual o encargo dos custos com ES passa da dependência exclusiva, ou quase exclusiva, do estado e contribuintes, a contar com alguma participação de estudantes ou de seus pais. Isso assume a forma de taxas de matrículas ou outros encargos para cobrir despesas dos alunos.

Para arcar com os custos da ES, quatro grupos foram acionados:

- O governo, cujos fundos são oriundos dos impostos pagos pelo povo, de forma direta e visível ou indireta e invisível, como resultado do menor poder aquisitivo, quando o dinheiro é lançado no mercado, provocando inflação.

- Os pais ou seus substitutos, que pagam por parte dos custos de matrícula e sustento. Esses valores provêm de suas rendas, economias ou empréstimos a serem pagos com seus vencimentos futuros.
- Os alunos, que podem arcar com os custos da sua ES, através de empregos de meio turno ou empréstimos. Os estudantes podem quitar seus empréstimos através de prestações mensais, depois de formados, ao conseguirem empregos; eles podem pagar diretamente ou ter as prestações descontadas na folha de pagamento, sendo o valor repassado à universidade. Esses descontos em folha podem ser limitados a um percentual dos salários e reajustados com o tempo. O valor das parcelas mensais depende do valor atual descontado do total dos pagamentos antecipados e o número de anos para o pagamento total do débito.
- Doadores individuais ou institucionais (encontrados especialmente nos EUA e no Reino Unido) que contribuem com as IES, a fim de reduzir a pressão fiscal ou auxiliar financeiramente estudantes necessitados. Alguns doadores criam fundações que são perpétuas, cuja renda é toda gasta em bolsas de estudos ou outras necessidades da instituição; outros doadores fazem contribuições periódicas.

FORMAS DE COMPARTILHAMENTO DE CUSTOS

O compartilhamento de custos está geralmente associado a matrículas e mensalidades ou “cobranças de uso”, para despesas diárias com acomodação e alimentação. Foram identificadas sete formas de compartilhamento de custos:

1. Introdução de taxas de matrícula.
2. Introdução de “duas vias” de mensalidades: ES gratuita, para estudantes admitidos dentro dos critérios regulares, ES mediante o pagamento de uma taxa, para estudantes menos qualificados.
3. Pronunciado aumento de mensalidades.
4. Imposição de “user charges” (taxas para usuários).
5. Redução de bolsas de estudos e subvenções.
6. Aumento na recuperação efetiva de custos de empréstimos para estudantes, através de várias medidas.
7. Imposição de um teto de matrículas no setor público, com baixas taxas de matrículas, ou gratuitas, em conjunto com promoção oficial e, às vezes, subsídios do estado de um setor privado de ES que depende de pagamento de taxas.

ALGUMAS SUGESTÕES PARA UM PROGRAMA EFICAZ DE COMPARTILHAMENTO DE CUSTOS

A lista de sugestões que segue foi elaborada por Johnstone (2004):

1. As IES deveriam complementar os fundos do estado com compartilhamento de custos a partir

de contribuições de estudantes e seus pais, especialmente em relação a despesas diárias, mas também para custos instrucionais, na forma de mensalidades.

2. Os programas de compartilhamento de custos, incluindo taxas de matrícula, deveriam ser criados apenas depois que programas de assistência financeira condicionada à existência de vagas estiverem instituídos, além dos empréstimos em geral disponíveis para os estudantes.
3. A determinação de taxas de matrícula deveria ser politicamente isenta e estipulada por um corpo independente do governo e das IES.
4. Os empréstimos aos estudantes deveriam ser minimamente subsidiados, com taxas de juros de, no mínimo, aquelas praticadas no mercado e, no máximo, no nível dos empréstimos do governo.
5. Os esquemas de empréstimos para estudantes não deveriam ser tratados como alternativa às taxas pagas à vista, em países desenvolvidos ou em transição. A contribuição dos pais, que é característica de empréstimos atrelados à renda, deveria ser completamente abolida.
6. Deveriam ser adotados procedimentos adequados para acomodar os estudantes de baixa renda que fazem empréstimos ou que têm sérias dificuldades financeiras durante o período em que estiverem quitando sua dívida.
7. As condições para o pagamento do empréstimo deveriam ser facilitadas para a maioria dos estudantes.
8. O programa de empréstimos aos estudantes deveria estar equipado em termos legais para receber o pagamento de volta, com a tecnologia para manter cadastro preciso, funcionários para localizar os estudantes e verificar suas condições financeiras, pessoas que orientem sobre os empréstimos nas IES, autoridade legal para acompanhar os funcionários que recolhem os pagamentos e que obriguem pai/mãe ou outro parente como fiador, uma garantia do governo para verificar em relação aos fiadores, e uma autoridade legal que controle os passaportes de estudantes imigrantes e daqueles que saem do país com débitos.
9. A necessidade de compartilhamentos de custos é para a receita não governamental, dessa forma, a contribuição da família com as mensalidades deveria ser considerada um componente importante.
10. As soluções para a crise financeira que o sistema da ES enfrenta em todo o mundo não deveriam ser buscadas apenas junto aos estudantes e seus pais. Outras formas de geração de renda também deveriam ser exploradas.

A GERAÇÃO DE FUNDOS DE FONTES NÃO TRADICIONAIS E NÃO GOVERNAMENTAIS

Doadores com alto poder aquisitivo têm sido a fonte tradicional de fundos privados para a ES, mas sua importância relativa tem diminuído por diversas razões. Eles são ainda uma fonte importante para instituições nos Estados Unidos, no Reino Unido e em Israel. A China e a Índia também começaram a utilizar doações nesse sentido, através de iniciativas da sua diáspora e de alguns empreendimentos multinacionais nesses países. As doações também estão surgindo na África. A universidade de Cape Town (UCT) gerou US\$ 10 milhões em 2000, com a ajuda do UCT *Fund* (Estados Unidos) e do UCT *Trust* (Reino Unido). Duas instituições filantrópicas do Japão, a Nippon e a Tokio Foundations, destinaram US\$ 1 milhão em doações, cada uma, para IES no Egito (American University no Cairo), Kênia (University of Niarobi) e África do Sul (University of the Western Cape). Além disso, quatro importantes fundações norte-americanas – Ford, MacArthur e Rockefeller foundations e a Carnegie Corporation de New York – anunciaram uma iniciativa no valor de US\$ 100 milhões para revitalizar a ES na África. Em escala internacional, a fundação Bill and Melinda Gates doaram, aproximadamente, US\$ 1.2 bilhão para a educação, com uma parte importante destinada à ES. Da mesma forma, o Open Society Institute, de George Soros, está contribuindo de forma substancial para o desenvolvimento da ES na Europa Central e do Leste. Apesar dessas iniciativas em países em desenvolvimento e transição, o papel dos doadores de alto poder aquisitivo é mínimo. As instituições de todo o mundo procuram alternativas não tradicionais e não governamentais. Estas são:

1. Taxas pagas por estudantes de outros países, estudantes autofinanciados de um sistema duplo, e estudantes em programas especializados e customizados.
2. Patentes de pesquisas, licenças, *royalties* e despesas fixas
3. Taxas de programas de educação continuada, organizados para profissionais e trabalhadores de indústrias.
4. Taxas de serviços de programas internos de privatização.
5. Lucros de lojas a varejo.
6. Renda do aluguel de instalações para congressos, esportes e equipamento para uso externo.
7. Renda do aluguel de apartamentos para estudantes durante o período de férias.
8. Renda de parques científicos instalados no campus.

² O trabalho original oferece outros exemplos detalhados desta questão (nota do editor).

As principais universidades da China estão aumentando sua receita de forma significativa, a partir de fontes não governamentais. Muitas universidades na Rússia têm 50% ou mais de sua receita proveniente de atividades empresariais. Nos Estados Unidos, as principais universidades aumentaram em aproximadamente 70% a partir de fundos não governamentais. No Colorado, EUA, esse número chegou a 84%.²

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACORDO GERAL SOBRE COMÉRCIO EM SERVIÇOS (GATS)

As IES sempre tiveram âmbito internacional, com estudantes e professores atravessando fronteiras em busca de educação. Parte da pressão fiscal colocada sobre o governo foi reduzida através da internacionalização (López Segrera, 2001). Nos países em desenvolvimento isso tem sido feito através de estudos no exterior, às vezes com apoio estrangeiro e outras, à custa dos estudantes. Em países desenvolvidos, isso tem representado uma renda extra não só de taxas de matrícula resgatadas, mas também do investimento que alunos visitantes fazem em despesas diárias. Os Estados Unidos, o Reino Unido e a Austrália têm se beneficiado bastante com essa fonte de renda. A França, a Alemanha e os Países Baixos são novos nesse setor. Houve, recentemente, uma mudança nesse fenômeno, com a ES cada vez mais orientada para o mercado além-fronteiras, com frequência por parte de instituições com fins lucrativos.

Já em 1998, somente o mercado internacional de mobilidade de estudantes movimentou aproximadamente US\$ 30 bilhões em exportações (3% da exportação global de serviços). Hoje, pode ter chegado a mais de US\$ 50 bilhões. O aumento do comércio internacional motivou muitos países industrializados a incluírem serviços educacionais nas negociações GATS, a fim de facilitarem o fluxo da educação, especialmente a superior, entre países.

Embora isso pudesse reduzir a pressão fiscal para muitos países em desenvolvimento, também criaria muitos problemas de controle de qualidade e relevância da ES no estrangeiro; da competição com países industrializados no recrutamento de estudantes e funcionários, dessa forma ameaçando o financiamento público da ES para alunos do país; e, finalmente, prejudicando a missão da ES, a fim de promover seus objetivos comerciais.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), uma campeã da abordagem de mercado para a ES e uma apoiadora desse comércio, delineou, em cooperação com a UNESCO, diretrizes

sobre a garantia de qualidade e credibilidade e apresentou um esboço desse trabalho em um congresso internacional, em outubro de 2004. A comunidade acadêmica, que tinha ficado fora da elaboração desse trabalho, opôs-se fortemente ao mesmo (Robinson, 2005). Os provedores estrangeiros devem se preocupar com os valores nacionais básicos e, mais ainda, com questões de igualdade, uma vez que esse fenômeno irá aumentar certamente o custo da ES e a disparidade em países em desenvolvimento. Ajustes talvez sejam necessários para que haja financiamento para esse tipo de educação. Um novo conjunto de diretrizes para “*Quality Provision in Cross-boarder Education*” foi delineado, em uma reunião organizada pela OECD e a UNESCO, em janeiro de 2005. Espera-se que ambas as organizações adotem essas diretrizes não obrigatórias. O novo trabalho adota um conceito mais amplo de qualidade e permite “noções de relevância e especificidade relacionados ao contexto local” (IAU, 2005).

FAZENDO MAIS COM MENOS: O PAPEL DA ADMINISTRAÇÃO EFICIENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nossa última fonte de financiamento em ES se refere à administração eficaz do sistema e das instituições. Isso pode ser feito das seguintes maneiras:

1. Alocação racional de fundos

A universidade apresenta um orçamento periódico. Ela pode negociar com o governo, com relação ao percentual desse orçamento, o que deve chegar a um acordo.

2. Administração de reserva de caixa

À medida que mais e mais países seguem em direção à descentralização e transferência de orçamentos, essa função se torna muito importante. Em países com um sistema bancário bem desenvolvido, reservas de caixas bem administradas podem gerar renda significativa para as universidades.

3. A produção de indicadores financeiros

O custo da ES tem passado por intenso escrutínio nos últimos anos, e muitos países têm tentado monitorar gastos públicos com a ES. Indicadores financeiros podem ser úteis para a avaliação da administração financeira de uma instituição, mas eles, com certeza, não contam toda a história.

O desenvolvimento de um conjunto de indicadores financeiros consistentes visa permitir o monitoramento do desempenho da universidade e dos gastos públicos no setor universitário, bem como

facilitar a administração interna dentro das próprias universidades.

4. Melhor utilização de recursos

A utilização de recursos é a fase na qual o orçamento é colocado em prática. Interpretada de maneira mais ampla, essa tarefa abrange todas as atividades administrativas que incorrem em gastos, como contratação de funcionários, planejamento de agendas, administração dos prédios, solicitação de suprimentos, etc. Outras atividades que trazem renda adicional, como ter uma livraria universitária, alugar salas no campus e vender cursos, também podem ser incluídas.

A tarefa específica de administradores financeiros é monitorar o orçamento regularmente durante todo o ano, a fim de comparar as receitas e os gastos nas diferentes áreas com os gastos planejados.

5. Avaliação e auditoria

Avaliação e auditoria são atualmente os aspectos menos desenvolvidos da administração financeira. As IES têm que ser responsáveis por seu desempenho acadêmico e financeiro. Ao mesmo tempo em que é feita uma avaliação considerável em termos de educação, muito pouco disso relaciona o valor dos recursos empregados ao produto educacional resultante.

Os resultados da educação não são fáceis de medir, mas decisões com relação a isso devem ser tomadas e os resultados devem ser quantificados, onde for possível. Não existe um modo absoluto e correto de avaliar custos. Se existem diversas maneiras de alcançar um objetivo, porém, custos relativos podem ser medidos aplicando-se os mesmos princípios. O objetivo da análise de custos deveria ser resumir as implicações dos recursos líquidos de uma atividade educacional ao longo de um período de tempo, particularmente se isso envolve uma mudança. O custo por aluno, por ano, é uma medida comumente utilizada, assim como o custo por aluno, por hora.

Atualmente, coordenadores, assessores e inspetores do governo são os que geralmente se encarregam da avaliação educacional. Uma auditoria normalmente se restringe a verificar a probidade de transações realizadas pela administração educacional. O ideal seria que os auditores pudessem avaliar a eficiência e a eficácia da utilização de recursos, através da comparação de resultados de serviços com objetivos das políticas (efetividade) e utilização de recursos (eficiência). Como na educação o principal custo educacional se relaciona com o corpo docente, a efetividade do custo é geralmente relacionada às horas dos professores e ao número de alunos beneficiados.

Além disso, é cada vez mais comum que as instituições conduzam sua própria autoavaliação,

comparando desempenhos dentro da universidade, com metas estratégicas estabelecidas. É positivo envolver os funcionários no estabelecimento de metas e na avaliação do real desempenho.

Podem ser feitos exercícios de credibilidade quando os funcionários avaliam o trabalho em outros setores da universidade que não o seu próprio, visando criar um senso de responsabilidade corporativa. Os objetivos de cada curso devem estar claramente definidos e deve ser fixado o percentual de alunos que se espera que sejam bem-sucedidos. O investimento ideal em hora/ensino em cada curso e os processos de educação a serem usados (por exemplo, audiovisual e aulas práticas que aumentam a efetividade de custo) também devem ser estabelecidos. Uma vez que essa tarefa esteja cumprida, as informações fornecerão um banco de dados estável, o qual pode ser revisado a cada ano.

Na estrutura de procedimentos de credibilidade, está se tornando prática comum a publicação, por parte das universidades, de um relatório anual que inclui dados comparativos que mostram resultados e orçamentos atuais e anteriores. Esses relatórios são entregues não apenas para departamentos governamentais, mas também a autoridades locais, empresários e estudantes (Sanyal e Martin, 2005).

6. Proteger fundos de fraudes

Com o surgimento de um sistema de ES acessível ao usuário em todo o mundo, está aumentando a quantidade de fraudes. Proteger os fundos dessa prática tornou-se uma função essencial da administração financeira. É cada vez mais necessário haver credibilidade, procedimentos rígidos de auditoria, um sistema computadorizado de contabilidade, utilização constante de indicadores financeiros. Além disso, a introdução de um sistema computadorizado de administração financeira pode ajudar a detectar algumas irregularidades financeiras e salvar os fundos da ES.

CONCLUSÕES PARA ESTRATÉGIAS

As seguintes estratégias são sugeridas para equilibrar o financiamento da educação superior para um desenvolvimento sustentável e a minimização de riscos de incerteza.

ESTRATÉGIAS NACIONAIS

- Os governos deveriam manter o controle geral sobre a ES, no que diz respeito ao conteúdo, método e

estrutura, em relação a disciplinas estratégicas (por exemplo, ciência básica, artes e literatura, educação ética e moral), essenciais ao desenvolvimento sustentável e em relação a grupos estratégicos (as mulheres, pessoas incapacitadas e os pobres), pelos quais o setor privado pouco se interessa.

- Parcerias público-privadas deveriam ser estimuladas de forma pró-ativa, para facilitar a retenção do interesse público.
- Deveria ser criada uma estrutura que leva a diversificação de recursos, e princípios de compartilhamento de custos deveriam ser estimulados.
- Um mecanismo de alocação de recursos deveria ser estabelecido com base em fórmulas que incluem indicadores de desempenho que levam em consideração fatores sociais, como igualdade através de incentivos orçamentários.
- Deveriam ser aplicadas normas sobre o uso de todos os tipos de recursos, e deveria ser permitido flexibilidade na utilização de recursos da unidade básica.
- O planejamento financeiro deveria ser permitido em nível institucional.

ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS

- O planejamento financeiro deveria ser integrado às políticas institucionais.
- A geração de renda e a recuperação de custos deveriam ser facilitadas em um nível de unidade básica.
- Os custos deveriam ser reduzidos e a eficiência deveria ser aumentada através de melhor utilização de recursos.
- Estruturas administrativas apropriadas deveriam ser desenvolvidas.
- Um sistema adequado de informações administrativas deveria ser desenvolvido.
- Treinamento de funcionários deveria ser oferecido.

Para concluir, o financiamento da ES deveria permanecer como responsabilidade do estado em conjunto com outros acionistas, pois ela é importante demais para ficar apenas nas mãos da burocracia do estado ou dos acionistas, para quem o interesse público talvez não seja uma prioridade.

3

EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA: DA FILANTROPIA PARA LUCROS

Jandhyala B.G. Tilak³

O crescimento rápido na educação superior (ES) privada está associado a algumas características e problemas importantes. Em primeiro lugar, houve

³ Tilak, B.G. (2006) Private Higher Education: philanthropy to profits, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 2006. The financing of universities*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

uma passagem significativa de filantropia a lucros no estabelecimento de instituições privadas. Em segundo lugar, os sistemas de ES em países em desenvolvimento são mais privatizados do que em países desenvolvidos. Em terceiro, em muitos países as universidades privadas representam um percentual maior do total de universidades, mas têm um número menor de alunos. Em quarto, a ES privada é prejudicada por questões como taxas, autonomia, igualdade e excelência e relevância acadêmica.

A ES privada não é um fenômeno novo em muitos países. Ela existe há muitas décadas em alguns países e até mesmo alguns séculos em outros. Em muitas sociedades antigas, a ES era conduzida principalmente por indivíduos e organizações privadas, uma vez que foram indivíduos e fundações que estabeleceram universidades e faculdades. Mais tarde o estado entendeu a natureza da educação como um bem público e achou necessário oferecê-la. Isso porque ela foi considerada benéfica para a sociedade como um todo e não para aqueles que a adquiriam; além disso, deixada nas mãos de indivíduos privados, a educação não se desenvolveria a níveis de excelência para a sociedade. Dessa forma, os governos entraram no setor de educação. A educação privada, porém, continuou a coexistir com o setor do estado, mas permaneceu periférica enquanto a ES pública dominava em geral.

A natureza e o ritmo de crescimento da educação privada nas últimas décadas são muito diferentes do que eram anteriormente. A ES privada é um dos seguimentos mais dinâmicos e que crescem com mais rapidez no setor de educação do terceiro grau na virada do século (Altbach, 1999).

TIPOS E EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA

No passado a educação privada se originou e desenvolveu principalmente por questões de caridade e filantropia de um lado, para apoiar esforços fundamentais e esforços governamentais na difusão da educação de outro. As instituições foram estabelecidas por indivíduos, organizações religiosas e outros organismos e funcionavam dentro de uma estrutura de regras e regulamentos do governo, embora fossem totalmente financiadas por fontes privadas. A missão delas era servir o bem público. Muitas na América do Norte, na Europa e em outros países desenvolvidos e em desenvolvimento pertencem a essa categoria. Países Latino-Americanos têm uma longa história de instituições de educação superior (IES) fundadas principalmente por organizações religiosas.

Um segundo tipo de instituição privada surgiu mais tarde financiada pelo estado. Estas tinham administração privada, mas eram financiadas pelo estado até certo ponto. Indivíduos em instituições privadas contribuíam com uma limitada quantidade de recursos, particularmente para a construção de prédios e infraestrutura básica, e para mantê-las durante algum tempo com seus próprios fundos complementados com pagamentos dos estudantes; mais tarde passou a fornecer quase todos os fundos necessários para as instituições. Muitas dessas instituições privadas financiadas pelo governo ainda existem em muitos países. Como elas recebem uma substancial ajuda do estado, elas estão sujeitas a controle, regras e regulamentos do governo, e consequentemente irmanadas a sistemas do governo em muitos aspectos. A missão delas é reconhecidamente pública e privada. Em termo de propriedade elas são corporações públicas ou entidades constitucionais. A fonte de receita é principalmente pública, mas cobra taxa de matrícula, e alguns mecanismos de compartilhamento de custos são também adotados. As normas de administração têm uma natureza basicamente acadêmica, embora princípios de administração privadas também sejam adotados. O lucro não tem sido uma característica desses dois tipos de instituições privadas.

O surgimento de um terceiro tipo de instituição privada que não conta com o apoio do estado nem se baseia em princípios de caridade e filantropia é um fenômeno relativamente recente. Essas instituições, na verdade, também recebem subsídios *escondidos* do estado na forma de terras e material com concessões e descontos em impostos. Esses subsídios, porém, são raramente explicados e essas instituições agem como se não recebessem qualquer apoio do estado. O índice de crescimento dessas instituições privadas é fantástico e identifica a dimensão relativa à enorme expansão de IES em termos globais. A missão dessas instituições é entregar um *produto* e servir os interesses privados dos estudantes – os *consumidores*, os *clientes* e os *proprietários* das instituições – os três *acionistas*. A receita provém principalmente das matrículas; elas são menos controladas pelo estado e, em larga escala, operam como empresas, adotando normas de administração empresarial. Ter uma comunidade de estudiosos no campus não é uma ideia apreciada nas instituições. A reforma social não lhes diz respeito e elas podem até mesmo ser contra tais ideias. Elas pertencem ao que Tilak (1991) descreveu como “a extrema forma de privatização”, ou Johnstone (1999) chamou de natureza “privada alta”. Tais universidades podem ser vistas como “instituições empresariais” (Rains Leathers, 2003). A emergência e o rápido crescimento dessas universidades podem ser vistos em quase todos os tipos de sociedade – nas

desenvolvidas e em desenvolvimento, de mercados socialistas ou comunistas, em economias grandes e pequenas e em transição. Até mesmo aqueles países onde a educação privada não era permitida por lei há muito tempo, como China e Rússia, tiveram que afrouxar as leis. Exceções são poucas. Existem muitas dessas instituições não apenas nos Estados Unidos, mas também em números crescentes no Brasil, na China, na Malásia, nas Filipinas, na Ucrânia, na Índia, entre outros. A University of Phoenix, a Hamburger University e a DeVry University são alguns proeminentes exemplos dessas universidades comerciais (Kirp, 2003). Esse tipo de instituição representa o fenômeno da comercialização da ES.

As tendências globais sugerem que a ES privada caracterizada pela filantropia está sendo substituída pela ES que com fins lucrativos e, como resultado, a educação privada filantrópica está quase se tornando uma espécie em extinção. A ES privada, apoiada pelo estado, não é mais vista como forma desejável de educação privada; na verdade, não é mais vista como educação privada. Com enormes subsídios do estado e aplicação de normas e regulamentos do governo, ela na verdade representa uma forma de *pseudo* privatização causando distorções na alocação de recursos públicos o que resulta com frequência em “empobrecimento público e enriquecimento privado” (Tilak, 1991). O estado não está mais disposto a apoiar instituições privadas e nem gostariam as novas instituições privadas de buscar apoio do estado, o que é ainda mais importante, como, por exemplo, na Índia. A nova ES privada orientada para o mercado e visando o lucro tem crescido nos últimos anos muito rapidamente, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos. Os novos desenvolvimentos globais em ES, incluindo aqueles da OMC e do GATS, e os fenômenos associados a eles de internacionalização da ES, também contribuem para um ritmo mais intenso de crescimento de ES privada. Na estrutura OMC/GATS que surgiu, muitos países têm dificuldade para permitir e promover ES privada.

Em geral, é interessante notar que os sistemas de ES em países em desenvolvimento estão de certa forma mais privatizados do que aqueles de países desenvolvidos. Na verdade, em muitos países avançados, mais de 2/3 de estudantes estão matriculados em instituições públicas; em alguns países essa proporção é maior que 90% e em alguns poucos casos maior do que 95%.

Se considerarmos apenas universidades e matrículas em universidades – e não todas as IES – o grau de privatização é menor e está restrito a um número menor de países. Somente no Brasil, Chile e Japão as matrículas em universidades privadas dá conta de mais 50%. Existem, porém, poucos países, como

Alemanha, Grécia, Canadá e Austrália, onde a ES é completamente ou quase completamente e a ES privada não existe. Assim, a difusão de educação privada é maior em instituições de terceiro grau, de nível não universitário do que em universidades. Instituições privadas independentes parecem representar uma grande proporção de matrículas na Coreia do Sul e no Japão, entre os países da OECD, e nas Filipinas, Indonésia, Brasil, Paraguai, Chile entre outros.

A taxa de crescimento de IES privadas em alguns países é tão alta que o sistema pode vir a dominar todo o cenário, se não substituir o sistema de ES público. Esses números já são significativos em diversos países tais como Japão, Coreia do Sul, Chile, Filipinas e Brasil, mas também em países como a Índia, onde em estados como Andhra Pradesh, Karnataka e Maharaashtra, mais de 70% das faculdades pertencem a esse terceiro tipo de instituição privada.

POR QUE EDUCAÇÃO PRIVADA?

O crescimento da ES privada pode ser explicado como em termos de “demanda de excesso” ou “demanda diferenciada” (James, 1993). Em muitos países, particularmente os países em desenvolvimento, existe uma demanda excessiva por ES bem acima da quantidade fornecida pelo governo. Essa demanda é preenchida pelo setor privado. Como o excesso de demanda é enorme, o setor privado está crescendo com grande rapidez mesmo naqueles países onde os sistemas de ES costumavam ser principalmente públicos, como na Malásia. Alternativamente, a educação privada cresceu em resposta à demanda diferenciada em algumas regiões em desenvolvimento e em muitas das regiões desenvolvidas do mundo. O monopólio do governo de fornecer ES pode não satisfazer a demanda por diferentes tipos e qualidades de ES. A demanda por, digamos, educação religiosa ou por uma diferente qualidade de educação que é oferecida pelo sistema público é geralmente preenchida pelo setor privado. Muitas das mais antigas das universidades privadas do Ocidente e América Latina são financiadas por entidades religiosas, e algumas são instituições especializadas, como, por exemplo, faculdades de administração.

Em geral, a ES privada é essencialmente favorecida de duas formas: (a) os governos não têm recursos adequados para financiar a ES e conseqüentemente é importante estimular o crescimento da educação privada; (b) a ES privada é, por natureza e definição, desejável, pois promove competição e com isso melhora a eficiência do sistema de ES como um todo. Aqueles que acreditam em (a) podem ser vistos como pragmatistas ou realistas, enquanto os outros

são chamados de *neoliberais*, embora alguns deles estejam fora dos círculos econômicos neoliberais. Os pragmatistas argumentam que a educação privada oferece oportunidades em um ambiente limitado e complementa o financiamento do governo. Os neoliberais vão além e argumentam que a ES privada é, por natureza, academicamente excelente, socialmente equânime e financeiramente eficiente, que oferece educação que está mais próxima das necessidades do mercado de trabalho, que fornece um estímulo saudável através da competição, e que o mercado de trabalho competitivo terá grandes incentivos para satisfazer as necessidades de todos os estudantes de forma mais completa do que seria possível de outra maneira. Além disso, os neoliberais argumentam que ela melhora a eficiência produtiva através de um uso mais eficiente de recursos, maximizando os resultados educacionais relativos a um dado conjunto de recursos e oferece liberdade de escolha aos jovens e a seus pais. Mais ainda, ela favorece igualdade no sistema uma vez que abastece as necessidades dos estudantes que vão às universidades, e esses estudantes pagam por ela, e recursos públicos podem assim ser direcionados aos pobres no sistema público de educação.

TAXAS, IGUALDADE, AUTONOMIA E EXCELÊNCIA

Ao mesmo tempo em que tem havido um crescimento significativo em ES privada, principalmente na educação privada independente que não conta com apoio do estado, isso fica prejudicado por questões como igualdade, taxas, autonomia, excelência acadêmica, irrelevância, algumas das quais se relacionam de perto umas com as outras e se reforçam mutuamente.

Em primeiro lugar, uma grande maioria de IES privadas são amplamente financiadas pelas taxas pagas por seus alunos. Como elas tendem a contar apenas como esses pagamentos, uma vez que não têm mais o apoio do estado e estão com menos recursos devidos em função da filantropia, os valores pagos pelos alunos comparativamente aos custos da ES têm estado na ordem do dia. De acordo com o Center for Financial Studies (CFS), o “objetivo básico da uma universidade privada é ‘retorno sobre o investimento’ ou, em outras palavras, ‘colher magníficos lucros’”. Uma vez que tais lucros só podem ser obtidos através de altas taxas, as universidades privadas normalmente cobram enormes taxas de matrículas e serviços” (CFS, 2000). Isso causa terríveis consequências para a questão da igualdade, produzindo sérios efeitos negativos em relação ao acesso à ES dos setores economicamente mais fracos da sociedade. As altas taxas excluem grupos de renda média e baixa do acesso a essas

universidades. Na verdade, essas instituições também utilizam essas taxas elevadas como um mecanismo para manter a ES elitista e restrita. As mesmas, nas IES, também induzem as IES públicas a aumentarem suas próprias taxas de maneira considerável, embora não ao nível das privadas. Tudo isso torna a ES cada vez mais inacessível para os setores economicamente desprivilegiados da sociedade.

As desigualdades educacionais contribuem para desigualdades econômicas as quais, por sua vez, acentuam ainda mais a dificuldade de acesso à ES; de forma cíclica, seguem-se mais desigualdades em termos de realizações profissionais, vencimentos e em esferas socioeconômicas como um todo. Esse é o maior perigo das IES privadas. Até mesmo aqueles que propõem formas brandas de privatização da educação admitem que a privatização da ES é um divisor social e econômico. A orientação de mercado dessas IES parece não permitir que eles se preocupem com questões como igualdade. Na verdade, em relação a cada um dos aspectos – e não apenas de igualdade – as IES têm uma abordagem do tipo empresarial. Cada departamento, do setor de admissão ao de pesquisa, deve funcionar como um “centro de lucro”, e render tanto quanto possível.

Embora a IES esteja associada a diversos males, e muito da aclamada superioridade da educação privada sobre a educação pública já foi comprovada como um mito (Tilak, 1991), a argumentação de que ela dá oportunidade de escolha aos estudantes e seus pais é até ponto sustentável. Da mesma forma, não se pode argumentar que as universidades privadas irão contribuir com uma competição saudável no sistema da ES, e dessa forma promover eficiência, uma vez que universidades públicas e privadas atuam de forma bastante diferente e, se houvesse qualquer tipo de competição, essa seria uma competição “injusta” com desvantagens para ambos os lados, mas principalmente para as IES públicas.

O crescimento das IES privadas provoca um efeito contagioso na ES pública. As instituições públicas tendem a competir com as privadas e adotar abordagens semelhantes que incluem uma cultura corporativa, busca de maiores recursos através de taxas e outros mecanismos, enfocando cursos que gerem renda em detrimento de disciplinas formativas de ensino e pesquisa, e esquecendo que as IES diferem de empresas. Nem mesmo a “síndrome do lucro” parece mais ser rara em muitas instituições públicas. Existe ainda um efeito adverso direto das instituições privadas sobre as públicas. Através de mecanismos de incentivos do mercado, as instituições privadas atraem professores bem qualificados, deixando as IES públicas com professores de menor talento.

Finalmente, uma consequência importante do rápido crescimento da ES privada é a aceitação da ideia de educação superior como um bem público que beneficia apenas os estudantes, em vez da clássica noção de ES como “bem público” que beneficia a sociedade como um todo. A ES, um bem público ou *como se fosse* público se torna um produto de luxo pelo qual a classe média ou até mesmo a classe média-alta talvez não possa pagar, e um bem público que se torna monopólio dos ricos; como resultado, desaparecem as externalidades associadas a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mesmo tempo em que a educação privada não é um fenômeno novo, a natureza da educação privada atual é bem diferente daquela do passado. A natureza e o índice de crescimento da educação privada não foram previstos (Lévy, 2004). A ES privada caracterizada por filantropia agora tem fins lucrativos. A ES privada financiada pelo governo não é mais considerada uma forma desejável de educação privada; na verdade não é nem mais considerada educação privada. Nas economias em desenvolvimento, que têm escassos recursos, o estado não está mais disposto a financiar instituições privadas e, ainda mais importante, as novas instituições privadas não querem mais depender do suporte do estado. Esse novo tipo de educação superior privada, que visa lucros, vem crescendo rapidamente tanto em países desenvolvidos como naqueles em desenvolvimento.

Embora as suposições subjacentes das duas escolas de pensamento – pragmatistas e neoliberais – sejam diferentes, ambas defendem veementemente a ES privada. As políticas neoliberais das instituições Bretton Woods, os recentes desenvolvimentos em relação à ES alcançados pelo GATS e a OMC, e o fenômeno de internacionalização da ES que acompanha isso, também oferecem um forte estímulo para o crescimento da ES privada.

A ES privada também sofre com questões como taxas, autonomia, igualdade, excelência e relevância acadêmica. As IES privadas tendem a contar apenas com taxas pagas por seus estudantes, que são equivalentes ou mais altas do que os custos da ES. Isso causa terríveis consequências para a questão de igualdade, produz sérios efeitos no acesso daqueles estudantes de setores economicamente mais fracos da sociedade. Além disso, a necessidade de conseguir recursos financeiros e a busca de lucro também influenciam a qualidade e a textura acadêmica do edifício da educação, enfatizando cursos vendáveis e que gerem receita, em detrimento de áreas acadêmicas

de estudo e pesquisa. A questão de autonomia também é importante no crescimento da ES privada, e os esforços do governo para controlá-la e regulá-la sofrem grande resistência. Educação privada causa (a) desigualdade entre os afluentes e os economicamente mais fracos; (b) desigualdades geográficas entre áreas rurais e urbanas uma vez que são as áreas metropolitanas e urbanas que atraem o setor privado, deixando para trás as áreas rurais; (c) desequilíbrios entre as várias disciplinas nas universidades; e (d) desequilíbrios em produção de potencial humano criando incompatibilidade entre oferta e demanda.

Os custos da ES privada são altos demais e os benefícios da ES pública são tantos que qualquer sociedade civilizada não pode abrir mão deles. Embora muitos pareçam estar reconhecendo isso, as forças da privatização são tão fortes e poucos países estão em posição de resistir. Existem variações nacionais na questão de passar de ES pública à privada. Alguns governos adotaram políticas para promover a ES privada, alguns para regulamentar o crescimento. Muitos adotaram políticas de *laissez-faire*, mas muitos poucos têm sido capazes de adotar e dar continuidade a políticas que virtualmente proíbem o crescimento de ES privada. Muitos governos também adotaram políticas que favorecem a ES privada movidos mais por compulsão do que por qualquer forte convicção. Na verdade, governos e muitos países estão em um estado de confusão. Eles não conseguem resistir aos fortes ventos da privatização, e também não conseguem continuar com a política tradicional de bem-estar na ES. Como resultado, nota-se que alguns são a favor de “privatização, mas não comercialização”, outros são a favor de “participação privada, mas não privatização”, e outros ainda preferem “não participação, mas parceria-público privada”. Da mesma forma alguns sentem que a educação privada é desejável, mas não uma que vise lucros; alguns sentem que é bom que instituições privadas gerem “excedentes”, mas não lucros, e outros acham que lucros não são um problema, mas são contra lucros “exorbitantes”. Pode ser necessário observar que não existe muita diferença na prática entre essas várias formas, mas mesmo que haja alguma diferença, será difícil ter uma forma e manter outras. Todas as contribuições privadas não filantrópicas provam que são prejudiciais ao crescimento de um sistema saudável de ES que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade humanista. Entretanto, os sistemas estão mudando rapidamente. É a mesma mudança evolutiva – uma mudança de filantropia para lucros – que Veblen (1918) previu há muito tempo como uma mudança de universidades acadêmicas a universidades empresariais?

4

COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E UMA DESCRIÇÃO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Alma Maldonado-Maldonado*⁴

A cooperação internacional constitui uma força importante de financiamento de projetos e programas em instituições de ensino superior (IES), especialmente nos países em desenvolvimento.

As diferenças em escopo, tipo, objetivos e atividades das organizações internacionais são significantes. Algumas dessas organizações financiam diretamente projetos de ensino e pesquisa, enquanto outras financiam instituições ou programas, patrocinam estudantes ou programas de intercâmbio acadêmico, ou publicam estudos e relatórios especializados sobre a educação superior (ES). Outros participam na construção de diferentes redes entre acadêmicos e tomadores de decisões. Esses são apenas alguns dos exemplos de atividades de cooperação internacional em nível de ES.

Duas das atividades mais importantes dessas organizações no financiamento da ES são fornecer fundos e formular recomendações e políticas.

DEFININDO A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL: TENDÊNCIAS ATUAIS

Dada sua diversidade, as atividades de cooperação internacional são definidas pelas organizações que as realizam, e os tipos de atividades realizadas. Por exemplo, assistência, filantropia, ajuda e subsídios para o desenvolvimento são as mais comuns (Lévy, 2003). Ao definir o tipo de cooperação, é necessário ter clareza sobre as características dos doadores, recebedores, atores envolvidos, condições, atividades a serem apoiadas, circunstâncias e contexto.

Alguns dos exemplos mais comuns de atividades da ES apoiadas pela cooperação internacional são projetos de desenvolvimento, auxílio a alunos estrangeiros, projetos de pesquisa e ensino, atividades de extensão e empreendimentos e consultoria a serviço de projetos públicos (McAllister, 1996). O intercâmbio de estudantes é uma das mais populares atividades de cooperação, especialmente quando as instituições a associam com geração de renda. Mas a cooperação também ocorre em outros níveis, como em treinamento de habilidades administrativas para funcionários da universidade, cursos online, e programas de

intercâmbio de professores e funcionários de países em desenvolvimento. Os projetos financiados por cooperação internacional também podem ser coordenados por acadêmicos locais ou organizações internacionais, ou ambos, e atividades de pesquisa podem por vezes envolver várias entidades. Um outro aspecto importante dentro da cooperação internacional é a construção de infraestrutura.

Consórcios, redes pela internet, alianças, empreendimentos e associações são alguns dos exemplos de acordos interorganizacionais surgidos recentemente na ES.

Cooperação entre universidades já é uma tradição no mundo todo há tempos. Um exemplo na história moderna das universidades é o caso da Universidade de Berlim (Alemanha) e a Columbia University (Estados Unidos), as quais assinaram um acordo em 1906 para realizarem atividades acadêmicas em conjunto.

A cooperação internacional sempre foi polêmica, e cooperação associada à educação não é exceção. Por um lado, isso tem sido associado a um genuíno reconhecimento de que a educação é um elemento básico para o desenvolvimento nacional e para um crescimento autossustentável. Por outro lado, a cooperação tem sido vista como um componente principal nas relações neocoloniais, na expansão do mercado e de mecanismos comerciais na transferência de tecnologia e como benefício aos interesses geopolíticos das nações industrializadas.

Existem muitas tensões e questões que envolvem as condições impostas por organizações internacionais. Uma vez que cada organização dessas tem sua própria agenda, é impossível considerar essa cooperação como neutra.

Ao mesmo tempo, é impossível negar a responsabilidade de governos nacionais nas negociações com essas organizações internacionais, uma vez que são em parte responsáveis pelos acordos que estão sendo feitos.

DADOS QUANTITATIVOS SOBRE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR⁵

É verdade que a educação é normalmente apoiada por organizações de cooperação internacional. Entretanto, os percentuais são menores do que se suporia, dependendo da relevância dada às questões educacionais no discurso público. Do total reportado

⁴ Maldonado, A. (2006) International cooperation and a overview of higher education financing, in GUNI (ed.) *Higher Education in the World 2006. The financing of universities*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

⁵ O trabalho original da autora fornece informações sobre as várias agências e suas contribuições (nota do editor).

pela OECD em 2002, apenas uns 8.5% foram destinados à educação.

Os percentuais de ajuda, porém, diferem entre as regiões sendo de 41% na África; na Ásia, 33%; na América Latina, 9%; na Europa Central, 8%; e na Europa, 1% (OECD, 2005).

Existe uma preocupação com relação à precisão desses números para cooperação internacional. Se é

difícil obter dados sobre educação, mais difícil ainda é para os investimentos na ES. Cada organização apresenta números diferentes. Por vezes, organizações individuais até mesmo publicam valores contraditórios. Organizações bilaterais são aparentemente os maiores doadores para educação em geral, mas os dados sobre ES mostram o contrário para agências multilaterais.

TABELA 3

Exemplos de organizações internacionais relacionadas à educação superior de acordo com suas atividades e características

Tipo de instituição	No mundo	Na região
Bancos	World Bank	Inter-American Development Bank (IDB) Asian Development Bank African Development Bank
Sistema UNESCO	UNESCO Institute for Education (UIE) International Institute for Educational Planning (IIEP) International Bureau of Education (IBE) Institute for Information Technology in Education (IITE) International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNIEVOC) UNESCO Institute for Statistics (UIS)	International Institute for Capacity-Building in Africa (IICBA) European Centre for Higher Education (CEPS) International Institute for Higher Education in Latin America and Caribbean (IESALC)
Agências bilaterais de apoio ao desenvolvimento	United States Agency for International Development (USAID) Canadian International Development Agency (CIDA) Japan International Cooperation Agency (JICA) Department for International Development (DFID), United Kingdom German Foundation for International Development (DSE) Swedish International Development Cooperation Agency (SIDA) Netherlands Development Assistance Research Council (RAWOO)	
Agências de consultoria e estabelecimento de políticas	Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)	
Fundações	Ford Foundation Kellogg Foundation Rockefeller Foundation Nippon Foundation MacArthur Foundation Carnegie Corporation of New York Fulbright Foundation	
Associações de Universidades	International Association Universities (IAU)	Latin American Union of Universities (UDUAL) Association of Universities of Asia and Pacific (AUAP) Association of Arab Universities Association of Commonwealth Universities Association of African Universities
Redes		European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) Asia Pacific Higher Education Research Network (APHERN) Universia.net Compostela Group of Universities
Agências de cooperação internacional para a educação superior	Norwegian Centre for International Cooperation in Higher Education (SIU) Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education (Nuffic) Consortium for North American Higher Education Collaboration (CONAHEC)	
Associações e direitos humanos	International Amnesty Network for Education and Academic Rights (NEAR)	

Nota: Esta tabela tem por base "Investigación sobre organismos internacionales a partir de 1990 en México", de Maldonado (2003), in Ducoing, P., *La Investigación educativa em México. Sujetos, actores y procesos de formación*, I. Formación para la Investigación. Los académicos en México, actores y organizaciones. México: COMIE-SEP-CESU.

UMA DESCRIÇÃO DE TRÊS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS QUE FINANCIAM A EDUCAÇÃO SUPERIOR⁶

Desde 1990 até os dias atuais, o Banco Mundial, a UNESCO e a OECD têm publicado os principais relatórios e análises sobre a educação superior (ES) em todo o mundo. Além disso, essas agências também publicaram numerosos relatórios nacionais e regionais. Cada organização internacional tem sua própria agenda, e procuram mover os estados na direção dessa agenda em particular.

O posicionamento do Banco Mundial, da UNESCO e da OECD são analisados a seguir. Embora existam outros bancos regionais importantes, de muitas maneiras eles apenas seguem as recomendações e tendências estabelecidas pelo Banco Mundial. É a UNESCO, porém, que estabelece as principais políticas referentes à educação, as quais são posteriormente seguidas por outras organizações da ONU. De acordo com diversos autores, a OECD estabelece a maioria das políticas sociais e econômicas no mundo, uma vez que algumas delas são depois traduzidas pelo Banco Mundial para serem aplicadas em países em desenvolvimento.

● *Banco Mundial*

O Banco Mundial tem sido um dos principais agentes na transformação da agenda de financiamento da ES. Depois de publicar *Higher Education: The Lessons of Experience* e, especialmente, depois da publicação de *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise* (Task Force in Higher Education and Society, 2000), o Banco Mundial modificou alguns dos seus critérios para o financiamento da ES, embora tenha mantido diversos dos seus cursos de ação. Esses incluem promover a diversificação de fundos de financiamento, utilizar incentivos econômicos no estabelecimento de critérios e políticas (as quais são principalmente relativas à qualidade), e gerir os fundos de modo eficiente (Banco Mundial, 1994). Em um texto publicado em 1994, o Banco demonstra uma inequívoca tendência à redução de fundos públicos para universidades. Ele também sugere, como fontes alternativas, a participação dos estudantes através de taxas de matrícula; ele diz que os estudantes deveriam pagar entre “25 e 30% do custo por aluno”. Ele também recomenda atividades para geração de renda, tais como “cursos de treinamento profissional de curta duração, contratos de pesquisa para serviços de indústria e consultoria... venda de produtos como serviços e moradia para os estudantes” (Banco Mundial, 1994).

Em 2002, o Banco Mundial publicou outro documento como parte da série *Directions in*

Development, no qual estabelece que, embora o financiamento público ainda seja a fonte principal de financiamento para a ES, ele já foi suplantado por fundos não públicos (Banco Mundial, 200). O Banco estimulou importantes reformas em aspectos políticos e econômicos, empregando incentivos positivos para promover mudanças.

Nesse documento setorial, o Banco Mundial continua com a ideia de compartilhamento de custos na ES, representando pelo menos 10% e no máximo 30%, dependendo do país e da instituição. Ele recomenda que se dê mais liberdade às instituições para que elas administrem seus recursos e desenvolvam políticas pró-ativas de geração de renda.

● *UNESCO*

De acordo com a UNESCO, três dos aspectos mais importantes de financiamento são o uso eficiente de recursos públicos, a busca por fontes alternativas de financiamento e a ênfase na importância de financiamento governamental (UNESCO, 1995).

A Declaração Mundial sobre Educação Superior foi publicada como resultado da WCHE que se realizou em Paris, em 1998. Nela havia dois artigos tratando especificamente do financiamento: *Fortalecimento da Administração e Financiamento do Ensino Superior e Financiamento da Educação Superior como um Serviço Público*. Outro aspecto enfatizado pela Declaração foi “a promoção de cooperação entre os hemisférios norte e sul para assegurar o financiamento necessário que fortaleça a ES nos países em desenvolvimento” (UNESCO, 1988). Ela também reconhece que “os princípios de cooperação internacional baseados em solidariedade, reconhecimento e apoio mútuo, verdadeira parceria que serve com igualdade os interesses dos parceiros e o valor da troca de conhecimento e de experiência através das fronteiras, deveriam governar relações entre IES em países desenvolvidos e naqueles em desenvolvimento, e deveriam beneficiar particularmente países com menor desenvolvimento” (UNESCO, 1998).

Em 2003, cinco anos depois da Conferência Mundial, relatórios regionais foram publicados, os quais deram prioridade ao tópico do financiamento. Os relatórios regionais sobre os Estados Árabes, a Ásia, a América Latina e a África sub-saariana apontavam o problema comum de inadequados recursos financeiros, particularmente de fundos insuficientes para expandir e preencher os requisitos básicos de ensino e pesquisa. O relatório europeu afirma que tem havido um movimento claro em relação à diversificação de fontes de financiamento

⁶ O trabalho original da autora fornece uma grande quantidade com relação a essas organizações.

por muitas IES na região. Ele reconhece que as taxas de matrícula são controversas, mas afirma que são essenciais para o futuro da região. Alguns relatórios reconhecem mais avanços na diversificação de recursos do que outros. O relatório da Ásia aponta que as instituições fizeram reformas significativas para diversificar o financiamento e que os empréstimos aos estudantes são importante alternativa. Todas as regiões reconheceram a importância e os benefícios da cooperação internacional (UNESCO, 2003).

- *Força-Tarefa para a Educação Superior e a Sociedade*

Essa iniciativa conjunta representou uma importante convergência entre o Banco Mundial e a UNESCO. O relatório da Força-Tarefa (2000), que discute a situação da ES nos países em desenvolvimento, afirma que “em termos financeiros, o setor global da ES é bastante grande e continua crescendo rapidamente. Estimamos dados globais em torno de US\$ 300 bilhões, ou 1% do GDP, e continua crescendo mais rapidamente do que a economia mundial (*Task Force on Higher Education and Society*, 2000).

Essa iniciativa também promoveu a busca por fontes alternativas: “O financiamento da ES não precisa se limitar ao bolso público. Na verdade, a ES pode ser oferecida e financiada com dinheiro somente público, somente privado (inclusive por parte de organização não governamentais), ou por uma combinação dos dois”. O relatório também reconhece que “doadores multilaterais e bilaterais também têm uma função no financiamento da ES, a fim de estimular o interesse público nacional e internacional, bem como a contribuição que a ES pode fazer para a igualdade social” (*Task Force on Higher Education and Society*, 2000).

- *A OECD*

Essa organização, que é conhecida por ser um grupo de pessoas que produzem novas ideias para os países mais ricos, faz consultoria e delinea políticas e recomendações. A OECD e a UNESCO não diretamente financiam projetos ou dão empréstimos ou créditos. A principal atividade da OECD é promover a diversificação de fontes de financiamento e a distribuição racional delas (OECD, 2002). Em *Redefinindo a Educação do Terceiro Grau*, a OECD sugere que a ES deveria buscar o compartilhamento de custos com usuários e suas famílias e diferentes mecanismos, tais como a geração de recursos adicionais através da venda de atividades não tradicionais de aprendizagem e serviços (OECD, 1998).

Também foi sugerido aumento de eficácia, maior autonomia gerencial e gerenciamento de recursos,

políticas de financiamento para troca, apoio à responsabilidade institucional e equilíbrio de mecanismos de financiamento (OECD, 1998).

As posições das organizações internacionais sobre financiamento não são apenas gerais mas também semelhantes. Há dez ou quinze anos atrás, as organizações internacionais tinham mais diferença do que semelhança, especialmente a UNESCO e o Banco Mundial, depois da publicação de *The Lessons of Experience* em 1994. Esse documento é lembrado por ter revelado uma posição mais radical contra o financiamento público para as universidades públicas nos países em desenvolvimento, e por gerar controvérsias em toda a comunidade mundial de ES, com a UNESCO agindo como contraponto. Há muitas razões pelas quais essa polarização se reduziu: as mudanças no contexto, a crise econômica e da ES, e a falta de opções nesse campo. Talvez as principais diferenças sejam o papel do estado, os tipos de instituições promovidas (universidades *versus* não universidades), os tipos de áreas apoiadas e a promoção aberta de privatização.

A maioria dessas políticas e tendências parecem irreversíveis no mundo todo, especialmente diversificação de financiamento, aumento de credibilidade e transparência, significativa autonomia de gerenciamento e uso de incentivos econômicos.

RECOMENDAÇÕES

A cooperação internacional representa uma opção interessante e importante para as IES como uma fonte alternativa de financiamento em países em desenvolvimento. Dada a análise apresentada anteriormente, diversas recomendações deveriam ser consideradas, quais sejam:

- Um número maior de acordos de cooperação deveria ser estabelecido entre países em desenvolvimento a fim de mudar a tradicional relação entre países do sul e do norte, e promover mais cooperação entre eles.
- Maior coordenação deveria ser promovida entre as principais agências internacionais de desenvolvimento de países de alta renda.
- Regiões e tipos de instituições deveriam ser diferenciadas em atividades de cooperação. Alguns países e organizações precisam de mais ajuda do que outros.
- Dada a sua importância, mecanismos de credibilidade deveriam ser fomentados em atividades de cooperação internacional.
- Agências internacionais – especialmente aquelas como o Banco Mundial, devido ao seu impacto sobre outras agências bilaterais na organização de

suas agendas – deveriam aceitar sua responsabilidade no sentido de distribuir auxílio de cooperação.

- O tipo de auxílio dado deveria ser melhor. Parece necessário buscar maior “apoio abrangente a longo prazo” de importantes doadores como o Banco Mundial. Atualmente, o Banco e a maioria dos outros doadores não dão esse tipo de ajuda para projetos de ES. Com essa falta de visão, é difícil incrementar projetos melhores.
- Os governos nacionais deveriam estender a participação das universidades em acordos internacionais de cooperação.
- As universidades deveriam estabelecer mais responsabilidades institucionais e transparência com relação a programas e projetos internacionais de colaboração.
- O número de estudos realizados deveria ser maior, uma vez que existem muitas questões de cooperação internacional que precisam ser analisadas.

CONCLUSÃO

A cooperação internacional sempre foi objeto de controvérsia e debate. Suas contribuições à educação já foram amplamente reconhecidas, mas na ES esse auxílio ainda não é suficiente, dadas as necessidades de países em desenvolvimento.

Algumas das questões pendentes atualmente se relacionam aos desafios que a cooperação internacional enfrenta. Por exemplo, é pertinente que se pergunte se a nova era de segurança internacional foi afetada no campo da cooperação internacional: O quanto as atividades internacionais de cooperação à educação e ES mudaram desde 11 de setembro? Uma vez que o Iraque e o Afeganistão têm tomado grande parte da ajuda internacional, o que aconteceu com outras regiões necessitadas? Até que ponto o terrorismo e as novas agendas de segurança influenciaram a ajuda internacional que era dada aos países menos desenvolvidos e a áreas educacionais em particular? Por exemplo, quantas áreas científicas e tecnológicas foram impactadas e de que forma?

Além dessas questões sobre o contexto de hoje, é essencial compreender por que a ajuda internacional precisa continuar a apoiar a ES. Em um mundo desigual, a educação e a ES em particular adquiriram maior relevância. Conforme relatado pela Task Force on Higher Education and Society, a maioria dos estudantes do terceiro grau do mundo todo está em países em desenvolvimento. ES significa predominantemente mobilidade social e possibilidades nacionais de desenvolvimento nessas sociedades.

Se ter um novo diretor significa que o Banco Mundial vai mudar sua agenda social – favorecendo os interesses dos Estados Unidos e de corporações mais do que a redução de pobreza (González Amador, 2005) – é importante estar alerta dada a importância que o Banco Mundial tem em relação a questões sociais para países em desenvolvimento e porque agências multilaterais são os principais doadores no campo da ES.

Devido à situação econômica da maioria dos países em desenvolvimento, as condições de algumas IES têm se tornado críticas. Eicher (1998) apontou que a situação financeira de alguns países é muito séria, uma vez que sem ajuda externa a sobrevivência de algumas dessas instituições é incerta e, especialmente, a possibilidade delas manterem um nível mínimo de qualidade e responderes à expansão demográfica. Nenhum país no mundo praticamente consegue financiar de forma total suas IES apenas por meio das taxas de matrícula (Winston, 1998); conseqüentemente, ajuda externa se tornou vital em muitas partes do mundo.

Finalmente, o auxílio internacional precisa mais do que nunca ajudar a reduzir desigualdades sociais, começando por aquelas que afetam a ES e, conseqüentemente, as disparidades sociais que atingem nações em todo mundo. Isso deve ser prioridade máxima em nível de educação superior por extenso.

5

MECANISMOS DE ALOCAÇÃO DE RECURSOS NA EDUCAÇÃO DE 3º GRAU: TIPOLOGIA E AVALIAÇÃO

Jamil Salmi e Arthur M. Hauptmann⁷

Esta seção revisa a experiência de alguns países em todo mundo com mecanismos tradicionais ou mais inovadores de alocação de recursos, visando uma orientação sobre estratégias para aumentar a eficiência de distribuição de recursos em países em desenvolvimento e aqueles em transição (ver Tabela 4).

⁷ Salmi, J. and Hauptman, A.M. (2006) Resource allocation mechanisms in tertiary education: a typology and an assessment, in GUNI (ed.), *Higher Education in the World 2006. The financing of Universities*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

TABELA 4

Comparação entre mecanismos de alocação tradicionais e mecanismos inovadores

Tradicionais	Inovadores
Orçamentos negociados. Alocações de fundos públicos são negociados entre agências governamentais e instituições.	Contratos de desempenho. Governos fazem acordos reguladores com instituições para estabelecer objetivos mútuos com base em desempenho.
Fundos por categoria.	Reserva conforme desempenho. Parte dos fundos públicos para educação de terceiro grau é separada para ser usada conforme avaliações de desempenho.
Categorias de instituições vistas como concorrentes a fundos para objetivos específicos, inclusive instalações, equipamentos e programas.	Fundos competitivos. Instituições de educação de terceiro grau competem com base em propostas de projeto revisadas pelos pares de acordo com o conjunto de objetivos.
Fórmulas de financiamento com base em funcionários ou matrículas.	Pagamentos conforme resultados. Produção ou avaliação de resultados são usadas para determinar toda ou parte da fórmula de financiamento, ou as instituições recebem dinheiro conforme o número de alunos que formam em certas áreas de estudo ou habilidades específicas.

Com esse fim, mostraremos uma tipologia que descreve abordagens tradicionais e inovadoras de alocação de recurso que estão sendo usadas ou avaliadas em vários países. Essa tipologia inclui abordagens que financiam instituições bem como aquelas que financiam alunos.⁸ Esses vários mecanismos preenchem importantes objetivos de políticas, tais como maior acesso e mais igualdade, maior eficiência interna e contenção de gastos, e medidas de produto como qualidade e relevância.

Esses mecanismos inovadores cobrem um largo escopo de abordagens, incluindo:

- Metodologia de financiamento para gastos recorrentes e investimento de capital em muitos países, desde negociações mais tradicionais de orçamento entre governos e instituições até formulas de financiamento que visam proteger as decisões de alocação de excessiva pressão política e estimular comportamentos institucionais desejáveis.
- A criação de um sistema de *voucher* de demanda, no qual subsídios de operação da instituição são distribuídos através de um *voucher* a todos os alunos do curso de graduação.
- O estabelecimento de fundos competitivos como forma de financiar várias atividades que não se adequam a formas tradicionais como de estímulo à inovação, de melhoria da qualidade acadêmica e de fortalecimento da capacidade gerencial da instituição.
- Financiamento de mecanismos, tais como contratos de desempenho negociados entre governos e instituições, e outros que pagam diretamente os resultados, tanto como parte da formula básica de financiamento como em um conjunto separado de pagamentos a instituições.

⁸ Ver Tabela 5, adiante.

⁹ O principal objetivo do trabalho original era revisar a área de ação e o possível impacto destes vários mecanismos inovadores de alocação, na tentativa de determinar as maneiras mais eficientes de melhorar a igualdade e a eficiência na distribuição de fundos públicos para instituições e alunos de terceiro grau (N.E.).

- O oferecimento de auxílio a estudantes na forma de *vouchers* como forma de estimular maior competição entre instituições por alunos com grande dificuldade financeira ou com mérito acadêmico.
- A utilização de benefícios em impostos em uma série de países para auxiliar alunos e suas famílias compensarem os gastos com taxas e custo de vida associados a sua educação universitária.
- Vários modelos de empréstimos a estudantes, proporcionais à renda, através dos quais a restituição está ligada à capacidade financeira do estudante depois de formado.
- Modelos criativos de financiamento, através dos quais o empréstimo tipo hipoteca é equilibrado de forma a oferecer maiores níveis de capital através de modernas técnicas de financiamento.

A busca por mecanismos inovadores se aplica tanto ao financiamento de instituições como de alunos. No caso de apoio à instituição, os mecanismos de alocação se aplicam ao financiamento da instrução, operações e investimento de capital, bem como à pesquisa com base na universidade. Em termos de apoio ao estudante, os mecanismos incluem a provisão de fundos e bolsas de estudo, a utilização de benefícios de taxas para diminuir os gastos dele com elas e com despesas pessoais, e também apoiar a crescente utilização que alunos em muitos países fazem de tais empréstimos.⁹

FINANCIAMENTO DIRETO A INSTITUIÇÕES E FINANCIAMENTO INDIRETO A ESTUDANTES E SUAS FAMÍLIAS

Os governos tipicamente fornecem recursos públicos a universidades com dois objetivos: (1) financiar o custo da instrução e (2) financiar a pesquisa com base na universidade. Em ambos os casos, isso envolve financiar gastos recorrentes e investimentos.

Na maioria dos países enquanto a maior parte do apoio público da ES é dada diretamente às instituições, alguns fundos para a ES são também a estudantes e suas famílias. *Vouchers* são um mecanismo inovador que em alguns poucos casos está sendo utilizado para financiar as despesas recorrentes de instituições, de forma indireta, oferecendo-os aos alunos. Além disso, quantias substanciais de fundos públicos são alocados diretamente aos estudantes e/ou suas famílias em muitos países na forma mais tradicional de subvenções e bolsas de estudo, benefícios sobre as taxas para cobrir despesas atuais e economizar para o futuro, em uma variedade de modelos de empréstimo para estudantes. Em alguns países, esse apoio é dado

aos alunos na forma de subvenções ou empréstimos em que o auxílio começa de uma forma e, com o tempo, se transforma em outra.

