

A universidade no século XXI. Desenhando futuros possíveis

Os sistemas de ensino superior passaram por uma intensa transformação e experimentaram, sobretudo na segunda metade do século XX, uma extraordinária expansão¹.

Resumo

O ensino superior adquiriu uma crescente importância na promoção de mudanças e na resolução de problemas sociais e económicos, passando a integrar o conjunto de temas considerados prioritários e estratégicos para o desenvolvimento das nações e dos povos. O impacto da expansão e diversificação do ensino superior é sentido e questionado de modo diferente nos vários países, devido à sua história e localização no sistema mundial, aos seus sistemas de ensino, à sua organização, ou à sua capacidade de reação, de mobilização de recursos e de implantação de políticas pertinentes. O artigo tem a Europa e a América Latina como locus privilegiado de análise, mas reconhece que muitas das características e problemas descritos fazem parte de uma agenda global. Assume-se que neoliberalismo falhou completamente como modelo de desenvolvimento económico, mas reconhece-se

que, como política de cultura, continua (ainda) em força, fruto de se ter tornado um senso comum que molda a ação dos governos e dos responsáveis pela educação. É decisivo que se possam construir outras racionalidades, que valorizem a dimensão humana do desenvolvimento. A Universidade, e as políticas de educação superior, podem ter outro sentido e dar um contributo importante para a construção de sociedades justas, lutando pela igualdade entre os seres humanos, no pleno respeito pelas suas diferenças. É o esse o sentido das nove propostas para uma universidade radicalmente democrática e cidadã com que o artigo termina.

Palavras-chave: universidade, políticas, educação superior, cidadania.

POR ANTÓNIO TEODORO Professor Visitante da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, e Professor Catedrático da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. É professor de Sociologia da Educação e Educação Comparada. Diretor-fundador da Revista Lusófona de Educação. Co-fundador do Instituto Paulo Freire de Portugal, Coordenador-geral da Rede RIAIPE (Europa e América Latina) desde 2006. teodoro.antonio@gmail.com

Uma das forças motrizes dessa mudança foi o entendimento crescente de que a ciência, a investigação científica e a qualificação das populações são fatores determinantes na geração de riqueza, da qual depende, em última instância, os sistemas de bem-estar social e de segurança cidadã. A concorrência cada vez mais globalizada tem vindo a exigir um conhecimento novo e rapidamente aplicável, tornando o ciclo de inovação tecnológica cada vez mais breve, em quase todas as áreas da produção e da sociedade.

O ensino superior adquiriu uma crescente importância na promoção de mudanças e na resolução de problemas sociais e económicos, passando a integrar o conjunto de temas considerados prioritários e estratégicos para o desenvolvimento das nações e dos povos. Generaliza-se a convicção que o *progresso* requer o aumento dos níveis de escolaridade das populações e que as necessidades do desenvolvimento exigem flexibilidade, agilidade e alternativas de formação adequadas às expectativas de uma rápida inserção em sistemas produtivos em constante mudança e em permanente competição (Santiago, Tremblay, Basri & Arnal, 2008).

Estas novas expectativas de formação pressupõem uma ruptura com padrões e modelos rígidos e, em muitos casos, indiferenciados de ensino superior. O crescimento acentuado e rápido do acesso ao ensino superior tem implicado mudanças no perfil da formação, tanto no domínio do conhecimento como na capacidade de aplicação a problemas sociais concretos, ou no desenvolvimento do espírito de liderança e de polivalência funcional. Sobretudo, tem vindo a implicar, com ritmos distintos conforme os países e as regiões, uma composição social das instituições de educação superior consideravelmente diferente, com a entrada de novas camadas sociais e de grupos étnicos e culturais historicamente excluídos da frequência da universidade.

O impacto dos novos processos no ensino superior é sentido e questionado de modo diferente nos vários países, devido à sua história e localização no sistema mundial, aos seus sistemas de ensino, à sua organização, ou à

sua capacidade de reação, de mobilização de recursos e de implantação de políticas pertinentes. Mas apresenta características e problemas que constituem uma agenda global.

Os primórdios da universidade moderna podem ser encontradas nos finais do século XVIII e no século XIX, associadas às reformas realizadas na Inglaterra, na Prússia e em França. As instituições de ensino superior do cardeal Newman, de von Humboldt ou do modelo napoleónico, embora com matizes diferentes, tinham em comum o fato de serem modelos modernos, porque advogavam uma fé no Homem, no conhecimento (enquanto ciência e verdade) e na História (Magalhães, 2006). Para o cardeal Newman, a finalidade estava em fornecer uma educação *liberal*, ou seja, entender que o conhecimento deve ser procurado como um fim em si mesmo. A concepção humboldtiana expressava um enfoque na ciência moderna e na sua institucionalização, liberta da religião, da igreja ou da autoridade do Estado e das pressões sociais e económicas. Por sua vez, a concepção napoleónica preparava o Homem culto, de modo a que pudesse exercer a sua profissão com maestria e dominar com facilidade qualquer assunto.

