

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO TERRITÓRIO IBERO-AMERICANO: AVANÇAMOS?

S. R. CANAN^{1,*}, E. M. SUDBRACK²

^{1,2}Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
silvia@uri.edu.br *

Submetido 07/12/2016 - Aceito 06/03/2018

DOI: 10.15628/holos.2018.5429

RESUMO

O artigo parte da perspectiva histórica, contextualizando a universidade brasileira até o momento contemporâneo, discutindo como se constituiu e os rumos que vêm se estabelecendo a partir da perspectiva neoliberal. Nesse particular, o modelo francês napoleônico, implantado no Brasil com a vinda da corte portuguesa, aos poucos foi cedendo espaço, em algumas instituições, ao modelo humboldtiano. Ao término da segunda guerra mundial passamos a assistir o surgimento de um novo modelo de universidade, motivado pelas tecnologias e pelo processo de globalização econômica, que é o modelo norte-americano. No espaço europeu, a Declaração de Bolonha vem selar um novo modelo de universidade que também insere as universidades europeias no processo de globalização. Essas mudanças, remetem a segunda parte do texto em que discutimos às políticas de

formação docente e as interferências mundiais e à terceira parte em que abordamos o papel dos organismos multilaterais os quais influenciam de forma direta a formação profissional no sentido amplo e a formação de professores no sentido estrito. Ao vislumbrarmos esse panorama nos questionamos: quais os rumos da educação brasileira? Por onde poderemos andar? Como serão traçadas as políticas para a Educação Superior? Como vamos superar ou avançar em relação ao processo de mercantilização do ensino e da pesquisa na universidade? São questões postas neste artigo que têm servido de pano de fundo às reflexões aqui apresentadas, considerando o que mostram os números do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2016) no Brasil, de que 87,7% das instituições de educação superior são privadas e que destas, pouco mais de 8% são universidades.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade brasileira, Políticas de Educação Superior, Processo de mercantilização.

THE BRAZILIAN UNIVERSITY AND THE POLICIES OF HIGHER EDUCATION IN THE IBERO-AMERICAN TERRITORY: DID WE ADVANCE?

ABSTRACT

The article starts from the historical perspective, contextualizing the Brazilian university until the contemporary moment, discussing how it was constituted and the directions that have been established from the neoliberal perspective. In this particular, the French Napoleonic model, implanted in Brazil with the arrival of the Portuguese court, gradually gave way in some institutions to Humboldt's model, at the end of World War II we began to see the emergence of a new model of university, motivated by technologies and the process of economic globalization, which is the North American model. In the European space, the Bologna Declaration establishes a new university model that also places European universities in the process of globalization. These changes have to do with the second part of our text, in which we discuss policies related to education of teachers and the global interferences, while on the third part of the text we go on the role of

multilateral organisms, which directly influence professional formation in the broad sense and teacher formation in the strict sense. As we glimpse this panorama, we ask ourselves: what are the directions of Brazilian education? Where can we go? How will policies for Higher Education be drawn? How will we overcome or advance in relation to the process of commodification of teaching and research in the university? These are questions posed in this article that have served as a backdrop to the reflections here presented. We can discuss these questions by considering what is shown on the *Censo da Educação Superior* (BRASIL, 2016) in Brazil (High Education Census), which points out 87,7% of high education institutions are private and from these, of which a few more than 8% are universities.

KEYWORDS: Brazilian university, Higher Education Policies, Process of commodification.

1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

O tema das políticas de educação superior nos remete a compreendermos o processo de constituição da Universidade, em particular do ensino superior brasileiro, debate que trazemos a partir desse artigo que resulta de estudos teóricos, usando como perspectiva a pesquisa qualitativa, que vem sendo desenvolvidos a partir de Estudos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (NEPPES) os quais mostram que a Universidade chegou ao Brasil, quando o Rei e a corte portuguesa vieram para o nosso país, trazendo junto a necessidade da formação de quadros profissionais que atendessem às novas exigências da coroa.

O modelo universitário trazido ao Brasil foi inspirado nos padrões franceses cujo propósito maior era a formação profissional. Masetto (1998) nos lembra que:

(...) os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades criadas e instaladas no Brasil, desde seu início e nas décadas posteriores, voltaram-se diretamente para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade (MASETTO, 1998, p. 10).

Nesse processo está claramente implicada a ideia de que o professor que atuava na Universidade era o profissional que tinha experiência, formado em universidades europeias, que após concluírem sua formação e já tendo tido sucesso em suas profissões, se tornavam docentes, vivenciando a lógica de que quem sabe fazer, sabe ensinar.

De outra parte, não podemos negar que houve também, a partir do Sec. XIX, no Brasil, a influência do modelo alemão no que se refere à organização institucional e à concepção de universidade. Pereira (2012) esclarece que o modelo Humboldtiano (alemão), deu origem à instituição universitária da modernidade e complementa:

Os princípios de Humboldt – de forma geral, até hoje defendidos como formulações que dão a universidade seu caráter próprio – são essencialmente: a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário (PEREIRA, 2012, p. 47-48).

Sob essa perspectiva, os princípios que constituem a Universidade podem ser entendidos a partir da ideia defendida e desenvolvida por Humboldt de que ela seria uma instituição científica superior e isso implicaria no “(...) desenvolvimento máximo da ciência” (HUMBOLDT, 2003, p.79). Assim, tivemos no Brasil a influência tanto do modelo francês, quanto do modelo alemão que surgiu preponderantemente no final do século XIX, por influências positivistas. Também, conforme Lucchesi (2011):

Evidencia-se que, a universidade brasileira nasceu como filha tardia da universidade europeia, sobretudo do modelo francês, que instituía faculdades isoladas, mais tarde agrupadas em universidades. Essa universidade teria sido obra dos enciclopedistas e filósofos iluministas. (...) Esse modelo atendia melhor aos interesses da burguesia industrial, formando elites fora do sistema universitário e foi seguido pelo ensino superior brasileiro no período de sua formação (LUCCHESI, 2011, s/p).