AVALIANDO A EFICIÊNCIA DE MECANISMOS INOVADORES DE ALOCAÇÃO

A razão subjacente para que os países examinem e implementem reformas no modo de distribuir fundos para a ES é avançar nos objetivos de políticas públicas. A Tabela 5 indica mecanismos de alocação que parecem ser os mais eficientes para satisfazer os objetivos políticos.¹⁰

TABELA 5

Tipologia de mecanismos de alocação

Tipo de mecanismo de alocação	Onde praticado
I. FINANCIAMENTO PÚBLICO DIRETO DE INSTITUIÇÕES. Os países tipicamente dão apoio às instituições para que financiem suas despesas com ensino, operações e investimentos, inclusive despesas recorrentes e várias outras com objetivos específicos, como pesquisa.	
A. FINANCIAMENTO PARA ENSINO E INVESTIMENTO: Países em todo o mundo utilizam abordagens diferentes para ajudar as instituições a pagarem seus gastos com ensino, operações e investimentos. Estas verbas são para instituições públicas apenas na maioria das vezes, mas em uns poucos países também para privadas.	
1. Orçamentos negociados: Alocação de fundos públicos negociados entre governos e instituições dependem principalmente de fatores históricos, da quantia recebida no ano anterior ou da força política da instituição. Orçamentos negociados são normalmente alocados a instituições como:	A forma mais tradicional de financiamento para despesas recorrentes ainda em efeito em muitos países.
<i>a. Orçamentos por rubrica:</i> Alocações por rubrica para as instituições	
<i>b. Subsídios em bloco:</i> Um único subsídio por instituição	
2. Fórmulas de financiamento: A maioria dos países agora emprega algum tipo de fórmula na alocação de fundos para instituições e sua despesas recorrentes. Estas fórmulas variam com base nos fatores usados no desenvolvimento da fórmula do tipo de organização que a desenvolve. Os fatores usados para determinar as fórmulas de financiamento são:	
<i>a. Insumos:</i> O tipo mais primitivo de fórmula, com base em insumos, como número de funcionários ou salários destes em cada instituição, e outras medidas mais sofisticadas, como o número de professores com PhD.	Inicialmente o tipo mais comum de fórmula, ainda empregado em alguns casos, especialmente no leste da Europa.
<i>b. Matrículas e custos por aluno:</i> A maioria das fórmulas de financiamento agora tomam por base o número de estudantes matriculados e vários cálculos de custo/aluno, conforme mostrado abaixo:	
1. Custos reais por aluno: Alocações são feitas conforme os custos reais por aluno, conforme declarados pela instituição.	A fórmula mais tradicional de financiamento.
2. Custos médios por aluno: Alocações com base em média de custos por aluno em todo o sistema, geralmente calculada através de estatísticas agregadas relativas a gastos e matrículas.	
3. Custos normativos por aluno: Alocações com base em cálculos dos custos normativos, usando a relação ideal funcionários/alunos e outras medidas padronizadas de eficiência.	Abordagem adotada ou sendo considerada em diversos países.
– <i>Benchmarking:</i> Um tipo de custos normativos, no qual os dados e a estrutura de custos são indexados em relação a uma instituição de referência.	
<i>c. Sistema retroativo:</i> Em casos onde o financiamento se baseia em estimativas projetadas de número de alunos e/ou custos, as alocações são revisadas no meio do ano para refletir a realidade e ajustar o financiamento.	A maioria dos países com fórmulas baseadas em projeções de números
<i>d. Financiamento com base em prioridade:</i> As fórmulas onde os ajustes são feitos para refletir prioridades nacionais e regionais, como necessidades críticas de força de trabalho, também conhecidas como fundos de relevância; por exemplo, um preço mais alto do que o custo total poderia ser pago às instituições para preencher determinadas vagas em áreas de alta prioridade.	A Inglaterra lidera na inserção de prioridades na sua fórmula de financiamento; alguns estados norte americanos também fazem estes ajustes.

¹⁰ De acordo com os autores existem basicamente três objetivos que os países em todo o mundo buscam alcançar com relação à educação de terceiro grau:

1. Aumentar o acesso e a igualdade no terceiro grau.
2. Aumentar a eficiência externa dos sistemas de educação superior melhorando: (a) a qualidade da educação; (b) a relevância dos programas.
3. Melhorar a eficiência interna e a sustentabilidade dos sistemas de educação superior.

TABELA 5

Tipologia de mecanismos de alocação

Tipo de mecanismo de alocação	Onde praticado
<i>e. Componentes de fórmula com base em desempenho:</i> Medidas de desempenho são inseridas na fórmula; por exemplo, alocações têm por base o número de alunos que terminam o curso ou o ano letivo em vez de alunos matriculados.	Dinamarca, Inglaterra, Israel e os Países Baixos baseiam toda ou parte da sua fórmula no número de alunos que completam o curso ou o ano letivo.
<i>f. Alocações com base nos tipos de alunos:</i> Fundos são distribuídos às instituições principalmente com base nas características dos alunos que se matriculam em vez de custos por alunos; esta fórmula poderia ser chamada de “ <i>vouchers</i> de oferta”.	A Inglaterra paga um prêmio aos estudantes oriundos de áreas de baixa renda. No Jordão e na Palestina foram propostos esquemas com base nos tipos de alunos.
<i>g. Fórmulas desenvolvidas por organizações:</i> Uma outra consideração importante na descrição de fórmulas é por grupo que elabora as particularidades delas. As opções são:	
1. Entidades políticas: Na maioria dos países, entidades políticas escolhidas, como legisladores e altos executivos, elaboram e implantam a fórmula de financiamento.	
2. Organismos reguladores: Em uns poucos casos, grupos conhecidos como organismos reguladores desenvolvem a fórmula. Eles representam o elo entre governos e instituições e visam proteger o processo de excessiva pressão política.	O Higher Education Funding Council (HEFCE) da Inglaterra é um ótimo exemplo de organismo regulador.
3. <i>Vouchers</i> de demanda: Os fundos públicos para gastos com operações das instituições são distribuídos aos alunos como <i>vouchers</i> ; as instituições são então reembolsadas pelo governo com base no número e/ou valor monetário dos <i>vouchers</i> .	O Colorado está implantando esta abordagem de <i>vouchers</i> para pagar os gastos recorrentes dos cursos de graduação de instituições.
4. Financiamento com base em desempenho: Além dos componentes de financiamento conforme a fórmula de desempenho descrito acima, diversos países recentemente adotaram mecanismos com base em desempenho para financiar todo ou parte do orçamento recorrente de operações. Existem três tipos deles:	
<i>a. Financiamento à parte para desempenho:</i> Um percentual de fundos fora do financiamento básico é distribuído com base em medidas de desempenho. Tipicamente, apenas uma pequena parte dos fundos são distribuídos desta forma; em alguns casos, a maior parte dos fundos são distribuídos conforme medidas de desempenho.	A África do Sul e mais de uma dúzia de estados norte americanos, inclusive Missouri, New Jersey, Tennessee, Carolina do Sul e Ohio.
<i>b. Contratos de desempenho:</i> Acordos reguladores entre governos e sistemas de instituições ou instituições individualmente nos quais são empregadas medidas para verificar o progresso. Tais contratos são tipicamente mais punitivos do que incentivos, uma vez que as instituições são penalizadas por não atingirem os padrões acordados.	Na França os pagamentos são feitos quando o contrato é assinado, com avaliação posterior. A Dinamarca e a Áustria também usam contratos, e o Colorado os está implantando.
<i>c. Pagamento por resultado:</i> Uns poucos países pagam por desempenho de uma entre duas maneiras:	
1. Componentes de fórmula de desempenho: Discutidos acima em 1.A.2.e.	Dinamarca, Inglaterra, Israel e Países Baixos.
2. Taxas de serviços: Instituições fazem contratos com governos para graduar um certo número de alunos e são pagos conforme satisfazem as especificações dos contratos.	O Colorado está implantando um sistema para pagar por cada estudante pós graduado que se matricula.
5. Financiamento com objetivos específicos: Existem diversos mecanismos através dos quais os governos financiam instituições com objetivos específicos, incluindo:	
<i>a. Fundos por categoria:</i> Certas categorias de instituições podem solicitar fundos para específicos fins, os quais são muitas vezes distribuídos com base em uma fórmula acordada por estas instituições.	Uma forma mais tradicional utilizada por muitos países é financiar objetivos específicos como, por exemplo, o programa Title III nos Estados Unidos.
<i>b. Fundos competitivos:</i> Geralmente projeto por projeto, objetivando melhorar a qualidade, e promover inovação e melhor administração – objetivos que são difíceis de alcançar através de outras fórmulas.	Argentina, Bolívia, Bulgária, Chile, Gana, Hungria, Moçambique, Sri Lanka e Estados Unidos (FIPSE).
B. FINANCIAMENTO DE PESQUISA: Existem inúmeros meios de financiar pesquisa nas universidades:	
1. Ensino e pesquisa financiados em conjunto: talvez a maneira mais comum de financiar a pesquisa. Alguns fundos que o governo oferece às instituições são utilizados para pesquisa em vez de ensino e operações.	Muitos países financiam a pesquisa e o ensino em conjunto <i>via</i> orçamentos ou fórmulas negociadas.
2. Subsídios em bloco: As instituições recebem subsídios em bloco para atividades de pesquisa não especificada no projeto; as instituições ou os professores estabelecem as prioridades. A dimensão do bloco pode estar baseada em:	
<i>a. Propostas de pesquisa específica:</i> Os níveis de financiamento são principalmente determinados conforme a avaliação das propostas de projeto, embora o financiamento seja em bloco.	Nova Zelândia.
<i>b. Capacidade demonstrada pela instituição:</i> A quantia do financiamento para cada instituição é baseada em uma avaliação da capacidade do corpo docente para fazer a pesquisa – abordagem “céu azul”.	A Inglaterra é um exemplo da abordagem “céu azul” para financiar pesquisa.
3. Financiamento de projetos: O corpo docente ou outros funcionários recebem fundos para pesquisa de projetos propostos, geralmente com base na revisão de seus pares.	Financiamento federal para pesquisa nos EUA.
<i>a. Fundos correspondentes:</i> Os governos fornecem fundos para fins específicos se houver recursos correspondentes da instituição ou fonte privada.	



TABELA 5

Tipologia de mecanismos de alocação

Tipo de mecanismo de alocação	Onde praticado
II. FINANCIAMENTO DE ALUNOS	
A. FUNDOS DO GOVERNO E BOLSAS DE ESTUDOS: A maioria dos países oferece ajuda financeira não reembolsável aos seus alunos, mas a forma como isto é feito varia com base em uma série de fatores, inclusive em como os programas são administrados, quais estudantes estão habilitados e quais gastos são cobertos.	
1. Administração do programa: Uma variável importante na descrição dos programas de subsídios ou bolsas é como estes são administrados:	
<i>a. Administrado pelas instituições:</i> Fundos públicos são oferecidos às instituições, as quais se tornam responsáveis por distribuí-los aos alunos, geralmente de acordo com leis estabelecidas pelo governo.	Hungria, Lituânia, Polônia e Portugal (com base em mérito).
1. Fundos correspondentes: Os governos podem requerer que as instituições apresentem fundos correspondentes na forma de descontos a determinados alunos.	Estados Unidos (programa com base na instituição).
<i>b. Vouchers de auxílio a alunos:</i> Alunos e suas famílias os solicitam a um departamento central e recebem <i>vouchers</i> com base em uma avaliação da sua necessidade financeira e/ou mérito. Em alguns casos as instituições recebem valores do governo de acordo com os <i>vouchers</i> dos alunos; em outros casos, o dinheiro chega diretamente aos alunos.	Dinamarca, França e países francófonos, os EUA (subsídio Pell) e Chile (<i>vouchers</i> por mérito aos alunos melhor classificados no 2º grau).
2. Elegibilidade e cobertura: Os subsídios e as bolsas variam muito em termos de critérios usados para determinar elegibilidade para auxílio não reembolsável e os gastos que são cobertos.	
<i>a. Meios testados:</i> Na maioria dos países, a elegibilidade para subsídios se baseia principalmente na avaliação da necessidade financeira do estudante e/ou de sua família. O auxílio não reembolsável pode ser usado:	
– Apenas ou principalmente para taxas de matrículas.	Reino Unido (até 2006).
– Apenas ou principalmente para sustento.	Áustria, Bélgica, Estônia, França, Finlândia, Alemanha, Irlanda, Itália, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Eslovênia.
– Tanto para gastos com a educação como sustento.	Portugal e EUA.
<i>b. Auxílio com base em mérito:</i> Em diversos países, o direito a bolsas de estudo se baseia principalmente em mérito acadêmico ou outras realizações do aluno. Este auxílio não reembolsável pode ser:	
– Principalmente para taxas de matrícula.	EUA (em um número cada vez maior de estados).
– Principalmente para sustento.	Áustria, Estônia, França, Hungria e Polônia.
– Tanto para taxas como para sustento.	Países Baixos.
<i>c. Auxílio com base em mérito e em necessidade:</i> A elegibilidade se baseia tanto em necessidade financeira como em mérito do estudante.	
B. BENEFÍCIOS DE TAXAS: As famílias ou os estudantes recebem um benefício na forma de crédito para pagamento de taxas ou desconto tanto para despesas atuais ou economia para gastos futuros.	
1. Taxas atuais: os estudantes ou suas famílias recebem benefícios para compensar todas ou parte das taxas de matrícula e mensalidades.	Irlanda e EUA.
2. Abonos de família: Oferecido pelo sistema de impostos, estes ajudam os pais a diminuir as despesas com o sustento dos filhos enquanto matriculados na universidade.	Áustria, Bélgica, República Checa, França Alemanha, Letônia, Eslovênia e Países Baixos.
3. Incentivos para poupança: Através de créditos ou deduções, sistemas de impostos também podem ser utilizados para estimular pais e alunos a economizarem dinheiro para a educação superior.	Os EUA adotaram uma série de medidas para recompensar famílias que economizam para pagar a universidade.
4. Planos de pagamento antecipado da faculdade: Em diversos estados dos EUA, pais ou outras pessoas podem agora comprar contratos com valores fixos para pagar a universidade pública no futuro.	Michigan foi o primeiro estado americano a oferecer este plano de pagamento antecipado. Diversos outros estados seguiram este exemplo.
C. MODELOS DE EMPRÉSTIMOS A ESTUDANTES: Diversos modelos existem para empréstimos a estudantes em mais de 50 países no mundo. A importante diferença entre eles é o tipo de esquema de reembolso utilizado. As abordagens também diferem em termos da origem do capital, o tipo de despesas que cobre e a elegibilidade e o nível do subsídio.	
1. Empréstimos tipo hipoteca: Reembolsados com base em amortização durante um período fixado.	A forma mais tradicional de pagamento do empréstimo.
<i>a. Origem do capital:</i> Empréstimos tipo hipoteca podem ser feitos a partir de:	
1. Fontes privadas: Bancos comerciais e outras fontes de capital privado oferecem o capital para a maioria dos programas de empréstimo a alunos do tipo hipoteca em todo o mundo.	Canadá, Chile, China (comercial), Coreia e os EUA (garantido)
2. Fontes públicas: Uma recente tendência é a de passar de empréstimos de financiamento privado para público, do tipo hipoteca.	Canadá, China (subsidiado), Hong Kong, Tailândia e os EUA (direto).
3. Financiamento criativo: Diversos mecanismos de financiamento criativo vêm sendo considerados para facilitar o oferecimento e a expansão deste tipo de empréstimo, inclusive:	
– Mercados secundários: Empréstimos existentes são vendidos ou usados paralelamente para criar novo capital de empréstimo.	Estados Unidos (Sallie Mae e outras entidades) e Colômbia.
– “Securitização”: Ações são asseguradas pelo fluxo projetado de fundos provenientes do reembolso dos alunos.	EUA e Chile.

TABELA 5

Tipologia de mecanismos de alocação

Tipo de mecanismo de alocação	Onde praticado
b. Despesas cobertas: Programas de empréstimos do tipo hipoteca também diferem em termos de quais gastos eles cobrem:	
– Apenas taxas de matrícula.	Lituânia, Coréia do Sul (todos), Japão e as Filipinas (todos).
– Principalmente ou apenas para sustento.	Dinamarca, Inglaterra, Finlândia, Alemanha, Hong Kong, Lituânia, Polônia, Eslováquia e Escócia.
– Tanto para taxas como para sustento.	Canadá, China, Estônia, Hong Kong (não subsidiado), Malta, Países Baixos, Tailândia e os EUA (todos).
c. Elegibilidade e nível de subsídio: Empréstimos do tipo hipoteca diferem em termos de serem testados ou do nível de subsídio envolvido.	
1. Testados e nível de subsídio: Elegibilidade para subsídios é testada e juros e custos excedem 10% do valor do empréstimo.	China (subsidiado), Filipinas (<i>estude agora, pague depois</i>), Tailândia e os EUA (subsidiados).
2. Pouco ou nenhum subsídio: em programas de empréstimos onde a elegibilidade tem um conceito amplo, os subsídios são inferiores a 10% do valor do empréstimo.	China (comercial) e os EUA (não subsidiados).
d. Elegibilidade no setor privado: Estudantes tanto do setor público como do privado podem se candidatar.	Coreia do Sul, Filipinas, Tailândia e EUA.
e. Planos de amortização graduados e ampliados: Reembolsos fixos podem ser graduados (menor valor no início e maior mais tarde) e/ou estendido para mais tarde.	O programa dos EUA é um ótimo exemplo desta abordagem.
2. Reembolso conforme renda: Uma abordagem mais inovadora para empréstimos a estudantes consiste em basear o reembolso na quantia emprestada e em um percentual da renda de quem tomou o empréstimo, após a conclusão do curso.	
a. Reembolso obrigatório conforme a renda: Todos os reembolsos devem ser baseados na renda de quem tomou o empréstimo, a serem feitos depois de terminado o curso, tendo também a opção de antecipar o pagamento sem relacioná-lo à renda.	
– Taxas inicialmente pagas pelo estudante ou sua família.	África do Sul, Suécia, Nova Zelândia e Hungria.
– Taxas inicialmente pagas pelo governo.	Austrália, Reino Unido (2006), e Tailândia (2006).
b. Reembolso opcional conforme renda: Aqueles que amortizaram o reembolso recebem a opção de fazê-lo conforme sua renda depois de terminar o curso.	Desde 1993, os EUA oferecem esta opção; o Chile é um outro exemplo, onde inadimplências passam para o sistema de impostos do governo.
c. Taxas de graduação: Os alunos pagam um percentual da sua renda através de impostos durante sua vida profissional depois de terminarem os estudos. A contingência da renda difere da taxa de graduação porque o reembolso não dura a vida toda, mas só até que o empréstimo tenha sido saldado.	Nenhum país tem este tipo de taxa.
d. Contratos de capital humano: Os estudantes concordam em pagar parte da dívida a um investidor que tem “participação acionária” na renda do estudante depois de formado. Em alguns casos, os investidores poderiam diminuir o valor econômico das taxas.	Bastante teórico, mas existem experiências piloto no Chile.
e. Perdão da dívida: Outra forma de contingência à renda é perdoar parte ou toda a dívida daqueles que provavelmente terão salários mais baixos em certos tipos de cargos públicos (particularmente em áreas rurais ou outras menos bem servidas).	Os EUA concordam em perdoar a dívida de professores e médicos que aceitam trabalhar em regiões mais pobres.
3. Empréstimos internamente financiados: Uma forma menos comum de financiar e estruturar empréstimos é quando as instituições utilizam os pagamentos feitos por alguns alunos para ajudar outros a pagarem suas taxas. Estes empréstimos envolvem pouco ou nenhum envolvimento do governo, embora possam ser facilitados por esquemas privados que permitem que as instituições obtenham financiamento para suas operações até que os empréstimos tenham sido saldados. Eles também dão lugar a inovações como:	
a. Planos de pagamento postergado: Pagamentos distribuídos por um prazo maior, que começa quando o aluno ainda está na universidade.	Filipinas.
b. Atendimento e financiamento privado: As instituições vendem empréstimos ou contratos de serviços privados quando aqueles que tomaram empréstimos começam a saldá-los.	
D. PARTE SUBSÍDIO/PARTE EMPRÉSTIMO: Em alguns países, o auxílio financeiro a estudantes é oferecido parte como subsídio e parte como empréstimo.	Noruega e Suécia.

CONCLUSÃO

Este exame da experiência de uma série de países em todo mundo nas últimas décadas, com mecanismos tanto tradicionais como mais inovadores de alocação de recursos, oferece um conjunto de lições que podem ser úteis para a elaboração de políticas nos países em desenvolvimento e de transição para que possam ser formuladas estratégias que aumentem a eficiência da sua mobilização de recursos e mecanismos de alocação.

Contar com uma combinação de mobilização de recursos e mecanismos de alocação para atingir os objetivos das políticas desejadas. Uma importante lição aprendida das experiências nas últimas décadas é não contar apenas com uma única fonte de financiamento. Essa crescente diversidade de fontes tem sido a resposta que governos e instituições têm dado ao desequilíbrio entre demanda e recursos. Da mesma forma, os países deveriam contar com uma combinação de mecanismos para chegar aos objetivos que procuram para a educação de terceiro grau. As formas de financiamento são bons mecanismos para a alocação de níveis essenciais de recurso, mas tipicamente não são muito boas para recompensar qualidade ou estimular maior igualdade. Os programas de auxílio aos estudantes são com frequência o melhor mecanismo para melhorar acesso e igualdade, mas não deveríamos contar com eles exclusivamente para atingir esse importante objetivo. Aqueles que elaboram as políticas deveriam explorar modos inovadores para o emprego de mecanismos institucionais que melhore a igualdade do sistema. Da mesma forma, melhorar a qualidade e a relevância não deveria ser a única competência dos mecanismos institucionais de alocação de recurso. Existem muitas maneiras de empregar o auxílio dado aos alunos para melhorar tanto qualidade quanto relevância.

Escolha a combinação mais adequada para atingir os objetivos que deseja. Enquanto conectar o orçamento a alguma medida de desempenho deveria ser um princípio orientador, a escolha de instrumentos deveria depender dos objetivos políticos que se busca. Conforme foi discutido acima neste trabalho, alguns mecanismos de alocação de fundos são muito melhores para se chegar aos objetivos do que outros. Em termos gerais, as circunstâncias particulares do país são um aspecto importante a ser considerado no momento da escolha dos mecanismos. O que funciona bem em um país não necessariamente funciona bem em outro. Muitos mecanismos requerem estruturas fortes de governo e bases adequadas de recursos públicos a fim de darem certo, algo que muitos países em desenvolvimento e de transição

não possuem, sendo então necessário que busquem alternativas. Mesmo países industriais muitas vezes carecem das estruturas políticas e recursos que possibilitam o sucesso de certas abordagens em outros países. Além disso, algo que deu certo em um determinado momento pode não ser adequado dez anos mais tarde no tratamento de outro conjunto de objetivos.

Seja cuidadoso ao definir e priorizar os objetivos de políticas que estão sendo buscados. As discussões sobre políticas em muitos países tendem a se tornar lugar comum quando o assunto é maior acesso, qualidade ou eficiência. Sem uma premissa e definição exata dos objetivos que se busca, essas discussões podem facilmente se tornar exercícios de advocacia onde “mais de tudo é melhor”, e pouca ou nenhuma prioridade é estabelecida para os objetivos. Esses tipos de discussão são, em última análise, decepcionantes e contraproducentes, uma vez que deixam de fornecer um plano para tomar a inevitável e difícil escolha relativa à utilização eficiente de escassos recursos.

Evite excessiva rigidez ao ligar mecanismos de alocação de recursos com sistemas de garantia de qualidade. Governos deveriam ser cautelosos e tentar não estabelecer uma relação muito rígida entre resultados de avaliação/credenciamento e valor de financiamento alocado às IES. Talvez seja mais eficaz tornar a participação em exercícios de avaliação e credenciamento um critério de acesso a financiamento público adicional, em vez de um fator determinante para o valor daquele financiamento. Como exemplo, o Chile recentemente introduziu uma lei para estender a elegibilidade de empréstimos a estudantes matriculados em IES privadas que concordaram em participar do processo de credenciamento.

A viabilidade política de reformas deveria ser tratada através de estudos feitos por especialistas, consultas às mantenedoras, debates públicos e campanhas da imprensa, a fim de minimizar os riscos de oposição ou resistência. Muitas reformas de financiamento, inclusive o estabelecimento ou aumento de taxas de matrículas, a substituição de bolsas de estudos por empréstimos e a autorização para funcionamento de IES são medidas controversas. Dificuldade política não deveria, porém, ser utilizada para retardar a implantação de reformas que são necessárias.

6

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PAPEL DAS TAXAS DE MATRÍCULAS E DO APOIO A ESTUDANTES

Maureen Woodhall¹¹

A educação superior (ES) é geralmente considerada um investimento tanto público quanto privado. Dessa forma, os custos deveriam ser compartilhados entre a sociedade e os indivíduos beneficiados. Existe uma tendência global em direção a esse compartilhamento de custos, à medida que os governos usam taxas de matrículas e empréstimos a alunos para passar esses custos da ES dos cidadãos para esses indivíduos.

Os mecanismos para transferência desses custos incluem taxas de matrículas, custos mais altos para acomodação e alimentação, e empréstimos a estudantes substituindo as bolsas. A experiência internacional mostra que as taxas de matrícula não precisam prejudicar o acesso e a igualdade, uma vez que vinculadas com sistemas estão bem elaborados de apoio aos estudantes. A recuperação dos custos e o apoio aos estudantes representam os pilares gêmeos de uma política eficiente de compartilhamento de custos e devem ser bem coordenados.

TAXAS DE MATRÍCULA

Uma maneira utilizada pelos governos para transferir os custos da ES do setor público para os alunos e suas famílias tem sido a de estimular o crescimento de instituições privadas ao mesmo tempo em que impõem um controle rígido de matrículas em instituições públicas.

Questões-chave são: a autonomia que têm as instituições privadas para determinar os índices das taxas e se seus alunos têm acesso a apoio financeiro.

As taxas de matrícula são a maior fonte de financiamento para a maioria das instituições privadas, mas a importância delas para as universidades varia. Muitos países ainda não cobram nada ou muito pouco em universidades públicas, mas tem havido

uma tendência global para os governos introduzirem ou aumentarem as taxas em universidades públicas.

A Austrália introduziu taxas diferidas – a Higher Education Contribution scheme (HECS) – em 1989; logo depois a Nova Zelândia e então o Reino Unido introduziram taxas em 1998; no Canadá, as taxas literalmente dobraram na década de 90 (Finnie e Usher, 2005). Na Uganda, a Makerere University mudou bastante a política na década de 90. Em 1992, nenhum aluno pagava taxas em Makerere, mas 80% o faziam em 1999, o que representou mais da metade da renda total da universidade. No Reino Unido, os empréstimos foram introduzidos pela primeira vez em 1990, para complementar as subvenções dadas aos alunos para despesas com moradia e alimentação, mas em 1998 subvenções de manutenção foram abolidas e os empréstimos se tornaram a única forma de apoio para despesas.

APOIO AOS ESTUDANTES

Auxílio financeiro para estudantes é oferecido pelo governo às instituições, para custos com matrículas e despesas pessoais e pode ocorrer de muitas formas diferentes.

Diversos países introduziram empréstimos pela primeira vez nos finais das décadas de 80 e 90: Austrália em 1989, Reino Unido em 1990 e Tailândia em 1996. Nos Estados Unidos tem havido uma mudança forte no tipo de ajuda financeira oferecida pelo governo federal: em 1976, 80% era na forma de subvenções, mas em 2002, a proporção era de aproximadamente 25% de subvenções e 75% de empréstimos. No Canadá também houve um crescimento forte de empréstimos durante a década de 90.

Subvenções subordinadas à renda familiar, como na Grã-Bretanha, são uma tentativa de chegar aos alunos financeiramente mais necessitados. Outros critérios incluem habilidade ou desempenho dos alunos. Existem diferenças interessantes entre os países com relação à prevalência de necessidade ou mérito na distribuição de auxílio. Acesso e igualdade são os objetivos principais da política de ajuda financeira para alguns governos, enquanto outros utilizam bolsas de estudo como incentivo ou prêmio.

Alguns países tentam satisfazer necessidades de mão de obra no mercado oferecendo subsídios especiais, ou liberando o débito para atrair estudantes em áreas em que há escassez como, por exemplo, a engenharia, ou ensino.

O compartilhamento de custos pode não ser um objetivo específico do apoio aos estudantes,

¹¹ Woodhall, M. (2006) Financing higher education: the role of tuition fees and student support, in GUNI (Ed.), *Higher Education in the World 2006. The financings of universities*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

mas a experiência internacional mostra que um sistema eficaz disso é requisito essencial para o compartilhamento. Sem ele, a política de introduzir ou aumentar as taxas tem grande probabilidade de fracassar ou de prejudicar o acesso e a igualdade.

PILARES GÊMEOS DE UMA POLÍTICA BEM-SUCEDIDA DE COMPARTILHAMENTO DE CUSTOS

O sucesso final de uma política de compartilhamento de custos na ES depende de muitos fatores. A reforma exitosa das finanças da ES requer uma formatação saudável de políticas, liderança e habilidade política e uma eficiente administração e implantação (Barr e Crawford, 2005). Para dar certo, uma política de compartilhamento de custos também deveria tratar ao mesmo tempo de questões de recuperação eficiente de custos, através de taxas de matrículas ou outros meios, e um apoio justo e adequado aos estudantes.

Infelizmente, existem muitos exemplos de fracassos no tratamento de recuperação de custos e apoio aos estudantes como dois aspectos de uma única política. O Banco Central (2002) relatou que “em diversos países anteriormente socialistas na Europa Oriental, incluindo a Rússia, a introdução de taxas de matrículas quando não acompanhada de mecanismos de auxílio financeiro aos alunos têm tido um efeito negativo sobre a igualdade”.

CONCLUSÃO

A principal tese deste trabalho é que tanto as taxas de matrícula como o apoio aos estudantes devem ser levados em consideração na formulação e avaliação de políticas de compartilhamento de custos. O argumento daqueles que se opõem às taxas de matrícula – de que elas reduzirão o acesso à ES e irão desestimular a participação de alunos de famílias de baixa renda – não é corroborado pelos fatos. A experiência internacional sugere, ao contrário, que as taxas da universidade são perfeitamente consistentes com altos níveis de participação se houver também um sistema adequado e eficaz de apoio aos estudantes.

Os governos precisam coordenar as políticas de recuperação de custos com apoio aos estudantes, inclusive a atribuição de subsídios para os alunos necessitados e empréstimos com termos justos e flexíveis de reembolso a fim de garantir acesso e igualdade de oportunidade.

7

ACESSO E VIABILIDADE FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PAPEL DOS EMPRÉSTIMOS AOS ESTUDANTES

*Bruce Johnstone*¹²

Existe a possibilidade de programas eficientes de empréstimos a estudantes, e esses podem incrementar tanto a viabilidade financeira da instituição como o acesso e a participação dos alunos. Esses empréstimos são, porém, muito complexos e requerem cuidadosa formatação e execução, o que não aconteceu muitíssimas vezes.

A educação superior (ES) no início deste século XXI parece assediada por variações do tema de *austeridade financeira*. Essa austeridade é causada principalmente por orçamentos rasos ou em declínio para a ES e se manifesta nas instituições superlotadas, deteriorando o espaço físico, diminuindo as proporções entre alunos e professores, corpo docente cada vez mais desmoralizado e alheio e, em muitos países, taxas elevadas, maior inadimplência e rebeldia dos alunos.

Uma receita comum, mesmo que contestada, para essa austeridade mundial é algum tipo de *compartilhamento de custos*. A *perspectiva* de compartilhamento de custos coloca que eles são pagos por quatro partes: os governos (ou pagadores de impostos), os pais, os alunos e aqueles que recebem filantropia.

AUSTERIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E COMPARTILHAMENTO DE CUSTOS

Subjacente a muito da austeridade mundial com relação à educação superior – e a consequente necessidade de se voltar aos pais para complementar a renda – está a demanda afluyente das últimas quatro décadas. A maioria das universidades e quase todos os sistemas nacionais de ES do mundo vêm crescendo muito desde a metade da década de 60, não apenas em números, mas, mais importante ainda, em índices de participação.

Na maioria dos países, particularmente naqueles de renda média e baixa, a combinação de taxas de

¹² Johnstone, B. (2006) Higher education accessibility and financial viability: the role of students loans, in GUNI (Ed.), *Higher Education in the World 2006. The financings of universities*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

natalidade e maiores percentuais desse número que completaram o ensino de segundo grau e buscam a experiência da educação do ensino superior está criando enorme pressão de demanda sobre os sistemas de ES. E a trajetória desses números crescentes e seus custos maiores, na maioria dos países, excede muito a provável trajetória de renda gerada por taxas.

COMPARTILHAMENTO DE CUSTOS E EMPRÉSTIMOS AOS ALUNOS¹³

Algum tipo de programa de patrocínio governamental para empréstimo a estudantes, uma necessidade que é reconhecida na maioria dos países embora realizada de forma de forma exitosa em somente alguns, segue sob a perspectiva e a política de compartilhamento de custos. Os pedidos de empréstimo, ao menos em teoria, dão conta de uma quantidade substancial de dinheiro para apoiar a ES, essencialmente acrescentando uma terceira perna ao compartilhamento de custo e à receita complementar de pais e cidadãos. Dessa forma, um programa em funcionamento pode oferecer um rendimento à ES que poderia não existir. Assumindo que o empréstimo na verdade *complementa* e não *suplanta* o rendimento da ES que é feito pelos governos/cidadãos e país, a renda adicional do empréstimo torna possível: (a) maior qualidade institucional, (b) adicional capacidade e assim adicional participação e acessibilidade, (c) mais escolhas de ES para os estudantes e/ou de um melhor estilo de vida para os estudantes.

A partir da perspectiva dos estudantes, a habilidade de ter empréstimos para pelo menos alguns dos custos da sua ES dá aos jovens a habilidade de investir nos seus próprios futuros. À luz dos limites de contribuições da família e do governo, bem como de possibilidades de empregos de tempo parcial, tomar empréstimos para os alunos significará a diferença entre ter ou não ter acesso à ES.

Empréstimos são particularmente necessários na ausência de contribuições da família, ou para complementar quando essas são insuficientes. Essa ausência ou insuficiência pode ser a consequência óbvia de baixo rendimento familiar, do desinteresse deles de continuarem oferecendo esse apoio, ou do desinteresse do estudante em depender dos seus pais.

A habilidade de tomar empréstimos possibilita a escolha de um padrão de vida mais alto para os alunos confiantes na sua futura renda que poderia ser utilizada para reembolsar seu empréstimo.

RESUMO: O PAPEL DE EMPRÉSTIMOS AOS ALUNOS NO FINANCIAMENTO EFICAZ DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A seguir estão alguns pontos que implicam a teoria de compartilhamento de custos, o papel em potencial dos empréstimos a estudantes, e exemplos (bons e menos bons) de práticas de empréstimos em diversos países.

1. Empréstimos aos estudantes têm o potencial de aumentar a acessibilidade à ES e permitir que parte dos custos de instrução e de manutenção dos alunos, ou custos de vida seja transferida aos alunos a serem pagos quando entrarem no mercado de trabalho. Dessa forma, ao menos em teoria, os empréstimos podem oferecer uma renda adicional à ES que possibilita incrementar a capacidade, a qualidade e a participação.
2. Empréstimos aos alunos servem uma variedade de objetivos que incluem: (a) colocar dinheiro nas mãos dos alunos, dessa forma oportunizando acesso; (b) transferir uma porção dos custos da educação ao aluno e, presumivelmente, aumentar a quantidade total de renda disponível para a educação superior; (c) apoiar (ou propositalmente diminuir o apoio) a certos setores da ES, inclusive instituições privadas ou lucrativas; e (d) influenciar no comportamento da pós-graduação convertendo subsídios em empréstimos, ou vice-versa, dependendo se o estudante que tem uma obrigação potencial de reembolso exerce certas ocupações ou práticas em determinados lugares.
3. Os empréstimos aos estudantes são um ingrediente essencial para qualquer política de compartilhamento de custos: isto é, transferir uma porção dos custos da ES das mãos exclusivas ou predominantes do governo/cidadão para ser compartilhada com estudantes ou suas famílias. Para a maioria dos países ou instituições de ES, a falta de alguma forma para que os estudantes compartilhem os custos altos e crescentes da ES significa que tais custos terão de ser cobertos somente pelos cidadãos e os pais. Nesse caso, a acessibilidade à ES provavelmente estará limitada aos estudantes academicamente talentosos e aos filhos de famílias afluentes. De qualquer modo, muitos estudantes talentosos provavelmente ficarão de fora – em detrimento da sociedade, da economia e da causa de oportunidade e justiça social.
4. Se os empréstimos aos alunos forem parte de um pacote abrangente de compartilhamento de custos, esses deveriam ser feitos em quantidades suficientes para cobrir as taxas de matrícula e mais um percentual (digamos 80%) do custo mínimo de

¹³ O trabalho original do autor ilustra esta análise com estudos de caso sobre empréstimos de estudantes em vários países. (N.E.)

- vida do estudante – menos subsídios ou qualquer contribuição esperada dos pais. O objetivo é oferecer um valor suficiente que permita a participação deles na ES sem diminuir uma contribuição razoável dos pais.
5. A obrigação de reembolso deveria durar apenas o tempo necessário para que os pagamentos mensais sejam manejáveis. *Benchmarks* (marcas de referências) deveriam ser estabelecidas quanto ao que se considera “manejáveis”, mas algo em torno de 10 a 15% dos vencimentos deveria ser considerado como começo. O programa de reembolso estabelecido pode ser graduado de forma a aumentar com o tempo conforme a opção do estudante.
 6. Se uma forma de empréstimo tem reembolso fixado (isto é, não depende da renda), os pagamentos estabelecidos deveriam ser automaticamente prorrogados no caso de desemprego, doença, maternidade ou outros critérios a serem estabelecidos. Os egressos necessitando desse tipo de prorrogação deveriam ser colocados em um período estendido e os valores deveriam ser baixados. Deveria ser perdoado o débito de um egresso depois de algum tempo de extensão além daquele originalmente estabelecido para o reembolso, no caso de ele ser ainda incapaz de saldar o débito inicial conforme a taxa de juro exigida. Assim, aqueles que recebem baixos salários pagarão durante toda a duração do reembolso de uma forma mais ou menos contingente à renda.
 7. Os empréstimos aos estudantes serão sempre dispendiosos, e não deveria ser lançado um programa com a noção errônea que ele se torne autofinanciado, com valores de pagamento suficientes para financiar novos empréstimos. Na verdade, todos os programas geralmente disponíveis custam caro ao governo. Esses custos incluem: (a) os custos das necessárias garantias para cobrir o alto risco padrão inerente; (b) o custo de subsidiar que diminui a taxa de juro até menos do índice que prevalece do débito do consumidor em geral, ou está próximo da taxa de empréstimo do próprio governo; (c) o custo de administração, incluindo custos de originação; e (d) os custos de perdoar qualquer débito, aqueles para estimular sucesso acadêmico ou atitude de pós-graduação, ou para refletir os baixos vencimentos ou a falha da ES de “compensar” de forma suficiente para que o débito seja pago sem encargos indevidos.
 8. É imperativo minimizar esses custos – consistente com os objetivos das políticas do programa de empréstimos – uma vez que eles podem ser muito altos, e como custos excessivos de empréstimos a estudantes trazem consigo implícitos *custos de oportunidade* na forma de um número maior de empréstimos ou subsídios que poderiam ter sido possíveis para a mesma quantidade de subsidização aos cidadãos com programa com maior eficiência de custo.
 9. Os três custos que muitos desses programas podem certamente diminuir sem comprometer os objetivos do programa são: (a) reduzir a taxa básica de juro da subsidização a um nível próximo dos custos do próprio governo; (b) minimizar os custos dos serviços e de recolhimento com boas práticas (possivelmente através da privatização dessa porção dos empréstimos; e (c) minimizar os padrões assegurando que o empréstimo inicial é visto como uma obrigação real, exigindo alguma forma de plano de reembolso sobre o qual irá concordar antes do término da sua educação, envolvendo-se em boas práticas de recolhimento, e possivelmente exigindo ou estimulando reembolsos a serem feitos através de desconto em folha.
 10. O padrão de risco deveria ser compartilhado entre o governo e – caso necessário para diminuir a exposição financeira do governo – consignatários. Requisitos de consignatários devam ser limitados à persuasão moral e à perda de crédito para evitar perder aqueles pais, e aqueles filhos de pais que poderiam tomar empréstimos que talvez não possuam bens para penhorar, bem como pais relutantes para divulgar todos os seus bens.
 11. A origem dos empréstimos deveria ser investida em uma agência governamental que possivelmente contrataria um banco ou outra entidade privada. As universidades e outras IES também deveriam estar envolvidas e comprometidas com responsabilidades sobre testagem e obrigação de reembolso necessárias para que o estudante receba o certificado da universidade. As instituições deveriam ter alguma força financeira para inadimplência excessiva.
- Em resumo, programas eficazes de empréstimos a estudantes são possíveis e podem aumentar a viabilidade financeira da instituição bem como o acesso e a participação do estudante. Entretanto, os empréstimos são muito complexos e requerem uma formatação adequada e uma boa execução. Infelizmente muitos programas de empréstimos a estudantes já fracassaram devido à pobre formatação e pobre execução.

8

EDUCAÇÃO COMERCIAL ATRAVÉS DE FRONTEIRAS: IMPLICAÇÕES PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Jane Knight¹⁴

Os alunos que viajam a outro país para estudar continuarão sendo uma parte importante da dimensão internacional da educação superior (ES). Mas a mobilidade dos alunos não conseguirá satisfazer o enorme apetite por ES especialmente aqueles de países densamente povoados. Eis a razão da emergência e maior importância de programas de educação através de fronteiras e de mantenedoras. Novos tipos de instituições de ensino, novas formas de ensino e novos modelos de colaboração estão sendo desenvolvidos para trazer programas de ES a estudantes na sua terra natal a fim de satisfazer a demanda por qualificações internacionais e, mais ainda, de aumentar o acesso em geral à ES nos países de origem.

Vender educação e cursos/programas de treinamento pode ser um negócio lucrativo. Existem estudantes, lares e empresas que podem pagar as necessárias taxas de matrícula. Uma atraente margem de lucro também está promovendo um aumento no número de tradicionais instituições de educação superior (IES) e novos fornecedores comerciais que estão interessados em oferecer programas de educação com base em taxas para alunos de outros países. Que impacto isso causa no financiamento do setor de ES nos países que enviam para fora e os que recebem estudantes?

A educação através das fronteiras é um termo que se refere ao movimento da educação – estudantes, pesquisadores, professores, material de ensino, programas, conhecimento, etc. – através de fronteiras nacionais/regionais com diferente geografia e jurisdição.¹⁵

IMPLICAÇÕES DO FINANCIAMENTO PÚBLICO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A observação mais óbvia e importante é a de que existem mais perguntas do que respostas com relação ao impacto da educação através de fronteiras sobre esquemas de financiamento em nível nacional e o financiamento de IES públicas tradicionais. Atualmente, o percentual de estudantes matriculados nesses programas é relativamente pequeno e, conseqüentemente, tem causado pouco impacto. A discussão que segue enfoca questões potenciais que precisam ser tratadas a fim de que um país possa maximizar os benefícios esperados e minimizar os riscos em potencial.

FINANCIAMENTO PÚBLICO

O impacto da educação além das fronteiras nacionais sobre os fundos públicos é uma questão complexa. São diferentes as implicações entre importar (atuar como país recepcionista) e exportar (mandar para o estrangeiro); além disso, depende das características particulares de determinado sistema nacional, como objetivos políticos, mistura de financiamento público/privado, taxas de cobertura, regulamentos e níveis socioeconômicos dos estudantes.

• Países exportadores

Em muitos dos países exportadores, como Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido e os Estados Unidos, o ímpeto mais importante entre todos tem sido a menor quantidade de fundos que as IES receberam dos governos.

• Países importadores

Existe forte debate sobre o impacto desse tipo de educação no financiamento de ES nos países hospedeiros. A primeira preocupação é de que por causa dos provedores estrangeiros haverá um decréscimo em financiamento público. Mas isso é apenas uma especulação por enquanto.

Enquanto isso, é útil examinar alguns fatores-chave e considerar possíveis cenários. Uma importante questão a analisar são os princípios e os benefícios de um país hospedeiro referentes a esse programa, através de franquia, operações em conjunto ou à distância ou através do estabelecimento de instituições afiliadas e independentes. Em alguns casos, os países estão buscando maneiras de incrementar acesso e capacidades. Isso requer clareza sobre objetivos políticos nacionais a fim de que essa capacitação enfoque prioridades nacionais e, em segundo lugar, que regulamentação adequada esteja no lugar para credenciar

¹⁴ Knight, J. (2006) Comercial cross-border education: implications for financing higher education, in GUNI (Ed.), *Higher Education in the World 2006. The financings of universities*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

¹⁵ No trabalho original da autora, a Tabela 1.6.1 apresenta uma tipologia de fornecedores de educação através de fronteiras. É uma tentativa de mapear conceitualmente a diversidade de atores e separar o tipo de fornecedor do modo de ensino através de fronteiras. A Tabela 1.6.2 classifica os fornecedores em duas categorias: tradicionais e novos. (N.E.)

todos os programas estrangeiros e fornecedores, de forma a garantir a qualidade e a relevância do programa oferecido. Quando essas condições forem satisfeitas e existir um grande grupo de alunos que podem pagar as taxas de matrículas estrangeiras, teremos outras opções a considerar. O primeiro cenário poderia envolver um decréscimo de fundos domésticos para a ES uma vez que os alunos/as famílias estão contribuindo com um percentual maior para custos gerais com educação – o subsídio público poderia, então, ser menor. No segundo cenário, os níveis de fundos públicos poderiam permanecer os mesmos ou até serem mais altos, alocando-se esses fundos para outras prioridades como incrementar a infraestrutura, a pesquisa, ou melhorar as condições e o treinamento para os profissionais de ensino e pesquisa.

Em outras situações, a primeira justificativa para importar educação é melhorar a qualidade através da competição com boas IES do exterior. Isso significa que os seguintes cenários são relevantes para que os sistemas de ES sejam mais maduros e estáveis, e poderia envolver maiores fundos públicos a fim de auxiliar instituições domésticas a melhorarem sua capacidade de ensino e pesquisa e a competirem com instituições estrangeiras. No terceiro cenário, haveria um aumento de fundos para educação a fim de fornecer incentivos financeiros para IES estrangeiras de alta qualidade, resultando em fundos direcionados a fornecedores estrangeiros em vez de fornecedores domésticos. Um quarto cenário possível seria o *status quo* ou até mesmo menor financiamento público, de modo que fornecedores domésticos possam de fato estar perdendo alunos para as IES estrangeiras e recebendo menos fundos públicos. O tamanho do setor da ES privada doméstica poderia ser um fator determinante nesse cenário, uma vez que é possível que os alunos que pagam taxas a instituições domésticas privadas estão migrando para outras no exterior e para instituições que não sofrem um impacto importante.

Os cenários citados se baseiam em sistemas de ES relativamente bem desenvolvidos em termos de taxas de cobertura e capacidade reguladora. Entretanto, isso não é o caso em muitos países e, dessa forma, cenários alternativos devem ser considerados para eles.

Muitos países desenvolvidos ou em desenvolvimento ainda não têm a necessária capacidade reguladora para registrar ou credenciar programas acadêmicos estrangeiros. Nesses casos, não há garantia de que os programas e os serviços estrangeiros que estão chegando (1) terão qualidade aceitável, (2) contribuirão para atingir os objetivos

de políticas nacionais, (3) fornecerão acesso maior e mais equânime, ou (4) construirão ou ampliarão capacidades em áreas onde é necessário. Ao mesmo tempo em que pode haver vantagens em potencial relativas a maior acesso (e desenvolvimento de recursos humanos) para aqueles que podem pagar as taxas de matrícula cobradas, o fornecimento sem planejamento ou monitoração de serviços pode trazer riscos ao sistema educacional nacional. Um dos riscos em potencial é menor financiamento público que pode parecer economia a curto prazo, mas apresenta desafios a longo prazo. Não podemos esquecer que os fornecedores de educação com orientação comercial, tanto as IES tradicionais e os novos continuarão interessados em fornecer programas e serviços de educação desde que haja retorno para o seu investimento. A educação comercial através de fronteiras é impulsionada por uma justificativa de lucro que a distingue de intercâmbios e vínculos de cooperação e acadêmicos que tem objetivos sociais, científicos e acadêmicos, mas não ganho comercial.

Resumindo, a hipótese de que fundos públicos irão diminuir com o advento da educação além fronteiras ainda não está evidenciado de forma concreta, e, além disso, depende de muitas variáveis e características do país hospedeiro.

NOVOS MODELOS DE FINANCIAMENTO PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Está claro que a sociedade do conhecimento está gerando uma demanda maior por educação superior (ES), tipos novos e alternativos de fornecedores de educação, métodos mais flexíveis de ensino e uma ênfase maior na produção de conhecimento. Consequentemente, novos modelos estão sendo desenvolvidos para redirecionar e, em alguns casos, reduzir o financiamento público e, além disso, dar mais ênfase ao emprego de recursos privados e fundos de alunos/familiares para financiar a ES.

Uma questão central para qualquer modelo de financiamento está ligada a regulamentações nacionais que determinam que tipos de instituições – públicas, privadas, com ou sem fins lucrativos, seculares, religiosas ou domésticas – recebem financiamento. Instituições estrangeiras, com credenciamento doméstico ou no estrangeiro, podem receber financiamento e apoio do governo. Poder-se-ia supor que enquanto regulamentos nacionais estão estabelecidos e existe uma capacidade nacional para implantar e reforçá-los, um país tem capacidade para determinar as políticas que maximizem os benefícios da educação comercial do estrangeiro

(ou até mesmo não comercial) e minimize quaisquer riscos financeiros em potencial. Esse é o cenário típico, mas agora existem conjuntos adicionais de regulamentos em forma de novas regras comerciais que devem ser levadas em consideração.

IMPLICAÇÕES DE ACORDOS COMERCIAIS

Regulamentos comerciais têm agora um papel mais importante à luz do fato de acordos comerciais incluírem serviços de educação. Por exemplo, a educação é um dos doze setores de serviço cobertos pelo GATS. Isso significa que as regras do GATS tais como os artigos da “nação mais favorecida” e “tratamento nacional” se aplicam à ES comercial privada. A regra para a nação mais favorecida requer tratamento igual e consistente de todos os parceiros comerciais estrangeiros. Em essência isso significa que permitir acesso ao setor de ES doméstica para um país requer o mesmo acesso a todos os outros 146 membros da OMC e, inversamente, dizer não para o acesso a um país significa negar acesso a todos os outros membros da OMC. A lei de tratamento nacional é potencialmente mais problemática. Ela requer que, uma vez que o fornecedor estrangeiro possa ter acesso a um setor específico, não deveria haver qualquer discriminação no tratamento entre os fornecedores estrangeiros e domésticos.

Para o setor da ES isso pode naturalmente ter importantes implicações, já que o financiamento e os subsídios públicos dados a estudantes domésticos em instituições privadas também deveria estar disponível para instituições estrangeiras. É importante notar que cada país determina suas próprias limitações a um setor com o qual ele se compromete e pode receber isenções com relação a certas regras. Entretanto, o objetivo do GATS é promover maior comércio internacional de serviços, e ele possui uma agenda embutida para remover barreiras ao comércio em cada rodada de negociações; é importante que o setor da ES seja informado sobre as oportunidades e riscos potenciais que fazem parte das novas regras de comércio para a educação além fronteiras. Em particular, é fundamental monitorar o impacto dos acordos comerciais na regulamentação nacional doméstica, estabelecidos com relação a acesso, matrícula, qualidade e financiamento da educação além fronteiras, uma vez que o que é considerado por um país como aspecto fundamental da política nacional de ES pode ser percebido por um parceiro comercial como uma barreira a ser removida ou liberada.

CONCLUSÃO

Fatores fundamentais a considerar são as condições sociais e econômicas e a natureza do sistema de ES no país hospedeiro. Quais são os objetivos e as prioridades das políticas nacionais para o setor da ES e qual pode ser a contribuição da educação além fronteiras contribuir? Qual é a capacidade doméstica para satisfazer a demanda por ES e qual é a taxa atual de cobertura? Qual é o papel do governo – financiador, fornecedor, regulador ou monitor? Quão regulado ou desregulado (em termos de mercado) está o setor da ES? Existem taxas de matrícula e, em caso afirmativo, quem as determina? O financiamento público da ES é dirigido às instituições, aos alunos (sistema de *vouchers*) ou os programas são baseados em necessidades e prioridades nacionais? O setor da ES é um sistema misto de instituições com e sem fins lucrativos? Para as instituições que recebem fundos do sistema público, como se misturam os fundos provenientes do governo, dos estudantes/famílias e fontes privadas? Qual o percentual de alunos matriculados que pagam taxas de matrícula e serviços? Qual é a posição do país em termos de dar acesso à educação através de acordos comerciais? A educação é vista como um bem/serviço público ou um bem/privado? Se a educação é um bem/serviço público, pode ser fornecida de forma privada? Essas são apenas algumas das perguntas que precisam ser feitas a fim de determinar que impacto os fornecedores estrangeiros – tanto IES como empresas – terá sobre a ES em termos de financiamento do sistema.

Em resumo, tendências globais como a maior demanda por educação de terceiro grau ou continuada, os papéis das TICs no fornecimento de educação, a incapacidade do financiamento público para acompanhar os maiores custos e a maior demanda por ES, e o tratamento da educação como um *commodity*/serviço a ser comercializado internacionalmente e regulado através de acordos comerciais são todos fatores que contribuem para importantes reformas nos sistemas de ES e especialmente para modelos de financiamento. A educação através de fronteiras por fornecedores tradicionais e novos atende a essas tendências e estimula uma mudança no financiamento e na regulamentação da ES em nível de setor e de instituição. Se os fornecedores de educação através de fronteiras são vistos como adversários ou colaboradores, ou como oportunidades ou riscos, isso depende da habilidade de um país de desenvolver políticas e regulamentações apropriadas para integrá-los a um sistema nacional de ES capaz de atingir objetivos nacionais, sociais, culturais e econômicos.

9

GOVERNANÇA, CREDIBILIDADE E FINANCIAMENTO NA UNIVERSIDADE

Miguel Ángel Escotet¹⁶

O futuro das universidades está ligado de perto à liderança social e sua coexistência interna. A educação superior (ES) trocou de posições com base em indivíduos que aprendem a dar às estruturas forma corporativa com base em indivíduos que ensinam ou administram.

DO ETHOS ACADÊMICO AO ETHOS ADMINISTRATIVO

No início a estrutura das universidades era mais informal e, contrariamente ao que se poderia pensar, mais flexível. O ensino era baseado no *indivíduo que aprende*, assim instituições universitárias eram basicamente centradas naquela pessoa, isto é, no aluno.

As universidades na Idade Média, mais tarde, deram origem a modelos cada vez mais rígidos, enfocados em três pontos: o modelo em inglês ou sistema residencial de universidade, como o de Oxford; o modelo francês das *grandes écoles*, “o chamado sistema napoleônico”; e o modelo alemão de pesquisa que teve origem na universidade de Humboldt. Modelos mistos surgiram algum tempo depois. As universidades que conhecemos hoje se assemelham a alguns desses modelos ou são uma combinação deles.

As faculdades, os departamentos, os institutos e os setores se organizam em torno dos professores e do conteúdo pedagógico que eles designam. As universidades hoje estão centradas no *indivíduo que ensina*, e isso está abrindo caminho para outro modelo extraído do sistema corporativo privado no qual a educação está centrada no *indivíduo que administra*. O pano de fundo de muitas crises nas universidades tem sido exatamente a relação entre o indivíduo que ensina e o indivíduo que aprende, entre o membro do “ethos acadêmico” e o membro do “ethos social” e também entre o indivíduo que ensina e aquele que administra.

Se há alguém na sociedade que precise de aprendizado contínuo, é a comunidade universitária, e particularmente os docentes, dado o fato de que o seu ensino depende do seu constante aprendizado e da renovação do seu conhecimento. Essa é a justificativa

para o desenvolvimento de um *ethos*, espírito de aprendizagem.

REFORMA, GOVERNABILIDADE E LEGISLAÇÃO DA UNIVERSIDADE

A reforma da universidade tem se caracterizado por mudanças parciais no sistema. As universidades raramente empreendem reformas abrangentes. Essas reformas têm sido associadas a mudanças na legislação que governa as maneiras que estão organizados os sistemas acadêmico e administrativo. Existe uma clara tendência de confundir reformas com mudanças legais.

Paradoxalmente, a frequência e a quantidade de transformações legais nas universidades têm sido um dos principais obstáculos ao seu desenvolvimento. A quantidade excessiva de legislação tem, até certo ponto, sufocado as universidades e sido um fator que prejudica sua capacidade criativa e inovadora. O sistema da legislação universitária reforça a rigidez institucional e os programas que ela administra. O controle é um mecanismo necessário porquanto o seu objetivo é ensinar instituições a desenvolverem mecanismos de autocontrole e autorregulamentação, mas nunca com o objetivo de perpetuar o controle em si ou sistemas de “autoridade vertical”.

Outra tendência atual nas universidades se refere à eficiência e à eficácia do sistema institucional. As relações entre objetivos e meios e entre organizações internas e externas são parte do processo de credibilidade.

Recentemente foram incorporadas técnicas de planejamento estratégico, avaliação de projetos, administração por objetivos, administração por habilidades, avaliação da qualidade total e da instituição. Processos acadêmicos e administrativos nas universidades foram aperfeiçoados como resultado da adoção dessas técnicas, em conjunto com tecnologias de informação e administração.

As universidades ocidentais têm historicamente participado de uma tensão dialética entre a busca de independência da comunidade universitária e a pressão exercida por forças sociais, sejam elas públicas ou privadas, visando seu controle. Autonomia é um requisito indispensável diante da dependência e da intervenção de qualquer tipo de autoridade política ou social.

¹⁶ John W. McArthur and Jeffrey D. Sachs (2008) Training for professional of sustainable development: educational requirements for practical imperatives, in GUNI (Ed.), *Higher Education in the World 2006. The financings of universities*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

O conceito de autonomia da universidade, porém, tem sido e ainda é uma tendência que permite diferentes interpretações. A autonomia genuína das universidades foi substituída em muitos casos em um sistema de busca de poder como uma extensão, dentro das universidades, do trabalho de partidos políticos em sociedades democráticas, ou do enfraquecimento da autonomia nas sociedades que têm um governo autocrático.

O exemplo mais significativo de controle político ou econômico foi a subordinação de fundos de financiamento para as universidades ao controle não da sociedade, mas sim de interesses políticos e grupos econômicos.

O objetivo final do processo de credibilidade deveria ser o de garantir que as universidades mantenham os princípios e as práticas éticas que são inerentes a elas para proteger a sociedade do tipo de fraude que pode resultar da incongruência entre o que é dito e o que é feito, entre o que é oferecido em termos acadêmicos e o que é ensinado. Assim, a intervenção só se justifica quando visa averiguar se os indicadores qualitativos e quantitativos que cada instituição utiliza para medir qualidade estão sendo efetivos.

Por outro lado, universidades democráticas e independentes também estão por sistemas de controle e contra controle que combine liberdade de criar, ensinar e aprender com obrigação de revelar que os objetivos foram atingidos ou que eles não existem.

Conforme afirmado, as universidades independentes, quer públicas ou privadas, não podem se eximir de controle interno e externo. Assim, desde o fim do século XX, tem ocorrido um claro movimento em direção à implantação de avaliação institucional e processos de credibilidade.

Dessa forma, na busca por autonomia a relação próxima entre universidades e sociedade deve ser considerada e as primeiras deveriam comprovar sua credibilidade à última.

Não podemos esquecer que as universidades que têm componentes formais e não formais fazem parte do sistema educacional e conseqüentemente estão relacionadas com outros níveis e componentes educacional, bem como com a esfera industrial. Dessa forma, as universidades e o resto do sistema educacional devem ajustar seus programas para garantir que a transição de um nível a outro seja integrada e flexiva. Da mesma forma, devem ser criados canais de comunicação entre os vários sistemas formais e informais que existem na sociedade. A autonomia deve estar subordinada à resposta necessária das universidades às demandas, características e transformações do sistema social do qual elas fazem parte. Hoje mais do que nunca as universidades tendem

a tornar sua autonomia compatível com sua inevitável interdependência.

A legislação da universidade deveria ser tão breve quanto possível, e refletir as missões e políticas de universidades como horizontes para o seu desenvolvimento, distanciando-as de quaisquer obstáculos que pudessem afastá-las das suas missões. Os padrões devem acomodar as necessidades e satisfazer ou orientar as expectativas.

Uma legislação flexível anda junto com uma administração flexível. Em todas as suas funções, a administração da universidade deveria estar sujeita, pelo menos, aos seguintes critérios: adequação, eficiência, eficácia e oportunidade. A comunidade acadêmica como um todo deve compartilhar um sistema administrativo.

Um sistema de administração de universidade deveria fazer mudanças significativas no seu comportamento como uma organização para se afinar com as demandas de uma instituição que está constantemente em mudança. Existe também uma grande necessidade de reduzir “macrofaculdades” em unidades menores de conhecimento bem como de tornar as disciplinas compatíveis com interdisciplinaridade e áreas básicas de conhecimento compatíveis com áreas especializadas de conhecimento.