Na América Latina, sobretudo nos países de língua espanhola, é normalmente acrescentado um quarto modelo de universidade: o instituído pela revolta de Córdoba, na Argentina, em 1918. Esse modelo valoriza (i) o caráter público e gratuito da educação universitária, em todos os seus níveis, da graduação ao doutoramento, (ii) a autonomia da universidade face ao Estado e aos interesses económicos, com uma gestão participada por professores, estudantes e funcionários, e (iii) a participação política na discussão dos grandes problemas nacionais (Tunnermann, 2008).

A universidade moderna foi um instrumento central na edificação do Estado-nação, sendo assumida como uma construção nacional e uma forma de reforço do aparelho de Estado. Às universidades competiam, para além da preparação dos quadros superiores do Estado, certificar a socialização dos estudantes para que pudes-

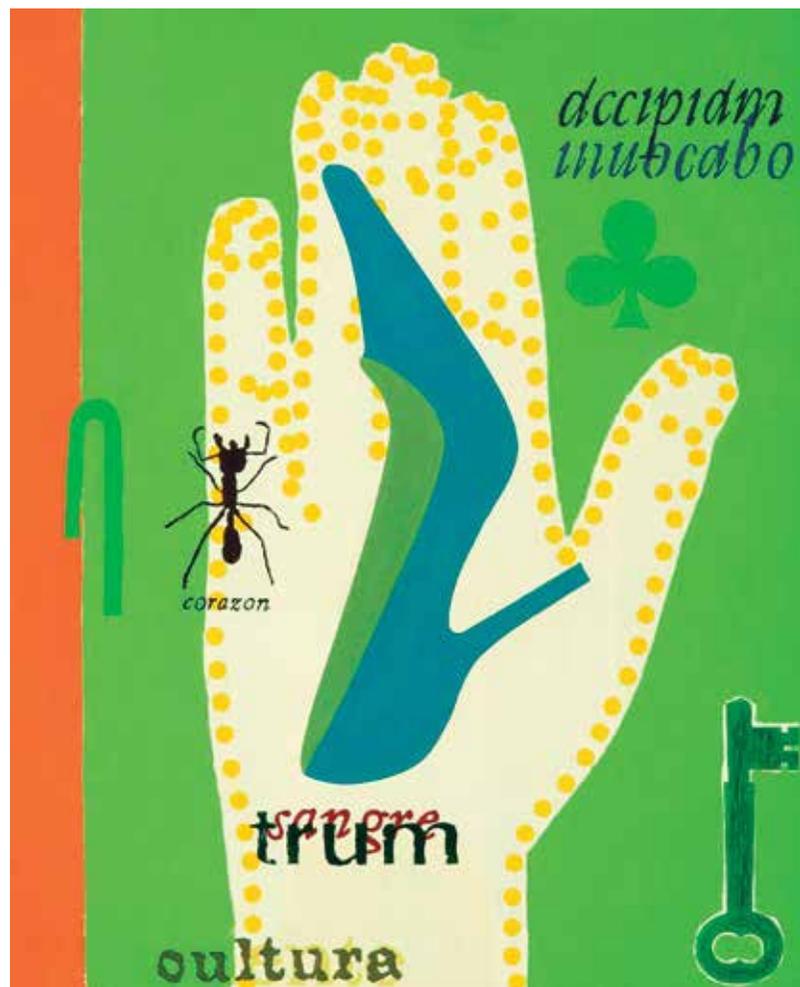
sem assumir as suas funções na sociedade, promover a mobilidade social dos mais competentes e ser um local de discussão livre e independente das questões críticas da sociedade (Magalhães, 2006).

A universidade tinha, também, um papel fundamental na formação da cidadania, na transmissão de valores e na defesa e promoção da cultura nacional. Os estudantes eram estimulados a respeitar as ideias, a reverem-se no pensamento crítico, a procurarem um espírito de cooperação e de responsabilização pelos atos pessoais. Numa perspetiva habermasiana, a universidade, como “comunidade crítica de aprendizagens”, deveria ser o lugar privilegiado de comunicação, de diálogo, de expressão democrática e de participação dos jovens na construção do conhecimento, da autonomia e da liberdade.

Representada como centro de criação, transmissão e difusão de cultura, da ciência e da tecnologia, a universidade assume-se como uma forma superior de cidadania, que não pode continuar a funcionar para a formação de um número diminuto de pessoas. A universidade torna-se um espaço de produção do conhecimento, de resolução de problemas sociais e tecnológicos, de criação de um espírito crítico que permita ao estudante reestruturar os seus percursos de formação na base de valores.

Mas, a universidade moderna, com a sua diversidade de modelos, tinha como matriz o seu carácter elitista, tendo como consequência uma “república de académicos”, cujo elitismo cultural e sociológico foi tão bem caracterizado por Pierre Bourdieu em *Homo Academicus* (Bourdieu, 1984).

Embora se possam encontrar no período posterior à Segunda Guerra Mundial algumas análises e reflexões destinadas a repensar os termos da universidade, estas nunca puseram em causa os seus alicerces epistemológicos. Nas últimas duas décadas do século XX, a par da intensificação das consequências do neoliberalismo na educação superior e na organização das universidades e da profissão académica (Olssen & Peters, 2005), intensificaram-se os estudos e as reflexões sobre a educação



Las banderas en los estadios.
Óleo sobre lienzo.
65 x 54 cm.

superior, e, em particular, sobre as universidades, que apontam para novas epistemologias e outros caminhos, embora sem rumos ainda muito definidos (e.g.: Santos & Almeida Filho, 2008).