Entretanto, foi a influência francesa marcada pela laicidade e pelas ciências humanas que definiram a constituição da universidade brasileira, num claro predomínio europeu, que se expandiu para todo o mundo à medida que a o modelo econômico capitalista se incorporou à construção do estado-nação. Dias Sobrinho (2010) enfatiza que:

As formas e conteúdos da universidade moderna se edificam no século XIX europeu. Suas marcas essenciais são a institucionalização dos estudos da ciência, a consolidação de um modelo científico de produção de conhecimentos, uma relação por vezes muito estreita e por vezes conflituosa com o desenvolvimento social e econômico, de acordo com as motivações hegemônicas na sociedade, e a definição do *ethos acadêmico*, que constituem as relações dos professores e estudantes com o saber, com a sociedade, com as profissões (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 65).

Dias Sobrinho (2010) nos lembra que a Universidade, enquanto instituição histórica, inserida em situações concretas, traz a marca dos diferentes tempos e está imersa em um processo histórico atravessado por contradições. Ainda segundo o autor “A educação superior sempre esteve muito proximamente relacionada com as forças dominantes em cada época, sempre recebeu as pressões próprias de cada tempo e, reciprocamente, sempre interferiu sobre a sociedade de cada época” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.64).

Nessa perspectiva, vemos o quanto os diferentes momentos históricos são capazes de traçar os rumos da Universidade, mas a história nos mostra também, o quanto, por muitas vezes ela conseguiu se impor, mantendo seus propósitos de desenvolver a ciência. Nunca antes tivemos tantas interferências externas quanto temos hoje, determinando o que deverá ser feito, que ciência deverá ser construída e a serviço de quem. Hoje temos visto, em muitos casos, o desmonte da Universidade, no que se refere a sua autonomia em busca da ciência que seja construída para melhorar a vida das pessoas. Porque e como chegamos a esse momento? Como se deu esse processo?

Ao término da Segunda Guerra Mundial, em especial nos países industrializados, a educação superior ganhou visibilidade a partir do crescimento das matrículas e a exigência de maior titulação como mestrado e doutorado se tornou cada vez mais necessária. Dias Sobrinho (2010) esclarece que esses fatores, dentre outros, motivaram o surgimento de um novo modelo de universidade que predomina até nossos dias, que é o que provém dos Estados Unidos da América, motivado pelas novas tecnologias e pelo processo de globalização econômica. O novo modelo invade a educação superior de muitos países, incluindo o Brasil e pressupõe

A funcionalização econômica da educação superior, a eficiência na capacitação de mão de obra para o mercado, a necessidade de diversificar as fontes de financiamento, o estreitamento das relações da educação superior com os setores produtivos, a flexibilidade curricular, o encurtamento das durações dos cursos, a ênfase no conhecimento útil, a apropriação mercantil dos saberes, conexões mais diretas com o mundo do trabalho, a liberalização do mercado educacional nas novas relações internacionais, a expansão das instituições mantidas por diferentes provedores privados são alguns dos fenômenos mais importantes das transformações recentes (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 66).

É o modelo que atende aos anseios do mercado; as ações tanto no campo do ensino, quanto da pesquisa e extensão, partem muito mais das exigências externas do que de propostas protagonizadas pela universidade. É o mercado ditando regras e normas, definindo e financiando projetos, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas.

No contexto da Europa, ao final do século XX, mais precisamente em junho de 1999, é assinada a Declaração de Bolonha envolvendo, inicialmente, vinte e nove países europeus, constituindo-se num processo de reforma intergovernamental, sendo parte instituinte dos objetivos da estratégia de Lisboa que era a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. De acordo com o que preconiza a Declaração de Bolonha:

As instituições Europeias de Ensino Superior, por seu lado, aceitaram o desafio e assumiram um papel preponderante na criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, também à luz dos princípios fundamentais estabelecidos na *Magna Charta Universitatu* de Bologna, do ano de 1998. Isso é da máxima importância, dado que a independência e a autonomia das Universidades asseguram que o ensino superior e os sistemas de estudo, se adaptem às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico. [...] Teremos que fixar-nos no objetivo de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior (S/D).

Vemos expressa nessa Declaração a proposição europeia de também inserir suas Universidades no processo de globalização trazendo dentre suas prioridades e necessidades o aumento da competitividade. Nessa perspectiva, os ideais neoliberais perpassam o Processo de Bolonha, numa clara evidência de que os pilares humanistas e iluministas que tradicionalmente foram o sustentáculo das universidades daquele espaço geográfico, deram lugar a modelos marcadamente voltados ao mercado produtivo, subsumindo a referência que tinham na sociedade. Bento (2015, p. 10-11), profere:

O *Processo de Bolonha* é um ardil. Serve o fito da entrega do ensino superior à gula do comércio internacional; e converte a Universidade numa empresa de *serviços à la carte*: nela tudo se compra e vende, já nada se oferece grátis. [...] Esse é um polvo com tentáculos que comprimem todo e qualquer espremer da Universidade. É assim que ela adota o jargão (competitividade, produtividade, eficácia, *papers*, *rankings*, ficheiros, excel, etc). [...] Por outras palavras, ao renunciar a uma linguagem e a um pensamento próprios, a Universidade abdica da sua autonomia e identidade. E passa a ser controlada por forças que ela não controla, nem sequer conhece de modo suficiente.

Assim como o Processo de Bolonha, que envolveu as universidades europeias, esse movimento instituído no interior da Universidade para atender a um mercado cada vez mais sedento em impor suas regras retirando a autonomia de pensamento das instituições, não acontece de forma diferente quando a questão é a Universidade brasileira e Latino-Americana. Em nosso país, sentimos todos os dias o reflexo desse novo modo de fazer educação superior, de desenvolver pesquisa na universidade, de atendimento a editais que delimitam as possibilidades criativas dos pesquisadores que devem estar atentos aos anseios do mercado.

Com os grandes problemas vivenciados pelos países latino-americanos entre eles a miséria e a baixa escolaridade do povo, a dificuldade em oferta de educação, saúde, moradia, dentre outros é muito mais acentuada. Ao passo em que temos, na América Latina, riqueza em recursos naturais, não conseguimos fazer acontecer o avanço social de modo a dar a todos melhores condições de vida e trabalho. Nesse sentido, se a formação universitária não, necessariamente, conseguirá produzir mais empregos, também é verdade que sem essa formação haverá, inevitavelmente, mais pobreza, mais dependência política e submissão econômica (DIAS SOBRINHO, 2010). O autor ainda nos lembra:

A flexibilização dos contratos, as carências de formação dos professores e estudantes, as precárias condições estruturais que as instituições oferecem e uma tendência de desvalorização do magistério, dificultam a construção de ambientes de aprendizagem, de pesquisa, de críticas e mesmo de compromissos institucionais mais consistentes. Por outro lado, esses novos cursos, em sua maioria, isolados, muito voltados ao lucro e à rápida capacitação profissional, vão firmando um modelo institucional de absorção de matrículas conforme as características dos nichos de mercado, pouco a pouco se afastando do sentido social e público da educação (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 201).

