

O processo de Bolonha *vis a vis* a globalização de um modelo de Ensino Superior

Maria Célia Marcondes de Moraes *

O tema desta mesa-redonda não poderia ser mais oportuno: a discussão do processo de Bolonha¹, projeto de construção de uma Área Européia de Ensino Superior até o ano de 2010, a arquitetura de uma “Europa do conhecimento”, como anunciam orgulhosamente vários documentos desse processo, inclusive a própria Declaração de Bolonha (1999). Como se sabe, a iniciativa expressa o interesse de alguns países europeus em redefinir o papel da Europa no cenário internacional tornando-a competitiva, sobretudo em relação aos Estados Unidos, principal responsável pela reorganização e subsunção do mercado mundial à sua hegemonia econômica e político-militar.

É fascinante esse conceito de um locus europeu único de educação superior e de pesquisa de excelência, de padrões de reconhecimento internacional dos programas e ciclos de formação. Parece-me muitíssimo interessante a perspectiva de mobilidade transnacional de alunos e professores, a empregabilidade dos diplomados e a capacidade de atração dos sistemas europeus de ensino superior. É possível imaginar as pesquisas fertilizando não apenas os campos da tecnologia e das ciências, mas os das áreas sociais e humanas contribuindo para esclarecer temas atualíssimos como o choque de culturas, as barreiras lingüísticas, a interculturalidade. Afinal, se os Estados Unidos são o foco da competição, no processo de Bolonha igualmente está em pauta a afirmação das diferentes culturas do

* Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina; Pesquisadora do CNPq. Doutora em Ciências Humanas (Educação), pela PUC/RJ.

continente europeu. Como temos acompanhado na imprensa nos últimos meses, não se trata de uma questão menor e, muito menos, pacífica.

A leitura de vários dos documentos oficiais, relatórios, declarações e textos críticos produzidos nos últimos anos, no entanto, indica que o processo de Bolonha não foge às premissas básicas do modelo de universidade posto em prática mundo a fora nas últimas décadas. Conduzido por dirigentes políticos – mediante sucessivas conferências de ministros – e não pela comunidade universitária, o processo prioriza a diversidade e a competitividade, a adaptação da formação ao mercado de trabalho e a mobilidade acadêmica.

Se há consenso acerca dos incalculáveis benefícios de uma crescente convergência dos sistemas universitários europeus há, por outro lado, cautela e temores. Evidencia-se forte preocupação e mesmo divergências de fundo, por exemplo, quanto às propostas de disseminação do conhecimento das universidades a outros setores da sociedade, notadamente à indústria; ao como efetivar as reformas e ajustes no sistema universitário de cada país, com a imposição da estrutura de graus em dois ciclos, de tipo *Bachelor/Master*, e, nessa estrutura, a sintomática redução de tempo de duração dos ciclos e número de créditos; há apreensão quanto às carreiras de docentes e pesquisadores e à autonomia universitária. A questão do financiamento é vista com extremo cuidado e alerta-se sobre uma eventual deserção do Estado no financiamento do Ensino Superior. Em particular, há inquietações com a possibilidade de a redução prevista na duração de alguns cursos implique em menor financiamento às instituições e que os custos das formações recaiam sobre os alunos e suas famílias.

Cabe então indagar: como se fará esse percurso? Em que bases e com que custos? Qual seu impacto na produção de conhecimento e na estrutura universitária européia? O que ele significa nas relações da Europa com os países do mundo periférico? Deixo a discussão dessas questões aos especialistas portugueses. Nesta exposição sigo outro caminho. Em primeiro lugar, traço as tendências do projeto de universidade global, com as quais, quer me parecer, afinam-se as propostas de Bolonha. Em segundo, no contexto da avaliação da pós-graduação brasileira, conciliada a essas tendências, indico dois pontos que me parecem relevantes nesse debate.