Europa: o processo de Bolonha, a crise das dívidas soberanas e as duras consequências na educação superior

Na Europa, na primeira década do século XXI, as transformações na educação superior estiveram fundamentalmente associadas à implementação do processo de Bolonha. O objetivo era estabelecer um Espaço Europeu de Educação Superior, que permitisse o incremento da competitividade, atratividade e comparabilidade da educação superior europeia. Para isso, foram estabelecidos vários objetivos: a criação de um sistema de fácil comparação e leitura dos graus dos sistemas de ensino; o estabelecimento de um sistema transferível de créditos; a promoção da mobilidade de estudantes, professores e investigadores; e, a construção de sistemas de garantia de qualidade de acordo com recomendações e orientações europeias. Estas mudanças foram reforçadas pela Estratégia de Lisboa e pela agenda europeia de modernização das universidades.

A avaliação dos resultados e as consequências do processo de Bolonha depende da perspectiva de quem a elabora. A um nível político, é fácil concluir que o processo de Bolonha foi um sucesso, pois permitiu uma maior integração e harmonização entre os diferentes sistemas dos 46 países que nele participaram. Mas, a um nível institucional e local, o que domina é uma resposta prudente, resultante de uma grande diversidade de contextos. Por um lado, o objetivo de uma maior competitividade e atratividade das universidades europeias ainda está por comprovar empiricamente. Por outro, diferentes estudos apontam para análises críticas aos processos e consequências verificados em diferentes espaços nacionais. Por exemplo, o *European Educational Research Journal* titula o seu número especial sobre o Processo de Bolonha como

“ajuda ou obstáculo ao desenvolvimento da educação superior europeia?” (vol. 9,1, 2010), onde os seus editores questionam: “em que medida se pode falar atualmente de uma educação superior *europeia*?” (Ursin, Zamorski, Stiwne, Teelken, Whilborg, 2010: 30). As dinâmicas atuais no Espaço Europeu de Ensino Superior e de Investigação caracterizam-se por uma tendência simultânea para a convergência e para a diversificação, assim como pela tensão entre cooperação e competição.

Vários autores sublinham a lógica neoliberal subjacente ao Processo de Bolonha, assente na redução da responsabilidade social do Estado e na ideia da educação como um bem privado, favorecendo a constituição de um mercado europeu de ensino superior. Amaral e Magalhães (2004) questionam a possível contribuição do Processo de Bolonha para a redução da autonomia das instituições de ensino superior, a mercadorização da educação, o desenvolvimento de uma burocracia europeia centralizada e a diminuição da diversidade nos sistemas de ensino superior.

A importância da dimensão social, visando a igualdade de oportunidades no acesso, participação e conclusão dos estudos, tem vindo a ser reforçada, ao nível das políticas educativas para a educação superior no âmbito do Processo de Bolonha. Em 2012, na reunião em Bucareste, os Ministros reiteraram o objetivo de alargar o acesso ao ensino superior, aumentando as taxas de participação e aprovação de grupos sub-representados ou desfavorecidos, de forma a refletir a diversidade das populações dos Estados Membros. Também a Estratégia “Europa 2020” apresenta como um dos objetivos a conclusão de uma formação de nível de ensino superior por pelo menos 40% de adultos entre os 30 e 34 anos (European Commission, 2010).

No entanto, apesar das políticas de promoção da participação persistem importantes desigualdades no acesso, no sucesso e resultados. A crescente competitividade na captação de públicos e recursos financeiros promoveu a estratificação e a desigualdade nos sistemas de ensino superior. Também a lógica neoliberal e merito-

crática em que assentam as políticas de alargamento da participação parecem não favorecer o desenvolvimento de um sistema de ensino superior inclusivo comprometido com a justiça social.

Acresce que o final da implementação do processo de Bolonha e os primeiros anos da década de 2010 coincidiram com a crise de endividamento em vários países da Europa do Sul (Grécia, Portugal, Espanha, Itália), mas também da Irlanda, Reino Unido, Eslováquia, Holanda, ou mesmo a França. Essa crise conduziu a políticas fortemente austeritárias, com profundas consequências nas políticas de educação superior. No Reino Unido, o governo conservador Cameron procedeu a um forte aumento das mensalidades pagas pelos estudantes, com previsíveis consequências no acesso à educação superior das camadas sociais de menores rendimentos. Na Grécia, a intervenção externa dos credores internacionais, representados pela *troika*, Comissão Europeia, Banco Central Europeu e FMI, obrigou ao despedimento de milhares de professores e investigadores nas universidades e a um orçamento de contingência, onde muitas das funções básicas da universidade praticamente desapareceram. Em Portugal e Espanha, os cortes radicais nos orçamentos das universidades estão a pôr em causa o seu funcionamento e a conduzir a uma regressão sem precedentes em áreas como a investigação e o desenvolvimento científico.