TOMADA DE DECISÕES: EXERCÍCIO COMPARTILHADO DE AUTORIDADE

Autoridade carismática, ditatorial ou democrática vem sendo aos poucos substituída por autoridade competente. Em outras palavras, treinamento técnico, administrativo e acadêmico é mais relevante no que concerne à administração de instituições do que o poder de empatia ou qualidades inatas de liderança, embora estas últimas sejam também importantes. A evolução do mundo do conhecimento requer líderes que congreguem educação geral com treinamento especializado na administração de serviços. A esfera da universidade, que é dominada por uma “elite de conhecimento”, por uma multidão de *prima donnas* e por uma lealdade excessiva à academia, tem se negado a participar do processo de administração. Na verdade, a administração é vista com desprezo por muitos grupos universitários.

O papel do reitor da universidade é associado a poder político, econômico ou social, em vez de poder acadêmico, cultural e espiritual como em séculos anteriores.

Os Modelos de governabilidade empregados e a maneira pela qual as decisões são tomadas em uma universidade mostram se a sociedade universitária é democrática ou autoritária.

Assim, mesmo nos casos mais extremos, uma abordagem pacífica em relação à universidade, como plataforma para crítica social à luz dos tempos e da situação social, cultural e econômica da comunidade nacional e internacional, não pode ser truncada pela imposição de linhas rígidas ou autoritárias. É precisamente essa crítica e controvérsia que leva a sociedade a procurar um consenso reformista que melhore a qualidade de vida.

Existe uma tendência nas universidades grandes e pequenas a desenvolver sistemas autoritários de governo centralizado, “de cima para baixo” ou de formar sistemas de resistência acadêmica. O processo decisório torna-se evidente através de um sistema hierárquico baseado na delegação de poder e raramente na autoridade epistemológica. Por essa mesma razão, as decisões são tomadas, mas nunca completamente implantadas. Assim, eu sempre repito que qualquer reforma educacional está fadada ao fracasso se as pessoas que são afetadas por ela não são protagonistas dessa reforma e não estão convencidas de seu valor. Esse é o primeiro passo para a dissonância cognitiva nos estudantes, quando lhes são ensinadas teorias que nada têm a ver com as práticas da própria instituição.

Consequentemente, é indispensável que os líderes ou administradores das universidades, quer sejam reitores, diretores ou membros do conselho sejam convencidos de que a maneira para governar a universidade é através da busca consenso e não da determinação de regras.

O consenso é, sem dúvida, um sistema para a tomada de decisões que é muito mais complexo do que outras formas de participação. Entretanto, a governabilidade de uma universidade é construída através da negociação com as pessoas.

Em resumo, precisamos construir uma nova cultura universitária que se liberte da missão de satisfazer os anseios de um preletor ou o apetite autoritário de um administrador, deixando o verdadeiro protagonista, o indivíduo que aprende, à margem da essência da universidade. Já foi repetido inúmeras vezes que o estudante é o principal ator no processo de aprendizagem – e o oposto já foi praticado inúmeras vezes. É hora de deixar as abordagens demagógicas ao ensino para trás.

FONTES DE FINANCIAMENTO E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Até agora, a educação superior (ES) em todo mundo com exceção das instituições privadas que tem seus próprios recursos vem recebendo apoio financeiro parcial ou completo do sistema público.

Em termos gerais, a ES está diretamente relacionada ao crescimento econômico, à inclusão social, à distribuição de riqueza, à segurança e à liberdade.

No sistema dos Estados Unidos existe, talvez, uma grande paridade entre diferentes fontes, embora os setores federal, nacional e local pesem bastante na balança. Esse não é o caso no que se refere às universidades privadas embora essa diferença nos Estados Unidos seja relativamente insignificante em comparação com o sistema europeu.

De acordo com o Centro Nacional de Estatística Educacional dos Estados Unidos, 51% dos fundos das universidades provêm do governo federal, nacional e local, 38% são de taxas pagas pelos alunos, e 11% do setor privado, na forma de doações de vários tipos. Entretanto, no caso das universidades públicas, recursos nacionais, federais e locais totalizam 69%, taxas dos alunos 25%, e doações e contratos 6%. A situação é diferente na Inglaterra, embora não seja necessariamente representativo da realidade Europeia. Fundos do setor privado representam 58% do orçamento das universidades inglesas.

A grande expansão do ensino médio, o aumento de gastos ordinários e os custos de investimento, além do alto nível de competição por educação de qualidade, levaram a um crescente aumento no custo por aluno. Além disso, o financiamento público tem sido enxugado pelo sistema de saúde, outros níveis de educação, construção de infraestrutura, significativos gastos sociais e, naturalmente, pelo sustento do dispendioso desenvolvimento da tecnologia militar. Na maioria dos casos, as universidades não têm mostrado eficiência e equidade exemplar em termos da administração dos escassos recursos que recebem; esses recursos também não vêm sendo distribuídos de forma racional entre as instituições. Além disso, o quinhão que o governo repassa às universidades tem sido reduzido, as alocações para investimento em desenvolvimento institucional têm sido empregadas para cobrir déficit com gastos essencialmente de pagamento de funcionários.

É necessário enfatizar ideias que surgiram em relação à busca de novas fontes de financiamento para a ES. Essas esferas interconectadas podem ser assim classificadas:

RECURSOS DO SETOR PÚBLICO

Podem ser divididos em cinco áreas:

1. Fundos para manutenção de um percentual maior de gastos ordinários em pesquisa e ensino, com base em resultados de credibilidade.
2. Fundos para investir em programas de desenvolvimento cujos objetivos são partilhados entre universidades e órgãos públicos, quer estes últimos sejam nacionais, sub-regionais ou internacionais.

3. Equilíbrio de fundos oferecidos pelo setor público para modernizar ou investir no sistema, que podem ser iguais, menores ou maiores, do que a quantia que as próprias instituições adquirem através de suas próprias iniciativas, através de iniciativas privadas ou internacionais.
4. Fundos de jogos como loteria, bingos, etc., dos quais os cidadãos certamente gostariam e apoiariam como opção de investimento no futuro. Essas são fontes de financiamentos em vários lugares e, às vezes, a principal fonte de renda para todo sistema educacional como é o caso na Flórida, nos Estados Unidos. Muitos países usam parte de sua renda para outras atividades, não educacionais, como na Espanha onde 30% é destinado ao tesouro público para serviço social.
5. Fundos para estudantes com limitados recursos financeiros como pagamento por serviço social e não como subsídio direto.

RECURSOS DO SETOR PRIVADO

Esses recursos têm tido um papel importante em muitos países, particularmente nos Estados Unidos, na forma de doações, esquemas de subsídios, programas de investimento de antigos alunos, financiamento de cursos universitários e assim por diante. Eles também contribuem claramente para preencher a lacuna entre universidades e sociedades e podem produzir resultados tangíveis ao estabilizarem a relação entre as duas. O sistema de ES não tem muitas alianças estratégicas com o sistema industrial que faria surgir um espírito de compromisso e colaboração entre eles, e que formariam uma base para construir um sistema complementar de financiamento. Os objetivos subjacentes a um tal sistema de alianças deve incluir, acima de tudo, o seguintes:

1. A participação de todos os setores da economia nos programas de pesquisa básica e aplicada das universidades.
2. A participação de especialistas do setor industrial nos programas utilitários e cursos dados na universidade.
3. A inclusão de universidades em um sistema de educação contínua com empresas e outros setores de emprego.
4. O elo entre indivíduos que aprendem, isto é, professores e estudantes, com o mundo profissional e com coesão social.
5. Extensão do campo com o qual universidades e empresas tipicamente colaboram para incluir o sistema de valor e a indústria da cultura.
6. A participação em serviços e projetos empresariais em resposta à socialização do mercado.
7. O financiamento de programas em troca de patentes, direitos sobre processos tecnológicos e direitos autorais.

8. O desenvolvimento de sistemas para partilhar infraestrutura científica e tecnológica, visando incrementar e acelerar processos de transferência.
9. O retorno financeiro de empresas a universidades de acordo com o número de egressos que elas empregam.

É precisamente este último ponto que nos leva a apresentar uma proposta que já foi testada nas áreas de treinamento vocacional e técnico, envolvendo setores públicos e privados. A política que impulsiona esse modelo é a de que o setor industrial, seja no caso de empresa pública ou privada, deveria contribuir para o treinamento da sua própria força de trabalho, através de medidas fiscais ou parafiscais destinadas especificamente para isso. Os principais beneficiários das habilidades dos egressos das universidades são aqueles que empregam esse capital humano de alguma forma e, em geral, não recompensam as instituições que os treinaram. Certamente eles não contribuem na forma de taxas, mas os cidadãos o fazem também contribuindo para o seu próprio treinamento, porque essas taxas não são suficientes para o estado cobrir custos de aprendizagem. Pode haver um número de formas de estabelecer uma “taxa de treinamento”, embora elas devessem ser divididas em dois tipos: nacional e internacional.

TAXAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DE TREINAMENTO

Em nível local, muitos países têm diferentes sistemas de fundos públicos pra treinamento vocacional, recursos esses obtidos de impostos ou contribuições parafiscais, especialmente em relação a treinamento de funcionários de empresas. Existem várias fórmulas para obter fundos usados por empresas para treinamento de seus funcionários como, por exemplo, a retirada de um percentual de seus salários ou de sua contribuição social, conforme ocorre com o INCE na Venezuela, Sena na Colômbia, SENAE no Brasil e FORCEM e OBETUS na Espanha.

Na esfera internacional, o problema é ainda mais complexo. O problema da fuga de cérebros pode ser considerado um subsídio pago pelas nações pobres às nações ricas visando treinamento vocacional e universitário. O país que recebe os profissionais se beneficia do investimento em capital humano feito pelo país de onde o profissional saiu. Isso inclui não apenas o custo da educação superior ou técnica, mas também o custo da educação primária e secundária. A situação é ainda mais calamitosa se considerarmos o fato de que, para uma nação em desenvolvimento, o esforço financeiro exigido é dez vezes maior do que aquele que um país rico teria feito. Isto é, quanto mais rico o país, mais dinheiro ele pode alocar para a

educação e mais barato é o custo desse dinheiro. Nos países pobres a situação é exatamente o oposto.

Seria necessário estabelecer um sistema internacional de justiça e solidariedade no qual o país que recebe emigrantes qualificados reembolsasse o país que investiu naqueles recursos humanos. Essa é uma das questões mais urgentes que devem ser tratadas em nível internacional e um dos problemas mais graves enfrentados por nações pobres e em desenvolvimento em termos do financiamento dos seus sistemas de educação. É imperativo que tratemos desse problema que se torna pior com a globalização e da criação de estruturas suprarregionais que tendem a exacerbar desigualdades e falta de simetria nos processos de geração e transferência de conhecimento, bem como o empobrecimento de países que apenas recebem tecnologia.

INOVAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE COMO ESTRATÉGIA PARA DIVERSIFICAR FONTES DE FINANCIAMENTO

Fundos também podem ser adquiridos pela obtenção de bens materiais ou implantação de meca-

nismos externos de financiamento. Existem fontes internas providas da eficiência, eficácia e adequação da própria instituição. Esses esforços incluem novas maneiras de focar o ensino e a aprendizagem, de melhorar a qualidade e a relevância, de reforçar sistemas de comunicação e interação com a comunidade à qual as universidades fornecem serviços, e de incrementar planejamento institucional e processos e programas de avaliação e, na verdade, de renovar os processos administrativos da instituição e promover aprendizado continuado do seu quadro acadêmico e administrativo. Precisamos começar examinando o problema do financiamento não como uma questão unidimensional, mas sim multidimensional, cujas dimensões estão interconectadas. A credibilidade em si não é uma base suficientemente sólida para avaliar a eficiência e a eficácia de uma universidade, particularmente em relação à qualidade de processos criativos de ensino/aprendizagem, e a disposição para continuar aprendendo para o resto da vida. Entretanto, pelo menos algumas políticas do governo e da universidade devem ser modificadas, além de outras variáveis como aquelas mostradas na Tabela 6.

TABLE 6

Mudanças no papel do estado e das universidades em educação superior

Mudar de:	Para:
Planejamento racional para modelos institucionais estáticos	Planejamento estratégico para modelos dinâmicos de mercado
Foco nos fornecedores, particularmente instituições públicas	Foco nos usuários, indivíduos que aprendem (alunos), empresas e governos
Áreas de serviço definidas por limites geográficos e mercados monopolistas	Áreas de serviço definidas conforme requisitos de clientes que são preenchidos por múltiplos fornecedores
Tendência a controle e regulamentação centralizados, com objetivos institucionais, credibilidade financeira e divulgação retrospectiva	Administração cada vez mais descentralizada que implanta políticas para estimular respostas desejáveis (por exemplo, incentivo, financiamento de desempenho, informação ao consumidor)
Políticas e regulamentação para limitar competição e sobreposição desnecessárias	Políticas para incorporar o mercado, e dirigir forças competitivas para objetivos públicos
Qualidade é definida principalmente em termos de recursos (como credenciais dos professores e bibliotecas), de acordo com o que é estabelecido na educação superior	Qualidade é definida em termos de resultados e desempenho conforme definido pelos diferentes clientes (indivíduos que aprendem, empresários ou governo)
Políticas e serviços executados principalmente através de instituições públicas	Utilização crescente de organizações não governamentais e fornecedores públicos e privados cujo objetivo é preencher requisitos do usuário (por exemplo, os conteúdos e módulos de aprendizagem sujeitos a mudança contínua, serviços de estudantes, determinação de habilidades, garantia de qualidade)
Métodos e metodologias financeiras e quantitativas regulares de credibilidade	Sistemas internos e externos de avaliação contínua que são parte da administração acadêmica e de processos administrativos
Sistemas de ensino baseados principalmente em transmissão oral e distância entre professores e alunos	Sistemas de ensino baseados em novas tecnologias e métodos feitos sob encomenda para professores e alunos compartilharem o conhecimento
Cultura baseada no indivíduo que ensina e o indivíduo que administra	Cultura baseada no indivíduo que aprende (aluno, professor, pesquisador, administrador)
Universidades isoladas da sociedade e da malha industrial, e em empresas isoladas das universidades	Educação superior envolvida em processos de capitalização social e ligada a sistemas criativos e industriais da sociedade
Sistema industrial público e privado que não se envolve com o financiamento do sistema da sociedade para qualificar profissionais	Empresas públicas e privadas que contribuem financeiramente com as universidades de acordo com o número e o tipo de egressos que empregam (reembolso de treinamento)
Universidades que perpetuam tradições, corporativismo e a lenta evolução de processos, tecnologias e sistemas de valores	Universidades que inovam estão sempre mudando, sedimentadas em um profundo senso de ética e estética

GOVERNO PARA MUDANÇA CONTINUADA

Reforma e inovação não surgem a partir de uma dada situação, nem ocorrem de forma intermitente: isso é um processo contínuo, interminável. As universidades deveriam estar na ponta. Elas deveriam desenvolver sua capacidade de antecipar para que possam corresponder à confiança depositada nelas e aos privilégios que a sociedade lhes dá, agindo como uma bússola que orienta o progresso e o bem-estar da sociedade. As universidades deveriam ter uma visão a longo prazo, nutrir inovação e fomentar criatividade.

É de responsabilidade da comunidade universitária criar uma cultura de mudança, um sentido de autocrítica construtiva e a capacidade de se corrigir de tempos em tempos. Reforma e inovação continuadas requerem órgãos reguladores abertos e flexíveis e um desejo de mudança que deveria estar na consciência dos membros da comunidade universitária. As raízes da universidade deveriam estar em mudança e inovação e deveriam ter um senso de ética e de cidadania.

Assim como a diversidade instiga a criatividade, a flexibilidade promove mudança. A expansão do conhecimento e o grau de certeza são inversamente proporcionais. De acordo com o grau de educação que se tem, quanto mais se sabe, mais se descobre, mais temos certeza da nossa falta de conhecimento sobre o universo, e isso nos impulsiona a continuar aprendendo.

REFERÊNCIAS

- Altbach, P. (ed) (1999) *Private Prometheus: Private Higher Education in the 21st Century*. Westport, USA and London: Greenwood Press.
- Barr, N. and Crawford, I. (2005) *Financing Higher Education: Answers from the UK*. London and New York: Routledge.
- Blöndal, S., Field, S. and Girouard, N. (2002) 'Investment in human capital through upper-secondary and tertiary education'. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).
- CFS (Canadian Federation of Students) (2000) *Private Universities: Privileged Education, Fact Sheet 7(1)* (December) Ottawa: CFS, National Office.
- Clark, B.R. (1983) *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, California. University of California Press.
- Eicher, J. C., and Chevaillier, T. (1991). Rethinking the financing of post-compulsory education. *Prospects*, XXI(2), 258-275.
- Finnie, R. and Usher, A. (2005) 'The Canadian Experiment In Cost-Sharing and Its Effects on Access to Higher Education, 1990-2002' in Teixeira, P., et al. (eds) *A Fairer Deal? Cost-Sharing And Accessibility in Western Higher Education*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- González Amador, R. (2005) 'Con Paul Wolfowitz, el BM será instrumento de EU y corporaciones'. In *Jornada*, 06/02/05.
- James, Estell (1993) Why Do Different Countries Choose a Different Public-Private Mix of Educational Services, *Journal of Human Resources* 28(3) (Summer): 571-591.
- Johnstone, B. (2004) The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives, *Economics of Education Review*.
- Johnstone, Bruce (1999) Privatization in Higher Education in the US. *Buffalo Education*, pp. 1-3. <http://www.gse.buffalo.edu/FAS/Johnston/privatization.html>
- Kirp, David (2003) *Shakespeare, Einstein and the Bottom Line*. Cambridge, MA and London: Harvard University Press.
- Levy, D. (2003) To export progress. The golden age of university assistance in the Americas. Unpublished manuscript, Albany.
- Levy, Daniel C. (2004) *Unanticipated Development: Perspectives on Private Higher Education's Emerging Role*. Working Paper No. 1 PROPHE, State University of New York at Albany.
- López Segrera, F. (2001) *Globalization and Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Colección Respuestas, no. 18. Ediciones IESALC/ UNESCO-University of San Buenaventura. Cali, Colombia.
- McAllister, I. (1996) *Working with neighbors: University partnerships for international development*. Ottawa: Association of Universities and Colleges of Canada.
- OECD. (1998) *Refining tertiary education*. Paris: OECD.
- OECD. (2002) *The Well-being of Nations. The role of human and social capital, education and skills*. Paris: OECD Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD. (2005) 'Focus on aid to Social infrastructure and services, commitments, 2001-2002 average'. OECD. Available online at www.oecd.org.
- Raines, J. Patrick and Charles G. Leathers (2003) *Economic Institutions of Higher Education: Economic Theories of University Behavior*. Paris: Edward Elgar.
- Robinson, D. (2005) 'GATS and the OECD/UNESCO guidelines and the academic profession', *International Higher Education*, no. 39, Spring 2005.
- Sanyal, B.C. and Martin, M., (2005) Financial management in higher education: Issues and approaches. Paper presented at the workshop on higher education management, organized by MTAC, Uganda, and the International Institution for Educational Planning, Paris.
- Task Force on Higher Education and Society. (2000). *Higher education in developing countries. Peril and Promise*. Washington: World Bank-UNESCO.
- Tilak, Jandhyala B. G. (1991) Privatization of Higher Education, *Prospects* (UNESCO) 21(2): 227-239.
- UNESCO (1998). *World declaration on higher education for the Twenty-first Century. Vision and action*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003) *Higher education in Asia and the Pacific 1998-2003*. Paris: UNESCO-Division of Higher Education.
- UNESCO (2004) *Education for all: The quality imperative*, UNESCO Publishing.
- UNESCO. (1995). Policy paper for change and development in higher education [*Documento de política para el*

- cambio y el desarrollo de la educación superior*]. Paris: UNESCO.
- Veblen, Thomas (1918) *Higher Learning in America* [reprinted by Transaction Publishers, New Brunswick, NJ, 1993].
- Vossensteyn, H. (2004) 'Fiscal stress: worldwide trends in higher education finance'. *NASFAA Journal of Student Financial Aid*, 34(1).
- Williams, G. (2004) 'The changing political economy of higher education'. In: Michael Shattock et al. (eds.), *Entrepreneurialism and the Transformation of Russian Universities*. UNESCO, International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Wiston, G. (1998). The dismal science of higher education. *Trusteeship*, pp. 16-19.
- World Bank (2002) *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. (1994) *Higher education: The lessons of experience*. Washington: World Bank.

III.2 PERSPECTIVAS REGIONAIS

INTRODUÇÃO

A dimensão dos problemas que a Educação Superior (ES) enfrenta, e os fatores que os afetam, identificados globalmente na parte III.1 desta síntese, diferem de modo significativo de região para região. A parte II do Relatório original e também esta seção (Parte III.2), tratam das percepções regionais quanto ao financiamento da ES e tentam identificar a extensão dos problemas em diferentes regiões, os fatores que os afetam e a maneira pela qual cada região tem lidado com tais problemas. Onde for possível, são definidas estratégias para enfrentar esses desafios. Os autores das percepções regionais são: Damtew Teferra (África subsaariana), Fahima Charafeddine (Países Árabes), Akira Arimoto (Ásia), Carmen García-Guadilla (América Latina), Jan Sadlak e Jesús M. De Miguel (Europa) e Bruce Johnstone (Estados Unidos).¹ No Relatório original o leitor encontra um panorama regional e também dados da pesquisa Delphi. Ambos complementam as análises regionais e oferecem conclusões substanciais para a compreensão do panorama regional com relação à verba para a ES. Os dois trabalhos, juntamente com as contribuições dos autores regionais, formaram a base para a elaboração desta síntese.

O Relatório original forneceu uma visão geral das percepções regionais por meio de uma análise comparativa das diferentes regiões com respeito ao desenvolvimento quantitativo do ensino superior. Os resultados foram correlacionados com o número

de alunos atualmente matriculados e a situação econômica dos países das diferentes regiões, medidos respectivamente pelo índice total de matrículas e o PIB per capita. Depois disso, foi feita uma análise de como, entre outras prioridades sociais, os governos administraram suas verbas para a educação em geral e especialmente para a ES. Nessa análise, tentou-se explicar as variações inter-regionais. Também tentou-se sugerir medidas corretivas para o financiamento da ES. Essa análise examina dois diferentes pontos no tempo para dar aos leitores uma ideia sobre as mudanças que ocorreram na década passada e permitir-lhes fazer previsões a curto e a longo prazo. No Relatório original, o período de dez anos examinado pelos autores do panorama, tomam os anos entre 1990-1991 e 2001-2002 para estudo. Esse período foi escolhido por ter a maior quantidade de dados disponível da UNESCO. A amostra para a análise foi constituída pelos países que tinham dados dos dois períodos disponíveis. Quando os dados de algum ano estavam faltando, o ano mais próximo foi então utilizado, caso isso pudesse ajudar a interpretar um determinado fenômeno. Baseado nessa análise de tendências no aumento do índice de matrículas e de financiamento, e na percepção e experiência dos autores dos relatórios regionais nessas áreas, foi dado um panorama de fontes alternativas de verba, incluindo o possível papel do setor privado. Também foram sugeridas estratégias para superar os desafios apresentados ao financiamento da ES.

Pelo fato desta edição ser uma síntese dos conteúdos do Relatório original, fiel ao seu conteúdo, esta seção regional da síntese do financiamento da ES resume percepções regionais. Três anos após a publicação do Relatório original, as principais tendências do

¹ Quanto à América Latina, no Relatório original você pode encontrar um quadro sobre o financiamento da ES no Caribe. Quanto à América do Norte, nós incluímos um quadro relativo ao financiamento da ES no Canadá.

financiamento da ES permanecem as mesmas. Sendo assim, suas conclusões continuam válidas.²

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO

Todas as regiões tiveram uma expansão na ES e, em alguns casos, isso ocorreu em larga escala. De qualquer forma, a expansão da ES variou de região para região.

Os dados dos países na América Latina e no Caribe mostram um acréscimo de 74% nas matrículas nos períodos entre 1990-1991 e 2001-2002. Dos 16 países estudados, apenas um (Argentina) alcançou um *status* universal, 13 atingiram um *status* de massa e dois ficaram com *status* de elite.³

Todas as regiões do mundo tiveram um aumento no número de matrículas na década entre 1990-1991 e 2001-2002. O maior aumento relativo foi nos países Árabes (130%), seguido da Ásia e do Pacífico (114%), África (79%), América Latina e Caribe (74%), Europa (63%), e América do Norte (18%). Isso foi possível apesar da crise financeira que alguns deles enfrentaram naquela década. Seria interessante perceber como esses países conseguiram isso e que lições podem ser tiradas das experiências passadas de forma que as regiões continuem expandindo seus sistemas de ensino superior para atender a desafios emergentes. Esse ponto foi ressaltado em todas as contribuições dos autores das percepções regionais.

Esses desafios foram identificados pelos autores regionais e apresentam duas dimensões: a primeira dimensão inclui o fenômeno da globalização, a economia de mercado emergente e a disponibilidade de tecnologias de informação e comunicação. A segunda, implica a capacidade em potencial que o setor da ES tem de reduzir a pobreza, o analfabetismo, ou mesmo de superar o desafio do HIV/AIDS. Esses fatores estão aumentando as expectativas sociais dos cidadãos do mundo, o que resulta em maior demanda social por ES. A crescente complexidade da economia também pressiona o sistema para um desenvolvimento efetivo.

GASTO PÚBLICO COM EDUCAÇÃO

Os autores do Relatório original tinham dados comparativos de 139 países nos períodos de 1990-1991 e 2001-2002. Os países que tinham dados disponíveis sobre a despesa pública com educação, como o percentual do PIB, nas seis regiões, podem ser divididos assim: 34 na África (de um total de 43); 2 na América do Norte (de um total de 2); 7 nos Países Árabes (de um total de 22); 31 na Ásia e no Pacífico (de um total de 51); 39 na Europa (de um total de 44); 26 na América Latina (de um total de 41).

Para resumir, foi observado que, em 84 países dos 139 acima, a parcela do gasto público com educação

aumentou, em 55 países, diminuiu e, em um país, permaneceu inalterada. Isso mostrou que, em termos gerais, a maioria dos países elevou seus gastos com educação durante a década 1990-1991 e 2001-2002. No entanto, a situação varia de região para região. A África foi a mais afetada, com 53% de seus países passando por uma queda nos gastos com educação, seguida da Europa, com uma queda de 44% (em grande parte pela transição na Europa Ocidental e na Europa Central), na Ásia e no Pacífico, com uma queda de 35%, Países Árabes, com uma queda de 30% e, finalmente, na América Latina e no Caribe com uma queda de 23%.

PARCELA DE GASTO PÚBLICO COM EDUCAÇÃO

O segundo índice utilizado para confirmar o comprometimento dos governantes com a educação foi a parcela de gasto público com educação em relação ao gasto total do governo. A dimensão do comprometimento dos países com a educação foi julgada através da evolução de seus gastos individuais com o ensino e através da observação dos gastos totais do governo em cada região. Em suma, 61% dos governos conseguiram aumentar seus gastos com a educação, apesar das dificuldades financeiras que enfrentaram naquela década. Isso demonstrou estarem firmemente comprometidos com a formação de seu capital humano e com a proposta de se integrarem à sociedade do conhecimento. No entanto, a situação variou de região para região. Nos Países Árabes, três em cada quatro países aumentaram seus gastos com a educação, enquanto na África e na América do Norte o número de países que aumentaram e reduziram seus gastos foi o mesmo. Um acréscimo na parcela do gasto total do governo destinado à educação foi observado em 67% dos países da Europa, 63% dos países da Ásia e do Pacífico, e 60% dos países da América Latina e do Caribe. Não obstante, a prioridade dada à educação em geral não necessariamente beneficia a ES. Isso ocorre principalmente quando os governantes precisam dar prioridade à educação primária e secundária. O quanto o financiamento público do ensino superior vem sendo afetado devido à crise financeira geral e às mudanças de prioridades é discutido a seguir.

Foi observado que, dos 111 países com dados comparativos, 70 tinham elevado seus gastos com a ES proporcionalmente ao gasto total com educação

² As tabelas nas quais a análise se baseou podem ser encontradas no Relatório original. Como os autores do Relatório basearam sua análise nesses dados, eles foram utilizados para esta síntese. No entanto, também incluímos no Apêndice Estatístico dados atualizados extraídos das últimas estatísticas emitidas pelo Instituto de Estatísticas da UNESCO (UIS).

³ Segundo a Global Education Digest da UIS (2007), p. 128, o índice de matrículas em Cuba foi de 61%.

durante o período 1990-1991 e 2001-2002, e novamente aqui houve variações entre as regiões. Os dois países da América do Norte e 90% dos países na Europa puderam aumentar seus gastos com a ES proporcionalmente ao gasto total com educação. Esses países já haviam atingido suas metas com relação à educação primária e secundária e tinham começado a investir em capital humano – embora mais na América do Norte do que na Europa – através da ES, de forma a continuarem competitivos e na vanguarda da sociedade com base no conhecimento. Seguem-se os países da Ásia e do Pacífico, onde 71% deles elevaram seus gastos com a ES entre 1990-1991 e 2001-2002. Acréscimos e decréscimos nos gastos foram equilibrados na nossa amostra de seis Países Árabes. A maioria dos países africanos, mais precisamente 54% (13 de 24), sofreu uma redução nas despesas do governo com a ES em proporção aos gastos totais com educação. A região mais prejudicada nesse sentido foi a América Latina e o Caribe. Sessenta e seis por cento dos países (15 de 33) presenciaram uma queda nas despesas do governo com a ES em proporção aos gastos totais com educação.

O dado mais importante na análise citada anteriormente é que nos países nos quais os gastos com a ES decaíram, ainda assim o número de matrículas nesse setor aumentou. No caso daqueles países que conseguiram aumentar seus gastos com a ES, o aumento ficou muito aquém do montante necessário para dar conta da expansão que ocorreu naquela década. Como mencionado acima, os textos individuais no Relatório original, nos quais as percepções regionais sobre financiamento da ES são discutidas, fornecem mais dados e maiores detalhes. Nesta síntese, apenas algumas premissas e características de cada região são delineadas.

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ÁFRICA SUBSAARIANA

Segundo Terrefa (2006), as instituições de educação superior na África subsaariana são as mais ameaçadas do mundo em termos financeiros. Aumento nas matrículas, declínio nos recursos dos governos e inflação atingem as instituições dessa região. Uma era imediatamente após a independência na África foi marcada por uma grande ênfase no desenvolvimento da ES. Como a demanda por ensino superior explodiu e o número de fornecedores se expandiu nos anos 60, um novo paradigma surgiu: a “década do desenvolvimento universitário”.

O número de instituições na África subsaariana passou de aproximadamente 12, nos anos 60, para 300 em 2003. A ES na África é predominantemente

financiada pelo governo e é oferecida por universidades públicas. Nas últimas décadas, porém, muitos países presenciaram duas mudanças significativas: o crescimento de instituições privadas e a diversificação financeira em instituições públicas. A difícil realidade que acometeu todos os sistemas de educação superior africanos no início do século XXI foi a severa crise financeira. Essa região é a mais ameaçada em termos de financiamento da ES. As causas, que também são tendências, incluem:

- As pressões de expansão e “massificação”, o que caracteriza a maior parte das instituições e sistemas acadêmicos africanos.
- Os problemas econômicos que a maioria dos países africanos enfrenta, o que torna difícil aumentar o financiamento da ES.
- As mudanças no ambiente fiscal e na orientação da política, instauradas por agências de empréstimos Multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.
- A pressão de outras questões sociais e de saúde, como HIV/AIDS, nos orçamentos dos governos.
- O fato de os alunos não poderem pagar a taxa de matrícula necessária para uma estabilidade fiscal.
- A má alocação dos recursos financeiros disponíveis, como a provisão de alimentação e alojamento sem custo ou quase totalmente subsidiada.

A expansão massiva da ES na África foi financiada tanto por recursos internos como externos (organizações internacionais e doações de países e pessoas). Entre os recursos externos, 71 organizações de financiamento foram identificadas, incluindo fundações privadas, agências de auxílio bilaterais e multilaterais. Entre os recursos internos, houve o surgimento de fundações privadas (por exemplo, a Fundação Nelson Mandela, o Fundo de Doações da Universidade da Cidade do Cabo, as Fundações Nippon e Tóquio), além de provedores com e sem fins lucrativos. Houve, também, uma diversificação dos recursos através da implantação ou aumento de taxas de matrícula, a disponibilidade de bolsas de estudo e auxílios para alunos carentes que mereciam acesso à educação superior, aumento de fontes não governamentais e verbas, tais como renda obtida através de serviços de pesquisa e consultoria. Outras medidas incluem a criação de esquemas de empréstimos, cobrança de taxa de utilização e a eliminação ou redução de benefícios de menor importância para os alunos. A criação de uma cultura de empreendedorismo e de gestão também ajuda a reduzir custos. A ES privada é um dos segmentos que cresce mais rapidamente na África por uma série de razões: a demanda do aluno jovem por acesso, a capacidade decrescente das universidades públicas, a falta de habilidade dos governos dos países de expandirem seus sistemas de ensino superior, a

redução de despesas do serviço público, pressão de agências externas para cortar serviços públicos, uma crescente ênfase/necessidade de mão de obra altamente qualificada, tendo em vista o mercado local, a mudança de paradigmas socioeconômicos globais e o surgimento de interesse por parte de fornecedores estrangeiros. O número de IES privadas atualmente ultrapassa o de instituições públicas. Quase todas as instituições de ensino superior com fins lucrativos dependem inteiramente de taxas de matrícula, as quais são substancialmente mais altas do que as taxas nas instituições públicas.

As instituições implantaram reformas e inúmeras estratégias para lidar com suas limitações financeiras crônicas já que os recursos previstos para suas necessidades diminuíram. Como discutido anteriormente, a diversificação financeira em instituições públicas foi atingida pela implantação ou aumento nas taxas de matrícula e o aumento de fontes de financiamento não governamentais, como renda de serviços de pesquisa e consultoria. Muitos países criaram esquemas de empréstimo. Taxas de matrícula foram criadas mesmo em instituições públicas da África francófona, área característica por ser livre de taxas. Algumas instituições africanas criaram um sistema que se subdivide em dois. Em alguns países, como a Uganda, as instituições admitem dois tipos de alunos: os que passam no exame de acesso à universidade não pagam taxas, mas os que são reprovados devem pagar sua taxa de matrícula integralmente.

Juntamente com, e em alguns casos ainda antes disso, a implantação de práticas de compartilhamento de custos mencionada anteriormente, as universidades estavam extensivamente envolvidas em racionalizar recursos, gerar progresso, aumentar a eficiência e eliminar desperdícios. Tais práticas incluem a total eliminação ou cortes drásticos nos benefícios dos alunos, a terceirização de atividades não acadêmicas, a parceria com empresas, a locação de instalações e o estímulo ao empreendedorismo.

Iniciativas que envolvem parcerias entre empresas e instituições para gerar mais recursos também estão se tornando comuns em muitos países africanos. Ocorreram muitos contratos de pesquisa, parcerias de universidades com indústrias, e a criação de companhias limitadas pelas instituições.

CONCLUSÃO

Instituições de terceiro grau, em muitos países da África subsaariana passam por uma difícil situação financeira que vem se agravando cada vez mais. Além disso, os governos não conseguem gerar fundos adicionais suficientes para suprir tanto a qualidade quanto o nível de participação que os países africanos estão demandando. As dificuldades encontradas por

BOAS PRÁTICAS 16

Um modelo de reforma financeira em uma instituição de ensino superior.

LOCALIZAÇÃO: Uganda

INSTITUIÇÃO: Universidade de Makarene

A transformação do sistema de financiamento da Universidade de Makarene foi um esforço pioneiro, como nenhum outro na África. A universidade implantou três medidas inter-relacionadas: estratégias alternativas de financiamento, cursos baseados na demanda, e nova estrutura de gestão. Com essas medidas, a universidade conseguiu diversificar suas fontes de renda, utilizar melhor suas instalações, resgatar a autoridade da equipe de gestores e conquistar uma grande autonomia em relação ao governo.

<http://www.mak.ac.ug/>.

Informações detalhadas disponíveis em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=23>.

algumas nações para gerar e utilizar o conhecimento vão criar um novo “apartheid global”. Segundo Terrefa, a era do conhecimento é tão importante que a lacuna entre uma nação e outra aumentou. A definição do “apartheid global” a que ele se refere é o resultado do declínio da capacidade dos países em desenvolvimento, especialmente na África subsaariana, enquanto o resto do mundo continua crescendo.

O FINANCIAMENTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PAÍSES ÁRABES

A maioria das universidades árabes foi fundada recentemente. Nos anos 50, havia pouco mais de 20 universidades, mas em 1996 já eram mais de 175. Oitenta por cento das universidades árabes foram criadas nos últimos 25 anos do século XX e pelo menos 62% têm menos de 25 anos. O tremendo aumento nas matrículas sem um financiamento adequado é o principal desafio enfrentado pelos sistemas árabes de ensino superior.

Segundo Charafeddine (2006), as tendências gerais no financiamento da ES no universo árabe podem ser resumidas através dos dois esquemas:

- O primeiro esquema é o do financiamento do Estado. Apesar da proliferação de universidades privadas e instituições de educação superior que se autofinanciam, o financiamento do Estado é a forma mais comum de financiamento da ES. O Estado é o agente principal no financiamento do ensino superior. Todos os níveis de educação são vistos como um bem que deveria ser sempre provido gratuitamente pelo Estado. Até mesmo escolas privadas recebem auxílio financeiro dos

governos, como acontece no Egito, no Líbano e na Jordânia.

- O segundo esquema é o financiamento privado, baseado essencialmente nas taxas pagas pelos alunos, além de auxílios ocasionais, empréstimos e doações. Os empréstimos não são a forma principal de financiamento em países árabes, os quais estão recém começando a testemunhar esse fenômeno. De acordo com as últimas estatísticas disponíveis (2002), de um total de 854 IES registradas em 22 países na região, 28% pertencem ao setor privado. Outra grande tendência é a de que fundos externos sejam utilizados para patrocinar treinamento especializado e instituições de pesquisa.

O Estado egípcio atualmente provê 85% dos fundos necessários e as universidades são responsáveis por buscar o 15% restantes dos seus orçamentos. Segundo o Banco Mundial (2002), as principais fontes de financiamento nas universidades egípcias são:

- Taxas de matrícula. Muitas universidades criaram departamentos de línguas estrangeiras, principalmente de inglês, em algumas de suas faculdades para justificar essas taxas.
- Sistemas que geram renda. Por exemplo, a criação de centros especializados que recebem financiamento de diversas fontes internas e externas.

De acordo com Charafeddine, há poucos regulamentos, formas de credibilidade e mecanismos de controle no setor privado da ES. Em países árabes, o setor privado fica em grande parte na mão de empresários que consideram a educação superior uma oportunidade para lucrar a partir da necessidade de preparar profissionais para o mercado de trabalho. Isso se reflete na iniciativa do setor privado de investir em IES que não alcançam o nível exigido por universidades e que se voltam a um tipo de aprendizagem mais estreitamente ligada ao mercado. Em outras palavras, instituições que oferecem cursos que não requerem um alto investimento, o que exclui medicina, engenharia e outras áreas da ciência, e que privilegiam cursos nas ciências aplicadas como gestão, informática, estudos na área da mídia e outros. Sendo assim, o problema não está mais na falta de IES nos países árabes, mas na presença de inúmeras instituições cuja performance é medíocre, produtividade é baixa e retorno social é precário. A pesquisa Delphi da GUNI ressalta outras tendências e apresenta sugestões na área de financiamento de ES em países árabes:

- Com relação às dificuldades no financiamento, a situação econômica precária e a taxação ineficaz foram considerados fatores-chave que tiveram que ser superados no sentido de redistribuir os custos da ES.
- Com relação à diversificação das verbas, há uma necessidade do setor empresarial de contribuir com

o fundo ES através do pagamento de um imposto específico.

- Se faz necessário um sistema de empréstimos a baixo custo ou de empréstimos com índices de juros subsidiados para serem reembolsados quando os alunos estiverem no mercado de trabalho.
- O aumento da responsabilidade e da transparência na gestão e administração de fundos públicos foi considerado uma prioridade, assim como a necessidade de sistemas de responsabilização com base nas missões das universidades que respeitam sua autonomia.

CONCLUSÃO

A raiz da crise financeira nos países árabes foi a mesma que em outros países em desenvolvimento, onde houve um aumento nas matrículas sem uma provisão financeira adequada. Países como o Egito e a Jordânia tomaram medidas inovadoras para compensar a redução do financiamento do governo através da implantação de taxas de matrículas, doações, empréstimos estudantis e, principalmente, da participação do setor privado. No entanto, a região dos países árabes ainda não diversifica muito suas fontes de financiamento para a ES. A dependência do Estado permanece bastante significativa.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ÁSIA

Na Ásia, como Altbach (2004) observou, há alguns países avançados como o Japão e a Coreia, que estão progredindo em relação às economias com base no conhecimento, com uma forte ênfase na ES. No entanto, países parcialmente desenvolvidos, como a China e a Índia, e os países em desenvolvimento, como Camboja, Laos, Birmânia e Vietnã, enfatizam menos o ensino superior. Todos esses países, porém, estão enfrentando grandes mudanças sociais que inevitavelmente vão forçar seus sistemas e instituições a inovar e reformar.

A Ásia é a região do mundo que está na frente em número de matrículas de alunos. Essa região abriga pouco mais de 47 milhões de estudantes, ou aproximadamente 45% do total do mundo. Desses, dois terços vêm dos cinco maiores sistemas educacionais do continente: China (12 milhões), Índia (10 milhões), Japão (4 milhões), Indonésia e República da Coreia (3,1 milhões cada). Na verdade, esses cinco sistemas são cinco dos sete maiores do mundo, apenas os Estados Unidos (15 milhões) e a Rússia (8 milhões) são de dimensão semelhante.

Segundo estatísticas de 2002-2003, dos 41 sistemas da Ásia, 16 têm *status* de elite, 22 têm *status* de

massa e três têm *status* universal. Assim, a maioria dos sistemas da ES da Ásia agora tem “*status* de massa”.

Na Ásia, mesmo que os governos desempenhem um papel importante no financiamento, há uma tendência crescente ao financiamento privado da ES. Uma série de características e tendências importantes pode ser identificadas na Ásia nesse processo de privatização, quais sejam:

- O mercado exige que os sistemas da ES criem mecanismos de compartilhamento e de recuperação de custos.
- Encargos e taxas de matrícula estão sendo criadas.
- A concorrência para o financiamento é cada vez mais comum. Em vários países asiáticos, principalmente no Japão, os governos avaliam universidades nacionais conforme o cumprimento de metas; e os resultados dessa avaliação são vinculados aos níveis de subsídio do governo.
- Diversificação das fontes de financiamento. Inúmeros patrocinadores fornecem apoio às instituições de acordo com suas diferentes funções. A criação de auxílio financeiro privado na forma de cooperação entre as universidades e a indústria é um desses métodos.
- Introdução de atividades geradoras de renda. Inculcar uma cultura de empreendedorismo e gestão.
- A cooperação internacional também está trazendo verbas para a educação superior em alguns países da Ásia Central; países como a Austrália estão financiando uma boa parte das suas IES através de programas internacionais e aumento das taxas cobradas aos estudantes estrangeiros.
- Os gastos privados com a ES, segundo Arimoto (2006), é maior do que com o ensino primário e secundário.

Existem três tipos de setor privado na região:

- O “Tipo Periférico Privado”. Inclui China, Vietnã e Malásia e é encontrado nos países em que, até recentemente, instituições particulares de ensino superior não tinham sido reconhecidas.
- O “Tipo Privado Complementar”. Inclui Tailândia e Indonésia e é encontrado em países onde o setor público era originalmente o núcleo dominante entre as universidades, mas devido à expansão da ES, o setor privado já é tão grande quanto ou maior do que o público.
- O “Tipo Privado Dominante”. Inclui Japão, Coreia e Filipinas, e é encontrado nos países onde mais de 70% da população do ensino superior está matriculada no setor privado.

Uma dependência crescente dos gastos privados pode ser presenciada em muitos países. Por país, as respectivas proporções de IES privadas e matrículas

BOAS PRÁTICAS 17

Subsídios equivalentes para doações privadas.

LOCALIZAÇÃO: Região Administrativa Especial de Hong Kong, China

INSTITUIÇÃO: Universidade Politécnica de Hong Kong

No intuito de diversificar as fontes de financiamento para suas oito universidades públicas, em 2003 o Governo da Região Administrativa Especial de Hong Kong implantou um programa de Subsídios Equivalentes, que prevê financiamento para as universidades ao mesmo tempo em que aumenta sua capacidade de captação de recursos. Um total de 128 milhões de dólares foi reservado para a alocação de Subsídios Equivalentes para as universidades que recebem doações privadas. O fato de as questões éticas serem ou não consideradas na aceitação de doações foi deixado a cargo das orientações internas de cada universidade. A Universidade Politécnica de Hong Kong decidiu considerar as questões éticas como condição para a aceitação de doações.

http://www.polyu.edu.hk/cpa/poiju/main/main_e.php.

Informações detalhadas estão disponíveis em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=24>.

BOAS PRÁTICAS 18

Redução de pobreza localizada no Vietnã (LPRV): capacitação para avaliação de políticas e planejamento de projetos no Vietnã.

LOCALIZAÇÃO: Vietnã

INSTITUIÇÃO: Instituições Canadenses e Vietnamitas de Educação Superior

Esse projeto, o resultado de uma parceria entre universidades canadenses e vietnamitas, foi realizado entre 1998 e 2003. O objetivo era reduzir a pobreza no Vietnã através de treinamento e capacitação das instituições vietnamitas para desenvolverem independentemente métodos participativos de redução de pobreza. Entre outras realizações, ele ajudou a Universidade de Dalat a criar a Faculdade de Desenvolvimento da Comunidade, e a Universidade de Vinh a implantar no seu currículo a aprendizagem com base em solução de problemas.

<http://www.chs.ubc.ca/lprv/index2.html>.

Informações detalhadas estão disponíveis em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=18>.

nessas instituições são as seguintes: China (39,1%; 8,9%), Japão (86,3%; 77,1%), Malásia (92,2%; 39,1%), Mongólia (64,2%; 26%), Filipinas (81%; 76%) e Tailândia (68%; 19%).

CONCLUSÃO

Na vasta e diversificada região da Ásia e do Pacífico, é difícil encontrar um padrão único de financiamento da ES. O surgimento de uma sociedade com base no conhecimento está clamando por um maior investimento no ensino superior, ao mesmo tempo

em que os recursos do Estado estão diminuindo. A necessidade de recursos está forçando as instituições a enfocarem desempenho e adotarem mecanismos de avaliação a fim de atraírem subsídios do governo e concorrerem a financiamentos. O setor privado está surgindo em grande escala em países onde ele não existia há alguns anos. Em países como Índia e Paquistão, os governos agora estão subsidiando instituições privadas. Do mesmo modo, o setor privado está também financiando programas de ensino superior de instituições públicas. Contudo, na maioria dos países em desenvolvimento da Ásia e do Pacífico, o Estado ainda é o principal fornecedor de fundos na ES, apesar da crescente privatização.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE

A situação do financiamento da ES na região é caracterizada por um elevado grau de diversidade em todos os aspectos, o que torna difícil obter análises e propostas que possam se aplicar à região como um todo. Esse cenário da diversidade está presente em quase todos os aspectos, quais sejam, na dimensão dos sistemas nacionais de ensino superior, nos índices de matrículas, nos gastos estaduais e orçamentos, na proporção de ensino privado, no desenvolvimento de programas de pós-graduação e de políticas de gastos públicos, entre outros.

A **expansão da educação superior** na América Latina tem sido significativa. O número de alunos aumentou de menos de um milhão em 1960 para mais de 12 milhões em 2000. Outra característica fundamental é o aumento do índice total de matrículas em todos os países. De acordo com dados do IESALC, as matrículas passaram de 17% em 1990 para 28% em 2003 e para 32% em 2008. Conforme destacado acima, há grandes divergências entre os países analisados. Apesar de que três países tinham sistemas com mais de um milhão de alunos, no outro extremo, sete países tinham menos de 150.000 alunos. No que diz respeito a índices de matrículas de alunos, o setor privado teve uma elevação de 15% na década de 60 para 50% em 2003.

Na América Latina e Caribe, os setores público e privado compartilham o financiamento da ES. Segundo García-Guadilla (2006), as principais tendências do financiamento da ES na América Latina e Caribe espanhol são as seguintes:

- A região é excepcional pelo fato de que os orçamentos da ES pública quase duplicaram entre 1997 e 2002.
- Foram criadas mensalidades em instituições públicas nos últimos anos em vários países, embora não seja uma prática comum em países como

Bolívia, México e Peru. Cuba é o único país da região sem mensalidades no ensino superior.

- O “modelo histórico de negociação” é a prática habitual para a alocação de recursos em instituições públicas.
- A ideia de colocar incentivos no planejamento orçamentário, e de uma fórmula para financiamento está sendo implantada para racionalizar a alocação e a utilização de verbas em instituições públicas em alguns países.
- Os modelos de financiamento raramente distribuem recursos com base em uma fórmula em que os valores são atribuídos a características que são aplicáveis às instituições. Além disso, poucos países baseiam a sua alocação de recursos em critérios relacionados ao desempenho das instituições.
- Os governos de alguns países criaram os “fundos de solidariedade” para ampliar as oportunidades para aqueles alunos carentes que merecem a chance de estudar.
- A alternativa de financiamento público mais usada tem sido a expansão do setor privado. A maioria dos países não utiliza outras alternativas, como o pagamento de taxas ou a prestação de serviços.
- O setor privado está desempenhando um papel importante na ES na região. O índice de matrículas no setor subiu de 15% em 1960 para 50% em 2003. Esse crescimento ocorreu de forma espontânea e não se submeteu a qualquer tipo de controle. As mensalidades são a principal fonte de financiamento das instituições privadas.
- O setor privado representa uma proporção significativa das IES que não são universidades.
- O regime de empréstimo estudantil também está disponível em vários países, provindo tanto de fontes públicas como privadas. Em 2002 e 2003, 31 instituições em 14 países estavam oferecendo empréstimos aos alunos. Recursos mobilizados em nível regional se aproximam de 400 milhões de dólares por ano. No entanto, a proporção de alunos que se beneficiam desses empréstimos é muito pequena. Menos de 1% do total de alunos matriculados em 2002 e 2003 conseguiu um empréstimo.
- O setor público tem desempenhado o papel principal no financiamento de estudos de pós-graduação e pesquisa científica. O financiamento privado para essas áreas tem sido muito baixo.
- A região tem atraído fornecedores estrangeiros da ES de duas categorias: com e sem fins lucrativos, incluindo a ES além fronteiras. O número total de tais instituições era de 816 em 2004. Tanto as instituições públicas quanto as privadas criaram atividades geradoras de renda para financiar a ES.

Embora o financiamento público ainda seja um fator importante, um elemento-chave no financiamento da região é o enorme crescimento da ES privada. No entanto, nem todos os países que possuem um vasto setor privado têm os maiores índices de matrícula, como é o caso do Brasil, Colômbia e El Salvador. O mesmo pode ser dito dos países que destinaram à educação superior uma proporção maior de sua verba para a educação. Isso se confirma no caso do Brasil, México e Nicarágua, que não apresentam altos índices de matrículas.

Como discutido acima, o setor público tem desempenhado um papel importante no desenvolvimento de estudos de pós-graduação e deu apoio à pesquisa científica. Vários países da região, como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Venezuela, têm fundos nacionais de apoio à pesquisa em quase todos os campos. Em geral, esses fundos estão disponíveis para financiar projetos de pesquisa graças à avaliação de pares, o que está em consonância com as práticas internacionais correntes. O setor público tem desempenhado um papel decisivo tanto na expansão da pós-graduação como no investimento em pesquisa científica.

Um aspecto fundamental do qual o setor público não consegue dar conta em muitos países é a garantia de acesso às camadas mais desfavorecidas da população que, devido ao seu *status* social, recebem educação de sistemas de baixo custo e baixa qualidade.

Quanto ao financiamento da ES no Caribe, desenvolvimentos institucionais recentes revelam as seguintes tendências. No sistema atual na Comunidade Caribenha, os governos financiam a ES através da aprovação do orçamento total das IES, e através da determinação de como dividir suas contribuições e mensalidades. Está surgindo uma rede regional que agrega cerca de 150 IES e que tem alunos de mais de 17 países, dos quais cerca de 60% são financiados pelo estado e 30% são particulares. O restante é privado e recebe financiamento do governo. Certas instituições privadas são entidades na costa litorânea que oferecem educação à distância utilizando novas tecnologias provenientes dos Estados Unidos.

CONCLUSÃO

Apesar do surgimento relativamente recente de IES privadas, com fins lucrativos, ainda é correto afirmar que o setor de ES na região, que é dominado por instituições públicas, é excessivamente dependente dos governos para seu financiamento. Devido à comprovada vulnerabilidade econômica histórica na região, as IES vêm enfrentando dois desafios nos últimos tempos. Por um lado, elas vêm sendo pressionadas por seus acionistas, incluindo os governos regionais, a ampliar o acesso, democratizar e eliminar

BOAS PRÁTICAS 19

Programa de pesquisa interdisciplinar em “Desenvolvimento Humano em Chiapas”.

LOCALIZAÇÃO: México

INSTITUIÇÃO: Universidade Autônoma Metropolitana, Xochimilco

Dentro do programa de pesquisa em “Desenvolvimento Humano em Chiapas”, docentes, pesquisadores e estudantes da Universidade Autônoma Metropolitana de Xochimilco se reúnem com pesquisadores de outras instituições e organizações não governamentais para trabalhar em questões do desenvolvimento humano. O programa apoia a investigação destinada a examinar os complexos problemas enfrentados pelo Estado de Chiapas. Organizações regionais, comunidades e governos locais ajudam o programa a identificar as prioridades e as necessidades dos atores sociais envolvidos na região, e também para tomar as medidas necessárias para colaborar na resolução de problemas de desenvolvimento específicos.

<http://desarrollohumano.xoc.uam.mx/>.

Informações detalhadas estão disponíveis em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=20>.

BOAS PRÁTICAS 20

A rede “Universidad Construye País”: uma experiência em responsabilidade social.

LOCALIZAÇÃO: Chile

INSTITUIÇÃO: Universidad Construye País

A rede *Universidad Construye País* (A universidade faz um país) agrega universidades com o objetivo de ampliar o conceito e a prática da responsabilidade social nas universidades chilenas. As universidades participantes concordam em colocar as considerações éticas no centro de suas atividades acadêmicas e organizacionais. Treze universidades de cinco regiões do Chile estão oficialmente envolvidas no projeto: Universidade de Valparaíso, Universidade Técnica de Federico Santa Maria, Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, Universidade de Playa Ancha (5ª Região), Universidade de Concepción, Universidade do BíoBío (8ª Região), Universidade de La Frontera, Universidade Católica de Temuco (9ª Região), Universidade Austral do Chile (10ª Região), Universidade do Chile, Pontifícia Universidade Católica do Chile, Universidade de Santiago do Chile e Universidade Alberto Hurtado (Região Metropolitana).

<http://www.construyepais.ci/home.php>.

Informações detalhadas estão disponíveis nas universidades e em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=25>.

as desigualdades no ensino superior, e apresentar produto de melhor qualidade. Por outro lado, há uma redução do apoio financeiro dos governos. A UWI e a Universidade da Guiana, entre outras IES, estão enfrentando tais desafios.

Também deve ser destacado que os níveis de financiamento e de matrículas nos países de fala inglesa no Caribe são proporcionalmente mais baixos do

que na América Latina. Cidadãos dos países de fala inglesa no Caribe devem estar cientes do fato de que os governos da região estão seriamente limitados e não podem fornecer os níveis de financiamentos necessários ou que gostariam de fornecer. Ao mesmo tempo, os governos devem reconhecer que eles têm a obrigação de estabelecer mecanismos para garantir que nenhum aluno academicamente adequado seja excluído do ensino superior.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA EUROPA

Segundo Sadlak e de Miguel (2006), a evolução da ES europeia foi diretamente influenciada pelo Processo de Bolonha desde o final da década de 90. Esse processo deve fazer surgir o *Espaço Europeu de Educação Superior* até o ano de 2010. Uma das principais características e o principal problema de financiamento da “perspectiva europeia” é de como lidar com o número imenso de alunos matriculados, e manter o modelo de “bem público”.

Quanto à dimensão e estrutura, estima-se que existem mais de 4000 IES na Europa, das quais cerca de 3300 estão nos países pertencentes à União Europeia. A dimensão média das IES europeias é de cerca de 6300 alunos. No entanto, essa média não é uma indicação verdadeira de números reais, pois o índice de dispersão é elevado: o número médio de alunos por universidade na UE varia entre 500 e 30.000. Quatro conclusões podem ser tiradas a partir dos dados apresentados:

- Primeiro, existe uma grande disparidade no número médio de alunos por IES na Europa e, portanto, as universidades não podem, a rigor, se definirem conforme a média de número de alunos. Por existirem vários modelos de universidade na Europa, a situação não é muito homogênea.
- Em segundo lugar, os países em que as universidades muito grandes não parecem estar cientes do fato de que existem poucas delas. Os governos italiano e espanhol estão resistindo a propostas para a criação

de novas universidades sob o argumento de que o número de universidades existentes já é demasiado nesses países.

- Em terceiro lugar, alguns pequenos países, como Chipre, Malta e Luxemburgo, apresentam problemas específicos, eles têm poucas instituições, professores e estudantes. Suas necessidades de ES são muitas vezes supridas por países vizinhos.
- Em quarto lugar, novos países membros da EU, pertencentes à Europa Central e Oriental, implantaram mudanças radicais nos seus sistemas de ensino superior, entre as quais, a permissão para a criação de IES privadas.

A Europa tem um modelo de ES predominantemente público, que goza de pouca diversificação de recursos e é claramente insuficiente. Os sistemas de ES são essencialmente financiados pelos governos. Em média, a verba europeia para o ensino superior per capita fica entre a metade e um terço se comparada à dos Estados Unidos. As principais tendências atuais de financiamento são as seguintes:

- A ES como um “bem público” ainda é um valor importante na ES europeia. A parte do mundo menos afetada pela ES privada é a Europa Ocidental, onde cerca de 90% dos alunos frequentam instituições do setor público.
- Embora o financiamento público continue sendo a principal fonte de financiamento da ES na Europa, ele está sujeito a restrições.
- Parece haver uma tendência para a adoção de sistemas baseados em cobrança de mensalidades combinados com outros sistemas de apoio, como empréstimos, por exemplo.
- Não existe um modelo legal que ofereça incentivos fiscais para estimular doações à ES.
- As mensalidades estão subindo, como é o caso do Reino Unido e da Holanda, enquanto vários outros países estão aos poucos considerando sua implantação.
- O financiamento da pesquisa é proporcionalmente baixo em comparação a outros países desenvolvidos. Isso se deve a um baixo nível de investimento da indústria e das famílias na Europa.⁴
- Em vista da situação acima, é evidente que há uma necessidade de diversificar as fontes de financiamento de ensino e pesquisa nas universidades e em outras IES.
- O modelo de financiamento por objetivos, no qual o financiamento está vinculado aos resultados institucionais, vem ganhando terreno.
- Uma recente transformação sistêmica importante no cenário europeu de ensino superior, principalmente na Europa Central e Oriental, é o surgimento e a crescente presença do setor privado do ensino superior.

⁴ De acordo com Hans de Witt (GUNI, *Higher Education in the World 2006*, p. 225), a “Estratégia de Bolonha, juntamente com a de Lisboa, ligando a reforma do ensino superior com um esforço conjunto para melhorar P&D, é um processo necessário e inevitável de preparação do ensino superior europeu para uma futura concorrência e cooperação, tanto dentro do ensino superior europeu como no resto do mundo. É necessário um financiamento adicional para essas duas tarefas. Os países da UE gastam (em 2005) 1,9% do PIB, em comparação com 3% nos EUA, Japão e Coreia do Sul, com educação superior; os países da UE gastam em média 1.1% do PIB, comparado a 2,5% no Canadá, 2,7% nos EUA e 2,7% pela Coreia do Sul. A razão para esse baixo investimento em pesquisa e em ES é explicada principalmente pelos níveis mais baixos de investimento da indústria e das famílias na Europa”.

Enquanto o Reino Unido implantou inúmeras inovações no financiamento da ES através de princípios de compartilhamento e de recuperação de custos (atividades geradoras de renda e economias devida a uma melhor utilização dos recursos, entre outros), a Europa continental se manteve em grande parte dependente do Estado, e o financiamento público em níveis insuficientes se tornou uma questão crítica. Sendo assim, fica a cargo do Processo de Bolonha, cujo principal objetivo é criar uma política coerente, compatível e competitiva da ES europeia, promover uma reforma do modelo de financiamento da ES. O Processo de Bolonha também irá introduzir um elemento de concorrência na pesquisa a fim de atrair os melhores alunos, professores e pesquisadores. Visto que a ES desempenha um papel decisivo na sociedade com base no conhecimento, há necessidade de aumentar o número de alunos no ensino superior. Isso é dificultado pela baixa disponibilidade de financiamento público. Dessa forma, deve-se recorrer a fontes alternativas de financiamento, incluindo mecanismos de compartilhamento e de recuperação de custos. Como discutido acima, vale ressaltar que alguns países do centro e do leste da Europa deram um passo muito grande nesse sentido. Eles chegaram ao ponto de incentivar algumas IES com fins lucrativos que oferecem ensino de qualidade duvidosa a operarem à margem da legalidade.