No âmbito da modernização administrada e ultraconservadora que nos tem sido imposta é ostensiva a perda da identidade histórica do

conceito de universidade com o qual nos familiarizamos, um conceito eminentemente ocidental, o de universidade como instituição pública (FREITAG, 1995). Tal dinâmica é a mesma que fez do capital, não apenas a base da globalização da economia, mas o telos inevitável de toda a sociabilidade humana. Por isso mesmo, diz Ahmad (2001), a palavra globalização é insidiosa e seu uso generalizado e indiscriminado – globalização financeira ou das coisas, gentes e idéias – fizeram-na perder-se em uma multiplicidade semântica que, ideologicamente, esvaziou seu sentido preciso, pois globalização é o “domínio imperial do capital”, no qual local e global determinam-se reciprocamente e os Estados Unidos manipulam as peças decisivas. Não mais apenas territorial, como o foi no passado, o domínio imperial é agora soberano ou, dito de outro modo, é o poder que se “exerce, sem restrição [...] e com autoridade suprema.” (HOUAISS, 2001). Ficamos aqui, no entanto, com o termo globalização, mais familiar e de uso corrente.

Seria ingênuo pensar que o império deixaria o ensino superior a salvo de seu minucioso controle. Assim, a universalização de um modelo de ensino superior, e as decorrentes transformações que o afetam em todo o mundo, não sucede fora desse processo e esse, como denunciado à exaustão, é exponencialmente desigual, fortemente competitivo, excludente e discriminatório. Ora, nessas circunstâncias, a agenda educacional não foge ao *script*. Se ela é globalmente estruturada e modelada por essas relações sua efetivação real ocorre de modo desigual e diferenciado nos vários países e regiões, a depender da assimétrica inserção desses últimos na divisão internacional do trabalho – uma divisão, como se sabe, que hoje se define menos pela posição geográfica e mais pela presença e atuação de agentes econômicos. Ou seja, a agenda é globalmente estruturada, mas se estrutura diferentemente não só porque são contextos distintos, mas porque a posição de cada país e a dos agentes econômicos no sistema internacional é diferente (ANTUNES, 2005).

Tal movimento – econômico em sua base – tem sua legitimidade e justificativa facilmente identificáveis nas chamadas “recomendações” provenientes de documentos, relatórios, indicadores, avaliações, de grande circulação, oriundos basicamente:

- de agências e organismos multilaterais, em particular, Banco Mundial, FMI, OMC, OCDE, UNESCO, União Européia²,

regimes reguladores da agenda de reformas que impõem condições, políticas e obrigações. Vale salientar, também nesse caso, que a regulação se exerce sob nuances marcadamente discriminadas em países centrais, periféricos e semiperiféricos³;

- de órgãos governamentais variados, cada qual determinando orientações e normas ao ensino superior, nem sempre uníssonas;
- de especialistas – nossos pares –, organizados em núcleos de estudos sobre o ensino superior das melhores universidades (EVANGELISTA, 2004).

Ao fim e ao cabo, indica Sguissardi (2002), tais “recomendações” podem ser sintetizadas nas seguintes expectativas e exigências:

- retração e descompromisso do Estado na manutenção – mas não no controle – da educação superior, deixando esse nível, preferencialmente, nas mãos da iniciativa privada;
- empresariamento do ensino, com a gestão e a organização das instituições de educação superior efetivadas à semelhança de empresas econômicas;
- processos de avaliação da excelência acadêmica inspirados em critérios de qualidade nos moldes administrativo-empresariais (produto, custo/benefício);
- privatização das universidades públicas que devem diversificar suas fontes de recursos via cobrança de mensalidades, contratos de pesquisa com empresas, venda de serviços e consultorias e, ainda, doações da iniciativa privada e, finalmente,

como no mundo da economia e das empresas comerciais, o ensino superior deve alcançar o máximo de diferenciação institucional (além de carreira docente por instituição e, se possível, salários individualizados por volume de aulas e de produção científica, por exemplo), o que garantiria a competitividade, eleita cerne do progresso em todos os domínios da ação social. (SGUISSARDI, 2002, p. 14).

Enfim, atrofia-se o modelo de universidade clássica, humboltiana, concebida idealmente como o lugar institucional privilegiado para o

desenvolvimento da criatividade “científica, técnica, econômica, jurídica, social, artística, cultural e civilizatória da sociedade.” (FREITAG, 1995, p. 44). Atrofia-se, da mesma forma, o modelo de universidade funcional, voltado diretamente para o mercado de trabalho, mas que, de todo modo, mantinha autonomia institucional e alimentava-se da idéia de exterioridade às necessidades sociais e econômicas (FREITAG, 1995, p. 55). No modelo global, o da universidade operacional – denominação e definição cunhadas por Freitag (1995) e hoje tornadas clássicas por Chauí (1999, 2003) –, ela deixa de ser uma “instituição” e se transforma em “organização”. Nesse caso, afirma Freitag (1995, p. 56),

a rede de programas e de atividades universitárias tende a se integrar diretamente, do ponto de vista de seus objetivos, submergindo no tecido de redes análogas que constituem a matéria mesma de uma sociedade organizacional [...] É aí que a universidade e, aliás, toda a sociedade, mantém-se na complexidade de suas próprias estruturas de gestão, de programação, de decisão e arbitragem.