Em toda a União Europeia, o ideal da construção europeia, de uma Europa unida e solidária, constituída por diferentes povos, ricos na sua diversidade e história, sofreu sérios revezes, imperando novamente os egoísmos nacionais e o diretório dos mais fortes. A Europa tornou-se no laboratório mundial das respostas que o neoliberalismo, na sua versão ordoliberal, está a dar à crise que ele mesmo provocou em 2008.

América Latina: a (difícil) transição para o pós-neoliberalismo

Na América Latina os contextos temporais foram outros. A América Latina foi a primeira região onde as políticas

neoliberais foram implementadas, após o golpe militar do general Pinochet no Chile em 1973, que derrubou o governo legítimo de Salvador Allende. Depois, nos anos 1980, em resultado da séria crise das dívidas externas em vários países (Argentina, México, Brasil, entre vários outros países de menor dimensão demográfica e expressão económica), verificou-se a intervenção do Banco Mundial e do FMI, através das suas “cartas de intenções”, no sentido de reestruturar as suas economias e de reduzir o défice fiscal, seguindo a tradicional ortodoxia dessas instituições: desvalorização da moeda, privatização das empresas públicas, remoção das barreiras alfandegárias, diminuição acentuada das despesas públicas com educação, saúde e habitação (Espinoza, 2002). Na educação, as políticas encetadas significaram privatização do provimento de educação (particularmente na educação superior), descentralização, avaliação e *accountability* (Arnové, Franz & Torres, 2013; Gazzola & Didriksson, 2008).

O final do século XX foi, para a América Latina, o que diversos autores designam de “décadas perdidas” (e.g. Didriksson, 2008): um longo período de estagnação (e, em alguns casos, de contração) económica, com a diminuição drástica do rendimento *per capita*, o aumento das desigualdades sociais e o decréscimo acentuado dos recursos públicos para as universidades e outras instituições de ensino superior. Simultaneamente, verificou-se uma mercantilização da oferta de educação de base e secundária para as classes médias e altas, a transnacionalização da oferta de educação superior em muitos países, através da compra de universidades e da multiplicação de programas a distância, e construiu-se um novo senso comum assente na crítica à ineficácia do Estado e na defesa das virtudes da criação de mercados em áreas até aí protegidas, como a educação e a saúde (Ginsburg, Espinoza, Popa & Terrano, 2005). Assim, em muitos países da América Latina, a matrícula na educação superior em instituições privadas ultrapassou os 60%, a maioria de carácter comercial e de muito baixa qualidade científica – conhecidas como universidades “garagem” ou universidades “patito” (Fernandez Lamarra, 2010).

O século XXI trouxe importantes mudanças neste panorama. A eleição de governos progressistas e de esquerda em alguns países latino-americanos, ligados em geral a movimentos sociais e étnicos com forte implantação e grandes tradições de luta e resistência às políticas neoliberais, permitiu desenvolver políticas de redistribuição de riqueza e de satisfação de necessidades básicas das populações mais carenciadas. Ao mesmo tempo, em países com fortes comunidades indígenas, houve um reconhecimento das culturas desses povos e o desenvolvimento de políticas interculturais (para o caso da Bolívia, ver Teodoro, Mendizábal, Lourenço & Villegas, 2013). As universidades e a educação em geral voltaram a ter mais recursos públicos, havendo, em diversos países, políticas de ação afirmativa visando populações historicamente afastadas da educação superior (afro-descendentes, comunidades indígenas, estudantes pobres). Não deixa de ter significado que seja na América Latina, onde se fez a primeira experiência neoliberal, que se tenha iniciado a procura de alternativas às políticas neoliberais e a construção de outras racionalidades (e.g. Alcántara, Llomovatte & Romão, 2013; Fernandez Lamarra, 2010; Sader, 2013).

Algumas políticas de experimentação institucional merecem referência particular. No Brasil, a ação dos governos pós-neoliberais de Lula e Dilma (Sader, 2013) também se centrou na criação de universidades *populares* (Santos, Mafra & Romão, 2013), apresentando perfis diferenciados e respondendo a objetivos específicos de ação política. Umas, como a Universidade Federal da Fronteira Sul, resultaram de uma forte ligação aos movimentos sociais, em particular aos movimentos do campo. Outras, como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), ou a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a opções de natureza geoestratégica da política externa brasileira. Outras ainda, como a Universidade Federal do Sul da Bahia, a profundas mudanças na arquitetura curricular, na organização do tempo letivo e na ligação à escola pública e aos sectores sociais mais pobres e marginalizados da

região (quilombolas, populações indígenas, camponeses pobres sem terra).

Apesar destas políticas, na maior parte dos países latinoamericanos, incluindo o Brasil, a universidade privada cresce ainda mais que a universidade pública e possui a maioria dos estudantes inscritos, o que quer dizer que, no plano regional, ainda não se conseguiu até agora reverter o processo de privatização e de comercialização da educação superior, iniciado nos anos 1990.

O neoliberalismo e a educação superior

A ascensão do neoliberalismo nas décadas de 1980 e 1990, associado ao discurso do new public management, produziu uma mudança fundamental no modo como as universidades (e outras instituições de ensino superior) definem e justificam a sua existência institucional. A tradicional cultura profissional universitária, assente na liberdade de inquirição e no debate aberto, tem sido progressivamente substituída pela lógica da performatividade, evidenciada pela emergência da ênfase num conjunto de *outputs*, como indicadores de performance ou avaliação da *qualidade* (Olssen & Peters, 2005).