Esse modelo contraria o que preconizava Humboldt (2003) de que as instituições precisam ter uma organização interna que combine ciência objetiva e formação subjetiva e que externamente a organização deve preparar a transição entre a escola e a universidade. Porém, segundo ele, o maior objetivo das instituições superiores reside na ciência e em seu desenvolvimento puro. A ciência traz como princípios fundamentais de sua organização a autonomia e a liberdade, e reforça que a atividade intelectual progride à medida que haja cooperação e não individualismo na pesquisa. E refere-se ao Estado argumentando:

(...) o Estado não pode exigir das instituições científicas superiores nada que se relacione imediata ou diretamente a si mesmo. Ao contrário, deve compreender que, ao alcançarem sua autêntica finalidade, estas também cumprem as finalidades do próprio Estado. As finalidades do Estado, assim, alcançam um nível superior de realização. E um nível que, por si só, o Estado não seria capaz de atingir (HUMBOLDT, 2003, p.88-89).

Na perspectiva do modelo humboldtiano, o Estado não pode ter sobre as universidades o mesmo olhar que tem para com as escolas de ensino fundamental e médio e nem mesmo usufruir dela como se nela estivessem os especialistas do conhecimento pronto para servi-lo, não devendo exigir das instituições superiores o que se relacione direta ou imediatamente às suas necessidades, uma vez que as universidades não representam unicamente um complemento das

escolas. No ensino superior os alunos darão um passo importante em direção à pesquisa e à ciência que no período escolar ainda estava distante de suas vivências. Diz Humboldt:

As universidades, por sua vez, não são simples complemento da escola. Na verdade, a transição da escola para a universidade representa uma etapa na vida do jovem para a qual a escola deve prepará-lo, a fim de que ele se encontre física, moral e intelectualmente pronto para se desenvolver a si próprio. Uma vez liberto da disciplina escolar, se a transição tiver sucesso, ele não se entregará a ociosidade ou à vida prática, mas descobrirá no seu íntimo o desejo de elevar-se à ciência que, até então lhe parecia distante (HUMBOLDT, 2003, p. 89).

Se considerarmos esses princípios que forjaram a universidade alemã e que, sem dúvidas, influenciaram, também, parte das universidades brasileiras, veremos que no atual momento há uma perda desses ideais, pois, parece estar havendo certa privatização do conhecimento ou a determinação deste conforme as necessidades do mercado, tornando a ciência um meio e não um fim, induzindo a uma perda da sua autonomia, especialmente, na definição de suas prioridades. Isso implica nossa condição de entendermos a ciência e a produção do conhecimento como uma atividade autodefinida ou com fim em si mesma e isso muda muito a concepção de ciência e sobre como ela se constitui no interior da Universidade ou na condição de pesquisa pura, ou enquanto atividade induzida externamente, através da pesquisa aplicada (ALMEIDA, 2012).

Sob esse viés Dal Vecchio e Santos (2016) contribuem argumentando que a nova configuração da educação superior, envolvendo instituições privadas de dimensões internacionais fez com que os 'gigantes privados'¹ cujo foco é estritamente comercial, incorporou milhares de alunos permitindo já prevermos os impactos que esse movimento terá na formação dos jovens, uma vez que sua estratégia se constrói sobre a dissociação entre ensino e pesquisa, sendo a formação focada no mercado de trabalho sempre em transformação, ao invés de focar no mundo do trabalho, da cidadania, da cultura e da ciência, dados demonstrados de forma inequívoca pelo Censo da Educação Superior (BRASIL, 2016) em que 87,7% das instituições de educação superior são privadas e destas, pouco mais de 8% são universidades e ainda assim, detém 53,7% das matrículas nos cursos de graduação.

A opção estratégica dessa perspectiva gera a eliminação ou substituição de uma série de elementos que historicamente constituem a formação universitária, dentre eles a iniciação científica e as questões culturais.

Por certo essas premissas têm relação estreita com as interferências mundiais promovidas por organismos internacionais que têm determinado, em grande medida, as políticas públicas no Brasil, dentre elas as políticas de formação docente.

¹ Aqui citados pelos autores o grupo Kroton e o Laurete. Detalhes em VECCHIO, Angelo Del, SANTOS, Eduardo. Educação Superior no Brasil: apontamentos sobre o lugar e o papel da diversidade institucional. In: VECCHIO, Angelo Del, SANTOS, Eduardo (Orgs.). Educação Superior no Brasil: modelos e missões institucionais. São Paulo: Casa Flutuante, 2016. 226p.

2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E AS INTERFERÊNCIAS MUNDIAIS

A universidade brasileira ingressou no século XXI distanciada da vanguarda do conhecimento, atributo que a caracterizava no século anterior e que lhe dava maior legitimidade para projetar o futuro. Oscilando na vaga da globalização neoliberal, debate-se para fazer-se necessária. Eis que, para recuperar sua sintonia com o mundo do trabalho, exige-se densidade epistemológica, diálogo com a sociedade que não se resume a fornecer diplomas, mas também em olhar para a inclusão e para a construção de utopias fortes, lutando por sua singularidade. Em meio a este cenário emerge com vigor a interferência dos organismos internacionais.

A globalização hegemônica produziu uma macroeconomia pautada no exacerbado individualismo, no endeusamento de mercado, gerando grande contingente de excluídos. Segundo Bauman (1999), é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta, a todos, na mesma medida e da mesma maneira. De acordo com Santos (2004), o que caracteriza os tempos globalizados é a confusão dos espíritos que impedem o nosso entendimento do mundo, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos. O individualismo arrebatador presente na ordem social e individual acaba por construir o outro como coisa. Instaure-se uma nova lei sobre o valor das coisas, em que vai desaparecendo o apreço pela saúde, emprego, educação como bens inalienáveis do ser humano. Ao referir-se à globalização, Santos (2004, p. 18) fala da influência de três mundos em um só: “O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização” (SANTOS, 2004, p. 18).