Sguissardi (2002, p. 26, grifo do autor) concorda com o autor ao afirmar que, dessa estrutura,

fazem parte os *contratos de gestão* [...], a avaliação da universidade por índices de produtividade e a flexibilidade que regeriam a vida da universidade, fazendo dela uma *universidade operacional* estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos.

Do ponto de vista da pós-graduação, é necessário induzir os Programas à competitividade, à inovação e ao empreendedorismo, tal como opera a lógica do setor corporativo-empresarial. Uma posição coerente se pensarmos no propósito da importação/ exportação do conhecimento e do *ethos* acadêmico capitalista que se almeja para a pós-graduação hoje em dia.

É verdade – e nunca é demais afirmar – que parte das expectativas e exigências acima mencionadas não se realizou plenamente, mesmo porque são incontáveis as resistências que se lhe opuseram. Mas manteve-se o

pressuposto básico que lhes serviu de suporte: a de que o mercado é portador de racionalidade sócio-política universal e, por isso, lhe devem ser subalternos os propósitos para o ensino superior (MANCEBO, 2004). Se entendermos a pesquisa, lembra Chauí (1999), como uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então as políticas para o ensino superior, ao submeterem-se aos critérios de valorização mercadológica, condenam a universidade ao esvaziamento de sua função social mais precisa.

A experiência exemplar da Inglaterra revela algumas das conseqüências da adesão a essas premissas. Interessa lembrá-la, pois, como se sabe, é o modelo anglo-saxônico (Inglaterra, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia) que se impõe e é em torno dele que grandes manobras se efetuam em organizações como a UNESCO e o Banco Mundial (SGUISSARDI, 2002).

Williams (1997, p. 289 apud SGUISSARDI, 2002, p. 12) assinala que um balanço dos resultados das aplicações das recomendações do Banco Mundial naquele país permite inferir que, se houve crescimento quantitativo das atividades de ensino e pesquisa – que pode ser atribuído às rápidas inovações tecnológicas da informação –, outros aspectos devem ser salientados:

- 1) os gastos *per capita* dos estudantes reduziram-se em 40%;
- 2) a natureza do emprego acadêmico mudou drasticamente e os docentes gastam hoje muito mais tempo com procedimentos administrativos do que seus colegas europeus e americanos (as universidades públicas brasileiras testemunham essa tendência, que eu denomino ativismo errático);
- 3) os salários não aumentaram em termos reais desde o início dos anos de 1980, caindo muito em relação aos de outras profissões comparáveis;
- 4) a maioria das contratações de pessoal nos anos recentes tem sido em tempo parcial ou por tempo determinado de menos de dois anos;
- 5) aboliram-se os benefícios compensatórios da estabilidade do emprego;
- 6) reduziu-se a liberdade individual de procedimentos de trabalho flexíveis, defrontando-se os docentes com a erosão de sua autonomia profissional, adequação às demandas de prestação de contas e a uma diminuição do controle

sobre matérias como o currículo e a definição de áreas de pesquisa. (WILLIAMS, 1997, p. 289 apud SGUISSARDI, 2002, p. 12).

Uma vez exposto este rápido panorama dos predicados que se espera da universidade globalizada, vejamos aspectos de sua efetivação no Brasil. É evidente que a América do Sul, não obstante os recentes esforços de alguns países para o fortalecimento do Mercosul, está a uma distância imensa dos avanços europeus em qualquer campo que se considere. O subcontinente carrega a difícil herança da extensiva experiência de colonização – que o fizeram presa fácil e sustentáculo e mantenedor da rentável balança econômica dos colonizadores – e, mais recentemente, das práticas ditatoriais das décadas de 1960 a 1980 e da desgraça neoliberal iniciada nos anos de 1990. As conhecidas deficiências – na educação, na saúde, no saneamento, na habitação, no transporte... –, as dívidas externa e interna, a corrupção generalizada das elites, as políticas protecionistas dos países centrais, a volatilidade dos investimentos de capital estrangeiro, a brutal desigualdade na distribuição de renda, fazem da história das sociedades latino-americanas uma seqüência de desacertos na busca de torná-las contemporâneas e com livre exercício de cidadania.