As principais dificuldades de financiamento segundo a pesquisa Delphi (Escrigas, 2006) são as seguintes:

- O aumento dos custos é maior do que a capacidade de investimento público. O bem-estar atingiu seu limite.
- A prevalência de outras prioridades políticas.
- O número limitado de fontes de financiamento.
- A cultura de baixos custos de matrícula e a falta de vontade da sociedade de incorporar fontes privadas de financiamento do ensino superior público.
- A situação jurídica inadequada e a autonomia limitada das universidades públicas (excesso de controle do governo).

A principal diferença entre a UE e os Estados Unidos é que apenas um terço do gasto total com ES nos EUA provém de fontes públicas (no Japão, o número é de 45% e na Austrália, 50%), enquanto na UE a despesa pública chega a cerca de 80% do gasto total com ES. Diferenças existem e podem ser observadas na Alemanha, onde o setor público cobre 90% do gasto da ES, e na França, cobre 82%. Alguns países do sul da Europa têm menos recursos públicos (Itália 78%; Espanha 75%), mas em outros é alto (Portugal 91%; Grécia 100). O principal desafio para a Europa é como lidar com a necessidade de aumentar o acesso à ES. Ao mesmo tempo, devem

BOAS PRÁTICAS 21

Programa de Contrato para o Financiamento Universitário com Base nos resultados.

LOCALIZAÇÃO: Espanha

INSTITUIÇÃO: Universidade Politécnica da Catalunha (UPC)

Em 1997, o governo do Ministério da Catalunha de Universidades, Pesquisa e Sociedade da Informação (DURSI) e a Universidade Politécnica de Catalunha (UPC) assinaram o primeiro contrato de programa em uma universidade espanhola. Criou-se, então, um instrumento que vinculava objetivos de melhoria a médio prazo ao financiamento da UPC que estava por ser implantado. Posteriormente, o programa foi estendido para outras universidades catalãs e para algumas das outras comunidades autônomas da Espanha.

https://www.etsetb.upc.edu/documents/witog6if_thispag_day4oiew.html.

Informações detalhadas estão disponíveis em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=19>.

BOAS PRÁTICAS 22

Programa de Parceria Universidade-Comunidade.

LOCALIZAÇÃO: Reino Unido

INSTITUIÇÃO: Universidade de Brighton

Este programa foi criado em 2003 para incrementar a capacidade da comunidade e da Universidade de trabalharem juntas em benefício mútuo e para garantir que os recursos da universidade estejam totalmente disponíveis e sejam utilizados pela comunidade local. O programa enfoca problemas de marginalização e exclusão social através de uma série de projetos concebidos e realizados em parceria com associações locais. Isso favoreceu o início de mais de trinta projetos colaborativos. Através do seu departamento de apoio à pesquisa, o programa também oferece orientação, treinamento e serviço de consultoria.

<http://brighton.ac.uk/cupp/projects/>.

Informações detalhadas estão disponíveis em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=21>.

ser encontradas formas de assegurar o adequado apoio financeiro público e privado, necessário para atingir os níveis desejados de investimento e de gastos com a ES.

CONCLUSÃO

Embora a Europa continue sendo a região do mundo com o maior setor de ES pública, a insuficiência de financiamento, bem como a necessidade de diversificação são as questões mais críticas. O centro e o leste da Europa estão agora na vanguarda em termos de expansão do setor privado. Isso é devido à deterioração dos padrões de IES públicas nessa

sub-região e sua incapacidade de absorver uma demanda crescente, devido à falta de financiamento.

A mentalidade coletiva a que se chegou na Europa não deve ser entendida como ponto pacífico. Enquanto a ES desempenha um papel decisivo em uma sociedade e uma economia com base no conhecimento, existe uma lacuna, visto que há uma necessidade de elevação no número de matrículas, mas o financiamento público disponível não é suficiente. O aumento na quantidade de fundos privados transferidos para o ensino superior europeu se tornou um assunto de importância estratégica já que a região pretende se estabelecer num ambiente competitivo globalizado. Nessas circunstâncias, o corrente debate sobre as questões levantadas pelo Processo de Bolonha é positivo, pois alterou a ideia de público versus privado para algo mais realista, público e privado.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA DO NORTE

ESTADOS UNIDOS

Segundo Johnstone (2006), o sistema universitário americano tem as seguintes características peculiares:

- Dimensão absoluta e conseqüente acesso.
- Vasto setor privado que inclui tanto as instituições de maior como de menor prestígio.
- Baseado principalmente em verbas não governamentais. Conta principalmente com mensalidades, doações particulares, bem como retornos em doações.

Segundo dados de 2002 utilizados por Johnstone no Relatório original, a ES americana é um empreendimento muito grande. Ele destacou os seguintes pontos:

- O gasto total de todas as IES públicas e privadas sem fins lucrativos no ano fiscal de 2000 foi de quase 234 bilhões de dólares.
- O gasto total público e privado da ES em 1998 foi de cerca de 2,3% do PIB da nação – o mais elevado entre os principais países industrializados.
- Um total de 15.312 milhões de alunos de graduação, pós-graduação e do “primeiro profissional” matricularam-se no segundo semestre de 2000.
- O total do corpo discente matriculado estava distribuído em 4.197 faculdades e universidades, incluindo 1.713 instituições públicas e 2.484 privadas, respectivamente com 11,8 milhões e 3,6 milhões de matrículas. Além disso, pelo menos um milhão de estudantes estavam matriculados em 2001 e 2002 em 5059 instituições de ensino pós-médio que não concedem grau, das quais 3.540 eram privadas com fins lucrativos.

Através dessas e de outras medidas, fica claro que os EUA decidiram-se por um sistema de ES altamente diverso, amplo e acessível (tanto em termos de custo quanto de normas de admissão).

No século 21, quatro forças vão expandir esse empreendimento que já é de porte.

- Em primeiro lugar, haverá a expansão da frequência da faixa etária de 18 a 24 anos.
- Em segundo lugar, mais alunos vão ingressar e concluir o ES por sentirem um maior retorno pessoal e perceberem a necessidade da ES para cargos de maior remuneração e *status*.
- Em terceiro lugar, relacionado com o exposto acima, o credenciamento dos diplomas que o aluno em geral busca.
- Em quarto lugar, o incentivo à melhoria que parece estar incorporada às tradições da academia. Isso envolverá uma expansão de custos unitários e, presumivelmente, de qualidade, pelo menos em certa medida.

O custo por aluno, inevitavelmente, domina completamente a forma de lidar com questões como produtividade e eficiência.

Grandes mudanças vêm ocorrendo na forma como os Estados Unidos financiam seu sistema de ES. As *principais tendências* são as seguintes:

- A tendência mais marcante foi a forte queda nos gastos públicos com a ES nas últimas duas décadas e o recente interesse no financiamento com base no desempenho institucional.
- Essas alterações importantes também causaram grandes mudanças na forma como as IES se comportam. Elas aumentaram substancialmente suas mensalidades, buscaram fundos privados veementemente e reduziram custos através da terceirização de serviços para fornecedores externos.
- As alterações acima têm diversas implicações no papel social da ES, principalmente no que tange proporcionar igualdade de acesso e oportunidade.
- Os governos estaduais transferiram os encargos dos contribuintes para os alunos e suas famílias através de aumentos muito elevados nas mensalidades no setor público.
- As faculdades particulares destinam custos marginais das mensalidades para o próprio aluno, exigindo aumentos ainda maiores nas mensalidades para arcar com maiores custos.
- Os aumentos de remuneração nas faculdades excedem os aumentos de remuneração que geralmente prevalecem na economia.
- A estrutura da ES beneficia-se sob a forma de, digamos, mais tecnologia por aluno, ou mais professores e funcionários por aluno, ou um espaço físico melhor por aluno.

- A maioria das faculdades e universidades privadas está passando por um arrocho feroz na receita. Essa situação se dá em grande parte pelo fato de não aumentar o número de pais de classe média alta capazes ou dispostos a pagar as mensalidades e de não aumentar o número de alunos dispostos a assumir dívidas cada vez maiores.
- Além disso, a maioria das faculdades e universidades públicas vai continuar a ter pouco apoio financeiro do Estado, obrigando as instituições a cobrarem mensalidades ainda mais altas, encurtar os programas e contar com funcionários no regime de meio turno e professores auxiliares.
- Os orçamentos das IES públicas serão menores, mas haverá maior flexibilidade e mais critérios de desempenho como prêmios para instituições que melhorarem o índice de retenção e conclusão.
- A maior categoria de instituições para as quais esse não é necessariamente o caso são aquelas universidades, principalmente regionais e com reputação acadêmica mínima ou desigual, que continuam a perseguir o modelo de “universidade de pesquisa”, mas que tem pouca possibilidade de ficar entre as melhores se avaliadas pelo seu prestígio acadêmico e seus programas de pós-graduação. Aqui, as pressões para controlar os custos tendem a uma separação cada vez maior do financiamento destinado ao ensino do financiamento para a pesquisa, assim como ocorreu no Reino Unido.

Todos esses fatores estão a serviço há mais de uma década, e resultaram em aumentos substanciais nas mensalidades, tanto no setor privado como no público. De 1990 a 2000, as mensalidades aumentaram 77% em universidades privadas; até 70% em faculdades particulares, até 84% em universidades públicas, e 62% nas faculdades públicas que formam alunos em dois anos. Em 2003, estudantes de universidades públicas tiveram que pagar apenas 19% do valor total das suas mensalidades; em instituições privadas sem fins lucrativos, pagaram 30%; em universidades com fins lucrativos, no entanto, pagaram praticamente o valor total (85%).

As despesas nas instituições públicas e particulares de baixo e alto custo são custeadas por meio de uma combinação de contribuições dos pais, auxílio federal e estadual, empréstimos e subsídios institucionais (filantrópicos) para famílias de renda alta, média e baixa. Como explanado nos quadros de Johnstone sobre as fontes de apoio ao estudante em IES públicas e privadas, podemos observar o seguinte.⁵

- Os valores arcados pelos alunos universitários e seus pais são altos, mas ficam realmente elevados apenas para as famílias relativamente abastadas que têm filhos em instituições privadas de alto custo.

BOAS PRÁTICAS 23

O Desenvolvimento de Professores Reativos através da Colaboração na Comunidade.

LOCALIZAÇÃO: Estados Unidos

INSTITUIÇÃO: Coalizão de Massachusetts para a Qualidade Docente e o Empreendimento Estudantil

A Coligação de Massachusetts foi criada como um veículo para reformular a formação dos professores e aumentar o envolvimento da comunidade. A Coligação desenvolve uma variedade de práticas inovadoras que colocam os professores do futuro em contextos comunitários, a fim de explorar a interação entre teoria e prática, e para testar modelos de transformação institucional com base no diálogo. Seu trabalho ajudou escolas urbanas, organizações comunitárias, faculdades e universidades a lutar para superar suas limitações e desenvolver estratégias conjuntas para melhorar seus campi, seus modelos de financiamento e a qualidade de seus professores.

<http://www2.bc.edu/~shirleyd/title2/TempSite/Pages/Partners.htm>.

Informações detalhadas estão disponíveis em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=17>.

BOAS PRÁTICAS 24

Ensino Universitário para a Mudança Comunitária.

LOCALIZAÇÃO: Estados Unidos.

INSTITUIÇÃO: Parceria de Aprendizagem Comunitária

A Parceria de Aprendizagem Comunitária trabalha para construir uma infraestrutura mais forte para a aprendizagem no domínio da mudança social e comunitária. Através de pesquisa, organização e apoio para a liderança no ensino superior, a parceria trabalha para promover mudanças nas políticas. Desenvolve programas educacionais para pessoas que, embora se encontrem em situação desfavorecida ou de falta de oportunidade, demonstram um potencial para liderança comunitária. Também oferece treinamento para pessoas que lideram ou trabalham no desenvolvimento de iniciativas locais.

<http://www.communitylearningpartnership.org/>.

Informações detalhadas estão disponíveis em *Universities and Social Commitment Observatory*: <http://www.guni-rmies.net/observatory/bp.php?id=22>.

- Os altos custos nas mais caras faculdades e universidades privadas sem contribuições substanciais dos pais só podem ser mantidos através de um apoio institucional ou filantrópico muito alto e através de altas dívidas assumidas pelos alunos.
- A chave para o acesso financeiro está menos no nível das mensalidades, ou mesmo nas esperadas

⁵ Veja as Tabelas II.6.3 e II.6.4 do Relatório original.

contribuições dos pais, do que na vontade dos alunos de incorrerem em dívidas substanciais. A dívida total do aluno para quatro ou mais anos para graduação, além de três ou mais anos para pós-graduação ou estudo profissionalizante avançado, pode ficar facilmente entre 50.000 e 100.000 dólares ou mais.

- As instituições públicas de alto custo (mensalidades altas mais alojamento) exigem que os alunos façam empréstimos substanciais, o que diminui consideravelmente a vantagem sobre as instituições privadas mais caras.

O argumento a favor baseia-se em duas suposições: primeiro, que os alunos de renda média alta e famílias abastadas realmente beneficiam-se desproporcionalmente de ensino superior público e segundo, que os impostos do Estado destinados ao apoio da ES pública tendem a ser proporcionais ou até mesmo regressivos e, portanto, são pagos por muitos de renda média baixa e famílias pobres que não se beneficiam dele. Assim, o modelo de financiamento da ES pública que prevê auxílios altos e mensalidades altas é considerado mais justo do que o de baixas mensalidades porque as subvenções públicas contemplam exclusivamente os necessitados, deixando valores integrais para alunos e famílias com condições financeiras suficientes para pagar pelo ensino superior.

O argumento contra as altas mensalidades e altos valores de auxílio pode ser resumido em quatro pontos.

- Primeiro, o conhecido valor entre 15.000 e 25.000 dólares por um ano letivo integral em uma faculdade ou universidade pública certamente desanima muitos a pleitearem, ou mesmo a pensar em fazê-lo. Isso ocorre apesar de existir a perspectiva de auxílio financeiro ou mensalidades mais baixas para carentes.
- Segundo, uma política de auxílios altos e mensalidades altas baixaria a qualidade das faculdades e universidades públicas.
- Terceiro, mensalidades elevadas não garantem auxílios mais altos.
- Quarto, o modelo de auxílios altos e mensalidades altas é, fundamentalmente, a negação do ensino superior como bem público.

CANADÁ

Dois relatórios, um da OECD e outro do Canada Statistics fornecem interpretações do panorama de

financiamento da ES no Canadá, em comparação a outros países, e destacam as tendências atuais de financiamento das universidades canadenses. O estudo da OECD classifica o Canadá em segundo lugar no gasto total com ES por aluno, e em terceiro atrás dos EUA e da Suíça nos gastos com programas de ES do tipo A.⁶ O estudo conclui que o Canadá é um dos poucos países onde o gasto com ensino superior realmente acompanhou o crescimento do PIB no período entre 1995 e 2000. Em 2003, o relatório do Canada Statistics (alterando os padrões do financiamento universitário) identificou as seguintes tendências principais no financiamento das universidades:

- O governo vem reduzindo sua contribuição para as receitas operacionais das universidades ao longo dos anos.
- Todas as fontes de receitas privadas estão aumentando – os aumentos de mensalidades certamente são a maior fonte de receitas privadas.
- As receitas operacionais totais aumentaram em mais de 1000 dólares, ou seja, mais de 8% de 1986 a 2000.

Nos últimos anos, houve um grande aumento nos investimentos dos principais fomentadores das universidades canadenses – o governo (impostos pagos por contribuintes), estudantes e o setor privado. O aumento das contribuições é devido a três principais fatores: financiamento escasso em proporção à demanda; aumento nas mensalidades, o que reduziu o acesso ao ensino superior por falta de condições financeiras; e escassez de professores.

CONCLUSÃO

Pode-se dizer que tanto os EUA quanto o Canadá alcançaram *status* de ensino superior universal. Isso, conseqüentemente, acrescenta uma dimensão diferente ao problema do financiamento. Por um lado, a América do Norte enfrenta o desafio de permanecer à frente na sociedade com base no conhecimento, o que envolve a aquisição de todas as competências necessárias para o mundo propício ao mercado competitivo. Por outro lado, deve atender à demanda da ES por grupos econômico, físico e socialmente ameaçados. Embora a maioria das instituições públicas e privadas esteja passando por um arrocho financeiro, elas têm conseguido adotar uma série de esquemas para compartilhar custos (pré-pagamento de mensalidades, planos de economias isentos de impostos, descontos baseados na não necessidade, planos de reembolso conforme a renda, entre outros), métodos de recuperação de custos e atividades de geração de renda de vários tipos. Elas também conseguiram poupar através de melhor utilização de recursos físicos, humanos e financeiros. No entanto, muitos especialistas indicam que mudanças no

⁶ Em países OECD, o ensino superior do tipo A prepara alunos para atividades de pesquisa e profissões que exigem altos níveis de competência. O ensino superior do tipo B ensina competências características de profissões que permitem aos alunos acesso direto ao mercado de trabalho.

financiamento, grandes aumentos nas mensalidades nas instituições públicas e particulares, bem como outras mudanças na forma como as IES se comportam, têm sérias implicações para o papel social da ES: igualdade de acesso e oportunidade.

CONCLUSÕES

● *Resumo das principais tendências de financiamento por região:*

1. Na África e na Europa, a ES é financiada principalmente através de verba pública. A África recebe financiamento proporcionalmente menor do que qualquer outra região do mundo. A influência de organizações internacionais que financiam projetos de ES é, portanto, maior nessa região do que em outras.
2. Nos países árabes, 75% das universidades foram criadas nas últimas décadas do século XX. Em 1996, a região tinha 175 universidades. Os governos começaram a negligenciar financiamento na última década, mas eles continuam sendo a principal fonte de financiamento. Os mecanismos de financiamento que prevalecem são através dos impostos que incidem sobre todas as vendas para pessoas físicas ou jurídicas, taxas de matrícula; subsídios estatais; doações do setor privado, dinheiro investido pelas universidades para receberem juros; e empréstimos.
3. Na Ásia, embora os governos continuem a desempenhar um papel fundamental no financiamento, principalmente nos países menos desenvolvidos nessa região, há uma tendência crescente ao financiamento privado da ES. Nessa região, existem 41 diferentes sistemas de ES.
4. Na Europa, a educação é essencialmente financiada pelos governos e, em menor medida, através de mensalidades. Na antiga Europa Ocidental, cerca de 90% dos alunos estão em universidades públicas. No centro e no leste da Europa, a ES privada desenvolveu-se rapidamente: cerca de 25% dos alunos em alguns países (Polônia e Romênia) estão estudando em universidades privadas. Há um consenso geral sobre a necessidade urgente de uma diversificação das fontes de financiamento no intuito de aumentar a quantidade de recursos destinados à ES.
5. No EUA, há uma tendência a aumentar substancialmente as mensalidades nas universidades públicas e particulares. Os mecanismos de financiamento que predominam são: financiamento público direto para entre 60% e 90% dos custos de educação, no caso de cursos de quatro anos; doações, auxílios federais e estaduais; contribuições

dos pais, empréstimos e bolsas de estudo. Há uma tendência crescente no sentido de transferir para os alunos o encargo financeiro da ES que recai sobre os pais e os contribuintes. Isso se dá através de trabalho de meio turno ou empréstimo estudantil. Tendências similares podem ser observadas no Canadá.

6. Na América Latina e Caribe, os mecanismos que prevalecem no financiamento da ES podem ser divididos em três tendências. Primeiro, há o modelo histórico de negociação através do qual os recursos são atribuídos de acordo com o orçamento anterior. Em segundo lugar, o financiamento é baseado nos incentivos financeiros que estão atrelados à produção de pesquisas feitas pela instituição, bem como publicações, invenções, inovações e tipo de corpo discente. Por último, os fundos especiais são concedidos para incentivar o desenvolvimento da ES. Esses fundos incluem o Fundo de Solidariedade no Uruguai, a FODESEP na Colômbia, a FUNDAPEC na República Dominicana e os FUNDAPRO na Bolívia.

Nas conclusões acima, tentou-se resumir os principais argumentos dos autores do Relatório sobre o financiamento da ES em níveis regionais.

● *Sendo uma rede que busca promover a declaração da UNESCO no CMES (1998), GUNI sugere que as seguintes perguntas formem a base dos tópicos para debates e previsões:*

1. Qual é o valor social da educação superior e por que e para que fins ela deve ser mantida?
2. Quais são as suas características quando se trata de um serviço público e como elas diferem quando ele é vendido como um produto?
3. O que acontece quando os países não treinam seus profissionais e não investem em ciência e tecnologia?
4. A dicotomia público-privado é uma questão significativa?
5. Os governos devem ser responsáveis pela preservação da educação superior como um serviço público?
6. As medidas para salvaguardar a educação superior como um serviço público devem ser aplicadas tanto no setor público como no privado?
7. Que políticas devem ser adotadas, principalmente em países menos desenvolvidos, a fim de aumentar substancialmente o acesso à educação superior?
8. As organizações e redes internacionais estão desempenhando um papel relevante na promoção de novas formas de financiamento da educação superior em nível regional e nacional a fim de garantir o acesso universal?

9. Algumas de nossas boas práticas no financiamento da educação superior são relevantes para os países menos desenvolvidos no intuito de alcançarem o acesso universal?
10. Chegamos um pouco mais perto de alcançar os objetivos preconizados pelo CMES (1998)?

● *Em termos do compromisso social das universidades, GUNI defende as seguintes ideias:*

1. Fundos públicos e privados devem convergir.
2. A maior fonte de financiamento deve ser a pública.
3. Os mantenedores que se beneficiam da educação superior devem contribuir para o seu financiamento.
4. O diálogo entre a sociedade, alunos e empregadores é necessário para que consigam chegar a um consenso sobre o financiamento da educação superior.

Como *conclusão final*, deve-se ressaltar que a natureza pública e o direito inalienável ao ensino superior precisam ser considerados pontos pacíficos na elaboração e desenvolvimento de políticas públicas para o financiamento da educação superior.

REFERÊNCIAS

- Altbach, Philip G. (2004) The past and future of Asian universities. In Altbach, Philip G.; Umakoshi, Toru (ed.), *Asian Universities: Historical perspectives and contemporary challenges*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
- Arimoto, Akira (2006) Structure and functions of financing Asian higher education. In GUNI (ed.), *Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 176-186.
- Charafeddine, Fahima (2006) Financing higher education in Arab countries: problems and challenges. In GUNI (ed.), *Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 168-175.
- Escrigas, Cristina (2006) Leader's perspectives on financing higher education. Delphi Poll. In GUNI (ed.), *Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 279-297.
- García-Guadilla, Carmen (2006) Financing higher education in Latin America. In GUNI (ed.), *Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 250-267.
- Johnstone, Bruce (2006) Financing higher education in the United States: current issues. In GUNI (ed.), *Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 232-243.
- López-Segrera, Francisco; Sanyal, Bikas C.; Tres, Joaquim (2006) Global tendencies and perspectives on higher education in today's world. In GUNI (ed.), *Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 137-152.
- Sadiak, Jan; De Miguel, Jesús M. (2006) Regional perspectives: Europe. In GUNI (ed.), *Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 198-222.
- Teferra, Damtew (2006) Financing higher education in subSaharan Africa. In GUNI (ed.), *Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 153-64.
- World Bank (2002) *Arab Republic of Egypt*. Higher Education Report No. PID9033.

PARTE IV

SÍNTESE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO EM 2007

**Credenciamento para
Garantir Qualidade:
O que está em jogo?**

IV.1 QUESTÕES GLOBAIS

1

INTRODUÇÃO

Higher Education in the World 2007, Accreditation for quality assurance: What is at stake? Explora o tema em profundidade. As questões globais e perspectivas regionais apresentam conhecimento e experiências sobre como são e deveriam ser tratadas para proteger a harmonia global na contribuição da educação superior (ES) à sociedade, levando a diversidade e evitando a uniformidade.

Garantia de qualidade e o papel do credenciamento: uma descrição geral, de Bikas C. Sanyal e Michaela Martin, explica os mecanismos para assegurar a qualidade. Segue-se uma discussão sobre os objetivos e os diferentes tipos de credenciamento. Também é feita uma descrição do processo e dos sistemas administrativos de credenciamento. Finalmente, são discutidas algumas estratégias genéricas para credenciamento eficaz em níveis nacionais e institucionais.

Raízes históricas e sociais de regulamentação e credenciamento da educação superior para garantia de qualidade, de Colin Brock, oferece uma análise sobre a nação-estado europeu e os diferentes modelos de universidades; os efeitos de industrialização e globalização; a exportação da ideia da universidade europeia como um legado colonial, e o impacto do modelo americano e seu colonialismo cultural. Todos esses assuntos dizem respeito a noções de credenciamento e garantia de qualidade.

Desafios institucionais e políticos de credenciamento em nível internacional, de Hans J. A. van Ginkel e

Marco Antonio Rodrigues Dias, estuda o impacto da Conferência Mundial sobre Educação Superior (WCHE) (UNESCO, Paris, 1998) no desenvolvimento de uma visão de credenciamento. O texto enfatiza a importância do princípio de ES como bem público e as razões pelas quais a garantia de credenciamento deveria preservá-la.

A política internacional de garantia de qualidade e credenciamento: de instrumentos legais a comunidades de prática, de Stamenka Uvalic-Trumbic, revisa instrumentos-chave internacionais e examina tentativas globais de reconhecimento, garantia de qualidade e credenciamento. O texto destaca o papel de organizações internacionais nessa área, através de uma discussão da WCHE, do Fórum Global sobre Garantia de Qualidade Internacional e das diretrizes UNESCO/OECD sobre Provisão de Qualidade da Educação Superior Além Fronteiras.

Tabelas de classificação como instrumentos de políticas: a economia política de credibilidade, de Jamil Salmi e Alenoush Saroyan, examina o papel e a utilidade de tabelas de classificação. Esses instrumentos são cada vez mais empregados para medir e comparar o desempenho de instituições de educação superior (IES). No final o texto considera os méritos e a desvantagens desses instrumentos e faz algumas recomendações para políticos e IES e o público em geral.

A governança de credibilidade, de Mala Singh, enfoca combinações de governança para monitorar e administrar a garantia de qualidade, inclusive o credenciamento. A análise inclui combinações de governança em nível de sistema nacional (governo); nível de instituição/programa; nível de agência de garantia de qualidade. As implicações de governança de garantia de qualidade e credenciamento

“internacional” e provisão de além fronteiras também são discutidos.

Fraude acadêmica, credenciamento e garantia de qualidade: aprendendo com o passado e desafios para o futuro, de Jacques Hallah e Muriel Poisson, analisa a fraude acadêmica e práticas corruptas na ES, incluindo processos de garantia de qualidade e credenciamento. Seis estratégias-chave são examinadas para lidar com os desafios impostos pela fraude e corrupção. São oferecidas recomendações de políticas para os níveis regional, nacional e internacional.

Educação superior além fronteiras: questões de qualidade e implicações para credenciamento, de Jane Knight, enfoca questões-chave e implicações na educação superior além fronteiras e garantia de qualidade, fazendo referência especial ao credenciamento. Esses incluem o registro e o credenciamento dos diversos tipos novos de fornecedores estrangeiros, que sejam universidades tradicionais, empresas comerciais ou parcerias entre fornecedores locais/ estrangeiros, públicos/privados com ou sem fins lucrativos.

Espaço internacional de credenciamento, de Judith S. Eaton, descreve quatro questões atuais que devem ser tratadas em um espaço internacional de credenciamento. O texto oferece cinco abordagens ou modelos para refletir sobre a administração de um tal espaço de forma que as questões sejam tratadas e as características desejáveis sejam mostradas. O texto conclui com desafios futuros de um tal esqueleto internacional.

2.

GARANTIA DE QUALIDADE E PAPEL DO CREDENCIAMENTO: UMA DESCRIÇÃO GERAL

*Bikas C. Sanyal and Michaela Martin*¹

O século XXI começou com um aumento no número de estudantes de educação superior (ES). De acordo com a UNESCO, as matrículas passaram de aproximadamente 72 milhões em 1994 para 133 milhões em 2004. Excluindo a América do Norte e a Europa Ocidental as matrículas no resto do mundo foram mais do que o dobro nos primeiros cinco anos do século, passando de 41.1 milhões para 99.1 milhões.

Essa expansão maciça está ocorrendo devido a pelo menos duas razões: um aumento na demanda social por ES e um aumento na necessidade econômica de mais recursos humanos qualificados.

O aumento de demanda social por ES é um resultado de pelo menos cinco fatores:

1. Todos os países e todos os cidadãos querem se tornar membros da emergente sociedade de conhecimento.
2. A ES ajuda as pessoas a conseguirem melhores empregos.
3. A democratização das sociedades e a disponibilidade de aprendizado a distância, aprendizado eletrônico, educação de tempo parcial e educação para necessidades especiais estão atraindo mais estudantes que de outra forma não poderiam estar ali.
4. Na maioria dos países industrializados, um número crescente de pessoas de terceira idade estão buscando ES por si mesmas, isto é, pela cultura.
5. O programa de “Educação para Todos” adotado pelos estados-membros da UNESCO também está aumentando a demanda social por ES em níveis inferiores.

A estrutura da demanda social por ES também está diferente entre a população de estudantes, os quais requerem diferentes tipos de instituições. Essa população agora se divide em seis categorias:

1. Os egressos convencionais da educação secundária da faixa etária relevante.
2. Estudantes maduros matriculados em programas de tempo parcial relacionados a sua ocupação ou por prazer.
3. Estudantes que já possuem qualificação superior e buscam oportunidades profissionais altamente especializadas em nível avançado.
4. Estudantes que querem diversificar sua atividade ocupacional a fim de ingressarem em setores profissionais. Esses estudantes buscam cursos gerais em tais disciplinas.
5. Estudantes que gostariam de se candidatar para o mercado de trabalho global e querem estudar no estrangeiro.
6. Estudantes que gostariam de alternar educação e trabalho.

O fenômeno da globalização mudou a estrutura da demanda econômica por ES. A mão de obra exigida agora é altamente especializada e com conhecimento de tecnologia. A natureza dos empregos também passou para áreas com mais tecnologia e customização. À medida que a inovação se torna crucial para o desenvolvimento sustentável, pesquisa e desenvolvimento de pessoal se tornam cruciais para o desenvolvimento econômico. Unidades econômicas

¹ Bikas C. Sanyal e Michaela Martin (2007). Quality assurance and the role of accreditation: An overview, in GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 2007, Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

hoje precisam se tornar organizações de aprendizagem que continuamente atualizam necessidades de capacitação que requerem diferentes tipos de ES.

A DIVERSIFICAÇÃO DE FORNECEDORES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Enquanto instituições tradicionais ainda estão tendo um papel predominante no fornecimento de ES para satisfazer as necessidades mencionadas, elas também estão mudando seus papéis das seguintes formas:

- Estão se tornando parceiras em consórcios nacionais e internacionais.
 - Se engajaram em diferentes formas de educação transnacional.
 - Se uniram a iniciativas virtuais de universidades.
 - Estão montando parceiras com empresas.
- Novos tipos de instituições também surgiram:
- Privatização de atividades não instrucionais e matrícula de estudantes “privados” autofinanciados, em instituições públicas.
 - Estabelecimento de instituições privadas com apoio governamental.
 - Estabelecimento de instituições públicas com apoio privado.
 - Instituições privadas autofinanciadas de diversos tipos.

Além disso, as IES foram forçadas a construir alianças estratégicas umas com as outras e agências afins para enfrentar os desafios impostos por fornecedores de ES comercial, o que deu origem aos seguintes tipos de instituição:

- Universidades corporativas (públicas e privadas).
- Empresas da mídia e editoras que estabeleceram parcerias com IES tradicionais.
- Serviços e agentes educacionais que reúnem um grupo de parceiros para fornecer novos tipos de programas a novos tipos de estudantes.

Em resumo, uma complexa variedade de ES está sendo oferecida no início do século XXI. Algumas são criadas por demanda do consumidor, mas outras são criadas pela nova oferta de produtores. Algumas são entidades comerciais com pouco comprometimento social.

Isso se torna mais importante quando um grande número dessas instituições trabalha online ou se localizam em outros países e são vulneráveis à corrupção. Para realizar sua função social, o setor da ES deve proteger os interesses dos seus consumidores, isto é, estudantes, empregadores no governo e na indústria, a sociedade em geral e também as próprias instituições. Esse fenômeno tem gerado uma preocupação cada vez maior em todo mundo com

relação à qualidade de insumos, processos e produtos da ES. Novos sistemas de garantia de qualidade estão agora surgindo.

A DEFINIÇÃO DE QUALIDADE

Conforme mencionado, as mantenedoras em ES são muitas e são variadas. Assim, o conceito de qualidade também varia. Identificamos dez definições de qualidade: (1) fornecer excelência, (2) ser excepcional, (3) dar valor ao dinheiro, (4) agir de acordo com as especificações, (5) fazer tudo certo desde o começo, (6) satisfazer as necessidades dos clientes, (7) não ter nenhum defeito, (8) prover valor agregado, (9) exibir adequação do objetivo e (10) exibir adequação para o objetivo. O conceito de qualidade também evoluiu com o tempo. A definição de qualidade, conforme aplicada à ES pela International Organization for Standardization (ISO), poderia ser “especificar objetivos de valor para aprendizagem e capacitar os estudantes para alcançá-los” (Gola, 2003).

Especificar objetivos de valor para aprendizagem poderia envolver a articulação de padrões acadêmicos para satisfazer: (1) as expectativas da sociedade; (2) as aspirações dos estudantes; (3) as demandas do governo, das empresas e da indústria; e (4) os requisitos de instituições profissionais.

Capacitar os alunos para atingirem os objetivos requer um bom desenho de currículo, uma eficiente estratégia de ensino/aprendizagem, professores competentes e um ambiente que possibilite a aprendizagem.

A qualidade da ES é determinada pela relevância (adequação do objetivo) da sua missão e objetivos da(s) mantenedora(s), à medida que a/o instituição/programa/curso satisfaz a missão e os objetivos (adequação para o objetivo). A qualidade de uma/um instituição/programa/curso também é julgada na medida em que satisfaz o padrão mínimo estabelecido para os insumos, processo e produtos, chamado de abordagem padrão à qualidade.

Conforme indicado, os objetivos das mantenedoras variam; dessa forma, a qualidade tem muitas interpretações com implicações políticas. Como requisito básico, a articulação de padrões deve encontrar um denominador comum para que todas as mantenedoras sejam levadas em consideração e deixar um espaço amplo para que as instituições satisfaçam seus objetivos e prioridades específicas, além disso, para garantir um mínimo padrão de qualidade, a abordagem padrão também pode indicar padrões de boa prática que expressem situações desejáveis, orientando o trabalho das instituições como um veículo para aperfeiçoamento da qualidade.

MECANISMOS DE GARANTIA DE QUALIDADE

Garantia de qualidade pode ser interna ou externa. A garantia interna de qualidade assegura que uma instituição ou programa possui políticas e mecanismos que tornem certa a realização dos objetivos e os padrões. A garantia externa de qualidade é realizada por uma organização fora da instituição. A organização avalia a operação da instituição ou seus programas a fim de determinar se ela atinge os padrões acordados ou predeterminados, conforme mencionado.

Garantia de qualidade envolve várias práticas entre as quais três mecanismos podem ser destacados:

- Auditorias de qualidade examinam se uma instituição ou uma de suas subunidades possui um sistema de procedimentos de garantia e determinam sua adequação. As auditorias são realizadas por indivíduos não envolvidos com os assuntos em questão. Auditorias de qualidade são o primeiro passo no processo de garantia de qualidade.
- Avaliação de qualidade envolve exame da qualidade dos processos, prática, programas e serviços de ES, através do emprego de técnicas, mecanismos e atividades apropriadas. Esse processo de avaliação leva em conta o contexto, os métodos usados, os níveis sendo avaliados, as áreas de avaliação e os objetivos e as prioridades das mantenedoras.
- Credenciamento é o resultado de um processo através do qual uma entidade governamental, paraestatal ou privada (agência de credenciamento) avalia a qualidade de uma IES como um todo, ou um programa/curso específico a fim de reconhecer formalmente que foram atingidos certos critérios ou padrões predeterminados para que receba um rótulo de qualidade.

CRENCIAMENTO PARA GARANTIA DE QUALIDADE

Credenciamento é o método mais amplamente empregado de garantia externa de qualidade. Ele assegura um nível específico de qualidade, de acordo com a missão e os objetivos do(s) programa(s) da instituição e as expectativas das diferentes mantenedoras, incluindo alunos e empregadores. O processo geralmente resulta na atribuição de um status de reconhecimento por um período limitado.

Os seguintes fatores tornaram a adoção de credenciamento importante para garantia de qualidade atualmente:

1. O número de fornecedores de ES está crescendo.
2. As IES são confrontadas com um mundo cada vez mais competitivo.

3. À medida que fornecedores de ES ficam cada vez mais diversificados, aumenta a demanda por educação certificada.
4. O diploma dado por uma instituição deve vir acompanhado de uma garantia. O credenciamento é uma forma de oferecer essa garantia.

OBJETIVOS DO CRENCIAMENTO

Credenciamento assegura: (1) controle de qualidade (padrões mínimos) em ES; (2) credibilidade e transparência; (3) incremento de qualidade; e (4) facilita a mobilidade dos estudantes.

O controle de qualidade garante que a ES está alinhada com requisitos mínimos de qualidade em termos de insumos, processos e produtos. Esses requisitos mínimos precisam ser verificados com urgência, a fim de garantir os interesses das mantenedoras e salvaguardar os objetivos nacionais de desenvolvimento.

Credenciamento é comissionado por uma agência adequada e reconhecida e estimulado pelas mantenedoras para garantir o valor do dinheiro, isto é, credibilidade através de evidências de resultados. O processo de credenciamento oferece transparência do funcionamento do sistema de ES.

A identificação de fraquezas através desse processo permite que o sistema adote medidas corretivas e melhore a qualidade. O espírito competitivo que resulta daí também auxilia no incremento de qualidade.

Finalmente, na economia globalizada, o credenciamento é importante para o reconhecimento mútuo de credenciais, o qual permite mobilidade institucional, regional, nacional e internacional entre estudantes, dependendo da abrangência do credenciamento.

Entretanto, como a interpretação de qualidade varia com base no contexto, os objetivos de credenciamento para garantia de qualidade também são variados.

TIPOS DE CRENCIAMENTO

Identificamos sete importantes tipos de credenciamento:

1. Credenciamento voluntário versus compulsório

Uma das mais importantes diferenças de credenciamento é se ele é compulsório ou voluntário. Um sistema compulsório requer que todas as instituições ou programas passem periodicamente pelo processo. Tais sistemas geralmente verificaram padrões mínimos e servem para licenciamento ou outros tipos de programa para os quais as mantenedoras têm um interesse especial em garantir a qualidade. O treinamento de professores e programas que

preparam alunos para profissões que são vitais ao desenvolvimento e à segurança nacional geralmente requerem credenciamento compulsório em certos países. O credenciamento voluntário é o caso mais frequente, e as instituições se inscrevem pelas razões mencionadas anteriormente.

2. *Abordagem de adequação para objetivo versus abordagem com base em padrão*

A abordagem de adequação para objetivo verifica se a IES ou o programa está alcançando o objetivo declarado (missão) e verifica se o próprio objetivo é aceitável (adequação de objetivo). A abordagem de adequação para objetivo é considerada mais apropriada para a melhoria de qualidade. Entretanto, alguns argumentam que em sistemas de credenciamento todas as IES devem alcançar certos padrões (normas mínimas) para terem credibilidade. Isso nos leva à abordagem baseada em padrão.

Na abordagem baseada em padrão, padrões bem detalhados são estabelecidos para os vários aspectos de qualidade de uma instituição ou programa. Todas as instituições ou programas devem alcançar esses padrões. As provas reunidas são avaliadas em termos gerais e não especificamente por padrão. Isso significa que uma instituição/programa deveria ser deficiente em uma área, mas compensar através de pontos fortes em outras áreas e se qualificar para credenciamento. A abordagem com base em padrão assegura que padrões mínimos estão sendo atingidos, o que garante conformidade com padrões e credibilidade. Nessa abordagem, os sistemas de credenciamento também garantem alto nível e boas práticas, especialmente em situações em que instituições ou programas têm níveis quase iguais de qualidade e/ou usufruem de alto grau de autonomia.

3. *Credenciamento por cobertura geográfica*

Garantias de qualidade e credenciamento devem ser contextualizadas. Por isso, subdividimos esse tipo de credenciamento em quatro categorias:

- a. Credenciamento em nível subnacional
- b. Credenciamento em nível nacional
- c. Credenciamento em nível regional
- d. Credenciamento em nível internacional

4. *Credenciamento por controle da educação superior*

Em alguns países, os sistemas de credenciamento foram apenas estabelecidos para o setor privado. Outros países estão agora questionando se instituições públicas também deveriam ter credibilidade e, dessa forma, o credenciamento deveria ser exigido de fornecedores públicos e privados.

5. *Credenciamento por tipo de educação superior (universidade e não universidade)*

Em alguns países o credenciamento é praticado em instituições de 3º Grau que constituem universidades ou não. Uma vez que seus objetivos são diferentes – uma é acadêmica e a outra oferece treinamento aplicado orientado para qualificação em emprego – os procedimentos e critérios de credenciamento podem diferir, o que requer que existam diferentes agências.

6. *Credenciamento por unidade de análise*

O credenciamento pode cobrir toda uma instituição e seus programas ou um conjunto selecionado de programas. As áreas a serem enfocadas são diferentes. Para que o credenciamento institucional seja eficaz, ele não pode ignorar os programas acadêmicos, assim como o credenciamento de programas não pode ignorar se o ambiente institucional maior está atingindo seus objetivos. Os dois tipos de credenciamento se completam.

7. *Credenciamento para ensino superior à distância*

A participação do aprendizado em ES à distância vem crescendo em todo o mundo, e a qualidade dele tem sido questionada. Isso torna necessário um tipo especial de credenciamento para proteger os interesses dos estudantes e dos países.

PROCESSO DE CREDENCIAMENTO²

Espera-se que uma instituição seja vista pela comunidade acadêmica e outras mantenedoras como uma organização sólida, coesa, autocrítica e digna, que salvaguarda sua missão, e padrões e comprometimento acadêmicos. Alguns sistemas de credenciamento voluntário estabeleceram a pré-condição de que as IES se submetam a uma fase de elegibilidade.

De acordo com a Rede Internacional de Agências para a Garantia de Qualidade em Educação Superior (INQAAHE), o processo de credenciamento começa com o estabelecimento de uma agência para esse fim, com nove princípios de operação: (1) foco no cliente; (2) boa liderança; (3) envolvimento das mantenedoras; (4) foco nos indicadores de insumos, processos e produtos; (5) processo decisório com base em evidências; (6) reconhecimento de continuada melhoria; (7) permissão de autonomia institucional em questões acadêmicas; (8) otimização de benefícios para as mantenedoras; e (9) garantia de acompanhamento de ações de aperfeiçoamento.

² Consultar o texto original para mais informações sobre o processo e a metodologia de credenciamento. (N.E.)

Alguns sistemas de credenciamento voluntário estabeleceram a pré-condição de que IES devem passar por uma fase de elegibilidade que, completada com sucesso, permite que recebam o credenciamento. A seguir estão alguns dos critérios para isto:

- IES estabelecidas já deveriam estar oferecendo os programas a serem credenciados; novas instituições deveriam ser reconhecidas por autoridades competentes e já estar oferecendo os programas há um determinado tempo.
- As instituições deveriam ser capazes de demonstrar que examinaram todas opções estratégicas disponíveis para desenvolvimento acadêmico, e estão comprometidas com aperfeiçoamento continuado nas suas atividades acadêmicas.
- As instituições deveriam ser capazes de demonstrar que satisfazem os requisitos de uma auditoria da qualidade.

Como parte integral da avaliação de qualidade, instituições/programas deveriam satisfazer os seguintes critérios para credenciamento:³

1. Missão
2. Governança e administração
3. Recursos humanos
4. Programas educacionais
5. Padrões acadêmicos
6. Qualidade das oportunidades de aprendizagem
7. Administração e aperfeiçoamento da qualidade
8. Pesquisa e outras atividades de estudo
9. Envolvimento com a comunidade
10. Planos consolidados de desenvolvimento

COMPROVAÇÃO E TOMADA DE DECISÃO

A verificação de que os padrões ou critérios de qualidade estão sendo atingidos depende de dados qualitativos e quantitativos. Os dois métodos mais frequentemente utilizados para isso são um relatório de autoavaliação (ou autoestudo) e um exame feito por pares e envolvendo uma visita ao local.

Com base no relatório, a agência toma a decisão final ou recomenda que uma autoridade pública tome uma determinada decisão. Uma vez tomada e informada a decisão, a agência de credenciamento desempenha algumas atividades de acompanhamento.

A ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA DE CREDENCIAMENTO

Atualmente, a maioria dos sistemas de credenciamento é iniciada pelo governo e atende funções

governamentais de controle de qualidade. Em alguns países, para disciplinas profissionalizantes, nem o governo nem as instituições podem ter qualquer papel no credenciamento; nesse caso, as mantenedoras mais importantes são com frequência organizações profissionais. Entretanto, os procedimentos deveriam sempre permanecer objetivos e conduzidos com autonomia, ou então, independência, sem qualquer interferência por parte do governo, as instituições acadêmicas ou conselhos profissionais. Os diferentes tipos de credenciamento descritos acima exigem diferentes tipos de mecanismos de afiliação, os quais podem ser classificados em quatro grupos:

1. A agência pode ser governamental – uma unidade de ministério – com responsabilidade sobre parte do setor de ES no país.
2. A agência pode ser completamente independente do governo em termos do seu estabelecimento e, principalmente, do seu funcionamento.
3. A agência pode ser uma entidade “amortecedora” ou estar abrigada em uma organização local com essas características.
4. Associações profissionais podem ser estabelecidas, sem qualquer participação do governo ou das IES.

Diversos pontos podem ser observados aqui. Em primeiro lugar, a qualidade da ES é uma preocupação nacional, e o governo deve ter um papel na forma como qualquer agência a garante. Em segundo, a ES está agora atravessando fronteiras nacionais – na maioria dos casos, o governo tem capacidade organizacional e logística para assegurar qualidade através do credenciamento. Em terceiro, uma vez que a ES está incluída no GATS da OMC, o governo precisa negociar os termos do livre movimento da ES, o que não significa, porém, que a agência deve pertencer ao governo.

Quando credenciar é um requisito profissional ou acadêmico, o papel do governo deveria ser apenas regulador, e as instituições e agências deveriam ter o papel predominante.

CREDIBILIDADE DA AGÊNCIA DE CREDENCIAMENTO

Para que uma agência de credenciamento seja gerenciada de forma eficaz, ela deve ter credibilidade por parte das suas mantenedoras. A ENQA recomenda os seguintes procedimentos:

- Uma edição sobre a garantia de qualidade da agência deveria estar à disposição das mantenedoras.
- A agência deveria demonstrar que (1) suas atividades e resultados refletem sua missão e seus objetivos; (2) ela reforça um mecanismo “sem conflito de interesses” no trabalho dos seus examinadores externos; (3) se ela subcontrata qualquer etapa do seu trabalho de credenciamento, especialmente a produção de materiais, ela tem mecanismos

³ Elementos específicos utilizados para julgamento.

para garantir a qualidade disso; e (4) ela possui procedimentos internos de garantia de qualidade, inclusive um mecanismo interno de *feedback*, um mecanismo interno de reflexão a fim de informar e corroborar seu próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento.

- A autoridade adequada deveria conduzir um exame periódico obrigatório das atividades da agência.

QUESTÕES EM JOGO

- A primeira questão no que concerne ao credenciamento é a definição e medida de qualidade. Qualidade significa coisas diferentes para mantenedoras diferentes. É difícil reconciliar todas as definições, fazendo com que a definição de qualidade seja em si mesma um processo político.
- Independentemente do modelo de qualidade adotado, existem muitos problemas metodológicos envolvidos na sua medição. Muitas características de qualidade não são mensuráveis e devem ser acessadas através de variáveis proxy. Os resultados em escalas ordinais são imprecisos, da mesma forma que julgamentos tendenciosos. Sob essas circunstâncias, pode ser injusto ligar credenciamento com retorno financeiro.
- Os dados sobre o rendimento dos estudantes são muitas vezes difíceis de conseguir. Dados estatísticos sobre empregabilidade e informações sobre a utilidade social de um ensino são difíceis de serem coletados e comparados com os resultados pretendidos. Semelhantes problemas existem com relação à pesquisa, outras atividades educacionais e envolvimento com a comunidade. Fornecer informações adequadas para as mantenedoras sobre o *status* e a qualidade de instituições e programas representa um sério desafio metodológico.
- O componente de autoavaliação do processo de credenciamento pode ser tendencioso e pouco crítico em um mundo competitivo.
- A escolha de “pares” para atuarem como revisores externos pode ser influenciada pelas instituições a serem credenciadas.
- Apesar dos sérios esforços, os procedimentos de credenciamento ainda não conseguiram controlar a corrupção na ES comercial.
- Os países em desenvolvimento enfrentam sérios problemas para o estabelecimento de mecanismos eficazes de credenciamento por carecerem de recursos humanos capazes e adequados recursos financeiros.
- Mecanismos de credenciamento podem ter uma agenda oculta que quer manter instituições novas, e às vezes capacitadas, fora do grupo.

- É imperativo manter estas agências autônomas, a fim de que sua credibilidade seja mantida, mas isso nem sempre foi fácil. Os governos frequentemente tentam controlar essas agências formalmente ou informalmente.
- Alguns autores têm reservas quanto ao credenciamento. Lee Harvey (2004), por exemplo, afirmou que “Credenciamento não é nem neutro nem benigno; não é apolítico. Pelo contrário, a rota do credenciamento é altamente política e se trata fundamentalmente de troca de poder, mas uma troca escondida por trás de uma nova ideologia de administração pública disfarçada de demanda consumista e conformismo europeu”. Se a troca de poder não garante qualidade, então credenciamento se torna um exercício fútil.
- A credibilidade das agências de credenciamento é outra importante questão em jogo. “Algumas agências que dizem que certificam são elas próprias falsas... ‘Quid custodiet ipsos custodes’ – quem fiscaliza os fiscais?” (Hernes, 2005).

CONCLUSÕES SOBRE ESTRATÉGIAS

ESTRATÉGIAS NACIONAIS DE CREDENCIAMENTO

- Todos os governos deveriam ter uma política nacional de credenciamento para facilitar o estabelecimento de mecanismos que assegurem a qualidade dos sistemas de ES.
- Os governos deveriam compartilhar a responsabilidade pelo credenciamento com entidades privadas e voluntárias, mas isso não deveria interferir em questões acadêmicas no momento de supervisionarem aspectos reguladores.
- Com relação à ES transnacional, os governos deveriam garantir que os programas exportados por fornecedores estrangeiros tenham credenciamento no país de origem. Eles deveriam utilizar suas missões no país fornecedor para confirmar a credibilidade de instituições e programas.
- Os governos deveriam estabelecer um sistema de monitoramento rigoroso bem como um eficiente mecanismo de informação pública para os fornecedores estrangeiros com relação ao impacto deles sobre os sistemas nacionais, credibilidade e utilidade, de modo a proteger os interesses da comunidade acadêmica nacional, especialmente os estudantes.
- Os governos deveriam estabelecer uma agência para supervisionar o funcionamento das agências de credenciamento.

ESTRATÉGIAS PARA CREDENCIAMENTO DE AGÊNCIAS

- As agências deveriam ter objetivos explícitos e claramente definidos.

- Deveriam estar legalmente estabelecidas, ter o reconhecimento das autoridades públicas competentes e garantir recursos adequados.
- Deveriam manter responsabilidade autônoma sobre sua operação, suas conclusões e recomendação, para que não sofram nenhuma influência por parte de terceiros como, por exemplo, as IES, as mantenedoras ou o governo.
- Deveriam ter procedimentos de credibilidade transparentes e claramente definidos.
- Deveriam estar estabelecidas com critérios para (1) redefinir o conceito de “instituição” para incluir todos os tipos de fornecedores; (2) enfatizar a certificação de cursos e programas de maneira a facilitar a portabilidade de créditos e credenciais; (3) incorporar requisitos transnacionais; (4) enfatizar evidências de resultados; (5) permitir o desenvolvimento de revisões alternativas de credenciamento como, por exemplo, a revisão eletrônica ou de resposta rápida para os fornecedores que vem surgindo; e (6) tratar da manutenção de garantia de qualidade em um período de expansão maciça.
- As agências deveriam redefinir os critérios de avaliação de corpos docentes levando em consideração os seus papéis em mutação.
- Os critérios de formatação das agências deveriam assegurar o contato pessoal necessário entre corpo docente e discente em comunidades eletrônicas emergentes em que as ideias podem ser compartilhadas através de centros de real apoio e com orientadores reais para cursos virtuais.
- Os critérios de formatação deveriam incluir a avaliação do aprendizado tanto cognitivo quanto afetivo.
- As agências deveriam estabelecer elos eficientes com relevantes autoridades governamentais e governo.
- Elas deveriam ter uma eficiente política de informação pública em relação às mantenedoras.

ESTRATÉGIAS PARA AS INSTITUIÇÕES

- As IES deveriam desenvolver uma política para credenciar a si mesmas e seus programas.
- Elas deveriam estabelecer mecanismos para avaliar seus programas e atividades relacionadas de acordo com os critérios estabelecidos pela agência, especialmente em termos de: (1) missão, metas e objetivos; (2) quantidade e qualidade de programas educacionais; (3) padrões acadêmicos; (4) qualidade de oportunidades de aprendizagem,

inclusive a qualidade da sua equipe de funcionários; (5) eficiência administrativa; (6) incremento de qualidade; (7) pesquisa e outras atividades acadêmicas; (8) envolvimento com a comunidade, inclusive cooperação com a indústria; e (10) planos para o futuro.

- Elas deveriam colaborar integralmente com a agência de credenciamento, fornecendo tudo que for necessário para que seja feita uma avaliação justa das suas atividades.
- Elas deveriam desenvolver um adequado sistema de informações para uso interno e da agência.
- Elas deveriam ter uma política de informação pública para dar às mantenedoras (especialmente aos estudantes) informações corretas e verificáveis.
- Elas deveriam assegurar adequados recursos humanos e financeiros para preparar de forma satisfatória o relatório de autoavaliação para o credenciamento.
- Quando envolvidas com arranjos de fusão ou franquia com IES transnacionais, elas deveriam fazer um exame crítico da qualidade da organização parceira para garantir que os programas satisfazem os critérios nacionais de credenciamento.

3

RAÍZES HISTÓRICAS E SOCIAIS DE REGULAMENTAÇÃO E CREDENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA GARANTIA DE QUALIDADE

Colin Brock⁴

As universidades não são nada se não forem urbanas, e a influência sobre elas causada pelas chamadas revoluções urbanas até hoje foi bastante significativa, bem como os padrões de geografia política – ou espaço regulamentado – em constante mutação. As universidades e a educação superior (ES) em geral têm se desenvolvido e atuado dentro do contexto de competição por controle entre forças políticas – incluindo forças religiosas e econômicas – especialmente nos centros de comércio e mudanças sociais, principalmente em termos de classe.

Nosso jargão contemporâneo para garantia de qualidade e credenciamento é meramente a última moda de sintaxe para descrever os desejos e as necessidades de competitivos grupos humanos para controlar uma das instituições mais duradouras da civilização – a universidade.

⁴ Colin Brock (2007) Historical and societal roots of regulation and accreditation of higher education for quality assurance, in GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 2007, Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

AS RAÍZES DA UNIVERSIDADE MODERNA NO ORIENTE MÉDIO E NO SUL DA ÁSIA

A ideia de universidade não provém apenas da Grécia clássica e das antigas civilizações árabes da Mesopotâmia e do Egito, mas também da notável prosperidade da erudição indiana.

Na nossa terminologia “politicamente correta” damos o nome de “garantia de qualidade” para o controle de padrões de conteúdo, ensino e validação. A esse respeito, pareceria existir dois fatores principais que influenciam tal noção de “universidade”: os valores e padrões que apoiam a busca por erudição, e o interesse das antigas organizações religiosas – como o hinduísmo, budismo e judaísmo – nessa busca. Estas, em conjunto com a chegada e o desenvolvimento do cristianismo e do islamismo, estão associadas com a primeira ampla fase do estabelecimento de comunidades humanas conhecidas como a primeira revolução urbana.

A emergência de uma específica forma de educação superior institucionalizada na Grécia clássica foi uma resposta à necessidade de gerir profissionalmente os assuntos civis, econômicos e militares da *polis*. Isso acrescentou um terceiro elemento – o político – nos padrões de erudição e convenções religiosas. De maneiras diferentes, todas essas instituições do “Leste” exemplificaram os interesses combinados dos poderes políticos, religiosos e comerciais nos seus específicos lugares. Em contraste, a sobrevivência da erudição no “Oeste” dependeu totalmente dos mosteiros nas periferias remotas.

A questão-chave a enfatizar é que, desde o início, o fenômeno da “universidade” foi algo essencialmente instrumental, servindo às necessidades das elites urbanas de poder – políticas, religiosas e comerciais. Uma missão prática como essa implicava conteúdos e padrões de prática reconhecidos publicamente. As regras e as regulamentações das primeiras universidades pré-renascentistas e os padrões exigidos delas pelos patrocinadores, fossem eles religiosos ou seculares, são as sementes da nossa noção moderna de garantia de qualidade.

AS UNIVERSIDADES DA RENASCENÇA NA EUROPA E SUA REGULAMENTAÇÃO

As universidades na Europa renascentista não eram apenas produtos do renascimento da erudição greco-romana e cristã, mas também as herdeiras de uma longa história de educação superior a partir de uma esfera de outras civilizações, especialmente do Islã, com sua tradição inclusiva. Elas eram também produtos

de uma “segunda revolução urbana” derivada da relativa estabilidade do início do período medieval, a qual permitia o crescimento do comércio e o acúmulo de riqueza naqueles locais que eram na verdade cidades-estado.

Os patronos dessas universidades eram na sua maioria da área municipal, mas ainda assim representavam os interesses religiosos, políticos e comerciais, os quais não necessariamente se excluíam mutuamente.

A universidade da Renascença logo passou a depender de reprodução social, com sua expansão cuidadosamente regulada a serviço de interesses que não eram necessariamente educacionais.

Até o século XII, era necessário que os componentes de uma protouniversidade, isto é, os mestres e suas casas/faculdades, apelassem ao papa ou ao rei para terem o *status* de “studium generale”, o que na verdade significava “universidade”, embora o termo “universitas” só tenha sido empregado bem mais tarde. Inicialmente ele se referia apenas à comunidade educacional e não à instituição como um todo, e é o que hoje chamaríamos de processo de credenciamento.

A oportunidade relativamente aberta de se tornar um mestre, e a consciência – por parte das classes médias emergentes nas cidades renascentistas – de que um curso de graduação poderia impulsionar a mobilidade social levou a uma maior demanda por alunos. Isso, por sua vez, criou oposição à expansão por parte de alguns estudiosos e pelas elites. Os dois grupos preferiam manter as universidades exclusivas tanto quanto possível. Esse assunto resistiu durante os séculos seguintes, nos quais várias formas de regulamentação, credenciamento e reconhecimento tiveram sua parcela. Outro aspecto dessas tensões entre os interesses paramentados dizia respeito a que, embora já houvesse uma qualificação para lecionar na universidade – a *ficentia ubique docendi* – as universidades individualmente começaram a buscar autonomia recorrendo a práticas restritivas, inclusive não reconhecendo qualificações obtidas em outros lugares. Por vezes autoridades religiosas ou locais se alinhavam com sua universidade a fim de manter os efeitos multiplicadores de terem uma comunidade estudantil e minimizarem a fuga de cérebros.

Esse foi um período muito significativo de formação no que diz respeito à universidade moderna, devido à convergência de forças competitivas, mas ainda assim simbióticas. Os interesses dos investidores, especialmente a igreja católica, reivindicavam o controle através de regulamentação. Até que ponto a “qualidade” era o que se discutia é outra questão.

GEOGRAFIA POLÍTICA, A ASCENSÃO DO ESTADO E A EMERGÊNCIA DO MODELO FRANCÊS E ALEMÃO DE UNIVERSIDADE

A partir do século XIV, e se estendendo até o século XV, houve um declínio significativo na instituição de universidades, em grande parte em função das tensões entre a igreja e o estado, enquanto surgiam novos territórios políticos em torno da pletera urbana e suas esferas de influência.

Até certo ponto, o forte envolvimento dos jesuítas na educação, inclusive a universitária, teve um efeito no caráter internacional, nos padrões comuns e na migração de estudantes pela Europa. Em contrapartida, havia uma falta de unidade denominacional e um maior conflito entre a igreja e o estado à medida que as monarquias feudais proliferavam. Importantes levantes como o Grande Cisma da Religião no final do século XIV, a longa marcha da Reconquista Espanhola durante o século XV, e a Reforma Luterana no início do século XVI, todos deixaram suas marcas.