Face a tantos desafios para as políticas de formação docente, são impostas novas exigências que são dirigidas à educação superior, notadamente as que são ditadas pela OCDE, pelo Banco Mundial, pela UNESCO, entre outros. A análise reflexiva destes processos, sob o alerta de que o cenário que nos envolve não sucumba a um conhecimento de fácil aplicação, mas seja catalisador da reflexão e da resistência pautadas num horizonte emancipatório, fundamentam essas reflexões.

Vivemos num mundo móvel. Tal mobilidade, seja internacional ou internamente nos países, tem atingido, segundo a UNESCO (2016), níveis nunca vistos, aproximadamente um em cada sete habitantes do planeta está em movimento. Tal mobilidade dá-se em todas as direções, Sul-Norte e também Sul-Sul (UNESCO, 2016). A configuração flutuante da mobilidade no mundo impacta na educação e no trabalho. Faz refletir: para que mundo estamos preparando os professores?

Sob este pano de fundo, a sociedade contemporânea transforma-se e atinge as políticas educacionais de forma insofismável. Tributária da globalização hegemônica, amplia a financeirização da economia enquanto modelo socioeconômico e cultural, cuja agenda determina novos sentidos à cultura e à educação, alçando-as como produtos e/ou mercadorias. Desta forma, a educação enquanto direito, bem público e coletivo, passa a estar articulada à ordem econômica, assume condição de mercadoria cujo compromisso maior está no lucro de

quem a gerencia. O incremento da globalização econômica, política e cultural exerce impactos significativos sobre a internacionalização da educação e provoca o surgimento de movimentos que delineiam um ambiente acadêmico distinto, como o incremento da mobilidade estudantil, o crescimento do ensino à distância, a consolidação da dimensão internacional das atividades de ensino e pesquisa e o surgimento de padrões internacionais de currículos para a formação docente.

Os apelos por máxima eficiência e produtividade são apoiados por agências multilaterais que apregoam equilíbrio de orçamentos e o afastamento do Estado dos gastos públicos. O apelo ao produtivismo nas IES gera uma corrida à produção de artigos acadêmicos, e induz à competitividade frente ao contexto nacional e global.

Estes elementos incidem nas políticas públicas de educação voltadas à internacionalização, notadamente na educação superior. A lógica da eficiência e da produtividade vem amparada pelos organismos internacionais que limitam a autonomia das instituições de ensino superior e abrem espaço para o ‘empresariamento’ deste setor, como lembra Botelho (2015). Esta nova filosofia ou diretriz demanda uma reestruturação interna das instituições não só do ponto de vista de seu financiamento, gestão, opções de cursos e sua duração, mas também do enquadramento a novas formas de regulação e controle de seus resultados por meio de processos avaliativos, ranqueamentos e criação de exames na busca e controle de qualidade. No dizer de Botelho (2015, p. 239), as concepções que emergem por meio das intervenções “[...] trazem alertas para o recorte da avaliação nas diversas dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma instituição de educação superior que, até então, não permeavam nos debates internos”.

Morosini (2006) constata que as características da educação estão intimamente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais. No seu entender, as questões relativas à regulação estão inseridas no Estado avaliativo que adquire a conotação de avaliação em todos os aspectos da realidade educacional e em todos os níveis do sistema.

Entretanto, é no sistema de ensino superior que se verifica o maior impacto. Isto porque a globalização considera como um dos principais valores o conhecimento e, neste, o advindo de patamares superiores, onde a busca de educação e certificação continuada se faz presente. A universidade adquire um valor máximo e a concepção de liberdade acadêmica, símbolo da intocabilidade do ensino superior, passa a sofrer impacto (MOROSINI, 2006, p. 112).

A década de 1990, marcada pela ênfase na globalização, inaugurou, também, o fortalecimento dos processos para internacionalizar a Educação Superior. Aliada a esta perspectiva, a Organização Mundial do Comércio (OMC) passou a caracterizar a educação superior como serviço, e não como um direito inalienável, o que leva à expansão do mercado transnacional.

Cabe aqui o alerta de Roger Dale (2007), o qual incita a refletir sobre os processos de internacionalização nos países periféricos. Tais processos não trazem, necessariamente, conhecimento se a hegemonia dos países centrais estiver mais voltada aos interesses comerciais do que aos científicos, culturais e sociais. Esta condição, segundo Santos (2004, p. 44), demonstra o quanto a finança move a economia e a deforma, levando seus tentáculos a todos os aspectos da vida. “Essa presença do dinheiro em toda parte acaba por construir um dado ameaçador da nossa existência cotidiana” (Id. Ibid). Pode, outro tanto, ampliar o fosso entre países, acirrando ainda mais a distância entre os pobres e subdesenvolvidos daqueles mais ricos e melhor situados econômica e culturalmente prolongando o sofrimento e a perda da dignidade humana das populações desassistidas. Na perspectiva apontada, como se comportam os organismos internacionais? Que papel ocupam nesse processo de globalização e na perspectiva neoliberal que assola, também a educação?

3 O PAPEL DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS

A lente de análise que move nossa reflexão fixa-se sobre algumas interferências de organismos multilaterais que incidem sobre as políticas para a educação em geral e para a formação docente, notadamente no ensino superior. Tomando-se a cena econômica e o decorrente impacto sobre a dimensão política e social podemos afiançar que a educação superior revela sua fundamentalidade, na perspectiva do capitalismo hegemônico, que regula as demais instâncias da vida social e do mundo do trabalho.

Esta evidência coloca a formação superior como primordial para a constituição de força de trabalho que impõe desafios a todos os países. No caso brasileiro e da América Latina, de modo ainda mais agudo, tem induzido os países a legitimar esta prioridade, alçando-a um patamar de prioridades para tornarem-se competitivos no mercado mundial. Nessa perspectiva, cabe revisitar a posição que ocupam os principais organismos no contexto das políticas públicas, notadamente, no Ensino Superior, com destaque para a OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, o Banco Mundial e, na perspectiva da América Latina e Caribe, a CEPAL.