O neoliberalismo, enquanto forma de globalização hegemónica, assumiu o mercado como uma tecnologia disciplinar para o sector público, com fortes consequências em dois planos: (i) na privatização e mercadorização da educação superior, tanto na questão do financiamento e posse como na crescente clientilização dos estudantes e das famílias; e, (ii) na *comodificação* do ensino e da pesquisa, modificando os modos de controlo e avaliação do trabalho dos professores e investigadores.

Nas últimas três décadas, o discurso dominante na educação superior tornou-se uma forma de legitimação de uma nova ordem relacional, sustentada no mercado, nos sectores privados e de produção, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente, inscrevendo-se este novo paradigma de empresarialização da educação no movimento que valoriza as dimensões

mensuráveis e comparativas, bem como da avaliação e prestação de contas permanentes. É uma educação *contábil* (Lima, 2007), que se manifesta por uma obsessão pela eficácia, pela eficiência, pelo sistemático recurso a metáforas produtivas e por um discurso omnipresente da qualidade, da avaliação, dos resultados e do rigor.

Em muitos países, tanto da Europa como da América Latina, assistiu-se a profundas alterações nos modos de governo das universidades, tomando como modelo e aproximando-os dos modos de gestão empresarial. Em consequência direta da aplicação das teorias do *new public management*, os modos de participação coletiva (de professores, de investigadores, de estudantes) na definição das políticas científicas e de formação foram considerados ineficazes e substituídos pela palavra e influência de stakeholders, por definição exteriores à universidade. Os Reitores passaram a ser escolhidos como os CEO (*chief executive officer*) das empresas e a atuar segundo os seus padrões de eficácia. Mesmo quando essas mudanças não se realizaram, o que aconteceu em diversos países das duas regiões, assistiu-se à entrada progressiva de novas formas de gestão, assentes sobretudo na contratualização e terciarização de serviços.

A mais importante mudança material que sustenta o neoliberalismo no século XXI é a ascensão da importância do *conhecimento* como capital (Olssen & Peters, 2005). Isso conduz à universalização de políticas e obscurece as diferenças entre países e regiões, bem como dificulta a capacidade das tradições locais, dos valores e instituições nacionais mediar, negociarem, reinterpretarem e mudarem o modelo dominante de globalização e a forma emergente do capitalismo do conhecimento em que se baseia.

Neste ambiente, o papel da educação superior na competição e concorrência económicas assumiu uma ainda maior importância. As universidades são apresentadas como as principais impulsionadoras do crescimento económico na economia do conhecimento, pelo que são incentivadas a desenvolver estreitos laços com a indústria e os negócios, através de um conjunto diversificado de

parcerias. O reconhecimento da importância económica da educação superior tem conduzido à multiplicação de iniciativas destinadas a adaptar o ensino à promoção de competências empresariais e ao desenvolvimento de medidas performativas com esse objectivo explícito. As dimensões humanistas e de livre pensamento e inquirição, características do *ethos* universitário, são sistematicamente relegadas para um plano secundário no discurso hegemónico.

O neoliberalismo falhou completamente como modelo de desenvolvimento económico, mas, como política de cultura, continua (ainda) em força, fruto de se ter tornado um senso comum que molda a ação dos governos e dos responsáveis pela educação (Torres, 2011). É decisivo que se possam construir outras racionalidades, que valorizem a dimensão humana do desenvolvimento. A Universidade, e as políticas de educação superior, podem ter outro sentido e dar um contributo importante para a construção de sociedades justas, lutando pela



El árbol de la voz.
Óleo, grafito sobre lienzo.
97 x 130 cm.

igualdade entre os seres humanos, no pleno respeito pelas suas diferenças. É o esse o sentido das propostas que a seguir se apresentam.

Uma universidade cidadã no século XXI

O futuro é uma construção coletiva que tem em consideração o passado e o presente, mas tem igualmente em consideração as nossas aspirações, ou os nossos “inéditos viáveis”, na expressão de Paulo Freire. As concepções e desafios que a seguir se equacionam inserem-se nesse propósito de influir na construção desse futuro, na possibilidade de construir uma universidade cidadã, onde os ideais de igualdade, justiça social e liberdade sejam os princípios norteadores de toda as mudanças e reformas a adotar neste vasto sector da educação superior.