Durante o século XVIII, a ascensão do estado prussiano se tornou uma questão particularmente significativa para as universidades uma vez que um código legal promulgado em 1794 ligava-as ao estado, o qual controlava as qualificações educacionais e apropriava a autoridade das igrejas, tanto as católicas como as protestantes.

A corrupção era frequente e os padrões eram baixos, apesar do surgimento de alguns importantes intelectuais como Isaac Newton nos séculos XVII e XVIII. Os regulamentos eram escarncidos, os padrões, rejeitados, e isso continuou até o século XIX, uma vez que esses bastiões das classes estabelecidas satisfaziam os interesses sociais das elites políticas e religiosas.

Durante o século XIX, a natureza dos contextos de desenvolvimento e regulamentação da universidade eram muito influenciados pelo grau de coesão política, incluindo as várias relações entre a igreja e o estado. A presença e o poder quase universais da Igreja Católica na França, e sua proximidade com o estado, criaram uma tradição universitária de conformismo nacional. Isso estava claro nos estatutos de fundação, nos regulamentos e requisitos de padrões necessários para a outorga de diplomas. As universidades eram vistas como instituições do estado, com programas elaborados para satisfazer as necessidades de poder da burocracia. Essa abordagem monolítica se tornou conhecida como o modelo francês de universidade e influenciou o mundo inteiro.

O maior rival desse modelo surgiu na Alemanha. Wilhelm von Humboldt foi encarregado de criar uma universidade completamente nova que revitalizasse

a dimensão intelectual da nação. Foi um conceito humanístico que se tornou a inveja do mundo, com uma maciça influência no futuro, não só nas universidades alemãs, mas também da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos durante o século XIX e no século XX.

O argumento-chave de Humboldt é pela distinção entre academia e universidade. Ele via a primeira como responsável pela melhoria e a posição da ciência alemã no mundo, e a segunda como desempenhando um importante papel social enquanto realizam um trabalho de colaboração com o estado e as empresas dos cidadãos (Ertl, 2006). Isso deveria ser alcançado através de um engajamento regular com os estudantes e através da união de pesquisa e ensino.

O MODELO DE UNIVERSIDADE INGLESA E SEU ALCANCE NO MUNDO

O modelo inglês de universidade, SHAPED e estimulado para reforma pelo surgimento de fundações provinciais, se caracterizava por independência da igreja, forte apoio local e um leve toque do estado, o qual, porém, retinha o poder de outorgar diplomas através de uma Carta Real. Na verdade, o estado também passou a se interessar por distribuir fundos e bolsas de estudos a partir do final do século XIX, bem como financiar novas instituições de ciência e tecnologia, algumas das quais chegaram a se tornar universidades ou faculdades constituintes. Mas a verdadeira entrada do estado no palco, com uma forte intenção de exercer controle sobre as universidades e seu subsequente desenvolvimento, ocorreu com a fundação da Comissão de Subsídios para a Universidade (University Grants Committee, UGC) em 1919, que gerou uma linha direta de crescente influência do estado, levando a instituições com garantia de qualidade no início do século XXI.

A exportação da ideia europeia de universidade ocorreu através da colonização espanhola, francesa e inglesa de grandes áreas da América Latina, África e Ásia. Todas deixaram suas próprias marcas na forma das instituições criadas.

Por exemplo, o interesse do governo britânico e seu incipiente Conselho de Educação ficaram evidenciados pela maciça pesquisa feita pela sua Agência de Relatórios Especiais sobre Assuntos Educacionais, publicada em 1912, no volume 25 do trabalho *Universities in the Overseas Dominions*. Esse relatório registrou não apenas os programas oferecidos, mas também estatutos e regulamentações, indicando em todos os casos uma grande preocupação com padrões.

CORPORATIVISMO, CREDENCIAMENTO E NOÇÃO DE GARANTIA DE QUALIDADE: COLONIALISMO CULTURAL E MODELO AMERICANO

Por razões óbvias, as primeiras faculdades nos Estados Unidos se basearam no modelo inglês. Durante dois séculos em alguns casos, essas faculdades eram fortemente influenciadas pelas prestigiadas instituições da “pátria mãe”. Com a Europa, assim como com os Estados Unidos (EUA), à medida que a nova nação emergiu, sua geografia política e suas bases culturais se moldaram ao novo setor de ES: a independência do indivíduo e dos estados por um lado e a empresa privada por outro. Dessa maneira surgiu a característica essencial da ES americana, sua diversidade, que estava também ligada a praticidades de estabelecer novos meios de sobrevivência econômica e de desenvolvimento econômico e incorporar comunidades imigrantes cada vez maiores e mais diversificadas.

As instituições que surgiram nos EUA no final do século XIX se encontraram em um contexto econômico avançando de maneira exuberante. O setor empresarial americano mostrava grande interesse pelo desenvolvimento de escolas públicas e exercia grande influência sobre isso no final do século XIX e início do século XX, e isso transparecia no setor universitário (Cuban, 2000). Não eram apenas doações de fabricantes e empresários bem-sucedidos que essas instituições recebiam, mas também experiências práticas organizacionais de grandes empresas. Essas, combinadas com o ideal democrático de acesso à oportunidade educacional em todos os níveis para todos os cidadãos, criaram uma cultura universitária aberta e inovadora, enquanto mantinham os altos ideais e elevados padrões de erudição herdados da Europa. Esses agora deveriam se juntar à noção de controle e garantia de qualidade que emanava do mundo empresarial.

O fato de que na maior parte dos EUA e certamente no lado leste mais antigo do país, a escola primária e a secundária antecederam o surgimento e a influência das universidades significou que algumas das práticas reguladoras das escolas influenciaram o setor de ES, e o mesmo aconteceu com a evolução da ideia e das práticas de credenciamento. Esse fenômeno, que surgiu com a necessidade de um caleidoscópio de escolas altamente diversificado e descentralizado com algum tipo de autorregulamentação, juntamente com o estabelecimento de objetivos, uma noção de controle de qualidade visando um padrão, é uma das sementes irmanadas à nossa preocupação com padrões no mundo em globalização do século XXI.

Apesar de já ter completado um século, somente desde a década de 70 o credenciamento vem recebendo

séria atenção. Isso de certa forma surpreende, dada a instalação entusiasmada de uma série de agências e organizações de credenciamento durante o século XX. Talvez isso se deva ao fato de que o credenciamento nasceu em um período particularmente frenético na história dos EUA, uma nação relativamente jovem surgida como a mais influente do mundo; ela já estava bem estabelecida na década de 1930 como forte exemplo de uma sociedade democrática livre numa época de grandes ditadores na Europa continental. Na verdade, ela se distingue da regulamentação do estado por se autogovernar e autoavaliar no processo de credenciamento.

Parte do mal-entendido e mesmo medo com relação a credenciamento tem a ver com apropriação e distorção dos seus ideais puros e práticas por parte das próprias agências governamentais, entidades profissionais, faculdades e universidades. Dada sua influência sobre a garantia de qualidade na ES, vale a pena mencionar o que, conforme Young (1983), é e para que serve o credenciamento.

• *Características do credenciamento*

1. É uma atividade predominantemente voluntária do setor privado e, conseqüentemente, não pode exigir submissão ou controlar comportamento, exceto por persuasão e influência de pares.
2. É o principal exemplo de autorregulamentação (em oposição à regulamentação do governo) na educação pós-secundária.
3. Enfoca principalmente julgar a qualidade da educação – um conceito impalpável – e, dada a grande diversidade de educação pós-secundária nos EUA, os critérios tendem a ser gerais e variáveis.
4. Funciona essencialmente como um processo de avaliação, e a autoavaliação está no centro desse processo.
5. Fornece consultoria externa, ligada à pesquisa e ao planejamento da própria instituição.

• *Objetivos do credenciamento*

1. Incrementar a excelência da educação pós-secundária através do desenvolvimento de critérios e diretrizes para a avaliação da eficiência educacional.
2. Estimular o aperfeiçoamento de instituições e programas através de permanente reflexão e planejamento.
3. Assegurar a outras organizações e agências, à comunidade educacional e ao público em geral que uma instituição ou programa em particular que tem objetivos definidos com clareza e apropriados mantém condições sob as quais a realização desses objetivos pode ser razoavelmente esperada, parece,

na verdade, estar atingindo esses objetivos e tem condições de fazê-lo.

4. Oferecer orientação e assistência a instituições e programas instituídos ou em desenvolvimento.
5. Estimular a diversidade da educação pós-secundária nos EUA e permitir que as instituições atinjam suas metas e objetivos particulares.
6. Empenhar-se para proteger as instituições contra transgressões que possam prejudicar sua eficiência educacional ou liberdade acadêmica.

Como podemos ver, o modelo americano de universidade absorveu a essência da distinção acadêmica do modelo alemão (embora sem seu modo doutoral de tese), o enfoque liberal do modelo inglês, a diversificação e a autorregulamentação das suas próprias tradições de uma sociedade livre e democrática e a eficiência da América corporativa em termos de objetivos e padrões de qualidade de modo a servir o público dos EUA. À medida que o século XX avançava, isso continuou através de vários meios, especialmente o poder global e o alcance de uma superpotência, impregnando a ES com noções de qualidade que, quando chegou a virada do milênio, tinha invadido muitos outros países através de entidades regionais como a União Europeia e, principalmente, agências internacionais como a UNESCO.

A GLOBALIZAÇÃO E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os três últimos milênios têm visto inúmeras mudanças em termos de contextos políticos, econômicos, sociais e culturais. As universidades sobrevivem porque têm sido instituições essencialmente instrumentais, atendendo necessidades sociais, culturais e políticas. Mais importante ainda, elas vêm fazendo isso para atender aos interesses de uma série de grupos, que muitas vezes competem entre si e que têm poder governamental, eclesiástico e comercial. Elas desenvolveram habilidades e conhecimento que ainda não são suficientes em termos de volume ou acessibilidade em outras instituições como academias especializadas ou laboratórios dedicados à pesquisa. Elas evoluíram através de muitas tradições nacionais, que estão também sempre evoluindo e que são chamadas vagamente de modelos franceses, alemães, ingleses e americanos. Todas elas vêm sofrendo influências umas das outras em diferentes graus e em diferentes momentos.

Assim, também podemos dizer que “as universidades não são nada se não forem internacionais”, já que durante pelo menos o último milênio elas se caracterizaram por enorme migração de estudantes

e estudiosos. Em cada uma dessas migrações, os regulamentos e padrões da instituição e da sociedade hospedeira foram internalizados e contribuíram, no retorno dos viajantes acadêmicos, ao enriquecimento das instituições e sociedades no seu país de origem. Essa influência entre nações por vezes tem uma natureza coerciva, como esforços de ocupar posições que influenciam padrões endógenos de educação.

Esse não é o lugar para debater os prós e os contras da globalização em si. Entretanto, uma parte significativa dela é nitidamente uma forma de colonialismo cultural no qual as universidades estão envolvidas através da sua contribuição com a divisão digital global. Como importantes pontos nas redes digitais do espaço cibernético (Castells, 1996), as universidades poderiam em teoria formar uma resistência na batalha que está sendo travada para controlá-las, por parte dos interesses investidos do poder político e comercial. A maior influência das forças do mercado neoliberal se manifesta de duas maneiras significativas pelo menos: a “marketização” e a privatização. A primeira levou à maior competição dentro e entre setores públicos e privados da ES, com as autoridades do estado tentando regulamentar mercados semelhantes. Isso pode ser observado em muitos países ao redor do mundo, e está surgindo com força nas novas economias globais que estão se desenvolvendo rapidamente.

A questão da privatização está relacionada à da marketização e da competição, mas é distinta e especialmente significativa em países em desenvolvimento onde o estado carece da habilidade de oferecer a adequada capacitação para a qual existe crescente demanda. Consequentemente, tem havido enorme aumento de instituições privadas e outras IES.

Voltamos finalmente à questão do controle. Será a batalha para regulamentar as universidades e outras formas de ES – pública ou privada – através da noção de assegurar qualidade essencialmente à última fase da competição entre interesses investidos para controlar o que agora se tornou a indústria de conhecimento global? Ou será adotada uma abordagem mais benigna de credenciamento na sua forma pura – de um processo de autorregulamentação conforme diretrizes acordadas? O que é certo é que estamos agora lidando com um fenômeno de proporções globais e apenas uma entidade global de respeito pode conduzir o caminho. Isso é importante não apenas no interesse da clientela das universidades em todo o mundo, mas também das próprias universidades. As raízes históricas da qualidade do trabalho delas têm sido preservadas através do seu permanente papel social como agentes de instrumentalidade através do ensino e da pesquisa. Ficarão elas enfraquecidas pela

indústria de garantia de qualidade, o que ela é agora, ou será isso sua salvação?

4

DESAFIOS INSTITUCIONAIS E POLÍTICOS DE CREDENCIAMENTO EM NÍVEL INTERNACIONAL

Hans J. A. van Ginkel e
Marco Antonio Rodrigues Días⁵

O credenciamento se tornou uma questão fundamental para a educação superior (ES) nos últimos anos. As razões para isso são bem conhecidas: o desenvolvimento de novas tecnologias, o progresso da educação virtual e a distância, a multiplicação de novos fornecedores, as tentativas de generalizar a transformação da educação em uma *commodity*, a internacionalização da ES e, como consequência, de todos esses fatores, a necessidade de sistemas confiáveis que assegurem a qualidade e a relevância das instituições e dos programas. Medidas em nível nacional, regional e internacional são apresentadas como justificadas a fim de assegurar qualidade e salvaguardar os países e os estudantes de “maus produtos educacionais” e de fornecedores de serviços educacionais fraudulentos.

Sistemas de credenciamento também são considerados instrumentos para permitir que a ES enfrente transformações na economia, na sociedade e na civilização que podem, de muitas formas, ser consideradas mais importantes do que as mudanças que ocorreram durante a Revolução Industrial. A pedra angular dessa evolução é o conhecimento. A criação de conhecimento e a maneira em que ele é tratado são cruciais tanto em países desenvolvidos como naqueles em desenvolvimento.

A sociedade está cada vez mais embasada no conhecimento, e essa evolução promoveu uma mudança nos valores. A solidariedade tende a desaparecer. A competição é de vital importância. Valores sociais, espirituais e coletivos correm o risco de serem substituídos por valores e comportamentos comerciais, materialistas e individuais.

Desde que se inseriu nesse contexto o credenciamento começou a ser tratado como um assunto premente, e não é difícil compreender que existem muitas razões para o surgimento de importantes questões básicas sobre o assunto. Precisamos deixar cada vez mais claro exatamente o que queremos alcançar. Credenciamento para quê? Que tipos de qualidades realmente queremos? Quem serão os guar-

diões do sistema? Quais serão seus critérios? Perguntas desse tipo devem ser especificadas e respondidas antes que quaisquer decisões sejam tomadas.

As implicações dos conceitos de credenciamento e dos métodos adotados nesse campo não são neutras e irão ter consequências não apenas em nível econômico ou financeiro, mas também, e particularmente, na vida cultural e política das instituições e nações. Muitos analistas acreditam que esses métodos com frequência refletem um conceito de sociedade mundial na qual as pessoas dos países em desenvolvimento são vistas como recebedores passivos em vez de parceiros ativos.

UM CONCEITO MULTIDIMENSIONAL

Desde o consenso da Conferência Mundial sobre Educação Superior (WCHE) em 1998, procedimentos de credenciamento, além de avaliações externas e internas, têm sido mais e mais acrescentados aos métodos empregados para chegar à qualidade e relevância. Novas controvérsias e divergências surgiram imediatamente, desta vez com relação aos padrões a serem utilizados como referência para definir e identificar a qualidade das instituições de ensino superior (IES) e de programas. O conceito nem sempre era claro.

Credenciamento deveria ser visto como o método para avaliar a qualidade de uma IES ou de um programa específico, autorizando o reconhecimento dentro de um sistema existente e especificado de ES.

A maioria dos participantes da WCHE em 1998 acolheram o que Gudmund Hernes and Michaela Martin (2005) chamaram de “adequação para um objetivo”, em oposição à “abordagem com base em padrões”. *Na abordagem de adequação para um objetivo, um sistema de credenciamento deveria fornecer os elementos para análise da qualidade de desempenho e da relevância de uma instituição para atingir sua missão.* Na abordagem com base em padrões, padrões detalhados, com frequência seguindo experiências estrangeiras, são empregados para definir a qualidade de uma instituição ou programa.

De acordo com o conceito resultante das discussões na WCHE, a ES deve servir às necessidades e objetivos de desenvolvimento, baseando sua orientação a longo prazo nos objetivos e requisitos sociais, inclusive no respeito à cultura e proteção ambiental.

⁵ Hans J.A. van Ginkel and Marco Antonio Rodrigues Días (2007) Institutional and political challenges of accreditation at the international level, in GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

No campo da ES, a aplicação do Consenso de Washington com maior intensidade produziu propostas tais como a de estimular a redução de participação do estado nas despesas sociais; diminuir o volume de investimentos públicos em ES; estimular o desenvolvimento de educação privada como um instrumento de igualdade; dar prioridade a aspectos comerciais em vez de considerações educacionais; e aceitar a ES como um bem comercial regulado de acordo com os princípios estabelecidos pela Organização Mundial do Comércio (OMC).

No mundo desenvolvido, mas também em alguns países emergentes, um processo de esquizofrenia está afetando um número significativo de IES. Internamente, em países onde elas estão localizadas, precisam ser consideradas como instituições públicas que fornecem bens públicos; mas em nível internacional, particularmente na sua relação com as instituições do mundo em desenvolvimento, servem como fornecedores de serviços comerciais e dão absoluta prioridade a lucros em vez de agirem com um espírito de solidariedade, compartilhando conhecimento. Em vez de cooperação, a senha é competição.

A certificação de qualidade agora se tornou mais complexa e envolve mais diretamente valores que não são de natureza acadêmica. O valor e a força da IES estão na sua diversidade no mundo. A qualidade e a relevância das IES, em conjunto com seus programas e diplomas, não podem ser julgadas em termos de determinados modelos, independentemente de quão perfeitos pareçam. Elas devem ser em última análise avaliadas dentro de um contexto em particular, e em um dado momento. Qualidade não pode ser extraída de um modelo universal e não pode surgir apenas de uma teoria e abstração ou, seguindo as atuais tentativas para a comercialização, ter como critério principal respostas aos interesses do mercado. A qualidade é o resultado de uma série de ações que respondem a precisas necessidades sociais em um momento específico.

Não é sem razão que a Convenção Regional da UNESCO sobre Reconhecimento de Estudos, Diplomas e Certificados chama a riqueza e diversidade de sistemas nacionais de ES um bem fundamental que deve ser preservado e promovido ainda mais. As convenções regionais foram instrumentos realistas, mas progressistas. Se conseguirem manter seu compromisso de respeito à diversidade de países e sistemas, elas fornecem um ponto de partida melhor do que os acordos rígidos que não oferecem espaço para orquestração, ou guias elaborados essencialmente baseados em experiências e modelos dos países desenvolvidos.

DEFINIÇÕES DE QUALIDADE

Aqui encontramos a principal dificuldade relacionada a credenciamento. O que exatamente é qualidade? Não existem definições claras nem para qualidade nem para o conceito de excelência, pois há muita subjetividade nessa área. As definições são com frequência “tautologias”, ou descrevem uma situação relacionada a um dado espaço ou tempo. Na verdade, a aparente objetividade de muitas afirmações e apresentações sobre métodos para se chegar à qualidade não consegue resolver essa questão básica. E isso não é novidade.

Os participantes da WCHE indicaram os elementos necessários para integrar o conceito inteiro de qualidade. Nesse sentido, eles também seguiram a linha descritiva e referenciada como qualidade, como um conceito multidimensional que abrange todas as principais funções e atividades da ES. Entretanto, eles não se limitaram a uma atitude descritiva. Eles foram além, ligando os conceitos de qualidade e relevância de uma forma pragmática e realista. Eles debateram e fizeram recomendações que até agora ainda não atraíram a devida atenção dos especialistas e aqueles responsáveis pelas políticas de ES.

Entre as sugestões, existe uma que recomenda que as IES, juntamente com a sociedade civil e pública, deveriam definir (ou redefinir) suas missões. Todas as mantenedoras de ES deveriam ser chamadas para participar desse exercício. Missões claras, definidas inicialmente como uma forma autônoma por todos os segmentos da universidade, e depois aprovadas pela sociedade a que as instituições devem servir, podem ser usadas como uma bandeira. Também deveriam ser utilizadas como metas a serem alcançadas e criar condições para que se façam avaliações adequadas, comparando o que as IES realmente atingem com o que a sociedade como um todo espera delas durante um período da sua história. Em outras palavras, esse seria um ótimo mecanismo para estabelecer padrões e criar um elemento de comparação adaptado a cada instituição e de acordo com as missões definidas de forma autônoma.

Essa abordagem se diferencia dos padrões comuns que estimulam as IES a buscarem modelos externos, esperando que se adaptem aos padrões que frequentemente não têm ligação com as fontes culturais da instituição ou com as necessidades da sociedade à qual a IES está ligada. Esse é o grande desafio atual com relação à adoção de sistemas de avaliação e credenciamento.

É claro que será empreendida uma discussão com todos os segmentos da sociedade – o debate será mais aberto, e os membros da comunidade acadêmica, mesmo antes de se decidirem pelo modelo

de universidade que querem, irão participar a fim de construir uma sociedade melhor para o país, a região e o mundo inteiro.

INICIATIVAS PRINCIPAIS

Por que as organizações internacionais estão tão interessadas nessa questão? Muitas coisas estão acontecendo ao mesmo tempo, e muitas vezes é difícil compreender as interações entre os elementos que parecem desconectados mas que, na verdade, tem bases e objetivos comuns. Vale a pena mencionar três processos que causaram considerável impacto no assunto que estamos examinando e que estão claramente interconectados.

1. A Declaração de Bolonha e sua rápida evolução. Organizações internacionais aparentemente decidiram transformar esse processo em um modelo a ser seguido por todo o mundo.
2. A definição de diretrizes para o estabelecimento de um sistema internacional de credenciamento, bem como seus impactos em instrumentos existentes e a posição das associações de IES.
3. A presença e a influência da OMC no campo da ES, particularmente em questões de credenciamento.

A DECLARAÇÃO DE BOLONHA

A Declaração de Bolonha visa reformar o sistema de ES da Europa de forma consistente. Seu objetivo final é criar um sistema europeu único e mais competitivo. Não é um tratado internacional, não constitui uma lei e não tem o formato dos instrumentos reguladores tradicionais como declarações, recomendações ou convenções, mas está sendo aplicado assim mesmo em toda a Europa e, através de mecanismos de cooperação, sua influência tem se estendido a outras regiões. Entre as mudanças estruturais que obtiveram amplo consenso ou, pelo menos, uma aceitação significativa, estão os seguintes:

- A adoção de um sistema de fácil leitura e graus comparáveis.
- A adoção de um sistema com base em dois ciclos principais, graduação e pós-graduação, e de um sistema básico de três ciclos (3+2+4) que correspondem a um bacharelado, um mestrado e um doutorado.
- O estabelecimento de um sistema de créditos que podem ser obtidos não apenas através de cursos tradicionais, mas também através de contextos externos à ES.
- A promoção de mobilidade para estudantes, professores, pesquisadores e funcionários administrativos.
- A promoção de dimensões europeias na ES.

- A promoção de cooperação europeia para garantia de qualidade.

É importante observar que a promoção de cooperação para garantia de qualidade é um dos fatores-chave para a convergência fortalecedora entre as IES em toda a Europa.

Um dos principais obstáculos à implantação do Processo Bolonha, porém, é como estabelecer uma convergência com base no modelo norte-americano, mas respeitando a diversidade cultural e a relevância das missões das IES na Europa no que diz respeito ao conteúdo e ambições.

Os riscos de adotar não apenas a estrutura e os métodos organizacionais do modelo dos EUA, mas também os conteúdos formatados conforme os diferentes contextos culturais, ainda não foram suficientemente analisados. E existe ainda o risco de se retornar a um modelo de equivalência baseado apenas no modelo norte-americano em vez de um sistema de reconhecimento em que diferenças são respeitadas.

Igualmente relevante é a necessidade de se formar uma Europa de cidadãos com base em atitudes humanistas e tolerância. Esse prospecto não está bem ressaltado nas ações que a Europa está empreendendo para criar uma área acadêmica comum.

Integração e harmonização com o mundo do trabalho são outros elementos essenciais na estratégia de modernização dos sistemas europeus. Se isso não for feito, as universidades treinarão pessoas que serão certamente condenadas ao desemprego, cujo nível já é excessivamente alto em muitos países europeus e em outras partes do mundo onde a precariedade se tornou pandêmica.

O mundo moderno ainda considera essencial a aquisição de habilidades conferida por um diploma de ES. Mas as IES não devem formar pessoas apenas para o dia de hoje. Programas de educação continuada deveriam ser desenvolvidos, mas estudantes deveriam aprender a aprender, aprender a ser, aprender a tomar iniciativas, além de aprender a conviver. Para conseguir desenvolver personalidades com essas habilidades, as IES deveriam desempenhar o papel de observadores, estudando suas sociedades, analisando sua evolução e trabalhando com prospectos.

DIRETRIZES E SISTEMA INTERNACIONAL DE CREDENCIAMENTO

Em 1995, foi criada uma organização com o nome sugestivo de Aliança Global para Educação Transnacional (GATE) para tratar da educação além fronteiras. Essa aliança elaborou um conjunto de princípios para isso, colaborou com a Divisão de Serviços da OMC e lançou o processo de certificação da GATE. Está claro que, apesar da participação de

algumas instituições, inclusive algumas de países hospedeiros, a GATE foi considerada propriedade de um empreendimento internacional, o qual estava de repente em posição de fornecer produtos educacionais e certificação de qualidade para os mesmos produtos. Era previsível que houvesse conflito entre os diferentes papéis que a GATE estava tentando desempenhar. Ela não poderia trabalhar assim e acabou “implodindo”.

A ideia de mais uma vez lançar um conjunto de princípios para a educação transnacional pode ser examinada através de um importante processo internacional de 2001, lançado com determinação e eficiência, aparentemente visando criar condições adequadas para estabelecer um sistema internacional de credenciamento ou, pelo menos, criar uma estrutura para as agências que tratam de processos de credenciamento. A OECD está mais uma vez envolvida ativamente nesse processo, e já começaram as discussões com a UNESCO. O objetivo final é resolver muitos problemas, mas existem alguns desafios por trás disso.

Durante a Conferência Geral da UNESCO em 2005, os países-membros reconheceram a existência de um documento com “diretrizes para provisão de qualidade da ES além fronteiras”, mas não o endossaram. Posteriormente o documento foi adotado sem quaisquer restrições pela OECD em 2005. Nesse documento, ficam claros os pontos de vista dos autores sobre a situação da ES numa época de educação transnacional.

Uma série de críticas apresentadas durante a elaboração desse documento foram levadas em consideração. Crítica proveniente de certas regiões também foi usada na elaboração do texto. Ele reconhece o papel importante de organizações não governamentais, tais como associações de ES, organizações estudantis, entidades de credenciamento e avaliação de credenciais, e entidades profissionais, para o fortalecimento de cooperação internacional para fornecer qualidade na ES além fronteiras.

Em muitos aspectos, o documento se tornou “politicamente correto”. Entretanto, ele não ressalta a importância da relevância e o compromisso social das universidades. A referência à relevância é fraca, parecendo ser um tipo de formalidade para responder às críticas que recebeu antecipadamente de países hospedeiros; além disso, o documento é claramente eurocentrado (seguindo a tradição da UNESCO, esse conceito de Europa inclui EUA, Canadá e Israel).

Entidades de garantia de qualidade e credenciamento são convidadas a aplicarem na ES além fronteiras os princípios refletidos nos atuais documentos internacionais. As IES devem “onde relevante, usar códigos tais como o Código de Boas Práticas da UNESCO/Conselho da Europa sobre o

Fornecimento de Educação Transnacional e outros códigos relevantes”.

A Associação Internacional de Universidades (IAU) e 36 outras associações regionais e nacionais decidiram publicar outro documento (*Sharing Quality Higher Education Across Borders: A Statement on Behalf of Higher Education Institutions Worldwide*), que não foi apresentado em oposição ao primeiro, mas claramente tentava ressaltar a relevância na ES. E isso fez uma diferença! O documento assumiu uma posição contra os limites das estruturas comerciais no campo da ES, os quais “podem ter consequências não intencionais que prejudicam as missões”, e parecia refletir ainda mais enfaticamente a posição das instituições acadêmicas.

No processo de estabelecimento de um sistema internacional de credenciamento, alguns riscos são evidentes embora não sejam discutidos:

1. A metodologia tradicional de aprovação de instrumentos reguladores internacionais não foi seguida. Oficialmente o documento, devidamente examinado pela UNESCO e aprovado pela OECD, não se aplica em termos práticos, porém, foi implantado como se fosse um instrumento oficial.
2. Importantes elementos para o desenvolvimento de solidariedade com base em sistemas de cooperação não foram ressaltados. Nenhuma informação clara é dada sobre quem é o encarregado pelo credenciamento em um sistema internacional. São fornecidas informações positivas para as organizações de avaliação de qualidade e credenciamento, como por exemplo, se elas são estimuladas a respeitarem diversidade cultural, mas nesse caso também não está claro que coordena o processo e sob quais critérios. O documento sofreu claras melhoras durante sua elaboração, mas o objetivo final do processo ainda parece ser o de consolidar a fundação de um sistema internacional de credenciamento.
3. As regiões foram chamadas para revisarem as convenções regionais da UNESCO sobre reconhecimento de estudos e programas, mas essa abordagem corre o risco de ser eurocêntrica porque os modelos de regulação em debate foram elaborados exclusivamente sob o Conselho da Europa/Convenção da UNESCO (Lisboa, 1997), refletindo decisões tomadas por países europeus. O conteúdo dessas convenções deveria, naturalmente, ser analisado à luz das realidades atuais; deveria também ser feito um esforço, por exemplo, para desenvolver metodologias concretas e confiáveis para avaliar o conhecimento obtido fora do sistema educacional, em particular através do mundo do trabalho.

Um elemento importante que as comissões para reconhecimento de diplomas talvez não tenham conseguido implantar foi a preparação para o mundo do trabalho, com reconhecimento do valor do conhecimento e da experiência adquirido fora das escolas, particularmente através de atividades autodidatas e profissionais. A promoção de educação continuada, a democratização da educação, e a adoção e aplicação de uma política educacional deveriam levar desenvolvimentos estruturais, econômicos e tecnológicos em consideração, bem como mudanças sociais e contextos culturais de cada país.

As universidades deveriam ser modernas e ter bom desempenho administrativo. Embora os empreendimentos geralmente visem lucros, as IES deveriam existir com objetivos muito mais amplos, incluindo esforços humanitários. Além disso, dada a importância que os trabalhadores têm e a necessidade de estabelecer elos com a sociedade como um todo, o mundo do trabalho não pode ser olhado sob uma perspectiva estreita. Levando-se em consideração o atual estado da economia, é necessária a cooperação entre empresas públicas e privadas, mas isto deveria ir de encontro aos objetivos a longo prazo da ES, e devem ser orientados exclusivamente de acordo com os interesses flutuantes de curto prazo do mercado. Deixando de fazer isso, as instituições não mais serão relevantes nem poderão ser consideradas de alta qualidade. E se os padrões forem baseados apenas nas necessidades atuais da indústria e do comércio, eles produzirão maus resultados a longo prazo.

Com relação à implantação das mudanças nas convenções, deveria ser observado que, desde a década de 70, elas só se reúnem a cada dois anos. As universidades e suas associações não participam dessas comissões nem são convidadas a participar como observadores dessas reuniões. Essa ausência nesse caso acusa as comissões de uma total ineficiência. A participação das IES como membros integrantes seria indispensável.

O IMPACTO DA OMC E DO GATS

Hoje não podemos estudar avaliação e credenciamento em nível internacional sem nos referirmos ao GATS. Esse dá origem a questões de princípio. Em vez de ser um direito dos cidadãos de estados, estabelecido por lei, o ES tem sido redefinido como – e está rapidamente se transformando em – uma *commodity* ou, em outras palavras, um serviço internacional a ser comprado e vendido através de qualquer fornecedor internacional.

As mudanças no conceito da ES e as questões que surgem têm tido consequências em todas instituições e nações envolvidas no processo de intercâmbio. Desde então, tem sido uma questão importante tanto para os

governos como para as universidades saber se países individualmente ainda têm o direito e a oportunidade e capacidade de regulamentarem licenças para o funcionamento de instituições e para reconhecerem os estudos e os certificados outorgados pelos fornecedores. Essas questões são de ordem política, econômica e legal, e a situação não está clara.

Muitas universidades e suas associações em várias partes do mundo se deram conta de que, caso essas cláusulas forem rigidamente implantadas, uma das consequências imediatas seria que todos os países signatários do GATS poderiam ser obrigados a reconhecer, certificar e credenciar os diplomas de todos os outros membros do Acordo. Os textos são ambíguos; interpretações dessa natureza são possíveis. Isto explica ao menos em parte o atual interesse que tantos países, especialistas e organizações têm no assunto do credenciamento.

Muitos representantes do mundo acadêmico também têm expressado sua preocupação sobre a possibilidade de o GATS acabar com os fundos e os subsídios da ES, e sobre a capacidade de um governo qualquer regulamentar a qualidade da ES e assegurar que as IES contribuam para o desenvolvimento sólido do país – através do ensino e além dele, através de pesquisa e serviços à sociedade.

No início esse acordo era ignorado pela comunidade acadêmica e IES. Em fevereiro de 2002, no Fórum Social Mundial em Porto Alegre, aqueles que participaram da atividade “Ciência e Tecnologia: Um Instrumento Para a Paz no Século XXI” decidiram propor um pacto global garantindo a consolidação dos princípios de ação aprovados na WCHE em 1998, e a exclusão da ES do GATS.

Organizações de estudantes e professores e outras associações acadêmicas também expressaram seu desacordo com as propostas feitas com base nas regulamentações do GATS. Foi também nesse momento que os representantes de alguns governos e universidades passaram a acreditar que o GATS era inevitável e que, dada essa situação, era necessário adaptar a nova realidade estabelecendo padrões de forma que vários serviços educacionais pudessem ser considerados similares o bastante para competirem com o mercado mundial.

Alguns analistas e membros de governos tentaram interpretar as regras do GATS, apoiando a ideia de que o setor de educação pública não está coberto, e que as nações membros da OMC têm o direito de não se comprometerem com esse assunto.

A realidade é mais complexa. Declarações dessa natureza são bem intencionadas, mas com frequência um pouco ingênuas e, na melhor das hipóteses, o resultado de uma utopia. O texto parece claro e qualquer interpretação a favor de exclusão continua

sujeita a possíveis interpretações conflituosas. O fato de que universidades privadas existem em um país basta para permitir que qualquer um diga que existe competição. O mesmo pode ocorrer se universidades públicas tiverem um papel comercial vendendo alguns produtos.

Com relação a credenciamento, existem cláusulas no GATS de que “o reconhecimento deveria estar baseado em critérios acordados multilateralmente.” As sugestões são dadas aos estados-membros, quando apropriado, para que trabalhem em colaboração com relevantes organizações intergovernamentais ou não governamentais para estabelecimento e adoção de padrões e critérios internacionais comuns de reconhecimento e padrões internacionais de práticas relativas a relevantes profissões e comércio de serviços. É um elemento importante.

Os textos finais dos instrumentos reguladores da UNESCO sobre o reconhecimento de estudos e diplomas de ES foram o resultado de difíceis negociações. Esses textos se baseiam em uma ideia de cooperação entre iguais, onde a solidariedade funciona e a transferência e o compartilhamento de conhecimento

EDUCAÇÃO COMO UM SERVIÇO PÚBLICO

Essa realidade, esse meio ambiente, essa estrutura nos trazem a uma discussão sobre a importância de se manter a ES como um serviço público, um bem público; isto é uma empreitada com base em três princípios – igualdade, continuidade e disponibilidade.

Igualdade significa que todos devem ter o direito de acesso ao serviço público, sem discriminação. Continuidade ou permanência significa que o serviço público deve permanentemente satisfazer as necessidades dos cidadãos e, aqui, a *noção de relevância* está bem implícita. A noção de adaptabilidade significa que o serviço público deve reagir e evoluir com base nos interesses gerais, sejam eles tecnológicos ou sociais. Ela pode e precisa ser atualizada, seguindo a evolução da sociedade, mas sem abandonar as características básicas que são cruciais para garantir igualdade e permanência.

Resumindo, para que um serviço seja considerado público, ele deve acima de tudo ser oferecido de forma igual, deve ser contínuo e permanente, e não deve estar sujeito a qualquer tipo de discriminação, até mesmo de natureza comercial ou financeira. Isso se

aplica a todos os tipos de educação, e certamente também à ES.

Esse assunto foi discutido em dezembro de 2005, em Barcelona, em uma reunião dos Laureados do Prêmio Nobel. Naquela ocasião, os participantes observaram que na Europa atualmente tende-se a dizer “serviços de interesse geral” em vez de “serviços públicos”. “Serviços de interesse geral” se referem às atividades de um serviço, sejam eles de natureza comercial ou não, que são consideradas de interesse geral pelas autoridades públicas e, conseqüentemente, sujeitas às obrigações de serviços públicos. Essa evolução de conceito, porém, nem sempre fica clara. Isso está ocorrendo no momento em que um novo termo foi cunhado: em vez de “serviços públicos” ou “serviços de interesse geral”, está se fazendo referência a “serviços de interesse econômico geral”. Isso representa claramente um desvio de caminho e parece privilegiar a noção de que o mercado é capaz de resolver problemas educacionais, e que interesses individuais deveriam ter precedência sobre interesses sociais.

Acreditamos que os resultados da WCHE de 1998 refletem bem as opiniões dos especialistas políticos e acadêmicos. Na realidade, será bom para o futuro da humanidade que todo o empenho para incrementar a qualidade, a relevância, a acessibilidade e a internacionalização da ES em todo o mundo tenham por base os resultados da WCHE e respeitem os valores de diversidade, criatividade e abordagens inovadoras. Só então poderá a ES realmente contribuir para um futuro melhor para todos em todos os países.

5

A POLÍTICA INTERNACIONAL DE GARANTIA DE QUALIDADE E CREDENCIAMENTO: DE INSTRUMENTOS LEGAIS A COMUNIDADES DE PRÁTICA

*Stamenka Uvalic-Trumbic*⁶

As universidades têm mantido sua dimensão de pensamento crítico e pesquisa. As noções de autonomia da universidade e liberdade acadêmica ainda são pilares ferozmente defendidos da missão delas e estão guardados na Magna Carta Universitatum. Entretanto, as políticas permanecem integrais para o progresso da educação superior (ES). Na verdade, enquanto entramos na sociedade de conhecimento do século XXI, a ES está atraindo interesse político ainda

⁶ Stamenka Uvalic-Trumbic (2007) The international politics of quality assurance and accreditation: From legal instruments to communities of practice, in GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 2007, Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

maior, enfocando cada vez mais na qualidade da educação.

A Conferência Mundial sobre Educação Superior (WCHE) em 1998 em Paris ofereceu um fórum abrangente para debate sobre políticas. Foi reconhecido que os governos sozinhos não tinham mais condições de gerir a mudança e a renovação mais radicais da ES que eles já tiveram pela frente. Cinco anos mais tarde, a WCHE + 5 em Paris indicou que tais mudanças em ES tinham sido muito maiores do que se suspeitava em 1998.

A educação superior é cada vez mais vista como um elemento para o desenvolvimento sustentável, e o aprendizado continuado se tornou um produto das mudanças sociais. Novos e alternativos fornecedores de ES, como aqueles reforçados pelas TICs, campi em outros locais Campi distantes, franquias, universidades corporativas e academias de TI criaram um novo paradigma em ES.

Nas últimas décadas, as instituições de ensino superior (IES) se multiplicaram com força, criando o que alguns pesquisadores chamam de “uma revolução global”. As IES financiadas pelos cofres públicos não conseguem mais atender à demanda de expansão por sofrerem cortes nos orçamentos.

Essas novas tendências e dilemas impostas pela crescente comercialização da ES vêm enfocando a qualidade e a portabilidade das qualificações. Isso é agora uma das questões centrais a serem tratadas em nível nacional.

Nesse contexto, há uma crescente tensão entre perceber a qualidade da ES apenas como uma questão para nações-estado soberanas e a necessidade cada vez maior de estabelecer esquemas de credenciamento internacional.

DEFINIR QUALIDADE: SABEMOS SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO?

Existem muitas definições de qualidade, nenhuma das quais satisfaz completamente. Redes e agências já produziram milhares de definições e diversas discrepâncias. A WCHE de 1998 definiu qualidade em ES como um conceito multidimensional que engloba ensino, pesquisa, corpo docente, instalações e assim por diante. Ela chamou atenção para a importância de autoavaliação interna e exame externo e recomendou a criação de entidades nacionais independentes a padrões comparativos de qualidade. Ela também enfatizou o respeito por contextos institucionais, nacionais e regionais a fim de levar em consideração a diversidade e evitar a uniformidade, sem perder a dimensão internacional.

A abordagem mais cética, entretanto, está no glossário CEPES, desenvolvido por Vlasceanu et al. em 2004, que aponta para a existência de um “mundo linguístico barroco” no campo do reconhecimento da qualidade. O texto se refere ao “paradoxo de densidade” e toma emprestado um argumento que é aparentemente apropriado a esta área: quanto mais “populoso” um território acadêmico/científico, menos criatividade encontraremos nele e mais confusão e repetição estarão presentes.

Para o presente trabalho, “garantia de qualidade” se refere ao “processo em andamento e contínuo de avaliação de qualidade de um sistema, instituições e programas de educação superior”. “Credenciamento” aqui significa o processo através do qual uma entidade governamental ou privada avalia a qualidade de uma IES como um todo ou de um específico programa educacional, a fim de formalmente reconhecê-lo.

CONSTRUINDO A EUROPA: POLÍTICA REGIONAL DE QUALIDADE

Convenções regionais existem desde fins da década de 70, na forma de seis instrumentos normativos para regulamentar o reconhecimento mútuo de estudos e certificados de ES na América Latina e no Caribe (1975), as nações árabes e europeias junto ao Mediterrâneo (Convenção do Mediterrâneo, 1976), nos Estados Árabes (1978), na Europa (1979), na África (1981) e na região Ásia-Pacífico (1983).

O processo da unificação europeia irá resultar em um significativo impulso para a ES através de um singular processo de reforma pan-europeia que se iniciou com a Declaração de Bolonha em 1999 e que terá um impacto estrutural e outros desenvolvimentos para harmonizar a ES na Europa e criar uma Área Europeia de Educação Superior (EHEA). Também haverá ecos no resto do mundo através da “dimensão externa da Bolonha”.

Um resultado da construção da Europa foi o fortalecimento de cooperação regional nesse campo. Em 1992, chegou-se a um acordo entre o Secretário-Geral do Conselho da Europa e o Diretor-Geral da UNESCO, que vinculava o realinhamento e o fortalecimento do cenário europeu através de uma convenção conjunta das duas organizações.

Através dessa convenção foi dado um passo em direção aos dois caminhos da Europa. A UNESCO mais uma vez fez seu papel ao oferecer novas oportunidades aos países menos privilegiados, conhecidos como “países em transição”, nos quais ela tinha boa visibilidade há muito tempo. A iniciativa das duas organizações foi coroada de sucesso através da adoção da Convenção Conselho da Europa/UNESCO

de 1997 sobre o Reconhecimento de Qualificações na Região da Europa (Convenção de Reconhecimento de Lisboa, LRC). Essa declaração representou mais um passo em direção à integração da Europa em relação à ES, e foi um precursor do Processo de Bolonha.

A LRC é um exemplo de uma “nova geração” de convenções de reconhecimento. Ela inclui o princípio de que “o reconhecimento deveria ser feito a menos que diferenças substanciais possam ser identificadas”. Os instrumentos de transparência fazem parte e agregam valor através de uma abordagem mais pragmática. A LRC também enfatiza a importância crucial de informações confiáveis e acessíveis e de um trabalho em rede.

A LRC irá inspirar revisões de outras convenções regionais da UNESCO que também enfrentam desafios da nova ES que está surgindo. Mesmo que o objetivo de uma convenção universal não seja atingido, o diálogo inter-regional tem melhorado significativamente em questões de interesse comum como a avaliação de credenciais de ensino a distância, a importância crucial de garantia de qualidade e o credenciamento em ES, o acesso a informações confiáveis e transparentes e a avaliação de aprendizado anterior em uma perspectiva de aprendizado continuado.

A LRC salienta a importância de avaliação de qualidade e sua relevância no processo de reconhecimento de qualificações estrangeiras. Ela reforça o elo entre garantia de qualidade e reconhecimento de qualificações com o argumento de que a avaliação da qualificação de alguém não existe no vácuo, mas está enraizada firmemente no sistema educacional, na IES e/ou no programa de estudos do qual provém a qualificação (Bergan, 2003).

GARANTIA DE QUALIDADE E CREDENCIAMENTO EM UMA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

● *O Processo de Bolonha*

O elo entre garantia de qualidade e reconhecimento de qualificações será ainda mais reforçado através da Declaração de Bolonha de 1999. O processo levou a reformas nos sistemas de ES em toda a Europa. Reforçar a garantia de qualidade, o reconhecimento de diplomas e a introdução de estruturas nacionais de qualificação serão as áreas prioritárias para o Processo de Bolonha. Assim, o processo gerado pela LRC que conecta o reconhecimento de qualificações com a garantia de qualidade avançou ainda mais.

● *A Aliança Global para a Educação Transnacional*

Uma tentativa paralela global estava ocorrendo junto com a reestruturação regional da Europa.

Era uma iniciativa com base nos EUA denominada Aliança Global para a Educação Transnacional (GATE), que tentava criar uma empresa global de credenciamento para exportar garantia de qualidade e credenciamento aos países que careciam da necessária capacidade para isso. Embora a GATE ainda exista, ela não tem mais nenhuma função internacional de credenciamento.

● *A Rede Internacional de Agências para Garantia de Qualidade em Educação Superior*

A Rede Internacional de Agências para Garantia de Qualidade em Educação Superior (INQAAHE) foi criada em 1991 em Hong Kong, com o objetivo principal de colher e difundir informações sobre teorias e práticas atuais e em desenvolvimento relativas à avaliação, melhora e manutenção de qualidade em ES. Com membros de mais de 120 agências em 67 países em 2006, a INQAAHE tem potencialmente um papel muito significativo, sendo que o é ainda mais em uma era de interdependência e crescente interesse pela ES além fronteiras.

As redes regionais para garantia de qualidade, tais como a Rede de Qualidade Ásia-Pacífico (APQN), a Rede Ibero-Americana para Avaliação e Garantia de Qualidade em Educação Superior (RJACES) na América Latina, e a Rede da Área Caribenha para Garantia de Qualidade na Educação de 3º Grau (CANQATE) surgiram e estão sendo consolidadas com o apoio do Banco Mundial para tomarem seu lugar junto com a rede ENQA na Europa e uma associação árabe.

● *Registro Mundial de Qualidade*

Uma tentativa para criar um registro mundial de qualidade, com base no metacredenciamento de agências, buscou o apoio da Associação Internacional de Presidentes de Universidades (IAUP), da INQAAHE e da UNESCO no final dos anos 90, mas esta última se opôs veementemente ao esquema por considerar o modelo politicamente inaceitável. Depois de uma série de discussões em diferentes fóruns, a iniciativa ficou de alguma forma enfraquecida. Essa falta de sucesso, porém, prova quão complexas as iniciativas internacionais podem ser, a menos que um processo democrático seja bem fundamentado para assegurar que os diversos membros participem e tenham título de propriedade.

● *A Comissão Internacional do Conselho para o Credenciamento da Educação Superior (CHEA)*

A Comissão Internacional do Conselho para o Credenciamento da Educação Superior (CHEA) foi criado em 1997 e é uma associação sediada nos EUA que congrega 3000 faculdades e universidades. Ela

reconhece 60 organizações de credenciamento de instituições e programas e se tornou um ponto de referência no desenvolvimento internacional criando uma Comissão Internacional com uns 20 membros que se reuniram anualmente. Essas reuniões estariam ligadas às conferências anuais da CHEA, que é “um advogado nacional e uma voz institucional para a autorregulamentação de qualidade acadêmica através do credenciamento”. A CHEA promoveu importantes debates em torno das questões mais típicas relativas à qualidade e credenciamento, inclusive o registro de qualidade mundial e o GATS, fábricas de diplomas e instituições fantasmas, fornecedores visando lucros, garantia de qualidade para ensino a distância, classificações para as universidades, etc.

- *Compartilhando Educação Superior de Qualidade Além das Fronteiras*

O documento “Sharing Quality Higher Education Across Borders: A Statement on Behalf of Higher Education Institutions Worldwide” foi preparado pela Associação Internacional de Universidades (IAU), a Associação de Universidades e Faculdades do Canadá (AUCC), o Conselho Americano para a Educação (ACE) e a CHEA.

Esse documento é referenciado nas Diretrizes da UNESCO/OECD como a voz das instituições, que são um dos grupos de mantenedoras identificado nas Diretrizes. O documento constitui um significativo texto complementar às Diretrizes.

CONSTRUINDO A SOCIEDADE DE CONHECIMENTO: REVISÃO DA GARANTIA DE QUALIDADE E CREDENCIAMENTO

Quando começou o século XXI, a globalização se tornou moda na ES. Ela era vista como uma forma de maior interdependência, mas também se contrastava com internacionalização. Muitos agora questionam a sobrevivência da universidade como instituição tradicional que existe desde a Idade Média. A crescente percepção da ES como um mercado ameaça os valores tradicionais da ES, como um bem público e uma responsabilidade pública; como um dos direitos humanos básicos.

Outras preocupações são o papel em mutação da nação-estado na ES à medida que ela perde seu monopólio sobre as políticas de ES, e a busca por inclusão social no contexto da maior comercialização da ES.

Todas essas questões colocam qualidade e avaliação na ES, através dos mecanismos de garantia e credenciamento, no âmago do empenho e da

regulamentação. Isso vem ocorrendo no contexto de fortes reivindicações por uma soberania nacional e tem gerado forte debate político.

Organizações internacionais estão começando a se posicionar no intenso debate sobre o GATS. Além disso, o Banco Mundial lançou uma nova estratégia: “A Construção de Sociedades de Conhecimento: Novos Desafios para a Educação de 3º Grau”. Ela reforça que a educação de 3º grau contribui para construir a capacidade de um país para que ele participe de uma crescente economia mundial com base no conhecimento.

O Fórum Global da UNESCO sobre Garantia Internacional de Qualidade, Credenciamento e Reconhecimento de Qualificações ocorreu em Paris em outubro de 2002. O Fórum Global foi concebido como resposta aos desafios e dilemas éticos que a ES enfrenta em uma era de globalização. A meta do Fórum era a de estabelecer uma plataforma para a troca entre diferentes parceiros e dar início a um debate sobre os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais subjacentes à globalização e à ES.

O Fórum terminou com o apoio unânime ao plano de ação que foi proposto. Os participantes concordavam que havia a necessidade de construir pontes entre educação e comércio nos serviços de ES. Eles também concordavam que a UNESCO, a OMC e a OECD poderiam agir como organizações complementares organizando um fórum conjunto sobre aspectos culturais e comerciais na ES. Instrumentos já existentes, como as convenções regionais, poderiam se adaptar aos novos desafios enquanto se embasassem nos valores colocados na Declaração da WCHE. Foi enfatizado que dois fatores eram necessários para apoiar a política: pesquisa sobre o conceito de bem público global e evidência empírica sobre o impacto da ES sem fronteiras para a ampliação de acesso à ES.

A realização do Fórum Global foi caracterizada na mídia como a criação de uma “agência global de credenciamento”. Isso foi uma grosseira e errônea interpretação; também algumas mantenedoras não entenderam corretamente as missões e os objetivos dele.

Os secretariados da UNESCO e da OECD começaram a trabalhar juntos em ritmo acelerado depois da criação de um grupo para esboçar as Diretrizes para a Provisão de Qualidade no Ensino Superior. A grande novidade para a OECD foi a inclusão de mantenedoras da sociedade civil nesse grupo. Isso nunca tinha acontecido antes na OECD, nem qualquer recomendação tinha jamais sido feita com outra organização.

A parceria com a OECD e a abordagem geral da UNESCO com relação à globalização e a ES deixou

os participantes confusos. Para esclarecer a posição da UNESCO, foi produzido o texto *Higher Education in a Globalized Society*, afirmando que:

A educação superior em uma sociedade global deveria assegurar igualdade de acesso e respeitar a diversidade cultural além de soberania nacional. Além disto, a UNESCO se compromete em assegurar a qualidade no fornecimento de educação superior em um contexto cada vez mais diversificado e despertar a consciência das mantenedoras, especialmente os estudantes, sobre as questões emergentes nesse campo. Essa posição visa estabelecer as condições sob as quais a globalização da educação superior beneficie a todos.

DIRETRIZES PARA A PROVISÃO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ALÉM FRONTEIRAS: É POSSÍVEL UM ACORDO SOBRE A QUALIDADE?

As Diretrizes para a Provisão de Qualidade no Ensino Superior Além Fronteiras foram finalmente aprovadas na 33ª sessão da Conferência Geral da UNESCO em Paris (outubro de 2005) e pelo Conselho da OECF em Praga (dezembro de 2005). Os principais objetivos delas são apoiar e encorajar cooperação e compreensão internacional para garantir qualidade em geral; proteger os estudantes e outras mantenedoras de fornecedores desacreditados; e estimular o desenvolvimento de ES de qualidade além fronteiras que venha ao encontro das necessidades humanas, sociais, econômicas e culturais.

Elas estão baseadas em um conjunto de princípios que começam pelo reconhecimento de soberania nacional com relação à garantia de qualidade e à diversidade de sistemas que isso produz em todo o mundo. Uma das suas principais características é a de que incrementa responsabilidade por parcerias, compartilhamento, diálogo e confiança mútua, e respeito entre os países que emitem e os que recebem estudantes ou profissionais, assegurando, assim, qualidade e relevância para esse tipo de educação.

As Diretrizes incentivam a colaboração e a troca tanto internamente entre as seis mantenedoras que as Diretrizes tinham em mente como externamente entre os países emissores e hospedeiros.

O CAMINHO A SEGUIR: SUBSIDIARIEDADE E PARCERIAS

As diretrizes estão sendo utilizadas cada vez mais como um ponto de referência para qualidade em educação a distância e eletrônica, as quais são as formas mais evidentes de ES além fronteiras.

As Diretrizes, como um conjunto de princípios, são um código de boas práticas e, como um instrumento voluntário, desvinculado, parecem ter gerado e estimulado uma comunidade de praticantes.

Dois dos princípios que parecem ser cruciais para a aceitação das Diretrizes podem ser adotados para outros empreendimentos de caráter semelhante. Esses princípios são subsidiariedade e parcerias.

Como se aplica a subsidiariedade à garantia de qualidade? Conforme o princípio da subsidiariedade, as decisões deveriam ser tomadas em um nível o mais baixo possível. Mesmo nesta época de globalização e internacionalização, o foco principal da garantia de qualidade deve ser em nível nacional, uma vez que cada país tem o direito de legislar sua ES no seu próprio território e tem poder de execução sobre isso. Entretanto, o fenômeno da crescente internacionalização requer eficiente coordenação entre os governos ao tratarem das suas responsabilidades quanto à garantia de qualidade.

Isso nos remete ao segundo princípio, o das parcerias. Um exame do processo de preparação das Diretrizes revelou quatro ingredientes para o sucesso:

- Clareza sobre o *status* do documento sendo criado
- Preparação interativa dos esboços iniciais empregando uma variedade de especialistas
- Consulta genuína às mantenedoras
- Comprometimento por parte dos participantes quanto à utilização das Diretrizes depois de prontas.

Há uma enorme carência de parcerias, e isso é uma ótima oportunidade de impulsionar a qualidade que, esperamos, seja direcionada à sustentabilidade dos sistemas de ES no mundo em desenvolvimento. Isso nos retorna ao início deste trabalho. Embora ainda não tenhamos chegado a uma convenção universal que reconheça as qualificações da ES, uma comunidade de prática foi criada e talvez possa chegar aos mesmos objetivos de forma mais dinâmica. Instrumentos legalmente ligados podem surgir para oferecer uma estrutura positiva de segurança neste mundo em mudança. Entretanto, criar comunidades de prática em torno de diretrizes provavelmente irá criar mais aceitação internacional para o desenvolvimento da cultura de qualidade da qual depende, em última análise, uma ES confiável. Se apoiada por fortes parcerias por parte da comunidade doadora e comprometimento político por parte dos governos e dos políticos, o resultado pode ser mais duradouro e os objetivos melhor atingidos.

6

TABELAS DE CLASSIFICAÇÃO COMO INSTRUMENTOS POLÍTICOS: A ECONOMIA POLÍTICA DE CREDIBILIDADE NA EDUCAÇÃO DE 3º GRAU

Jamil Salmi e Alenoush Saroyan⁷

Nos últimos 20 anos, as universidades que tradicionalmente gozavam de considerável autonomia estão sendo desafiadas a mostrarem mais credibilidade pelo desempenho e uso de recursos públicos. Essas exigências se originam de diferentes mantenedoras como os governos, cautelosos com custos mais altos, empregadores precisando de graduados competentes e estudantes e público em geral ansiosos por informações sobre a qualidade da educação e os prospectos do mercado de trabalho.

Estudos cíclicos, avaliação externa por pares, credenciamento, inspeção, auditorias, contratos de desempenho baseados em indicadores predeterminados, *benchmarking* e avaliações das pesquisas estão entre as formas mais comuns de credibilidade. Algumas são iniciadas pelas próprias instituições; algumas são impostas por agentes financiadores, agências de garantia de qualidade, comissões de reitores e vice-reitores, ou pelas mantenedoras em geral. Classificação institucional através de tabelas é um exemplo das últimas.

As tabelas de classificação, também denominadas classificação institucional ou relatórios, são construídas com a utilização de dados objetivos e/ou subjetivos fornecidos pelas instituições ou pelo domínio público, resultando em uma “medida de qualidade” atribuída à unidade de comparação relativa aos seus concorrentes. Na maioria das vezes, a unidade consiste de instituições de 3º grau, geralmente universidades. Entretanto, essas classificações às vezes enfocam uma específica área ou programa de estudo compartilhado com todas as instituições.

A gama de indicadores utilizados na tabelas de classificação pretende medir como o sistema está montado (variáveis de insumos), a maneira como funciona, sua eficiência interna (variáveis de processo) e sua produtividade e impacto (variáveis de produto) em relação ao desempenho de outras universidades e programas. Vários tipos de mídia e outras agências que realizam classificações comparativas colocam ênfase em diferentes níveis nas variáveis selecionadas para as comparações, e isso fica mais visível no peso que atribuem aos indicadores. Algumas classificações

são feitas dentro de uma classe de universidades, permitindo que as instituições – cada uma com sua singular missão e orientação. Outras são feitas de uma maneira e outras, ainda, comparam apenas programas específicos em vez de instituições como um todo.

A expansão de tabelas e de atividades de classificação não passou despercebida pelos vários mantenedores, e as reações deles raras vezes são positivas. Tais classificações são com frequência indeferidas pelos muitos críticos como atividades irrelevantes cheias de falhas em termos de dados e metodologia, são boicotadas pelas universidades iradas com os resultados e utilizadas por adversários políticos como uma forma conveniente para criticar os governos. Uma coisa que não fazem, entretanto, é deixar de sensibilizar as pessoas. Com as tabelas se tornando uma indústria em expansão, até mesmo nos países em desenvolvimento, sua exatidão, relevância e utilidade têm se tornado motivo de preocupação.

UMA TIPOLOGIA DE CLASSIFICAÇÕES E RELACIONADOS MECANISMOS DE CREDIBILIDADE

Em uma recente e abrangente revisão das tabelas de classificação, Usher e Savino (2006) localizaram a origem das comparações entre universidades em 1981 e com Bob Morse no *US News and World Report*. Entretanto, a classificação de IES por parte da mídia parece ter começado três décadas antes com Chesly Manly do *Chicago Tribune*. A primeira atividade de classificação das IES por parte de organizações acadêmicas ou educacionais ocorreu até mesmo antes disso, na virada do século passado.

A utilização sistemática de tabelas de classificação como um fenômeno generalizado, porém, tem uma história de menos de uma década. Não seria exagero associar a proliferação dessas tabelas à massificação ou ao aumento sem precedentes de matrículas que está ocorrendo no mundo todo. Além disso, a enxurrada de fornecedores privados no estrangeiro ou a distância, a tendência à internacionalização da ES e a maior demanda dos mantenedores por maior credibilidade, transparência e eficiência têm contribuído com maiores incentivos às maneiras de quantificar a qualidade. Mesmo o potencial de ganho econômico para os produtores de classificações tem sido sugerido como uma das razões para a proliferação delas.

⁷ Jamil Salim and Alenoush Saroyan (2007) League tables as policy instruments: The political economy of accountability in tertiary education, in GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Um modo diferente de olhar para os padrões de crescimento é considerar sua concentração regional. A maioria das tabelas de classificação é preparada e publicada por jornais e revistas. Entretanto, elas também podem ser começadas por agências governamentais como o Ministério de Educação ou o Conselho de Subsídios às Universidades, por organizações independentes, universidades ou associações profissionais ou, ainda, por agências de credenciamento.