Como pode ser evidenciado nos documentos da OCDE, há claras manifestações acerca das concepções de educação e de sua função social. A agenda de prescrições da OCDE segundo Maués (2011, p.76), “(...) representa um conjunto de normas e regras que devem ser seguidos para materializar políticas de educação”. Para referir um exemplo da interferência da OCDE nas políticas de educação basta citar o PISA². Em suas considerações a OCDE(2006) assevera que a educação tem papel propulsor no desenvolvimento econômico e no mercado de trabalho. Eis que tal análise insere a responsabilização do professor para a qualidade do que se ensina. Sob tal vertente, a relação entre educação e economia prega a existência de bons professores, designando ao governo desenvolver políticas condizentes com tal expectativa. Com efeito, sob a

³ Exame que avalia o desempenho dos alunos na área de leitura matemática e ciência que o Brasil participa como país convidado.

ótica deste organismo, a formação de professores é transposta a um patamar elevado ao pronunciar-se: “A qualidade do corpo docente é um fator de primeiro plano, quando um país, [...] aspira a excelência de seu sistema educacional” (p. 1). Em tal perspectiva a OCDE, em seu relatório do PISA do ano 2000, por exemplo, atribui o baixo desempenho dos alunos à formação deficitária dos docentes (id.).

Eis uma questão polêmica. Por um lado, a culpabilização pelo desempenho insatisfatório recai sobre o professor e as críticas mais severas apontam para a má formação docente, por outro, ao mesmo tempo, os organismos internacionais e os governos estimulam a criação de cursos de qualidade duvidosa para a formação de professores. Essas controvertidas decisões de abrir espaço à educação como bem de serviço, apregoadas pela Organização Mundial do Comércio e muito bem aceitas pela sociedade dos investimentos, transformando o conhecimento em mercadoria passível de venda, precisam ser mais discutidas.

Parece simplista atribuímos culpa aos professores, se os mesmos se sentem estimulados a procurar formação em instituições que vendem sonhos, cursos, conhecimentos e diplomas a preços módicos, como se a construção da docência não demandasse o profundo conhecimento da ciência da educação e das demais ciências que possam servir de fundamento ao saber que está em processo de construção. Talvez nessa situação resida uma das razões pela qual, não raras vezes, há um distanciamento entre a universidade e as escolas, por conta dessa simplificação do conhecimento, quando as exigências intelectuais, necessárias ao trabalho docente de qualidade, se impõe, há uma ruptura porque a linguagem das Universidades que querem aprofundar conhecimento se torna distante de quem teve uma formação acadêmica muito restrita e simplificada. Como, a partir dessas políticas instituídas podemos trazer para a docência pessoas de maior formação ou de maior desejo de aprendizagem?

Dando corpo a esta reflexão, a OCDE propugna a necessidade de cativar pessoas de talento para a carreira docente, enfatizando, salários, carreira, entre outros aspectos. De todo o modo, a agenda da OCDE ao prescrever políticas para a formação de professores revela sua face regulatória em nível transnacional, condição inclusive para obtenção de financiamento para o setor. Corporificando tais alegações, em 2002, a OCDE elaborou um material informativo acerca das políticas de formação de professores para 25 países visando divulgar as medidas inovadoras colocadas em prática com sucesso (p.78).

Tais documentos se constituem em diretrizes que acabam sendo assumidos pelos países e aceitos pelos governos ocasionando o que Silva (2000) denomina de intervenção e consentimento, regulando o *modus operandi* de formação de professores a tais condicionalidades. Esta face é reveladora do poder do capitalismo hegemônico que produz mudanças nos estados nacionais voltando-os mais para o mercado do que ao bem-estar da sociedade em que se inserem, produzindo, no entender de Dale e Gandin (2014), uma caricatura do estado. Algumas ações dirigem-se prioritariamente aos resultados, como é o caso da avaliação externa.

Inserida na racionalidade mercantil, a formação docente vê-se fragilizada em seu sentido reflexivo, ético e político atribuindo-lhe elementos técnicos e instrumentais de 'saber fazer'. Exclui assim, a dimensão humana do ser mais, de direito inalienável de todos e de cada um.

Ao abordamos as interferências internacionais sobre a formação docente não se pode obliterar o papel desempenhado pela UNESCO. Em seus documentos, a UNESCO explicita a importância da educação superior no crescimento de uma nação. Resta indagar a qual crescimento está aludindo? Apenas ao crescimento econômico? A narrativa textual enfatiza: "em nenhum momento da história da humanidade foi mais importante investir na educação superior (2009, p. 1)". Tal perspectiva faz eco à pesquisadora Marilena Chauí (1999), ao cunhar a expressão 'Universidade operacional', voltada ao mercado, ao gerencialismo, alterando currículos, dicotomizando docência e pesquisa, como uma universidade que não cria e não produz conhecimento de relevância social, ética e política, mas técnica e atenta ao mercado.

Tal fenômeno não se dá apenas nos países capitalistas periféricos como o Brasil, mas atinge a todos em escala mundial. Sob o carimbo da OCDE, Banco Mundial, UNESCO, entre outros; institui-se, por consequência o que Slangter e Leslie (1997) denominam de 'capitalismo acadêmico'. Vale dizer, a estreita relação entre universidade e mercado redundando em intensificação do trabalho docente, ampliação de responsabilidade dos professores, não distinção entre trabalho e tempo livre/lazer, gerando sobrecarga ou o que Nóvoa alude como sendo o "transbordamento" da função docente.

Em se tratando, portanto, das políticas e diretrizes da UNESCO para a formação de professores, há um discurso generalista, cuja narrativa difunde um conjunto de arquétipos que afetam a formação, conforme Campos (2003). Tais cânones assentam-se na política como bondade ou espetáculo simplificando o que é complexo. Os documentos produzidos pela UNESCO dão ênfase à privatização, atribuem à educação um papel salvacionista, a favor da paz, da liberdade e dos direitos humanos (Id, 2003). Ao focalizar o docente como o principal protagonista da educação de qualidade, realça a perspectiva moral, a adaptação a um mundo em transformação, reproduz, portanto, a cultura hegemônica.