No Brasil, especialmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, duas estratégias serviram para implementar alterações na educação superior: por um lado, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96), por outro, o incansável uso de dispositivos legais, como decretos-leis, medidas provisórias, portarias ministeriais, propostas de emendas constitucionais. A LDBEN e a legislação complementar alteraram extensivamente a organização das universidades públicas desmembrando-a com a criação dos centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores, universidades especializadas em campos específicos de saber e diversificação das fontes de financiamento. Fragmentou-se, desse modo, o conceito de universidade tal como a compreendeu o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931.

Tais medidas, como se vê, ancoram-se nas “recomendações” acima referidas, em particular as que se reportam aos mecanismos de financiamento, avaliação e administração. Não por coincidência as políticas para o ensino superior no Brasil têm sido pensadas e efetivadas em

articulação com o Ministério do Trabalho, o Ministério da Ciência e Tecnologia e o Ministério da Administração e a Reforma do Estado (EVANGELISTA; MORAES, 2002).

Nesse quadro, não podemos nos eximir de pensar o quão indigna é a situação da universidade brasileira. Subordinada às políticas de agências multilaterais, endossadas pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, e às diretrizes da reforma administrativo-gerencial do Estado, reduziram-se as condições de pesquisa e produção do conhecimento e caminhamos céleres para a *universidade de ensino*, profissionalizante, que já ocupa boa parte das instituições de ensino superior e matrículas no país. Esse modelo, dito operacional, engendra o futuro do pesquisador e o do professor universitário: tal como na Inglaterra, e como temem os críticos europeus de Bolonha, o pesquisador e o professor universitário têm em seu horizonte a instabilidade no emprego, o contrato por duração determinada, o excesso de aulas, a exigência de serem captadores de recursos, carreira estilizada, salário individualizado e organização sindical quebrada (EVANGELISTA; MORAES, 2002).

A elevação dos níveis de exigência e a definição de um “perfil de excelência” no sistema de avaliação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação (CAPES), para os Programas de pós-graduação no Brasil são contemporâneas dessa desvalorização da universidade pública e daqueles que nela trabalham. As fortes exigências que, desde a última década, recaíram sobre a pós-graduação brasileira são coetâneas desse processo e testemunhas de reduções drásticas nas bolsas de estudo e de pesquisa, no pagamento de taxas nas universidades do exterior para estágios doutorais, que agora cabem aos doutorandos, e de anúncios de cortes nas verbas destinadas à ciência e à tecnologia. Nesse ambiente hostil aos docentes e pesquisadores universitários, sobretudo aos das universidades públicas, exige-se que a pós-graduação brasileira seja de resultados (MORAES, 2002).

Com isso em vista, a partir de 1996, a Diretoria-Executiva da CAPES, passou a planejar a formulação de um novo Plano Nacional de Pós-Graduação e elaborou uma intensa pauta de trabalho: organizou um Seminário Nacional intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, que contou com a presença de pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica, da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG),

representantes de órgãos públicos e agências de fomento; convidou especialistas internacionais para avaliar a sistemática de avaliação; avaliou os programas com elevados níveis de “inserção internacional” e constituiu uma Comissão Coordenadora para definir o que deveria ser o IV Plano Nacional de Pós-graduação. A versão definitiva do Plano, no entanto, teria sido abortada por sucessivas crises econômicas no final dos anos de 1990, comprometendo aspectos orçamentários da sua execução. Mesmo assim, diversas recomendações apresentadas nos documentos de estudo foram implantadas pela Diretoria da CAPES, entre elas, a expansão do sistema nacional de pós-graduação, a diversificação do modelo vigente de pós-graduação de modo a atender também ao meio profissional, as mudanças no processo de avaliação, a implantação do portal de periódicos e a inserção internacional da pós-graduação.