A proliferação dessa atividade não se estende uniformemente pelas regiões e países (ver Tabela 7). No Oriente Médio e no norte da África, na Ásia central e na África subsaariana, com exceção da Nigéria, essas tabelas ainda não existem. Em contraste, elas vêm predominando nos países industrializados.

A consequência das tabelas de classificação varia dependendo da autoridade que as pratica. Em alguns casos, como naqueles de revistas, elas podem influenciar a opinião pública; em outros, elas podem ser um passo adiante no processo de credenciamento; finalmente, classificações de produção de pesquisa causam um impacto direto no nível de subsídios governamentais às instituições concernentes.

CARACTERÍSTICAS DAS TABELAS DE CLASSIFICAÇÃO

As tabelas de classificação têm diversas características em comum. A primeira delas é que incluem uma série de indicadores ou aglomerados de indicadores como *proxies* de qualidade. A classificação mais simplificada de categorias de indicadores permite a entrada, o processo e a saída de indicadores. As mais bem conceituadas tipicamente incluem medidas múltiplas para cada dimensão.

Uma segunda característica das tabelas de classificação é que elas têm uma média ponderada concedida para cada conjunto de indicadores. As ponderações variam entre as tabelas e representam mais a perspectiva de quem as publica do que algo com fundamentação teórica (Clarke, 2002). Existe um consenso generalizado de que isso é um elemento arbitrário e subjetivo e, ainda, uma falha na metodologia das tabelas (Brooks, 2005; Provan e Abercromby, 2000).

Uma terceira característica diz respeito à unidade de comparação, que pode ser a instituição toda ou um programa em particular. As tabelas internacionais consideram a instituição como unidade de comparação e não discriminam entre instituições de diferentes tamanhos ou tipos. Em nível nacional, algumas tabelas

TABELA 7
Sistemas mundiais de classificação (2008)⁸

Região	Sistemas nacionais e internacionais de classificação
Europa Oriental e Ásia Central	Cazaquistão (A,B), Polônia (C), Romênia (B, B/C), Rússia (B), Ucrânia (B/C)
Leste da Ásia e o Pacífico	Austrália (B), China (B, C, IB), Hong Kong (C), Japão (B, C), Coreia do Sul (C), Malásia (A), Nova Zelândia (A), Taiwan (B, IB), Tailândia (A)
América Latina e o Caribe	Argentina (D), Brasil (A), Chile (C, D), México (B), Peru (B)
Oriente Médio e África do Norte	Tunísia (A)
América do Norte	Canadá (B, C, B/C), Estados Unidos (C, IC)
Sul da Ásia	Índia (C, D), Paquistão (A)
África Subsaariana	Nigéria (A)
Europa Ocidental	Alemanha ⁹ (B/C, C, RB), Itália, Holanda (A, RB), Portugal (C), Espanha (B, IB, IC), ¹⁰ Suécia (C), Suíça (B/C), Reino Unido (A, B, IC)

Notas:

- A = classificação preparada por órgãos governamentais (Ministério da Educação Superior, Comissão de Educação Superior, Conselho de Subsídios para Universidades e assim por diante)
- B = classificação preparada por organizações independentes/associação profissional/universidade/escola preparatória
- C = classificação preparada e publicada por jornal/ revista
- D = classificação preparada por agência de credenciamento
- I = classificação internacional (IA, E, IC e ID vinculando a dimensão internacional ao tipo de instituição conduzindo a classificação)
- R = classificação regional (RA, RB, RC e RD vinculando a dimensão regional ao tipo de instituição conduzindo a classificação).

⁸ Tabela atualizada pelos autores. *Fontes:* Dados do Banco Mundial e CEPES, e os artigos que seguem: Rocki, M. (Julho 2005) Polish rankings: some mathematical aspects, *Higher Education in Europe*, v. 30, n. 2, p. 173-82. Clarke, M. (julho 2005) Quality assessment lessons from Australia and New Zealand, *Higher Education in Europe*, v. 30, n. 2, p. 183-98. de Miguel, J.M., Vaquera, E. e Sánchez, J. (Julho 2005) Spanish universities and the 'Ranking 2005' initiative, *Higher Education in Europe*, v. 30, n. 2, p. 199-216. Liu, N.C. and Liu, L. (Julho 2005) University rankings in China, *Higher Education in Europe*, v. 30, n. 2, p. 217-28. WENR (setembro/outubro 2003) – Nigéria: NUC releases 2003 university rankings. Obtido em 3 Abril 2006 from <http://www.wes.org/ewent/03Sept/Africa.htm>.

⁹ Universidades suíças e austríacas também estão incluídas na Classificação alemã preparada pelo Centro para Desenvolvimento da Educação Superior (CHE).

¹⁰ Um consórcio de universidades Espanholas, Portuguesas e Latino-Americanas, Universia, computa uma classificação de universidades Ibéricas e Latino-Americanas baseadas exclusivamente em publicações em revistas reconhecidas internacionalmente: <http://investigacion.universia.net/isi/isi.html>.

classificam as universidades conforme sua categoria. A comparação entre instituições que possuem diferentes missões e recursos tem sido considerada uma falha metodológica, inapropriada (Eccles, 2002) e, também, uma empreitada socialmente irresponsável (Hodges, 2002). Essa prática também coloca instituições menores inadvertidamente em desvantagem, bem como aquelas que não fazem muita pesquisa e, assim, têm menos probabilidade de receberem notas altas nos indicadores de pesquisa e renome.

Uma quarta característica é o quanto as tabelas confiam no processo de revisão feita por pares para produzir os dados. Pares e administradores acadêmicos, assim como empregadores, devem classificar IES com base na perspectiva deles sobre o renome da instituição ou dos seus programas. Outros tipos de dados também são utilizados nessas tabelas, como pesquisas e dados disponibilizados por governos, citações, agências de patentes e instituições prestigiadas, como a Academia Nobel.

Com essas características em comum, as tabelas de classificação se assemelham a outros métodos de avaliação de IES, como o credenciamento. Muitos dos indicadores que examinam recursos das instituições, como dados sobre o corpo docente e o corpo discente e as taxas de conclusão e retenção são os mesmos. Da mesma forma, apoiar-se com segurança no processo de revisão por pares é um atributo comum.

Atividades como as de classificação e credenciamento são muito diferentes, porém uma vez que processos de credenciamento tipicamente dão maior ênfase a programas e avaliam desempenho institucional em vez de utilizarem padrões e critérios absolutos e delineados. Nas tabelas de classificação, o desempenho é uma questão relativa quando instituições ou programas são comparados uns com os outros com base em um conjunto de critérios e o resultado é organizado por classificação. Credenciamento e tabelas de classificação/classificações institucionais também diferem em termos de quanta ênfase é dada a renome ou a produção de pesquisa.

UMA DIVISÃO TÊNUE ENTRE AMOR E ÓDIO

Uma coisa é certa: instituições e mantenedores não ficam indiferentes em relação às classificações. Se a divulgação é aguardada com ansiedade pelos estudantes, elas são com frequência temidas pela administração das IES. Classificações internacionais geram orgulho e raiva: a imprensa e os partidos políticos estão ansiosos para usá-las como armas contra o governo. Às vezes, controvérsias ferozes surgiram em torno das classificações, levando a boicote ou processos judiciais.

Os opositores questionam cada elemento da classificação, desde a ideia de participar de uma prática vista como produto de uma cultura anglo-saxônica obcecada por competitividade ou uma violação intolerável da independência da universidade, até uma crítica sistemática às metodologias falhas, inclusive o desenho conceitual das pesquisas, a escolha de indicadores, o relativo percentual de cada indicador e os bancos de dados nos quais as classificações estão baseadas. Em muitos casos – se não na maioria deles –, a crítica provém das instituições insatisfeitas com sua colocação. Ironicamente, universidades com bons resultados, especialmente aquelas que buscam atrair estudantes estrangeiros, usam essas classificações cada vez mais na propaganda.

E O VENCEDOR É...

No exercício da classificação, um jogo justo com regras imparciais para todas as instituições? Basta olhar de perto para as 100 instituições do topo da lista em relação a dois processos conduzidos em 2005, a SJTU e a THES, para ver que esse não é o caso. Existem várias características comuns entre instituições bem classificadas que despertam sérias dúvidas sobre a validade das tabelas internacionais.

A primeira é que as instituições bem-sucedidas em ambas as tabelas se localizam em países onde o inglês é a língua oficial ou a língua de instrução.

A segunda é que a maioria das instituições classificadas entre as 100 melhores nessas tabelas se localizam em países que fazem as classificações nacionais das suas próprias instituições, como os EUA, o Reino Unido, o Canadá, a Austrália, o Japão e a China. É razoável deduzir que a familiaridade com classificações e uma bem desenvolvida capacidade de compilar e reportar dados pode resultar em instituições de ponta aparecendo nas tabelas.

Uma terceira é a capacidade de pesquisa da instituição, com apoio de subsídios e doações e investimento nacional direto ou indireto destinados a gastos com pesquisa e desenvolvimento.

As classificações internacionais claramente favorecem universidades com pesquisa intensiva em detrimento de excelentes instituições que são basicamente de cursos de graduação e até mesmo aquelas classificadas como abrangentes apesar de terem atividades de pesquisa extensiva e uma gama de programas de graduação. Similarmente, o processo favorece instituições privadas de elite. Os países onde as instituições garantem grande parte do seu investimento de recursos privados também se salientam nas classificações internacionais.

As questões salientadas acima trazem indagações sobre a validade do impacto das tabelas de classificação nas políticas nacionais e institucionais, dependendo do valor que os países ou as instituições atribuem nessas classificações.

AS TABELAS DE CLASSIFICAÇÃO MEDEM QUALIDADE?

A correlação entre os indicadores utilizados nas tabelas de classificação e os indicadores de qualidade continua sendo ilusória por diversas razões, principalmente porque não há nenhuma definição comumente aceita sobre qualidade que serviria a todas as instituições, independentemente do seu tipo ou da sua missão.

Uma outra razão é que existe pouca justificação teórica ou empírica para ligar a típica gama de categorias de indicadores usados nas tabelas de classificação – por exemplo, renome, produtividade de pesquisa do corpo docente, experiências e resultados dos estudantes – à qualidade.

Além disso, as metodologias empregadas para gerar uma pontuação agregada e global baseadas em indicadores que têm escalas completamente diferentes são teoricamente falhas, excessivamente simplistas e, “em termos matemáticos... indefensáveis” (Turner, 2005).

Existe também uma preocupação com relação à forma pela qual a pleto de indicadores é escolhida, e se esses indicadores são válidos e confiáveis além de abrangentes em termos de medirem qualidade (Brooks, 2005; Clarke, 2002; Dill e Soo, 2005).

Finalmente, os resultados são com frequência inconsistentes em termos da tentativa de as tabelas de classificação estarem realmente medindo o mesmo construto. Uma outra medida de inconsistência é quanto à produção de classificações nas várias tabelas. Também ajuda comparar os resultados de credenciamento e classificações em países onde os dados estavam disponíveis para esse fim.

PODEM AS CLASSIFICAÇÕES SER USADAS DE FORMA POSITIVA?

- *Em nível governamental: classificações como proxy para os mecanismos de garantia de qualidade*

Em países onde não existem mecanismos estabelecidos de avaliação e credenciamento, as classificações podem ser utilizadas de modo efetivo para monitorar e aperfeiçoar a qualidade. É importante enfatizar que os governos não podem esperar que as universidades e outras instituições de ensino de 3º grau se esforcem para melhorar a qualidade e a relevância dos seus programas

a menos que elas tenham suficiente autonomia para poderem introduzir reformas significativas ao seu conteúdo programático e seu ensino através da sua própria iniciativa, como, por exemplo, tendo acesso a recursos adicionais para apoiar essas reformas, inclusive a capacidade de financiar a contratação de professores e pesquisadores “top de linha” do país ou do exterior é fundamental.

- *Utilização das classificações como instrumento “benchmark”*

Apesar da natureza controversa das classificações, parece haver um desejo permanente por parte das universidades de afirmarem seu nível internacional através da posição à qual elas se agarram nas tabelas. As universidades nas economias emergentes também desejam tornar-se universidades de “nível mundial” e geralmente definem seu objetivo como o de se tornarem reconhecidas entre as melhores universidades do *ranking*.

Os *rankings* são frequentemente utilizados pelas instituições para o estabelecimento de objetivos. Se eles induzem a uma análise retrospectiva do desempenho da universidade, levando a estabelecer objetivos que apoiem as visões institucionais e nacionais, então eles podem ser considerados como tendo um impacto positivo para aperfeiçoamento.

Um dos principais riscos de confiar nos resultados das classificações é quando o exercício se torna uma meta em si em vez de servir como medida de progresso para chegar à qualidade. Seria desvantajoso para as instituições acadêmicas assumir um papel pró-ativo na identificação de indicadores que são verdadeiras medidas de educação de qualidade. Os acadêmicos, afinal, possuem o conhecimento para chegar a conclusões com base em evidências. As instituições também têm um papel com relação a isso: elas precisam assumir a liderança na colaboração com a mídia, os governos e outras agências que fazem as classificações de modo a garantir que a visão de qualidade utilizada para as classificações esteja embasada teoricamente e empiricamente e seja abrangente e mútua entre os mantenedores.

Nas universidades, departamentos e unidades acadêmicas estão na posição ideal para identificar os pares com os quais identificam as referências (*benchmark*) para seu próprio desempenho. Se as instituições querem ser identificadas como tendo alto desempenho, elas também devem ser capazes de oferecer os recursos para suas unidades, a fim de capacitá-las a se equipararem com seus pares mais fortes. Sendo explícitas sobre suas missões, honestas sobre seu desempenho e transparentes com relação à utilização dos seus recursos, suas instituições e unidades acadêmicas podem ser muito mais eficientes

ao difundir o que a mídia popular quer fazer quando irradia as tabelas de classificação.

- *Quando existe pressão pública*

Muitas vezes criticada por empregar artifícios para promover vendas, a imprensa, porém, tem um papel genuinamente pró-ativo na educação, disponibilizando informações relevantes ao público.

Um dos principais méritos das classificações é que elas promovem discussão pública sobre questões críticas que afetam o sistema da ES, frequentemente ignorado por falta de uma perspectiva maior ou pela relutância de se desafiar práticas ou interesses estabelecidos.

CONCLUSÃO: O CAMINHO A SEGUIR

O mundo parece estar obcecado com classificações em todas as áreas. Não surpreende, então, que a educação superior seja atualmente caracterizada por maior competição global por estudantes e que o número de tabelas de classificação das universidades tenha crescido tão rapidamente nos últimos anos. Os governos e o público em geral estão mais preocupados do que nunca com o desempenho relativo das IES, e com alcançar o melhor valor como consumidores de educação.

Muitos analistas consideram as classificações entre países sem sentido, dadas as enormes diferenças de características essenciais entre os sistemas e seus respectivos contextos sociais e culturais.

Independentemente da natureza controversa e deficiências metodológicas, as classificações de universidades se difundiram e não parecem querer desaparecer. Possíveis reações, frente a esse fenômeno em rápida expansão, envolvem ignorar, repudiar ou boicotar qualquer forma de classificação. Uma outra reação, menos extrema, é de buscar analisar e compreender a importância e as limitações das práticas de classificação.

Com base nessa discussão, as seguintes recomendações gerais podem contribuir para tornar as classificações benéficas às instituições, aos governos, estudantes e suas famílias, e o público em geral, conforme era a intenção inicial.

Clareza sobre o que as classificações realmente medem. Apesar das ambiguidades que cercam o construto de qualidade, as organizações, as entidades governamentais ou a mídia que classifica as IES deveriam ser explícitas em relação à sua definição de qualidade e também especificar o que medem e o que não medem, o objetivo da sua classificação e para quem estão classificando. A validade, confiabilidade e abrangência dos indicadores escolhidos podem

ser mais bem discernidos à luz dessa informação e levando em conta o escopo das tarefas acadêmicas e o tipo de instituição sendo avaliado. Além disso, os dados brutos com base em o que eles determinam deveriam estar à disposição de todos, e o processo de cálculo deveria ser transparente para que pudessem ser aferidos de maneira independente.

Utilização de uma gama de indicadores e medidas múltiplas em vez de uma classificação ponderada única. As tabelas de classificação deveriam fazer uso de múltiplos indicadores. Maior ênfase deveria ser dada a indicadores de produção e resultados para garantir que cada dimensão de qualidade está consignada na avaliação. Conjuntos múltiplos de indicadores irão produzir valores múltiplos em vez de um valor único, dessa forma fazendo com que apareçam os pontos fortes e também os fracos. A inconsistência entre resultados de avaliações de diferentes tabelas e a ausência de diferenças significativas entre instituições sugerem que a classificação das instituições como um todo não faz sentido.

Comparação entre programas ou instituições semelhantes. Devido a limitações metodológicas, quanto menor a unidade sendo comparada, mais significativa é a classificação. Classificar programas é, assim, muito mais importante do que classificar instituições. E classificar instituições é absolutamente necessário e deve-se ter muito cuidado ao comparar instituições semelhantes. Isso quer dizer ir além de simplesmente olhar para as instituições que se assemelham em termos de nome, mas ter certeza de que se assemelham também em termos de missão, organização e objetivos dos programas.

Em nível institucional, empregar avaliações de planejamento estratégico e melhoria de qualidade. As IES que buscam nos detalhes de avaliação dados para chegar a objetivos de referência (*benchmarking*), quer no seu país ou no estrangeiro, e a longo prazo, podem usar os resultados para difundir seu pensamento e planejamento estratégicos. As áreas fortes e as fracas podem dessa forma ser identificadas e ações corretivas podem ser definidas.

Em nível governamental, utilização de classificações para promover uma cultura de qualidade. Nos países onde ainda não existe um sistema estabelecido de avaliação e credenciamento, as classificações podem ser utilizadas como *proxies* de qualidade. Para isso, é importante adotar uma metodologia forte; envolver as próprias IES na definição da metodologia é importante a fim de criar um sentido de particularidade e objetivo comum.

Utilização de classificações como um dos instrumentos disponíveis para estudantes, famílias e empregados e para promover debate público. As classificações que contam com múltiplos indicadores em vez de uma única medida ponderada podem oferecer informação de peso sobre seus programas para estudantes em potencial, bem como empresários que buscam egressos com adequada qualificação acadêmica e profissional. Mas em vez de serem consideradas como a única medida de qualidade e/ou relevância, as classificações deveriam vir acompanhadas por informações sobre credenciamento e resultados no mercado de trabalho, dados esses coletados através de pesquisa e rastreamento junto a empresas. Por último, os resultados das tabelas de classificação também servem para gerar um debate nacional sobre as prioridades e políticas estratégicas da educação superior em longo prazo.

7

A GOVERNANÇA DE CREDIBILIDADE

*Mala Singh*¹¹

Investigações e tendências na área de avaliação da educação superior (ES) estão mostrando claramente uma mudança das formas mais suaves de administração da garantia externa de qualidade e em direção ao credenciamento, na qual governos e outros mantenedores externos têm interesse, envolvimento e influência muito maior. Em muitos sistemas de ES, o credenciamento se tornou a forma hegemônica de avaliação.

Esta tendência para credenciamento recebeu enorme impacto por:

- Demandas de mobilidade regional e convergência na ES.
- Maior diversidade de novos tipos de fornecedores e modos de ensino, bem como novos tipos de fornecedores além fronteiras.
- Maior poder de demanda por parte de mantenedores e “consumidores” por informações claras e acessíveis sobre a qualidade da ES.
- Maiores variações de qualidade de ES e a demanda que as acompanha por alguma forma de “padrões mínimos” dentro e além das fronteiras nacionais.

A composição, funções, poderes e parceiros-chave das estruturas de governo pode exigir nova atenção em

um contexto onde os interesses dos mantenedores são mais prementes, onde governos têm uma participação direta nos resultados de credenciamento com relação a tomar decisões sobre financiamento e planejamento em ES, e onde a estratégia que move o credenciamento não é mais apenas relacionada a melhorar a qualidade, mas também tratar de questões de maior credibilidade social do credenciamento. Isso levou à busca por “padrões”, “diretrizes” e “boas práticas” que poderiam ser a base de credibilidade das agências de organização para cooperação e reconhecimento mútuo entre as agências, comparação da conduta de garantia de qualidade e até mesmo reconhecimento formal e oficial de agências de qualidade.

O papel da governança na condução de agências para chegarem a tais padrões e no controle delas provavelmente se tornará um teste das formas mais explícitas de credibilidade exigida por entidades de garantia de qualidade em muitos países.

O desenvolvimento de padrões e diretrizes indica maior formalização de requisitos para operações e desempenho geral dessas agências, que tem como premissa tornar o credenciamento mais confiável e transparente e identificar padrões mínimos e/ou uma plataforma de boas práticas para o trabalho das agências.

DEFININDO O CENÁRIO

A governança de credenciamento captura bem a mescla de poderes, valores, prioridades políticas, exigências dos mantenedores e relações formais e informais a serem geridas dentro de um sistema de credenciamento e que determinam a natureza e os resultados da organização da governança.

Na história da garantia de qualidade, a avaliação de ES e seus subsistemas têm tido especificações, significados e ênfases diversas e em mutação nos diferentes países e regiões, dependendo dos seus objetivos contextuais e objetos escolhidos. As especificações e os significados em mutação têm implicações para as estruturas de governança e suas reinterpretações e exercícios de suas responsabilidades.

Os mandatos, títulos de propriedade e composição dos órgãos de credenciamento são determinantes cruciais das filosofias, abordagens e prioridades de governança. Dada a severidade das consequências de credenciamento em alguns contextos, muito mais está em jogo para os órgãos de governo para garantirem a eficiência e a credibilidade do credenciamento do que onde apenas recomendações de melhorias precisam ser feitas, como em auditorias e avaliações.

Existe mais um desafio para a governança onde os objetos de credenciamento incluem tanto instituições

¹¹ Mala Singh (2007) The governance of accreditation, in GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 2007, Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

quanto programas. Diferentes perfis de especialistas devem ser necessários para as tomadas de decisão dependendo dos objetos de credenciamento, com implicações para o tamanho e as modalidades de trabalho da estrutura de governança.

Entretanto, informações empíricas e literatura analítica sobre governança de garantia de qualidade, e especialmente em relação a credenciamento, são mínimas. São necessárias mais pesquisas qualitativas sobre debates e contestações importantes dentro dos órgãos governamentais e as estratégias e abordagens empregadas para administrar o trabalho e as relações de poder, bem como para equilibrar demandas por vezes conflituosas de mantenedores.

Os padrões e as diretrizes contêm uma variedade de princípios, valores e estipulações internacionais para os trabalhos das agências. Elas podem impactar não apenas as decisões de agências existentes, mas também daquelas que estão em uma fase inicial, já que *benchmarking* internacional e o desenvolvimento da capacidade de garantia de qualidade de organizações internacionais como a UNESCO estão aumentando em muitas regiões do mundo.

O aglomerado de questões de governança deve ser tratado dentro do contexto de duas tendências aparentemente contraditórias relativas aos compromissos e intenções de sistemas nacionais de credenciamento: de um lado, alguns levam em consideração as especificidades de imperativos históricos e relacionados ao contexto para fazer julgamentos; de outro, alguns aceitam uma convergência quase global de discursos, abordagens metodológicas e exigência de critérios para garantir qualidade com base não em contexto, mas em demandas similares de credibilidade e/ou imitação do que é considerado uma “boa” prática em sistemas de avaliação.

As demandas de credibilidade, eficiência e efetividade devem ser tratadas dentro de sistemas de governança de credenciamento, tanto em países onde as especificações estão bem estabelecidas – mas passando por mudanças – quanto naqueles onde tais especificações são novas ou estão apenas surgindo.

DIMENSÕES DE BOA GOVERNANÇA DE CREDENCIAMENTO

Algumas das principais descrições de credibilidade, eficiência e eficácia em governança de credenciamento podem ser agrupadas nas seguintes áreas:

CREDIBILIDADE/TRANSPARÊNCIA

- A concepção, os fundamentos e objetivos do credenciamento devem ser claramente estabelecidos e difundidos.

- A relação entre credenciamento como um instrumento regulador e outros instrumentos orientadores devem estar claros para os mantenedores, assim como a relação entre melhor concordância e qualidade e o peso de cada uma no sistema de credenciamento.
- As políticas e os procedimentos para credenciamento, os critérios para tomadas de decisão, os agentes no processo de tomada de decisões e os passos nesse processo para credenciamento deveriam ser claramente estabelecidos e comunicados aos mantenedores relevantes.
- Informações sobre as atividades e realizações da agência deveriam estar à disposição dos mantenedores e do domínio público na forma de relatórios anuais e outras publicações.
- Informações sobre os resultados de credenciamento deveriam ser de domínio público.
- A equipe da agência deveria garantir a qualidade do seu trabalho que tenham um *ethos* de contínuo aperfeiçoamento em todas as áreas.
- Deveria haver uma revisão regular de políticas e procedimentos de credenciamento, inclusive seu alinhamento com valores e objetivos da ES e da própria agência.
- Os resultados de uma avaliação externa do trabalho da agência deveriam ser de domínio público e gerenciados se necessário.
- As informações sobre serviços prestados aos membros da equipe, suas afiliadas institucionais e organizacionais e suas qualificações deveriam ser de domínio público.

LEGITIMIDADE/CREDIBILIDADE

- A afiliação, o título de propriedade e a hierarquia da agência devem estar claros.
- A equipe deve ser a autoridade final que assina as políticas, os procedimentos e os resultados do credenciamento.
- A conduta dos membros da equipe deve ir além dos objetivos estipulados da agência.
- Devem estar claras a autonomia e a independência que a agência tem dos interesses diretos dos mantenedores.

PARTICIPAÇÃO/REPRESENTAÇÃO

- A direção deve ser composta de uma mistura adequada de participantes com conhecimento e experiência da ES, especialistas internacionais, estudantes, sindicatos de funcionários, governos e mantenedores do mundo empresarial e de outros setores não governamentais e da comunidade.
- Devem ser divulgados os critérios de nomeação para a equipe e as informações sobre quem aponta e quem estipula a duração da convocação.

- Os poderes, as funções e as responsabilidades dos representantes/membros devem estar bem especificados.
- O desenvolvimento e a revisão de políticas devem incluir consultoria e envolvimento de especialistas e mantenedores.

JUSTIÇA

- A equipe deve dar às instituições oportunidade de opinar sobre as recomendações feitas no esboço do credenciamento antes do final do processo. As instituições também devem ter oportunidade de comentar sobre a escolha de membros da equipe com respeito a possíveis conflitos de interesse ou qualquer outra razão pertinente.
- Deve haver um sistema e mecanismos para receber reclamações sobre a agência e para recursos contra as decisões dela.
- Deve haver estratégias e mecanismos que possibilitem que a equipe garanta e supervisione a consistência de processos, resultados e relatórios de credenciamento.
- A equipe deve assegurar que aceita que o treinamento e as instruções dos panelistas e membros de subcomitês incluam diretrizes claras sobre requisitos de justiça e objetividade nos processos e julgamentos de credenciamento.

EFICIÊNCIA E EFICÁCIA

- Deve haver uma equipe que cumpra seu mandato através de planejamento regular, de estabelecimento estratégico de metas, de controle de implantação, de rastreamento de impacto e de engajamento com questões pertinentes ao desenvolvimento que está ocorrendo na ES.
- A equipe não deve se envolver indevidamente com questões operacionais, mas supervisioná-las desenvolvendo, aprovando e controlando as políticas, os sistemas, as regulamentações e os procedimentos de credenciamento.
- A equipe deve garantir que o seu tamanho, o perfil das suas habilidades e a capacidade operacional da agência estejam de acordo com seu mandato e o escopo do seu trabalho.
- A equipe deve garantir que haja suficientes fundos para realizar o trabalho da agência.
- A equipe deve ter políticas e estratégia eficazes de difusão, de comunicação e informações para aumentar o acesso e o entendimento de dados relevantes sobre o credenciamento.

CONDUTA ÉTICA/INTEGRIDADE

- A equipe deve ter políticas oportunas para tratar de conflitos de interesse.

- A equipe deve ter políticas e estratégias para garantir a autonomia e a independência para si e para o trabalho da agência.
- A equipe deve regularmente aprovar e controlar o orçamento, as finanças e os gastos da organização.

PROCESSO DECISÓRIO ESTRATÉGICO

- A equipe deve estar devidamente bem informada sobre tendências globais e nacionais e desenvolvimentos em ES e ser capaz de adaptar os objetivos de credenciamento aos objetivos da ES.
- Os membros da equipe e aqueles do subcomitê devem ter bom conhecimento do sistema de credenciamento da organização, bem como novas tendências em credenciamento.
- A equipe deve garantir que seja mantido um equilíbrio adequado nos julgamentos de credenciamento entre fatores de insumo, processo e produto, dependendo dos requisitos contextuais.
- A equipe deve garantir que formas e níveis adequados de desenvolvimento de capacidades sejam adotados a fim de facilitar que os objetivos de credenciamento sejam atingidos.
- A equipe deve garantir que a agência estabeleça parcerias estratégicas com organizações e agências relevantes tanto nacional quanto internacionalmente.

TRANSFORMAÇÃO/MUDANÇA SOCIAL

- A concepção de credibilidade da qualidade da ES utilizada pela equipe deve ser multidimensional – deve ter como premissa uma concepção de qualidade e de “bem público” que tenha a mesma consideração com questões educacionais e de justiça social como com imperativos econômicos.
- A equipe deve trabalhar com um conceito de qualidade que seja suficientemente abrangente para incluir questões de justiça social juntamente com critérios definidos mais tecnicamente.
- A equipe deve levar em conta a sensibilidade social que instituições e programas dão aos seus julgamentos de credenciamento.

SENSIBILIDADE/INOVAÇÃO

- A equipe deve levar em conta novos desenvolvimentos em ES nas suas políticas e procedimentos de credenciamento.
- A equipe deve fazer balanços periódicos das suas metodologias e abordagens na busca constante por maneiras inovadoras de cumprir a sua responsabilidade de credenciamento.
- A equipe deve garantir medidas oportunas para produzir e difundir pesquisa em ES com base em informações e análises de processos e conclusões

sobre credenciamento; para rastrear o impacto do trabalho da agência; e para tratar de forma apropriada e no momento certo de questões que precisam ser solucionadas.

- A equipe deve garantir que os critérios e os procedimentos que emprega para o credenciamento sejam receptivos e estimulem a diversidade e a inovação nas instituições e nos programas.

CRITÉRIOS RELACIONADOS À GOVERNANÇA E PADRÕES DE SISTEMA DE CREDENCIAMENTO

É importante sabermos se e como sistemas de credenciamento em diferentes contextos de ES deram atenção a especificações de governança. Essa questão pode requerer atenção na forma de critério e padrões para uma governança apropriada e eficaz como base para se chegar à qualidade em níveis de instituição e programa, e também um requisito necessário para se alcançar um *status* de reconhecimento.

Embora existam diferenças na escolha de critérios e seus níveis de priorização nos sistemas de diferentes países, vem como diferenças em relação a requisitos de critérios para instituições e programas parece haver uma convergência em torno de certas áreas em muitos sistemas de credenciamento.

Está claro que, mesmo quando não declarados explicitamente como requisitos, questões de governança, liderança e gerenciamento implicam direta ou indiretamente a garantia de efetiva concordância com muitos critérios de escolhas e decisões. Em alguns sistemas, porém, padrões de governança estão explicitamente incluídos no conjunto de requisitos de critérios contra os quais instituições e programas são avaliados e reconhecidos.

O que também está claro é que sistemas de credenciamento ou incluem critérios e padrões que encaram o funcionamento e as especificações efetivas de governança como uma premissa não articulada para satisfazer todos os requisitos, ou encaram alguns dos requisitos de governança como implícitos ou evidentes, enquanto estipulam outros direta e explicitamente.

Não há dúvida de que mesmo onde critérios de governança não estão estipulados entre os critérios e padrões de credenciamento, conformidade com outros critérios que dizem respeito a questões que vão da realização da missão e dos objetivos das instituições e dos programas, até a alocação de suficientes recursos e o controle de qualidade requer atenção para especificações verossímeis exequíveis e em execução nos níveis adequados.

Entretanto, se assegurar qualidade efetivamente é cada vez mais visto como algo que deve estar ligado

a e ser parte de planejamento institucional estratégico, alocação de recursos de processos e controle de alto nível, então incluir especificações no exame minucioso do credenciamento é quase inevitável. Essa atitude pode, porém, aumentar as preocupações pela intrusão de garantia de qualidade e credenciamento na esfera de autonomia institucional e liberdade acadêmica e devem ser abordados com sensibilidade.

DESAFIOS PARA A GOVERNANÇA DE CREDENCIAMENTO

O envolvimento com o credenciamento não mais se limita a profissionais acadêmicos; conceitos de qualidade vêm sendo ampliados para incluir dimensões sociais e econômicas além de definições acadêmicas; os usos de garantia de qualidade se estenderam além da melhoria de qualidade; e mudanças em modos e locais de provisão requerem a reconceitualização de uma supervisão eficaz.

A provisão transnacional, por exemplo, requer estruturas de governança relacionadas ao credenciamento, especialmente em países que exportam estudantes, para levar em conta como objetivos de credenciamento determinados nacionalmente podem ser alcançados e como padrões determinados nacionalmente podem ser atingidos fora da área nacional de jurisdição da agência de credenciamento. Entretanto, ainda não estamos em um ponto onde prioridades nacionais de credenciamento são uma consideração secundária. Isto significa que órgãos governamentais continuarão a ser desafiados pela necessidade de lidar com objetivos possivelmente divergentes com relação a prioridades acadêmicas, metas nacionais políticas e econômicas, e imperativos transnacionais nos seus sistemas e nos seus resultados de credenciamento.

Um outro desafio para credenciamento diz respeito à maneira pela qual a credibilidade pode se expressar na composição de órgãos dirigentes. A composição, o funcionamento e os canais de comunicação dos órgãos dirigentes influenciam o equilíbrio de poder de forma que poderiam impactar critérios de credenciamento, julgamentos sobre o que constitui observância, e as consequências dos resultados.

Em nível de governança, o poder dos profissionais acadêmicos é agora exercido de forma compartilhada ou se tornando secundário ao dos outros mantenedores. Seu papel dentro das estruturas de credenciamento se torna ainda mais crítico para afirmar a importância de valores educacionais e defender a dimensão de melhoria de qualidade de credenciamento dentro de um conjunto de objetivos expandido e definido mais

socialmente. Efetiva governança em credenciamento pode assim ser descrita como uma mediação em processo de diferentes interesses de mantenedores a fim de produzir resultados educacionais socialmente relevantes.

8

FRAUDE ACADÊMICA, CREDENCIAMENTO E GARANTIA DE QUALIDADE: APRENDENDO COM O PASSADO E DESAFIOS PARA O FUTURO

Jacques Hallak e Muriel Poisson¹²

Três principais tendências afetam a demanda por educação superior (ES) hoje: o crescimento global do número de matrículas, a redistribuição de matrículas entre as regiões e o maior movimento de estudantes entre países. Essas tendências representam importantes desafios para a administração de transparência e credibilidade.

- *Maior competição entre estudantes e instituições*

Essa maior competição entre os estudantes e instituições é hoje um fenômeno mundial. A menos que seja bem controlada, essa pressão aumenta o risco de fraude acadêmica e trapaça por parte dos alunos. Competição na área da pesquisa também pode ter efeitos prejudiciais. Por exemplo, instituições de ensino superior (IES), como produtores de conhecimento, estão agora particularmente suscetíveis ao plágio. Como elas próprias são consumidores de pesquisa, elas também estão mais vulneráveis à manipulação de resultados de pesquisas.

- *A função mais predominante de porteiro de universidades*

O diploma universitário está gradativamente se tornando um pré-requisito para um número cada vez maior de ocupações. Certificação agora é algo indispensável para um número maior de posições de poder, autoridade e prestígio nas sociedades modernas. Isso coloca imensa responsabilidade nas costas das IES e, ao mesmo tempo, abre grandes oportunidades para práticas corruptas. Além disso,

as universidades têm um papel cada vez maior como examinadores. Isto ocorre por diversas razões, em particular em função da expansão da educação e da consequente necessidade de fornecer mecanismos de seleção cada vez mais competitivos, para controlar o acesso a ocupações de alto prestígio. As universidades são vistas como instituições meritocráticas em cuja imparcialidade e avaliação justa podemos confiar. Quando seus mecanismos de teste falham, porém, ou estão sujeitos à corrupção, a imagem das IES fica extremamente enfraquecida.

- *O surgimento de novos fornecedores de ES*

O surgimento de novos fornecedores de ES tem contribuído para a diversificação desse mercado; para que ele funcione com eficiência e justiça, dentro desse contexto, são cruciais informações certificadas sobre o que está sendo oferecido por cada instituição e o verdadeiro valor em termos de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e qualificação. Existe um obstáculo duplo para se chegar a isso, porém: nem todos os mantenedores concordam com a necessidade de credenciamento, e mesmo as entidades e os programas credenciados nem sempre fornecem serviços de qualidade semelhante.

- *A diversificação de mercados de ES*

Avanços em TICs têm assistido no desenvolvimento de novas formas de ensino e demonstrado a possibilidade de incrementar a quantidade e a qualidade do aprendizado. Devido à proliferação de novos programas de 3º grau e de IES, por vezes com grande possibilidade de estarem oferecendo serviços e certificações falsas, existe também a necessidade cada vez maior de certificar os diplomas, os cursos, os treinamentos e as instituições. Essa necessidade está sendo traduzida em maior demanda por garantia de qualidade e credenciamento das instituições e mecanismos de ensino.

- *A demanda por governança profissional da ES*

Apesar dos imponderáveis, é provável que o maior acesso à educação por um segmento cada vez maior da população continue em todo o mundo. À medida que as instituições se tornam maiores e mais complexas, haverá também maior pressão para que haja um nível melhor de administração profissional. Ao mesmo tempo, formas tradicionais de governança serão mais pressionadas para se reformularem uma vez que se tornam ineficientes em instituições maiores e mais burocráticas. Além disso, a demanda por maior transparência e credibilidade na administração de recursos também será maior.

¹² Jacques Hallak and Muriel Poisson (2007) Academic fraud, accreditation and quality assurance: Learning from the past and challenges for the future, in GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

FRAUDE ACADÊMICA E GARANTIA DE QUALIDADE: QUESTÕES-CHAVE

A corrupção ocorre em todos os níveis nas universidades. Ali a má conduta generalizada afeta os exames, a outorga de credenciais acadêmicas, a aquisição de bens e serviços, e a autorização e credenciamento das universidades. Agora também é aceito que fraude acadêmica e práticas corruptas envolvem diversos mantenedores. Entidades encarregadas de garantia de qualidade e credenciamento são suscetíveis à corrupção, o que é ainda mais preocupante. Dentro desse contexto, e dadas a complexidade e a diversidade das tendências descritas acima, é extremamente difícil produzir uma lista abrangente de todas as oportunidades de fraude acadêmica.

FRAUDE ACADÊMICA E CORRUPÇÃO EM FORMAS TRADICIONAIS NA ES

A fraude acadêmica e a corrupção nas formas tradicionais de ES assumem diferentes características, como em acordos entre estudantes e professores ou funcionários. Entretanto, as más práticas estão principalmente nos exames e provas e podem ocorrer antes, durante ou depois da realização. Alguns exemplos são:

ANTES DAS PROVAS

- Dispendiosas aulas particulares aos candidatos como condição para realizarem as provas.
- Vazamento de conteúdos das provas por parte de funcionários.
- Preparação específica sobre os conteúdos de um exame antes da sua realização.

DURANTE AS PROVAS

- Personificação.
- Ingresso de material para “cola”.
- Ajuda externa (uso de celular).
- Plágio.
- Cópia ou conluio entre candidatos.
- Irregularidades durante a realização da prova.
- Designação indevida de candidatos a áreas específicas por parte de funcionários.
- Utilização de *centros-fantasma* (salas fictícias onde os candidatos ficam sem supervisão).
- Compra de exames ou trabalhos de conclusão realizados (“fábricas de trabalhos”).
- Substituição de folhas de respostas.

DEPOIS DAS PROVAS (INGRESSO ÀS UNIVERSIDADES)

- Fraude nas notas.
- Suborno de autoridades acadêmicas responsáveis pelo ingresso e/ou distribuição de bolsas de estudos.

- Falsificação dos arquivos de dados e de folhas de resultados.
- Trocas ilegais de cotas de pagantes e não pagantes.
- Venda de ingresso a estudantes que não se qualificaram.
- Outorga de credenciais falsas ou diplomas falsificados (através de “fábricas de diplomas”, por exemplo).
- *Manipulação de currículos a fim de encontrar emprego ou aumento de salário.*

Muitas dessas práticas também podem ser encontradas na área de pesquisa, de publicações (plágio), fabricação ou falsificação de dados, distorções ou manipulações de resultados de pesquisa, manipulação de estatísticas, atitudes de parcialidade e conflitos de interesses entre revisores e assim por diante.

CORRUPÇÃO NAS NOVAS FORMAS DE ES

Nos últimos anos tem havido enorme progresso na área de TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) que ampliaram o escopo de fraudes na comunidade acadêmica e, ao mesmo tempo, introduziram métodos inovadores de más práticas. A internet, inclusive todas as formas de aprendizagem eletrônica, é indiscutivelmente o principal veículo de práticas fraudulentas. Entre outras coisas, ela facilitou a venda de ensaios, trabalhos de conclusão de curso e falsos diplomas, por vezes até mesmo de instituições de renome.

A explosão de educação transnacional também contribui para o surgimento de oportunidades de fraude, conforme mostram os exemplos abaixo:

ADMINISTRAÇÃO DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS

- Estudantes estrangeiros recebem incentivos financeiros para se matricularem.
- Candidatos recebem falsas esperanças ou promessas de ingresso.
- Candidatos não qualificados são indevidamente obrigados a pagarem diversas taxas.
- Candidatos utilizam identidades falsas para poderem ingressar.
- Agentes educacionais obrigam candidatos a falsificarem documentos que os qualifiquem para ingresso.
- Recrutamento indiscriminado de estudantes estrangeiros a fim de conseguir dinheiro (ou seja, são aceitos falsos diplomas, falta de proficiência linguística, etc).
- Instituições fictícias que não fornecem os serviços que anunciam.
- Diminuição de padrões acadêmicos para os estudantes estrangeiros.

- Permissão para os alunos estrangeiros repetirem os cursos diversas vezes mesmo sem prospecto de serem aprovados.

FRANQUIAS DE CURSOS ESTRANGEIROS

- Funcionários corruptos ganhando dinheiro com a outorga de licenças e franquias, e o recolhimento de taxas/suborno de quem quer franquias.
- Redução do número de reprovações ao aumentarem as notas de alunos fracos ou “fecharem os olhos” para plágio.

CORRUPÇÃO NA GARANTIA DE QUALIDADE E MECANISMOS DE CREDENCIAMENTO

Processos de credenciamento e certificação em todo o mundo estão cada vez mais contaminados pela fraude; algumas das formas específicas incluem:

- Pagamento de suborno para conseguir certificação/credenciamento.
- Distorção na aplicação dos critérios de credenciamento.
- Processos de credenciamento baseados em critérios não transparentes.
- Logro nos procedimentos de credenciamento por parte de fornecedores de ES através de esquemas de franquia ou introdução de cursos em segmentos da educação onde credenciamento não é compulsório.
- Criação de faculdades visando apenas ao lucro através de mentiras sobre o *status* do credenciamento, dessa forma permitindo que seus estudantes fiquem fora dos exames nacionais de licenciamento.
- Outorga falsa de diplomas credenciados por instituições não credenciadas.
- Criação de agências falsas ou fraudulentas de credenciamento (“fábricas de credenciamento”).

DIFERENÇAS BASEADAS EM CONTEXTO

Uma vez que modelos de corrupção podem depender do modelo oportuno, podem surgir diferenças entre os contextos. Deveria, assim, ser feita uma distinção entre os dois modelos para controle de qualidade e credenciamento: aqueles regulados e controlados por entidades centrais governamentais e aqueles não governamentais.

- *Controle de qualidade e credenciamento regulados por entidades governamentais*

Esse modelo prevalece em muitas sociedades. Nesse caso, os mecanismos de controle de qualidade se restringem às atividades educacionais dentro dos limites nacionais e não são se aplicam a todo o território nacional. Além disso, o monopólio exercido pelo poder público e a regular ocorrência de maquinações

por interesses dá a oportunidade para uma série de práticas corruptas.

- *Controle de qualidade credenciamento regulados por entidades não governamentais*

Com o mercado de ES se tornando liberalizado, esse é o modelo atualmente em voga. Em princípio esse modelo oferece baixos riscos de fraude e conflito de interesses entre as entidades encarregadas de credenciamento e os beneficiários desse serviço. Entretanto, separar as entidades encarregadas das IES não trata de outras múltiplas causas de corrupção e fraude acadêmica, assim como de entidades reguladoras e legítimas; o escopo parcial e inconsistente de controle de qualidade e credenciamento que não deixa espaço para administradores fazerem mau uso dos procedimentos; o não cumprimento dos procedimentos de qualidade por parte das IES, assim por diante.

FRAUDE ACADÊMICA E CONTROLE DE QUALIDADE: PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Dada a enorme complexidade dos problemas, a variedade de oportunidades para fraude acadêmica e a importância de fatores contextuais e sociais, as soluções mundialmente aplicáveis não conseguem tratar desses desafios. Cada país e cada instituição devem ser adequadamente diagnosticados e estratégias devem ser identificadas para enfrentar esses desafios. Entretanto, com a experiência que se ganhou mundialmente nessa área, três princípios orientadores que podem ser propostos como estratégias.

- *Princípio 1: políticas de controle de qualidade deveriam contribuir para um círculo virtuoso (e não um círculo vicioso)*

Na maioria dos casos, controle de qualidade apoia o credenciamento e instituições credenciadas estão livres de fraude. Tratando as questões com base no tipo de fornecedor – o que deve ser oferecido, o modo, os meios e a localização do sistema de ensino e os currículos e conteúdos de ensino – especificações internas e externas de controle de qualidade fornecem os elementos-chave para credenciamento e reduzem ou eliminam as oportunidades de fraude acadêmica. Em outras palavras, instituições credenciadas admitem que o controle de qualidade trata-se do combate à fraude acadêmica e contribui para isso. Isso é o *círculo virtuoso*. Sob essas circunstâncias, o controle de qualidade e o credenciamento são essenciais para combater a fraude existente e as novas formas na ES.

Entretanto, um *círculo vicioso* pode ocorrer quando os desafios de controle de qualidade não são

adequadamente tratados e o processo de controle oferece oportunidades de corrupção. Pior do que isso, isso ocorre quando a equipe encarregada desse controle manipula os dados, e o mecanismo de credenciamento se baseia em desonestidade. Uma instituição não credenciada, entretanto, não é necessariamente uma fábrica de diplomas.

- *Princípio 2: políticas sólidas deveriam levar em consideração a grande disseminação dos custos sociais, financeiros e éticos da fraude*

Os custos da fraude são em geral ignorados ou desprezados por mantenedores de ES. Entretanto, a fim de mobilizar as autoridades e o público em geral contra a fraude, é necessário despertar consciência sobre as enormes implicações sociais, financeiras e éticas que ela tem. As diferentes categorias de mantenedores afetados por diferentes tipos de fraudes incluem as seguintes: os clientes honestos que são vítimas de fraude, os empregadores que são vítimas de funcionários desqualificados que usam falsas credenciais, e os cidadãos que subsidiam a ES pagando seus impostos.

Dentro desse contexto, o custo ético da fraude deveria ser levado bem a sério, uma vez que as consequências dela são potencialmente devastadoras.

- *Princípio 3: políticas deveriam ser abrangentes e não visar apenas a fraude acadêmica, mas também a outras práticas corruptas*

Sabe-se que práticas corruptas afetam todos os tipos de gastos. Elas podem ter a forma de mau uso de recursos físicos e humanos e acompanhar a terceirização de atividades. Como em outros níveis de educação, práticas corruptas podem se desenvolver quando mecanismos financeiros oferecem oportunidades para má conduta.

É por isso que autoridades governamentais geralmente regulamentam as operações de IES e exigem frequentes auditorias externas. Ao mesmo tempo, quando reguladores incluem áreas com poder de monopólio, e até mais do que isso, quando conluio de interesses ocorrem nas entidades reguladoras e IES, a corrupção pode se tornar violenta ou até mesmo pandêmica. Os próprios reguladores talvez precisem ser controlados.

ENFRENTANDO OS DESAFIOS: SEIS LINHAS DE AÇÃO

- *Linha 1: regular o mercado com critérios transparentes*

Isso significa que critérios e procedimentos claros de admissão devem ser estabelecidos. Também significa

que diretrizes claras de avaliação e padrões e processos transparentes para controle de qualidade e entidades de credenciamento devem ser desenvolvidos. Naturalmente não se trata apenas de estabelecer critérios e procedimento transparentes, mas também assegurar que eles foram realmente implantados. Mais especificamente, é necessário combater a fraude em exames adotando-se mecanismos de controle autônomos e rigorosos; integrando dispositivos estatísticos para detectar anomalias nos resultados das provas; substituindo provas tradicionais por testes padronizados de aproveitamento com riscos reduzidos de tratamento subjetivo dos resultados. Por exemplo, alguns antigos países soviéticos estabeleceram mecanismos confiáveis e transparentes em exames finais de graduação: a Ucrânia, por exemplo, criou um exame nacional padronizado e o Quirguistão tem sistemas unificados de testes.

- *Linha 2: reduzir o risco de conflitos de interesses*

Um meio eficiente de reduzir o risco de interesses entre agentes encarregados de certificação e credenciamento é criar entidades profissionais autônomas com representação equitativa de mantenedores. Uma outra abordagem importante é separar entidades encarregadas de certificação daquelas de credenciamento. Entretanto, em algumas sociedades, o controle institucional tende a assumir a forma de repressão política. Como resultado, as universidades nestes países se opõem fortemente a entidades externas. O real dilema é que países com falta de controle social podem promover a corrupção exigindo credenciamento e mais credibilidade, enquanto países com tradições democráticas mais sólidas podem limitar a autonomia e desta forma distorcer a atitude de instituições acadêmicas para que sirvam à agenda da opinião pública.

Para ser eficaz, um sistema de credibilidade deveria deixar claros as regras e os procedimentos associados à administração do sistema educacional, fornecer um mecanismo para controlar a obediência a elas, especificar as consequências da não obediência.

- *Linha 3: desenvolver padrões e códigos de prática de integridade acadêmica*

Outro componente importante de uma estratégia para lutar contra a fraude acadêmica é a elaboração e adoção de códigos de conduta profissional, ética tanto para estudantes quanto para professores. Mais especificamente, em um contexto de internacionalização e, até mais, de globalização da ES, diretrizes e códigos de prática especiais soam necessários para recrutar e apoiar estudantes estrangeiros.

- *Linha 4: utilizar instrumentos mais eficazes e transparentes de administração*

Instrumentos mais eficazes e transparentes de administração são necessários tanto para tradicionais e as novas formas de ES, bem como para os mecanismos e entidades encarregadas de controle de qualidade e credenciamento. O uso mais sistemático TICs, por exemplo, oferece o potencial de detectar fraudes, conferir plágio, e aumentar os custos de práticas corruptas em processos de exames e no ingresso no mercado de trabalho para egressos das IES.

- *Linha 5: facilitar acesso público às informações*

Sistemas de informação confiáveis e fáceis de usar são necessários na ES e nas instituições que credenciam. No contexto de internacionalização e de globalização da ES, o acesso aos bancos de dados internacionais para referências sobre IES credenciadas e cursos deve ser facilitado. Além disso, informações sobre credibilidade, qualidade e padrões deveriam ser disponibilizadas para candidatos interessados em cursos no estrangeiro. Finalmente, poderiam ser criados sistemas que penalizassem instituições que fornecem informações duvidosas.

- *Linha 6: criar e usar indicadores de percepção ou “bandeiras vermelhas”*

Esses indicadores poderiam ajudar vários mantenedores com diferentes níveis de responsabilidade, incluindo instituições de credenciamento, entidades encarregadas de controle de qualidade, reitores de universidades, chefes departamentais, acadêmicos, administradores de empresa de treinamento eletrônico, agências financiadoras e patrocinadoras, estudantes e empregadores de egressos da ES.

FUTURAS TENDÊNCIAS, LIÇÕES APRENDIDAS E CONCLUSÕES

O contínuo crescimento da demanda por serviços de ES, juntamente com as várias agências envolvidas no mercado, pode sustentar a pressão de mais práticas distorcidas. Felizmente, como consequência direta, está ao mesmo tempo surgindo uma tendência para maior transparência, credibilidade e senso ético. Ao mesmo tempo, recentes tendências mostram que a natureza da certificação e do credenciamento está mudando. Está sendo dada maior ênfase aos resultados e habilidades obtidas pelos estudantes do que aos

processos ou meios envolvidos. Nesse contexto, a noção de “credibilidade” de credenciar instituições e dos sistemas do controle de qualidade pode mudar e pode haver um movimento significativo em direção à transparência.

Além disso, tendências de ação complementar já estão tratando do desafio de adaptar mecanismos existentes de controle de qualidade e credenciamento ao desenvolvimento e à diversificação da demanda. De acordo com o princípio de subsidiariedade, espere-se a criação progressiva de uma grande quantidade de mecanismos e entidades com diferentes graus de responsabilidade por certificação, em diferentes níveis.

Observadores dizem que um sistema internacional abrangente de controle de qualidade não pode ser criado em um futuro próximo para substituir as políticas e os procedimentos nacionais em virtude da inércia, da resistência nacional e dificuldades práticas de impor coordenação e regras com fornecedores tão diferenciados. Ao mesmo tempo, alguns argumentos sugerem que em função da globalização, é provável que forte pressão estimule a concentração de “fornecedores de ES do mercado”.

Isso pode ter importantes consequências para as questões de transparência e credibilidade. Na verdade, dependendo do seguimento do setor de ES, as oportunidades de corrupção podem continuar sendo muitas ou crescerem no futuro – da mesma forma que a necessidade de tratar delas.

9

EDUCAÇÃO SUPERIOR ATRAVÉS DAS FRONTEIRAS: QUESTÕES E IMPLICAÇÕES PARA GARANTIA DE QUALIDADE E CREDENCIAMENTO

Jane Knight¹³

Internacionalização é uma das forças que está tendo um profundo efeito na educação superior (ES). Um dos elementos-chave da internacionalização é a mobilidade acadêmica/educação além fronteiras. Enquanto a mobilidade internacional dos estudantes e estudiosos representa formas duradouras de mobilidade acadêmica, foi somente nas últimas duas décadas que ela tem sido enfatizada em programas educacionais, em IES e em novos fornecedores comerciais.

O aumento e as mudanças de programas desse tipo e de mobilidade de fornecedores são notáveis. Existem dois tipos de fornecedores, novas parcerias

¹³ Jane Knight (2007) Cross-border higher education: Issues and implications for quality assurance and accreditation, in GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 2007, Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

de colaboração, novos modos de ensino e novos tipos de certificados e qualificações que estão sendo outorgados.

NOVOS DESENVOLVIMENTOS EM EDUCAÇÃO ALÉM FRONTEIRAS

Existe uma série falta de dados sólidos sobre o volume e o tipo de programas além fronteiras e fornecedores. As instituições e os sistemas nacionais de educação têm feito grande esforço para reunir dados confiáveis sobre mobilidade estudantil, mas foi apenas nos últimos cinco anos que os países e as organizações internacionais começaram a rastrear mobilidade de programas e fornecedores. A escassez de informação sobre esses programas cria um ambiente negativo de especulação, confusão e frequentes desinformações. Isso pode ter consequências negativas em relação à confiança que as pessoas colocam na qualidade e segurança do ensino além fronteiras, e impede a necessária análise para sustentar uma política sólida e estruturas reguladoras, especialmente com fins a credenciamento.

Durante esse período, um redemoinho de novos tipos de parcerias se desenvolveu através de franquias, fusões e articulações entre IES estrangeiras/locais e empresas privadas. Os países hospedeiros aprenderam muito dos seus parceiros estrangeiros e têm atualmente uma atitude muito mais pró-ativa e estratégica ao exportar seus programas e seus fornecedores.

A Austrália lidera em termos de dados abrangentes e atualizados. Isto é definitivamente um passo adiante, mas o que se precisa com urgência é de um conjunto internacionalmente aceito de definições e indicadores que auxiliem na coleta de dados relacionados a estes programas e fornecedores.

DIVERSIDADE DE TIPOS DE FORNECEDORES

A maior demanda em todo mundo por ES resultou em uma diversidade de fornecedores de educação além das fronteiras nacionais. Os fornecedores são classificados em duas categorias: (1) IES tradicionais e (2) “fornecedores novos ou alternativos”, os quais enfocam basicamente ensino e prestação de serviços educacionais, em geral com fins lucrativos.

Na educação além fronteiras, o reconhecimento/registro é crítico para garantir a legitimidade da instituição e as qualificações que oferece. As universidades mais tradicionais são instituições *bona fide* que seguem regulamentos domésticos e estrangeiros. Entretanto, tem havido também um aumento de fornecedores desonestos ou de baixa qualidade que não

são reconhecidos por entidades de credenciamento/licenciamento nem nos países que mandam nem nos que recebem estudantes. “Fornecedores desonestos” muitas vezes recebem credenciamento de grupos ou agências que vendem esse tipo de serviço, enquanto elas vendem diplomas pela internet com base em “experiência de vida” e não oferecem nenhum programa de ensino.

NOVOS MODOS E MODELOS DE ENSINO

PROGRAMAS QUE ESTÃO ATRAVESSANDO FRONTEIRAS

A mobilidade de programas além fronteiras pode ser descrita como um movimento de educação individual/cursos de treinamento e programas no estrangeiro através de modelos presenciais ou a distância ou uma combinação dos dois. Créditos para a qualificação podem ser dados pelo fornecedor no país do estrangeiro por um parceiro doméstico afiliado ou em conjunto. Os diferentes tipos de programas além fronteiras são os seguintes:

- Franquias
- *Twinning*
- Titulação dupla
- Articulação
- Validação
- Virtual/a distância

Está claro que o fator-chave de mobilidade de programa é *quem* dá os créditos do curso ou a credencial final para o programa à medida que prolifera a mobilidade de programas, haverá sem dúvidas outras mudanças nas estruturas reguladoras nacionais, regionais e até mesmo internacionais. É extremamente importante que a qualificação seja reconhecida para emprego ou mais estudos no país hospedeiro e também em outros países. A legitimidade e o reconhecimento da qualificação, em casa e no estrangeiro, são questões fundamentais ainda a serem resolvidas.

Dado que diversos modos de mobilidade envolvem parcerias, há questões sobre quem possui os direitos de propriedade intelectual do planejamento do curso e dos materiais. Enquanto o movimento de programas além fronteiras vêm ocorrendo há muitos anos, está claro que os novos tipos de fornecedores, parcerias e qualificações de ensino e titulação estão desafiando políticas nacionais e internacionais e estruturas reguladoras, especialmente em termos de credenciamento.

FORNECEDORES (INSTITUIÇÕES E COMPANHIAS) ALÉM FRONTEIRAS

A mobilidade de fornecedores pode ser descrita como o movimento físico ou virtual de um fornecedor de

educação do outro lado de uma fronteira nacional para oferecer programas de educação/treinamento e/ou serviços a estudantes e outros clientes. A diferença entre mobilidade de programa e fornecedor está dentro do escopo e da escala em termos dos programas/serviços oferecidos e da presença local do fornecedor estrangeiro.

Diferentes tipos de mobilidade de fornecedor além fronteiras são:

- Campus secundário
- Instituição independente
- Aquisição/fusão
- Centro de estudo/de ensino
- Afiliado/rede

CONTROLE DE QUALIDADE E QUESTÕES DE CREDENCIAMENTO E IMPLICAÇÕES

REGISTRO DE FORNECEDORES ALÉM FRONTEIRAS EM PAÍSES HOSPEDEIROS

Muitos países não têm sistemas reguladores instalados para registrar os fornecedores estrangeiros. Entre as razões para isso incluem-se falta de capacidade ou vontade política. Seus fornecedores estrangeiros não estão registrados ou não são reconhecidos, é difícil monitorar seu desempenho. Se uma instituição/fornecedor não está registrada como parte de um sistema nacional, a prática comum é que estruturas reguladoras de qualidade ou credenciamento não sejam aplicadas. Essa é a situação em muitos países no mundo e, assim, fornecedores estrangeiros (tanto *bona fide* quanto desonestos) não precisam seguir as regras nacionais dos países hospedeiros.

Com frequência existem acordos bilaterais culturais/acadêmicos para facilitar e monitorar a presença estrangeira de fornecedores de educação. Entretanto, o fato de serviços de educação serem agora parte de acordos comerciais bilaterais e multilaterais coloca novas regulamentações e questões. Uma questão-chave que os governos nacionais enfrentam, bem como as organizações internacionais, é até que ponto a introdução de nova regulamentação nacional pra licenciar, reconhecer ou credenciar fornecedores estrangeiros será interpretada como barreiras ao comércio, necessitando modificações para acompanhar as novas políticas comerciais. Em resumo, a questão de regular e licenciar fornecedores de educação além fronteiras precisa receber mais atenção de políticos nacionais da área da educação.