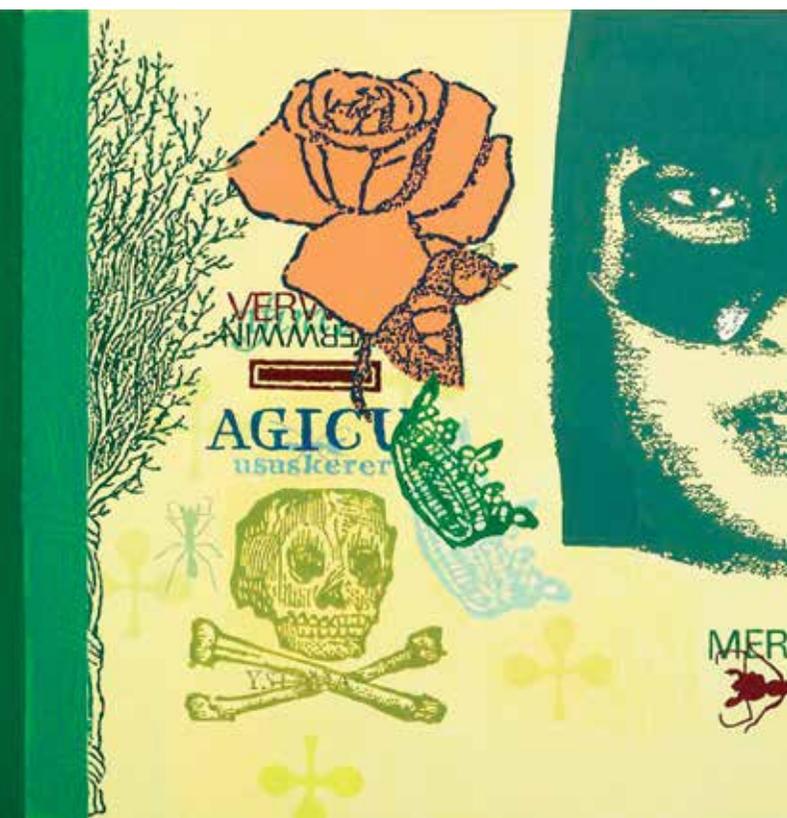
A abordagem de uma educação superior *radicalmente democrática e cidadã* coloca alguns importantes desafios nas políticas de educação e nas práticas universitárias, que, a seguir, se apresentam de modo breve e sumário.

Considerar a educação superior como um bem público para a construção de uma sociedade mais justa

Como requisito prévio ao debate sobre o modelo de sociedade e da pertinência da educação superior como justiça social, defende-se que esta deve ser considerada um bem público ao serviço da sociedade e um direito de todos, um bem social que procura explicitamente formar cidadãos livres, autónomos e independentes, aptos a tomar decisões políticas, económicas e sociais visando um melhor e justo desenvolvimento da sociedade. O debate sobre esta questão não é trivial, pois se a educação superior for considerada um serviço que se desenvolve sob a lógica do mercado, outras serão as responsabilidades a que os Estados e os poderes públicos devem responder. Enquanto bem público, a educação superior deve estar permanentemente sujeita a um escrutínio público e a uma participação cidadã, de modo a poder responder aos seus fins económicos, sociais, científicos e culturais. Construir uma gestão participativa, inclusiva, perfectível e renovadora, capaz de responder tanto às demandas locais como aos desafios globais do conhecimento, constitui um desafio crucial para as universidades no século XXI.

Pensar as universidades e a educação superior fora da racionalidade imposta pelo neoliberalismo

O neoliberalismo, não foi apenas uma doutrina económica. É toda uma nova racionalidade (Laval & Dardot, 2013) assente na ideia de que o mercado é onisciente e que a competição é a única ação humana geradora de inovação e progresso; nesse pressuposto, esta nova raciona-



El viento del invierno. Detalle.
Óleo, grafito sobre lienzo.
89 x 116 cm.

lidade penetrou profundamente nas universidades e nas políticas de educação superior. Localizar os pressupostos e consequências dessa racionalidade e construir outras racionalidades constitui, seguramente, uma das missões dos intelectuais, dos acadêmicos e dos atores políticos apostados em superar um dos períodos mais negros (e perigosos) da história recente da humanidade.

Construir a pertinência da educação superior baseada na justiça social

Considerando a educação como um bem público, a justiça social torna-se um imperativo ético, político e jurídico que se concretiza prioritariamente no terreno das políticas sociais e educativas e na ética das relações (Montané, 2013) e está diretamente relacionada com a pertinência social da educação superior e a adequação de suas funções. A reflexão sobre este conceito relacionado com a distribuição, o reconhecimento e a representação conduz à necessidade de redefinir o seu significado, outorgando-lhe uma dimensão que põe o acento no desenvolvimento e na emancipação social (Ramalho & Beltran, 2012). A visão tradicional de que a qualidade da educação superior depende da sua pertinência deve incluir, como pertinente, o debate sobre o seu contributo para a justiça social, na sua concepção mais radical, que soma a concepção distributiva ao reconhecimento e à justiça cognitiva.

Pertinência do conhecimento e empowerment (empoderamento)

A definição do que é conhecimento pertinente relaciona-se com o modo como este é entendido: *um bem público ou uma vantagem competitiva? Uma construção pessoal e partilhada ou uma commodity adquirida através da compra de um serviço?* Existe uma vasta bibliografia, sobretudo proveniente de organizações internacionais como a OCDE ou o Banco Mundial, progressivamente transformadas em *think tanks* que constroem as novas racionalidades,

depois transformadas em senso comum (Teodoro, 2011), sobre o papel das universidades na “economia do conhecimento”. Em alternativa, propõe-se o desenvolvimento da capacidade de pensar a universidade como uma comunidade de aprendizes, aberta à mudança e à inovação, capaz de incluir e permitir o *empowerment* (empoderamento), ou a conscientização, se preferirmos o conceito de Freire, de um número crescente de jovens e adultos que, sem discriminação de género, de classe ou de etnia, procura e acede a uma formação universitária. A universidade, progressivamente, deixou de ser um espaço dos “eleitos”, onde, atrás de uma seleção meritocrática violenta, se escondiam (e escondem) as mais violentas e eficazes formas de reprodução das desigualdades e de violência simbólica, como tão bem nos mostrou Pierre Bourdieu. O reconhecimento da importância do conhecimento e do papel das IES na sua geração e socialização é um imperativo dos tempos atuais.