É nesse contexto que a CAPES introduz o novo paradigma da avaliação da pós-graduação no Brasil. Até meados da década de 1990, a pós-graduação brasileira foi prioritariamente centrada na formação de docentes e era avaliada nessa perspectiva. O perfil dos cursos e o longo tempo de formação eram vocacionados à formação de professores para o ensino superior. A inflexão nesse processo ocorreu no âmbito das discussões que envolveram o IV PNPG, quando a CAPES induz, pelo sistema avaliativo, um novo modelo da pós-graduação para o biênio 1996/1997. Diga-se de passagem, esse modelo manteve-se basicamente o mesmo até a última avaliação trienal de 2001/2003 e, pelo menos, até o acompanhamento dos Programas de pós-graduação em 2004 (KUENZER, 2005; MORAES, 2002; KUENZER; MORAES, 2005).

O novo instrumento evidenciou alguns indicadores da nova concepção de pós-graduação e sua aplicação favoreceu uma profunda modificação nesse nível de ensino. Introduziu-se a idéia de Programa e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua articulação orgânica com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir:

- os percursos curriculares, organizados com base na pesquisa e não nas disciplinas;
- os seminários de pesquisa e de dissertação;
- a definição dos orientadores já no início dos cursos e

- os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado.

Procurou-se, assim, deslocar a centralidade da formação de docentes para a da pesquisa (KUENZER; MORAES, 2005). Não se deve inferir daí, porém, que a formação de docentes tenha perdido seu status. Ainda hoje 75% dos doutorandos encaminham-se para a docência no ensino superior, entretanto, espera-se deles que sejam, sobretudo, docentes-pesquisadores. Em suma, a função pedagógica da pós-graduação se redefine com base em objetivos diretamente associados à formação de pesquisadores (FREITAG, 1995).

Nesse ponto, vale a pena acompanhar algumas das idéias de Freitag (1995) a respeito da pesquisa, sua justificação e finalidades, nas circunstâncias do modelo operacional de universidade e de pós-graduação. Evidentemente, no contexto da universidade global, a pesquisa reconhecida, valorizada, encorajada e promovida institucionalmente é a pesquisa institucional e subvencionada, fato que coloca em cena aberta as políticas das agências de fomento. Assim, a despeito dos eufemismos reinantes, presenciamos a hegemonia de um modelo de pesquisa e de concepção de ciência que se explicitam nas políticas de avaliação e de fomento. Tal modelo, nas palavras do autor, “guarda pouca relação com a atividade intelectual livre e direcionada à busca crítica da verdade e à síntese racional [...] dos conhecimentos, estrutural e essencialmente associados à vida universitária.” (FREITAG, 1995, p. 29). Na vaga “pós”, a própria ciência abandona sua função epistemológica de constituição de conhecimento objetivo, com caráter universal e fundamento racional, definindo-se agora como campo de resoluções técnicas de problemas práticos considerados pragmaticamente. A rigor, a ciência se justifica por seus subprodutos tecnológicos.

Dito de outro modo, trata-se da orientação das atividades de pesquisa como resolução de problemas práticos. Denunciei em outros trabalhos (MORAES, 2001, 2003, 2004) as conseqüências desse fato que, a meu ver, constitui-se em flagrante ceticismo epistemológico o qual, em seus diversos feitios e sutilezas, se faz acompanhar de um crescente relativismo e anti-realismo. As três tendências – ceticismo epistemológico, relativismo e anti-realismo – vêm empobrecendo a compreensão de ciência e esmaecendo a abrangência, a força e a profundidade do campo gnosiológico. No mais das vezes – e com freqüência na educação –, o alcance do cognoscível

restringe-se ao vocabulário da prática e submete-se às crenças socialmente justificadas. A onda pragmática em voga torna descartáveis a teoria, a objetividade, a apreensão do real, a verdade, a racionalidade.

Não obstante essas considerações e os problemas que assinalamos, reconhecemos aqui a positividade evidente da indução efetivada pela CAPES que postulou a centralidade da pesquisa na pós-graduação e o seu caráter de cientificidade. Ao longo desse período (1996-2006), os Programas de pós-graduação no país – algumas vezes com altos custos decorrentes de difíceis decisões – dominaram a lógica do processo avaliativo e desenvolveram uma crítica qualificada a seu respeito. Mais ainda, agiram em conseqüência, assegurando seu próprio crescimento, consolidação e profissionalismo.