CONTROLE DE QUALIDADE E CREDENCIAMENTO DE EDUCAÇÃO ALÉM FRONTEIRAS

Deve ser notado que na última década foi dado mais importância a controle de qualidade e credenciamento

em níveis institucionais e nacionais. O crescimento da educação além fronteiras oferecido por instituições tradicionais e novos fornecedores privados introduziu um novo desafio (e uma lacuna) na área de credenciamento. Historicamente, agências nacionais de controle de qualidade não dirigiram seus esforços à avaliação de qualidade de programas importados e exportados, como algumas notáveis exceções. A questão-chave que agora o setor enfrenta é de como lidar com o aumento de educação além fronteira oferecido por IES tradicionais e, mais importante ainda, os novos fornecedores privados que não são normalmente parte do credenciamento nacional e dos esquemas do controle de qualidade.

À medida que a discussão prossegue, será de importância estratégica e substantiva reconhecer os papéis e as responsabilidades de todos aqueles envolvidos em credenciamento e controle de qualidade. Será muito arriscado se fornecedores desonestos ou qualificações fraudulentas se aliarem à educação além fronteiras. Será importante trabalhar de forma colaborativa e complementar pra construir um sistema que garanta a qualidade e a integridade da educação além fronteira e mantenha a confiança que a sociedade tem na sua ES.

DIVERSIDADE E COMERCIALIZAÇÃO DE ENTIDADES DE CREDENCIAMENTO

Maior consciência da necessidade por controle de qualidade e/ou credenciamento levou a diversos novos desenvolvimentos em credenciamento, alguns dos quais auxiliando na tarefa de reconhecimento doméstico e internacional de qualificações, enquanto outros apenas servindo para prejudicar e complicar o assunto.

Forças do mercado estão fortalecendo o perfil e a reputação de instituições/fornecedores e seus cursos. O desejo pelo status de credenciamento está levando à comercialização do campo de controle de qualidade/credenciamento, à medida que programas e fornecedores se esforçam para obter tantos “galardões” de credenciamento quanto possível a fim de aumentar sua competitividade e legitimidade percebida internacionalmente. O desafio é como distinguir entre entidades de credenciamento honestas e desonestas, especialmente quando nem elas nem o fornecedor além fronteiras têm base nacional ou são reconhecidos como parte do sistema nacional de ES.

Ao mesmo tempo, existem redes de instituições e novas organizações que são automeadas e se engajam no credenciamento de seus membros. Esses são desenvolvimentos positivos se vistos através da lente de melhorar a qualidade da oferta acadêmica. Entretanto, existe alguma preocupação de que elas não sejam totalmente objetivas nas suas avaliações

e possam estar mais interessadas em gerar renda do que em melhorar a qualidade. É particularmente preocupante para a provisão além fronteiras uma vez que a atenção aos objetivos políticos nacionais e a orientação cultural são frequentemente negligenciadas.

Outro desenvolvimento que preocupa é o número crescente de fábricas de credenciamento. Essas organizações não são nem reconhecidas nem legítimas, e elas de certa forma “vendem” credenciamento sem qualquer avaliação independente. Diferentes mantenedores educacionais, especialmente estudantes, empregadores e o público, precisam ter ciência destas fábricas de credenciamento (e de diplomas), que são frequentemente não mais do que um endereço na web e, conseqüentemente, fora da jurisdição de sistemas reguladores nacionais.

Devido ao aumento de entidades autoapontadas e de fábricas de credenciamento, a criação de um registro de entidades honestas de credenciamento talvez seja o passo seguinte a ser dado. Não basta mais ter fornecedores reconhecidos de ES relacionados no banco de dados; agora é importante que haja um registro de entidades aprovadas de credenciamento.

O setor da educação tem pontos de vistas confusos sobre a adequação na criação de padrões de qualidade para a educação por quem trabalha fora do setor; alguns veem nisso um mérito, outros veem problemas. Ao mesmo tempo existem opiniões divergentes sobre a conveniência e o valor de quaisquer padrões ou critérios internacionais de credenciamento, uma vez que isso poderia justificar a soberania de sistemas em nível nacional ou contribuir para a padronização sem necessariamente melhorar os padrões de qualidade. Essa questão é complexa e envolve muitos atores e mantenedores.

Também é importante reconhecer que existe grande mobilidade além fronteiras de estudantes, professores e programas através de iniciativas não comerciais. Conseqüentemente, o comércio internacional de serviços de educação não é o único fator que torna imperativo o tratamento de reconhecimento de qualidade e credenciamento internacionais.

RECONHECIMENTO DE QUALIFICAÇÕES

A credibilidade de programas e qualificações de ES é extremamente importante para estudantes, seus empregadores, o público em geral e, naturalmente, a própria comunidade acadêmica. É crítico que as qualificações dadas por fornecedores além fronteiras sejam legítimas e serão reconhecidas para emprego ou outros estudos em casa ou no estrangeiro. Esse é um importante desafio que o setor da ES internacional e nacional enfrenta à luz dos novos fornecedores e programas além fronteiras.

A UNESCO há tempos reconheceu a necessidade de um sistema internacional que facilite e assegure o reconhecimento de qualificações acadêmicas e profissionais. Atualmente se discute como essas convenções da UNESCO deveriam ser utilizadas como instrumentos para complementar acordos comerciais e garantir aos estudantes, empregadores e o público que existem sistemas instituídos para reconhecer qualificações acadêmicas e profissionais.

NOVAS INICIATIVAS NACIONAIS, REGIONAIS E INTERNACIONAIS PARA CREDENCIAMENTO E CONTROLE DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ALÉM FRONTEIRAS

CÓDIGOS DE CONDUTA EM PRÁTICA

Códigos de conduta para a educação além fronteiras/transnacional foram criados por diversas associações nacionais de universidades, agências de qualidade e departamentos governamentais. Eles são geralmente um conjunto de princípios para guiar a prática de oferecer programas além fronteiras e para a criação de parceiras com fornecedores estrangeiros. Eles se destinam a IES públicas e privadas, mas também são relevantes para outros fornecedores não tradicionais. Os códigos diferem em conteúdo e perspectiva; entretanto, eles se assemelham em espírito e objetivo, que é garantir qualidade na educação além fronteiras. Estes códigos não são uma imposição; eles servem especificamente como diretrizes.

CONTROLE DE QUALIDADE E ESTRUTURAS REGULADORAS DE CREDENCIAMENTO PODEM AJUDAR A MINIMIZAR RISCOS E MAXIMIZAR BENEFÍCIOS

• *Para países exportadores*

A razão principal é garantir que alunos e instituições parceiras do estrangeiro estejam protegidos de fornecedores de baixa qualidade e desonestos, que tenham uma experiência educacional relevante e de alta qualidade, e que sua qualificação seja reconhecida para fins de maiores estudo ou emprego.

Os países exportadores não podem se permitir colocar em risco sua reputação doméstica e internacional fornecendo programas de baixa qualidade acadêmica em outro país ou tendo programas acadêmicos cancelados antes de todos os estudantes completarem seus estudos. Uma outra razão mais macroeconômica que conduz investimento no país e o interesse em educação além fronteiras é a oportunidade que oferece para alianças estratégicas de ordem política, econômica e tecnológica.

- *Para países hospedeiros*

Riscos podem incluir um aumento de fornecedores de baixa qualidade ou desonestos, fornecimento estrangeiro insustentável de ES caso as margens de lucros forem baixas, qualificações estrangeiras que não são reconhecidas nem por empregadores domésticos nem para estudos avançados, elitismo em termos daqueles que podem pagar por educação além fronteiras e uso excessivo do inglês como língua de instrução. Consequentemente, é fundamental que os países hospedeiros sejam claros quanto aos seus objetivos e benefícios esperados dessa educação e que os processos de registro, do controle de qualidade e do credenciamento estejam instalados para garantir a alta qualidade que contribuirá com os objetivos de políticas nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento em volume, escopo e dimensões da educação além fronteiras tem o potencial de oferecer maior acesso e promover a inovação e a sensibilidade da ES, mas também traz novos desafios e consequências inesperadas. É verdade que fornecedores não reconhecidos e desonestos do exterior são ativos; que muito do mais recente fornecimento de educação além fronteiras é conduzido por interesses e ganhos comerciais; e que mecanismos para reconhecer qualificações e garantir a qualidade do curso/programa acadêmico ainda não foram efetivados em muitos países. É importante reconhecer o enorme potencial da educação além fronteira, mas não às custas da qualidade e integridade acadêmica.

10

ESPAÇO INTERNACIONAL DE CREDENCIAMENTO

Judith S. Eaton¹⁴

COMO DEFINIR “CREDENCIAMENTO”, “CONTROLE DE QUALIDADE” E “MELHORIA DE QUALIDADE”?

Credenciamento, controle de qualidade e melhoria de qualidade se referem a *processos* através dos quais ficamos sabendo sobre o desempenho, a eficiência e as realizações das instituições de educação superior

(IES). Esses processos são complexos e conduzidos de várias maneiras.

POR QUE PRECISAMOS CRIAR UM ESPAÇO INTERNACIONAL DE CREDENCIAMENTO?

A maior demanda por educação superior (ES) e a expansão da capacidade de ES em todo o mundo geraram enorme preocupação pela qualidade acadêmica. Como resultado, tornaram-se essenciais mais investimentos em credenciamento, controle e melhoria de qualidade.

Em nível internacional, a mobilidade dos estudantes além fronteiras está cada vez maior e corporações multinacionais empregam um número cada vez maior de indivíduos de outros países. Assim como a ES se torna universal e internacional, assim deve ser com o credenciamento.

QUEM SÃO OS PRINCIPAIS ATORES EM UM ESPAÇO DE CREDENCIAMENTO INTERNACIONAL?

- IES
- Entidades de credenciamento e controle de qualidade
- Governos nacionais
- Entidades profissionais
- Entidades estudantis
- Multinacionais

O QUE FOI FEITO ATÉ HOJE PARA SE CRIAR UM ESPAÇO INTERNACIONAL DE CREDENCIAMENTO?

Durante os últimos 15 anos, os principais atores em credenciamento fizeram muito para chamar atenção para a necessidade de capacidade de credenciamento em um ambiente internacional. Eles desenvolveram muitas das práticas eficazes de credenciamento atualmente em uso em diferentes países; estabeleceram um diálogo internacional em curso; estimularam iniciativas regionais e empreendimentos internacionais onde adequado; e apoiaram pesquisa em práticas de credenciamento e controle de qualidade. Eles também fizeram progredir consideravelmente a dimensão de qualidade da universalização e internacionalização da ES.

AS PRINCIPAIS QUESTÕES ATUAIS QUE ENVOLVEM UM ESPAÇO DE CREDENCIAMENTO UNIVERSAL

Quatro importantes questões surgiram no tratamento do espaço internacional de credenciamento, o qual está a serviço de:

¹⁴ Judith S. Eaton (2007) An international accreditation space, in GUNI (Ed.). *Higher Education in the World 2007, Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

1. Acesso e mobilidade estudantil

Maior mobilidade internacional significa que os estudantes precisam de informações fidedignas sobre a qualidade de instituições de diversos países, inclusive informações referentes ao reconhecimento de qualificações e transferência de créditos.

2. Transparência e credibilidade para qualidade

Troca de informações é um desafio fundamental para controle de qualidade e credenciamento. A linguagem da ES e do credenciamento está historicamente ligada ao país.

3. Crescimento da tecnologia e aprendizado a distância

O aprendizado a distância tem desafiado a autoridade governamental nacional com relação à ES e expandido de modo significativa a ES privada (especialmente aquela oferecida pelo setor que visa ao lucro). O aprendizado a distância também oferece oportunidades para fornecedores dúbios tanto de ES como de credenciamentos – fábricas de diplomas e de credenciamento.

4. O papel do mercado em ES, inclusive o setor que visa ao lucro

A questão aqui é sobre o papel que o mercado deveria desempenhar com relação à qualidade de ES, e a responsabilidade que isso coloca sobre um espaço internacional de credenciamento.

O principal argumento com relação a contar com o mercado é que a competição por estudantes irá promover qualidade desde que a arena deste comércio seja justa e equânime. O argumento contra contar com o mercado para maior qualidade é que ele sozinho não irá apoiar atividades “não comerciais”, tais como o papel da ES para atender ao interesse público.

CARACTERÍSTICAS PREMENTES DE UM ESPAÇO INTERNACIONAL DE CREDENCIAMENTO

Essa configuração de pano de fundo, atores e questões relacionadas a um espaço internacional de credenciamento vem com frequência acompanhada de uma discussão das características que se deseja dele. Três delas são mencionadas com frequência. O espaço precisa:

- *Sustentar a confiança na qualidade da ES*

Isso significa dar aos estudantes que buscam ES no exterior sinais confiáveis sobre a legitimidade das IES e o valor de uma experiência em ES.

- *Estimular a convergência de expectativas sobre qualidade*

A questão aqui é não padronizar as expectativas de qualidade, mas estabelecer uma gama de qualidade aceitável, dados os vários tipos de instituições e estudantes nos diferentes países. A questão é estabelecer legitimidade e não uniformidade.

- *Assegurar que a ES em um contexto internacional sirva o bem público*

Uma das principais características da ES nos países é seu longo e bem-sucedido serviço pelo bem público. O credenciamento tradicionalmente reforça esse compromisso. Similarmente um espaço internacional de credenciamento precisa estimular o compromisso com o bem público internacional.

MODELOS PARA UM ESPAÇO INTERNACIONAL DE CREDENCIAMENTO: TRATANDO DAS QUESTÕES E SUSTENTANDO AS CARACTERÍSTICAS DESEJADAS

Cinco modelos são apresentados aqui para mostrar modos alternativos de pensar sobre a administração de um espaço internacional de credenciamento. Todas as cinco configurações conseguem tratar das questões acima e das características desejadas. Cada configuração atende às questões atuais de forma um pouco diferente. Esses modelos dão origem a outras questões sobre coordenação e expectativas compartilhadas de qualidade.

UM MODELO INTERNACIONAL

Em um modelo internacional, organizações multinacionais comprometidas com uma abordagem uniforme da qualidade acadêmica podem conduzir um espaço internacional de credenciamento. Responsabilidade e autoridade seriam outorgadas em nível internacional, caracterizadas por comprometimento por um único conjunto de padrões de credenciamento e uma única lista de IES credenciadas. Os padrões tomariam o lugar dos julgamentos nacionais, regionais ou institucionais sobre qualidade.

UM MODELO COM BASE NACIONAL

Em um modelo com base nacional, países trabalhando juntos podem conduzir um espaço nacional de credenciamento. Isso pode ser feito confiando em acordos entre países individualmente e outros, talvez informais, acordos sobre expectativas compartilhadas de qualidade. O modelo com base nacional difere do modelo internacional porque conta com acordos sobre uma variedade de padrões nacionais de qualidade – em contraste com os padrões uniformes da abordagem internacional.

UM MODELO REGIONAL DE ENTIDADES DE CREDENCIAMENTO

Em um modelo regional, acordos voluntários entre agências de controle de qualidade ou credenciamento conduziriam o espaço internacional de credenciamento. Esses acordos poderiam ser baseados em proximidade geográfica. Algum tipo de entidade coordenadora poderia também ser necessário aqui.

UM MODELO INSTITUCIONAL

Em um modelo institucional, faculdades e universidades teriam a responsabilidade e autoridade de um espaço internacional de credenciamento. De muitas formas, esse modelo se aproxima mais de perto à continuação da atual prática de controle de qualidade, especialmente nos Estados Unidos. As instituições buscariam meios de trabalhar em conjunto, talvez através das suas associações ou da criação de entidades de credenciamento ou outros arranjos colegiados.

UM MODELO DE MERCADO

Em um modelo de mercado, a responsabilidade e a autoridade de administrar um espaço internacional de credenciamento poderiam estar em acordos comerciais. Seria como se as atuais negociações do GATS dirigissem um espaço desses. Aqui o credenciamento seria governado pelas decisões do GATS relacionadas à regulamentação do intercâmbio de pessoas, instituições, programas e serviços entre países. A competição entre os fornecedores de ES guiaria a qualidade e viria acompanhada por regulamentação para garantir proteção do consumidor. Instituições de baixa qualidade não poderiam competir e cairiam fora.

E AGORA, O QUE FAZER?

Em primeiro lugar, é improvável que qualquer dos modelos descritos anteriormente prevalecesse por si só. Em segundo, essa é apenas uma pequena seleção daqueles que poderiam ser criados para administrar esse espaço. Em terceiro, quaisquer modelos que pudessem ser criados oferecem tanto vantagens quanto desvantagens com relações às atuais questões e características desejadas de um espaço internacional de credenciamento.

Por exemplo, o modelo internacional provavelmente produziria a maior uniformidade em termos de qualidade; entretanto, o modelo limita a capacidade de instituições de reagirem de forma criativa às questões, uma vez que todas as instituições estão sujeitas aos mesmos padrões de credenciamento. Tanto os modelos regionais e com base nacional são menos centralizados e exigem algum tipo de coordenação na tomada

de decisões e nos padrões. O modelo institucional oferece a melhor oportunidade de diversidade institucional, mas limita a uniformidade. O modelo de mercado questiona se um espaço internacional de credenciamento pode efetivamente servir o bem público.

Os vários modelos ilustram maneiras alternativas de administrar um espaço internacional de credenciamento. O que podemos ver no futuro são elementos de todos esses modelos simultaneamente engajados nesta administração. Os modelos também ressaltam considerações adicionais que precisam ser tratadas:

- Não existe uma língua comum de credenciamento e controle de qualidade. Precisamos fazer um acordo sobre os conceitos e os termos básicos.
- Existe muita discussão sobre as três características desejadas de um espaço internacional de credenciamento. Entretanto, ainda precisamos chegar a um consenso mais formal de que essas características constituem um fundamento de valores para esse espaço.
- O espaço internacional de credenciamento ainda não é uma comunidade completamente formada e autoconsciente, algo que é reconhecido e estimula um senso de identidade entre os autores principais.
- As “principais questões atuais” que precisam ser tratadas mudarão com o tempo. Precisamos de mecanismos para enfatizar a mudança, que identifiquem e atuem com relação às questões que estão surgindo.

Um espaço internacional de credenciamento está lentamente surgindo a partir do trabalho dos principais agentes em credenciamento, controle e melhoria de qualidade. Precisamos discutir mais sobre equilibrar uniformidade e diversidade, manter padrões, desenvolver uma comunidade e valores compartilhados e antecipar a mudança. Há muito trabalho a ser feito.

REFERÊNCIAS

- Bergan, S. (Ed.) (2003), *Recognition Issues in the Bologna Process*, Council of Europe, Strasbourg, France.
- Brooks, R. L. (2005). Measuring University Quality. *Review of Higher Education*, 29(1), pp. 1-22. (Read online, no page numbers available)
- Castells, M. (1996) *The Rise of the Network Society*. Oxford, Blackwell.
- Central Office of Information (1966) *Universities Overseas: The British Contribution*. London, BIS.
- Clarke, M. (2002). Some guidelines for academic quality rankings. *Higher Education in Europe*, XXVII(4), pp. 443-459.

- Clarke, M. (July 2005). Quality assessment lessons from Australia and New Zealand. *Higher Education in Europe*, 30(2), pp. 183-198.
- Cuban, L. (2000) History of Business Influence on Public Schooling in the 20th Century. Paper presented at the International Symposium on 'Economy, Education and Democracy' at Ascona, Switzerland, September: University of Zurich, mimeo.
- Dill, D. and Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education*, 49, pp. 495-533.
- Eccles, C. (2002). The use of university rankings in the United Kingdom, *Higher Education in Europe*, 27(4), pp. 423-432.
- Ertl, H. (2006) Personal communication, Oxford, May, mimeo.
- Gola, M.M. (2003) Premises to Accreditation: A Minimum Set of Accreditation Requirements, in: Accreditation Models in Higher Education Experiences and Perspectives, in *ENQA Workshop Reports 3, European Network for Quality Assurance in Higher Education*, Helsinki. pp. 25-31.
- Harvey, Lee (2004) The Power of Accreditation: Views of Academics, in: Accreditation Models in Higher Education Experiences and Perspectives, in *ENQA Workshop Reports 3*, Helsinki, Finland.
- Hernes, G. (2005) Successful creature or endangered species? Introduction to the IIEP Policy Forum, June 2005, Paris.
- Hernes, Gudmund and Martin, Michaela (2005) *Policy Rationales and Organization and Methodological Options in Accreditation: Findings from an IIEP Research Project*, Policy Forum on Accreditation and the Global Higher Education Market held at the IIEP, Paris, 13-14 June 2005 (9 pp.).
- Hodges, Shannon (2002). Authentic values and ersatz standards: Making sense of college rankings. *Academe*, 88(6), pp. 33-35.
- Provan, D. and Abercromby, K. (December 2000) CHEMS Paper No. 30. University league tables and rankings: A critical analysis.
- Turner, D.R. (September 2005) Benchmarking in universities: league tables revisited. *Oxford Review of Education*, 31(3), 353-371.
- UNESCO (2004) *Higher Education in a Globalized Society*, UNESCO Position Paper ED-2004/WS/33, Paris, France.
- Usher, A. and Savino, M. (January 2006) *A world of difference: A global survey of university league tables*. Education Policy Institute: Canadian Education Report Series.
- Vlasceanu, L., Grunberg, L, Parlea, D, (2004) Quality assurance and accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions, in UNESCO-CEPES *Papers on Higher Education*, Bucharest, Romania.
- World Bank (2002), *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, Washington, D.C., U.S.A.
- Young, K. (ed.) (1983) *Understanding Accreditation*, Jossey Bass Publishing.

IV.2 PERSPECTIVAS REGIONAIS

INTRODUÇÃO

Este trabalho examina o que está em jogo em credenciamento e garantia de qualidade nas várias regiões pelo mundo e resume as principais ideias das percepções regionais do Relatório original. Os autores são: Peter Okebukola e Juma Shabani (África subsaariana), Abdel Bagi A. G. Babiker (Estados Árabes), Antony Stella (Ásia-Pacífico), Francisco Michavila e Silvia Zamorano (Europa), Elaine El-Khawes (Estados Unidos e Canadá) e José Dias Sobrinho (América Latina e Caribe). Outras referências importantes para este capítulo são *Overview of Regional Perspectives on Accreditation in Today's World*, do Relatório original, escrito pelo Secretariado da GUNI, que lida com o contexto em grande expansão, o papel mais importante do setor privado na educação além fronteira. A esta análise segue-se uma *Avaliação da situação com respeito ao papel do credenciamento* para a garantia de qualidade, os desafios enfrentados, as futuras direções que se apresentam e as questões em jogo, além de algumas conclusões com base nas contribuições de autores regionais. O trabalho conclui com um conjunto de recomendações.

EXPANSÃO REGIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PAPEL DO SETOR PRIVADO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR ALÉM FRONTEIRAS

A expansão mundial da educação superior (ES) foi enorme na década passada. Os países em desenvolvimento tiveram que enfrentar esse desafio de maneira mais crítica do que os países desenvolvidos, o que trouxe consequências em termo de qualidade. O papel do setor privado em diferentes formas (por exemplo, lucrativo, não lucrativo, denominacional, filantrópico, financiado com fundos públicos, auto financiado) tem implicações para o controle e a garantia de relevância e qualidade tanto para os países desenvolvidos quanto aqueles em desenvolvimento nas diferentes regiões. O credenciamento também é necessário para a ES importada do estrangeiro através de arranjos *onsite* e *online*. A garantia de qualidade através de diferentes mecanismos se torna um mecanismo social importante para as instituições de educação superior (IES). A prática do credenciamento é, assim, uma exigência.

O total de matrículas do mundo passou de aproximadamente 72 milhões em 1994 para 132 milhões em 2004, com uma taxa bruta de matrículas GER de 24%, ainda representando um aumento de 83 em matrículas em uma década.¹ O aumento de matrículas tem sido bastante discrepante: o maior foi nos Estados Árabes, com uma taxa média anual de aproximadamente 12,83%, seguidos pelo sul e oeste da Ásia, com uma taxa média de 9%. O leste da Ásia e o Pacífico, assim como a África subsaariana tiveram uma taxa média anual de 8,9% cada. A Europa Central e do leste tiveram uma taxa de aumento de 6,6% seguida pela América Latina e o Caribe com 6,1%. A América do Norte, a Europa Ocidental e a Ásia

¹ Como os autores do Relatório construíram a partir desses números, nós os mantivemos. Entretanto, nos Apêndices desta Síntese, nós também incluímos dados atualizados de acordo com as últimas estatísticas do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS).

Central tiveram o menor crescimento, com 1,68% e 1,10%, respectivamente. É fácil compreender que o aumento tenha sido baixo na América do Norte e na Europa Ocidental, uma vez que essas regiões alcançaram níveis saturados de participação; não é tão fácil, porém, entender o caso da Ásia Central, onde o número de matrícula é menor em muitos países desde a dissolução da antiga União Soviética.

O crescimento de matrículas nas várias regiões está dividido entre o setor privado e a ES além fronteiras, especialmente oferecida aos países em desenvolvimento. Os fornecedores mais importantes são os Estados Unidos com 572.509 estudantes, o Reino Unido com 300.056, a Alemanha 260.314, a França com 237.587, a Austrália com 160.520, o Japão com 107.030 e a Rússia com 75.786 estudantes do estrangeiro em 2004. Enquanto o papel do setor privado é medido como percentual de matrículas nesse setor com respeito ao total de matrículas, a taxa líquida de fluxo (isto é, o número de estudantes que vêm do exterior menos o número de estudantes que vai para o exterior, dividido pelo total de matrículas expressas em percentual) mostra a relativa dependência (quando negativa) ou a relativa independência (quando positiva), da ES do estrangeiro. A expansão, o papel do setor privado e a taxa líquida de fluxo são indicadores que têm implicações claras para a qualidade, e o credenciamento pode ajudar os países dependentes não apenas a negociar qualidade, mas também a melhorar com ela.

Nas seções seguintes, de acordo com a classificação de regiões da UNESCO, discutiremos brevemente como esses fatores afetam cada região. Onde possível, a América do Norte e a Europa são tratadas separadamente em função dos seus papéis específicos no credenciamento por garantia de qualidade. Também, onde possível, os Estados Unidos e o Canadá são tratados separadamente.

ÁFRICA SUBSAARIANA

Com uma taxa média regional anual de crescimento de 9% em relação à década passada, a África ainda tem um índice muito baixo de participação na ES: 5% em 2004. Tanto a taxa de crescimento quanto a taxa de participação variam de forma significativa entre os países dessa região, de 0,43% na Gâmbia a 24,9% em Comores, de 1% em Angola a 17% em Maurício, respectivamente. O baixo índice de participação e o desejo por ES irão levar a um rápido crescimento. O papel do setor privado varia entre 8% em Madagascar e Congo a 43% em Ruanda. O setor privado na África está crescendo rapidamente e de várias formas.

Com exceção da África do Sul, mais estudantes saíram do que entraram em todos os outros países. Em termos relativos, a África é a região que mais depende

de ES além fronteiras. Os países pequenos são os que mais dependem desse tipo de educação. Todos esses fatores exigem maior interesse na manutenção e no aperfeiçoamento da qualidade de ES na região, tornando mais premente o papel de credenciamento por garantia de qualidade.

ESTADOS ÁRABES

Essa região tem a taxa de crescimento mais alta entre todas as regiões do mundo, com um índice anual médio de 12,8%, variando de simples 8,6% no Catar a 41% no Marrocos. Com 21%, a taxa média de participação demonstra o potencial de se manter o mesmo nível de crescimento para satisfazer a demanda social por ES.

No todo, o papel do setor privado é, em termos relativos, menor nos Estados Árabes do que na África, variando entre 5% em Marrocos e 49% no Líbano. Esse indicador tem mostrado uma tendência ao crescimento.

Quanto à ES além fronteiras, nessa região cinco em cada vinte países relataram que recebem mais alunos do estrangeiro do que enviam. A dependência que essa região tem da ES além fronteiras é relativamente menor do que a da África.

ÁSIA-PACÍFICO

O tamanho dessa região, a diversidade dos sistemas e seus padrões de desenvolvimento e a disponibilidade de dados nos levam a dividir essa região em três sub-regiões: Ásia Central, Leste da Ásia e o Pacífico, Sul e Oeste da Ásia, que são analisadas a seguir.

ÁSIA CENTRAL

Com 1,88 milhão de matrículas em 2004, a **Ásia Central** teve o crescimento mais lento durante o período: uma taxa anual média de apenas 1,1%. Essa região tinha um GER de 25% em 2004. É notável ver-se que, em um mundo de massificação da ES, três países nessa sub-região (Azerbaijão, Geórgia e Uzbequistão) perderam matrículas durante esse período. O crescimento em outros países foi muito baixo em comparação com países em outras regiões. Os países nesta sub-região sofreram principalmente depois da dissolução da União Soviética.

Essa sub-região teve a taxa de crescimento mais lenta no mundo devido à transição no sistema político e a súbita diminuição de função do estado. A 25%, a taxa de participação é em média mais alta do que aquela de outras sub-regiões, mas ainda assim indica um grande potencial de expansão. A sub-região tinha, porém, uma taxa de crescimento muito alta no setor privado. O papel da ES além fronteiras era menos pronunciado, sendo a Rússia o maior exportador.

LESTE DA ÁSIA E O PACÍFICO

Em 2004, havia 39,9 milhões de estudantes na sub-região do **Leste da Ásia e Pacífico**. Desses, 19,4 milhões eram de um país apenas, a China, que representa o maior setor de ES entre todos os países do mundo.

Essa sub-região teve uma taxa de crescimento de 9% durante a década, com um índice médio de participação de 23%. O crescimento variou muito, passando de 0,5% no Japão a 18,3% no Vietnã. Essa sub-região também tem um enorme potencial para expandir o seu setor de ES, à medida que aumenta o papel do setor privado. Quanto à ES além fronteiras, a China é novamente o maior importador do mundo, sendo que aproximadamente 30% das matrículas no mundo se originam dessa sub-região.

O tamanho e a variedade da ES além fronteiras, e o papel mais importante do setor privado, causam preocupações com relação ao respeito pela qualidade.

O SUL E O OESTE DA ÁSIA

A taxa anual média de crescimento do **Sul e do Oeste da Ásia** ao longo da década foi de 9%, sendo 0,92% no Afeganistão, um país que está atravessando uma turbulência sociopolítica, para 16,17% no Irã. Embora os dados sobre o setor privado sejam limitados, percebeu-se um crescimento em Bangladesh, no Paquistão e na Índia. Em termos de ES além fronteiras, essa região é muito especial, pois tem o maior número de alunos *inbound/outbound* – mais alto até do que a África subsaariana. Em outras palavras, essa sub-região teve o mais alto déficit comercial em termos relativos.

Enquanto a rápida expansão e o maior papel do setor privado requerem garantias de qualidade para os programas hospedeiros, o fenômeno de dependência cria uma lógica para um sistema de credenciamento também para os programas que recebem alunos do estrangeiro.

EUROPA E AMÉRICA DO NORTE

Pelas mesmas razões da região Ásia-Pacífico, essa vasta região é analisada da maneira que foi agregada pela UNESCO em três sub-regiões: Europa Central e do Leste, América do Norte e Europa Ocidental (a Área Europeia de educação superior), conforme segue:

EUROPA CENTRAL E DO LESTE

Essa região, com um total de matrículas de 18,5 milhões em 2004, possui um sistema de “ES de massa”, com um GER médio de 54%. A taxa média de crescimento anual de matrículas era de 6,6%, com taxas para países em particular variando entre 1,2% na

Bulgária com um GER de 41%, a 11,7% na Hungria com GER de 52%.

O papel do setor privado nessa sub-região é um novo fenômeno que na maioria dos outros países somente começou depois da dissolução da antiga União Soviética. As matrículas no setor privado de 12 entre 20 países variam entre 1% na Eslováquia e 83% na Estônia. A tendência aponta definitivamente para um crescimento, o que traz preocupações sobre a qualidade.

Em termos absolutos essa região é a terceira maior importadora de ES depois da Ásia do Leste e do Pacífico e da América do Norte e da Europa Ocidental. Apesar da influência de afinidade geográfica e da semelhança entre os sistemas educacionais na ES da região, a qualidade continua sendo uma preocupação devido às rápidas mudanças em estrutura, conteúdo e método, visando a torná-los relevantes.

AMÉRICA DO NORTE E EUROPA OCIDENTAL

Como não existem dados estatísticos da UNESCO separadamente para essas duas sub-regiões, elas aqui são tratadas como um todo.

A região mais rica do mundo teve um total de matrículas de 32,9 milhões em 2004 e uma média de GER de 70%, mais alta do que qualquer outra região. Essa região conseqüentemente teve a menor taxa de crescimento médio durante o período: 1,6%. A taxa de crescimento variou de 0,11% nos países baixos com um GER de 58%, a 14,2% em Israel com um GER de 57%. Dezesete dos 24 países tinham alcançado uma maciça ES em 2004, com dois outros países só um pouco abaixo com 49% (Áustria) e 47% (Suíça). Existem pequenos países/territórios com taxas de participação muito baixas, mas o potencial geral da região para mais crescimento em matrículas é baixo.

Nessa região a parcela de matrículas do setor privado varia entre 1% no Chipre e 100% no Reino Unido, nos Países Baixos e Liechtenstein, seguido de Israel a 84%.

Essa região é a segunda maior em termos absolutos na importação de ES do estrangeiro (depois do Leste da Ásia e do Pacífico) e também é a maior exportadora de ES, com os Estados Unidos liderando. Embora a América do Norte já tenha um sistema estabelecido de credenciamento, a área europeia de educação superior (EHEA) está em processo de desenvolver um sistema de credenciamento para garantia de qualidade.

AMÉRICA LATINA E O CARIBE

Com 28 países, a região da **América Latina e do Caribe** teve um total de 14,6 milhões de matrículas em 2004, um GER médio de 28% com grandes variações entre os países. A taxa média de crescimento para região foi de 6,17%, também com grande variação

entre países. As estatísticas mostram que a região tem um grande potencial para aumentar as matrículas.

A parcela de matrícula do setor privado da região é bastante significativa e parece estar aumentando, o que tornará necessária atenção para garantia de qualidade.

A massiva expansão sem recursos correspondentes, a crescente função do setor privado nas várias formas mencionadas em cima, e o papel de países estrangeiro nos sistemas de ES (isto é, ES além fronteiras) estão aumentando o interesse pelo estabelecimento de mecanismos de qualidade em níveis nacionais e regionais. A seção abaixo destaca uma pesquisa conduzida pelo Secretariado da GUNI com relação a mecanismos de garantia de qualidade nas várias regiões. Segue-se uma análise das percepções sobre a função do credenciamento na garantia de qualidade, conforme registrado pela GUNI através da pesquisa Delphi.

MECANISMOS DE GARANTIA DE QUALIDADE E O PAPEL DO CREDENCIAMENTO: EXPERIÊNCIA E PERSPECTIVAS NAS VÁRIAS REGIÕES

Em maio de 2006, foi feita uma pesquisa sobre mecanismos de credenciamento usados para garantir qualidade em todo mundo, com o objetivo de determinar qual mecanismo era o mais amplamente utilizado. Foram reunidas informações cobrindo 181 países e regiões, através de websites oficiais de governos, publicações, relatórios nacionais e internacionais e da UNESCO. O objetivo da pesquisa era fornecer uma análise global, e, embora esse trabalho utilizasse todos os meios disponíveis, as informações certamente poderiam ser melhoradas e atualizadas. O Apêndice da parte IV.2 mostra os resultados para cada região e tipo de credenciamento.

Na pesquisa, os mecanismos de qualidade foram classificados conforme aparece na Tabela 8:

1. Credenciamento de programas: países onde o credenciamento é feito com relação aos programas.
2. Credenciamento institucional: países onde o credenciamento é feito com relação às instituições.
3. Ambos os tipos de credenciamento: países onde o credenciamento é feito com relação tanto às instituições quanto aos programas.
4. Sistema de credenciamento atualmente em criação: países que estão no processo de criação de um sistema de credenciamento.
5. Avaliação de qualidade: países onde a garantia da qualidade é verificada através de avaliação.
6. Sistema não formal: países com sistema não oficial de credenciamento.
7. Informações não disponíveis: países onde não é conduzido o credenciamento ou não foram encontradas informações.

A tabela do Apêndice para a Parte IV.2 mostra que tanto o credenciamento institucional quanto o de programas predominam nos Estados Unidos e na maior parte de todos os países da América Latina e do Caribe. Ambos os Tipos de credenciamento também são usados nos países nórdicos (Noruega, Suécia e Finlândia), nos países da Europa Oriental (Bulgária, Romênia e Polônia), em alguns países africanos (Nigéria, África do Sul e Sudão) e nos Estados Árabes, na Austrália e na Índia. Na Rússia e em alguns países africanos, como a Etiópia e a Tanzânia, predomina o credenciamento institucional, enquanto no Canadá predomina o credenciamento de programas.

Procedimentos de credenciamento estão sendo introduzidos na China, em alguns países árabes (Arábia Saudita e Argélia), alguns países da África subsaariana (Moçambique e Zimbábue), países europeus (Espanha e Itália) e latino-americanos (Uruguai e Honduras). Agrupando-se os resultados da pesquisa por região, conforme estabelecidas acima, as informações e tendências atuais podem ser resumidas em termos quantitativos, e os resultados para cada região estão na Tabela 8.

TABELA 8

Garantia de qualidade e credenciamento em diferentes regiões do mundo

		Institucional	Programa	Ambos	Em processo	Avaliação de qualidade	Não formal	Não oficial	Total
Região	África	7	1	4	6	1	4	21	44
	Estados Árabes	1	0	4	10	0	0	5	20
	Ásia e o Pacífico	0	1	13	11			9	36
	Europa e América do Norte	7	4	20	5	7	2	1	46
	América Latina e o Caribe	3	1	14	8		0	7	35
Subtotal		18	7	55	40	12	6	41	-
Total			80		40	12	6	43	181

ÁFRICA

Conforme mostrado na Tabela 8, dos 44 países africanos que forneceram dados sobre o papel do credenciamento na garantia de qualidade, somente quatro possuíam sistemas estabelecidos para o credenciamento tanto de instituições quanto de programas, sete para credenciamento de sistemas e apenas um para credenciamento de programa. Sete países estavam em processo de criar um sistema de credenciamento, um país tinha algum tipo de mecanismo de avaliação e quatro países tinham procedimentos não oficiais de avaliação. Vinte e um países não ofereceram qualquer informação sobre garantia de qualidade. Entretanto, mais e mais países estão introduzindo esses mecanismos na ES: nos próximos dez anos espera-se que a maioria dos países na região terá agências bem estabelecidas.²

Mesmo na ausência de sistemas nacionais, um número significativo de IES na região já adotou ou está em processo de adoção de algum tipo de garantia de qualidade.

Okebukola e Shabane (2007) identificam os seguintes **desafios** nacionais na região:

- Ausência de um sistema nacional de garantia de qualidade.
- O financiamento limitado para atividades de garantia de qualidade.
- A falta de uma estrutura de credenciamento para programas de aprendizado aberto e a distância.
- A necessidade de credenciamento da ES além fronteiras.
- A multiplicidade de entidades de credenciamento.
- A necessidade de precisão nas revisões em processo de padrões acadêmicos mínimos.
- Os padrões mínimos desatualizados usados para credenciamento.
- As práticas fraudulentas usadas em alguns processos de avaliação.

Ações futuras para superar esses desafios incluem promover sistemas nacionais de controle de qualidade e desenvolver sistemas regionais que reúnam especialistas nacionais para a criação de organizações mais fortes. Um exemplo regional deste tipo é a estrutura criada pela Comunidade de Desenvolvimento da África do Sul (SADC). The Framework for Action of the Nairobi 2006 Conference³ recomenda para o futuro a adoção do processo de

Bolonha como modelo para a colaboração regional em garantia de qualidade e credenciamento para a África, enquanto a Associação de Universidades Africanas também busca isso através da troca de informações sobre procedimentos nacionais de credenciamento. A Framework também recomenda que as agências de qualidade e ministérios de educação intensifiquem a promoção internacional das diretrizes da UNESCO-OECD customizadas para uso local a fim de proteger interesses nacionais. Muitos países estão se esforçando para estabelecer agências nacionais para a garantia de qualidade dos seus sistemas de ES com base em boas práticas.

Para eliminar fraude, a Framework recomenda cinco medidas simultâneas de credenciamento em todas as unidades: ameaçar ou impor sanções, estabelecer unidades de inteligência para detectar fraudes (como na Nigéria), contratar apenas catedráticos com comprovada integridade como credenciadores e, finalmente, advertir severamente com relação a comportamento fraudulento.

Os autores listam os seguintes itens como **questões em jogo** na garantia de qualidade e credenciamento na África:

- Impacto fiscal do crescimento econômico em função de graduados credenciados.
- Criação de empregos através de estudantes mais bem treinados.
- Investimento direto do estrangeiro através de maior prestígio nacional.
- Renda adicional através de melhor financiamento do proprietário.
- Melhores instalações acadêmicas.
- Atrativo para subsídios estrangeiros.
- Renda de estudantes estrangeiros atraídos por programas credenciados.
- Evolução de uma cultura institucional de qualidade e promoção de competição institucional e excelência acadêmica.

Em **conclusão**, os autores enfatizam a diversidade de graus e instituições que levam a uma variedade de mecanismos de garantia de qualidade na África em termos de tipo, método, estrutura organizacional e controle. Eles enfatizam, porém, a necessidade de incrementar a colaboração regional para harmonizar os procedimentos. Os autores afirmam que, a fim de tratar efetivamente do problema da qualidade dos egressos das IES, a África deve manter viva sua agenda de garantia de qualidade.

ESTADOS ÁRABES

Dos vinte estados árabes que forneceram dados, quatro tinham um sistema de credenciamento institucional e de programa, um tinha um sistema institucional, dez estavam prestes a introduzir um

² *The Framework for Action of the Nairobi 2006 Conference*: a declaração de Nairóbi de fevereiro de 2006 exorta os países africanos a estabelecerem e/ou fortalecerem sistemas de garantia de qualidade na educação superior, dando ênfase especial ao credenciamento como melhor mecanismo de implantação

³ Para um acompanhamento desse tópico, ver também os resultados da Conferência sobre Garantia de Qualidade na Educação Superior na África, cujo tema era “Millennium Development Goals and the Challenge of Quality Assurance in Higher Education in Africa”, que se realizou em setembro de 2008.

sistema de credenciamento, e os restantes cinco não forneceram dados.

A preocupação com a qualidade na ES difundiu-se por todas as instituições e os políticos dos Estados Árabes. Isso levou a duas recentes iniciativas para estabelecer agências regionais: a Rede de Garantia de Qualidade dos Estados Árabes e a ONG Sociedade Árabe para Garantia de Qualidade e Credenciamento na Educação (ASQUAE).

Entretanto existem diversos **desafios** relacionados à qualidade de segurança e credenciamento na região. A maioria das estruturas nacionais existentes carece da condição básica de uma agência adequada. Algumas das agências existentes afirmam que são independentes quando na verdade não o são, e parece haver poucas garantias que os julgamentos que fazem nos seus relatórios não sejam influenciados por outros. As atividades conduzidas pelas atuais agências de garantia de qualidade se limitam principalmente a inspecionar, supervisionar, emitir autorizações para novas instituições e reconhecer autorizações, especialmente aquelas dadas por IES privadas, um setor que está crescendo, mas ainda não dá conta da maioria das matrículas. Em outros casos, apesar das declarações de missão e conjuntos de objetivos, ainda não existe qualquer abordagem sistemática para chegar aos objetivos, nem uma política clara para traduzir as declarações de missão daquelas agências de garantia de qualidade em ação sistemática, possivelmente porque elas foram recentemente criadas e ainda carecem de experiência. Babiker (2007) enfatiza outro grande desafio ao fortalecimento da relação entre IES e agências de garantia de qualidade. De acordo com o autor, essa relação é vaga e não está formulada com clareza. Além disso, os padrões – se é que na verdade existem – devem ser formulados sem insumos de grupos de interesse. Existe uma longa estrada a ser percorrida por essa região. Além disso o crescimento da ES privada e além fronteira, por um lado, e os modelos de aprendizagem online, virtual e a distância, por outro, criam um sério desafio para garantia de qualidade e credenciamento na região.

Ações futuras para vencer esses desafios incluem três iniciativas regionais de conscientização da garantia de qualidade da ES nos Estados Árabes e da importância do processo para o desenvolvimento futuro da região. A primeira é a associação das universidades árabes, apoiada pela UNESCO e pela ALECSO. A segunda é a Rede de Garantia de Qualidade dos Estados Árabes, uma iniciativa para o estabelecimento de uma organização regional para a garantia de qualidade e credenciamento. A terceira é a implantação de um mecanismo de garantia de qualidade para a ES adotada por uma

ONG recentemente criada, a Sociedade Árabe para a Garantia de Qualidade na Educação (ASQAE). Muitos Estados Árabes estabelecerão ou estão em processo de finalização de uma entidade que avalie e credencie em nível nacional.

As **questões em jogo** são:

- Debate contínuo sobre o papel e a forma de qualidade e de garantia de qualidade.
- Diferenças conceituais entre instituições e entre entidades nacionais e regionais com relação ao credenciamento e a necessidade de satisfazer a crescente demanda por medidas e mecanismos para a garantia de qualidade, pressionados pela globalização e acordos internacionais sobre qualidade, bem como a ISO 9000.
- A falta de condição básica de uma garantia adequada de qualidade externa ou credenciamento nas estruturas nacionais existentes.

Em **conclusão**, embora a atual situação sociopolítica nos Estados Árabes não permita credibilidade e transparência em nível nacional, em nível institucional e regional existem certamente alguns exemplos de bom desempenho e boas experiências que poderiam indicar progresso nesse campo.

ÁSIA-PACÍFICO

Ásia-Pacífico é uma região vasta e diversa que cobre 65 países industrializados e em desenvolvimento com semelhanças e diferenças no seu mecanismo de garantia de qualidade. O credenciamento de programas e instituições é a forma predominante de garantir qualidade na região e foi implantado em 13 países. Apenas um país introduziu o credenciamento de programa por si mesmo, e nenhum país introduziu apenas credenciamento institucional. Além disso, onze países estão atualmente implantando um processo de credenciamento, e só dois deles centralizam sua atividade em avaliação de qualidade. Somente nove países deixaram de fornecer dados.

Na região Ásia-Pacífico, o processo de garantia de qualidade pretende ser um exercício de parceria que enfatiza (1) o papel participativo das IES, (2) o autoaperfeiçoamento, (3) a instituição como um todo e (4) a transparência.

Existem duas claras tendências na região. Em primeiro lugar, existe um crescente interesse na qualidade de sistemas nacionais de ES, resultando em variadas práticas de garantia de qualidade a se adaptarem ao contexto nacional. Em segundo, os países nessa região estão reconhecendo o fato de que estruturas nacionais são inadequadas para lidar com os serviços educacionais oferecidos em outros países e acreditam que eles precisam explorar a compatibilidade e a convergência nas práticas de garantia de qualidade.

Mecanismos de garantia de qualidade na região enfrentam os seguintes **desafios**:

- A internacionalização das IES.
- Os benefícios acumulados da ES além fronteiras.
- O aumento de fornecedores desonestos.
- As dificuldades enfrentadas por genuínos fornecedores de qualidade.
- A necessidade de serem sensíveis aos contextos nacionais.
- A natureza difusa da linha divisória entre importadores e exportadores entre os fornecedores.
- A necessidade de compreender que garantia de qualidade é muito mais importante do que regulamentação.

Ações futuras para enfrentar os desafios se baseiam nos seguintes princípios:

- Dado o seu papel central na sociedade, as IES deveriam continuar a buscar aperfeiçoamento.
- O elo entre financiamento indireto e incentivos não deveria afetar o financiamento básico.
- Embora existam unidades de avaliação, as instituições ainda deveriam ser consideradas uma entidade única.
- Os clientes são inclusivos.
- Deveria haver uma estratégia de comunicação de dados que forneça mais informações públicas.
- O processo de garantia de qualidade deveria se tornar um exercício colaborativo no qual a participação das IES seja mais do que simplesmente para preparar um relatório de autoavaliação.

Existe uma consciência cada vez maior sobre as agências de garantia de qualidade da região que, sempre que possível, deveriam reconhecer as decisões umas das outras de forma mútua. Em outras palavras, no futuro não haverá qualquer barreira de qualidade em relação à total mobilidade de estudantes pela região.

As **questões em jogo** são as seguintes:

- Garantia de qualidade na região tende a passar de reforço à regulamentação.
- Sistemas diferentes ou não comprovados se copiam uns aos outros.
- Sistemas de credenciamento são enfraquecidos além das fronteiras nacionais devido a variáveis externas.
- As IES sofrem de uma sobrecarga de avaliações para controle de qualidade da ES além fronteiras.
- O credenciamento tem sido criticado por estar fora de controle.
- As IES percebem que o credenciamento tem custo alto.

- O equilíbrio de poder entre agências de credenciamento, governos e IES é ambíguo.

Em **conclusão**, com relação às operações dos fornecedores tradicionais, as estruturas de garantia de qualidade da região Ásia-Pacífico estão razoavelmente bem desenvolvidas. O desafio é garantir a qualidade da educação além fronteiras, um fenômeno significativo nessa região.⁴

EUROPA E AMÉRICA DO NORTE

Na Europa e América do Norte, a tendência é muito semelhante ao que se vê na região Ásia-Pacífico. Dos 46 países, 20 realizam credenciamento institucional e de programas; sete, apenas credenciamento institucional; e somente quatro, credenciamento de programa. Sete países, todos europeus, adotam processos de avaliação de qualidade, e cinco estão atualmente estabelecendo um sistema de credenciamento.

EUROPA

A principal característica dos sistemas de credenciamento na **Europa** é a longa tradição de garantir qualidade.

Michavila e Zamorano (2007) apontam para os passos importantes tomados na Europa para harmonizar procedimentos de garantia de qualidade. A Área Europeia de Educação Superior (EHEA) quer coordenação entre sistemas nacionais de ES nessa área, dada a variedade de procedimento e critérios de ação nos diferentes países. O Processo Bolonha está tendo um papel importante para alcançar esses objetivos através de agências de credenciamento como Rede Europeia de Garantia de Qualidade (ENQA) e o Consórcio Europeu para Credenciamento (ECA), bem como diversos mantenedores-chave tais como a Associação Europeia de Universidades (EUA), a Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (EURASHE) e a União Nacional de Estudantes da Europa (ESIB). Quase todos os países na EHEA deram início a processos de garantia de qualidade com base nos critérios da ENQA.

O **desafio** que a garantia de qualidade da ES na Europa enfrenta é “a harmonização da arquitetura do sistema da educação superior europeia” de modo a melhorar “a qualidade, mobilidade, diversidade e competitividade” – as preocupações expressas na Declaração de Sorbonne. Os baixos níveis de cooperação regional entre as agências europeias são percebidos como uma fraqueza na tentativa de definir critérios comuns para os processos de avaliação e a participação de estudantes nesses processos.

Ações para enfrentar o desafio levaram à Declaração de Sorbonne de 1998 seguida pela Declaração de Bolonha de 1999, que forneceu a base para a criação da EHEA, seguida pela Agenda de Lisboa de

⁴ A Austrália e a Nova Zelândia tipicamente recebem estudantes estrangeiros e exportam programas educacionais.

2000. Dois anos mais tarde, foi acordado que a ENQA e as agências nacionais de avaliação de qualidade (onde elas existem) deveriam criar uma estrutura comum para a garantia de qualidade e compartilhar “as boas práticas”. Garantia de qualidade, organização da educação em dois níveis, e reconhecimento de diplomas e períodos de estudo tornaram-se questões centrais para as mudanças consideradas ações para o presente e o futuro. A Comissão Europeia lançou a ideia de se criar um registro europeu de garantia de qualidade e credenciamento. A Comissão declarou que os estados-membros teriam autoridade nacional para credenciar instituições e que teriam que fazer esse procedimento transparente, eficiente, e baseado em rigor e confiança mútua para que o sistema organizado e reconhecido pudesse ser criado em toda a Europa.

As **questões em jogo** são:

- Coordenação da gama de procedimentos e padrões de conduta existentes nos vários países.
- Acordo sobre a definição de padrões comuns de avaliação e credenciamento.
- Participação de estudantes no processo.
- Credibilidade dos padrões e das diretrizes de garantia de qualidade.
- Manutenção obrigatória da autonomia das universidades.
- Cooperação mútua.

Em **conclusão**, com todas essas medidas e declarações, a Europa fará progresso significativo no estabelecimento e na implantação de sistemas de garantia de qualidade.

OS ESTADOS UNIDOS E O CANADÁ

Os **Estados Unidos** e o **Canadá** têm sistemas educacionais muito diferentes, mas ambos possuem significativa experiência em garantia de qualidade. Apesar de os focos serem diferentes, ambos desenvolveram modelos com base em mecanismos múltiplos e flexíveis que não têm uma coordenação central. Em ambos os países, muitos dos mecanismos de credenciamento e garantia de qualidade se baseiam no envolvimento voluntário em comissões e equipes de vista. Além disso, em ambos, as associações profissionais das áreas de especialistas são as autoridades que definem e implantam os modelos de credenciamento da ES. Entretanto, existem diferenças significativas entre os dois sistemas.

No Canadá, o governo tem um papel significativo para garantir qualidade principalmente nas províncias e territórios, enquanto nos Estados Unidos, muitos estados têm um papel pequeno para isso. Os Estados Unidos colocam grande ênfase no credenciamento institucional sem desprezar o credenciamento de programas, enquanto o Canadá se concentra em programas tanto para credenciamento quanto para

revisão. Recentemente os governos dos dois países adotaram iniciativas paralelas para aumentar a eficiência e a credibilidade das universidades, além de desenvolverem indicadores de desempenho.

Os **desafios** da garantia de qualidade nos Estados Unidos e no Canadá são:

- Desenvolver aprendizagem *online*.
- Aumentar o número de instituições com fins lucrativos.
- Enfrentar a possibilidade de maior demanda por educação além fronteiras.

Além disso, maiores custos, desemprego de egressos e desigualdades no acesso têm afetado os mecanismos de credenciamento e garantia de qualidade em ambos os países. As agências de credenciamento também têm enfrentado sérias exigências externas para garantir que os programas ofereçam “valor pelo dinheiro”.

Para enfrentar esses desafios, **futuras metas** estão focadas no estabelecimento de novas estruturas ou medidas para garantir a integridade dos diplomas de terceiro grau. Essas incluem: no Canadá, o estabelecimento de comissões para examinar as propostas de instituições estrangeiras e com fins lucrativos, e nos Estados Unidos, novas diretrizes de políticas por parte do governo e agências regionais de credenciamento e nova legislação federal. Uma proposta para criar uma nova Fundação Nacional de Credenciamento encarregada de garantir a qualidade de todas IES também está prevista. Para enfrentar os outros desafios, os dois países estão introduzindo novos critérios para credenciamento que irão incluir eficiência (em termos de custos), empregabilidade e igualdade.

As seguintes **questões estão em jogo**:

- Abordagens sem qualquer orientação central devido a sistemas descentralizados, processos de aprovação em nível de estado e credenciamento por organizações não governamentais.
- Aceitação da garantia de qualidade acadêmica dada por organizações não governamentais.
- Cumprimento de prazos e diretrizes apesar da natureza voluntária do credenciamento.
- Exigência de avaliações muito detalhadas do desempenho dos estudantes e da instituição.

Em conclusão, os Estados Unidos e o Canadá abordam de forma interessante a questão de como organizar e implantar mecanismos de garantia de qualidade na educação de terceiro grau. Ambos desenvolveram modelos com base em mecanismos múltiplos e sobrepostos e ambos têm demonstrado que múltiplas estruturas possuem forças notáveis, inclusive o apoio que dão para construir uma cultura de qualidade nas instituições acadêmicas.

AMÉRICA LATINA E O CARIBE

Temos dados de 35 países; 14 deles fizeram credenciamento institucional e de programas, 4 apenas credenciamento institucional e apenas 1 somente credenciamento de programa. Oito países estavam introduzindo mecanismos de credenciamento e dois mecanismos de controle de qualidade sem o credenciamento adequado. Cinco países não forneceram quaisquer dados.

Na América Latina e no Caribe, órgãos nacionais de credenciamento para garantia de qualidade foram estabelecidos no México, Chile, Argentina, Colômbia e vários países da América Central, além de muitos outros da região. Tanto credenciamento institucional e de programa são comuns na região. Um dos principais objetivos destes processos é garantir a qualidade do enorme crescimento da ES pública e privada – e regular a explosão da ES privada. Existem procedimento e características comuns nos processos de avaliação e credenciamento. Autoavaliação não é vista apenas como a base e o fundamento do credenciamento, mas mais importante do que isto, como uma estratégia para aperfeiçoamento acadêmico e institucional. As redes e projetos cooperativos que aproximam os países da América Latina são uma importante estratégia para o fortalecimento da região. O credenciamento na América Latina e no Caribe pode estar criando sua própria linguagem, seus próprios critérios e práticas. Uma característica bem distinta nesta região são os esforços conjuntos de integração regional e sub-regional entre os diferentes países através de projetos e programas.

Entretanto, as IES da América Latina e do Caribe e suas respectivas organizações de avaliação e credenciamento ainda têm pela frente **alguns grandes desafios** e problemas. Estes incluem:

- Iniciar reflexão, debate público e práticas para garantir qualidade.
- Promover colaboração para estabelecer a educação e o conhecimento como bens públicos que não podem ser negociados para benefício privado.
- Fortalecimento da ES não apenas como fator de progresso econômico mas também como uma área para diálogo e desenvolvimento intelectual, moral e artístico.
- Integração de nações na América Latina e no Caribe.

Ações futuras são recomendadas. Avaliação institucional deveria levar todos os aspectos em consideração e garantir ampla participação; os sistemas deveriam promover efetiva interação entre autorregulamentação, regulamentação e avaliações internas e externas; uma visão geral deveria ser assegurada com respeito aos objetivos, procedimentos, instrumentos e autores; fatores quantitativos e qualitativos deveriam

ser valorizados; avaliação deveria ser contínua; o mecanismo deveria oferecer informações adequadas; solidariedade e cooperação entre instituições deveriam ser promovidas, em vez de competição; a responsabilidade e o comprometimento das instituições deveriam ser questionados; e, finalmente, não deve ser retirada a autonomia das universidades em relação aos órgãos de credenciamento. Avaliação e credenciamento deveriam ser muito mais do que somente inspeção e controle; eles servem para aumentar a qualidade em todos aspectos possíveis.

Interesses contraditórios, dificuldades políticas e incertezas são as principais **questões em jogo** a medida que o sistema se dirige nas direções que se quer, conforme dito acima. Outras questões em jogo envolvem:

- Falta de experiência anterior entre unidades acadêmicas em autoavaliação.
- Resistência contra avaliação por parte do setor acadêmico.
- Falta de confiança devido à falta de transparência.
- Falta de recursos adequados.
- Falta de informações precisas e úteis.
- Predomínio de burocracia e politização.
- Falta de compreensão dos critérios e padrões estabelecidos pelas agências de credenciamento.

Para concluir, os principais fatores por trás da preocupação com controle de qualidade e transformação da ES na região são: expansão quantitativa de matrículas e instituições, crescimento do setor privado, questões éticas, diversificação de funções, mudanças no mercado de trabalho, serviços educacionais do estrangeiro e novos tipos de fornecedores. Estes fatores levaram os países a criar sistemas de avaliação e credenciamento; entretanto, conforme explicado acima, existe ainda muito a ser feito com relação a isso a fim de se chegar a um mecanismo eficiente de controle de qualidade e credenciamento.

CONCLUSÃO GERAL

Este trabalho apresentou o interesse global em mecanismos de controle de qualidade, explicando como o credenciamento se tornou mais predominante do que outras opções.

Entretanto, devemos levar em consideração que a qualidade não se deriva de apenas um único modelo universal, não pode surgir apenas de uma teoria e abstração, e não pode ser baseada em interesses de mercado. Qualidade é o resultado de uma série de ações que atendem a precisas necessidades sociais em um momento bem específico. É importante

compreender bem estes princípios quando se escolhe qualquer mecanismo de controle de qualidade.

Valorizar a qualidade com base em certos modelos específicos, independente de quão perfeitos eles possam parecer pode ser prejudicial em vez de benéfico se aqueles modelos não foram desenhados para o momento certo. Se o credenciamento é um mecanismo mais utilizado, então todos os processos, indicadores e critérios deveriam ser preparados para um contexto específico e um momento específico. O que dá certo nos Estados Unidos não necessariamente terá resultados positivos na Índia. É por isso que existem tantos riscos nas novas tendências internacionais de credenciamento.

Quando eles são apenas mecanismos em conformidade com regulamentos externos que não foram nem planejados adequadamente, processos de controle de qualidade acabam inibindo a autonomia. Se eles não são processos de reflexão e diálogo, compartilhados pela sociedade, eles se reduzem a procedimentos burocráticos. Uma vez que os conceitos não foram definidos de forma colaborativa, eles não serão facilmente adotados e não atingirão os objetivos estabelecidos.