Rever os modos de governação das universidades

Nas últimas décadas assistiu-se, em muitos países, a profundas alterações nos modos de governo das universidades, tomando como modelo e aproximando-os dos modos de gestão empresarial construindo uma universidade postfordista. Em consequência direta da aplicação das teorias do *new public management*, os modos de participação coletiva (de professores, de investigadores, de estudantes) na definição das políticas científicas e de formação foram considerados ineficazes e substituídos pela palavra e influência de *stakeholders*, por definição exteriores à universidade. Os Reitores passaram a ser escolhidos como os CEO (*chief executive officer*) das empresas e a atuar segundo os seus padrões de eficácia. Em outros países, essas mudanças não se realizaram e a governação das universidades continuou a fazer-se segundo os antigos modos de dominação corporativa, assente na influência determinante dos professores e do corpo estudantil organizado partida-

riamente. O desafio que se coloca é o de pensar uma *universidade cidadã*. Existe alternativa a este dilema: ou uma universidade assente no peso corporativo dos seus professores e estudantes (os que estão *in*) ou uma universidade-empresa, em que os critérios dominantes são os da eficiência e da eficácia medidas pelos seus *outputs* económicos?

Como combinar competição e cooperação?

O principal modo de regulação das políticas nestes tempos de globalização neoliberal faz-se, sobretudo, pelas comparações internacionais (e nacionais) estabelecidas a partir de grandes inquéritos estatísticos. São as provas do tipo do PISA (estando anunciado para breve a sua extensão ao ensino superior), os *rankings* de universidades, de escolas, de estados e de países, o “produtivismo académico”.

A qualidade e a excelência, nos planos individual ou institucional, são (quase) sempre apontados como resultado de sistemas de competição e raramente (ou nunca) de cooperação. A excelência é, em geral, apontada como o oposto da massificação. A questão que se tem de equacionar é esta: *é possível a excelência académica numa educação (superior) de massas, universal e radicalmente democrática?*

Os modos de regulação da educação superior, e do lugar do Estado, do mercado e da comunidade

As tendências recentes apontam para um recuo (por vezes, aparente) do Estado, remetendo a regulação para agências de acreditação e avaliação apresentadas como “independentes”, e para uma presença, por vezes avassaladora, do mercado na regulação das políticas públicas. São possíveis modos onde se equilibrem os três pilares da regulação, dando ênfase em particular ao pilar da comunidade, praticamente ausente nos modos de regulação dominantes?

A internacionalização das universidades

Nos tempos atuais, são as *world class universities* que funcionam como modelos hegemónicos de organização e de formação. Sendo uma questão pouco debatida, importa analisar as consequências da afirmação e difusão de modelos de ensino e de investigação, sobretudo em países da periferia e semiperiferia do sistema mundial. A internacionalização da atividade universitária deve ser entendida como a resposta da universidade ao *conhecimento sem fronteiras*. Para isso, defende-se que a organização de redes de investigação e a mobilidade de professores e estudantes constitui a melhor resposta aos desafios e impactos da mundialização, restaurando a possibilidade de uma democracia gnosiológica e assumindo o *cosmopolitismo* como uma vocação natural e parte do *ethos* universitário.

Os saberes e o diálogo entre epistemologias

O conhecimento científico não é a única forma de conhecer. A divisão radical entre conhecimento válido – a ciência – e demais saberes, reduzidos a experiências locais, tradicionais, indígenas, atribui ao primeiro o monopólio universal para distinguir o verdadeiro do falso, o que tem gerado profundas contradições que estão no centro dos debates epistémicos contemporâneos (Santos, Nunes & Meneses, 2004). O desafio que se coloca é o de converter as universidades em centros cosmopolitas capazes de estabelecer pontes entre diferentes culturas e tipos de conhecimento num processo de *descolonização epistemológica*.

Conclusão

Vivemos tempos de transição e de luta, de bifurcação. Em muitos aspectos, esses tempos aparentam ser caóticos, mas de onde, muito provavelmente, sairá uma “nova ordem”. Como refere o cientista social norte-americano

Immanuel Wallerstein, referindo-se às estruturas do conhecimento, mas podendo ser generalizável ao conjunto das formas de ação humana, *essa ordem não é determinada mas determinável*: “só poderemos ter a *fortuna* se a agarrarmos” (Wallerstein, 2003: 123).

O conjunto de análises e propostas apresentadas inserem-se nesse propósito de agir por “uma nova or-

dem”, uma *ordem* que tenha na *educação para todos* um instrumento de coesão e justiça social. E como não pode existir justiça social sem justiça cognitiva, a educação superior tem um papel privilegiado neste processo histórico de construção de sociedades mais justas e humanas, “mais redondas e menos arestosas”, como gostava de dizer Paulo Freire.