Contudo, são manifestos alguns aspectos negativos, mal resolvidos e contraditórios da avaliação, os quais, como Acácia Kuenzer e eu (2005) já indicamos, se resumem a dois pontos principais. Por um lado, a exacerbação quantitativista que, como de resto ocorre com os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado. No entanto, a qualidade da produção acadêmica – o verdadeiramente relevante – dificilmente pode ser mensurada porquanto ainda não se descobriu uma fórmula razoável e rápida para avaliar a qualidade em termos do impacto social e científico dos produtos na qualidade de vida, na democratização social e econômica, na preservação do ambiente e assim por diante. A avaliação qualitativa reclamaria a leitura de artigos e livros, além de teses e dissertações. Considerando, por exemplo, que a área de Educação conta hoje com quase 80 Programas (recomendados pela CAPES), pode-se inferir a dimensão do problema. Por conseguinte, o modelo tende a produzir uma avaliação diagnóstica e ganha dimensões formais, que nem sempre expressam a realidade dos Programas. Nesse processo, tende a homogeneizar o desigual (KUENZER; MORAES, 2005).

Em relação à exacerbação quantitativista registramos, ainda, a ação reguladora da CAPES no tempo de duração dos cursos. E aqui se percebe o contraste entre o discurso e o rigor da avaliação e a prática efetivada. Se antes os mestrados podiam durar até seis ou, no limite, oito anos, agora o controle do tempo médio de titulação, instrumento de avaliação articulado à política de concessão de bolsas, provocou uma forte mudança na cultura pós-graduada brasileira. O controle do tempo médio de titulação, articulado à política de concessão de bolsas, embora tenha desempenhado importante

papel no redimensionamento dos excessivamente longos tempos de conclusão do mestrado e de doutorado, forjou seu contrário: em particular, a tendência ao aligeiramento do mestrado, considerado, agora, formação inicial em pesquisa a ser complementada no doutorado. Assim, a necessária redução nos tempos médios de titulação tende a se sobrepor, em grande medida, à qualidade da formação, principalmente no mestrado. Neste processo, as condições reais de trabalho dos alunos passaram a segundo plano (KUENZER; MORAES, 2005). Mais grave ainda, em particular no mestrado, é a introdução de uma concepção de pesquisa “de curta-duração”.

Enfrentam-se hoje, no país, os efeitos negativos dessa contração de tempo, notadamente, a tendência a certa fragilidade das dissertações. Pois bem, sabe-se que uma dissertação constitui-se em exercício de autonomia acadêmica, pré-requisito indispensável para os estudos doutorais e o enfraquecimento desta primeira etapa põe em risco a qualidade da formação posterior. Não se defende aqui a ausência de delimitação do tempo de titulação. Acácia Kuenzer e eu apontamos, tão somente, a proposição de critérios para a necessária flexibilização em nome da qualidade e do sentido formativo da pós-graduação, para além de uma certificação meramente formal. Mas parece que isso é pedir demais em tempos de adesão pragmática à globalização (KUENZER; MORAES, 2005).

Por outro lado, as exigências relativas à produção acadêmica – que quantifica essa atividade – geraram um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta e *publish or perish*, publicar ou morrer, parece ser o mote que mais bem atende aos parâmetros quantitativistas. Deste modo, formas legítimas de produção, como organizações de coletâneas – em inúmeros casos produtos de sólidas pesquisas integradas –, banalizaram-se no âmbito de algumas áreas de conhecimento, entre elas a da Educação. No caso das coletâneas, nota-se, muitas vezes, tendência a um ensaísmo que longe está do suposto avanço na construção de uma produção consolidada e orgânica acerca dos objetos de investigação (KUENZER; MORAES, 2005).

Mas por que saliento esses dois aspectos da avaliação? A meu ver, ambos colocam em tela a profunda contradição em que se lançou a universidade ao ser subsumida à economia globalizada. Tal como no

processo de Bolonha, na Europa, há no Brasil um discurso que, entre o cinismo e o sofisma, valoriza a pesquisa e a produção do conhecimento na pós-graduação, induz procedimentos científicos, atribui grande peso a conceitos e critérios aceitos consensualmente pela comunidade científica internacional. Essa aposta, contudo, não se põe no vazio. A realidade não é uma abstração e suas determinações expressam-se na urdidura do ambiente social e econômico na qual obrigatoriamente se integram as instituições de ensino superior, se pretendem sobreviver. Tal urdidura está na contramão do discurso.