A qualidade da ES é uma preocupação nacional, e o governo deve desempenhar um papel na forma que considerar mais apropriada. O grau deste papel pode variar, dependendo da disciplina e do tipo de credenciamento. Quando o objetivo do credenciamento é um requisito acadêmico ou profissional, o papel do governo deveria ser apenas regulador.

Mecanismos de controle de qualidade deveriam ser muito mais que apenas processos de inspeção e controle; eles deveriam ser processos para a comunicação e a construção de relações que tornam possível à qualidade e ao reconhecimento público.

Observamos que na África as principais razões para promover controle de qualidade para credenciamento são de garantir a confiança pública na qualidade da ES e também que os níveis dos diplomas em ES são sendo salvaguardados e reforçados.

Tanto a avaliação externa quanto a interna conduzidas dentro da estrutura do Conselho da África e Madagascar para a ES (CAMES), fizeram significativas contribuições para melhorar a qualidade e relevância dos programas.⁵

No contexto africano, as práticas de credenciamento que são transparentes, participativas e baseadas em diálogo aberto, crítica construtiva e retorno da avaliação por parte da agência de credenciamento e de pares, têm grande potencial de melhorar sua qualidade. Tais práticas têm um potencial ainda maior se levarem à identificação, remediação de deficiências. Na Nigéria, foi confirmado que os benefícios do credenciamento excedem os custos em grande escala.⁶

Nos países árabes, embora nenhuma fonte comprovadora (como publicações, sítios da rede ou outras fontes de informação) demonstrasse uma tendência para responsabilidade pública no caso de entidades nacionais, institucional e regionalmente, existem exemplos de bom desempenho e boas experiências que poderiam indicar melhorias neste campo. A missão da ASQAE, recentemente criada, é a de promover uma cultura de qualidade em educação na região árabe, fornecendo orientações técnicas sobre controle de qualidade, estabelecendo padrões de treinamento, construindo capacidades, estabelecendo redes de contato e difundindo informações.⁷ Os indicadores qualitativos e quantitativos propostos para credenciamento em Omã vão além do aperfeiçoamento de procedimento não apenas para a região árabe, mas para todas as regiões do mundo. Estes indicadores incluem eficiência da declaração de missão institucional, bem como áreas que estabelecem padrões de ensino e aprendizagem, serviços administrativos e para os alunos, recursos de aprendizagem, instalações e equipamentos, planejamento e administração financeira, procedimentos com relação a funcionários, pesquisa, e boas práticas para desenvolver relações na comunidade.⁸

Na região Ásia-Pacífico, o elemento comum que conecta as diversas práticas de credenciamento – principalmente a preocupação por qualidade – indica um conjunto de características preferenciais que incluem as seguintes:

- Manutenção de um foco central nos objetivos de melhoria das IES.
- Conexões indiretas de financiamento cujos incentivos não afetam o financiamento básico.
- Unidades de avaliação que não prejudicam a importância de considerar a instituição como um todo.
- Uma estratégia de relatório que abraja todos os clientes para que haja mais informações ao público.
- Criação de um processo em que o controle de qualidade seja um exercício em parceria expandindo o papel da universidade além da preparação de um relatório de autoestudo.

⁵ Mamadou Moustapha Sall (2007) Special Contribution II.1 in GUNI (ed.) *Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What is at stake?*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 200-222.

⁶ Peter Okebukola, Suleiman Ramon-Yusuf e AbdulRahman Sambo (2007), Special Contribution II.2, in GUNI (*ibid*) pp. 203-6.

⁷ Abdel Bagi A.G.Babiker (2007) Special Contribution II.3, in GUNI (*ibid*) pp. 220-221.

⁸ Bikas C. Sanyal (compilado, 2007) Special Contribution II.3, in GUNI (*ibid*) pp. 222-223.

Credenciamento no mundo: Países e tipos		
No.	País/região	Tipo de credenciamento
1	Afeganistão	Informação não disponível
2	Albânia	Ambos
3	Argélia	Em andamento
4	Angola	Informação não disponível
5	Argentina	Ambos
6	Armênia	Informação não disponível
7	Aruba	Informação não disponível
8	Austrália	Ambos
9	Áustria	Ambos
10	Azerbaijão	Não formal
11	Bahamas	Avaliação de qualidade
12	Bahrein	Informação não disponível
13	Bangladesh	Avaliação de qualidade
14	Barbados	Avaliação de qualidade
15	Belarus	Avaliação de qualidade
16	Bélgica	Avaliação de qualidade
17	Belize	Em andamento
18	Benim	Avaliação de qualidade
19	Bermuda	Informação não disponível
20	Butão	Avaliação de qualidade
21	Bolívia	Ambos
22	Botsuana	Informação não disponível
23	Brasil	Ambos
24	Brunei	Informação não disponível
25	Bulgária	Ambos
26	Burkina Fasso	Informação não disponível
27	Burundi	Informação não disponível
28	Camboja	Ambos
29	Camarões	Institucional
30	Canadá	Programa
31	Cabo Verde	Informação não disponível
32	República Centro-Africana	Informação não disponível
33	Chade	Informação não disponível
34	Chile	Ambos
35	China	Em andamento
36	Colômbia	Ambos
37	Comores	Informação não disponível
38	Congo	Não formal
39	Costa Rica	Ambos
40	Croácia	Institucional
41	Cuba	Ambos
42	Chipre	Programa
43	República Tcheca	Programa
44	República Democrática do Congo	Em andamento
45	Dinamarca	Ambos
46	Djibuti	Informação não disponível

Credenciamento no mundo: Países e tipos		
No.	País/região	Tipo de credenciamento
47	Dominica	Informação não disponível
48	República Dominicana	Institucional
49	Timor Leste	Informação não disponível
50	Equador	Institucional
51	Egito	Institucional
52	El Salvador	Institucional
53	Eritreia	Informação não disponível
54	Estônia	Ambos
55	Etiópia	Institucional
56	Fiji	Informação não disponível
57	Finlândia	Ambos
58	França	Avaliação de qualidade
59	Gabão	Informação não disponível
60	Gâmbia	Informação não disponível
61	Geórgia	Em processo
62	Alemanha	Programa
63	Gana	Institucional
64	Granada	Informação não disponível
65	Grécia	Em andamento
66	Guatemala	Em andamento
67	Guiné	Informação não disponível
68	Guiné Equatorial	Informação não disponível
69	Guiné-Bissau	Informação não disponível
70	Guiana	Em andamento
71	Haiti	Ambos
72	Honduras	Em andamento
73	Hungria	Ambos
74	Islândia	Avaliação de qualidade
75	Índia	Ambos
76	Indonésia	Ambos
77	Irã	Informação não disponível
78	Iraque	Informação não disponível
79	Irlanda	Ambos
80	Israel	Institucional
81	Itália	Em andamento
82	Costa do Marfim	Informação não disponível
83	Jamaica	Ambos
84	Japão	Ambos
85	Jordânia	Ambos
86	Cazaquistão	Institucional
87	Quênia	Ambos
88	Kuwait	Ambos
89	Quirguistão	Ambos
90	Laos	Em andamento
91	Letônia	Ambos
92	Líbano	Em andamento

Credenciamento no mundo: Países e tipos		
No.	País/região	Tipo de credenciamento
93	Lesoto	Informação não disponível
94	Libéria	Institucional
95	Líbia	Informação não disponível
96	Lituânia	Avaliação de qualidade
97	Luxemburgo	Avaliação de qualidade
98	Macedônia	Ambos
99	Madagáscar	Em andamento
100	Malawi	Em andamento
101	Malásia	Em andamento
102	Maldivas	Em andamento
103	Mali	Institucional
104	Malta	Não formal
105	Martinica	Informação não disponível
106	Mauritânia	Em andamento
107	Maurício	Institucional
108	México	Ambos
109	Moldávia	Institucional
110	Mongólia	Ambos
111	Marrocos	Em andamento
112	Moçambique	Em andamento
113	Mianmar	Informação não disponível
114	Namíbia	Programa
115	Nepal	Informação não disponível
116	Holanda	Ambos
117	Antilhas Holandesas	Informação não disponível
118	Nova Zelândia	Ambos
119	Nicarágua	Em andamento
120	Níger	Informação não disponível
121	Nigéria	Ambos
122	Coreia do Norte	Informação não disponível
123	Noruega	Ambos
124	Omã	Em andamento
125	Paquistão	Ambos
126	Panamá	Em andamento
127	Papua-Nova Guiné	Programa
128	Paraguai	Programa
129	Peru	Ambos
130	Filipinas	Ambos
131	Polónia	Ambos
132	Portugal	Em andamento
133	Porto Rico	Ambos
134	Catar	Em andamento
135	Romênia	Ambos
136	Federação Russa	Institucional
137	Ruanda	Não formal
138	Santa Lúcia	Informação não disponível

Credenciamento no mundo: Países e tipos		
No.	País/região	Tipo de credenciamento
139	Samoa	Informação não disponível
140	Arábia Saudita	Em andamento
141	Senegal	Em andamento
142	Sérvia	Institucional
143	Seychelles	Informação não disponível
144	Serra Leoa	Não formal
145	Singapura	Em andamento
146	Eslováquia	Ambos
147	Eslovênia	Ambos
148	Somália	Não formal
149	África do Sul	Ambos
150	Coreia do Sul	Em andamento
151	Espanha	Em andamento
152	Sri Lanka	Em andamento
153	Sudão	Ambos
154	Suriname	Em andamento
155	Suazilândia	Informação não disponível
156	Suécia	Ambos
157	Suíça	Ambos
158	Síria	Ambos
159	Taiwan (China)	Em andamento
160	Tadjiquistão	Ambos
161	Tanzânia	Institucional
162	Tailândia	Em andamento
163	Togo	Informação não disponível
164	Tonga	Em andamento
165	Trindade e Tobago	Ambos
166	Tunísia	Em andamento
167	Turquia	Avaliação de qualidade
168	Turcomenistão	Ambos
169	Uganda	Ambos
170	Ucrânia	Institucional
171	Emirados Árabes Unidos	Em andamento
172	Reino Unido	Ambos
173	Estados Unidos	Ambos
174	Uruguai	Em andamento
175	Uzbequistão	Ambos
176	Vanuatu	Informação não disponível
177	Venezuela	Ambos
178	Vietnã	Em andamento
179	Iêmen	Em andamento
180	Zâmbia	Informação não disponível
181	Zimbábue	Em andamento

Fonte: Cruz López, Yasmin (2009) Doctoral thesis: La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades. Cátedra UNESCO de sostenibilidad. Universitat Politècnica de Catalunya.

Na EHEA, as universidades estão ainda em um processo de reflexão sobre garantia de qualidade dos seus programas educacionais a fim de se chegar a uma harmonização na Europa. Surgiu uma iniciativa conjunta para garantir qualidade através de descritores desenvolvidos por consenso e validados pelos países envolvidos neste esforço por melhorias.

Na América do Norte, tanto nos EUA como no Canadá, existem abordagens interessantes quanto à questão de como organizar e implantar mecanismos de qualidade. Apesar das muitas diferenças, os dois países desenvolveram modelos com base em múltiplos mecanismos que se sobrepõem, sem qualquer direção central. Esta estrutura múltipla tem notáveis pontos fortes, inclusive o apoio que ela pode oferecer na construção de uma cultura de qualidade dentro das instituições acadêmicas, reforçada pela provisão adequada de recursos.

Na América Latina e no Caribe, é importante assegurar-se de que a avaliação não se reduza ao controle e que não retire a autonomia e a liberdade intelectual, mas sim, que se torne um instrumento para maior ciência de problemas, promovendo práticas significativas e criando novas possibilidades de construção.

Qualidade é construída pela sociedade, por isso requer muita reflexão, diálogo e esforço coletivo. Processos de avaliação e credenciamento devem avaliar critérios com base em relevância, democratização, justiça social, desenvolvimento local e regional que inclua considerações ambientais, e a criação de áreas para debate público. A educação superior precisa desempenhar um papel central em projetos e estratégias nacionais, e para fazê-lo, precisa demonstrar sua qualidade e relevância. O credenciamento é um dos principais meios de atingir este objetivo.

REFERÊNCIAS

- Babiker, Abdel Bagi A.G (2007) Quality assurance and accreditation in the Arab region, in GUNI (2007), *Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 207-220
- Cruz López, Yazmin (2009) Doctoral thesis: La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades. Cátedra UNESCO de Sostenibilidad. Universitat Politècnica de Catalunya.
- Dias Sobrinho, José (2007) Accreditation of higher education in Latin America and the Caribbean, in GUNI (2007), *Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 282-296
- El-Khawass, Elaine (2007) Accreditation of tertiary education in the United States and Canada, in GUNI (2007), *Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 265-278
- GUNI Secretariat (2007) Delphi poll, in GUNI (2007), *Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 313-351
- López-Segrera, Francisco; Sanyal, Bikas C. and Tres, Joaquim (2007) An overview of regional perspectives on accreditation in today's world, in GUNI (2007), *Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 179-187
- Michavila, Francisco and Zamorano, Silvia (2007) Accreditation in the European higher education area, in GUNI (2007), *Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 246-259.
- Okebukola, Peter and Shabani, Juma (2007) Quality assurance and accreditation in higher education in Sub-Saharan Africa, in GUNI (2007), *Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 188-200.
- Stella, Antony (2007) Accreditation of higher education in the Asia-Pacific region, in GUNI (2007), *Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?* Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 224-238.

IV.3 COMENTÁRIOS FINAIS

Existe um amplo consenso de que um dos métodos mais importantes de controle de qualidade é credenciamento, por ser um modo de proteger os acionistas de fornecimento desonesto e irrelevante de educação superior. Uma das principais razões para promover credenciamento na educação superior é garantir confiança pública na qualidade de instituições e programas. Um outro objetivo importante é garantir que padrões adequados – de acordo com o estado de conhecimento e valores de comprometimento social – estão sendo promovidos, salvaguardados e incrementados pelas instituições de ensino superior.

Grandes esforços têm sido feitos para criar mecanismos e procedimentos de credenciamento em muitos países, especialmente naqueles países e em regiões onde o número de novas instituições privadas de ensino superior está crescendo rapidamente. Apesar de todo o entusiasmo observado com relação à aplicação de credenciamento para controle de qualidade, existem algumas preocupações, uma vez que *nem tudo que brilha é ouro*.

A questão-chave é como definir qualidade em diferentes contextos, de forma que sistemas mundiais de educação superior possam enfrentar o desafio de corresponder ao seu compromisso social. A qualidade é o resultado de um conjunto de ações que responde às necessidades da sociedade em determinado momento. Ela deveria basear-se em conhecimento antigo. A definição de qualidade depende, assim, de um sólido embasamento cultural que é essencial para compreender um mundo que está passando por profundas mudanças. Qualidade deve ser vista como uma construção social e, como tal, requer reflexão, diálogo e um esforço coletivo, especialmente com relação à formação de cidadãos comprometidos com estratégias para superar desigualdade e injus-

tiça social e com projetos para tornar a sociedade melhor.

Se qualidade é um conceito multidimensional e tem muitos níveis e se qualquer processo que visa a assegurar qualidade é permeado com peculiaridades socioculturais dos contextos institucionais, nacionais e regionais, torna-se inviável identificar um único modelo válido. Consequentemente, sistemas de credenciamento que visam a controlar qualidade, mas também melhorá-la de forma contextualizada, não podem se amoldar a um único modelo universal ou se basear apenas em teorias e abstrações, ou ainda, responder exclusivamente às tendências de mercado. Além de critérios técnicos e científicos, qualidade em educação deve promover um senso de relevância social e deve respeitar os princípios básicos da ética e a formação de cidadãos.

As universidades são instituições sociais que exercem funções estratégicas para o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico e para projetos que consolidam uma sociedade. A sua relevância se relaciona a contextos, necessidades e demandas em termos locais, nacionais e regionais. As universidades, assim, não podem se limitar simplesmente a responder a demandas econômicas, mas precisam sim considerar os desafios e as circunstâncias que a sociedade agora enfrenta devido às grandes mudanças que estão ocorrendo. Elas deveriam transmitir à sociedade a ideia de que é uma organização sólida, coesa, autocrítica e respeitável, capaz de cumprir sua missão sustentando padrões acadêmicos e mantendo seu comprometimento social, no contexto de interesses dos seus acionistas.

Para avaliar a relevância de uma instituição, assim, devemos levar em consideração suas características originais, sua diversidade, suas missões e objetivos,

ao mesmo tempo em que respeitamos as principais características que lhe dão vida, identidade e força em relação a outras instituições, isto é, sua autonomia e sua função pública.

O principal e fundamental comprometimento das universidades é em relação à qualidade das suas atividades essenciais: o ensino e a pesquisa. Ensino e pesquisa na universidade, porém, devem ser também importantes objetivos da sociedade e das estratégias do estado para que se tenha uma nação justa, desenvolvida e democrática. Isso significa que as universidades devem fomentar políticas para a construção de bases humanas de transformação social. Elas devem também desenvolver conhecimento e transformar indivíduos em cidadãos com habilidades cognitivas, emocionais e sociais e valores éticos, culturais e políticos, coerentemente comprometidos com a construção de uma sociedade democrática.

Para atingir esses objetivos, o processo de credenciamento deveria ser diferente. Os esforços para melhorar a qualidade da educação superior – tais como sistemas de credenciamento – não podem deixar de considerar o critério de relevância. A principal meta deveria ser aqueles aspectos que endossam a responsabilidade e a relevância das universidades em relação às mudanças pelas quais elas passam. O processo de credenciamento deveria oferecer uma estrutura pró-ativa que conduzisse essas mudanças e produzisse sinergias para colaboração e cooperação em inovação acadêmica e institucional.

Esse é um exercício democrático através do qual as universidades são avaliadas e credenciadas pelo estado, pela sociedade e pelos cidadãos. Um tal escrutínio público fortalece as universidades. Para chegarem a isso, as universidades precisam manter uma bem definida e permanente independência política, ética e científica e devem ser capazes de tomar decisões com relação a sua organização, seu planejamento e sua missão. Consequentemente, as universidades também precisam ser capazes de satisfazer às expectativas públicas.

Se uma sociedade pede às universidades que tratem das suas atuais necessidades e desafios, então elas precisam também ajudar a definir modelos alternativos de credenciamento que lhes permita demonstrar que são consistentes no seu trabalho diário. Como principais atores nesse processo de credenciamento, as universidades precisam garantir que seus legítimos interesses sociais recebam prioridade sobre interesses do mercado. Para que isso seja possível, os mecanismos, critérios e indicadores usados nos processos de credenciamento devem ser transformados e garantir um equilíbrio adequado entre autonomia e garantia de qualidade nos seus procedimentos. A tarefa de redesenhar os critérios

de credenciamento é de responsabilidade principal de agências de credenciamento e governos, mas as universidades têm muito a contribuir com esse debate.

Processos de credenciamento devem considerar critérios como relevância, democratização, igualdade social, desenvolvimento local, nacional e regional, e a criação de fóruns de discussão; da mesma forma, deveriam valorizar solidariedade e cooperação em vez de competitividade e deveriam questionar a responsabilidade social e o comprometimento público. Não é uma tarefa fácil, mas como resultado teremos universidades com alta qualidade e relevância.

Algumas das recomendações relativas a processos de credenciamento sugerem que esses deveriam levar em conta as seguintes questões:

- O grau de relevância do projeto institucional da universidade e de seus programas deve estar descrito com clareza nas missões; ele deve refletir comprometimento em relação à comunidade e incluir conceitos-chave como sustentabilidade, desenvolvimento humano e compromisso social; deveria ser elaborado e revisado com referência às necessidades atuais e futuras da sociedade.
- Os programas oferecidos por uma instituição devem ser sensíveis às necessidades sociais e adaptados às mudanças locais e nacionais, não apenas sob uma perspectiva econômica. Os programas devem assegurar adequada formação em habilidades, capacidades, competências e conhecimento; devem ser formatados com base em diálogo entre os vários acionistas sobre ideologia, filosofia, epistemologia e aprendizagem. O objetivo deve ser o de produzir uma transformação qualitativa nos estudantes, tornando-os cidadãos responsáveis, criativos, produtivos, participativos e tolerantes, prontos a viverem uma vida pessoal e social completa em uma democracia.
- A pesquisa na universidade deve estar vinculada a problemas globais como paz, desenvolvimento sustentável, pobreza e diversidade cultural, mas também deve contribuir com a geração de conhecimento em áreas que são essenciais para o desenvolvimento local. A universidade deve ser capaz de transferir esse conhecimento de forma a satisfazer às necessidades da sociedade.
- Processos de credenciamento devem reconhecer práticas inovadoras que garantam qualidade em qualquer aspecto de uma instituição ou programa: por exemplo, fortalecimento da democracia e reforço na de espaços para participação, ou estudo da dimensão em que o currículo contemple tópicos como a sustentabilidade, a interculturalidade, valores éticos habilidades intelectuais e diversidade.

Também é imperativo manter a credibilidade das agências de credenciamento. Elas devem satisfazer certos requisitos básicos tais como boa administração, transparência e credibilidade, essenciais para assegurar que os processos de credenciamento sejam desenvolvidos de modo eficiente. Além disso, cada agência – seja ela nacional ou regional, pública ou privada – deve formatar seus próprios processos, requisitos e padrões a fim de fazer seu trabalho dentro de um contexto específico.

Há uma necessidade evidente de se tratarem questões de credenciamento em um contexto internacional, a fim de coordenar os diferentes sujeitos e a proliferação de métodos e línguas a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas para se alcançar uma estrutura legal, transparente, aceitável e benéfica para todos. Certamente isso só pode ser alcançado através de diálogo e cooperação entre autoridades nacionais e as comunidades de educação superior.

PARTE V

APÊNDICE

ESTATÍSTICO

APÊNDICE ESTATÍSTICO

DEFINIÇÕES

Matrícula. Número de estudantes oficialmente matriculados em uma dada série ou nível de educação, independentemente da idade. Tipicamente, esses dados são coletados no início do ano letivo.

Produto Interno Bruto. A soma do valor bruto adicionado por todos os produtores residentes na economia, incluindo comércio e transporte, acrescidos dos impostos sobre produtos e dedução de quaisquer subsídios não incluídos no valor dos produtos.

PIB per capita. O produto interno bruto dividido pelo número de habitantes em meados do ano.

Taxa Bruta de Matrícula (GER). Número de estudantes matriculados em um dado nível de educação, independentemente de idade, expressado como porcentagem da população no grupo teórico de idade para o mesmo nível de educação. Para o nível superior, a população usada é o grupo de estudantes que frequentam a escola há cinco anos a partir do nível médio.

Índice de Desenvolvimento Humano. Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um índice composto que determina a média de realizações em um país em três dimensões básicas de desenvolvimento humano: uma vida longa e saudável; acesso à educação; e um padrão de vida decente.

Média Regional. As médias regionais são calculadas com base em dados publicados e nas melhores estimativas não publicadas possíveis quando nenhum

dado existe. Países são ponderados com populações nacionais em idade escolar adequada.

TABELAS ESTATÍSTICAS

Tabela 9. Educação terciária e taxa bruta de matrícula.

Tabela 10. Índice de Desenvolvimento Humano, index, população total, GDP per capita, despesas com educação (% GDP), despesas com educação (% despesas de governo), despesas com P&D e com pesquisadores em P&D.

Os símbolos que seguem são usados nas tabelas estatísticas:

- ... Dados não disponíveis
- * Estimativa nacional
- ** Estimativa do Instituto de Estatísticas da UNESCO
- Magnitude nula ou insignificante
- (.) Categoria não aplicável
- +n Dados referem-se à escola ou exercício (ou período) e anos ou períodos após o período ou ano de referência

REFERÊNCIAS

- UNESCO. Instituto de Estatística da UNESCO. Global Education Digest 2008. Anexo A. Disponível em: http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2008/GED%202008_EN.pdf
- UNDP. Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008. Disponível em: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20082008_EN_Complete.pdf

TABELA 9

Educação terciária e taxa bruta de matrícula

País ou território	Total de matrículas		Taxa bruta de matrícula	
	2006		2006	
	MF	F	MF	F
<i>Estados Árabes</i>				
Argélia	901,562 +1	517,357 +1	24.02 +1	28.11 +1
Bahrein	18,403	12,578	32.05	46.83
Djibuti	1,928	771	2.38	1.92
Egito	...	...	...	...
Iraque	...	...	...	...
Jordânia	220,103	113,640	39.05	41.15
Kuwait	37,521	24,532	17.56	25.57
Líbano	187,055 +1	101,005 +1	51.55 +1	56.31 +1
Jamahiriya Árabe Líbia	...	...	...	...
Mauritânia	10,157	2,605	3.50	1.85
Marrocos	369,142 +1	175,593 +1	11.30 +1	10.66 +1
Omã	69,018 +1	36,642 +1	25.50 +1	27.62 +1
Territórios Ocupados Palestinos	169,373 +1	91,020 +1	46.16 +1	50.92 +1
Catar	8,881 +1	5,711 +1	15.93 +1	26.58 +1
Arábia Saudita	636,445	368,365	30.24	36.11
Sudão	...	...	...	...
República Árabe Síria	...	...	...	...
Tunísia	325,325 +1	187,137	31.03	36.54
Emirados Árabes Unidos	77,428 +1	46,644 +1	22.90 +1	34.45 +1
Iêmen	209,386 **	54,670 **	9.39 **	5.03 **
<i>Europa Central e Oriental</i>				
Albânia	...	...	...	...
Belarus	556,526 +1	319,811 +1	68.53 +1	80.41 +1
Bósnia e Herzegovina	...	...	...	...
Bulgária	243,464	130,156	45.64	50.11
Croácia	136,646	73,968	44.04	48.69
República Tcheca	338,009	181,914	49.85	54.93
Estônia	68,286	42,053	65.47	82.23
Hungria	438,702	256,479	68.60	81.91
Letônia	131,125	83,010	73.59	95.22
Lituânia	198,868	119,157	76.36	93.37
Montenegro	...	...	...	...
Polônia	2,145,687	1,231,628	65.58	76.63
República da Moldávia	148,449 +1	85,107 +1	41.20 +1	48.01 +1
Romênia	834,969	462,740	52.24	59.13
Federação Russa	9,167,277	5,219,534	72.28	83.43
Sévia	...	...	...	...
Eslováquia	197,943	114,181	45.32	53.37
Eslovênia	114,794	67,01	82.99	98.77
Antiga Iugoslávia República da Macedônia	...	...	...	...
Turquia	2,342,898	992,235	34.62	29.70
Ucrânia	2,819,248 +1	1,530,086 +1	76.38 +1	84.77 +1

TABELA 9

Educação terciária e taxa bruta de matrícula

País ou território	Total de matrículas		Taxa bruta de matrícula	
	2006		2006	
	MF	F	MF	F
<i>Ásia Central</i>				
Armênia	111,544 +1	61,140 +1	35.53 +1	38.86 +1
Azerbaijão	135,164 +1	61,785 +1	14.87 +1	13.87 +1
Geórgia	141,303 +1	73,533 +1	37.26 +1	39.39 +1
Cazaquistão	772,600 +1	449,346 +1	51.18 +1	60.6 +1
Quirguistão	239,380 +1	134,290 +1	42.80 +1	48.47 +1
Mongólia	142,411 +1	86,183 +1	47.69 +1	58.29 +1
Tadjiquistão	147,294 +1	40,428 +1	19.75 +1	10.87 +1
Turquemenistão	...	...	...	...
Uzbequistão	288, 550 +1	118,162 +1	9.80 +1	8.13 +1
<i>Ásia Oriental e o Pacífico</i>				
Austrália	1,040,153	570,726	72.70	81.80
Brunei Darussalam	5,284 +1	3,410 +1	15.37 +1	20.14 +1
Camboja	92,340 +1	32,490 +1	5.35 +1	3.81 +1
China	23,360,535	10,993,885	21.58	21.33
Ilhas Cook	(.)	(.)	(.)	(.)
República Democrática Popular da Coreia	...	...	...	...
Fiji	...	...	...	...
Hong Kong (Região Administrativa Especial da China, SAR)	157,858 +1	79,058 +1	33.84 +1	34.32 +1
Indonésia	3,657,429	...	16.98	...
Japão	4,084,861	1,865,180	57.31	53.54
Kiribati	(.)	(.)	(.)	(.)
República Democrática Popular do Laos	56,716	22,697	9.09	7.34
Macau, China	23,868 +1	11,640 +1	56.98 +1	54.67 +1
Malásia	...	...	...	...
Ilhas Marshall	...	...	...	...
Estados Federados da Micronésia	...	...	...	...
Mianmar	...	...	...	...
Nauru	(.)	(.)	(.)	(.)
Nova Zelândia	237,784	140,313	79.71	96.30
Niue	(.)	(.)	(.)	(.)
República do Palau	...	...	...	...
Papua-Nova Guiné	...	...	...	...
Filipinas	2,483,988	1,353,088	28.47	31.59
República da Coreia	3,204,036	1,201,303	92.60	72.44
Samoa	...	...	...	...
Singapura	...	...	...	...
Ilhas Salomão	(.)	(.)	(.)	(.)
Tailândia	2,503,572 +1	1,363,866 +1	49.51 +1	54.74 +1
Timor-Leste	...	...	...	...
Tokelau	(.)	(.)	(.)	(.)
Tonga	...	...	...	...
Tuvalu	(.)	(.)	(.)	(.)

TABELA 9

Educação terciária e taxa bruta de matrícula

País ou território	Total de matrículas		Taxa bruta de matrícula	
	2006		2006	
	MF	F	MF	F
Vanuatu	...	...	...	...
Vietnã	...	...	...	...
<i>América Latina e o Caribe</i>				
Anguilla	47	39	4.56 **	7.56 **
Antígua e Barbuda	...	...	(.)	(.)
Argentina	...	...	...	...
Aruba	2,232 +1	1,304 +1	33.05 +1	39.18 +1
Bahamas	...	...	...	...
Barbados	11,405 +1	7,757 +1	53.13 +1	73.19 +1
Belize	...	...	...	...
Bermuda	...	...	...	...
Bolívia	...	...	...	...
Brasil	...	...	...	...
Ilhas Virgens Britânicas	...	...	...	...
Ilhas Cayman	567	406	...	...
Chile	661,142	324,996	46.57	46.50
Colômbia	1,372,674 +1	706,910 +1	31.80 +1	33.20 +1
Costa Rica	...	...	...	...
Cuba	864,846 +1	549,670 +1	109.02 +1	142.91 +1
Domínica	...	...	(.)	(.)
República Dominicana	...	...	...	...
Equador	...	...	...	...
El Salvador	124,956	68,336	20.58	22.57
Granada	...	...	(.)	(.)
Guatemala	112,215 *	51,540 *	8.70 *	7.84 *
Guiana	7,370	5,061	11.53	15.78
Haiti	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...
Jamaica	...	...	...	...
México	2,446,726	1,229,522	26.08	25.16
Montserrat	(.)	(.)	(.)	(.)
Antilhas Holandesas	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...
Panamá	130,838	79,709	44.93	55.72
Paraguai	...	...	...	...
Peru	952,437 **	484,689 **	35.06 **	36.11 **
São Cristóvão e Neves	...	...	(.)	(.)
Santa Lúcia	1,628	1,377	9.78	16.50
São Vicente e Granadinas	...	...	(.)	(.)
Suriname	...	...	...	...
Trinidade e Tobágo	...	...	...	...
Ilhas Turcas e Caicos	...	...	(.)	(.)
Uruguai	113,368	70,219	46.35	58.34
Venezuela	1,381,126 *	...	51.96 *	...



TABELA 9

Educação terciária e taxa bruta de matrícula

País ou território	Total de matrículas		Taxa bruta de matrícula	
	2006		2006	
	MF	F	MF	F
<i>América do Norte e Europa Ocidental</i>				
Andorra	401	213	9.89 *	11.03 *
Áustria	253,139	136,240	49.89	54.72
Bélgica	394,427	215,784	62.84	69.83
Canadá	...	...	...	...
Cyprus	20,587	10,471	33.42 *	34.20 *
Dinamarca	228,893	131,302	79.94	93.13
Finlândia	308,966	166,495	93.22	102.86
França	2,201,201	1,217,193	56.16	63.00
Alemanha	...	...	...	...
Gibraltar	(.)	(.)	(.)	(.)
Grécia	653,003	332,340	94.87	100.92
Santa Sé	...	...	...	...
Islândia	15,721	10,116	72.91	95.54
Irlanda	186,044	102,589	58.77	65.87
Israel	310,014	170,702	57.57	64.96
Itália	2,029,023	1,155,491	66.99	78.00
Liechtenstein	636	193	...	...
Luxemburgo	2,692	1,389	10.21	10.81
Malta	...	...	...	...
Mônaco	(.)	(.)	(.)	(.)
Países Baixos	579,622	296,387	59.81	62.11
Noruega	214,711	128,285	77.51	94.31
Portugal	367,312	202,792	54.54	61.37
San Marino	...	...	...	...
Espanha	1,789,254	963,679	67.36	74.47
Suécia	422,614	251,782	78.99	96.40
Suiça	204,999	96,239	45.80	43.45
Reino Unido	2,336,111	1,339,174	59.34	69.45
Estados Unidos	17,487,475	10,031,550	81.77	96.06
<i>Ásia do Sul e do Oeste</i>				
Afganistão	...	...	...	...
Bangladesh	1,053,566	366,900	6.78	4.86
Butão	4,141	1,354	5.54	4.02
Índia	12,852,684	5,129,372	11.85	9.88
Irã	2,828,528 +1	1,482,193 +1	31.38 +1	33.67 +1
Maldívias	–	–	–	–
Nepal	...	...	...	...
Paquistão	954,698 +1	424,931 +1	5.12 +1	4.70 +1
Srilanka	...	...	...	...
<i>África Sub-Saariana</i>				
Angola	48,694	...	2.87	...
Benin	42,603	...	5.11	...
Botsuana	...	...	...	...

TABELA 9

Educação terciária e taxa bruta de matrícula

País ou território	Total de matrículas		Taxa bruta de matrícula	
	2006		2006	
	MF	F	MF	F
Burkina Fasso	33,459 +1	10,340 +1	2.50 +1	1.57 +1
Burundi	17,061	5,225	2.20	1.34
Camarões	120,298	50,244	6.68	5.60
Cabo Verde	5,289 +1	2,890 +1	8.94 +1	9.79 +1
República Centro-Africana	4,462	1,002	1.10	–
Chade	...	...	...	...
Comoros	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...
Costa do Marfim	...	...	...	...
República Democrática do Congo	...	...	...	...
Guiné Equatorial	...	...	...	...
Eritreia	...	...	...	...
Etiópia	210,456 +1	53,577 +1	2.75 +1	1.40 +1
Gabão	...	...	...	...
Gâmbia	...	...	...	...
Gana	140,017 +1	47,941 +1	5.84 +1	4.07 +1
Guiné	42,711	9,119	5.29	2.30
Guiné-Bissau	...	...	...	...
Quênia	...	...	...	...
Lesoto	8,500	4,690	3.63	3.94
Libéria	...	...	...	...
Madagascar	58,313 +1	27,386 +1	3.18 +1	2.99 +1
Malawi	6,458 +1	2,171 +1	–	–
Mali	50,913 +1	...	4.43 +1	...
Maurício	16,773 +1	8,871	17.15	18.34
Moçambique	...	...	...	...
Namíbia	13,185	6,162	6.37	5.96
Níger	11,208	2,985	1.12	0.54
Nigéria	...	...	...	...
Ruanda	...	...	...	...
São Tomé e Príncipe	(.)	(.)	(.)	(.)
Senegal	...	...	...	...
Seychelles	(.)	(.)	(.)	(.)
Serra Leoa	...	...	...	...
Somália	...	...	–	–
África do Sul	741,380	408,718	15.41	17.07
Suazilândia	5,692	2,833	4.16	4.12
Togo	...	...	...	...
Uganda	...	...	...	...
República Unida da Tanzânia	...	...	...	...
Zâmbia	...	...	...	...
Zimbáue	...	...	...	...

TABELA 9

Educação terciária e taxa bruta de matrícula

Médias regionais	Total de matrículas		Taxa bruta de matrícula	
	2006		2006	
	MF	F	MF	F
Região				
Estados Árabes	7,037,750 **	3,455,604 **	22.03 **	22.04 **
Europa Central e Oriental	20,124,459	11,034,297	59.56	66.37
Ásia Central	1,974,416	1,021,232	24.66	25.80
Leste da Ásia e o Pacífico	43,776,619	20,508,002	24.63	23.91
América Latina e o Caribe	16,247,489 **	8,701,931 **	31.34 **	33.62 **
América do Norte e Europa Ocidental	33,751,768	18,899,664	69.74	79.86
Sul e Oeste da Ásia	17,252,828	7,123,598	10.90	9.37
África Subsaariana	3,723,417 **	1,497,812 **	5.18 **	4.17 **
MUNDO	143,888,836 **	72,242,140 **	...	...

TABELA 10

Índice de desenvolvimento humano, index, população total, PIB per capita, gastos em educação (% PIB), gastos em educação (% desp. gov.), gastos em pesquisa e desenvolvimento e pesquisadores em P&D

Classificação IDH	IDH valor	GDP per capita (ppp US\$)	População total (milhões)	Gastos públicos em educação (% do PIB)	Gastos públicos em educação (% das despesas totais do governo)	Gastos públicos atuais em educação, terciário (% de todos os níveis)	Gastos em pesquisa e desenvolvimento (% do PIB)	Pesquisadores em P&D (por milhão de pessoas)
	2005	2005	2005	2002-05b	2002-05b	2002-05b,c	2000-2005	1990-2005
1 Islândia	0.968	36,510	0.3	8.1	16.6	19	3.01	6,807
2 Noruega	0.968	41,420 f	4.6	7.7	16.6	33	1.75	4,587
3 Austrália	0.962	31,794	20.3	4.7	13.3 e	25	1.70	3,759
4 Canadá	0.961	33,375	32.3	5.2	12,5 e	34 d	1.93	3,597
5 Irlanda	0.959	38,505	4.1	4.8	14.0	24	1.21	2,674
6 Suécia	0.956	32,525	9.0	7.4	12.9	28	3.74	5,416
7 Suíça	0.955	35,633	7.4	6.0	13.0	28	2.57	3,601
8 Japão	0.953	31,267	127.9	3.6	9.8	14 d,e	3.15	5,287
9 Holanda	0.953	32,684	16.3	5.4	11.2	27	1.85	2,482
10 França	0.952	30,386	61.0	5.9	10,9	21	2.16	3,213
11 Finlândia	0.952	32,153	5.2	6.5	12.8	33	3.46	7,832
12 Estados Unidos	0.951	41,890 f	299.8	5.9	15.3	...	2.68	4,605
13 Espanha	0.949	27,169	43.4	4.3	11.0	20	1.11	2,195
14 Dinamarca	0.949	33,973	5.4	8.5	15.3	30	2.63	5,016
15 Áustria	0.948	33,700	8.3	5.5	10.8	26	2.33	2,968
16 Reino Unido	0.946	33,238	60.2	5.4	12.1	...	1.89	2,706
17 Bélgica	0.946	32,119	10.4	6.1	12.2	22	1.90	3,065
18 Luxemburgo	0.944	60,228 f	0.5	3.6 d,e	8.5 d,e	...	1.81	4,301
19 Nova Zelândia	0.943	24,996	4.1	6.5	20.9	23	1.16	3,945
20 Itália	0.941	28,529	58.6	4.7	9.6	17	1.14	1,213

TABELA 10

Índice de desenvolvimento humano, index, população total, PIB per capita, gastos em educação (% PIB), gastos em educação (% desp. gov.), gastos em pesquisa e desenvolvimento e pesquisadores em P&D

Classificação IDH	IDH valor	GDP per capita (ppp US\$)	População total (milhões)	Gastos públicos em educação (% do PIB)	Gastos públicos em educação (% das despesas totais do governo)	Gastos públicos atuais em educação, terciário (% de todos os níveis)	Gastos em pesquisa e desenvolvimento (% do PIB)	Pesquisadores em P&D (por milhão de pessoas)
	2005	2005	2005	2002-05b	2002-05b	2002-05b,c	2000-2005	1990-2005
21	Hong Kong (Região Administrativa Especial da China, SAR)	0.937	34,833	7.1	4.2	23.0	32	1,564
22	Alemanha	0.935	29,461	82.7	4.6	9.8	24	3,261
23	Israel	0.932	25,864	6.7	6.9	13.7	17	...
24	Grécia	0.926	23,381	11.1	4.3	8.5	30	1,413
25	Singapura	0.922	29,663	4.3	3.7 e	...	23 e	4,999
26	República da Coreia	0.921	22,029	47.9	4.6	16.5	13	3,187
27	Eslovênia	0.917	22,273	2.0	6.0	12.6	24	2,543
28	Cyprus	0.903	22,699 g	0.8	6.3	14.4	14	630
29	Portugal	0.897	20,410	10.5	5.7	11.5	16	1,949
30	Brunei Darussalam	0.894	28,161 g,h	0.4	...	9.1 d,e	...	274
31	Barbados	0.892	17,297 g,h	0.3	6.9	16.4	33	...
32	República Tcheca	0.891	20,538 z	10.2	4.4	10.0	20	1,594
33	Kuwait	0.891	26,321 i	2.7	5.1	12.7	30	...
34	Malta	0.878	19,189	0.4	4.5	10.1	20	681
35	Catar	0.875	27,664 g,h	0.8	1.6 d	...	...	...
36	Hungria	0.874	17,887	10.1	5.5	11.1	17	1,472
37	Polônia	0.870	13,847	38.2	5.4	12.7	21	1,581
38	Argentina	0.869	14,280	38.7	3.8	13.1	17	720
39	Emirados Árabes Unidos	0.868	25,514	4.1	1.3	27.4 d	...	...
40	Chile	0.867	12,027	16.3	3.5	18.5	15	444
41	Bahrain	0.866	21,482	0.7	...	...	...	...
42	Eslováquia	0.863	15,871	5.4	4.3	10.8	22	1,984
43	Lituânia	0.862	14,494	3.4	5.2	15.6	20	2,136
44	Estônia	0.860	15,478	1.3	5.3	14.9	18	2,523
45	Letônia	0.855	13,646	2.3	5.3	15.4	...	1,434
46	Uruguai	0.852	9,962	3.3	2.6	7.9	20 d,e	366
47	Croácia	0.850	13,042	4.6	4.7	10.0	19	1,296
48	Costa Rica	0.846	10,180 i	4.3	4.9	18.5	...	...
49	Bahamas	0.845	18,380 g	0.3	3.6 d,e	19.7 d,e	...	...
50	Seychelles	0.843	16,106	0.1	5.4 d	...	18 d	19
51	Cuba	0.838	600 j	11.3	9.8	16.6	22	...
52	México	0.829	10,751	104.3	5.4	25.6	17	268
53	Bulgária	0.824	9,032	7.7	4.2	...	19	1,263
54	São Cristóvão e Neves	0.821	13,307 g	(.)	9.3	12.7	-	...
55	Tonga	0.819	8,177 i	0.1	4.8	13.5	-	45,454
56	Janahirya Árabe Líbia	0.818	10,335 g,h	5.9	2.7 e	...	69 e	361
57	Antígua e Barbuda	0.815	12,500 g	0.1	3.8	...	7	...
58	Omã	0.814	15,602 g	2.5	3.6	24.2	8	...
59	Trinidade e Tobago	0.814	14,603	1.3	4.2 d	13.4 e	11 e	...
60	Romênia	0.813	9,060	21.6	3.4	...	18	976



TABELA 10

Índice de desenvolvimento humano, index, população total, PIB per capita, gastos em educação (% PIB), gastos em educação (% desp. gov.), gastos em pesquisa e desenvolvimento e pesquisadores em P&D

Classificação IDH	IDH valor	GDP per capita (ppp US\$)	População total (milhões)	Gastos públicos em educação (% do PIB)	Gastos públicos em educação (% das despesas totais do governo)	Gastos públicos atuais em educação, terciário (% de todos os níveis)	Gastos em pesquisa e desenvolvimento (% do PIB)	Pesquisadores em P&D (por milhão de pessoas)	
	2005	2005	2005	2002-05b	2002-05b	2002-05b,c	2000-2005	1990-2005	
61	Arábia Saudita	0.812	15,711 i	23.6	6.8	27.6	...	...
62	Panamá	0.812	7,605	3.2	3.8 d	8.9 d	26 e	0.34	97
63	Malásia	0.811	10,882	25.7	6.2	25.2	35	0.69	299
64	Belarus	0.804	7,918	9.8	6.0	11.3	25	0.62	...
65	Maurício	0.804	12,715	1.2	4.5	14.3	12	0.35	360
66	Bósnia e Herzegovina	0.803	7,032 g,k	3.9	...	...	...	...	...
67	Federação Russa	0.802	10,845	144.0	3.6 d	12.9 d	...	1.17	3,319
68	Albânia	0.801	5,316	3.2	2.9 d	8.4 d	...	...	...
69	Macedônia (antiga República da Iugoslávia)	0.801	7,200	2.0	3.5	15.6	...	0.26	504
70	Brasil	0.800	8,402	186.8	4.4	10.9	19	0.98	344
71	Dominica	0.798	6,393 g	0.1	5.0 d,e	...	...	...	...
72	Santa Lúcia	0.795	6,707 g	0.2	5.8	16.9	0	0.38 g	...
73	Cazaquistão	0.794	7,857	15.2	2.3	12.1 e	...	0.22	629
74	Venezuela (República Bolivariana)	0.792	6,632	26.7	...	...	...	0.28	...
75	Colômbia	0.791	7,304 i	44.9	4.8	11.1	13	0.17	109
76	Ucrânia	0.788	6,848	46.9	6.4	18.9	...	1.16	...
77	Samoa	0.785	6,170	0.2	4.5 d	13.7 d	37 e	...	...
78	Tailândia	0.781	8,677	63.0	4.2	25.0	20 d,e	0.26	287
79	República Dominicana	0.779	8,217 i	9.5	1.8	9.7	...	...	...
80	Belize	0.778	7,109	0.3	5.4	18.1	1	...	...
81	China	0.777	6,757 m	1,313.0 n	1.9 e	13.0 e	21 d,e	1.44	708
82	Granda	0.777	7,843 g	0.1	5.2	12.9	11 d	...	...
83	Armênia	0.775	4,945	3.0	3.2 e	...	30 e	0.25	...
84	Turquia	0.775	8,407	73.0	3.7	...	28 d,e	...	341
85	Suriname	0.774	7,722	0.5	...	..	..	..	...
86	Jordânia	0.773	5,530	5.5	4.9 e	20.6 e	...	...	1,927
87	Peru	0.773	6,039	27.3	2.4	13.7	11	0.10	226
88	Libano	0.772	5,584	4.0	2.6	11.0	31	...	...
89	Equador	0.772	4,341	13.1	1.0 d,e	8.0 e	...	0.07	50
90	Filipinas	0.771	5,137	84.5	2.7	16.4	14	0.11	48
91	Tunísia	0.766	8,371	10.1	7.3	20.8	22	0.63	1,013
92	Fiji	0.762	6,049	0.8	6.4	20.0	16	...	...
93	São Vicente e Granadinas	0.761	6,568	0.1	8.2	16.1	5	0.15	...
94	República Islâmica do Irã	0.759	7,968	69.4	4.7	22.8	14	0.67	1,279
95	Paraguai	0.755	4,642 i	5.9	4.3	10.8	18	0.10	79
96	Geórgia	0.754	3,365	4.5	2.9	13.1	...	0.29	...
97	Guiana	0.750	4,508 i	0.7	8.5	14.5	4	...	...
98	Azerbaijão	0.746	5,016	8.4	2.5	19.6	6	0.30	...

TABELA 10

Índice de desenvolvimento humano, index, população total, PIB per capita, gastos em educação (% PIB), gastos em educação (% desp. gov.), gastos em pesquisa e desenvolvimento e pesquisadores em P&D

Classificação IDH	IDH valor	GDP per capita (ppp US\$)	População total (milhões)	Gastos públicos em educação (% do PIB)	Gastos públicos em educação (% das despesas totais do governo)	Gastos públicos atuais em educação, terciário (% de todos os níveis)	Gastos em pesquisa e desenvolvimento (% do PIB)	Pesquisadores em P&D (por milhão de pessoas)	
	2005	2005	2005	2002-05b	2002-05b	2002-05b,c	2000-2005	1990-2005	
99	Sri Lanka	0.743	4,595	19.1	...	...	...	0.14	128
100	Maldívias	0.741	5,261 g,h	0.3	7.1	15.0	...	...	...
101	Jamaica	0.736	4,291	2.7	5.3	8.8	20 d	0.07	...
102	Cabo Verde	0.736	5,803 i	0.5	6.6	25.4	10	...	127
103	El Salvador	0.735	5,255 i	6.7	2.8	20.0	11 d	0.08 g	47
104	Algéria	0.733	7,062 i	32.9	...	...	...	...	...
105	Vietnã	0.733	3,071	85.0	...	...	...	0.19	115
106	Territórios Ocupados da Palestina	0.731	... p	3.8	...	...	...	...	...
107	Indonésia	0.728	3,843	226.1	0.9	9.0 d	19 d	0.05	207
108	República Árabe Síria	0.724	3,808	18.9	...	...	...	...	29
109	Turcomenistão	0.713	3,838 g	4.8	...	...	...	...	...
110	Nicarágua	0.710	3,674 i	5.5	3.1 d	15.0	...	0.046	73
111	Moldávia	0.708	2,100	3.9	4.3	21.1	9	0.81 g	...
112	Egito	0.708	4,337	72.8	...	...	...	0.19	493
113	Uzbequistão	0.702	2,063	26.6	...	...	...	...	1,754
114	Mongólia	0.700	2,107	2.6	5.3	...	19	0.28	...
115	Honduras	0.700	3,430 i	6.8	...	...	...	0.05	...
116	Quirguistão	0.696	1,927	5.2	4.4 d	18.6 e	19	0.20	...
117	Bolívia	0.695	2,819	9.2	6.4	18.1	23	0.8	120
118	Guatemala	0.689	4,568 i	12.7	...	...	...	...	...
119	Gabão	0.677	6,954	1.3	3.9 d,e	...	...	...	...
120	Vanuatu	0.674	3,225 i	0.2	9.6	26.7 e	9 e	...	...
121	África do Sul	0.674	11,110 i	47.9	5.4	17.9	16	0.76	307
122	Tadjiquistão	0.673	1,356	6.6	3.5	18.0	5	...	660
123	São Tomé e Príncipe	0.654	2,178	0.2	..	...	...	...	...
124	Botsuana	0.654	12,387	1.8	10.7	21.5	32	...	...
125	Namíbia	0.650	7,586 i	2.0	6.9	21.0 e	11 d,e	...	...
126	Marrocos	0.646	4,555	30.5	6.7	27.2	16	0.62	...
127	Guiné Equatorial	0.642	7,874 g,i	0.5	0.6 d	40 d	34 e	...	...
128	Índia	0.619	3,452	1,134.4	3.8	10.7	18 d,e	0.85	119
129	Ilhas Salomão	0.602	2,031	0.5	3.3 d,e	...	...	...	...
130	República Democrática Popular do Laos	0.601	2,039 z	5.7	2.3	11.7	15	...	...
131	Camboja	0.598	2,727	14.0	1.9	14.6 e	5 e	...	...
132	Mianmar	0.583	1,027 g,q	48.0	1.3 e	18.1 d,e	...	0.07	17
133	Butão	0.579	... g,r	0.6	5.6 e	12.9 e	20 d,e	...	...
134	Comoros	0.561	1,993 i	0.8	3.9	24.1	...	...	...
135	Gana	0.553	2,480 i	22.5	5.4	...	18	...	...
136	Paquistão	0.551	2,370	158.1	2.3	10.9	...	0.22	75
137	Mauritânia	0.550	2,234 i	3.0	2.3	8.3	5 d	...	...



TABELA 10

Índice de desenvolvimento humano, index, população total, PIB per capita, gastos em educação (% PIB), gastos em educação (% desp. gov.), gastos em pesquisa e desenvolvimento e pesquisadores em P&D

Classificação IDH	IDH valor	GDP per capita (ppp US\$)	População total (milhões)	Gastos públicos em educação (% do PIB)	Gastos públicos em educação (% das despesas totais do governo)	Gastos públicos atuais em educação, terciário (% de todos os níveis)	Gastos em pesquisa e desenvolvimento (% do PIB)	Pesquisadores em P&D (por milhão de pessoas)	
	2005	2005	2005	2002-05b	2002-05b	2002-05b,c	2000-2005	1990-2005	
138	Lesoto	0.549	3,335 i	2.0	13.4	29.8	42 d	0.01	...
139	Congo	0.548	1,262	3.6	2.2	8.1	26	...	30
140	Bangladesh	0.547	2,053	153.3	2.5	14.2	14	0.62	51
141	Suazilândia	0.547	4,824	1.1	6.2	...	27	...	...
142	Nepal	0.534	1,550	27.1	3.4	14.9	12	0.66	59
143	Madagáscar	0.533	923	18.6	3.2	25.3	12	0.12	15
144	Camarões	0.532	2,299	17.8	1.8 d	8.6 d	24 d	...	...
145	Papua-Nova Guiné	0.530	2,563 i	6.1	...	...	...	...	...
146	Haiti	0.529	1,663 i	9.3	...	...	...	...	...
147	Sudão	0.526	2,083	36.9	...	...	...	0.34	...
148	Quênia	0.521	1,240	35.6	6.7	29.2	11	...	...
149	Djibouti	0.516	2,178	0.8	7.9	27.3	15	...	...
150	Timor Leste	0.514	... g,s	1.1	...	...	...	...	...
151	Zimbábue	0.513	2,038	13.1	4.6 d,e	...	...	...	...
152	Togo	0.512	1,506 i	6.2	2.6	13.6	19 e	...	102
153	Iêmen	0.508	930	21.1	9.6 d,e	32.8 e	...	...	...
154	Uganda	0.505	1,454 i	28.9	5.2 d	18.3 d	12 d	0.81	...
155	Gâmbia	0.502	1,921 i	1.6	2.0 d	8.9	...	...	...
156	Senegal	0.499	1,792	11.8	5.4	18.9	24 d	...	...
157	Eritreia	0.483	1,109 i	4.5	5.4	...	48	...	...
158	Nigéria	0.470	1,128	141.4	...	...	...	...	...
159	República Unida da Tanzânia	0.467	744	38.5	2.2 d,e	...	...	...	...
160	Guiné	0.456	2,316	9.0	2.0	25.6 d,e	...	...	...
161	Ruanda	0.452	1,206 i	9.2	3.8	12.2	34	...	...
162	Angola	0.446	2,335 i	16.1	2.6 d,e	6.4 d,e	...	...	...
163	Benin	0.437	1,141	8.5	3.5 d	14.1 d	22	...	...
164	Malauí	0.437	667	13.2	5.8	24.6 e	...	...	...
165	Zâmbia	0.434	1,023	11.5	2.0	14.8	26	0.01 g	51
166	Costa do Marfim	0.432	1,648	18.6	4.6 d,e	21.5 e	20 e	...	...
167	Burundi	0.413	699 i	7.9	5.1	17.7	15	...	...
168	República Democrática do Congo	0.411	714 i	58.7	...	...	...	...	...
169	Etiópia	0.405	1,055 i	79.0	6.1 t	17.5 t	17 t	...	...
170	Chade	0.388	1,427 i	10.1	2.1	10.1	23	...	...
171	República Centro-Africana	0.384	1,224 i	4.2	...	...	...	...	47
172	Moçambique	0.384	1,242 i	20.5	3.7	19.5	13	0.589	...
173	Mali	0.380	1,033	11.6	4.3	14.8	16 d,e	...	...
174	Níger	0.374	781 i	13.3	2.3	...	...	...	...
175	Guiné-Bissau	0.374	827 i	1.6	5.2 e	11.9 e	...	...	...
176	Burkina Fasso	0.370	1,213 i	13.9	4.7	16.8	9	0.170 g	17
177	Serra Leoa	0.336	806	5.6	4.6 d	...	20 d	...	...

TABELA 10

Índice de desenvolvimento humano, index, população total, PIB per capita, gastos em educação (% PIB), gastos em educação (% desp. gov.), gastos em pesquisa e desenvolvimento e pesquisadores em P&D

	IDH valor	GDP per capita (ppp US\$)	População total (milhões)	Gastos públicos em educação (% do PIB)	Gastos públicos em educação (% das despesas totais do governo)	Gastos públicos atuais em educação, terciário (% de todos os níveis)	Gastos em pesquisa e desenvolvimento (% do PIB)	Pesquisadores em P&D (por milhão de pessoas)
	2005	2005	2005	2002-05b	2002-05b	2002-05b,c	2000-2005	1990-2005
Sem Classificação IDH								
Afganistão	25.1	...	...	...	...	...
Andorra	0.1	2.6	...	5	...	...
Iraque	28.0	...	...	...	...	...
Kiribati	...	4,597	0.1	16.5	...	...	...	...
República Democrática Popular da Coreia	23.6	...	...	...	...	...
Libéria	3.4	...	...	...	...	...
Liechtenstein	(.)
Ilhas Marshall	0.1	11.8 d	15.8	15	...	...
Estados Federados da Micronésia	...	7,242	0.1	7.3 d,e	...	...	...	...
Mônaco	(.)	4.4	5.1 e	5	...	41
Montenegro	0.6	3.3	...	...	1.17	1,598
Nauru	(.)
Palau	(.)	10.3 d	...	...	...	...
San Marino	(.)
Sérvia	9.9	3.3	...	...	1.17	1,598
Somália	8.2	...	...	...	...	...
Tuvalu	(.)

Notas

- b. Os dados se referem ao ano mais recente disponível durante o período especificado.
- c. Gastos por nível podem não totalizar 100 como resultado de arredondamento ou omissão de gastos não alocados por nível.
- d. Estimativa nacional ou do Instituto de Estatística da UNESCO.
- e. Dados se referem a um ano anterior do que o especificado (no preço 1999 a 2001).
- f. A fim de calcular o IDH, foi aplicado um valor de 40.000 (PPP US\$).
- g. Os dados se referem a um ano diferente daquele especificado.
- h. Heston, Alan, Robert Summers e Bettina Aten (2006). "Penn World Table Version 6.2." University of Pennsylvania, Center for International Comparisons of Production, Income and Prices, Philadelphia. [http://pwt.econ.upenn.edu/]. Acessado em junho de 2007. Os dados diferem da definição padrão.
- i. Estimativa do Banco Mundial com base em regressão.
- j. Tentativas estão sendo feitas para produzir uma estimativa mais precisa. Uma estimativa preliminar de 6.000 (PPP US\$) foi utilizada.
- k. Banco Mundial (2006). *World Development Indicators 2006*. CD-ROM. Washington, D.C.
- m. Estimativa do Banco Central com base em uma comparação bilateral entre China e os Estados Unidos (Ruoan, Ren e Chen Kai. 1995. "China's GDP in U.S. Dollars Based on Purchasing Power Parity". Police Research Working Paper 1415. World Bank, Washington, D.C.).
- n. Estimativas de população incluem Taiwan Província da China.
- p. Na ausência de uma estimativa de GDP per capita (PPP US\$), uma estimativa HDRO de 2.056 (PPP US\$) foi usada, derivada de um valor de GDP em US\$ e o índice de média ponderada de PPP US\$ a US\$ nos Estados Árabes.
- q. Heston, Alan, Robert Summers, e Bettina Aten (2001). Correspondência sobre dados da "Penn World Table Version 6.0." University of Pennsylvania, Center for International Comparisons of Production, Income and Prices, Philadelphia. [http://pwt.econ.upenn.edu/]. Março. Filadélfia. Os dados diferem da definição padrão.
- r. Na ausência de uma estimativa de GDP per capita (PPP US\$) uma estimativa de 3.413 (PPP US\$) foi usada derivada de um valor de GDP per capita em PPP US\$ estimada por Heston, Alan, Robert Summers e Bettina Aten (2006). "Penn World Table Version 6.2." University of Pennsylvania, Center for International Comparisons of Production, Income and Prices, Philadelphia. [http://pwt.econ.upenn.edu/]. Acessado em junho de 2007. Ajustado para refletir as últimas estimativas de população fornecidas pela ONU. 2007e. *World Population Prospects 1950-2050: The 2006 Revision*. Database. Department of Economic and Social Affairs, Population Division. New York. Acessado em julho de 2007.
- s. Para calcular o IDH, uma estimativa nacional de 1.033 (PPP US\$) foi usada.
- t. Dados se referem a 2006.

Fonte:

- coluna 2: Banco Mundial (2007b). *World Development Indicators 2007*. CD-ROM. Washington, D.C., salvo especificação em contrário; estimativa calculada para HDRO pelo Banco Mundial
- coluna 3: NU (Nações Unidas) (2007e.) *World Population Prospects: 1950-2050: The 2006 Revision*. Database. Department of Economic and Social Affairs, Population Division. New York. Acessado em julho de 2007.
- coluna 4: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) Instituto para Estatísticas (2007b). Correspondência sobre dados a respeito dos gastos com educação. Abril. Montreal.
- coluna 5: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) Instituto para Estatísticas (2007b). Correspondência sobre dados a respeito dos gastos com educação. Abril. Montreal.
- coluna 6: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) Instituto para Estatísticas (2007b). Correspondência sobre dados a respeito dos gastos com educação. Abril. Montreal.
- coluna 7: Banco Mundial (2007b). *World Development Indicators 2007*. CD-ROM. Washington, D.C., salvo especificação em contrário; estimativa calculada para HDRO pelo Banco Mundial