Nota

1. O presente artigo retoma algumas das análises e propostas debatidas pela Rede RIAIPE, que, no âmbito de um financiamento do Programa Alfa III da Comissão Europeia, desenvolveu um vasto programa institucional sobre equidade e coesão social nas instituições de educação superior na Europa e América Latina, entre 2011 e 2013. A todos os que contribuíram para esse debate participando na Rede, o nosso reconhecido agradecimento, destacando os contributos de Alejandra Montané (U. Barcelona), Alejandrina Mata (U. Costa Rica), António M. Magalhães (U. Porto), Armando Alcântara (UNAM, Mexico), Boris Tristá (U. La Habana), Carlos A. Torres (UCLA, US), Claudia Iriarte (UNAH, Honduras), José A. Ramirez (U. Guadalajara), José Beltran (U. Valencia), José E. Romão (UNINOVE, Brasil), Judith Naidorf (UBA, Argentina), Manuela Guilherme (CES e CeIED, Portugal) e Oscar Espinoza (AHC, Chile).

Bibliografia

- Alcantara, A., Llomovatte, S. & Romão, J. E. (2013). “Resisting neoliberal common sense in higher education: experiences from Latin America”. In *International Studies in Sociology of Education*, 23(2), 127-151.
- Amaral, A. & Magalhães, A. (2004). “Epidemiology and the Bologna saga”. In *Higher Education*, 48, 79-100.
- Arnové, R. F., Franz, S. & Torres, C. A. (2013). “Education in Latin America. From Dependency and Neoliberalism to Alternative Paths to Development”. In R. F. Arnove, C. A. Torres & S. Franz (Eds). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local (Fourth Edition)* (pp. 315-339). New York: Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Didriksson, A. (2008). “Global and Regional Contexts in Higher Education in Latin America and the Caribbean”. In A. L. Gazzola & A. Didriksson (Eds) (2008). *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean* (pp. 19-50). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Espinoza, E. (2002). *The Global and the National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In) equity in the Chilean Higher Education System, 1981-1998*. Thesis doctoral. School of Education, University of Pittsburgh, Pittsburgh. Available at <http://proquest.umi.com/pqdlink?Ver=1&Exp=02-25-2016&FMT=7&DID=765190531&RQT=309&attempt=1&fc=1>
- European Commission (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Communication from the Commission 3.3.2010, COM(2010)2020 Final, Brussels.
- Fernandez Lamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*. Mexico, DF: ANUIES.
- Freire, P. (1993). *Educação e Política. Ensaios*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gazzola, A. L. & Didriksson, A. (Eds) (2008). *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Ginsburg, M., Espinoza, O., Popa, S. & Terrano, M. (2003). “Privatisation, domestic marketisation, and international commercialisation of higher education: Vulnerabilities and opportunities for Chile and Romania within the framework of WTO/GATS”. In *Globalisation, Societies and Education*, 1 (3), 413-445.
- Laval, C. & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Magalhães, A. (2006). “A identidade do ensino superior. A Educação Superior e a Universidade”. In *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40.
- Montané, A. (2013). “Sobre justicia social y educación”. En A. Montané & C. Sánchez-Valverde (Coords.). *Derechos humanos y educación social* (pp. 79-99). Valencia: Germania.
- Olsén, M. & Peters, M. A. (2005). “Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism”. In *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Ramalho, B. L. & Beltrán, J. (2012). “Universidad y sociedad: la pertinencia de educación superior para una ciudadanía plena”. En *Revista Lusófona de Educação*, 21, 33-52.



204
Óleo sobre lienzo.
162 x 130 cm.

Sader, E. (org.). (2013). *Dez Anos de Governos Pós-Neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. S. Paulo & Rio de Janeiro: Boitempo & FLACSO.

Santiago, R., Tremblay, K., Basri, E. & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Vol. I: *Special Features: Governance, Funding, Quality*. Paris: OECD.

Santos, B. de S. & Almeida Filho, N. (2008). *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina / CES.

Santos, B. de S., Nunes, A. & Meneses, M. P. (2004). "Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo". In B. de S. Santos (org.). *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, E., Mafra, J. F. & Romão, J. E. (Org.) (2013). *Universidade Popular. Teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro.

Teodoro, A. (2011). *A Educação em Tempos de Globalização Neoliberal. Os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília: Liber Livro.

Teodoro, A., Mendizabal Cabrera, C. H., Lourenço, F. & Villegas Roca, M. (coord.) (2013). *Interculturalidad y educación superior. Desafíos de la diversidad para un cambio educativo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Torres, C. A. (2011). "Public universities and the neoliberal common sense: seven iconoclastic theses". In *International Studies in Sociology of Education*, 21(3), 177-197.

Tünnermann, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba 1918-2008*. Buenos Aires: CLACSO.

Wallerstein, I. (2003). "As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer?" In B. S. Santos (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente. "Um discurso sobre as Ciências" revisitado* (pp. 117-123). Porto: Afrontamento.