Teríamos então chegado ao fim da experiência latino-americana e europeia de universidade? Seria o beco sem saída, nada mais nos restando a não ser agir pragmaticamente para adequar a universidade ao modelo que o livre comércio define como inquestionavelmente bem sucedido e necessário? Seriam as crenças socialmente justificadas pelo neoliberalismo, nosso único guia de ação?

Não, a meu juízo. Foram muitos os “fins” proclamados nas últimas décadas do século passado, como o da história, por exemplo – expressão, talvez, da disposição pós-moderna pelos crepúsculos. Contrariamente às tendências dos “fins”, tenho a convicção teórica e política que o ser social é intrinsecamente processual, complexo e contraditório, tanto em sua totalidade quanto em seus complexos particulares. Por ser assim – histórico –, as possibilidades de mudança estão inevitavelmente abertas e o alargamento da práxis social, mediante formas refinadas do agir humano e do conhecimento, tais como a ciência e a filosofia que lhes oferecem sustentação, destina-se primordialmente à descoberta, análise e compreensão das estruturas do mundo para sua transformação (MEDEIROS, 2004).

Em nosso agir cotidiano, mas também em nosso agir coletivo e político, cada palavra e cada ação possuem seu próprio tempo futuro, que expressa fundamentalmente a intencionalidade da ação (FREITAG, 1995). Trata-se, afirma Lukács, do pôr teleológico, da prévia ideação que antecede toda e qualquer ação humana. O pensador, cuja ontologia é diretamente orientada à práxis humana com vistas à sua emancipação, é preciso nesse ponto: o agir humano reprodutor e transformador transcende o pragmatismo e utilitarismo vulgares (TERTULIAN, 1999, p. 131-132), pois a práxis política e a própria política não são um *fin* em si mesmas (como a práxis concebida como acomodação dos irreconciliáveis interesses da sociedade civil), mas meios para mudar a sociedade (DUAYER; MEDEIROS, 2004).

Em texto anterior (MORAES, 1996) alertei para o fato de que tais questões interessam de perto à Educação, compreendida como prática social privilegiada que, por ser assim, supõe sujeitos, não meros transmissores ou receptores de crenças justificadas que lhes orientem as ações, mas educadores e educandos, na relação e no sentido mais profundos desses termos. Sujeitos que não desconhecem o importante papel de aculturação que possui a educação, mas também o de resistência que lhe é tão próprio. Por reconhecerem assim a educação, não abdicam dos recursos da análise seja para a crítica das práticas sociais existentes seja para sinalizar como é possível alterá-las, preservá-las, estendê-las, desafiá-las. Sujeitos que admitem ser necessário compreender como interagem as práticas sociais e linguísticas, os privilégios, as distinções, as distorções que elas abrigam. Em última análise, que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos são instrumentos de luta – desde a sala de aula até os movimentos sociais.

E assim concluo: esse é o horizonte de nossas inquietações sobre o futuro das instituições de ensino superior e, particularmente, da pós-graduação. Parafraseando Antonio Gramsci, com “otimismo da vontade e certo pessimismo do intelecto”, nele encontraremos os espaços para alternativas, para o exercício do pensamento crítico e, rompendo com a mera “administração possível do existente” (DUAYER, 2001, p. 24), praticaremos nossas formas de resistência. Afinal, é uma lei da história que os modos de transformação devem descobrir sua poesia na tessitura de seu próprio presente (AHMAD, 2001).

Notas

- ¹ Utiliza-se esta nomenclatura para incluir não apenas a Declaração de Bolonha (1999), mas o Comunicado do encontro dos Ministros da Educação europeus em Praga (2001), Berlin (2003) e Bergen (2005) bem como seminários, decisões e estudos realizados até o momento.
- ² Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização Mundial do Comércio (OMC); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).
- ³ Nas palavras de Antunes (2005, p. 451): “[...] o Banco Mundial, que é extremamente influente a nível de educação, tem uma intervenção muito diferente na Europa,

junto aos chamados países desenvolvidos ou países do centro e junto dos continentes dos países semi-periféricos e periféricos. A intervenção e as políticas são diferentes. A intervenção assume um caráter de influência mais programática, mais ideológica, no caso dos países centrais, no caso da Europa, e tem uma influência fortíssima, que chega à imposição de políticas, os Programas de Ajustamento Estrutural, no caso de países periféricos e semi-periféricos.”