Na mesma escala a importância da ascendência do Banco Mundial na política macroeconômica brasileira capilariza-se nos diferentes setores da sociedade, em especial na educação, foco deste ensaio. Sob a alcunha de "assessoria técnica", o Banco Mundial vai impondo suas regras e condicionantes no financiamento das políticas educacionais.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 apresenta consonância com as diretrizes do Banco Mundial, em termos, segundo Cury (1996), de flexibilização no planejamento e centralidade da avaliação de redes e sistemas.

Desde a década de 1990 com a avaliação em larga escala, ganhando destaque o BIRD, concedeu financiamentos expressivos a fim de interferir nas taxas de retorno e critério de aferição dos resultados e também aos itens que devem ser avaliados, priorizando Linguagem, Matemática e Ciências.

A visão economicista da educação difundida pelo Banco Mundial prega a competitividade

e produtividade, advogando o papel dos talentos nacionais para difusão do progresso tecnológico e os decorrentes ganhos para o setor produtivista.

Para Torres (2007), “são os economistas que pesquisam a educação dando-lhe o enquadramento conceitual e método lógico para as reformas”. (p.11).

Nesse particular Canan (2016) anuncia que o Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2007, do Banco Mundial, corrobora essas ideias e as amplia. Ao defender a preocupação que tem com os jovens, dentro da lógica do discurso humanitário proposto pelos organismos desde os anos de 1970, sem dúvida, são as questões econômicas que integram o campo hegemônico das políticas propostas, conforme podemos conferir no relatório citado:

A situação dos jovens de hoje oferece ao mundo uma oportunidade sem precedente de acelerar o crescimento e reduzir a pobreza. Entretanto, para obter êxito na economia competitiva global de hoje, eles precisam estar equipados com aptidões avançadas que vão além da alfabetização [...] Como mão de obra é o principal ativo das pessoas de baixa renda, torna-la mais produtiva é a melhor forma de reduzir a pobreza. [...] O crescimento econômico a partir de uma base ampla é importante (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 2).

É notório que o Banco Mundial assume um caráter cada vez mais político, pois de financiador passou a ser o proponente do processo de desenvolvimento e, ao propor “[...] estabelece condicionalidades, dentre elas a exigência de sua participação na definição de políticas de longo prazo para os setores financiados, neste caso as de educação” (CANAN, 2016, p. 68).

Não é demais lembrar, como trataram outros autores que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, as políticas de educação têm sido influenciadas pelos organismos internacionais e, de modo especial, pelo Banco Mundial. Essa questão já largamente debatida, ainda merece reflexões críticas, já que tem interferido nas agendas educacionais, em especial, no que se refere às universidades, que tem perdido sua autonomia a olhos vistos. A grande meta de desenvolvimento científico tem sido substituída pela necessidade de construir espaços empreendedores. Se essa era uma premissa de instituições privadas que, geralmente, atendem rapidamente aos apelos do mercado, hoje passou a ser, também, prerrogativa das instituições públicas que já trazem em seus discursos e em sua prática argumentos sobre a necessária parceria público-privada para fazer avançar a ciência.

Em termos de organismo internacional, em linha diferenciada, vimos surgir junto aos latino-americanos uma instituição que se propunha a construir novas políticas para esse espaço geográfico, com tantas dificuldades, tantas miscigenações e tantas potencialidade. Porém, a lógica que se impõe a todos, que toma por base o mercado, ajudou a desconstruir os propósitos para o qual foi criada tendo seus objetivos, pouco a pouco, se alinhando à lógica do mercado.

Em termos de América Latina, relembremos o papel marcante da CEPAL no processo de criação das ideias que direcionaram as políticas educacionais em todo o continente Latino Americano e caribenho. Nesse particular, o propósito para o qual foi criada em meados de 1940, marcado historicamente pela ideologia desenvolvimentista, continha o desejo da construção de

um projeto para a América Latina e o Caribe que visava a industrialização. Isso demandaria mais emprego e mão de obra. Originalmente a CEPAL criticou a teoria das vantagens comparativas, afirmando que as riquezas de alguns têm relação direta com a pobreza de outros.

Nesse sentido, a CEPAL foi concebida a partir de um discurso e uma teoria que contrariava e rompia com as ideias que defendiam a teoria clássica do comércio internacional, baseada nas vantagens comparativas, tendo construído em sua história a teoria desenvolvimentista que tinha no Estado o principal sujeito. No dizer de CANAN (2016, p. 78): “Assim a CEPAL destacou-se na defesa do desenvolvimento latino-americano através do estudo de problemas regionais e propondo, a partir daí, políticas de desenvolvimento”.

Nos anos de 1960 a crise econômica que se estabeleceu sobre a América Latina ocasionou a estagnação após um período de expansão e motivou uma forte crise teórica na CEPAL. A ascensão dos regimes autoritários nas décadas de 1960 e 1970, mudou o pensamento em relação ao enfoque desenvolvimentista, passando a enfatizar as mudanças estruturais e a distribuição de renda. Ao posicionar-se de forma mais recuada no sentido de auxílio os governos nacionais na implementação de políticas recomendadas pelos organismos internacionais, na condição de órgão técnico da ONU, a CEPAL perdeu suas posições em relação ao enfoque desenvolvimentista. Assim,

A posição de atuar como suporte técnico nas políticas sociais desenvolvidas nos países latino-americanos ficou marcada, nos anos de 1980, pela postura forte em relação ao enfoque econômico voltado para o desenvolvimento. Neste sentido, as conferências de educação de que foi protagonista reforçavam a Teoria do Capital Humano (CANAN, 2016, p. 80).

Na década de 1980, a ideia mais debatida foi a de que através das políticas educacionais, de cunho tecnocrático seria promovido o desenvolvimento econômico. Essa teoria voltou com força total nos anos de 1980 e 1990 em função do neoliberalismo, dando forma à teoria do Capital Humano. Neste particular a autora ainda destaca:

O reflexo desta realidade na educação é bastante direto. Nos últimos tempos tem sido cada vez mais frequentes os discursos que defendem o estreitamento de relações entre o sistema produtivo e o sistema educativo. Assim a educação passa a ser cada vez mais definida conforme os horizontes do sistema produtivo (Id., p.83).