Referências

- AHMAD, A. Globalization: a society of aliens? *Frontline*, India, v.18, n. 23, 2001.
- ANTUNES, F. *Governança global e diretrizes internacionais para a educação na União Européia*. Entrevistadora: Olinda Evangelista. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 449-465, jul./dez. 2005.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-16, set./dez. 2003.
- _____. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.
- DECLARAÇÃO de BOLONHA: declaração conjunta dos Ministros europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho 1999. Portugal: MCTES-DGES, 2005. Disponível em: < <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2EC14937-0320-4975-A269-B9170A722684/409/DeclaraçãodeBolonha1.pdf>>. Acesso em dezembro de 2005.
- DUAYER, M. Marx, verdade e discurso. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 15-39, jan./jun., 2001.
- _____; MEDEIROS, J. L. Lukács' critical ontology and critical realism. Niterói: UFF, 2004. (Texto não publicado).
- EVANGELISTA, O. et al. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 189-205, jan/jun. 2006
<http://www.perspectiva.ufsc.br>

EVANGELISTA, O. et al. *Políticas educacionais*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

EVANGELISTA, O; MORAES, M. C. La universidad desgarrada. *Interciclos: Universidad, Globalización y Contraglobalización*. Ciclo Básico Comum. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, p. 34-41, 2002.

FREITAG, M. *Le naufrage de l'université*. Quebec: Nuit Blanche Éditeur; Paris: Ed. de la Découverte, 1995.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antonio Houaiss/Editora Objetiva, dezembro 2001. CD-ROM.

KUENZER, A. Z. *Os paradigmas da avaliação na pós-graduação brasileira*. Florianópolis: PPGE/ CED/UFSC, 2005. Aula inaugural. (Texto não publicado).

_____; MORAES, M. C. M. Temas e tramas da pós-graduação brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 845-866, 2004.

MEDEIROS, J. L. *A economia diante do horror econômico*. 2004. Tese (Doutorado em Economia)-Departamento de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MORAES, M. C. M. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Org.). *A bússola do escrever*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. p. 187-214.

_____. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. *Perspectiva*, Florianópolis, v.14, n. 25, p. 45-60, jan./jun. 1996.

_____. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: anotações acerca do neopragmatismo rortiano. In: _____. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 169-198.

MORAES, M. C. M. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Org.) *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A. 2004. p.139-158.

MORAES, M. C. M. Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. *Educação UNISINOS*, São Leopoldo, v. 8, n. 34, p. 79-102, 2004.

_____; MULLER, R. G. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 329-350, jul./dez. 2003.

SGUISSARDI, V. Rumo à universidade mundial: e a universidade será feita a sua imagem e semelhança. In: INTERNACIONALIZAÇÃO da educação superior: globalização de um modelo. Brasília: INEP, 2002. (Coleção Subsídios para a discussão sobre as políticas e a gestão da Universidade/Educação Superior). Mimeografado.

_____. Rumo à universidade mundial: e a universidade será feita a sua imagem e semelhança. Brasília: INEP 2005. (Série Documental: Textos para discussão, 20). p. 7-28.

_____. Políticas de Estado e Políticas de Educação Superior no Brasil: alguns sinais marcantes da dependência. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). *MERCOSUL/MERCOSUR: políticas e ações universitárias*. São Paulo: Cortez; Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

TERTULIAN, N. *O grande projeto da Ética*. São Paulo: Edições Ad Hominem, n° 1, 1999.

WILLIAMS, G. The market route to mass higher education: British experience 1979-1996. *Higher Education Policy*, England, v. 10, n. 3/4, p. 275-289, 1997.

Maria Célia Marcondes de Moraes
Caixa Postal 5205
Florianópolis – SC – Brasil
CEP: 88040-970
E-mail: mc_moraes@pesquisador.cnpq.br

Recebido em: 17/04/2006
Aprovado em: 20/06/2006