No cenário em tela a CEPAL também cedeu às influências neoliberais e a educação passou a ser sinônimo de globalização, produtividade e competitividade. Considerando que o conhecimento passou a ser elemento nuclear do novo paradigma produtivo, as mudanças na educação são estrategicamente importantes para o exercício da moderna cidadania e para que índices maiores de produtividade sejam alcançados.

Essa mudança estrutural na CEPAL fecha um ciclo em que se insere o único organismo internacional que poderia ter promovido um desenvolvimento diferenciado para os países da

América Latina e Caribe, já que também esse cedeu aos encantos da globalização e do neoliberalismo.

Tanto as características do mundo globalizado, capitaneadas pelo viés capitalista que estimulou o consumo desenfreado, quanto o modelo neoliberal que deixou fortes marcas na forma de governar, impediram o avanço de alternativas progressistas na mesma proporção que o modelo conservador em que o tecnicismo travestido de um discurso contraditório, porém, altamente convincente, foi a marca forte que dominou a educação e a política sustentado pelo estado mínimo, que se eximiu de seus compromissos de garantir saúde e educação pública de qualidade para todos.

Resta claro que os rumos pensados para a educação brasileira, notadamente para a Educação Superior, continuam promovendo a dualidade, com escola/universidade de qualidade para quem pode pagar e qualquer escola/universidade para o restante da população. Essa dualidade faz refletir inúmeras questões entre elas a que se refere aos modelos de instituições superiores que temos no Brasil e a dificuldade que se impõe de um diálogo maior entre elas para que possamos buscar avanços que permitam impulsionar não somente a criação de instituições de Educação Superior, como, de modo especial, que possam tornar o trabalho desenvolvido por essas instituições de reconhecida qualidade.

4 BUSCANDO (DES)CONCLUIR: PODEMOS AVANÇAR? EM QUAL SENTIDO?

Ao considerarmos o modelo universitário brasileiro e a expansão de vagas que tivemos nos últimos anos para o ensino superior (tanto nas instituições públicas como privadas), pairam muitas dúvidas em relação a questões que nos parecem basilares quando nos propomos a pensar a Educação Superior. Dentre os questionamentos destacamos: quais os rumos da educação brasileira? Por onde poderemos andar? Como serão traçadas as políticas para a Educação Superior? Como vamos superar ou avançar em relação ao processo de mercantilização do ensino e da pesquisa na universidade?

No centro dessas questões está o sistema de educação superior brasileiro cuja diversidade (universidades, faculdades, centros, institutos) tem causado dificuldades quando pensamos, de fato, em um sistema para a educação superior. Ainda, nessa lógica, está a precariedade de diálogo entre os diversos modelos institucionais, que têm finalidades e propósitos muito diferentes. Entre as instituições públicas temos as federais, estaduais e municipais, dentre as privadas estão as com fins lucrativos ou mercantis e as comunitárias e confessionais, que cumprem um papel social importante, estão comprometidas com suas comunidades locais e regionais e não têm em seu horizonte o lucro.

Em busca de alternativas que conduzam a novas possibilidades, Del Vecchio e Santos (2016) nos desafiam a refletir sobre questões que não podemos mais evitar:

Quais as interações possíveis entre esses entes acadêmicos? Quais as possibilidades de o conjunto de faculdades (escolas), esmagadoramente privadas e de variada tipologia institucional (sem fins lucrativos, confessionais, comunitárias e particulares senso estrito), desempenharem um papel formativo relevante e de qualidade no âmbito do sistema de educação superior? (p. 15).

Nessa direção as instituições vêm buscando firmar-se nos padrões institucionais, utilizando-se dos resultados das avaliações, que geram *rankings*, para afirmar sua qualidade. Os números em si não mostram, por exemplo, que algumas instituições públicas e privadas despontam, na produção científica, altamente qualificada, como resultado de um alto investimento na pós-graduação *stricto sensu* em detrimento, não raras vezes, da graduação, distanciando o nível inicial de formação em relação às demais instituições ou dentro da própria instituição, numa clara demonstração da falta de cooperação tanto interna quanto externa. Conforme Del Vecchio e Santos (2016, p. 19):

A ausência de elementos de cooperação entre os diversos agentes do sistema de educação superior gera vazios que dificultam a criação ou mesmo ativação, de mecanismos eficientes de defesa do sistema contra ameaças que podem comprometer sua integridade, tanto no que se refere ao acúmulo de desequilíbrios, que dessa forma não são sanados, quanto no que respeita à conduta de atores externos ao próprio sistema não comprometidos com os objetivos principais da educação superior brasileira.

Os autores alertam que esses vazios oportunizam, de modo especial, o setor privado e, mais ainda, as instituições não universitárias, a ficarem sujeitas aos apelos do mercado de consumo que maximizam a ideia de lucro sem responsabilidade com as consequências das ações desencadeadas. Exemplo disso é a publicação da Folha de São Paulo, de 22 de junho de 2016, p. A24 que traz matéria mostrando que a Universidade Estácio de Sá foi adquirida pelo grupo Króton, grupo nacional, que se internacionaliza rapidamente, sendo tipicamente comercial, pela cifra de 5,5 bilhões de reais, incorporando aos seus números 409 mil alunos. Os gigantes da educação crescem dissociando ensino de pesquisa o que poderá impactar fortemente no futuro da formação profissional dos jovens que cursam esses espaços de educação superior. Dal Vecchio e Santos (2016, p. 21-22) comentam:

É desnecessário muito esforço analítico para constatar que esse conjunto de facilidades só pode ser obtido com a supressão de uma série de elementos que se deseja presentes na formação do profissional com escolaridade superior, em particular a capacidade de acesso e geração de conhecimento, que não se obtém por outro meio que não a iniciação à pesquisa científica e o contato com as várias formas de manifestação da cultura.

Por onde podemos andar, considerando esse cenário? Essas instituições, certamente, não conseguirão avançar para outros patamares de formação e as públicas não serão concorrentes a aquisição de ativos públicos por conta do alto custo que eles representam. Esses distanciamentos estão se tornando cada vez maiores e mais significativos, trazendo como implicação a dificuldade na implementação de um sistema de educação superior que de fato funcione. De um lado as

Instituições públicas e seu pensamento autos suficiente e por outro as privadas que querem distanciamento para poder abocanhar os espaços vazios deixados no mercado sedento de lucratividade. Há que se refletir sobre essas questões com muita maturidade e propriedade. Nesse particular, novamente concordamos que uma das alternativas possa passar pela possibilidade de articulação entre as diferentes instituições, como muito bem defendem Dal Vechio e Santos (2016, p. 26), senão vejamos:

[...] Estabelecimento de laços sólidos e sinérgicos entre os diferentes tipos de organizações de educação superior, de modo a fortalecer simultaneamente o sistema e cada instituição. [...] trata-se de promover vínculos de cooperação e complementaridade entre universidades públicas, universidades privadas, centros universitários e faculdades isoladas.

É possível que tenhamos que andar muito para conseguir que esses diálogos aconteçam, no entanto, não podemos desconsiderar que temos que avançar nesse sentido tanto para fortalecer o campo da pesquisa, quanto para melhorar a formação inicial que em muitos casos está prejudicada pela secundarização no processo de formação dos ingressantes na universidade. Se a relação passar pela formação de professores, a questão é ainda mais crucial porque envolve a preparação das novas gerações, no entanto, os cursos de licenciatura são os preferidos das instituições privadas mercantis, pelo baixo custo de sua estrutura e acabam sendo mais procurados pois são vendidos a custos irrisórios e com propostas de pouca frequência às aulas.

Pensar processos mais amplos, buscando alternativas que envolvam os diferentes tipos de instituições poderá ser, no âmbito ibero-americano, uma possibilidade de qualificarmos a educação superior e construirmos sistemas de educação mais fortalecidos e adequados não somente aos anseios imediatistas do mercado, mas especialmente para uma formação integral do sujeito que o prepare para o mundo do trabalho. Precisamos colocar na agenda de debates essas questões sob pena de sermos subsumidos pelas regras de mercado que não estão preocupadas com o desenvolvimento da pesquisa e com a formação cidadã e sim em suprir postos de trabalho com rápida qualificação. É o desafio.

5 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. P. (2012). Sobre ciência e tecnologia na América Latina: uma análise dos modelos de pesquisa. In: ALMEIDA, M. L.P; CATANI, A. M. (Orgs). *Educação Superior na América Latina*. Campinas: Mercado de Letras, p. 151-172.
- BANCO MUNDIAL (2006). *Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2007: visão geral*. Washington, DC: Banco Mundial. Disponível em: http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/2877.html. Acesso em: 25 de out. 2006.
- BAUMAN, Z. (1999). *Globalização: As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- BENTO, J. O. (2015). Processo de Bolonha: uma ofensa e traição à ideia e missão da Universidade. In: BIANCHETTI, L. *O processo de Bolonha e a globalização da Educação Superior: antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 9-16.
- BOTELHO, A. de F. (2015). Das propostas do Banco Mundial à avaliação institucional na educação. In: SILVA, M. A.; SILVA, K. A. C. P. C. *Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação*. Belo Horizonte/MG: Traço Fino, p. 235-249.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, INEP. *Censo da educação superior 2016: notas estatísticas*. Disponível em www.inep.gov.br. Acessado em jan/2017.
- CAMPOS, M. M. (2003). Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set/out.
- CANAN, S. R. (2016). *Influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?* Campinas: Mercado de Letras, 116p.
- CHAUÍ, M. (1999). Raízes teológicas do populismo no Brasil. In: DAGNINO, Evelina(org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 102-123.
- CURY, C. R.J. (1996). A Educação Básica No Brasil. In: CURU, C.R.J. *Educ. Soc.* Campinas: Mercado de Letras, v.23, n.80, p.168-200.
- DAL VECHIO, A.; SANTOS, J. E. (2016). Educação superior no Brasil: apontamentos sobre o lugar e o papel da diversidade institucional. In.: DAL VECHIO, Angelo e SANTOS, José Eduardo (Orgs). *Educação superior no Brasil: modelos e missões institucionais*. São Paulo: Casa Flutuante, 2016. 226 p.
- DALE, R. (2007). *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”?* Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago.
- DALE, R; GANDIN, L. A. (2014). Estado, Globalização, Justiça Social e Educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. In: DALE, R; GANDIN, L. A. *Currículo sem Fronteiras*. v.14, p. 5-16.
- DIAS SOBRINHO, J. (2010). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- HUMBOLDT, W.V. (2003). Sobre a organização interna e externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: CASPER, G; HUMBOLDT. *Um mundo sem Universidades?* 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003. p. 79-100.
- LUCCHESI, M. A. S. (2011). O ensino superior brasileiro e a influência do modelo francês. In: *Anais do XI Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul e II Congresso Internacional - IGLU*. Florianópolis, 7 e 9 de dezembro de 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/29534/7.2.pdf?sequence=1>.
Acesso em 07/09/2016.

MASSETTO, M.T. (1998). Professores universitários: um profissional da educação na atividade docente. In: MASSETTO, M. (Org). *Docência na Universidade*. 4 ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-26.

MAUÉS, O. I. (2011). A Política da OCDE para a educação e a formação docente: a nova regulação. *Educação*. Porto Alegre. v. 34, n. 1, p. 75–85, 2011. Semestral. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>. Acesso em: 7 abr. 2014.

MOROSINI, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Revista Educar*, Curitiba, n. 28, p.107-124, 2006, Editora UFPR.

OCDE. (2016). *L'école de demain. Repenser l'enseignement*: Des scénarios pour agir. Disponível em: Disponível em: <<http://www.sourceocde.org/enseignement/9264023658>>./Acesso em:15 out.2016.

PEREIRA, E. M. A. A universidade da modernidade em tempos atuais. In.: ALMEIDA, M. L. P. e CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). (2012). *Educação Superior na América Latina: políticas, impasses e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SANTOS, M. (2004). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record.

SILVA, M. A. (2002). *Intervenção e Consentimento*. Campinas: Autores associados.

SLAUGTERS; LESLIE, L. (1997). *Academic capitalismo: politics, policies anal the entrepreemial univenty*. Princetos. p.37-60. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/Rhoades.qxp.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

TORRES, R. M. (1996). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP. p. 125- 193.

UNESCO. (2015). Acordo Geral de 2015. Brasília: Unesco. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 15 jun 2016.

UNESCO. (2009). *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2722-cmes-unesco-comunicadofinal-paris-2009&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 nov. 2016.